

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	I-XIX
-------------------	-------

PRIMERA PARTE

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: INSTITUCIONALIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO, NUEVAS MIRADAS Y TRANSFORMACIONES

1. El proceso de institucionalización de las ciencias de la educación en el saber pedagógico colombiano. 1926 - 1954.....	2
1.1. La Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia. 1926.....	3
1.2. La Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. 1934-1936.....	9
1.2.1. La Facultad de Bogotá y su concepto de "Especialización".....	15
1.3. La Facultad de Ciencias de la Educación de Señoritas. 1934-1935.....	17
1.4. La Facultad de Ciencias de la Educación en Tunja. 1934-1935.....	20
1.5. La fusión de las Facultades de Ciencias de la Educación.....	22
1.6. La Escuela Normal Superior: la continuidad y la discontinuidad de las Facultades de Ciencias de la Educación. 1936-1951.....	24
1.7. La Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia. 1954.....	29
2. Entre psicología y sociología: el funcionamiento de las ciencias de la educación en Colombia.....	32
2.1. El eje psicológico: entre psicología racional y psicología experimental.....	35
2.1.1. El híbrido: psicología racional y psicología experimental.....	42
2.2. El eje sociológico de las Ciencias de la Educación.....	45
3. Las Ciencias de la Educación en Colombia: nuevas miradas.....	59
3.1. Las condiciones de posibilidad del maestro de la enseñanza secundaria.....	59
3.1.1. El surgimiento del maestro de la enseñanza secundaria.....	65
4. De mirar la infancia a mirar la adolescencia en el saber pedagógico colombiano.	69
4.1. La adolescencia como objeto de saber y enseñanza.....	73
5. Las condiciones de posibilidad del plural "Ciencias de la Educación" en Colombia.....	79
6. Umbrales, transformaciones y cambios.....	81

SEGUNDA PARTE

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: ENTRE UNIVERSALISMO Y PARTICULARISMO CULTURAL

7. Las Ciencias de la Educación en Colombia: procedencia y rejillas de apropiación	87
7.1. Las primera hipótesis.....	88
7.2. El surgimiento de las Ciencias Humanas.....	91
7.3. El Instituto J. J. Rousseau en Ginebra Suiza, 1912 – 1932.....	96
7.3.1. Los orígenes: entre psicología y pedagogía.....	96
7.3.2. “El rol de un Instituto de Ciencias de la Educación”.....	102
7.3.3. ¿Otras procedencias?.....	103
7.3.4. El proceso de apropiación de las Ciencias de la Educación en Colombia.....	108
7.3.5. Las rejillas de apropiación.....	113
7.3.6. La formación de maestros como rejilla de apropiación.....	114
7.3.7. Del Instituto Jean Jacques Rousseau a las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia.....	116
7.3.8. Programa de estudios y enseñanzas, 1912 – 1933.....	120
8. De la pedagogía a las Ciencias de la Educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano	128
8.1. La Institucionalización de la Pedagogía en Colombia.....	128
8.2. El surgimiento de las facultades de Ciencias de la Educación.....	131
8.3. De las facultades de Ciencias de la Educación a la Escuela Normal Superior.....	137
8.4. La Escuela Normal Superior de Paris: ¿un anti-ejemplo?.....	139
8.5. ¿Pedagogía y Política una relación excluyente?.....	142
8.6. La facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia, 1954.....	147
8.7. La década de los 80 y 90: ¿el despertar de la Pedagogía?.....	149
8.7.1. Decreto 1278 de 2002: ¿dónde esta la Pedagogía?.....	157
9. Reflexiones finales y perspectivas de análisis.....	161
10. Bibliografía.....	169

INTRODUCCIÓN

Objeto de análisis

El presente estudio se ocupa de analizar el proceso de apropiación de las ciencias de la educación en Colombia, a través del proceso de institucionalización de las Facultades de Ciencias de la Educación durante el periodo 1926 - 1954.

Desde comienzos del siglo XX hasta, más o menos, la década de los cincuenta la educación colombiana se caracterizó por el afán de apropiar los saberes modernos que guiaban las sociedades desarrolladas. De ahí, que surgiera un espíritu de reformas en la educación pública, en especial, para la formación de maestros de segunda enseñanza y de los funcionarios de la educación pública.

En el trabajo de Sáenz, Saldarriaga y Ospina, "**Mirar la Infancia**" se afirma que: el campo de las opciones pedagógicas y de la educación pública en Colombia fueron orientados por la pedagogía activa¹. Ahora bien, teniendo en cuenta que "la discontinuidad es un concepto operatorio que señala lo que debe especificarse cada vez más en el análisis"², se puede observar una discontinuidad mayor, a modo de hipótesis de trabajo, en el proceso de transformación del saber y de la práctica pedagógica en nuestro país. Esta discontinuidad se especifica con el surgimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación mediante el Decreto 1990 de 1933, desde el cual se organizó una nueva práctica de saber y de poder para la formación de maestros y funcionarios de la educación pública.

¹ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. **Mirar la infancia**, Tomo 2. 1997, Pág. 7

² Luis Enrique Orozco Silva. "Arqueologismo como método para un análisis de las ideologías", en: **Cuadernos Filosofía y Letras**. Vol. 2, No.2, Bogotá, 1979, Pág. 37.

Hay por ahora, en una primera exploración documental, indicios que permiten hacer visible cómo las Ciencias de la Educación tendían a convertirse en el objeto que organizara la discursividad en las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales (ya existentes) y las Facultades de Ciencias de la Educación (por crearse). Digo el objeto que organizara (podría decirse el objeto mayor) porque se advierte también la presencia de la Escuela Nueva, la llegada de orientaciones de la pedagogía alemana (El Instituto de Señoritas) y el discurso de las comunidades religiosas sobre la pedagogía (Los Lasallistas y Jesuitas entre otras). Pese a esta hibridación, el que las Facultades de Ciencias de la Educación tengan lugar de objeto mayor, tiene consecuencias metodológicas muy importantes para tomarlo como un objeto de trabajo histórico pertinente y para hacer un trabajo que permita esbozarlo.

Tales consecuencias apuntan a establecer un corte, un punto nuevo, un foco de discursos y de prácticas reconducido por las Facultades de Ciencias de la Educación. Por ejemplo, el saber pedagógico daría lugar a una nueva mirada sobre dos objetos: la formación profesional del maestro de la enseñanza secundaria y el joven de la secundaria. Desde una mirada arqueológica esto significa que las ciencias nuevas que entran a los programas de formación de los maestros ya no estarían dirigidas solamente a la enseñanza primaria sino a la enseñanza secundaria, en consecuencia, los saberes sobre el objeto hombre ya no estarían dirigidos solamente a la infancia sino ahora a la adolescencia. Significa también, que los saberes de las instituciones formadoras de maestros deberían empezar a renovarse a la luz de los nuevos conocimientos que aportarían las Facultades de Ciencias de la Educación.

Ahora bien, por ahora los indicios parecen ser pocos, pero cuentan: la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia en 1926, hasta hoy poco analizada por los historiadores de la educación en Colombia, la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional (1933), la Facultad de Ciencias de la Educación en la Escuela Normal de Varones de Tunja (1934), la Facultad de Ciencias de la Educación en el Instituto

Pedagógico de Señoritas (1934) y la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia (1954).

Problema a examinar

En este trabajo partimos de las relaciones problemáticas entre pedagogía y ciencias de la educación, en los términos tal y como se plantean actualmente al interior del grupo de investigación: *Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia* para tratar de hacer algunas reflexiones que contribuyan a responder dos interrogantes: ¿cuándo empieza a configurarse las condiciones de existencia subalternas de la pedagogía y el maestro en relación con otros saberes y profesiones?, y ¿cómo empieza el enfrentamiento pedagogía-ciencias de la educación en nuestras prácticas pedagógicas?

La problemática entre pedagogía y ciencias de la educación fue planteada por el mencionado grupo de investigación en un escrito titulado: *"Educación y pedagogía: una diferencia necesaria"*³. En este escrito se señala que "la preeminencia dada por las ciencias de la educación al *concepto educación*, desplazó el papel articulador que jugaba el *concepto de enseñanza* en el saber pedagógico". Este desplazamiento produjo un *enrarecimiento* que se puede expresar en los siguientes problemas:

En primer lugar, las nociones y conceptualizaciones producidas al interior de las ciencias de la educación desarticulan la pedagogía, como espacio de saber conceptualizador y reconceptualizador, ya que consideran la enseñanza (como objeto de saber de la pedagogía) como un concepto operativo.

En segundo lugar, el campo de saber de la pedagogía articulado por las relaciones entre sujetos, discursos e instituciones se atomiza por los

³ Olga Zuluaga, Alberto Martínez, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno y Stella Restrepo. "Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria", en: **Educación y Cultura**. Bogota, FECODE, No. 14, Marzo, 1988, Pág. 4-9.

desplazamientos y la multiplicación de los objetos en las nuevas disciplinas que conforman las ciencias de la educación. "Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber".

En tercer lugar, y como consecuencia de esa atomización, la pedagogía y sus conceptualizaciones quedan atrapadas en el aula. Además, se le asigna un papel subalterno definiéndola como una región de las ciencias de la educación. Al atrapar la pedagogía en el aula, en primer lugar, la reduce a procedimientos disciplinarios como el examen, el programa y la clase magistral, y en segundo lugar, la priva de su relación con otras disciplinas y ciencias. Es decir, el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuela-sociedad-cultura-estado. Como consecuencia, el pensamiento del maestro queda cuadriculado dentro de un marco de la vigilancia, el registro y la repetición sin ninguna posibilidad de ver el movimiento real de los procesos de conocimiento.

Finalmente, la pedagogía queda como un saber instrumental al reducir "...la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje". Según los autores, "esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar *reconceptualización*".

Sin embargo, para llegar a estas preguntas y las tensiones que de ellas se derivan, es necesario describir el proceso de institucionalización y apropiación de las Ciencias de la Educación en el saber pedagógico colombiano. Además nos aproxima a la comprensión de éstas ciencias en nuestra contemporaneidad.

En ese sentido, el presente trabajo doctoral pretende desarrollar los siguientes objetivos y tareas:

- a) Caracterizar el proceso de institucionalización de las Facultades de Ciencias de la Educación como un acontecimiento de saber disperso en el espacio del saber pedagógico colombiano durante el periodo 1926 – 1954.
- b) Analizar los cambios y transformaciones que tuvieron lugar en la práctica pedagógica a partir de la fundación de las Facultades de Ciencias de la Educación y la Escuela Normal Superior.
- c) Describir el saber pedagógico impartido en las recién aparecidas Facultades de Ciencias de la Educación en lo referente a la enseñanza, los saberes y las prácticas que nos permita identificar los ejes de saber a partir de los cuales estas instituciones funcionaron.
- d) Examinar los nuevos objetos de saber que surgen con la aparición de las Facultades de Ciencias de la Educación, a saber: el maestro de la enseñanza secundaria y el adolescente o joven de la secundaria.
- e) Realizar una lectura de la relación pedagogía y ciencias de la educación en el saber pedagógico colombiano a partir de la creación de las Facultades de Ciencias de la educación y la Escuela Normal Superior en 1936. Esta lectura haría visible el lugar de la pedagogía al interior de la facultad de Ciencias de la Educación y posteriormente en la Escuela Normal Superior. Tal lectura permitirá realizar las primeras contribuciones en la constitución de un saber histórico sobre la existencia académica de la pedagogía en Colombia.
- f) Identificar la procedencia del discurso de las Ciencias de la Educación en nuestro país. En este proyecto se trabaja con la hipótesis de que estas ciencias son un conjunto de discursos flotantes y dispersos producto de las distintas procedencias que ellas tienen en nuestro país. Más que descifrar si el modelo de institucionalización y funcionamiento de las

Facultades de Ciencias de la Educación proceden de algún país europeo, de lo que se trata es de identificar las primeras marcas sutiles y singulares que las atraviesan.

Orientaciones metodológicas y teóricas: Caja de herramientas

Este trabajo se inscribe en los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía en Colombia, realizados por el Grupo de Investigación: Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Este Equipo de Investigación adoptó el método arqueológico de Michel Foucault, no como herramienta teórica sino histórica para analizar los distintos saberes y prácticas sobre educación y pedagogía apropiadas en nuestro país desde el siglo XVIII hasta los años ochenta del siglo XX. Con la arqueología como método de análisis histórico, los sucesos de creación, los documentos y los discursos se asumen como acontecimientos de saber. Desde este punto vista, un proceso de institucionalización, no puede ser analizado como un acontecimiento aislado y continuo sino plural y discontinuo a partir de las múltiples relaciones que se establecen entre instituciones, sujetos y discursos dentro de un proceso de institucionalización de un saber, como por ejemplo, el de las ciencias de la educación en Colombia.

Apoiados en Foucault y en otros autores, el equipo construye una "caja de herramientas" metodológicas para el análisis histórico de la educación y la pedagogía, ellas son: saber pedagógico, práctica pedagógica, acontecimiento de saber, proceso de institucionalización y apropiación. Todas ellas serán utilizadas en esta tesis, así como con el concepto "discontinuidad" propuesto por Foucault para el análisis histórico.

Practica pedagógica designa:

1. "Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan practican pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la practican pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa practica.
5. Las practicas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico".⁴

Así explicada esta noción permite comprender la pedagogía como teoría y practica, como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento, y como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica. A esta noción se le articularan en el análisis tres instancias metodológicas: la institución, el sujeto y el discurso. Con ellas la noción práctica pedagógica asume una mayor movilidad analítica, circulando dinámicamente entre la interioridad y la exterioridad de los discursos y saberes.

Por proceso de institucionalización de un saber entenderemos, "el conjunto de reglas que para la institución, el sujeto y el discurso de un saber pedagógico, delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada. Se dice "practica" de un saber para ubicar que la región del análisis no separa mecanismos del poder y acontecimientos del saber. Designa una orientación que excluye el análisis de la científicidad de un saber".⁵

Saber pedagógico es "el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad.

⁴ Zuluaga Garcés Olga Lucia. **Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, La enseñanza un objeto de saber.** Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, UdeA, 1999, Pág. 147.

⁵ *Ibidem.* Pág. 148.

Esta conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza”.⁶ Ahora bien, trabajamos con la noción Saber Pedagógico porque se asume la Pedagogía como saber tal y como se entendió en el Proyecto de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. “El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles desde los que apenas empiezan a tener objetos de discursos y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales.

El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y la pedagogía; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación”.⁷

Como sujeto de saber, se entiende “al sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber”.⁸ En este tipo de Prácticas, el sujeto que se produce es un sujeto de saber que puede tomar posición frente a los enunciados que usa en su discurso. Práctica de saber indica en todo caso una relación material con el conocimiento (discurso).

Por la particular forma como surge institucionalmente el discurso de las ciencias de la educación en nuestro país nos exigirá realizar para el análisis diferentes “cortes históricos”. Estos cortes son “sistemas descriptibles que abarcan

⁶ Ibídem, Pág. 149.

⁷ Ibídem. Pág. 26.

⁸ Ibídem, Pág. 149

diferentes tipos de hitos fechables y localizables correspondientes a los discursos, y prácticas involucrados en el sistema de relaciones que rige la formación de un saber o su ejercicio en una formación social específica”.⁹

Con la introducción de las técnicas y las concepciones de las ciencias experimentales y más tarde de los saberes sociales, en las Facultades de Ciencias de la educación los métodos de enseñanza sufren un reacomodamiento. Por eso para el análisis se entenderá por Método de enseñanza, “la serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al maestro, designado socialmente como soporte del saber”.¹⁰ El método es parte del saber pedagógico pero no lo representa todo.

Desde el punto de vista del marco teórico también se trabajaría con el concepto de “apropiación” elaborado por la profesora Olga Lucia Zuluaga. De acuerdo con ella por apropiación entenderemos el proceso de apropiar un saber, lo cual significa:

“Hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es por tanto un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber”.¹¹

A lo que añade más adelante:

“...la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega. [...] De esta manera,... los saberes adoptados se incrustaron en nuestras propias condiciones...”¹²

⁹ Ibídem, Pág. 139.

¹⁰ Ibídem, Pág. 143.

¹¹ Zuluaga. Olga Lucia. “Prólogo”, en: Sáenz Javier y otros. **Mirar la infancia**. Tomo 1, Bogotá, Colciencias, 1997, Pág. XIV.

¹² Ibídem. Pág. XV.

Gracias a la elaboración y uso de este concepto se pueden hacer análisis históricos mas allá de describir las diversas influencias recibidas del exterior y tomar distancia de las marcadas concepciones colonialistas y eurocéntricas que realizan el análisis de los discursos locales desde la tiranía de los discursos totalizantes. Con este concepto nos abrimos a la poca explorada forma de hacer historia comparada entre prácticas y discursos europeos e iberoamericanos.

De ahí que la noción de acontecimiento de saber sea utilizada en este trabajo para tomar distancia de un conjunto de nociones que están ligadas al postulado de continuidad a saber: tradición, influencia, desarrollo, evolución, mentalidad y época. Esta noción ha sido definida, al interior del grupo de investigación *Historia de las Practicas Pedagógicas en Colombia*, como el "suceso de diferente procedencia, jerarquizado de acuerdo con su lugar en un sistema de formación, y diferenciable con otros acontecimientos porque no poseen la misma importancia, ni la misma duración, ni igual fuerza para producir efectos en el sistema".¹³ Con el método arqueológico, los sucesos de creación, los documentos y los discursos se asumen como acontecimientos. Desde este punto vista, el proceso de institucionalización de las ciencias de la educación en Colombia es analizado como un acontecimiento de saber. Tal proceso no es aislado y continuo sino plural y discontinuo a partir de las múltiples relaciones que se establecen entre instituciones, sujetos y discursos.

De acuerdo con el vocabulario conceptual y metodológico construido por el anterior grupo de investigación para analizar y caracterizar el proceso de institucionalización e las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia, los documentos se acogerán como Registro de una práctica y no como testimonio silencioso que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad. La palabra archivo¹⁴ reemplaza aquella masa documental inerte que guarda la memoria de lo dicho. La teoría, la ciencia, o la ideología se nombran como

¹³ Zuluaga, (1999), Pág. 138.

¹⁴ El archivo para este grupo de investigación fue en la expresión de Foucault la "ley de lo que puede ser dicho".

saber¹⁵, el lenguaje cotidiano o especializado como discurso¹⁶, y las determinaciones o aplicaciones como práctica¹⁷.

Como se ha dicho, tomaremos las ciencias de la educación en Colombia en términos de acontecimiento de saber. Así evitaremos, por ahora, hablar de sus problemas epistemológicos y si tienen o no la dignidad científica. Es pertinente recordar que las ciencias de la educación en nuestro país tienen una existencia muy precaria. Sin embargo, aquí vamos a tratarlas en su irrupción histórica en el saber pedagógico colombiano. Por trivial que parezca su emergencia, "por poco importante que nos lo imaginemos en sus consecuencias, rápidamente olvidado que pueda ser tras de su aparición, por poco entendido o mal descifrado que lo supongamos, un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo"¹⁸.

Al emprender el análisis de las ciencias de la educación en Colombia como acontecimiento de saber, nos exige señalar otra de las nociones con las cuales este trabajo de tesis emprende la tarea de analizar el proceso de institucionalización y apropiación de éstas ciencias en nuestro país, me refiero a la noción de "discontinuidad" que el mismo Foucault considera como uno de los elementos fundamentales del análisis histórico. Esta noción es una consecuencia de las transformaciones que ha dado la historia actualmente, transformando los documentos en monumentos, es decir, propone analizarlos como un haz de relaciones múltiples e infinitas.

De esta manera, dentro de la historia de la educación en Colombia se comprenderán las ciencias de la educación como un acontecimiento de saber discontinuo que hizo visible objetos de saber, sujetos de saber, métodos de

¹⁵ Conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes.

¹⁶ Concepto central en Foucault para incluir en la historia los aspectos sociales. Se refiere a lo que puede ser dicho y pensado, son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan.

¹⁷ Las prácticas poseen una realidad efectiva, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadas. Además, las prácticas de las instituciones tienen por finalidad la circulación, la difusión, la producción, al adecuación, la distribución y el control de saberes.

¹⁸ Michel Foucault. **Arqueología del saber**. México, Siglo XXI, 1996, Pág. 46.

enseñar y aprender, estableció nuevas relaciones entre disciplina y enseñanza, entre pedagogía y psicología, entre escuela y sociedad, entre maestro y alumno. Pero no se debe tomar la discontinuidad como una ruptura que cambia el régimen de la verdad de manera radical, ya que al existir discontinuidades siempre habrá ciertas formas de la continuidad que prevalecen a pesar que una discontinuidad se construya. Por ejemplo, la pedagogía pestalozziana en Colombia, dejó de ser oficialmente en 1932 el saber que organizará la formación de los maestros colombianos con el advenimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación en 1933, las cuales aportarían nuevas verdades sobre la enseñanza y la formación de los maestros desde la episteme experimental y social. Sin embargo, la pedagogía pestalozziana siguió coexistiendo en ciertas prácticas de enseñanza junto a las ciencias de la educación.

Además, la discontinuidad ciencias de la educación en el saber pedagógico colombiano, no es operatoria, sino cambiante. Esto quiere decir que ellas al introducir la práctica experimental, como régimen de verdad de las ciencias experimentales, no solucionan de una vez para siempre los procesos de cientifización y modernización de las prácticas de enseñanza de los maestros. Como un acontecimiento de saber discontinuo, las ciencias de la educación en Colombia van a dirigirse también a los saberes sociales, desplazando los saberes experimentales de fundamento biológico.

Ahora bien, con el concepto de discontinuidad no se va a tratar de buscar las causas o sus orígenes ocultos, sino se va a tratar de hacer visible las condiciones que hicieron posible las ciencias de la educación en Colombia. Si el concepto de continuidad se opone al de discontinuidad, el concepto de condición de posibilidad se opone al de causa-efecto. De esta manera, se va a tratar de entender que sin discontinuidad no se pueden hacer visibles las condiciones de posibilidad de un discurso. No se tratará de encontrar las causas sino las condiciones que hacen posible el surgimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación en nuestro país.

ESTADO DE LA CUESTION

Hasta ahora no se han realizado trabajos de tipo histórico que asuman como objeto de estudio central el proceso de institucionalización y apropiación de las ciencias de la educación en nuestro país. Algunos trabajos de investigación en el campo de la educación y la pedagogía han pasado tangencialmente por este objeto. Algunos otros como el monumental trabajo de Sáenz, Saldarriaga y Ospina a saber: **Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946**, aporta significativos análisis nada despreciables para los intereses del presente proyecto.

Teniendo en cuenta los objetivos del presente proyecto nos centramos en la revisión bibliográfica de los textos producidos por las principales investigaciones de carácter histórico que han analizado las instituciones educativas, las políticas educativas y la educación como temas centrales durante la primera mitad del siglo XX en Colombia.

“Mirar la Infancia” analiza las transformaciones de la práctica pedagógica en el período 1903 -1946 desde la perspectiva de las apropiaciones y adecuaciones de la pedagogía pestalozziana, la pedagogía activa y de los saberes experimentales modernos. Los autores hacen visible las diversas imágenes de maestro que se configuraron a partir de la apropiación progresiva de los saberes modernos, así como sus transformaciones provocadas por las distintas reformas a las instituciones formadoras de maestros. También, se ocupan de historiar el saber pedagógico - del cual el maestro es su portador - tal como se apropió y circuló en las escuelas primarias y las instituciones de formación de maestros, en un período en el cual, la pedagogía vivió su “gran visibilidad”, así como su ocaso y desplazamiento. Con este trabajo se explica la construcción del campo social desde la práctica pedagógica, sirviendo de plataforma para indagar las relaciones Estado-educación, y para rastrear lo que significan, lo

público, lo privado y lo estatal en el proceso de configuración de la gubernamentalidad.

Este trabajo es el que más se acerca, y quizás es el único que lo hace, a nuestro objeto de estudio. Sus reflexiones sobre la formación de los maestros en las Escuelas Normales de Tunja, Bogotá y Medellín, y Facultades de Educación durante el período de 1903-1935 se convierten en regla de oro para las reflexiones que quiere emprender el siguiente proyecto. Señalan con claridad las diferentes transformaciones y desplazamientos que se dieron en el saber y en las prácticas pedagógicas colombianas. Anuncian con argumentos que la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación es una clara discontinuidad con las viejas visiones de la formación de maestros. Además, explicitan que la transformación de Facultad a Escuela Normal Superior en 1936 deja claro los desplazamientos de la pedagogía hacia los saberes sociales. Situación que desata al interior de la pedagogía una dispersión que desdibuja a los maestros como sujetos de saber pedagógico.

No obstante, su descripción y análisis sobre la práctica pedagógica se ubica solamente en el nivel de la enseñanza primaria, sin profundizar en la enseñanza secundaria. Con nuestro trabajo ampliaremos esa discontinuidad que ellos ya señalaron en su libro *Mirar la infancia*, dirigiendo nuestra mirada hacia la adolescencia, el maestro de la enseñanza secundaria, y hacia otras instituciones que ellos no registraron como la Escuela de Ciencias de la educación de la Universidad de Antioquia creada en 1926. En suma, las ciencias de la educación hacen posible la emergencia de un nuevo sujeto y la construcción de un discurso mucho más específico sobre el maestro de la enseñanza secundaria.

“La Educación en Colombia 1918-1957. Una Historia social, económica y política” de la profesora Aline Helg se ocupa fundamentalmente de las relaciones educación-economía, educación-política y educación-sociedad. El eje

de su trabajo son las articulaciones, las reformas y cambios del sistema educativo con el proceso de desarrollo económico y las transformaciones sociales, políticas y demográficas durante este periodo. Hace especial énfasis en los programas de educación no formal o educación vocacional, de preparación de mano de obra para responder a las exigencias de modernización de la economía: la formación artesanal e industrial, las Escuelas de Comercio, la educación popular, la formación agrícola, la alfabetización y la creación de instituciones como la Escuela Industrial y el SENA.

Este trabajo describe y analiza un conjunto de temas y eventos que son sumamente pertinentes para los intereses del presente trabajo:

- a) Los principales acontecimientos y debates del periodo de la "Experimentación": Gimnasio Moderno, Boyacá y Tolima.
- b) Análisis al periodo de reformas escolares entre 1924-1934. Su especial énfasis por hacer visible la enseñanza secundaria como foco de disputas entre la Iglesia y el Estado.
- c) Su descripción y análisis de la experiencia del Departamento de Boyacá, entre los años de 1925-1930, la creación del Instituto Pedagógico de Señoritas, la Escuela Normal de Tunja y la apertura de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional en Bogotá. Con respecto a la fundación de la Facultad anuncia solamente que origino una nueva reflexión alrededor de la pedagogía sin profundizar las tensiones que surgieron con los saberes de las ciencias de la educación.
- d) Su especial interés por describir y analizar desde su enfoque las instituciones formadoras de maestros como Escuelas Normales y Facultades de Educación. También, es importante su trabajo sobre el bachillerato, la enseñanza secundaria y la formación de los maestros para este nivel de la enseñanza.

“Educación, Humanismo y Ciencia” de Javier Ocampo López realiza una apretada síntesis por etapas sobre la creación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En el devenir histórico de la Universidad relata el ideario y las bases pedagógicas y filosóficas de la Escuela Nueva. Para los fines de este trabajo llama la atención la relación que hace sobre el surgimiento de los Cursos Suplementario de Especialización, primer espacio institucional donde se formarían los profesores de la segunda enseñanza, junto con las Facultades de Ciencias de la Educación. Esta relación analizada por Javier Ocampo desde la historia de las ideas será tratada en nuestro proyecto de investigación desde una perspectiva arqueológica, es decir, buscando en estas relaciones más que el secreto mismo del origen de una práctica, definir el discurso de las ciencias de la educación en su especificidad.

“Los Intelectuales y el despertar cultural del siglo. El Caso de la Escuela Normal Superior. Una Historia reciente y olvidada” de Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, es un estudio monográfico sobre esta institución educativa la cual protagonizó la formación de los intelectuales colombianos de la primera mitad del siglo XX. En nueve capítulos analiza el surgimiento, el desarrollo académico y científico y el proceso de desintegración de la Escuela Normal Superior. Define este espacio institucional para la formación universitaria de los maestros y en donde los intelectuales debatieron asuntos referentes al estatuto de la pedagogía, aunque el trabajo no precisa los debates.

Nos interesa la relación que establece entre los Cursos de Información Pedagógica, los Cursos Complementarios, las Facultades de Educación y la Escuela Normal Superior. Pero no hacen visible los desplazamientos y las tensiones que desató este complejo institucional en las relaciones pedagogía-ciencias de la educación.

Precisan el momento de transición entre las facultades de educación y la Escuela Normal Superior, aspecto que nos aporta para el análisis de las

diferentes transformaciones que acaecieron en la formación de los maestros de la secundaria. Además al conocer en detalle este momento de transición nos permite hacer visible en el trabajo los diferentes objetos de saber que surgen y desaparecen en la formación de maestros. También, precisar si en verdad la Escuela Normal Superior contribuye a la visibilidad y autonomía de la pedagogía, o por el contrario le ayudo a crear su condición de peregrina y dependiente en la cultura colombiana.

“Evolución de la política educativa durante el siglo XX. Primera Parte 1900-1957” de Alfredo Molano y Cesar Vera se centra en la descripción de las políticas educativas durante el pasado siglo XX, basándose en las sucesivas reglamentaciones que el Estado introdujo en el funcionamiento del sistema escolar (primaria, secundaria y normales) y las modificaciones llevadas a cabo en el aparato educativo en todos sus órganos. En efecto se parte de una concepción de políticas educativas circunscrita a las leyes estatales.

La investigación se divide en tres capítulos, que acogen, en lo fundamental una periodización histórica: la política educativa durante la llamada hegemonía conservadora (1887-1930); las sustanciales reformas llevadas a cabo por la República Liberal (1930-1946), y el cambio de rumbo que le imprimieron al sistema escolar las administraciones y el gobierno de Rojas Pinilla (1946-1957). Cada capítulo comienza poniendo de relieve las tendencias de la estructura social, para luego describir las enmiendas introducidas al régimen educativo, relacionarlas con la orientación ideológica del Estado, e ilustrar cuantitativamente sus resultados. Especial atención merece el segundo capítulo dedicado a la descripción del gobierno liberal durante los años 1930-1946. Allí se pasa por diferentes aspectos que el presente trabajo examinará, a saber: las escuelas normales de Tunja, Medellín y Bogotá, las únicas que no fueron clausuradas en la crisis de los años 1930, la creación de la facultad de Ciencias de la Educación por parte del Ministerio de Educación Nacional, la Escuela Normal Superior y el problema de la segunda enseñanza.

“Modernización y Escuela Nueva en Colombia” de Martha Cecilia Herrera toma como tema específico las relaciones entre la modernización como proyecto político y la educación. Centra su análisis en el proceso de hegemonía de la Escuela Nueva en Colombia. Después de caracterizar los espacios y tiempos específicos de su objeto, Colombia en la primera mitad del siglo XX, lo sitúa en el contexto internacional, analizando en primer lugar, la Escuela Nueva como movimiento internacional; en segundo lugar, analiza la trayectoria del movimiento escolanovista en Colombia identificando sus principales vertientes, en tercer lugar pone en evidencia la influencia ejercida por dicho movimiento en las reformas educativas emprendidas por el Estado colombiano, durante el período de la República Liberal (1930-1946), al tiempo que recrea su desenlace con el advenimiento de los gobiernos conservadores a partir de 1946. Finalmente, en este trayecto amplía el ámbito de las fuentes abarcando, además de los documentos oficiales exhaustivamente explorados, prensa, revistas, libros, tesis, fuentes orales, utiliza diferentes procedimientos metodológicos y aborda varios objetos incorporando, así, avances importantes traídos por las nuevas corrientes historiográficas, los cuales son articulados con una visión totalmente macro-social.

De interés es su análisis sobre la pedagogía como disciplina científica. En este trasegar la pedagogía ha tenido diferentes momentos que la han dado finalmente la dignidad científica gracias a la relación dependiente con otras disciplinas. En suma, la existencia de la pedagogía ha dependido de su relación con lo científico, en especial con el estadio experimental. Para otros su existencia ha dependido de sus relaciones con las ciencias de la educación, con los saberes médicos y biológicos, con la psicología experimental. Por su parte, José Francisco Socarrás¹⁹ desconoce todas las anteriores posiciones afirmando que el estatuto científico de la pedagogía carece de fundamento, pues uno de sus fundamentos, la psicología, era una ciencia en construcción. Aunque la autora no profundiza ni pasa más allá de describir las diferentes posiciones sobre la existencia de la pedagogía y sus relaciones con otras disciplinas y

¹⁹ Rector de la Escuela Normal Superior en Bogotá, durante el periodo de 1938 y 1942.

saberes es de vital importancia, en nuestro trabajo de investigación, para desarrollar las tensiones que se han venido tejiendo entre la pedagogía como saber autónomo en relación con otros saberes que incursionan en lo educativo y pedagógico.

Luego de hacer esta introducción sobre el objeto de análisis, el problema y las orientaciones metodológicas del presente trabajo de investigación, describiremos brevemente los resultados finales.

En la primera parte del trabajo se analiza, en primer lugar, el proceso de institucionalización de las ciencias de la educación en Colombia, durante el periodo 1926 - 1954. Este análisis se realizó desde el punto de vista del saber pedagógico, que permite reconocer la institución como el espacio privilegiado para identificar la existencia social de un discurso, así como sus procesos de formación y de apropiación en una cultura. En ella están comprometidos los sujetos, las instituciones y los discursos que surgen o intervienen en este proceso de institucionalización. Desde esta perspectiva, se describe el surgimiento histórico de las primeras instituciones denominadas "ciencias de la educación", a saber: Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia (1926); Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá (1934-1936); Facultad de Ciencias de la Educación de Señoritas en Bogotá (1934-1935); Facultad de Ciencias de la Educación en Tunja (1934-1935); y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia (1954).

En segundo lugar, se desarrollan los dos ejes desde los cuales las ciencias de la educación funcionaron en el saber pedagógico colombiano. Si bien el saber y la práctica pedagógica en Colombia de principios del siglo XX, se caracterizó por apropiarse de diversas concepciones sobre la ciencia, la formación del hombre, a través de los saberes denominados *modernos*, aquí se desarrollan dos ejes de saber: el eje psicológico y el eje sociológico para analizar tal funcionamiento.

De acuerdo con esto, se pretende expresar cómo las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia durante la primera mitad del siglo XX (actualmente denominadas Facultades de Educación) surgieron bajo la sombra de las *ciencias experimentales* pero sin abandonar las concepciones sobre la formación del hombre de la pedagogía clásica y la psicología racional, fuertemente arraigadas en nuestras prácticas desde el siglo XIX.

En tercer lugar, se describen los dos objetos de saber sobre los cuales dirigieron su mirada las ciencias de la educación en Colombia: el *maestro de la enseñanza secundaria* o el "*formador de maestros*", y la *adolescencia* o el *joven de la secundaria*. En otras palabras, lo que se argumenta aquí es, por un lado, cómo a través del proceso de institucionalización de las ciencias de la educación en Colombia, surge la figura del maestro de la secundaria y del formador de maestros para las escuelas normales, y por el otro, cómo con el surgimiento de este nuevo sujeto de saber y poder, se produce un desplazamiento sobre la mirada de la infancia hacia la adolescencia, sin desplazar del todo la mirada sobre el niño.

Por último, y siguiendo a Foucault cuando afirma que todo enunciado comporta un campo de elementos antecedentes con relación a los cuales se sitúa, se describen brevemente estos elementos como las condiciones de posibilidad del plural ciencias de la educación en nuestro país durante el periodo 1926-1954.

Con la segunda parte del trabajo, titulada "Las ciencias de la educación entre universalismo y particularismo cultural", se busca aportar algunas reflexiones y pautas para la realización de un estudio comparado entre países de Iberoamérica sobre la emergencia y desarrollo de las ciencias de la educación, en medio de un desierto de marcos y estructuras consistentes para este tipo de análisis.

De acuerdo con esto, se presentan las primeras hipótesis sobre la procedencia de las ciencias de la educación en nuestro país, un análisis del surgimiento de las ciencias humanas y una descripción sobre los orígenes del Instituto Jean Jacques Rousseau o Escuela de Ciencias de la Educación, fundado en 1912,

por Edouard Claparede (1873-1940) y Pierre Bovet (1878-1965) en la ciudad de Ginebra – Suiza. Todos estos aspectos, junto con la estrategia de formar maestros científicamente, se examinan como rejillas de apropiación para ubicar las diversas procedencias de este discurso en Colombia. Más adelante, se hace una reflexión comparativa entre el Instituto Jean Jacques Rousseau y las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia para identificar no solo el juego de las semejanzas sino de las diferencias, los recortes, las continuidades, las transformaciones y los desplazamientos con respecto a la constitución de las ciencias de la educación.

Por último en este apartado, nos encontramos con un capítulo titulado: “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”. Aquí se hace un análisis de las condiciones de existencia de la pedagogía en Colombia con respecto a las ciencias de la educación para debatir la siguiente tesis: “el siglo XIX fue la Edad de Oro de la pedagogía, el siglo XX es la era de las ciencias de la educación”.²⁰

En el saber pedagógico colombiano esta Edad de Oro de la pedagogía y posterior desplazamiento por las ciencias de la educación, afirmado por Hameline, no se efectuó de manera natural, ni semejante en otras culturas. Por el contrario, la visibilidad de la pedagogía en Colombia, ha tomado mayor fuerza con respecto a otras culturas, durante la primera mitad y las dos últimas del siglo XX.

²⁰ HAMELINE Daniel. “Le statut de la pédagogie”, en: *Encyclopaedia Universalis*. Paris, Tomo XVII, 2002, pp. 591.

Las conclusiones del trabajo se redactaron desde tres perspectivas: en primer lugar, señalan lo paradójico, lo continuo y discontinuo de este proceso de institucionalización y apropiación de las ciencias de la educación en Colombia durante el periodo estudiado. En segundo lugar, exponen algunos umbrales, transformaciones y cambios que se concretaron en las prácticas de enseñanza, en la formación de maestros, en las políticas sobre reforma educativa y en la concepción del maestro, y en tercer lugar, se ofrece diversas perspectivas de análisis con respecto a las ciencias de la educación.

Con el Epílogo se pretende abordar el tema sobre la naturaleza de las ciencias de la educación y sus avatares terminológicos.

PRIMERA PARTE

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA, 1926 - 1954:

**INSTITUCIONALIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO, NUEVAS MIRADAS,
CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y TRANSFORMACIONES**

1. EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA.

Desde el punto de vista del saber pedagógico se reconoce la institución como el espacio privilegiado para identificar la existencia social de un discurso, así como sus procesos de formación y de apropiación en una cultura. En ella están comprometidos los sujetos, las instituciones y los discursos que surgen o intervienen en este proceso de institucionalización.

De esta manera, el surgimiento tanto institucional como discursivo de las Ciencias de la Educación en Colombia significó una nueva oleada de saber pedagógico, un significativo acontecimiento de saber para la formación de los maestros colombianos. A pesar de que ellas se institucionalizaran dispersamente en el tiempo, en espacios como la Universidad de Antioquia en 1926, bajo el nombre de “Escuela de Ciencias de la Educación”; en las Facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá (1933, 1934), Tunja (1934) y Medellín (1954) y en algunas Escuelas Normales del país (Escuela Normal Superior en 1936) son susceptibles al análisis histórico.

Vale la pena resaltar que las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia surgen en diferentes espacios institucionales, por un lado, aparecen al interior de la institucionalidad universitaria como lo fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, y por el otro, en instituciones formadoras de maestros no universitarias como fue el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja en la Escuela Normal de Varones de Tunja en 1934, y la Facultad de Ciencias de la Educación de Señoritas, en el Instituto Pedagógico de Señoritas en Bogotá, también en 1934. Pero todas se dirigieron a abrirle un espacio de formación profesional y universitario a los maestros colombianos y a desarrollar y transformar la educación colombiana desde los saberes modernos.

1.1. LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN ANTIOQUIA

En 1926, y por primera vez en Colombia, surge una institución relacionada con las "Ciencias de la Educación". Nos estamos refiriendo a la "Escuela de Ciencias de la Educación" de la Universidad de Antioquia. Fue presentada en la Asamblea Departamental de Antioquia, en 1926, por el diputado Tomás Cadavid Restrepo y fundada como facultad universitaria mediante Ordenanza 19 del 7 de abril de 1926 para preparar los profesores de la segunda enseñanza. Cadavid Restrepo en su Informe como Director de Educación Pública del departamento de Antioquia afirmaba:

"Cada día me prueba más y más la necesidad que haya un nuevo plantel de esa clase. No habrá faltado quien diga que estas ideas son meras utopías, pero ojalá que los que de esa manera piensan, volvieran sus ojos a los establecimientos de enseñanza secundaria y palparan las deficiencias existentes por carencia de pedagogos aptos. Los que salen de la Escuela Normal deben ir a trabajar en las escuelas primarias, para las cuales se les prepara allí; pero la formación para la enseñanza superior requiere una cultura más vasta y una orientación pedagógica distinta. Actualmente, los maestros de las escuelas anhelan colocarse en los Colegios, buscando mejor remuneración; así la enseñanza primaria se queda desierta y los Colegios marchan de modo poco satisfactorio por escasez de profesores. Personas cultas hay que miran con desdén los estudios pedagógicos y juzgan que basta con saber la materia para que se les nombre profesores. Este es un grave error. Todo el que enseña debe procurar educar y necesita, por lo tanto, poseer algunos conocimientos de psicología y de los métodos más apropiados para cumplir su misión; los que manejan la juventud no deben ignorar la esencia de la noble porción que está ante su cátedra".²¹

En este Informe sobre Educación en Antioquia, Tomás Cadavid Restrepo, reúne las características y las razones de la emergencia de una Escuela de Ciencias de la Educación para Colombia. Abre un nuevo umbral para la formación de los maestros colombianos estableciendo diferencias con las Escuelas Normales ya que éstas preparaban sólo maestros para la enseñanza primaria. También, hace visible la ausencia en el país de una institución de saber específica para la formación de los maestros de la enseñanza secundaria y para

²¹ *Tomás Cadavid Restrepo. Informe Director de Educación Pública al Señor Gobernador de Antioquia. Medellín, 1927, Pág. 36.*

formar un nuevo sujeto diferente al niño de la primaria: el adolescente.²² Como se puede leer en su Informe la propuesta de una "Escuela de Ciencias de la Educación" pretendía ir en contra de las posiciones que consideraban la enseñanza como un asunto secundario, en donde sólo basta conocer bien la disciplina a enseñar en la escuela para ser nombrado maestro. De esta manera, señaló las resistencias que existieron - y existen hoy día en nuestro país- en relación con la enseñanza de la pedagogía y con los estudios profesionales en educación en el ámbito universitario.

Dos años más tarde, en otro Informe agregaba: "De ella saldrán directores y profesores de Colegios que, con sus laureles académicos, dignificarán la noble profesión docente. Con verdad afirma un pedagogo español que para levantar el nivel del maestro es preciso acercarlo a la Universidad".²³

La Ordenanza No. 19 de 1926, por la cual se crea la Escuela de Ciencias de la Educación y se dictan otras disposiciones sobre la Universidad, las Escuelas Normales y el Colegio Central de Señoritas, se refería así con respecto a la nueva Escuela en la Universidad de Antioquia:

"Artículo 10. Créase en la Universidad de Antioquia la Escuela de Ciencias de la Educación, la cual tiene por objeto formar un profesorado competente para la enseñanza secundaria. Dicha Facultad funcionará como Escuela profesional y el Consejo Directivo de la Universidad dictará los estatutos que deban regirla.

Artículo 11. Las materias de estudio preferente serán: Psicología del niño, Fisiología, Pedagogía general, Historia de la Educación, Legislación escolar, Sociología, Higiene escolar, Metodología, Ética y un curso superior de Educación cívica. Parágrafo: En forma de conferencia se darán nociones de Biología, educación de anormales, protección de

²² *Este Informe nos muestra la tríada: institución, sujeto y discurso, herramienta metodológica a través de la cual se quiere hacer visible, históricamente, las ciencias de la educación y su proceso de Institucionalización en Colombia. Una institución: "Escuela de Ciencias de la Educación", un sujeto: el adolescente y un discurso: la psicología.*

²³ *Tomás Cadavid Restrepo. Informe del Director de Educación Pública al Señor Gobernador de Antioquia. Medellín, 1929, Pág. 132.*

la infancia, organización escolar, orientación profesional y antropometría. Estos estudios se harán en dos años, por lo menos.

Artículo 12. Créanse diez becas con destino a la Facultad de Ciencias de la Educación; el valor de cada uno de ellas será de 20 pesos mensuales.

Artículo 13. En la Escuela de Ciencias de la Educación podrán entrar los alumnos que hayan obtenido el Diploma de Bachiller o el de Maestro de Escuela Superior.

Artículo 14. Los alumnos que hayan aprobado los cursos de la Escuela de Ciencias de la Educación, recibirán un certificado de competencia pedagógica y serán preferidos para regentar los Colegios de Enseñanza Secundaria y para ocupar los altos puestos de la Instrucción Pública.

Artículo 15. Queda ampliamente facultado el Consejo Directivo de la Universidad de Antioquia para reglamentar la Escuela de Ciencias de la Educación en armonía con lo que se dispone en esta Ordenanza, como también para ir dotando a la Facultad de un Laboratorio de Psicología Experimental".²⁴

Mediante esta normativa se le dio existencia social e institucional a las Ciencias de la Educación en Colombia. Algunos cursos de la Escuela eran una total novedad en la formación de los maestros, como *Ética y Cívica*, *historia de la educación* y *la Sociología*. La novedad de estos cursos se puede comprobar con los planes de estudios de las Escuelas Normales anteriores a la creación de la Escuela en 1926, las cuales desarrollaban cursos de *Historia Patria y Universal*, *Historia Sagrada y Eclesiástica* pero nunca la perspectiva histórica de la educación, ni menos la sociología. Por su parte, los cursos de *Ética y cívica* permiten visualizar la introducción de concepciones laicistas sobre aspectos de moral y comportamiento social.

Según el Rector de la Universidad de Antioquia, Presbítero Manuel José Sierra, durante todo el año de 1927 la Escuela de Ciencias de la Educación no funcionó por falta de alumnos y de fondos:

"...no se apropió la partida correspondiente en el Presupuesto. Fundadamente se cree que podrá dar comienzo a sus labores el año próximo. Casi se tiene seguridad de que se instalará el Laboratorio de Psicología Experimental y se dará la enseñanza de materia tan importante y desconocida hasta ahora entre nosotros".²⁵

²⁴ Ordenanza No. 19 de 1926, abril 7.

²⁵ Manuel José Sierra. (Rector). "Prospecto de la Universidad de Antioquia para el año de 1928", en: *Anales de la Universidad de Antioquia. Medellín, Serie III, No.2, Imprenta Nacional, Julio de 1928, Pág. 78 y 79.*

Pero sólo hasta el año de 1929, después de tres años de su fundación, la Escuela de Ciencias de la Educación inició sus labores con 11 alumnos matriculados de los cuales cuatro terminaron estudios y uno obtuvo el Diploma de Capacidad.²⁶

Sin embargo, en 1929, la Escuela de Ciencias de la Educación al iniciar sus actividades de formación de maestros de secundaria lo hizo con un programa de estudios, muy diferente al que determinó la Ordenanza No. 19 de 1926. Por ejemplo, los cursos de Historia de la Educación, Pedagogía General, Legislación Escolar, Sociología, Higiene Escolar, Ética y Educación Cívica no aparecen en el nuevo programa de estudios. Tampoco las nociones que se pretendían enseñar en forma de conferencia como: educación de anormales, protección de la infancia, orientación profesional y antropometría. Solamente permanecieron las materias de enseñanza de Psicología del niño pero ahora bajo el nombre de Psicología racional y experimental, Fisiología y Organización Escolar y Metodología. El nuevo plan de estudios estaba organizado en tres secciones: Matemáticas, Lenguas y Comercio. Los estudios en cada sección se desarrollaban en dos años. Las enseñanzas que constituían la cultura general y atravesaban las tres secciones durante el primer año de estudios eran: psicología racional y psicología experimental, inglés y francés. Para el segundo año estaban: fisiología, organización escolar y metodología. Las demás enseñanzas representaban los saberes específicos de cada sección, a saber: Matemáticas, Comercio y Lenguas²⁷.

²⁶ *“Informe de la Rectoría de la Universidad de Antioquia, al Sr. Director de Educación Pública. Medellín, diciembre 31 de 1929”, en: Anales de la Universidad de Antioquia, Serie V, No. 1, Imprenta Universidad de Antioquia, marzo de 1930, Pág. 37-41. En el Informe del Director de la Facultad de Filosofía y Letras al Sr. Rector de la Universidad de Antioquia en 1929 se especifica al Sr. Cecilio Zuleta como el estudiante que obtuvo el Diploma de Capacidad. Véase en : Anales de la Universidad de Antioquia, Serie V, No. 1, Imprenta Universidad de Antioquia, marzo de 1930, Pág. 78.*

²⁷ *“Pésum para la Escuela de Ciencias de la Educación”, en: Anales de la Universidad de Antioquia. Medellín, Imprenta Nacional, Serie III, No. 2, Noviembre de 1928. Pág. 137-139.*

La Escuela no contó con un equipo de profesores específico sino ellos provenían de otras secciones de la Universidad como el Liceo Antioqueño y la Escuela de Filosofía y Letras, las cuales estaban destinadas a dar instrucción sobre las materias que forman el bachillerato técnico y clásico²⁸, tal y como la había dispuesto la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia²⁹. Tampoco, los alumnos de la Escuela de Ciencias de la Educación tenían un estatuto y reglamento propio, en consecuencia, desde la matrícula quedaban sometidos a las disposiciones del Estatuto y Reglamento del Liceo Antioqueño y de la Escuela de Filosofía y Letras. Sin embargo, sí se elaboraron algunos requisitos específicos para su ingreso, a saber: "1. Que ha cursado el bachillerato técnico o que tiene diploma de Maestro. El Rector puede hacer excepciones en casos especiales. 2. Que compruebe que ha cumplido 16 años de edad y que tiene buenas capacidades intelectuales".³⁰

La pérdida de varios números de los Anales de la Universidad de Antioquia de los años 1931, 1932 y 1933, a causa de un incendio en la Biblioteca de la Universidad de Antioquia en la década de los sesenta del siglo XX, nos impide seguir con detalle la historia de esta Escuela. Pero, un Informe de la Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional de la Universidad de Antioquia en Marzo de 1934, nos da algunos indicios sobre la posible desaparición de la Escuela de Ciencias de la Educación, durante los años de 1931 a 1933, ya que en este Informe elaborado por el médico Eduardo Vasco, se presentó el Proyecto del profesor belga Georges Lagache para la fundación de una

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ La Ley 39 de 1903 en su artículo 11, afirmaba: "La Instrucción secundaria será técnica y clásica. La primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía".

³⁰ *Anales de la Universidad de Antioquia. Medellín, Imprenta Nacional, Serie III, No. 3, Noviembre de 1928. Citado en: Juan Gallego C. Pensum Colombianos de Enseñanza Secundaria. 1887 – 1955. Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia, 1955, Pág. 217.*

Facultad de Pedagogía en la Universidad. 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 Facultad de Ciencias de la Educación anexa a la Universidad de Antioquia".³¹

Vasco argumentaba en su Informe de 1934 que 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 su disciplina que enseñaban, carecían naturalmente de una formación pedagógica que les colaborará a resolver los problemas de la enseñanza de sus disciplinas. Su vocación por la asignatura que regentaban le reemplazaba en parte pero no totalmente su ausencia de formación en las disciplinas pedagógicas.³² Apoyado en estas razones Vasco solicitó al mencionado profesor belga, 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 y no de Ciencias de la Educación. El proyecto comprendió un Pénsum 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. Los estudios se realizarían en cinco años, se recibiría un título de Doctor en Pedagogía y luego de un año de

³¹ Eduardo Vasco. "Informe Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional", en: *Anales de la Universidad de Antioquia, Medellín, Serie VI, No. 3, marzo de 1934, Pág. 86.*

³² Para ampliar estas dificultades que señala Vasco en su Informe de 1934, en el profesorado colombiano, véase en este mismo trabajo doctoral el apartado titulado: "De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano" que examina, a partir de fuentes primarias, la tensión que se constituyó en la Escuela Normal Superior entre "Conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares" desde la supresión de la Sección de Pedagogía en 1938.

práctica de enseñanza en una escuela secundaria o escuela normal se otorgaría el diploma oficial de profesor académico³³.

A manera de hipótesis, y de acuerdo con las fuentes anteriormente citadas, podemos afirmar que las razones de la emergencia de este proyecto de Facultad de Pedagogía pueden haber sido las mismas razones de la desaparición de la Escuela de Ciencias de la Educación al interior de la Universidad de Antioquia, ya que en ella ejercían las enseñanzas los profesores internos y externos del Liceo Antioqueño. En ese sentido, también se puede afirmar que no sólo la falta de estudiantes y fondos hizo que la primera institución en Colombia llamada Ciencias de la educación, desapareciera años después de su creación, sino también la tensión abierta hacia los estudios pedagógicos, tal y como lo describió Tomás Cadavid Restrepo en 1927:

“Personas cultas hay que miran con desdén los estudios pedagógicos y juzgan que basta con saber la materia para que se les nombre profesores. Este es un grave error. Todo el que enseña debe procurar educar y necesita, por lo tanto, poseer algunos conocimientos de psicología y de los métodos más apropiados para cumplir su misión...”³⁴

A pesar que el primer proyecto de institucionalización de las ciencias de la educación en Colombia haya desaparecido muy pronto, y que luego el proyecto de 1933 para fundar una Facultad de Pedagogía en la Universidad de Antioquia, no pasara más allá de su formulación, los dos hicieron 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 específicos y

³³ *Georges Lagache. “Proyecto para la fundación de una Facultad de Pedagogía”, en: Anales de la Universidad de Antioquia, Medellín, Serie VI, No. 3, marzo de 1934, Págs. 86-88.*

³⁴ *Tomás Cadavid Restrepo. Informe Director de Educación Pública al Señor Gobernador de Antioquia. Medellín, 1927, Pág. 36.*

conocimientos pedagógicos. Hacia esta misma problemática se dirigieron después los proyectos de creación de Facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá y Tunja.

1.2. LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA DE BOGOTÁ. 1934-1936.

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 la de Medellín, Tunja y Bogotá. Las razones en las cuales se apoyaba esta decisión eran: la escasez de personal preparado para dirigir la Normal y regentar las cátedras correspondientes y porque no habían recursos económicos para sostenerlas decorosamente. Esa determinación había sido considerada como paradójica frente a la inevitable obligación de abrir 15.000 nuevas escuelas para dar cabida a 950.000 niños en edad escolar.³⁵ 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. En su Informe de 1931 al Congreso de la República el Ministerio de Educación afirmaba: “mientras gran número de establecimiento esté a merced de empíricos, los métodos modernos no podrán implantarse”.³⁶ 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

³⁵ *Rafael Bernal Jiménez. “Los fines inmediatos de la Facultad Nacional de Educación”, en: Revista Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Año I, No. 4, Noviembre, 1933, Pág. 193.*

³⁶ *Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1931, Pág. 25.*

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”.³⁷

Por su parte, el Inspector Nacional de Educación Pública, Señor 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 sólo 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.³⁸

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 20.000 maestros primarios”.³⁹ 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 el Señor Pedro María Carreño. De acuerdo con éste Decreto la Facultad tenía por objeto:

“la preparación del personal directivo de las escuelas normales, la preparación del profesorado para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y, particularmente, en las escuelas normales; la preparación de los inspectores escolares y de los

³⁷ Tomás Cadavid Restrepo. *Informe del Director de Educación Pública de Antioquia. Medellín, 1928, Pág. 60.*

³⁸ Agustín Nieto Caballero. “Informe del Inspector de Educación Nacional”, en: *República de Colombia. Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, 1933, Pág. 28-31.*

³⁹ Rafael Bernal Jiménez. *Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, A B C, 1934, Pág. 4.*

maestros de escuela tipo, el estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano".⁴⁰

El Consejo Directivo de la Facultad por medio del Acuerdo No. 2 de 1934 fijó el Reglamento para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y fue posteriormente aprobado por el Ministerio de Educación mediante Decreto 2,171 de noviembre 19 de 1934. Mediante estas normativas de la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación, se le garantizó a la nueva Facultad su autonomía y funcionamiento como institución académica, profesional y administrativa para la formación de los maestros de la enseñanza secundaria.

El Reglamento estaba compuesto por 198 artículos y 24 capítulos en los cuales se señalaba toda la actividad de la Facultad tanto académica, pedagógica, profesional y administrativamente. En él se establecieron los fines , títulos, directivas y entidades consultivas de la Facultad, los deberes y derechos de profesores, alumnos y personal administrativo, lo relacionado con programas de estudios, exámenes, becas de estudios, la revista de la Facultad, matriculas, excursiones, sistema disciplinario, tarifa de los cursos y exámenes, presupuesto de la Facultad y vacaciones entre otros aspectos. Del Reglamento vale la pena resaltar:

a) la constitución de un cuerpo de profesores específico para las diferentes enseñanzas. Los profesores de la Facultad eran de dos clases: titulares y honorarios. Desde la iniciación del año lectivo de 1934, la Facultad reunió en su institución algunos exponentes de la Escuela Nueva y de las reformas educativas en Colombia: Agustín Nieto Caballero, Juan Lozano y Gabriel Anzola Gómez como profesores de Historia de la Educación, Venancio Rueda de Fisiología e Higiene

⁴⁰ *"Facultad de Ciencias de la Educación. Decreto No. 1990 de 1933", en: Revista Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Año II, No. 6, Enero, 1934, Pág. 1.*

Escolar, Daniel Samper Ortega de Historia de la Literatura Colombiana, el sacerdote Luis Jorge Tejeiro de Latín, Luis Alberto Sarmiento de Historia de las Civilizaciones Primitivas, el médico Hernán Vergara de Psicología, Alfredo Perry de Gimnasia, Gustavo Uribe Arango de Metodología y Pedagogía y Luis López de Mesa de Geografía Superior de Colombia. Entre el profesorado se contaban tres ex ministros de educación: Manuel Huertas como profesor de Legislación Escolar, Julio Carrizosa Valenzuela de Cosmografía y Eliseo Arango y Rafael Bernal Jiménez (Rector de la Facultad) dictaron Historia de la Filosofía, Tomás Rueda Vargas, Historia Superior de Colombia, entre otros.⁴¹ También la Facultad la integraron profesores extranjeros como el belga Raymond Buyse el cual dictó conferencias sobre "psicopedagogía", el francés Henri Pieron psicólogo del Colegio de Francia, dictó varias conferencias en 1934 sobre psicología infantil desde el punto de vista positivo francés. Varias de ellas fueron publicadas en la revista Educación de la Facultad. Por su parte León Walter, del Instituto "Juan Jacobo Rousseau" de Ginebra, hizo un curso completo sobre orientación profesional, que luego recogió en un libro. De acuerdo con la Revista ALMA NACIONAL de la ciudad de Medellín, Walther León estuvo desde 1932 en Bogotá contratado por el Gobierno colombiano para iniciar los cursos de psicología experimental en la Facultad de Ciencias de la Educación.⁴²

Como se puede apreciar, un número considerable, aproximadamente cerca de 30, conformaron el equipo de profesores que definieron a la Facultad como una de las instituciones formadoras más fuertes en la primera mitad del siglo XX en Colombia. Todos ellos fueron formados en diferentes disciplinas e instituciones del país y del exterior.⁴³

⁴¹ "Actividades de la Facultad de Ciencias de la Educación.", en: EDUCACIÓN, Bogotá, Año 2, No, 6, 1934, Pág. 189.

⁴² ALMA NACIONAL. Revista mensual de educación, Vol, 1, No, 1, Medellín, 1933, Pág. 24.

⁴³ Entre las instituciones fuera del país están: La Universidad Sorbonne en París, Columbia, y California en los Estados Unidos, la Universidad y la Real Academia de Bellas Artes de Roma, la Universidad de Gante en Bélgica, la Universidad de Berlín en Alemania y las universidades de Upsala

b) Para el ingreso a la Facultad el reglamento abandonó la exigencia de ser católico, tal y como se exigía en las Escuelas Normales. Por el contrario, se requería ser bachiller, maestro de grado superior, comprobar una conducta incuestionable y no padecer de enfermedad contagiosa.⁴⁴ Esto hace ver cómo los asuntos de ser o no ser católico para ejercer la enseñanza comenzaron a ser un asunto secundario. En la Facultad también se comenzó a transformar la imagen de los alumnos por parte de profesores y directivas como “la anónima unidad de un rebaño” hacia una imagen del alumno como una personalidad que se aprecia, se valora y se sigue con cuidado en sus trabajos, en sus dificultades y progresos.⁴⁵ De esto se deduce el por qué el Reglamento en su capítulo XVI, que trata sobre el sistema correccional partía del supuesto “que todos sus alumnos son personas responsables, capaces de gobernarse a sí mismos de acuerdo con los principios y de la dignidad personales”.⁴⁶

c) La Revista *Educación* fue el órgano institucional del pensamiento de la Facultad. Durante su existencia, entre 1933 y 1936⁴⁷, estuvo dirigida por su Rector Rafael Bernal Jiménez. Los objetivos de la Revista eran los siguientes:

“1. Servir de vínculo de comunicación entre la Facultad y los centros y publicaciones universitarias de dentro y fuera del país.

y Gotemburgo en Suecia. Entre las colombianas se encuentran: La Escuela Normal de Medellín, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Externado de Colombia, y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Entre los saberes y disciplinas se encuentran: Biología, Psicología, Filosofía y la Fisiología. La mayoría de los profesores tenían como formación básica, el Derecho, la Ingeniería o la Medicina.

⁴⁴ Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios. Bogotá, Editorial A B C, 1934, Pág. 41.

⁴⁵ *Ibidem*, Pág. 6.

⁴⁶ *Ibidem*, Pág. 50.

⁴⁷ La revista desaparece en 1936 cuando la Facultad se convierte en Escuela Normal Superior.

- 2. Provocar la agitación de los problemas educativos nacionales y estimular el trabajo científico, en el campo de las ciencias de la educación, entre profesores y alumnos de la Facultad.**
- 3. Servir los intereses legítimos del magisterio colombiano y los generales de la educación pública.**
- 4. Orientar las inquietudes del magisterio y estimular las iniciativas dignas de exaltación y de encomio.**
- 5. Servir de conexión entre los distintos centros universitarios del país.**
- 6. Registrar y comentar las reformas de trascendencia que se vayan introduciendo en los sistemas educativos desde el Ministerio de Educación Nacional y las Direcciones Departamentales de Educación Pública.**
- 7. Promover y patrocinar las reuniones, conferencia y congresos en que han de estudiarse los problemas educativos colombianos".⁴⁸**

La Revista, tal y como se precisa en su segundo objetivo, estimuló la discusión de los problemas educativos, en el campo de las ciencias de la educación, acogiendo desde diferentes enfoques disciplinares y políticos la reforma de la educación pública en nuestro país. La pluralidad de saberes y disciplinas que circularon por la Revista se comprueba al registrar los diferentes temas de los artículos tratados: Sociología de la Escuela, Educación rural, Educación Especial, Higiene Escolar, Etnología, Arqueología, Prehistoria, Historia, Pedagogía, Escuela Nueva, Psicología, Pedagogía y didáctica de las disciplinas entre otros temas. Todo ello, muestra un complejo de discursos que configuran el saber pedagógico de este período, gobernados por el entorno discursivo e institucional de las Ciencias de la Educación.

⁴⁸ *Ibíd.*, Pág. 45-46. *El subrayado es mío.*

d) Los programas de los cursos eran redactados por cada profesor de acuerdo al curso que le correspondía. Su desarrollo debía partir de una mirada abierta, plural y participativa sobre la materia a enseñar. De ahí que importara mucho que el profesor no desarrollara la enseñanza desde un determinado texto o manual sino desde su propia experiencia, conocimientos y por la consulta de diversos libros. A partir de estas exigencias funcionó con éxito en la Facultad el método de los Seminarios, en los cuales se provocaba la controversia y se despertaba el interés por la consulta de obras distintas a las que se habían tenido como única guía.⁴⁹

1.2.1. La Facultad de Bogotá y su concepto de "Especialización".

De acuerdo con el Decreto 1990 de 1933, 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 los saberes y las 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 ésta pero sin cultura y conocimientos. Los dos encontrarían el fracaso en su tarea de maestros. De aquí se deduce que la Facultad quisiera 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

⁴⁹ *Ibidem*, Pág. 7.

saber, ni profesores eruditos en un microscópico sector de la ciencia".⁵⁰

Pero, ¿cómo entendió la Facultad la Especialización? De acuerdo con Rafael Bernal el criterio de especialización implantado en la Facultad supone:

"en primer lugar, que el aspirante posea las bases de cultura general que le suministra el bachillerato o la enseñanza secundaria-normalista. En segundo lugar, que experimente una afición marcada hacia los estudios que son materia de especialización. La especialización se basa en las siguientes razones: a) La complejidad, la diversidad y la extensión de los conocimientos en el estado actual de la ciencia. B) La conveniencia de ganar profundidad, consagrándose la atención a un solo campo de estudios, lo que indefectiblemente se perdería al dispersarla en una gran diversidad de materias".⁵¹

Con el concepto de especialización se pretendía evitar, entonces, que los saberes específicos se atomicen o que se cierren dentro de un campo tan amplio y plural como las ciencias de la educación sino más bien que ganen terreno en profundidad para relacionarse con otros saberes dentro de un campo extenso de materias conexas.⁵²

El programa de estudios de la Facultad fue establecido por Resolución 36 bis de 1934. En él fueron especificadas la materias de enseñanza de las dos únicas secciones abiertas en 1934, por razones fiscales en la Facultad: la sección de Pedagogía y la de Ciencias histórico-geográficas. En la sección de Pedagogía los cursos se orientaron a sistematizar el modelo de la "Escuela del Examen"⁵³ que permitiera comprender la escuela como un laboratorio de experimentación, de ahí los cursos de Antropología Pedagógica, Trabajos Manuales, Clínica Médico-Pedagógica, Pedagogía Experimental, Psicología

⁵⁰ *Ibidem*, Pág. 8.

⁵¹ *Ibidem*, Págs. 7-8.

⁵² *Ibidem*, Pág. 8.

⁵³ *Al respecto véase el libro de Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, "Mirar la infancia", Vol. 2, 1997, Páginas 175 – 187.*

experimental, Orientación Profesional. Por su parte la sección de Ciencias histórico-geográficas desarrollo cursos que fueron una total novedad en las instituciones formadoras de maestros en nuestro país: Arqueología, Geología, Cosmografía, Meteorología, Paleontología entre otras asignaturas específicas de esta sección especializada de estudios.

La Facultad otorgaba a sus alumnos, después de aprobadas todas las materias y exámenes el título de "Licenciado en Ciencias de la Educación" con la especificación de la especialidad (Pedagogía o Ciencias Histórico-Geográficas), y el título de Doctor en Ciencias de la Educación. Los estudios de licenciatura eran otorgados después de tres años lectivos ordinarios y el de Doctor después de haber practicado durante dos años el profesorado normalista o secundario bajo la inspección de la Facultad, y de la solicitud de examen de grado, sustentación y presentación de un estudio serio y personal de tesis.

Anexos a la Facultad de Ciencias de la Educación y en coherencia con su concepción de escuela como un laboratorio experimental, funcionaron un jardín infantil con dos años; una escuela tipo de enseñanza primaria y complementaria y un Colegio de segunda enseñanza orientado a la carrera del magisterio. A partir del Decreto 1990 de 1933 se crearon dos facultades más de Ciencias de la Educación en nuestro país. Una en Bogotá y otra en Tunja que examinaremos a continuación.

1.3. LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE SEÑORITAS. 1934-1935.

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 No. 145 de enero 28 de 1927.⁵⁴ El Instituto Pedagógico como posteriormente su Facultad fue dirigida por la alemana Franziska Radke hasta 1935.⁵⁵

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,⁵⁶ 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 No. 857 de 1934 que determinó la fundación de la Facultad:

“para poder el Instituto cumplir con lo 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

⁵⁴ La creación de este Instituto Pedagógico en Colombia está íntimamente relacionado 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 No. 145 de enero de 1927, por el cual se dispuso la creación del Instituto Pedagógico de Señoritas 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”. Ver: Ministerio de Educación Nacional. Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: pensum-programa y reglamento del instituto. Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1932, Pág. 123.

⁵⁵ 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, Berlin, 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. Ver: Instituto Pedagógico Nacional 50 años. Bogotá, IPN, 1977, Pág. 13.

⁵⁶ Ingrid Müller de Cevallos. La lucha por la cultura. Primera parte. De la Constitución de Weimar (1919) en Alemania, a “La Revolución en Marcha” Constitución Política de 1936, en Colombia: las misiones pedagógicas alemanas de 1924 y 1927. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992, Pág. 94.

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".⁵⁷

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 4 diplomas de Licenciatura: dos en Biología y dos en ciencias físico-químicas.⁵⁸

Para asegurar la vinculación de todas las estudiantes del Instituto al ámbito universitario, el Ministerio de Educación también ordenó en el Decreto de creación de la Facultad, que todas las maestras graduadas de los cursos de estudios superiores del Instituto de Señoritas, así como las que hayan asistido a los Cursos de Información Pedagógica⁵⁹, podían ingresar a la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres. Los títulos que expidiera la Facultad tendrían las mismas preeminencias que los expedidos por la Universidad Nacional.

Por medio del Decreto No. 95 de 1934, la nueva Facultad tendría pènsum y reglamento aprobado por el Ministerio de Educación Nacional. En él, se especificaron las primeras secciones de especialización para optar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación: Ciencias Físico-Químicas, Biología, Matemáticas, Ciencias Pedagógicas y Gimnasia y Deportes, pero sólo funcionaron las

⁵⁷ *Franziska Radke. Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935, Bogotá, El Gráfico, 1936, Pág. 23.*

⁵⁸ *Ibídem, Pág. 28.*

⁵⁹ *"Los Cursos de Información Pedagógica, dirigidos a los maestros en ejercicio, tuvieron como objeto su capacitación en los métodos pedagógicos activos y su fundamentación en los saberes experimentales, con el fin de que ocuparan cargos en la enseñanza secundaria y normalista. Funcionó en los años treinta y cuarenta como estrategia paralela a la de las reformas en la formación de futuros maestros, la cual se dirigía a transformaciones de largo plazo". Ver: Sáenz, Saldarriaga y Ospina. Mirar la Infancia. Bogotá, 1997, Pág. 172.*

especializaciones de Pedagogía, Matemáticas y Ciencias Naturales. A la facultad tuvieron acceso las maestras graduadas en Escuelas Normales Oficiales, cuyos títulos estuvieran aprobados por el Ministerio de Educación, con práctica de dos años, respaldado por el Director de Educación Pública del Departamento respectivo. Los estudios se desarrollaban en tres años y contenían las diferentes disciplinas científicas, metodología, pedagogía, psicología y prácticas de segunda enseñanza. De acuerdo con el Decreto No. 1569 del 2 de agosto de 1934 que unificó los planes de estudios de las Facultades Universitarias oficiales, nacionales y departamentales, el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación para señoritas sería el mismo que para las Facultades de Hombres o mixtas. Sin embargo, la sección de Pedagogía de la Facultad de Señoritas adicionó las siguientes enseñanzas: pedagogía social, orientación profesional y educación especial (enseñanza para niños ciegos), psicología del niño y del adolescente, la metodología de enseñanza de Froebel, Montessori y Decroly, filosofía y religión.⁶⁰

Al equipo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional se le unieron los de la Facultad del Instituto Pedagógico de Señoritas, ellos fueron: M. Hasebrink (Botánica, Fisiología e Higiene), J.M Marroquin (Religión y Metodología), F. Rengifo (Literatura Universal), Franziska Radke (Psicología, Historia de la Pedagogía), G. Fuesers (Gimnasia), M.J. Huertas (Derecho y Legislación Escolar, Instrucción Cívica), C. Hayoz (Biología, Botánica, Zoología), J.A. Pardo (Instrucción de ciegos y anormales).⁶¹

1.4. LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN TUNJA. 1934-1935

⁶⁰ *Ingrid Müller. 1992, Pág. 95.*

⁶¹ *Franziska Radke, 1936, Pág. 19.*

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.

Desde 1926, el alemán Julius Sieber⁶² 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.⁶³

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 sólo se abrió la especialización de Física y Química, con un sólo alumno, el señor José Estiliano Acosta. Más tarde, mediante el Decreto No. 150

⁶² *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. Ver: Javier Ocampo López. Educación Humanismo y Ciencia. Tunja, Ediciones La Rana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1978, Págs. 128-134.*

⁶³ *Dirección de Educación Pública. “Reglamento y Pénsum de la Escuela Normal de Institutores de Boyacá”, Tunja, Imprenta Departamental, 1928.*

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 ellos 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.⁶⁴

Dos años más tarde, el Curso Suplementario o de Especialización toma, mediante Decreto No. 301 del 13 de febrero de 1933, el carácter de una *Facultad de Pedagogía* destinada a la preparación de los maestros para la secundaria y la instrucción normalista. De dos años de estudios en el Curso de Especialización se pasó a cuatro años de estudios en la nueva Facultad de Pedagogía y en las siguientes secciones: Pedagogía, Idiomas, Matemáticas y ciencias físico-químicas, Ciencias naturales y Castellano, Historia y Geografía.⁶⁵

Para asegurar el desarrollo del programa de especialización en Idiomas y Matemáticas fueron contratados dos profesores alemanes: el señor Alberto Raichle y Joseph Rulf respectivamente. Del Curso de Especialización como de la Facultad de Pedagogía egresaron como especialistas en Física y Matemáticas 6 alumnos y de la Especialización en Pedagogía 11 alumnos.⁶⁶

Finalmente, y por la importancia que representó para el Ministerio de Educación Nacional, los anteriores estudios superiores realizados en la Escuela Normal de Varones de Tunja se fundó mediante Decreto

⁶⁴ Decreto No. 150. de 1931 (Marzo 28). "Reglamento y Pénsum del Curso de Especialización Normalista", en: *Cultura. Tunja*, No. 49-50, 1931, Pág. 356-364.

⁶⁵ Decreto No. 301 del 13 de febrero de 1933, en: *Cultura, Tunja*, No. 62 y 63, 1933, Págs. 336-338.

⁶⁶ Javier Ocampo López. *Educación Humanismo y Ciencia. Tunja*, Ediciones La Rana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1978, Pág. 68-69.

1379 del 5 de julio de 1934 la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres. Se rigió por el mismo reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de Bogotá aprobado por su Consejo Directivo mediante Acuerdo No. 2 de Octubre 2 de 1934. También, orientó su programa de estudios a partir del Decreto 1569 de agosto 2 de 1934 por medio del cual el gobierno nacional fijó el plan de estudios para las facultades universitarias oficiales, nacionales y departamentales. Para la sección de Tunja, estableció las siguientes especializaciones: Matemáticas y Física, Físico-química e Idiomas modernos, con una duración de cuatro años para los estudios universitarios. Sus tres primeros egresados como licenciados en 1934 fueron: José Estiliano Acosta, Juan N. Segura y Florentino Cortés. En 1935, egresaron dos licenciados en Idiomas: Antonio Perilla y Marcelino Páez; y en Pedagogía egresaron 5 licenciados: Eduardo Malagón, Max León, Luis Lizarazo, Moisés Melo y Rafael Celi.⁶⁷

1.5. La fusión de las Facultades de Ciencias de la Educación

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 Educación de la Universidad Nacional de Colombia, mediante Decreto 1917 de octubre 25 de 1935. El 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

⁶⁷ *Ibidem*, Págs. 69-70.

la secundaria en las Facultades de Ciencias de la Educación estarían centralizados en Bogotá. Además, con la medida se buscaba que los profesores alemanes Sieber y Radke abandonaran el país. En efecto, ya era visible en Colombia la oposición contra la Alemania de Hitler y la dictadura nacionalsocialista, a la cual Julius Sieber no ocultaba su admiración.⁶⁸

La fusión de las tres Facultades en la Universidad Nacional se dio oficialmente desde el 1 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 de febrero 21 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.

De parte del Gobierno se argumentó que el cambio de nombre y de dependencia de la Facultad era para proteger y asegurar la formación del magisterio y para no dejarla en manos de particulares y para que "sus problemas de orden fiscal se resuelvan más fácilmente y para que la seriedad de sus cátedras, la reglamentación de sus programas y la eficacia de su enseñanza queden plenamente garantizadas, controladas y vigiladas por el ministerio".⁶⁹ De esta manera, "la Facultad de Tunja tuvo una duración de 15 meses, la del Instituto Pedagógico de 17 y la de la Universidad Nacional de 24 meses".⁷⁰

⁶⁸ Aline Helg. *La educación en Colombia, 1918-1957*. Bogotá, Editorial CEREC, 1987, Pág. 177.

⁶⁹ Martha Herrera y Carlos Low. *La Escuela Normal Superior*. Bogotá, Universidad Pedagógica de Colombia. 1994, Pág. 26

⁷⁰ *Ibidem*.

1.6. LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR: LA CONTINUIDAD Y LA DISCONTINUIDAD DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. 1936 - 1951

Las Ciencias de la Educación en Colombia tuvieron, desde 1936, un nuevo espacio institucional en la Escuela Normal Superior. En ella se continuó con los programas y secciones de estudios de la desaparecida Facultad de Ciencias de la Educación de Bogotá, así como en la preparación del personal directivo de las escuelas normales, de los inspectores escolares, de los profesores para la secundaria y el estudio de los problemas educativos nacionales dentro del campo de las Ciencias de la Educación.

En 1938, cuando José Francisco Socarrás⁷¹ 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 y sociales. Las transformaciones se hicieron visibles con el nuevo p^énsum y plan general de estudios, aprobados mediante Decreto No. 1218 de 1938. De siete especializaciones científicas se pasaron a seis incluyendo dos secciones nuevas y suprimiendo una: 1) Ciencias Sociales; 2) Filología e Idiomas; 3) Ciencias Biológicas y Química; 4) Física y Matemáticas; 5) Bellas Artes y 6) Industrial. Desde 1938 funcionaron las cuatro primeras secciones y sólo hasta 1946 se abrieron las dos últimas.

La sección de Pedagogía, en nombre de la ciencia, fue suprimida, ya que "la Pedagogía en sí misma no era considerada como una ciencia".⁷² Por el contrario, pasó a ser parte del p^énsum de cultura

⁷¹ Fue su Rector entre 1938 y 1944.

⁷² Esta decisión en la Escuela Normal Superior de Colombia en 1938 permite recordar la siguiente pregunta genealógica de Foucault para examinar la estrecha relación entre saber y poder: "Antes de saber en qué medida un discurso es algo análogo a una práctica científica en su funcionamiento

general y pedagógica para todas las especializaciones. Junto con la psicología y la práctica pedagógica fue de enseñanza obligatoria en la Normal Superior con el objetivo de formar no sólo especialistas sino también buenos maestros para la enseñanza.

En la sección de ciencias sociales se desarrollaron programas de Economía, Etnografía y Antropología, arqueología, prehistoria, Historia universal, política y sociológica. La historia era considerada una ciencia social gracias a la categoría científica que le donaron la etnología, la antropología, la economía, la geografía y la sociología. En la sección de Filología e Idiomas se destacaron las siguientes enseñanzas: gramática histórica del español, latín, griego y sánscrito. Entre las enseñanzas comunes a todas las especializaciones estaban: historia de la filosofía, lógica y metodología de las ciencias, inglés y francés eran opcionales, antropología, higiene escolar, psicología general, psicología del niño y de la adolescencia, psicotécnica y orientación profesional, sociología pedagógica, metodología general y especial, historia del arte, dibujo, arte dramático, música y coros. En resumen, las horas de clase, 24 horas semanales, se dividían de por mitad entre la especialidad científica y la cultura general y pedagógica.⁷³

Para continuar con lo dispuesto en el Decreto 1990 de 1933, la Escuela Normal Superior reabrió, durante los años 1938 y 1939, el curso de Información Pedagógica que existía en la Facultad de Ciencias de la Educación. El curso funcionó con escuelas primarias anexas para niñas y niños en donde hacían las prácticas pedagógicas

cotidiano, en sus reglas de construcción, en los conceptos utilizados, y antes de formular la cuestión de analogía formal y estructural de un discurso científico: ¿no sería necesario interrogarse sobre la ambición de poder que comporta la pretensión de ser una ciencia? las preguntas a hacer serían entonces muy diferentes. Por ejemplo, “¿Qué tipos de saber queréis descalificar cuando preguntáis si es una ciencia?” ¿Qué sujetos hablantes, pensantes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis reducir a un estatuto de minoría cuando decís: ‘Yo, que hago este discurso, hago un discurso científico y soy un científico?’. Michel Foucault, *Saber y verdad. España, La Piqueta, 1991.*

⁷³ José Francisco Socarrás. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Tunja, La Rana y el Aguila, 1987, Pág. 35-36.*

sus alumnos. Tenía como finalidad formar directores y funcionarios en ejercicio así como el estudio de los planes de educación para la enseñanza primaria. Su formación estaba comprendida por las siguientes enseñanzas: ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias pedagógicas y las Artes.⁷⁴ Los cursos de la escuela anexa estaban orientados por la pedagogía activa pero progresivamente se fueron desplazando de su fundamentación inicial en los saberes experimentales de carácter biológico, fisiológico y médico hacia los saberes sociales culturales y políticos.

En ese mismo sentido continuista con el Decreto 1990 de 1933 se abrieron los siguientes institutos anexos: en 1937, el colegio de bachillerato Nicolas Esguerra como laboratorio metodológico y en el cual se entrenaban para la enseñanza los estudiantes de la Normal Superior; y el Instituto de Psicología Experimental en el cual se evaluaba el cociente intelectual de los alumnos de la escuela anexa del Curso de Información Pedagógica y del Colegio Nicolás Esguerra. El Instituto funcionó con tres secciones: Antropología, Fisiología y Psicotécnica, y en 1939 la Sección de Extensión Cultural por correspondencia para ampliar los conocimientos de los maestros de la primaria en ciencias naturales, matemáticas, historia, geografía y metodología especial. En 1941, el Ministerio de Educación dispuso que la Escuela de acuerdo con sus fines fuera dependencia de su Sección de Enseñanza Secundaria para que colaborara en el estudio, preparación de planes, programas, métodos, organización e inspección de la enseñanza secundaria en nuestro país.⁷⁵

Como estrategia para erradicar los sistemas de enseñanza pasivos y tradicionales en la Escuela Normal Superior se ensayó con alumnos del primer año el método de proyectos del norteamericano John Dewey, tal y como nos lo

⁷⁴ *Ibidem. Pág. 37*

⁷⁵ *Ibidem. Pág. 38.*

confirma el Informe de labores de Francisco Socarrás en 1944: "A raíz de mi ingreso al establecimiento, y por deseo expreso del Ministerio, se ensayó con alumnos de primer año el 'método de proyectos' de John Dewey. Los resultados fueron pocos satisfactorios, debido a la falta de preparación pedagógica de los profesores y, en especial, a la carencia de recursos materiales".⁷⁶

No obstante, agrega Socarrás, que la experiencia les sirvió para reformar las prácticas de enseñanza tradicional que hacían aprender las lecciones de memoria. Por el contrario, las enseñanzas de la casi totalidad de las asignaturas de la Normal se hicieron por medio de seminarios, investigaciones individuales, lecturas colaterales, fichas bibliográficas, resúmenes orales y escritos de libros y lecciones, prácticas de laboratorio, estudios de campo.⁷⁷

Por otra parte, la reedición en 1941 de la revista "Educación"⁷⁸ desempeñó un papel clave en el desarrollo de las ciencias naturales y las ciencias sociales en el país. Socarrás fue el encargado de la publicación de esta revista, de la cual logró publicar solamente seis números por falta de presupuesto. Sin embargo, le imprimió una nueva identidad: "la nueva ruta se debe a una orientación diferente de la Facultad de Ciencias de la Educación, transformada hoy en una escuela superior de ciencias sociales, biológicas, matemáticas y fisiología".⁷⁹

Como ya se ha dicho, la Escuela contrato varios profesores extranjeros, europeos exiliados de Francia, Alemania y España que influyeron en la transformación de su programa de estudios. Entre ellos estaban: Paul Rivet, director del Museo del hombre en Paris. Rivet enseñó etnografía general, lingüística americana, antropología

⁷⁶ *Ibídem.* Pág. 39.

⁷⁷ *Ibídem.* Pág. 40.

⁷⁸ *La misma que fundó Rafael Bernal, en 1934, en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Bogotá.*

⁷⁹ "Editorial: La Nueva Etapa de Educación", en: *Educación*, No. 1 Bogotá, Escuela Normal Superior, julio-agosto, 1941, Pág. 1.

física y orígenes del hombre americano, dirigió desde su fundación, en 1941, y al interior de la Escuela Normal el Instituto Etnológico. Justus W. Schottelius del Instituto Iberoamericano de Berlín, enseñó prehistoria, antropología y etnografía. Pedro Urbano González de la Calle, Lingüista y profesor titular de las Universidades de Madrid y Barcelona dirigió la Sección de Filología e Idiomas desde su creación y enseñó latín, sánscrito, semántica y gramática histórica. José Recasens, profesor de Arte de la Universidad de Barcelona, también enseñó prehistoria, antropología y etnografía. Rudolf Hommes, profesor de Economía e Historia dirigió la especialidad de ciencias sociales y dictó las cátedras de economía, sociología e historia política y social. Gerhard Masur, historiador de la Universidad de Berlín. Los geógrafos Pablo Vila y Ernesto Gulh enseñaron geografía universal y de Colombia, la psicóloga Mercedes Rodrigo, el matemático Kurt Freudenthal y Fritz Karsen, conocido pedagogo y autor de las reformas educativas introducidas en la República de Weimar. Karsen fue consultor pedagógico del Ministerio de Educación Nacional, profesor de Pedagogía en la Escuela Normal Superior y participó en la reforma de los planes estudios de la Escuela en 1938.⁸⁰

Con respecto a los títulos, la Escuela Normal Superior continuó otorgando los grados académicos de Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación. Para ser Licenciado se exigía haber cursado y aprobado todas las materias de la Especialización, haber obtenido una calificación no menor de 4 en la práctica pedagógica y haber demostrado buena conducta. El título de Doctor se otorgaba a aquellos que eran Licenciados, que habían ejercido la enseñanza mínimo dos años y presentaban una tesis apoyada en una investigación científica original.⁸¹

⁸⁰ José Francisco Socarrás. *Op. cit.*, Págs. 41-43.

⁸¹ Guillermo Nannetti. *La Escuela Normal Superior de Colombia. Informe a la UNESCO*, Bogotá, Editorial Minerva, 1947, Pág. 30.

Sin embargo, el paso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Bogotá a la Escuela Normal Superior funcionó solamente entre los años 1936 y 1951, pues por Decreto 1955 de septiembre 18 de 1951 se dividió la Escuela en dos secciones: Escuela Normal Superior de Varones en Tunja y la Escuela Normal Superior Femenina en el Instituto Superior de Pedagogía en Bogotá. Para dirigir estas nuevas instituciones contrataron de nuevo a los alemanes Franziska Radke y Julius Sieber, la primera en Bogotá y el segundo en Tunja.

De esta manera, desaparece la Escuela Normal Superior de Colombia, por varias razones: a) políticas; en 1946 retoman el poder los conservadores acusando al partido liberal de haber impuesto en la formación de los maestros de nuestro país una enseñanza marxista, alejándolos del sentido apostólico de la enseñanza y b) morales; el gobierno conservador consideró "que no era aceptable, desde el punto de vista moral, el que los alumnos de diversos sexos convivieran y trabajaran dentro de las mismas aulas y, en tal virtud, determinaron bifurcar la Facultad-madre de Ciencias de la Educación, enviando el núcleo minoritario de mujeres al Instituto Pedagógico de la Avenida Chile y la totalidad de los alumnos varones a Tunja".⁸²

En suma, desde 1946, con la llegada de los conservadores al poder, se desecharon los fines de democratización de la sociedad de los gobiernos liberales y los fines sociales de la educación se reorientaron hacia la recatolización de la educación pública, la formación ritualizada y dogmática en los valores patrios y las formas disciplinarias clásicas de la vigilancia y el control.⁸³ Así se estableció una política educativa dirigida a retornar al país a su camino "tradicional y católico", el cual

⁸² José Francisco Socarrás. *Op. cit.*, 1987, Pág. 59.

⁸³ Humberto Quiceno, Javier Sáenz Obregón, Luis Arturo Vahos, "La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997, en: Olga Lucia Zuluaga Garcés, Gabriela Ossenbach Sauter (Compiladoras). *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX, Tomo II, Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio, Colección Pedagogía e Historia, 2004, Pág. 143.*

habría sido deformado por el materialismo corruptor de los gobiernos liberales.⁸⁴

En este contexto político y social surge en 1954 la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia que describiremos a continuación.

1.7. LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. 1954.

En 1954 se fundó la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia, siendo su segunda institucionalización en el espacio universitario antioqueño después de la creada en 1926. Fue creada por el gobierno del Departamento de Antioquia mediante Decreto No. 342 de 19 de junio de 1953 para “resolver el problema de la Educación secundaria en Colombia, que estriba principalmente en la falta de profesorado competente...”⁸⁵ En otras palabras, para solucionar el “mayor y fundamental problema nacional: el problema de la Educación, y busca como fin inmediato de su primera etapa de labores, la Educación: bachillerato, escuelas normales, institutos técnicos y de comercio, etc.”⁸⁶ Abrió su actividad académica el 1º de marzo de 1954 con los siguientes programas académicos: Biología y Química, Matemáticas y Física, Sociales y Filosofía. En 1955 se abrió Idiomas y Literatura.

⁸⁴ República de Colombia. **Memoria del Ministro de Educación Nacional**, Bogotá, s.d., 1951, p.5.

⁸⁵ García, Julio César; Hurtado Juan. “Informe de la Comisión de Rectores”, en: **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Medellín, Vol. III, No. 8, 1959, Pp. 206.

⁸⁶ *Ibíd*em, Pág. 207.

La fundación de esta Facultad se puede leer como una “caja de resonancia”⁸⁷ de la experiencia de formación de maestros e institucionalización de las Facultades de Ciencias de la Educación en Tunja y Bogotá. Su primer plan de estudios fue diseñado por analogía con los planes de estudios de Tunja, Bogotá y de la Escuela Normal de Varones de Medellín, ya que la Facultad fue creada por profesores y directivos de ésta Escuela Normal. En consecuencia, el primer plan de estudios pedagógicos de la Facultad fue casi igual al de la Escuela Normal; cursos de Filosofía de la educación, historia de la educación y la pedagogía, tendencias modernas y sistemas educativos, observación pedagógica, sociología de la educación, prácticas docentes y didáctica general y especial.⁸⁸ Sin embargo, marcó una diferencia con respecto a la formación pedagógica de la Escuela Normal en tres aspectos: 1) de la “psicología del niño y del adolescente” se pasó a la “psicología del adolescente” en la Facultad de Ciencias de la Educación. 2) se abrió el curso de “organización y legislación comparada de la Enseñanza Secundaria” para reemplazar el de “Organización y legislación escolar” de la Escuela Normal, y 3) los cursos de pedagogía muy visibles en la Normal se fueron reduciendo progresivamente en la nueva Facultad.

Por ejemplo, en 1954 la Sección de Sociales programó 10 asignaturas pedagógicas, el de Biológicas 8 asignaturas y el de Matemáticas solo 5. En 1959 quedaban solo cuatro cursos unificados para los tres programas en el área pedagógica de la Facultad de Educación.⁸⁹

Si por un lado en la Facultad de Ciencias de la Educación la enseñanza de la pedagogía se debilitó, por el otro se fortaleció la enseñanza de las disciplinas específicas: química, física, matemáticas y sociales.

⁸⁷ Ver Zapata Villegas, Vladimir. *Taller de Hombres. Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Universidad de Antioquia, 2002, 1ª Edición.

⁸⁸ *Bernardo Restrepo Gómez. Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares. Medellín, Universidad de Antioquia, 1983, Pág. 16-17.*

⁸⁹ *Ibidem. Pág. 19.*

Pero esta Facultad al pasar de los años fue tomando distancia de las instituciones que le sirvieron de modelo. A partir de los primeros años de la década de los sesenta la Facultad sostuvo fuertes intercambios con universidades norteamericanas y fundaciones extranjeras a través de la Fundación Ford, la Rockefeller, la Kellogg entre otras, que le imprimieron a la Facultad cambios y transformaciones en el ámbito de las ciencias de la educación y de la enseñanza, pero cuyo examen a fondo desborda los alcances de esta tesis.

2. ENTRE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA: EL FUNCIONAMIENTO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA.

De acuerdo con el francés Bernard Charlot, "el perfil de las ciencias de la educación difiere según los países o grupos de países: son muy filosóficas en Alemania, más bien psicológicas en Suiza, más sociológicas en Francia y en Gran Bretaña, preocupadas por cuestiones de operacionalidad en Quebec, muy

politizadas en Brasil o en Grecia, centradas en el desarrollo de los sistemas escolares en los países del África Negra, etc".⁹⁰

Las Ciencias de la Educación en Colombia, durante el periodo de 1926 a 1954, podemos decir que funcionaron, con algunas excepciones, como un conjunto disperso de todo lo anterior que afirma Charlot.

En primer lugar, porque se desarrollaron en el contexto político y hegemónico de la República Liberal (1930-1946) durante la primera mitad del siglo XX. Bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo la educación colombiana se dirigió hacia fines netamente políticos. Fueron tan politizadas las Facultades de Ciencias de la Educación de la tercera década del siglo XX, que en cada una de ellas nos encontramos con distintos reglamentos y orientaciones.

Aunque sí existía una unidad, entre ellas, la cual fue establecida mediante el Decreto 1990 de 1933, el cual definía los fines y el objeto de las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia y el Decreto 1569 de 1934, por el cual se fijó el plan de estudios para las Facultades Universitarias oficiales, nacionales y departamentales, se aplicaban los intereses de cada Facultad mediante sus Reglamentos Internos. Por ejemplo, algunos cursos no se dictaron en todas las Facultades. Religión no se enseñó en la Facultad de la Universidad Nacional, pero sí en la Facultad del Instituto Pedagógico de Señoritas, ya que su fin estaba definido en un contexto religioso, formar maestras en el temor a Dios era un principio de sabiduría, totalmente opuesto a la Facultad de la Universidad Nacional que en su Reglamento no exigía la orientación religiosa católica a sus alumnos.

⁹⁰ Bernard Charlot. « Sciences de l'éducation: essai d'épistémologie », en : Bernard Charlot. *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi.* Paris, ESF, 1995, Pág. 38.

En este mismo sentido, mientras que en la Facultad de la Universidad Nacional los alumnos eran externos, las Facultades de Ciencias de la Educación de la Escuela Normal de Varones en Tunja y la del Instituto de Señoritas aceptaban alumnos solamente internos. Condición que las separaba con respecto a la concepción que se tenía, en cada una de las Facultades, sobre la formación de una subjetividad auto reflexiva. Si bien todas se orientaron bajo un principio de auto educación, basado en las ideas de la pedagogía moderna, en el Instituto de Señoritas todavía se conservaban las prácticas de vigilancia y los castigos como parte de la educación. Por el contrario, la Facultad de Bogotá partía del siguiente supuesto: "Siendo la Facultad de Ciencias de la Educación un instituto superior de carácter universitario, se supone que todos sus alumnos son personas responsables, capaces de gobernarse a sí mismos de acuerdo con los principios del deber y de la dignidad personales;...".⁹¹

Además, las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia se desarrollaron en un contexto político bipartidista: "*liberal-conservador*"; condición heredada del siglo XIX y que se prolongó durante toda la primera mitad del siglo XX en nuestro país. Esta polaridad entre liberal y conservador creó constantes y fuertes polémicas sobre la reforma educativa en Colombia, estableciendo tensiones estratégicas, como vía para alcanzar sus intereses de partido. Un ejemplo de ello lo demuestra el liberalismo cuando asume el poder en la década de los treinta del siglo XX, después de una Hegemonía Conservadora desde finales del siglo XIX, autoproclamándose como el partido político modernizador de la nación, ya que tomó los métodos de la Escuela Activa como bandera propia, apellidando todo lo anterior como "Pedagogía tradicional".⁹²

⁹¹ *Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1934, Pág. 32.*

⁹² *Oscar Saldarriaga. El oficio de Maestro : teoría y prácticas de la Pedagogía Moderna. Bogotá, Editorial Magisterio. 2003, Pág. 82.*

En otras palabras, para el liberal o el conservador colombiano reformar significaba “demoler” las Reformas y concepciones del anterior gobierno, sin importar establecer a ciegas y en ocasiones acriticamente métodos, sistemas y nuevas teorías.

En esta perspectiva de oposiciones, se apropió el plural “Ciencias de la Educación” en Colombia, como un estadio evolutivo, de progreso y modernas de cara a lo que las antecedió. Así lo comprueban las siguientes afirmaciones del Ministro de Educación Carreño:

“Para llegar al actual estado de las ciencias educativas hubo de pasarse por tres períodos que el P. Ruiz Amado denomina el momento medioeval, el filantrópico y el pedagógico. La didáctica del primero procedía con arreglo al proverbio: “la letra con sangre entra”, y pretermitiendo el estudio del niño se fijaba más bien en el fin hacia el cual quería llevarlo de grado o por fuerza. Hace algunos años tuve la suerte de acabar en Colombia con las últimas aplicaciones de aquel proverbio, eliminando la férula en nuestras escuelas y lo que con cierta ironía se calificaba de “trompada pedagógica”. La didáctica del período filantrópico era naturalista y procedía a la inversa. La del tercero combina racionalmente y perfecciona las dos vías avanzando por ellas en orden lógico, o sea observando al niño y conduciéndolo al fin sin perder de vista la necesidad de exigirle gradualmente esfuerzos propios para coronar la obra”.⁹³

En segundo lugar, durante su existencia tanto discursiva como institucional en el saber pedagógico colombiano, las Facultades de Ciencias de la Educación aparecen aliadas con los saberes psicológicos, sociológicos y en menor medida con los filosóficos. Aunque no tienen una sola cara u orientación por las características particulares del saber y de la práctica pedagógica en Colombia, que “desde comienzos de siglo hasta los años cincuenta encuentra uno de sus ejes centrales en el análisis de una serie de apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos de la pedagogía activa y de los saberes denominados *modernos*, es decir, la psicología científica, la medicina y la fisiología experimental, la psiquiatría, la administración científica, la sociología y la antropología”,⁹⁴ podemos describir en ellas dos ejes de saber que nos permitirán

⁹³ *Pedro María Carreño. “Discurso del Ministro de Educación Nacional, al inaugurar la Academia de Ciencias de la Educación, en nombre del Gobierno”, en: Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación. Bogotá, Vol. 1, No. 1, 1936, Pág. 20.*

⁹⁴ *Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. Mirar la Infancia. 1997, Pág. 4.*

identificar y caracterizar su funcionamiento en el saber pedagógico colombiano: el eje psicológico y el sociológico.

2.1. EL EJE PSICOLÓGICO: entre psicología racional y psicología experimental.

Si antes de la aparición de las instituciones de Ciencias de la Educación en Colombia, las reformas educativas funcionaron a partir del saber médico y de la sociobiología especulativa, como también en las nociones de hombre y niño provenientes de la *psicología racional*, y desarrolladas en el Manual de los Maestros de escuela primaria en Colombia de finales de siglo XIX y principio del XX, *Elementos de pedagogía*; con su fundación, desde 1926, en la “Escuela de Ciencias de la Educación” de la Universidad de Antioquia y las Facultades de Ciencias de la Educación mediante el Decreto 1990 de 1933, las reformas educativas comienzan a orientarse, a partir de la apropiación de la psicología experimental como base de la formación pedagógica de los maestros, sin que esto representara una ruptura definitiva y un alejamiento de la psicología racional.

La emergencia de la psicología experimental, ya venía siendo demandada desde la segunda década del siglo XX, por los Hermanos Cristianos de la Salle y por varios intelectuales y políticos colombianos como Luis Jorge Tejeiro, Tomás Cadavid Restrepo y Nicolás Gaviria.

Los Hermanos de la Salle, a través de la “Revista Pedagógica”, comenzaron a reflexionar varios aspectos sobre las ventajas de la Psicología experimental para la formación del maestro:

“Ya que es incontrovertible el adagio de la escuela, entendido rectamente, de que no hay nada en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos, la ciencia de la Pedagogía podrá reportar importantísimas ventajas de los estudios de Psicología experimental. La experiencia ha consagrado que entre un niño y otro hay serias diferencias intelectuales que corresponden a las leyes atávicas, [...] que al maestro incumbe sobremanera el estar al tanto de estas circunstancias, a fin de que apropie a cada alumno los medios y grados

de educación que le convienen”.⁹⁵

De parte de los intelectuales, Tejeiro en un discurso pronunciado en la Academia de Pedagogía afirmaba la importancia de enseñar Psicología experimental a los maestros de escuela:

“La psicología se ha entrado también por los dominios de la medicina, la biología, y demás ciencias experimentales, dado que el sistema nervioso es medio único que comunica al alma lo que viene del mundo externo y le sirve de instrumento necesario y exclusivo para ejercer sus actividades y operaciones. Las alteraciones morbosas de este sistema, los estados fisiológicos producidos por las pasiones y afectividades emotivas que actúan sobre él, la actividad misma de la economía visceral que depende toda de la dinámica nerviosa, hacen que el médico se vea obligado a estudiar muy a fondo las causas y efectos de los estados psicológicos y anímicos anormales, ajenos antiguamente a sus programas de estudios. Aun el simple maestro o profesor de la más sencilla escuela y de la más trivial asignatura que hasta el presente no había tenido más ocupación que la de preparar unos momentos sus lecciones, explicar las próximas, hacerlas luego recitar de sus alumnos y castigar o premiar según el grado de conocimiento de ellas que encontrará en los estudiantes; hoy tiene que darse cuenta del por qué de los actos del niño, sean buenos o malos, necesita conocer el estado normal o morbo del muy aprovechado, del retrasado, del inerte, del perezoso, del inquieto; cosas que no puede comprender sin el auxilio de profunda erudición en asuntos de Psicología experimental”.⁹⁶

Por su parte, el Diputado antioqueño Tomás Cadavid aseguraba:

“La pedagogía actual exige que el maestro tenga conocimientos variados; que sea un observador perspicaz y un experimentador acertado y juicioso; que posea nociones,

⁹⁵ C.A.A. “*Pedagogía Científica*”, en: *Revista Pedagógica. Año III, No. IV, Bogotá, Septiembre de 1920, Pág. 107.*

⁹⁶ *Luis Jorge Tejeiro. “Importancia de la Psicología en la Didáctica: Discurso pronunciado por el Señor Doctor Luis Jorge Tejeiro al recibirse como miembro de número de la Academia de Pedagogía”, en: Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca. Bogotá, Tomo VI, No. 58, septiembre de 1919, Pág. 303-304.*

aunque sean elementales, en Fisiología y que ante todo y sobre todo sea un psicólogo. Bouchard dijo de la terapéutica: ella será patogénica o no será; también, con tanto mayor razón, podemos exclamar: La Pedagogía será psicológica o no será. Esa Didáctica sin alma que cuida de formar al alumno por medio de métodos más o menos lógicos, sin preocuparse por estudiar las capacidades del educando, ni de su temperamento, ni de su vocación, ya no tiene razón de ser en la época que alcanzamos”.⁹⁷

Mientras que Gaviria consideraba introducir lo experimental en la Pedagogía:

“...en Pedagogía no se puede prescindir de los datos que suministran la fisiología y la psicología. Como parte integrante de un todo animado, el hombre es objeto de las ciencias biológicas y fisiológicas; y como individuo de una especie inteligente y libre, ni puede sustraerse a los estudios psicológicos. La moderna pedagogía ha preconizado la importancia y excelencia de esas tres ciencias en la educación del niño. Con el nombre de EXPERIMENTAL, ella ha solicitado el concurso de los estudios antropológicos y ha introducido la experiencia externa en las investigaciones escolares. Ya no es solamente la idea arrojada por la relación intelectual entre maestros y discípulo ni la prueba imprecisa y muchas veces voluble de un procedimiento didáctico ni el concepto en ocasiones aberrante que se forma el educador de su alumno por una simple inspección, el resorte que se mueve en la formación humana. Es ya el estudio integral de la naturaleza, desde la salud del cuerpo hasta la salud del alma, desde el conocimiento de los órganos hasta la investigación de las facultades que se sirven de ellos como instrumentos”.⁹⁸

Si rastreamos los planes de formación de maestros en las Escuelas Normales Primarias, antes del surgimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación, con dificultad hallaríamos cursos sobre psicología experimental, salvo, en cuatro instituciones: la

⁹⁷ Tomás Cadavid Restrepo. “Nuestro Ideal”, en: *Estudio y Trabajo. Revista Mensual Órgano de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo. Medellín, Serie I, No. 1, Julio 20 de 1920, Pág. 2.*

⁹⁸ Nicolás Gaviria. “Proceso Psiquiátrico”, en: *Estudio y Trabajo. Revista Mensual Órgano de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo. Medellín, Serie V, No. 40-41, Marzo-Abril de 1924, Pág.*

Escuela Normal Central en Bogotá, el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, la Escuela Normal de Varones en Tunja y la Escuela Normal de Institutores de Antioquia.

Hacia 1924, y de acuerdo con las reflexiones de Oscar Saldarriaga, los Hermanos Cristianos en Colombia fueron los primeros en instalar en la Normal Central Nacional en Bogotá, a su cargo, aparatos de antropometría y en aplicar los tests de coeficiente intelectual de Binet y Termann.⁹⁹

En el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, al igual que la Escuela Normal de Tunja, el pensum presentaba la Pedagogía como aplicación práctica de la Psicología Experimental, además la Historia de la Pedagogía se desarrollaba desde conceptos psicológicos. Por último, en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia se incluyeron en los planes de estudios algunas nociones y prácticas de la Pedagogía experimental como la medición antropométrica de los alumnos.

Pero es con el curso de Psicología experimental desarrollado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia en 1929, y el plan de estudios, publicaciones y trabajos de grado de los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, que podemos dar cuenta del funcionamiento del eje psicológico de las Ciencias de la Educación en Colombia. De esta manera, en las Facultades y Escuelas Normales la psicología experimental empezó a ser objeto de enseñanza, análisis histórico y de práctica en las escuelas anexas. Lo comprueba la introducción de las siguientes materias en los planes de estudios: Pedagogía experimental, Psicología teórica, Clínica Médico-pedagógica, Antropología Pedagógica, Psicología experimental, Prácticas psicológicas, Psicología del niño y de la adolescencia y Orientación Profesional.

Por su parte, la Revista “Educación” publicada por la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional, entre 1933 y 1935, desarrolló temáticas relacionadas con la nueva psicología moderna de corte experimental. Varios de sus artículos estaban dirigidos a los maestros de escuela para aportarles nociones sobre educación experimental y sobre la denominada Escuela Activa, sus condiciones de vida interna y exterior, sus principios de organización, su papel en cuanto a las relaciones sociales y, finalmente, algunos ejemplos sobre sus prácticas escolares. En este sentido, se dirigieron los artículos de Gabriel Anzola Gómez: “Notas sobre Escuela Activa”,

⁹⁹ *Oscar Saldarriaga. Del oficio de Maestro. Bogotá, 2003, Pág. 79.*

Leonilde Zapata: “cuáles son los libros que debe poseer una maestra de Jardín de Niños y Por qué?”, Alfonso Jaramillo Guzmán: “La fundación de pequeños Laboratorios de Psicología Experimental en Colombia” y “Algunas consideraciones sobre el examen mental y la selección de los escolares”, entre otros artículos que tomaron como objeto de reflexión los “tests” como uno de los métodos científicos para la clasificación y selección de los escolares.¹⁰⁰

Otro de los aspectos que nos permite hacer visible el eje psicológico en las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia son las conferencias dictadas por los profesores Henri Piéron y Raymond Buysé. El francés Henri Piéron en sus conferencias sobre psicología experimental desarrollaba los fundamentos de la vida mental, los sentidos y la percepción, la memoria, la atención y la regulación afectiva, los problemas de la inteligencia y el desenvolvimiento mental. En su conferencia afirmaba:

“Toda psicología científica es experimental. La introspectiva nos da datos intuitivos pero que no son comunicables a los demás. [...] Solo hay ciencia cuando hay participación colectiva. Es preciso un lenguaje objetivo, para comprendernos los unos a los otros. [...] En el hombre se ha podido estudiar la acuidad visual y diversos fenómenos del complejo de la visión, lo que constituye una verdadera investigación científica. En el niño es de enorme importancia adoptar este método de investigación psicológica, dada la trascendencia que tiene la psicología en la educación”.¹⁰¹

El francés Piéron, también escribió un artículo para la Revista “Educación”, titulado: “*Las aptitudes en la educación*”. En él analizaba los conceptos de aprendizaje, inteligencia, interés, aptitud y orientación profesional: “...es preciso considerar que muchas veces no hay más preocupación en el fondo de la instrucción que la de una formación verbal, abstracta, intelectual, y en la cual se le concede muy poca importancia a aquello que conviene denominar las aptitudes técnicas”.¹⁰²

¹⁰⁰ Véase el trabajo elaborado por Olga Larina. “La apropiación de la psicología moderna en la Revista Educación de la Universidad Nacional de Colombia en 1933 -1935”, en: *Pedagogía y Saberes*. No. 17, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2002, Pág. 77-88.

¹⁰¹ Henri Piéron. “*Conferencias de Psicología*”, en: *Educación. Sección de Publicaciones suplementarias*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1934, Pág. 14.

¹⁰² Henri Piéron. “*Las aptitudes en Educación*”, en: *Educación. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, Bogotá, Año 1, No. 1, agosto de 1933, Pág. 70.

Por su parte, el belga Buysé, desarrolló en sus conferencias de psicopedagogía, sendos análisis históricos sobre las raíces de la pedagogía moderna, sobre el lugar de la didáctica en la educación, las grandes corrientes de la pedagogía metodológica, entre otros temas relacionados con la experimentación, los tests y las pruebas objetivas. Sobre los orígenes de la pedagogía experimental aseguraba:

“...Ernesto Meumann. A él le debemos la creación de la pedagogía experimental, a la cual él le asigna por objeto, constituir las bases de una pedagogía científica reconociendo que es el ejemplo de lo que ha pasado en la psicología nueva, en que la observación metódica y la experimentación tomaron tal importancia que sus sostenedores hallaron legítimo utilizar la denominación “psicología experimental”, lo que llevó a sugerir la misma modificación en provecho de la pedagogía”.¹⁰³

Para evidenciar aún más este proceso de apropiación de la psicología experimental, como objeto de enseñanza en la formación de los maestros, los trabajos personales de los estudiantes del Curso de Información Pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá y más tarde de la Escuela Normal Superior representaron otro ejemplo significativo. Estos trabajos desarrollaron temas como: el problema de la memoria, exámenes, test y pruebas mentales.¹⁰⁴

Eran tan evidentes los avances de la psicología experimental como objeto de enseñanza en las Facultades de Ciencias de la Educación, que Alejandro Cano, ex-alumno de la Facultad en Bogotá y Director del Curso de Información Pedagógica Nacional de Antioquia afirmaba:

“La Psicología invade la organización escolar. Las ciencias experimentales se imponen en

¹⁰³ *Raymond Buysé. “Estudio crítico sobre los orígenes de la pedagogía moderna”, en: Educación. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Bogotá, Año 1, No. 3, octubre de 1933, Pág. 140.*

¹⁰⁴ *Por ejemplo, entre 1936 y 1939 en el Curso de “Psicología infantil y de la Adolescencia” en la Facultad los trabajos eran los siguientes: “Observaciones sobre pruebas mentales de Vermeylen para niños de 7,8,9,10 y 11 años por María Josefa Cáceres”; “Algunas consideraciones sobre las diferencias psicológicas de los niños según las clases sociales a que pertenecen, por Luis Alejandro Vargas”; “Estudio sobre la asociación de ideas por Pablo Máximo Pino”; Observaciones sobre pruebas mentales de Terman para niños de 9 a 12 años, por José Arsenio Castellanos”; Observaciones sobre las pruebas mentales de L. Frankl y K. Wolff para niños de 2 meses de edad, por Eliseo Campos y Samuel Camargo”; “Medidas antropométricas y clasificación del cráneo, por Matos Durán y Cevallos”, entre otros. Véase: Trabajos personales de Psicología. Escuela Normal Superior, Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá, año de 1936 a 1939. Documento mecanografiado.*

el mundo. La palabra cede el campo a la acción. La demostración pedagógica a la teoría estridente. La escuela será psicológica o no será. El progreso escolar en sus múltiples manifestaciones así lo determinan”.¹⁰⁵

Por su parte los Padres Jesuitas, se unieron a esta difusión de las concepciones sobre psicología experimental mediante la publicación de algunos estudios sobre este tema:

“Dada la importancia que para educadores y educandos tiene la psicología experimental aplicada a la escuela, hemos creído conveniente publicar aquí algunos estudios sobre ciencia tan importante. [...] La carencia absoluta de textos apropiados para la enseñanza de tan importante disciplina, nos ha obligado a hacer una compilación de las teorías y experiencias diseminadas en los mejores autores...Esperamos así prestar servicio oportuno a los institutores que lean nuestra revista ya que hoy, ante los progresos de la pedagogía, ninguno que se precie de tal puede considerarse bien preparado si ignora las bases de la psicología experimental”.¹⁰⁶

Hasta aquí vale la pena anotar que el eje psicológico en las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia no se estableció con la apropiación de una sola tendencia de la nueva psicología. Según Sáenz, “los tratadistas nacionales se van apropiando entonces de manera bastante desordenada de nociones, conceptos y teoría de psicólogos extranjeros de las más diversas tendencias y épocas, como Claparede, Wundt, James, De la Vaissiére, Binet, Thorndike, Dewey, Ribot Pieron, Bergson, Decroly, Montessori, Piaget, Titchener, Koffka, McDougall, Ebbinghaus y muchos otros”.¹⁰⁷ De ahí se entiende el por qué los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación y de los Cursos de Información Pedagógica de las Escuelas Normales aplicarán en sus prácticas de psicología experimental diversos test y pruebas de medición.

En efecto en el país se aplicaron los test de inteligencia desarrollados por los franceses Binet y Simon, el test económico del inglés Ballard fue adaptado y aplicado en las

¹⁰⁵ Alejandro Cano. “Problemas de Psicología experimental”, en: *Alma Nacional, Medellín, Vol. II, No. 7y8, julio – agosto de 1935, Pág. 194.*

¹⁰⁶ Carlos A. Lleras A. “Por los campos de la psicología experimental”, en: *Scientia et Labor. Revista Mensual del Instituto Politécnico y Kindergarten de Chapinero, Bogotá, No. 5, Vol. I, Marzo de 1935, Pág. 131-132. Véase también en la misma Revista; No. 6 Vol. I, abril de 1935, Páginas, 171-172 y No. 7, Vol. I, mayo de 1935, Páginas 198-200.*

¹⁰⁷ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la Infancia. Bogotá, 1997, Tomo 2, Pág. 197.*

escuelas de Medellín, Jericó y Caldas en el departamento de Antioquia. Por su parte, los alumnos de la Escuela Normal Superior en la Sección de Pedagogía en 1936, aplicaron las pruebas de medición de Terman y las de Vermeulen en niños entre los 7 a los 11 años. En la Facultad de Tunja se aplicaba la técnica del “test” de inteligencia de Dearborn y en la Escuela Normal de Varones de Medellín el Cuestionario de Otto Lipmann en los cursos de Orientación Profesional y Organización Escolar.

A pesar del hibridismo, y el no establecimiento de diferencias y distancias en la aplicación de un test o prueba de medición, las distintas versiones de la psicología moderna apropiada en el saber pedagógico colombiano durante la primera mitad del siglo XX, se caracterizaron por su crítica a la psicología clásica, la cual buscaba establecer cuál era la esencia o naturaleza del hombre, simplificando lo psíquico y las leyes del pensamiento en un sistema de lógica formal que pretendía explicar la naturaleza humana como una especie uniforme, independientemente de su edad, raza, época y género.

2.1.1. El híbrido: psicología racional y psicología experimental.

Sin embargo, el eje psicológico de las Facultades de Ciencias de la Educación se caracterizó por hibridar la psicología clásica y la psicología experimental. Antes de especificar esta particularidad en la formación de los maestros, describamos brevemente las diferencias entre estas dos posiciones encontradas en la psicología ya que fueron objeto de discusión.

Como se sabe, la psicología racional pretendía mediante un sistema lógico y uniforme explicar la naturaleza humana más allá de las diferencias sociales, psíquicas y de género. Por el contrario, los avances de la psicología a partir de la apropiación de los métodos experimentales se dirigieron hacia un estudio de las diferencias individuales. Si para la psicología clásica era importante desarrollar reflexiones acerca de las facultades de la mente y del alma, desde una fundamentación filosófica, por su parte la psicología experimental abandona sus relaciones con la filosofía por su carácter especulativo, introspectivo y contemplativo de la vida y se dirige a observar, medir y cuantificar los asuntos visibles de la vida como la actividad, la conducta, la reacción, el rendimiento, la adaptación, las manifestaciones de la inteligencia y las aptitudes. De esta manera, se pasa de una psicología uniforme en relación con la naturaleza humana a una psicología

de las diferencias individuales.

A pesar de las marcadas distancias entre estas dos tendencias psicológicas en relación con la concepción del hombre y su desarrollo, las Facultades de Ciencias de la Educación desarrollaron en los cursos de Psicología prácticas que nos permiten describir la tendencia por conservar, como objeto de enseñanza, las concepciones de la psicología racional al lado de la psicología experimental. Como ya hemos dicho, esto hizo visible, las distintas orientaciones políticas y religiosas que circularon al interior de cada una de las Facultades de Ciencias de la Educación.

El híbrido lo encontramos en el plan de estudios de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia. Allí los alumnos recibían un curso de psicología racional y de psicología experimental, durante el primer año de estudios. También, en las respectivas Facultades de Ciencias de la Educación, del Instituto Pedagógico de Señoritas como de la Escuela Normal de Varones en Tunja.

Si bien el pensum del Instituto Pedagógico de Señoritas presentaba la Pedagogía como aplicación práctica de la Psicología experimental, las relaciones que establecía entre psicología y religión eran muy estrechas. Esta relación tan estrecha entre psicología y religión se puede explicar a partir del “texto de psicología para maestros” del alemán Julius Sieber,¹⁰⁸ el cual se situaba en un punto intermedio entre la psicología racional y la psicología experimental. El alemán, en coherencia con algunas posiciones de intelectuales católicos, pretendió conciliar los avances modernos de la psicología experimental y los dogmas de la religión católica, contribuyendo así a establecer un eje psicológico híbrido. En las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia se enseñaba, por un lado, prácticas de psicología experimental mediante la aplicación de test y pruebas de aptitudes, y por el otro, cursos de Religión en donde se desarrollaban las funciones del alma como la sensación, la representación, el sentimiento, el pensamiento y la voluntad, temáticas propias de la psicología racional.

Aunque Sieber en 1936, con la transformación de la Facultad de Ciencias de la Educación a Escuela Normal Superior, salió del país junto con su Manual, el híbrido continuó en algunos trabajos elaborados por los estudiantes del curso de Psicología dirigido por José Francisco Socarrás. Los trabajos desarrollaban análisis especulativos

¹⁰⁸ *Los cursos de psicología del Instituto Pedagógico de Señoritas y de la Escuela Normal de Tunja como después en sus respectivas Facultades de Ciencias de la Educación, se dictaron a partir del texto de Sieber.*

y de meditación detenida sobre su personalidad, temperamento, atención, inteligencia, afectividad, memoria, voluntad y vocación. Eran todas unas verdaderas confesiones. Para exponer el carácter fuertemente especulativo, introspectivo y contemplativo de los trabajos veamos algunos ejemplos:

“Temperamento. Emotivo, aunque en algunas ocasiones puedo y sé dominarme, es decir, no me dejo llevar casi nunca de los primeros impulsos. Esto se debe, creo yo, a que las disciplinas matemáticas me están tornando frío, calculador, pragmático, razonador, por lo que todo aquello que me impresiona agradable o desagradablemente lo someto primero a un análisis, desprovisto lo más posible de cualquier elemento afectivo”.¹⁰⁹

“En mí predominan las sensaciones Visuales que me dan una comprensión más clara de las cosas y una percepción más nítida de las cosas. Los paisajes sobre todo establecen para mí una evolución de imágenes para formar juicios claros y verdaderos.... Las sensaciones Auditivas no pueden por sí solas hacer que yo retenga las imágenes sino que es necesario que las sensaciones visuales vengan en su socorro como aporte esencial de las asociaciones”.¹¹⁰

Esta misma tendencia híbrida se sostuvo también en el Curso de Información Pedagógica de la Escuela Normal de Varones de Antioquia. Allí sin perder de vista los fundamentos clásicos de la psicología racional se apropiaron de los avances de la psicología experimental como un campo positivo que aportaría normas más precisas y eficaces para la educación.¹¹¹ Por su parte, los Jesuitas definieron su posición sobre esta tendencia híbrida¹¹² con las siguientes expresiones:

¹⁰⁹ Cesar A. Santiago. *Introspección. Trabajo de Psicología. Escuela Normal Superior. Bogotá, octubre de 1940. Pág. 1. (Material mecanografiado)*

¹¹⁰ Graciliano Arcila Vélez. *Análisis psicológico o introspección. Escuela Normal Superior. Bogotá, noviembre de 1940. Pág. 2. (Material mecanografiado)*

¹¹¹ Alejandro Cano H. *Pruebas Mentales y de Instrucción. Medellín, Tipografía Olímpica, 1935.*

¹¹² Los Hermanos Cristianos de la Salle en Colombia ya se habían pronunciado en 1920 sobre este aspecto en su Revista: “La psicología experimental está llamada, por tanto, no a sustituir sino a coadyuvar a la Psicología racional; le debe proporcionar elementos para un análisis más completo de los fenómenos que se verifican dentro de nosotros; pero no se aplica al acto psíquico mismo sino a sus

“Y está muy bien, con tal que no se invoque como fundamento de la formación del hombre solo la psicología experimental moderna, que de ordinario es y se profesa netamente materialista, sino la psicología la psicología con alma, es decir, con un principio vital superior a la materia bruta en el mero animal y con un espíritu inmortal en el hombre, que piensa y quiere. Y es preciso además que la pedagogía no se funde en una psicología meramente experimental y por ende, sensible, sino además en la psicología racional. Perenne conocida como tal ciencia muchos siglos antes de la era cristiana, unos 28 siglos antes de nuestra naciente psicología experimental. [...] Sobreedifiquemos el edificio de la psicología sobre los sillares eternos de la esencia de los seres, y entonces libraremos la ciencia y el arte pedagógicos de las infinitas aberraciones en que ha incurrido por el materialismo presente, y de las hipótesis no demostradas y retardatarias que haya podido nutrir entre las verdades de la sabiduría antigua el mito o la leyenda”.¹¹³

Más allá de cuestionar que el hombre no es sólo un ser terrenal sino divino, de intereses espirituales y no solamente materiales y físicos, lo que estaba en juego en esta tendencia híbrida, no era solamente un nuevo contenido por enseñar, a los maestros, en las Facultades de Ciencias de la Educación, sino el poder y el control sobre los sujetos, su conciencia, su alma, sus deseos y su cuerpo. En este juego entre saber y poder funcionó el eje psicológico de las Ciencias de la Educación en Colombia y se apropiaron las distintas versiones, aún las más opuestas, de la psicología. Sin embargo, y de acuerdo con Saldarriaga: “...no es por causa de nuestro “subdesarrollo” que la noción experimental de actividad no haya sustituido y desplazado del todo a la noción empirista-racionalista: ello ocurre *tanto en el Primer Mundo como en el Tercero*, tanto allá como acá esos dos estilos pedagógicos han sido sometidos a la oposición política y mercantil de lo “tradicional” contra lo “moderno”, a las falsas oposiciones que ella implica.”¹¹⁴

modificaciones materiales concomitantes”, en: Revista Pedagógica. Año III, No. IV, Bogotá, septiembre de 1920, Pág. 106.

¹¹³ *Jesús María Fernández, S.J. “Escuelas Nuevas”, en: Revista Pedagógica. Bogotá, mayo de 1944, Pág. 68-70.*

¹¹⁴ *Oscar Saldarriaga Vélez. El oficio de Maestro. Bogotá, Magisterio, 2003, Pág. 85.*

2.2. EL EJE SOCIOLÓGICO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

Antes y durante los primeros años de la institucionalización de las ciencias de la educación en Colombia la dimensión sociológica se restringió a las discusiones sobre el estado de la raza, la anormalidad hereditaria y el evolucionismo social y cultural. De ahí la importancia de una "Escuela Defensiva", tal y como la pensaba Rafael Bernal Jiménez, primer rector de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1933:

"La escuela colombiana tiene que ser, durante mucho tiempo una escuela defensiva, una escuela hecha para resolver satisfactoriamente los problemas elementales de la supervivencia. La mayor suma de preocupaciones oficiales y sociales tiene que dirigirse hacia este problema preliminar: la salvación, la vigorización del elemento humano".¹¹⁵

En igual sentido, para algunos psicólogos europeos que visitaron el país durante la segunda y tercera década del siglo XX, entre ellos Decroly, la concepción de lo social estaba apoyada fuertemente en el evolucionismo social de Spencer. Como sabemos, Spencer estableció un paralelo entre el organismo biológico y la sociedad. Consideraba que las sociedades, al igual que los organismos biológicos evolucionaban de manera natural desde formas más homogéneas, simples incoherentes y confusas; hacia otras más complejas, heterogéneas, coherentes y ordenadas.

Pero desde 1936, la Escuela Normal Superior o Facultad de Ciencias de la Educación, se desplazó hacia otros discursos más críticos sobre la cultura y la sociedad, pluralizando de esta manera la perspectiva sociológica en la formación de maestros. Este desplazamiento es producido por la incorporación de profesores extranjeros, los cuales contribuyeron a transformar las imágenes sobre la cultura y la sociedad colombiana. Las nuevas concepciones sociales y culturales

¹¹⁵ *Rafael Bernal Jiménez. "La escuela defensiva", en: Educación. Año 1, No. 2, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, septiembre de 1933, Pág. 67.*

que transformaron las especulaciones sobre la degeneración de la raza colombiana, se desarrollaron a través de las conferencias de Antropología y Sociología dictadas en la Escuela Normal Superior. Además, confirmaron el progresivo desplazamiento de la psicología a la sociología como saber fundante de la formación de los maestros. Jorge Bejarano en sus conferencias de antropología afirmaba:

“En un tiempo se nos ha dicho que nuestro pueblo iba en una degeneración cada vez más acentuada; sin embargo, es error tomar como índice de degeneración el cúmulo de niños hambreados y retrasados mentales como indicio del estado potencial de nuestra raza; [...] No somos pues una raza degenerada sino una raza en formación espontánea que aún no ha llegado al vigor de su desarrollo”.¹¹⁶

En igual sentido se dirigieron las conferencias de sociología del alemán Gerhard Masur, las cuales analizaban los asuntos sociales desde una mirada fenomenológica y no biológica, oponiéndose fuertemente a los análisis raciales desde el determinismo biológico, geográfico y económico.¹¹⁷

Por su parte, Jorge Zalamea en sus conferencias de sociología, aportó nuevas explicaciones sobre las características morales de la población colombiana, más allá de la teoría de la degeneración de la raza, al analizar el choque cultural que significó el encuentro entre los españoles conquistadores y los indígenas. Para Zalamea:

“En el descubrimiento de la América hay un hecho nuevo para el descubridor; éste iba en persecución de una nueva ruta comercial para las Indias Orientales y de repente se encontró ante un mundo nuevo, que no podía caber dentro de su previsión. Este hecho tenía necesariamente que producir un desconcierto en él y un asombro en el mundo, lo que consecuentemente trajo la modificación del plan del español, la desviación de sus propósitos y un nuevo rumbo para el aprovechamiento económico de las tierras descubiertas. El conquistador es incapaz de hacer un plan de aprovechamiento

¹¹⁶ Jorge Bejarano. “Conferencias de Antropología”. Dictadas como parte del curso de la Facultad Nacional de Educación. Documento mecanografiado. Bogotá, 1936, Pág. 1.

¹¹⁷ Gerhard Masur. “Conferencias de Sociología”. Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior. Bogotá, 1936, 15 páginas. Documento mecanografiado.

económico a base de agricultura y trabajo, y en su afán de enriquecimiento rápido, emplea el procedimiento de despojo más inicuo de que tenga noticia la historia, arrebatando al tiempo con el oro, la vida del indígena".¹¹⁸

Procedimiento que en consecuencia desató en los indígenas una reacción violenta contra lo que se les intentaba imponer, pues era totalmente ajeno a su cultura, sus costumbres y tradiciones. Para Zalamea, este proceso reprimió los instintos sexuales y sentimientos del indígena,¹¹⁹ que a la postre explican la confusión y el resentimiento moral del pueblo colombiano.

José Estiliano Acosta, uno de los primeros Licenciados en Ciencias de la Educación de la Facultad de Tunja, dio cuenta también de las transformaciones en las reflexiones sobre la sociedad colombiana:

"Nuestra raza, esta raza que en su origen presentó un solo tipo, pero que hoy es una mezcla, también ha tenido su propia cultura: una cultura que se fundamenta sólidamente sobre sus características peculiares, representativa de un grupo humano colocado en la escala de la civilización. Lo que hoy contemplamos no es otra cosa que el problema capital de una raza: una raza de cuyo tipo – el indio – pueden fijarse con mucha aproximación no sólo los verdaderos valores espirituales que encierra su psicología sino también los vicios tradicionales que le han situado hasta hoy en un plano de categoría inferior y los cuales es preciso extirparle radicalmente".¹²⁰

En suma, los análisis sobre las características del pueblo colombiano, a través de la enseñanza de las ciencias sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación y luego en la Escuela Normal Superior, se dirigieron a construir una teoría del hombre colombiano como ser social¹²¹ y a analizar la estructura

¹¹⁸ Jorge Zalamea. "Conferencias de Sociología". Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior y reconstruidas por los alumnos: Luis A. Barrios, Alberto Ramírez Rincón y Edmundo Pinilla. Documento mecanografiado. Bogotá, 1936, Pág. 4. Fondo Eduardo Posada, Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Tunja.

¹¹⁹ *Ibidem*, Pág. 6.

¹²⁰ José E. Acosta. "Discurso", pronunciado en el acto de las Licenciaturas por el representante de la Facultad de Educación, en: *Cultura. Órgano de la Educación. Tunja, Tomo VI, No. 77, julio de 1934, Pág. 933-934.*

¹²¹ Zalamea, *Ibidem*, Pág. 2.

social del país.¹²² Otras conferencias sobre sociología incluyeron contenidos como el concepto marxista del Estado, el materialismo histórico, estructura y superestructura y los hechos económicos como factor básico de la evolución social.

Otro de los aspectos que amplió y pluralizó el eje sociológico de las Ciencias de la Educación en Colombia fue la apropiación de las concepciones sobre pedagogía social y política de John Dewey. El psicólogo y filósofo norteamericano significó una discontinuidad con las concepciones sociales de corte evolucionista y determinista, las cuales, como hemos dicho, sustentaron las reformas educativas de las primeras décadas del siglo XX en Colombia. Para Dewey era preciso en la educación rehacer la experiencia del niño pero no sólo para adaptarlo a un ambiente determinado, por ejemplo: al físico y social, o al espiritual de la raza, o al intelectual, sentimental y volitivo. Para el norteamericano la adaptación del niño no era un fin sino un medio.

Su concepción de la sociedad basada en un relativismo cultural, su preocupación por analizar los intereses sociales de la infancia y los problemas del medio social y cultural en el que se desenvuelve, su idea de conocimiento como la capacidad de adaptar el ambiente a nuestras necesidades, fines y deseos a la situación en que vivimos,¹²³ así como también su criterio democrático para formar en el individuo hábitos como la libertad, la autonomía, la equidad, la participación y la tolerancia, fueron razones suficientes para que en el gobierno de Alfonso López, escenario político donde se desarrollaron las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia, Dewey se convirtiera en un referente importante para las reformas educativas del Gobierno Liberal y para la formación de los maestros como método y objeto de enseñanza en la Escuela Normal Superior. Así lo

¹²² Masur. *Ibidem*, Pág. 1.

¹²³ John Dewey. *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1953, pp. 334-335.

demuestra, en primer lugar, el discurso de posesión del Presidente Alfonso López Pumarejo en 1934:

"Nuestras universidades son escuelas académicas, desconectadas de los problemas y los hechos colombianos, que nos obligan con desoladora frecuencia a buscar en los profesionales extranjeros el recurso que los maestros no pueden ofrecernos para el progreso material o científico de la nación. Por su parte el Estado desarrolla su actividad sobre un país desconocido cuyas posibilidades ignoran generalmente los gobernantes sobre el cual se ha tejido todo género de leyendas. Los políticos también desconocemos el terreno social que sirve de campo para nuestros experimentos. Y en esa general incertidumbre sobre nuestra propia vida, perdemos el tiempo entregados a divagaciones, a conjeturas, a las teorías más empíricas, sin que la estadística o las ciencias naturales y sociales nos abrevien y faciliten el trabajo, que en las condiciones actuales es fatalmente ineficaz".¹²⁴

En segundo lugar, la actitud nacionalista del Ministro de Educación Darío Echandía, hacia los métodos pedagógicos europeos:

"[...] que resultan inadecuados a las peculiaridades de nuestro pueblo e invariablemente propensos a desnacionalizarlo, a fomentar más aún esa tendencia colonial y mestiza que mueve a la casi totalidad de América a vivir fuera de sí misma y como anhelosa de borrarse sabe Dios qué culpas, con un baño lustral de europeísmo....si desea el gobierno poner un obstáculo arancelario a esa pedagogía de laboratorio que periódicamente exportan Suiza, Bélgica o Alemania para delectación de los aficionados y confusión de la infancia y procura crear una escuela y una universidad colombianas para el servicio del hombre y la vida colombianos."¹²⁵

En tercer lugar, algunos trabajos de grado de los estudiantes de la Escuela Normal Superior y de la Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia¹²⁶

¹²⁴ Alfonso López Pumarejo. "Discurso de posesión (7 de agosto de 1934)", en: *Obras Selectas*. Bogotá, Tomo I, 1979, Pág. 114.

¹²⁵ Darío Echandía. *Memoria del Ministerio de Educación Nacional*, Bogotá, 1936, Pág. 11.

¹²⁶ De acuerdo con José María Rodríguez, en 1933 se creó en Medellín la Facultad de Educación o de ciencias de la educación por medio del decreto 1990 de diciembre 5 de 1933. Bajo su modesto título de Curso de Información Pedagógica Nacional, el profesor Alejandro Cano, quien fue su director, los doctores Julio Cesar García, Clodomiro Boyno, el belga George Lagache, y un escogido número de especialistas en las distintas asignaturas, regentaron de 1933 a 1936 los destinos de esta facultad, fue fecunda en investigaciones de didáctica, psicología experimental y pedagogía científica, y en resultados prácticos que todavía se proyectan en el tiempo. Son hijos de esta entidad Jesús Correa Mejía, José María Rodríguez, Jesús Álvarez entre otros. Para 1937 esta facultad fue centralizada en

dan cuenta de su apropiación en las Escuelas Normales del país. A partir de las concepciones de Dewey sobre la democracia y la pedagogía social el concepto de escuela en la Escuelas Normales pasó a ser tratada como una pequeña sociedad. De esta manera, la escuela desde su entorno social debía transformarse:

“en una comunidad de vida embrionaria, llena de actividad de diversos tipos y ocupaciones que reflejen la vida de la sociedad más amplia [...] Cuando la escuela convierta y adiestre cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña sociedad, saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia...”.¹²⁷

Por su parte, varias tesis de los alumnos de la Escuela Normal de Antioquia durante la tercera y cuarta década del siglo XX dan cuenta de la apropiación de las concepciones sobre pedagogía social desarrolladas por Dewey. Las siguientes expresiones lo confirman:

“El viejo maestro no ha caído en la cuenta de que la Escuela es un organismo social en pequeño y que por lo tanto ha de relacionarse íntimamente con el organismo social en grande. [...] ¿Qué son las instituciones escolares? Son todas aquellas actividades de la escuela que tienen un profundo significado en la acción social de la educación ya que son un medio propicio para aplicar el gran principio de Dewey: “el mundo pedagógico debe realizar la vida”, es decir, que las actividades de la escuela deben estar guiadas u orientadas de un modo tal que se semejen a las de la comunidad social general”.¹²⁸

De ahí la importancia de las cooperativas escolares como método de vida para fomentar: “el espíritu de solidaridad en los niños, haciendo del trabajo de la escuela un medio y un resultado de la colaboración de todos los escolares...”¹²⁹

A lo que se agrega:

Bogotá. Ver: Jesús María Rodríguez. Panorama de la educación colombiana, **Bedout, 1963, Medellín, 258-259.**

¹²⁷ *Guillermo Arango. La cooperación en la escuela. Tesis presentada para optar por el título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Bogotá, Escuela Normal Superior, 1936. Documento mecanografiado.*

¹²⁸ *Joaquín García. La escuela y la sociedad. Medellín, Tesis presentada para optar por el título de Institutor en la Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia, 1940, Pág. 5-6.*

¹²⁹ *Ibidem. Pág. 15-16.*

“Fuera de las relaciones cordiales que produce la cooperativa entre los niños, estas se completaran con las establecidas entre ellos y el maestro, y entonces la escuela alcanzará esa clase de disciplina que Dewey defendía, “que nace de la escuela misma, de situaciones que exigen esfuerzo y que los niños consideran dignas de entrar en ellas”.¹³⁰

En ese mismo sentido, se dirigió la tesis del estudiante Bernardo Correa:

“Se entiende por cooperativa escolar una asociación libre de niños, regida por una junta directiva sacada de entre ellos mismos y a la cual se suma la intervención del maestro. Dice Dewey: “Que pase, poco a poco, de la actividad del juego, a la actividad del trabajo”. En una organización así concebida, cada niño adquiere un valor y una personalidad real que estará en relación con sus posibilidades de trabajo, con su vocación, su afición y aptitudes”.¹³¹

Por su parte Humberto Melásquez hizo visible las nuevas relaciones de la pedagogía, ya no solamente con la psicología, sino con la sociología: “es indudable que existe una relación estrecha entre pedagogía y sociología. Si las necesidades de la educación son ante todo sociales, es la sociología la que debe determinar los fines a que la educación debe aspirar”.¹³²

En suma, si a partir de las concepciones de Decroly, Claparede, Binet, Pieron, Sieber, Buysé, Freud y James encontramos las diferentes articulaciones que configuraron el eje psicológico de las ciencias de la educación en Colombia, en las concepciones sobre pedagogía social del norteamericano John Dewey encontramos una de las bases del eje sociológico, así como en varias de las conferencias de sociología y antropología (arriba citadas) dictadas por los profesores exiliados

¹³⁰ *Ibidem. Pág. 20.*

¹³¹ *Bernardo Correa R. La función social de la escuela. Medellín. Tesis para obtener el título de institutor en la Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia. 1944, Pág. 25.*

¹³² *Humberto Melásquez García. La función social de la escuela colombiana. Tesis, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Bogotá, Escuela Normal Superior. 1936, Pág. 4. Documento mecanografiado.*

(Zalamea, Masur, entre otros) de Europa que recibió la Escuela Normal Superior desde 1936.

Esta progresiva presencia de la sociología en las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia fue desplazando la primacía de la psicología experimental, acentuó la lucha de los partidos políticos por el control social de la escuela y también desplazó a la pedagogía como eje de saber de los maestros y centro de discusiones de intelectuales y políticos para la reforma de los métodos de enseñanza. La preocupación por los fines sociales de la escuela desencadenó un rechazo por las discusiones pedagógicas, ya que ellas no resolverían las necesidades sociales y económicas más urgentes del país.

Sin embargo, en el eje sociológico no desaparecieron las explicaciones sobre la sociedad desde una perspectiva determinista biológica. Así lo confirman las conferencias de biogeografía de Luís Sarmiento en la Escuela Normal Superior:

“Los pueblos de la zona tórrida fueron y son indolentes[...] porque la naturaleza les daba todo: flora inmensa, notable fauna, y excelente pesca; como los habitantes de esta zona no tenían que preocuparse por nada [...] tampoco intentaron hacer algo por su parte, por lo que fueron nulidades tanto en sus pasado como en su presente”.¹³³

Por su parte, Maximiliano Rueda consideraba el pueblo colombiano como primitivo y en un estado de infancia:

“Pero además del principio lógico, el pensamiento se guía en la mayoría de los casos, y muy especialmente en la mentalidades de países más o menos primitivos – como el nuestro- por conceptos mágicos, tal como puede observarse en el niño, cuyo incipiente desarrollo intelectual guarda mucha semejanza con el entendimiento de hombres primitivos, semicivilizados, ignorantes, rudos o de escasa cultura”.¹³⁴

¹³³ *Luis A. Sarmiento. Conferencias de biogeografía. Bogotá, Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior y reconstruidas por los estudiantes. 1936, Pág. 31-32. Documento mecanografiado.*

¹³⁴ *Maximiliano Rueda. Conferencias de psicología general. Bogotá, Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior y reconstruidas por los estudiantes. 1936, Pág. 15. Documento mecanografiado.*

En este mismo sentido se dirigieron algunos discursos en la Academia de Ciencias de la Educación, como el de Luis Tomás Fallon:

“El intento de trasplantar sistemas educativos, planes de estudio y reglamentaciones del ramo de la enseñanza de países extranjeros sin adaptarlos a la psicología del pueblo a que se aplican determinada por factores tales como la raza, las tradiciones, la geografía física, no es fructuoso si se menosprecia el postulado de la pedagogía moderna. Este prescribe que el maestro se adapte al niño y no a la inversa, como lo pensaba la antigua. Colombia comparada con las naciones a que me he referido, es un país niño”.¹³⁵

En la Escuela Normal Nacional de Varones de Antioquia, algunas tesis de grado seguían desarrollando los aspectos sociales de la escuela y la educación desde las nociones de la herencia y la raza. Así lo confirman las tesis de grado de Luís Cesar Arroyave Mejía: “Aspecto social de la educación en Antioquia” (1939) y la de Luciano Hernández: “La herencia y el medio en la escuela” (1940).¹³⁶

Se forman entonces dos tendencias en el eje sociológico: una determinista biológica y otra relativista cultural, que al lado de las dos tendencias del eje psicológico: la psicología racional y la psicología experimental suman cuatro tendencias o alternativas de combinatoria para las Ciencias de la Educación en Colombia. De esta manera, se podría explicar el por qué las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia aparecen como un campo de saberes flotantes y poco compactados.

Estas condiciones de existencia de las Ciencias de la Educación en Colombia acarrearón varias consecuencias para el saber pedagógico colombiano durante la primera mitad del siglo XX. En las Facultades y Escuelas Normales el maestro se vio atrapado en una red de enunciados que le proponían por un lado conocer, clasificar y orientar profesionalmente a los alumnos para encontrarles el lugar que le

¹³⁵ Luis Tomas Fallon. “Problemas educativos”, en: *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación. Bogotá, Vol. 1, No. 1, 1936, Pág. 44.*

¹³⁶ Véase: *Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín.*

corresponde en la sociedad, y por el otro, se les decía también que el criterio democrático en la escuela estaba relacionado con el ejercicio de la libertad del alumno para elegir la profesión que seguiría en la sociedad. También, los maestros se enfrentaron a dos concepciones opuestas sobre la pedagogía experimental, una basada en la aplicación de test de inteligencia y aptitudes en donde el maestro observaba al alumno bajo preguntas ya preestablecidas, y la otra que explicaba la experimentación en pedagogía a partir de la organización de cooperativas escolares:

“En la cooperativa encontrará el maestro un medio propicio para estudiar al niño, convirtiéndose esta en un verdadero laboratorio de experimentación pedagógica que le suministrará datos y observaciones, no en el momento preparado por el maestro, en que el niño no será enteramente sincero, sino en plena actividad infantil, cuando no se siente el temor de ser observado”.¹³⁷

Por otro parte, este acontecimiento institucional generó algunas mezclas metodológicas (Lecciones de Cosas junto con Centros de Interés decrolyanos, psicología experimental y método de proyectos) y confusiones a los maestros pues se encontraban en medio de una avalancha de enunciados metodológicos provenientes de los saberes experimentales, clásicos y sociales. Además su quehacer se escindió entre un decir y un hacer que no correspondían. Así lo comprueba el siguiente Informe de Educación:

“No se puede negar que el magisterio antioqueño ha leído bastante literatura pedagógica producida en Bélgica, Francia o España. Casi no hay maestra rural que no nos hable de los “Centros de Interés”, del “Método ideovisual de lectura”, de la “Pedagogía de Decroly” o del “Método de Proyectos”. No faltan en su conversación los métodos técnicos de psicología pedagógica y con frecuencia oímos que se habla de test, de baremos, ojivas y cosas más por el estilo. Cualquiera podría pensar que nos encontramos en el laboratorio de una escuela experimental. Pero qué desengaño se lleva el observador al darse

¹³⁷ Joaquim Garcia. *La escuela y la sociedad. Medellín, Tesis presentada para optar por el título de Institutor en la Escuela Normal Nacional de Instructores de Antioquia, 1940, Pág. 20.*

cuenta de que en aquella escuela en donde se habla de "centros de interés" lo que más falta, precisamente, es el interés.[...] encontramos que sólo una que otra unidad entiende bien aquello y que lo aplica convenientemente... Vale decir que se posee mucha teoría, pero que es casi nada lo que se practica bien... Bien podría decirse que no hay maestro en Antioquia que desconozca el principio pedagógico de que "al niño hay que conocerlo". Pero son muy pocos los que entienden el verdadero sentido pedagógico de conocer. Y es natural: entre nosotros se carece de medios para preparar al futuro maestro en las "ciencias de la educación".¹³⁸

En este mismo sentido, se dirigió una tesis de un estudiante de la Escuela Normal de Tunja:

"Los maestros cuando el inspector llegaba, sacaban de los rincones un sinnúmero de enmohecidos cuadros, obras manuales, mapas, etc., que no eran hechas por los niños y ni siquiera eran fruto de la elaboración del maestro, sino de gentes extrañas a la escuela. Se llegó al caso de que en Bogotá, como le consta a todo el magisterio capitalino, un buen e inteligente negociante puso un almacén para vender esta clase de trabajos, que buen resultado le dio".¹³⁹

Para otros, en el acontecimiento institucional Ciencias de la Educación en Colombia la formación profesional del maestro "para enseñar y para educar" se fue desvirtuando. Así lo aseguraba el Ministro de Educación en su memoria de 1951: "De los años 1936 a 1946 la orientación de la Escuela Normal Superior fue de base científica, pero deficiente para la preparación docente y profesional; de 1946 a 1950 se disminuye aquella deficiencia. Se aprecia que con la acentuación pedagógica ha sido superior el número de Licenciados dedicados a la Educación".¹⁴⁰ La acentuación pedagógica a la que se refería el Ministerio de Educación se dio con la reapertura de la Sección Pedagógica en 1946 en la Escuela Normal Superior. Sin embargo, Julius Sieber en 1951 no lo creyó así. Para él la formación de los profesores entró en

¹³⁸ Fidel Rodríguez. *Informe de la Secretaría de Educación Pública al Gobernador de Antioquia. Medellín, 1937, Pág. 47. Archivo Histórico de Antioquia.*

¹³⁹ Enrique Bernal. *Realidades del Magisterio en Colombia. Tesis presentada para obtener el título de maestro. Documento mecanografiado. Tunja, Escuela Normal de Varones, 1939. Pág. 41.*

¹⁴⁰ Memoria del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1951, Pág. 281.

un segundo plano. En la Escuela Normal Superior se dio una enseñanza científica, extensa y profunda, de hecho el estudiante estudiaba, pero se sentía más científico que maestro.¹⁴¹

Aquí podemos hacer visible la distinción que nos propone actualmente la investigadora Olga Lucia Zuluaga en relación con los sujetos de la enseñanza. Para ella existen dos sujetos de la enseñanza:

“Por una parte, el maestro, quien se relaciona con las ciencias o con los saberes, a partir de un método de enseñanza, el cual se ha convertido en un “fetiche” por la concepción instrumental de la enseñanza, a tal punto, que socialmente se reconoce como maestro a quien se supone es muy claro, sencillo y simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. [...] Pero existe, por otra parte, un sujeto que también enseña y se le reconoce como docente a partir de su relación con un saber específico, más no con un método de enseñanza; se trata, por ejemplo, del profesor de matemáticas, de física o de biología, filosofía y sociología”.¹⁴²

Estos dos sujetos de la enseñanza que nos describe Zuluaga (el maestro y el profesor) se configuraron en el acontecimiento institucional Ciencias de la Educación, desde la supresión en 1938 de la sección de Pedagogía en la Escuela Normal Superior, la cual fue considerada, como ya lo hemos dicho, como una técnica y un método para la enseñanza. De acuerdo con Zuluaga el soporte de la Pedagogía como saber concreto es el método, pero “éste no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está sustentado, y las fuentes de la Pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro”.¹⁴³ De esta manera, en la Escuela Normal Superior la enseñanza y la pedagogía se dispersaron en un conjunto de saberes psicológicos y sociológicos, y también de las ciencias naturales

¹⁴¹ Julius Sieber. “Discurso”, en: *Memoria del Ministerio de Educación Nacional*, Bogotá, 1951, Pág. 286-287.

¹⁴² Olga Lucia Zuluaga. *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, UdeA, 1999, Pág. 49,155-156.

¹⁴³ *Ibidem*. Pág. 45.

(Química, Física), estableciendo amplias diferencias y una tensión entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares.¹⁴⁴ La configuración de esta tensión la podemos comprobar con Socarrás cuando afirmaba:

“Estuvimos de acuerdo en que el pedagogo requiere dominar una ciencia cualquiera a fin de que conozca y se familiarice con el método científico. [...] la pedagogía, la psicología y la práctica pedagógica debían ser obligatorias en todas las secciones, en vista de formar no sólo profesores especialistas sino también buenos maestros, o sea como expertos en pedagogía con el dominio de una rama científica determinada”.¹⁴⁵

Vale la pena aquí analizar, a partir de los siguientes interrogantes, las consecuencias de la formación de los maestros desde una disciplina científica determinada y no desde la pedagogía como saber específico del maestro para el ejercicio de la enseñanza.¹⁴⁶ De acuerdo con lo anterior podemos preguntarnos: ¿con el eje psicológico en las Facultades de Ciencias de la Educación qué se pretendía formar “Maestros o Psicólogos”, o más bien maestros con formación psicológica, qué sería lo pertinente en esta ambigüedad la cual no podemos desvirtuar en la construcción de un plan de formación de maestros? Ambigüedad que establece sin duda la relación problemática entre pedagogía y psicología en los procesos educativos. Tal relación devela que la psicología como disciplina de las Ciencias de la Educación es la que más se ha empeñado en legitimar como suyas las reflexiones sobre el enseñar y el aprender¹⁴⁷, o más bien le han legitimado estas tareas otras disciplinas de las Ciencias de la Educación. Esta disgregación y desarticulación en el concepto educación ha desplazado a la pedagogía en su papel de pensar

¹⁴⁴ Esta tensión se describirá en la segunda parte de este trabajo doctoral.

¹⁴⁵ José Francisco Socarrás. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Tunja, 1987, Pág. 33.*

¹⁴⁶ Para Zuluaga; “La Pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber: en suma, la Pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar”, en: Olga Lucía Zuluaga. *Pedagogía e Historia. Bogotá, 1999, Pág. 20.*

¹⁴⁷ Olga Lucía Zuluaga en su escrito *Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria; expresa esta legitimación en los siguientes términos: “...la Psicología Educativa toma como su objeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño”. En: Revista Educación y Cultura. No. 14, 1987. Pág. 5.*

la enseñanza, considerándola como disciplina aplicada y la enseñanza una cuestión meramente operativa.

Esta idea de la pedagogía como "disciplina o ciencia aplicada" hace pensar que a la Pedagogía le han hecho la tarea y lo único que le interesa es esperar los resultados para aplicarlos en el aula de clase o, por el contrario, legitima la tarea de la enseñanza en la psicología otorgándole a ésta un uso discriminatorio y excluyente en el trabajo escolar. De este modo, la psicología se hace herramienta de selección y clasificación para premiar y condenar, desvirtuándose el para qué de la psicología en los procesos educativos y su objeto de hacer conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos, y no bajo los aspectos de la institución escolar uniforme y universalizante. Legitimar la enseñanza sólo en la psicología sin la presencia activa y reflexiva de la pedagogía es iniciar el camino de la muerte de ésta como disciplina con una postura científica seria, y en consecuencia, patologizar la psicología en la escuela creando una identidad que no supera los muros de esta, hablándose a sí misma, es decir, a nadie.

Ahora bien, ¿cómo ha funcionado y funcionan los procesos de formación de maestros frente a la psicología? El maestro encuentra la psicología como un "paquete" de respuestas científicas importantes para conocer el niño y para conducirlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto agudiza lo patológico de la psicología en los procesos educativos, creando en los maestros supuestos científicos para conocer al niño en su grado de madurez, de aprendizaje y de adaptación. ¿Basta conocer al niño psicológicamente sin la mediación reflexiva de la pedagogía?, ¿cuál es la intencionalidad pedagógica del uso de la psicología?, ¿cómo definir tal intencionalidad cuando el saber pedagógico es el gran ausente en los procesos de formación del maestro?

3. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: NUEVAS MIRADAS.

En este apartado se describirán los dos objetos de saber sobre los cuales dirigieron su mirada las instituciones de Ciencias de la Educación en Colombia, a saber: el maestro de la enseñanza secundaria o el “maestro de maestros” y la adolescencia o el joven de la secundaria.

3.1. Las condiciones de posibilidad del maestro de la enseñanza secundaria.¹⁴⁸

En nuestro país, el objeto enseñanza secundaria existe, como práctica y discurso, desde fines del período Colonial. El “bachillerato clásico” tal como hoy lo conocemos se organiza en 1892 durante La Regeneración. Este segundo nivel de la enseñanza ya estaba presente en las prácticas pedagógicas en nuestro país bajo la orientación de comunidades religiosas, en especial de los Padres Jesuitas, en colegios privados y oficiales. Los saberes que circulaban eran gobernados por las orientaciones de la Iglesia Católica, la cual era la

¹⁴⁸ De acuerdo con Foucault: “Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda “decir de él algo”, [...] las condiciones para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, para que pueda establecer con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación, esas condiciones, como se ve, son numerosas y de importancia. [...] 2. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales,...sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones no están presentes en el objeto: no son ellas las que se despliegan cuando se hace su análisis; no dibujan su trama, la racionalidad inmanente, esa nervadura ideal que reaparece en su totalidad o en parte cuando se la piensa en la verdad de su concepto.”, en: Michel Foucault. *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1996, décimo séptima edición. Pág. 73-74

institución hegemónica de los saberes acerca del hombre. Además, las comunidades religiosas docentes que llegaron a nuestro país como los Jesuitas, Hermanos Cristianos de La Salle, Maristas, entre otras, tenían un discurso pedagógico sobre la secundaria formado desde el siglo XVI. En consecuencia, los maestros de la enseñanza secundaria generalmente eran religiosos. Aspecto normal en un país donde la mitad de la enseñanza secundaria estaba en manos de Congregaciones Católicas.¹⁴⁹

Existen dos ámbitos desde los cuales podemos describir la enseñanza secundaria desde principios del siglo XX, en nuestro país, y que se convierten en las condiciones que hicieron posible la emergencia del maestro de la secundaria.

a. **¿Oficial o privada?** Este ámbito giró alrededor del problema si el Estado debía asumir su tarea docente o dejaba esto en manos de los Colegios privados, de los cuales la mayoría eran dirigidos por comunidades religiosas.

Conforme a la Ley 39 de 1903, la instrucción pública secundaria, se dividió en técnica y clásica. Esta enseñanza se dio de preferencia en institutos oficiales, costeados con fondos nacionales, departamentales o municipales, o en los centros docentes, aun de carácter privado, autorizados para expedir título y certificados que eran reconocidos oficialmente.

Según el Ministro el Ministro de Instrucción Pública en 1912, los únicos institutos de enseñanza secundaria que tenían carácter nacional eran: El Colegio Nacional de San Bartolomé y la Escuela de Comercio. En el Colegio de San Bartolomé, recibían educación alrededor de 700 jóvenes, y era dirigido por los Padres de la Compañía de Jesús. La Escuela Nacional de Comercio, en la cual, además de la enseñanza técnica secundaria propia del bachillerato, se dio también la enseñanza comercial, estuvo a cargo de un grupo de maestros y directivos particulares.

¹⁴⁹ Caro, M.A.; Zerda, Liborio. “Ley 89 de 1892 sobre Instrucción Pública”, en: **Revista de la Instrucción Pública de Colombia**, Bogotá, Año 1 (1), Enero de 1893, pp. 4-27.)

En el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, dirigido por Rafael María Carrasquilla, se hacían los estudios correspondientes al bachillerato, de acuerdo con las disposiciones de Decreto 229 de 28 de febrero de 1905. Los otros colegios oficiales en donde se dio la enseñanza secundaria eran colegios departamentales; figuraron entre ellos, y como los de mayor importancia, los de Boyacá, en Tunja; San Simón, en Ibagué; Santa Librada, en Cali y en Neiva; San Pedro Claver, en Bucaramanga y en Cartagena; San José, en Pamplona y en San Gil; Pinillos, en Mompós.¹⁵⁰

Sin embargo, Félix Restrepo, S.J., consideraba que en la primeras décadas del siglo XX la enseñanza secundaria en Colombia era un caos: “Tal es la desorganización en este punto, que ni se sabe por qué razón se da el título de oficiales a ciertos Colegios de los Departamentos, que se gobiernan por sí mismos[...].”¹⁵¹

Por su parte, Aline Helg en su trabajo sobre la educación en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, afirma que la diferencia entre colegios privados y colegios oficiales es una distinción falsa:

“La calificación de “oficial” o de “pública” no significa una enseñanza difundida por el Estado en oposición a una enseñanza privada dada por los particulares. De hecho el colegio era “oficial” si sus edificios eran de propiedad de la nación o eventualmente del departamento. Pero la enseñanza oficial no existía; además, Colombia no disponía de escuela normal para los maestros de secundaria. Por contrato, el Estado confiaba la dirección de sus establecimientos a particulares o con frecuencia a congregaciones religiosas. [...] los colegios “oficiales” no eran gratuitos. Los padres debían pagar la

¹⁵⁰ C. Cuervo Márquez. **Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1912.**

Bogotá, Imprenta Nacional, 1912, Páginas 33-35.

¹⁵¹ *Felix Restrepo, S. J. “La segunda enseñanza en Colombia”. Memoria presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional (Continuación), en: Horizontes. Vol. IX, No. 176, Bucaramanga, julio de 1921, Pág. 85.*

matrícula, la pensión, los uniformes y el material escolar de sus niños. La nación los departamentos y algunos municipios acordaban un número limitado de becas; estas becas debían ser asignadas a los niños pobres y de mérito; sin embargo, las becas constituían un arma suplementaria para el clientelismo político.”¹⁵²

Al parecer esta falsa distinción desapareció con el Decreto 1951 de 1927. Con este decreto se entregó el progreso y el desarrollo de los colegios de enseñanza secundaria al sector privado bajo el principio que el Estado no es docente y bajo el argumento que su presencia en la enseñanza secundaria era anormal en un país donde la iniciativa privada puede ir también muy lejos en materia de métodos y sistemas educativos con el apoyo del Gobierno. De esta manera, se estableció la libertad de enseñanza en los límites impuestos por la constitución colombiana y en la doctrina dictada por el Papa León XIII en su encíclica sobre la libertad humana.¹⁵³

Para algunos miembros del Gobierno el mencionado Decreto estimuló una sana competencia a favor del progreso. Sin embargo, en 1930, para el Ministro de Educación Eliseo Arango era conveniente que el Estado procediera a fundar colegios modelos de secundaria tal y como lo sugirió la Misión Técnica alemana. En primer lugar, para no romper la unidad de métodos que se deben practicar en la escuela primaria, y en segundo lugar, para facilitar a las clases menos favorecidas una instrucción secundaria. Para el ministro Arango, la educación secundaria era una instrucción de clase, solamente para las clases pudientes. Mientras que la gente de mínimos recursos no podía satisfacer esa legítima ambición.¹⁵⁴

b. En el segundo ámbito, encontramos el problema sobre la **naturaleza de la secundaria** o el bachillerato.

¹⁵² *Aline Helg. La educación en Colombia. 1918-1957. Bogotá, Fondo Editorial CEREC, 1987, Pág. 73.*

¹⁵³ **José Vicente Huertas. Defensa al Decreto 1951 de 2 de diciembre de 1927 sobre Enseñanza Secundaria. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Editorial Cromos, 1928, Pág. 5.**

¹⁵⁴ *Eliseo Arango. Memoria de Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1930, Pág. XXXIII-XXXIV.*

Aunque la Ley 39 de 1903 dispuso y definió, en primer lugar, que la instrucción secundaria era principalmente técnica, destinada para el estudio de los idiomas vivos y de las nociones elementales de las ciencias físicas y matemáticas, y para preparar a los jóvenes que se dediquen a las carreras profesionales que se relacionan con la industria, y en segundo lugar, clásica, que comprende todas las enseñanzas de letras y filosofía para la preparación completa de los que se dediquen a las profesiones liberales. Sin embargo, esta ley en lo que se refiere a la naturaleza de la enseñanza secundaria siguió muchas veces rumbos distintos, ya que por un lado, la ley no se aseguró de los medios coercitivos que aseguraran la observancia de los deberes que ella misma dictó a los Departamentos y Municipios, dando lugar a que las respectivas disposiciones se quedaran en letra escrita.¹⁵⁵ Por otro lado, como se ha dicho, al Estado no le interesaba intervenir en asuntos de segunda enseñanza ya que lo consideraba un tema fuera de sus competencias, entregándola a manos de particulares y en gran parte a las comunidades religiosas.

Esta desatención del Estado por la segunda enseñanza desato un caos en el país con respecto a las finalidades de este nivel de la enseñanza, los planes de estudios y los títulos de bachiller otorgados por los Colegios. Para el sacerdote jesuita Félix Restrepo la pregunta ¿Qué se ha de enseñar en la secundaria?, estaba estrechamente relacionado con el fin a que ella se destinaba; preparar a los jóvenes para que puedan después estudiar una carrera:

“Si se quiere acertar en la organización de la segunda enseñanza es menester no perder de vista que el fin a que ella se destina es preparar a los jóvenes para que puedan después estudiar una carrera. Las carreras a que puede un joven culto son: el Derecho, la Medicina, la Ingeniería, el Comercio, la Agricultura, las Bellas Artes, el Profesorado, etc.”¹⁵⁶

De esta manera, para Restrepo no todas las anteriores carreras necesitaban el mismo plan de estudios. Unas exigen conocimiento en Matemáticas, otras en

¹⁵⁵ Abel Carbonell. *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931. Bogotá, Tomo I, Imprenta Nacional, 1931, Pág. 7.*

¹⁵⁶ Félix Restrepo. S.J. « *La segunda enseñanza en Colombia. Memoria presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional* », en: *Revista Horizontes. Bucaramanga, Vol. IX, No. 177, Julio 15 de 1921, Pág. 108.*

Letras humanas y Filosofía. En consecuencia, la segunda enseñanza debía ser diferenciada:

“breve para preparar a las carreras de Comercio, Agricultura, etc., más larga para preparar a las carreras universitarias; especial en Matemáticas para los que se preparan para Ingeniería; especial en Filosofía y Letras para los que aspiran a la Medicina y el Derecho”.¹⁵⁷

Como se puede apreciar, Restrepo se inclinaba por una segunda enseñanza en la que se diera una intensa formación especialista para no recargar los planes de enseñanza con materias inútiles. No obstante, en el Ministerio de Educación Nacional, durante los años treinta del siglo XX, se consideraba que la enseñanza secundaria debía proporcionar al joven “una ampliación cultural, una dotación de su espíritu que lo enriquezca en toda su persona, física, intelectual y moral, sobre bases genéricas, sin especializarlo”.¹⁵⁸ En este sentido, el ministro Alfonso Araujo afirmaba:

“El carácter exacto de la enseñanza secundaria lo encuentro bien definido en una de las instrucciones ministeriales francesa expedida no hace muchos años: “La enseñanza secundaria debe ser una enseñanza de cultural general, [...] Se dirige, no a preparar a los alumnos para una profesión determinada, ni a impulsarlos hacia una u otra de las grandes vías intelectuales por donde se desarrollan las actividades de los hombres, sino a hacerlos aptos para todo, sin prepararlos a nada especial...”¹⁵⁹

Se abrió entonces una polémica sobre si la enseñanza secundaria desarrollaría una formación especialista o por el contrario sería una enseñanza de cultura general. Esta tensión originó una inestabilidad en los programas de estudios para la secundaria entre la segunda y la tercera década del siglo XX. Para citar sólo un ejemplo, entre 1932 y 1939 hubo cuatro modificaciones del programa de estudios de la secundaria en relación con los métodos y con las nuevas modalidades de las ciencias. Sólo con el Decreto 1570 de 1939 el plan de estudios estuvo vigente durante seis años consecutivos.¹⁶⁰

¹⁵⁷ *Ibídem.*

¹⁵⁸ **Luis López de Mesa.** *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación Nacional en 1935.* Bogotá, *Imprenta Nacional*, 1935, Pág. 86.

¹⁵⁹ **Alfonso Araujo.** *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1939.* Bogotá, *Imprenta del Estado Mayor General*, 1939, Pág. 49.

¹⁶⁰ **Germán Arciniegas.** *Memoria del Ministro de Educación Nacional.* Bogotá, *Imprenta Nacional*, 1946, Pág. 75.

Finalmente, con respecto a los títulos de bachiller Félix Restrepo argumentaba que la variedad de ellos reconocidos por el Gobierno Nacional explicaba en parte el verdadero caos y confusión que caracterizaba la naturaleza de la segunda enseñanza:

“Nuestra legislación de Instrucción Pública no admite sino dos bachilleratos: clásico y técnico, o sea en Filosofía y Letras y en Ciencias, y conforme a esta sencilla y racional clasificación está redactado el Decreto de 16 de septiembre de 1916. Pero en la práctica el Ministerio de Instrucción Pública registra y aprueba toda esta inmensa variedad de títulos, dados unos por Colegios oficiales, otros por Colegios privados. Con cada uno de ellos indico el año y página de los informes del Ministerio al Congreso, en que ellos se autorizan. Diploma de bachiller- 1912, p. 243, etc. de enseñanza comercial – 1912, p. 246, etc. de bachiller en enseñanza secundaria – 1912, p. 247 [...] diploma de bachillerato e idoneidad comercial – 1914, p. LXIX, bachiller en ciencias – 1915, pgs. 84 y 266. [...] Otros varios títulos semejantes se encuentran en los registros oficiales, pero bastan estos para el caso. Sólo quiero añadir el grandiosísimo título de “Bachiller técnico en humanidades” (Memoria de 1915, pág. 101), que por sí sólo bastaría mejor que un tratado para probar el desconcierto que reina en esta materia”.¹⁶¹

3.1.1. EL SURGIMIENTO DEL “MAESTRO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA”.

La aparición de las instituciones de Ciencias de la Educación en el saber pedagógico colombiano, desde 1926, como un nuevo espacio institucional para la formación de maestros, disciplinar y profesionalmente, significó el surgimiento de un nuevo objeto de saber: el maestro de la secundaria. Como las reformas educativas durante las primeras décadas del siglo XX en Colombia, se dirigieron exclusivamente a la formación del maestro de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria no era objeto de intervención estatal, ni en la formación de maestros, ni en los programas de estudios. Era tan mínima la intervención del Gobierno colombiano que Francisco Socarras en su Informe como Director Nacional de Enseñanza Secundaria afirmaba: “la mayor parte de los planteles no han seguido

¹⁶¹ Félix Restrepo, S.J. “La segunda enseñanza en Colombia. (Continuación)”, en: *Revista Horizontes. Bucaramanga*, Vol. IX, No. 178, agosto de 1921, pág. 132-134.

plan de ninguna clase, limitándose a suministrar una enseñanza "a la carta".¹⁶²

La falta de maestros preparados para la enseñanza secundaria así como la ausencia de una institución, a modo de Escuela Normal donde ellos recibieran formación profesional específica se puede demostrar, en primer lugar, mediante la expedición del Decreto 1047 de 1912. Mediante este Decreto el Gobierno Nacional otorgó facultades para expedir el título de maestro. Entre los Colegios con esta facultad se encontraban el Colegio de Nuestra Señora del Rosario en la Facultad de Letras liderada por Monseñor Carrasquilla, los Colegios de comunidades religiosas y algunos Colegios privados de Secundaria. Al respecto Aline Helg afirma:

“En los colegios confesionales de mujeres todas las maestras en general eran hermanas; en los colegios masculinos aunque los religiosos eran mayoría, se encontraban algunos laicos. Entre los religiosos eran numerosos los docentes extranjeros. Pero los Colegios privados laicos apelaban también a los docentes europeos.[...] A diferencia de la profesión de maestro de primaria el ejercicio de la enseñanza secundaria se consideraba como muy honorífico, no solamente para los institutores que se dedicaban a ella. Numerosos abogados, médicos, políticos y escritores se enorgullecían de algunas horas semanales de clase en una gran colegio, a falta de obtener una cátedra universitaria”.¹⁶³

Pero estas instituciones no representaron, ni aportaron una formación específica para la configuración de este nuevo objeto de saber.

En segundo lugar, con el Decreto 1951 de 1927, por medio del cual el gobierno nacional aplicó la libertad de enseñanza y fijó sus límites con respecto a su intervención en asuntos de segunda enseñanza y por supuesto en la formación de sus maestros. Por

¹⁶² Francisco Socarrás. “Informe del Director Nacional de Enseñanza Secundaria”, en: Dario Echandía. Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1936, Anexos I, Pág. 30.

¹⁶³ Aline Helg. La educación en Colombia. 1918-1957. Bogotá, Cerec, 1987, Pág. 89.

último, en la falta de información sobre los “maestros de la enseñanza secundaria” en el marco legislativo como en las estadísticas del Ministerio de Instrucción Pública durante los primeros años del siglo XX. En suma, la enseñanza secundaria a nivel discursivo e institucional, como la formación de un sujeto específico para la atención de este nivel de la enseñanza no fue un asunto atendido por el Estado. Al respecto Rafael Bernal afirmaba:

"La instrucción primaria oficial esta costeadada, en su totalidad, con fondos públicos, de procedencia departamental, municipal y nacional. [...] Si en la instrucción secundaria y en la profesional debe abrirse el campo a la libre competencia y al esfuerzo privado, no sucede igual cosa con la instrucción primaria, la cual debe ser atendida por el Estado".¹⁶⁴

En este sentido, la principal tarea de las instituciones de Ciencias de la Educación en Colombia consistió en formar al “**MAESTROS DE MAESTROS**”, es decir, a los maestros de las Escuelas Normales. Así lo evidencia las siguientes afirmaciones:

“Como diputado, presenté a la Asamblea de 1926 un proyecto de Ordenanza sobre creación en la Universidad de Antioquia de una Escuela de Ciencias de la Educación, que prepare los profesores para la enseñanza secundaria. Cada día me prueba más y más la necesidad que hay de un plantel de esta clase. [...] Los que salen de la Escuela Normal deben ir a trabajar en las escuelas primarias, para las cuales se les prepara allí; pero la formación para la enseñanza superior requiere una cultura más vasta y una orientación pedagógica distinta.”¹⁶⁵

“Artículo 2. La Facultad de Ciencias de la Educación tiene por objeto: primero, la preparación del personal directivo de las Escuelas Normales; segundo, la preparación del profesorado para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y particularmente en las Escuelas Normales...”¹⁶⁶

“Se requiere, como atrás he apuntado, que cada capital de departamento tenga su normal modelo, como que éstos son los centros indicados para la formación

¹⁶⁴ *Rafael Bernal J. Informe del Director de educación pública al Gobernador del Departamento. Colombia-Boyacá. Tunja, Imprenta Oficial. 1928, pág. 7.*

¹⁶⁵ *Tomás Cadavid Restrepo. Informe del Director de Educación Pública al Señor Gobernador de Antioquia. Medellín, 1927, Pág. 36.*

¹⁶⁶ *Enrique Olaya Herrera, Presidente de la República, Pedro M. Carreño, Ministro de Educación Nacional. “Decreto No. 1990 de 1933”, en: Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1934, Pág. 7.*

del maestro primario, así como las facultades de la educación tienen como fin primordial la formación del magisterio normalista y secundario".¹⁶⁷

"Artículo 1º. La Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres tiene por objeto principal la preparación de profesoras de segunda enseñanza".¹⁶⁸

Así como la distinción entre colegio oficial, público y privado en la enseñanza secundaria en Colombia no era muy clara, tampoco lo fue con respecto a las instituciones que formarían los maestros de este nivel de la enseñanza. En ese contexto, las instituciones de Ciencias de la Educación aportaron una nueva mirada a la reforma de la "enseñanza secundaria" en Colombia. Así lo entendió, Rafael Bernal López, primer Rector de la Facultad de Ciencias de la Educación, cuando pensaba crear lo que aún no existía, una institución para formar a los maestros para la enseñanza secundaria. "Así como la reforma primaria se inicia en las escuelas normales, la reforma secundaria no se puede llevar a cabo sino a base de la Facultad de Educación".¹⁶⁹

Por un lado, vale la pena decir que el problema de la creación y fundación de una institución que formaría los maestros de la secundaria estaba íntimamente relacionado con la crisis de las Escuelas Normales, las cuales en el año de 1932, fueron clausuradas en su totalidad, excepto la de Tunja, Medellín y Bogotá. Para Bernal esta medida sobre la supresión de las Normales, adoptada por el Gobierno, era de tal gravedad que le pareció "que la medida de mayor urgencia para la educación pública era la fundación de un instituto para la preparación del personal que viniese a regentar, en un día no lejano, aquellos planteles cuyo restablecimiento, sobre mejores bases, era indispensable en un país que presenta un déficit de más de 20.000 maestros primarios".¹⁷⁰

¹⁶⁷ Jaime Jaramillo Arango. "Sobre educación nacional", en: *Senderos. Bogotá, Vol. I, 1934, Pág. 284.*

¹⁶⁸ Decreto No. 95 de 1934 (Junio 19) mediante el cual se reglamentó el pènsum de la Facultad de Ciencias de la Educación de Señoritas, en: Dr. Franziska Radke. *Historia del Instituto Pedagógico nacional para Señoritas desde 1927 hasta 1935. Bogotá, Editorial el Gráfico, 1936, Pág. 25.*

¹⁶⁹ Rafael Bernal Jiménez. "La Facultad Nacional de Educación", en: *EDUCACIÓN. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, Bogotá, Año 1, No. 1, UNAL, 1933, Pág. 52.*

¹⁷⁰ Rafael Bernal Jiménez. "Introducción", en: *Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1934, Pág. 3.*

Por otro lado, podemos también afirmar que el surgimiento del “maestro de la secundaria” y su espacio específico de formación en las Facultades de Ciencias de la Educación, aconteció a la par con la Reforma de la enseñanza secundaria en Colombia mediante el Decreto 1487 de 1932. El mencionado Decreto dispuso que la segunda enseñanza comprendiera seis años para los alumnos que aspiraban a ingresar en la Universidad como para aquellos que querían seguir la carrera del magisterio, o solamente adquirir el título de bachiller. Además, el artículo 4 del citado Decreto dispuso para los que deseaban seguir la carrera del magisterio, estudiar en la Facultad de Ciencias de la Educación por dos años, para ser maestros de escuela primaria y cuatro años para profesor de segunda enseñanza.¹⁷¹ En suma, el surgimiento discursivo e institucional de las Ciencias de la Educación en nuestro país, abrieron un nuevo umbral al proceso de reformas del magisterio colombiano durante la primera mitad del siglo XX, y permitieron a la vez que la enseñanza secundaria pasara a ser un asunto oficial y público.

De esta manera, la creación por parte del Ministerio de Educación Nacional, de las Facultades de Ciencias de la Educación se convierte en una clara discontinuidad (entre otras) dentro del saber pedagógico colombiano.

4. De mirar la infancia a mirar la adolescencia en el saber pedagógico colombiano

Si las reformas educativas en Colombia desde la segunda mitad del siglo XIX y principios de siglo XX dirigieron su mirada sobre la infancia, las reformas educativas desde finales de la segunda década del siglo XX, junto con la aparición de las Instituciones de Ciencias de la Educación para la formación de los maestros de la secundaria, significaron la mirada sobre la adolescencia sin desplazar del todo la mirada sobre la infancia.

¹⁷¹ *Juan Maria Gallego Cardona. Pensumes colombianos de enseñanza secundaria. 1887 a 1955. Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia, Octubre de 1955, Pág. 222.*

En otros términos, si la enseñanza primaria se dedicaba a conocer el niño desde saberes cuyo único objeto de estudio y de intervención es la niñez, tales como la paidología, la pediatría y la puericultura, por su parte, la enseñanza secundaria, desde las nuevas instituciones denominadas: Ciencias de la Educación, amplió su mirada sobre la educabilidad del ser humano dirigiéndose al objeto "adolescencia" desde saberes que no intervinieran únicamente en la infancia sino también en el joven de la secundaria, tales como la antropología, la psicología y la sociología, entre otros.

De esta manera se podría afirmar que toda posibilidad del saber y de la práctica pedagógica en la enseñanza primaria en Colombia estaba relacionada directamente por el conocimiento que el maestro tenía sobre la infancia. Igualmente, el saber y la práctica pedagógica en la enseñanza secundaria estaría condicionada por el conocimiento que los maestros tuvieran sobre esta etapa de la vida: la adolescencia. Al respecto, Gabriel Anzola Gómez, Licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de la Universidad Nacional en Bogotá, afirmaba:

"El estudio de la psicología del adolescente debe ser, por otra parte, un capítulo de especial importancia para el maestro de la segunda enseñanza, [...] Si la psicología del niño debe ser asunto familiar al educador en la enseñanza primaria, la psicología del adolescente es la llave que permite abrir los secretos recónditos en la interpretación de la vida juvenil..."¹⁷²

De hecho, durante las primeras décadas del siglo XX, en el saber pedagógico colombiano no existió una mirada específica sobre la adolescencia y menos la apropiación de un saber pedagógico, psicológico y fisiológico que orientara su educación. Así lo comprueba el propio texto "Elementos de Pedagogía", de los

¹⁷² *Gabriel Anzola Gomez. Orientaciones sobre segunda enseñanza. Bogotá, Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía., S.A. 1939, página, 27.*

hermanos Luís y Martín Restrepo Mejía, editado por primera vez en 1885 y utilizado como manual oficial para la enseñanza normalista durante el primer cuarto del siglo XX en Colombia. En este Manual, tal y como lo afirman los autores de *Mirar la Infancia*, “dedica páginas enteras a la educación de los párvulos, mientras son mucho más pobres las recomendaciones destinadas a la educación de la adolescencia”.¹⁷³

Son obvias las escasas orientaciones sobre la adolescencia, ya que en Colombia desde el siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, las reformas educativas se dirigieron a la enseñanza primaria, lugar donde la infancia era el objeto de saber privilegiado de análisis, conocimiento y experimentación. Además, la “pedagogía de los Restrepo y de las comunidades docentes nunca alcanzó a superarse una desconfianza de fondo en la independencia individual, y una sutil duda acerca de que cada persona pudiese ser modificada por medio de la educación. En sus textos se respira una cierta sospecha sobre la educabilidad profunda de la naturaleza humana y el temor a su libertad”.¹⁷⁴

En este sentido, el Gimnasio Moderno fundado por Agustín Nieto Caballero en 1914 en la ciudad de Bogotá, significó una ruptura con respecto al desarrollo individual y mental del niño. Las siguientes expresiones del Doctor Decroly sobre el funcionamiento de este Instituto lo confirman:

“Se ha hecho preciso dividir en dos y aun en tres grupos paralelos de veinte niños la sección primaria y los primeros años de la secundaria, de tal manera que ya ha sido posible iniciar el agrupamiento de los niños tomando como base su edad mental”.

Justamente con Decroly en su visita realizada a nuestro país en 1925, se comenzó a conocer algunas consideraciones sobre la adolescencia, a partir de

¹⁷³ Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, Colciencias, Uniandes, Foro Nacional por Colombia, 1997, Tomo 1, Pág. 185.

¹⁷⁴ *Ibidem*. Pág. 186-187.

las diversas características y mutaciones por las cuales va pasando el espíritu del niño:

“Para designar el cambio de tendencias y determinar la nueva modalidad que toman las facultades del niño a la edad de trece o catorce años, como las consiguientes de la niña, que aparecen más temprano, es necesario valerse de términos diferentes, que expresen con relativa exactitud que tanto aquél como ésta han franqueado una etapa nueva de su desarrollo, que ocasiona trastornos de orden fisiológico, afectivo e intelectual, y durante la cual, el educador debe tomar un giro especialísimo que lo capacite para responder a las necesidades que surgen en el individuo con motivo de tamaña mutación”.¹⁷⁵

Durante su visita, Decroly realizó una ligera síntesis de las modificaciones que se operan durante el período de la adolescencia, en el ámbito fisiológico, intelectual y psicológico. En relación con las cuestiones fisiológicas hizo especial referencia al brusco aumento de talla, la fuerza muscular, el crecimiento de los huesos, el torax y los cambios en el sistema nervioso. En el orden intelectual, enfatizó en el surgimiento de una nueva faz de la inteligencia que para él “podría atribuirse a un mejor funcionamiento de los órganos cerebrales, los cuales cumplen en este lapso transformaciones que los habilitan para un esfuerzo mental más aprovechable, que permite el estudio de materias abstractas, tales como la geometría, el álgebra, la gramática y la lógica, etc.”¹⁷⁶

En el ámbito psicológico consideraba que durante la adolescencia se encuentran diversas tendencias que desatan conflictos internos y externos como: “variaciones de humor, o en el cambio frecuente de actitudes afectivas. Así, ora aparece el muchacho vanidoso y pretencioso, luego audaz y aventurado, para ofrecerse en otras ocasiones humilde y apocado”.¹⁷⁷

¹⁷⁵ *Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. El Doctor Decroly en Colombia. Bogotá, Imprenta Nacional, 1932, Pág. 103.*

¹⁷⁶ *Ibidem. Pág. 105.*

¹⁷⁷ *Ibidem. Pág. 106-107.*

También señaló diferencias entre el niño y la niña durante esta etapa de transición hacia la madurez. En el ámbito fisiológico consideraba interesante hacer notar que la niña tiene una infancia más corta, y que ella entra más rápidamente que el niño en esta transformación. Intelectualmente, consideraba que el niño era superior en ciertas actividades tales como el arte, la ciencia, la literatura, sin embargo aseguraba que estas diferencias podrían nivelarse con otras actividades que ejerce sólo la mujer. Dentro del orden afectivo señalaba que la niña y el niño son un poco diferentes con respecto al instinto grupal y en el sentido de la amistad.¹⁷⁸

Finalmente, subrayó la poca o nada atención que la escuela y el maestro, la familia y la sociedad han tenido por entender y conocer los problemas del adolescente. Para Decroly el maestro se preocupa solamente por la instrucción, la organización material de la escuela y el programa de estudios, por su parte, la escuela tal como esta organizada es inhábil para atender esta peligrosa etapa de la vida. De esta manera, incitaba a la familia a constituir un ambiente familiar favorable para su desarrollo, a través del teatro, el cine y las manifestaciones estéticas, redefinió la escuela desde una función doble: orientación y derivación, e invitó a la sociedad a combatir su relajación moral como espectáculo contraproducente para la educación del individuo.¹⁷⁹

En suma, en Decroly la adolescencia suele aparecer como una etapa "lamentable", biológicamente determinada y peligrosa, que debe estar permanentemente bajo control de la familia, la escuela y la sociedad. De ahí que se entienda la preocupación del Ministerio de Educación colombiano por reformar la formación de los maestros más allá de las Escuelas Normales para comprender los cambios en las facultades del niño:

¹⁷⁸ *Ibidem.* Pág. 107-108.

¹⁷⁹ *Ibidem.* Pág. 109-113.

“Mientras padezcamos escasez de personal docente bien preparado, mientras gran número de establecimientos esté a merced de empíricos, los métodos modernos no podrán implantarse. Al niño seguirá aleccionándosele, no para la vida, sino para los exámenes. Por eso procuré y obtuve que la pasada Legislatura restableciera este servicio básico, suprimido en una de las podas que las crisis fiscal había impuesto. Pero debo declararos que las sumas destinadas a cada uno de esos institutos no permite esperar que éstos correspondan a su misión, es decir, que sean campos de cultura experimental, de donde salgan educadores que dominen los principios de la psicología infantil, capaces de dirigir, con prudencia y acierto, el tránsito peligrosísimo de la niñez a la adolescencia”.¹⁸⁰

4.1. La adolescencia como objeto de saber y enseñanza

Pero es en las Facultades de Ciencias de la Educación, fundadas mediante Decreto 1990 de 1933, que la adolescencia se convierte en un objeto de saber y de enseñanza. El adolescente pasa de problema a sujeto educativo. Antes de la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación no existían en los programas de estudios observaciones y orientaciones fisiológicas y psicológicas sobre el joven o sobre el niño o niña que superaba la edad de 12 años. De esta manera, y siguiendo las resoluciones adoptadas por el decimoquinto congreso de segunda enseñanza celebrado en Riga (Letonia) en julio de 1933, en las Facultades de Ciencias de la Educación se desarrollaron cursos de psicología del adolescente y orientación profesional.

En estos cursos, la adolescencia fue descrita y enseñada desde el punto de vista fisiológico y psicológico. Socarrás como profesor encargado de estas

¹⁸⁰ *Abel Carbonnel. Memoria del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Tomo I, Imprenta Nacional, 1931, Pág. 25-26.*

enseñanzas en la Facultad, presentaba el funcionamiento de los diversos órganos que significaban las transformaciones en la adolescencia, y las respectivas diferencias entre los órganos sexuales en el cuerpo de la mujer y el hombre adolescente. También desarrollaba en detalle sus diferencias en relación con el crecimiento del pelo, las cejas, los dientes, las uñas, la barba y el bello. Al igual que Decroly en sus breves observaciones sobre la adolescencia, Socarrás describía a la mujer como menor de edad en relación con el desarrollo intelectual:

“El hombre es un ser hecho para las abstracciones, por exigirle así sus funciones de dominio con el medio. La maternidad es un obstáculo para la evolución mental de la mujer; mientras la mujer no abandone la maternidad no podrá tener evolución mental. Tiene la mujer menos disposiciones para la reflexión, para la abstracción, no sólo por las ocupaciones de maternidad sino por el estado de esclavitud en que se la ha tenido siempre”.¹⁸¹

En el orden psicológico y siguiendo las orientaciones del alemán Spranger, los cursos describieron la nueva organización psíquica del adolescente en sus caracteres esenciales: descubrimiento del YO, formación paulatina de un plan de vida e ingreso y participación en las distintas esferas de la vida. En relación al descubrimiento del “yo”, se afirmaba que: “Este descubrimiento de la individualidad no debe entenderse como si sólo en los años de la adolescencia el hombre se descubriese a sí mismo, [...] Queremos indicar la vuelta de la mirada hacia adentro, la reflexión, el descubrimiento del sujeto como un mundo por sí, aislado para siempre de todo lo demás”.¹⁸² No obstante, la inquietud por formar un plan de vida lo dirige hacia el exterior: “No queremos indicar con esto la elección de una determinada profesión, sino la dirección que toma la vida interior, formándose con las tendencias del individuo y las resistencias del

¹⁸¹ **Francisco Socarrás. “Psicología del adolescente”, en: Curso de psicología infantil y de la adolescencia. Bogotá, Sección de Pedagogía, Escuela Normal Superior (Facultad de Ciencias de la Educación). Resumen de algunos de los estudios hechos en la clase. Reconstrucción del alumno Domingo A. Camargo. 1936.**

¹⁸² **Castulo Cepeda. “Estudio sobre los caracteres mentales de la adolescencia”, en: José Francisco Socarrás, Curso de psicología infantil y de la adolescencia. Sección de Pedagogía, Escuela Normal Superior, Bogotá, 1936, Pág. 4. Documento mecanografiado.**

mundo exterior, un paralelogramo de fuerzas".¹⁸³ Finalmente, el tercer momento junto con los anteriores mencionados constituyen el ritmo de esta edad, el ingreso dentro de las distintas esferas de la vida: "este es el momento en que el hombre se preocupa por lo que ha de ser, por el papel que ha de jugar en la actividad universal".¹⁸⁴

De acuerdo con lo anterior y con la nueva mirada realizada al interior de las instituciones de Ciencias de la Educación, sobre el desarrollo del hombre en la etapa de la adolescencia, se comenzó a cuestionar la idea sostenida por el Ministerio de Educación Nacional en 1931: "procurar que el niño salga de la escuela con alguna aptitud y alguna Orientación Profesional, a fin de cada individuo valga lo más posible para su propia dicha y el bienestar común".¹⁸⁵

Por el contrario, se afirmaba:

"Todos los conocimientos adquiridos, las direcciones recibidas, los intentos de afirmación, las aptitudes que cada vez van siendo más firmemente puestas de presente, el concepto que le merece la vida, hacen del joven hacia los diez y ocho años el tipo listo para escoger la profesión conveniente. Aunque se diga de ordinario que se debe orientar al niño hacia una profesión, seguramente que antes de la pubertad no es posible apreciar las aptitudes profesionales".¹⁸⁶

De esta manera, se abre un particular interés por mirar la adolescencia y por hacer las distinciones entre niño de la primaria y joven de la secundaria en el saber pedagógico colombiano:

"...en la ciencia de la Educación deben aprovecharse la experiencia milenaria de países que por efecto de ella han ido mejorando sus procedimientos de Educación sobre la base del conocimiento de la naturaleza humana en su proceso

¹⁸³ *Ibídem.* Pág. 6.

¹⁸⁴ *Ibídem.* Pág. 8.

¹⁸⁵ *República de Colombia. Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931. Bogotá, Imprenta Nacional, 1931, Pág. 18.*

¹⁸⁶ *Gabriel Anzola Gómez. Orientaciones sobre segunda enseñanza. 1939, Pág. 39. En este mismo sentido se puede leer el trabajo de los alumnos, Gonzalo González Cortina y Campo E. de Castro. "La profesión en los adolescentes", Curso de Psicología de la adolescencia, Escuela Normal Superior, Bogotá, 1936. 11p. Documento mecanografiado. Allí se argumentaba que la formación profesional no la tiene el niño recién salido de la escuela pública, por el contrario se planteaba estudiar las aptitudes psicológicas, las disposiciones innatas y las inclinaciones hacia una profesión hasta la edad de la adolescencia.*

diferencial de niñez y de adolescencia, y han acabado por colocarse a la cabeza de la civilización contemporánea".¹⁸⁷

En este mismo sentido, se dirigió un Informe del Ministerio de Educación en 1939:

"Ahí tenéis, en primer término, la Educación primaria, que toma al niño, explorador incansable, pero inseguro e ignorante, y por medio de ciertas dosis de enseñanzas y de disciplina le procura ayuda definitiva y tangible para que participe con provecho en ese alud de actividades con que la vida le sale al encuentro. [...] Más allá se extiende el campo de la segunda enseñanza, llamada a formar en cada joven la persona humana integral y a adiestrarlo para que se mueva con desembarazo en la vida, mediante el conocimiento de los hombres y de las cosas".¹⁸⁸

Igualmente, se dirigieron algunos informes de Colegios de secundaria. Por ejemplo, el del Rector del Colegio de San Simón, quien expresaba que uno de los objetivos de un Colegio está "en la selección de maestros formados en los intrincados rincones de la psicología juvenil y en pedagogía de jóvenes". (Guzmán, 1940: 75-76)

Paradójicamente, también se consideraba que "cualquier estudio sobre la adolescencia tiene que adelantarse necesariamente por la comparación con la infancia, de donde arrancan todas las modificaciones, y con la edad adulta, a donde confluyen los resultados del movimiento evolutivo de transformación fisio-psicológico".¹⁸⁹

Hasta aquí, vale la pena analizar dos aspectos de los cursos desarrollados sobre psicología de la adolescencia en la Facultad de Ciencias de la Educación o posteriormente, Escuela Normal Superior. En primer lugar, los cursos estuvieron relacionados con la Orientación Profesional, entendida como una práctica que debía ubicar a cada individuo en el lugar y espacio preciso dentro de la sociedad, de acuerdo con la división natural de las aptitudes y la división social

¹⁸⁷ **Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación**, Bogotá, República de Colombia, Vol. 1, No. 1, 1936. Pág. 3-4.

¹⁸⁸ Alfonso Araujo. **Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1939**. Bogotá, Imprenta del Estado mayor General, 1939, pp. 89-90.

¹⁸⁹ **Gabriel Anzola Gómez. Op. Cit., Pág. 27.**

del trabajo.¹⁹⁰ Esta práctica se convirtió en uno de los escasos medios educativos que permitió desarrollar, el interés del Gobierno Nacional de principios del siglo XX: “relacionar directamente la educación al progreso económico”.¹⁹¹

En segundo lugar, los cursos no fueron más allá de describir el funcionamiento y transformaciones del adolescente en sus órganos vitales y de caracterizar sus cambios psíquicos. No establecieron relaciones entre estas transformaciones físicas y mentales y sus implicaciones en el ámbito de la didáctica y el aprendizaje en la enseñanza secundaria, tal y como si lo planteó Gabriel Anzola Gómez:

“...nuestro propósito es adelantar estudios experimentales sobre didáctica experimental en la segunda enseñanza hasta establecer de manera estadística el método conveniente en las distintas ramas de la ciencia, por el sistema de las encuestas, cuestionarios y experimentación en grupos paralelos, teniendo siempre presente nuestras necesidades y la adaptación de la enseñanza a la características de la edad juvenil”.¹⁹²

En consecuencia, Anzola propone a los maestros de la enseñanza secundaria enseñar a partir del carácter del adolescente:

“Si tenemos en cuenta que es preciso no olvidar en la segunda enseñanza el carácter del adolescente y sus especiales manifestaciones psicológicas durante toda esta edad de transición, que es como un verdadero renacimiento mental y físico, se deberán preferir las lecturas de carácter dramático, en donde la acción se desarrolle vivamente, los personajes se hallen vigorosamente caracterizados y la obra revista interés humano. Obras de un sano humorismo que animen la vida y ofrezcan bajo esta forma principios y apreciaciones de valor; relatos de

¹⁹⁰ Véase al respecto el “Cuestionario sobre Orientación Profesional y Organización Escolar” de Otto Lipmann. En este cuestionario se diagnosticaban las más comunes profesiones mediante 148 características psíquicas, en: **La educación y orientación profesional en Colombia, por la naturaleza, la psicología y los caracteres vitales de la raza.** (Sin autor), Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia, Medellín, 1933, Páginas, 99-105. Tesis de grado para obtener el título de Institutor.

¹⁹¹ **Antonio José Uribe.** *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposición de motivos.* **Bogotá, Imprenta Nacional, 1903.**

¹⁹² **Gabriel Anzola Gómez.** *Op. Cit., Pág. 14.*

aventuras en donde la fantasía juvenil tenga amplio campo para satisfacer su anhelo, que en esta edad son poderosísimos;...".¹⁹³

Al parecer Anzola en su libro: "Orientaciones sobre Segunda Enseñanza" pretendía incluir, estimular y fortalecer aquellas dimensiones de la subjetividad durante la adolescencia:

"En la vida del adolescente la fantasía juega un papel de primera importancia; no sólo se trata de la fantasía infantil acrecida, sino transformada por un dilatado anhelo de poseer y de expresar, de fecundar y de crear. Por eso, precisamente, la fantasía juvenil es una de las bases de la afirmación del yo. Dijérase que es una fuerza de subjetivación que transforma lo que ve y siente, recibe la influencia y la ejercita en otros campos. De aquí nace su afición por la literatura, por la poesía, los viajes, las aventuras y el mismo deseo de realizarlas, que si no es posible, quedan sujetas a la expresión en mil formas del pensamiento y de la actividad humana".¹⁹⁴

Las anteriores afirmaciones sugieren volver hacia la tesis sostenida por el investigador de la práctica pedagógica de la primera mitad del siglo XX, Javier Sáenz:

"...en la historia de la práctica pedagógica en nuestro país, los fines de la educación pública en este siglo han apuntado a la formación de una individualidad con la suficiente autonomía para apoyar los procesos de incremento en la productividad económica así como de participación en los rituales de la democracia representativa, pero manteniendo tapada la caja de pandora de la imaginación, el deseo y las emociones, en tanto dimensiones de la subjetividad sobre las cuales – desde la pedagogía clásica de las facultades hasta nuestros días – se ha tenido una clara desconfianza".¹⁹⁵

Para hacer visibles las transformaciones que surgen, en el saber y la práctica pedagógica colombiana, a partir de la mirada sobre la adolescencia y en relación con su formación como individuo sujeto de deseos, símbolos e intereses personales y contingentes.

¹⁹³ Gabriel Anzola Gómez. *Op. Cit.*, Pág. 71-72.

¹⁹⁴ Gabriel Anzola Gómez. *Op. Cit.*, Pág. 32-33.

¹⁹⁵ Javier Sáenz Obregón. *Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso. Ponencia presentada al Congreso de Historia Nacional, Medellín, agosto 26-29, 1997, Pág. 1-2. Documento mecanografiado.*

5. LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DEL PLURAL "CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN" EN COLOMBIA

De acuerdo con Michel Foucault, "el análisis enunciativo supone en fin que se tomen en consideración los fenómenos de *recurrencia*. Todo enunciado comporta un campo de elementos antecedentes con relación a los cuales se sitúa, pero que tiene el poder de reorganizar y de redistribuir según relaciones nuevas. Se constituye su pasado, define, en lo que le precede, su propia afiliación, redibuja lo que hace posible o necesario, excluye lo que no puede ser compatible con él. Y este pasado enunciativo lo establece como verdad adquirida, como un acontecimiento que se ha producido, como una forma que se puede modificar, como una materia que hay que transformar, o aun como un objeto del que se puede hablar, etc."¹⁹⁶

En este sentido, las Ciencias de la Educación en Colombia no son un acontecimiento de saber aislado. Por el contrario, su proceso de institucionalización, estuvo relacionado con diferentes acontecimientos, que funcionaron como antecedentes a su creación y existencia institucional en el saber pedagógico colombiano.

En primer lugar, encontramos las instituciones médicas que se caracterizaron en nuestro país por ser las instituciones que apropiaron por primera vez el discurso de la Escuela Nueva o Pedagogía Activa. En ellas, durante la segunda mitad del siglo XIX, en especial en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, fue donde se iniciaron las críticas a los métodos de enseñanza tradicional, donde se introdujeron las primeras nociones de los saberes experimentales, la higiene escolar y las imágenes modernas de la infancia y de las técnicas basadas en la ciencia¹⁹⁷.

¹⁹⁶ Michel Foucault. *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1996, Pág. 211.

¹⁹⁷ Para ampliar con detalle éste antecedente léase: Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Vol. 2, 1997, pp. 53-76.

En segundo lugar, está la Ley 39 de 1903, también llamada "Ley Uribe", como punto de partida de toda reforma educativa en la primera mitad del siglo XX. Con esta Ley se comienza a plantear la necesidad nacional de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir a la niñez y a la juventud colombiana. De esta manera, la Ley Uribe pretendió introducir nuevos saberes y métodos para la formación de los maestros y las nuevas generaciones, perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo frente al hombre pasivo, funcionalista y ocioso del siglo XIX.¹⁹⁸ En otros términos, "se trataba de una reforma interna de los métodos pestalozzianos que prevalecían en el país desde la mitad del siglo XIX".¹⁹⁹

En tercer lugar, nos encontramos con la creación en 1914 del Gimnasio Moderno en Bogotá. Esta institución se caracterizó, en el ámbito nacional y latinoamericano, por ser la primera institución que funcionó con los saberes experimentales y sociales.

En cuarto lugar, tenemos la Escuela Normal Central de Instructores de los Hermanos Cristianos (1908-1935), la cual se caracterizó por ser la pionera en la adopción de los métodos modernos experimentales en las Escuela Normales, en dar los primeros esbozos de pedagogía experimental y, en proponer el método de Proyectos derivado de la Pedagogía de John Dewey para la formación de maestros en Colombia.

Los Cursos Suplementarios de Especialización y de Información Pedagógica creados en 1929 y 1932 en Tunja y Bogotá

¹⁹⁸ Antonio José Uribe. *Instrucción Pública – disposiciones vigentes, exposición de motivos*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.

¹⁹⁹ Saldarriaga Vélez, Oscar; Sáenz, Javier; Ospina, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Vol. 2. Medellín, Universidad de Antioquia, 1997, Pág. 47.

respectivamente. Estos cursos se dirigieron a los maestros en ejercicio y se fundamentaron en los saberes experimentales.

Finalmente, la *Casa de Menores y Escuela de Trabajo* en Antioquia. Esta Casa de Menores fue una institución dedicada, desde 1920, a la corrección de jóvenes delincuentes. Allí se hicieron algunas anotaciones psicológicas sobre los jóvenes delincuentes, acompañadas de exámenes antropométricos para el estudio de las distintas clases de anormalidades, deducidas éstas del estudio de los signos degenerativos de orden anatómico, fisiológico y psíquico.²⁰⁰

6. UMBRALES, TRANSFORMACIONES Y CAMBIOS

Con la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación en Antioquia (1926) y las Facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá (1933), Tunja (1934) y Medellín (1954) durante la primera mitad del siglo XX, podemos enumerar algunos umbrales, transformaciones y cambios que se concretaron, a nivel institucional y discursivo, en el saber pedagógico colombiano:

a. Las prácticas de enseñanza comienzan a transformarse con el desplazamiento de las prácticas de observación, propias de la pedagogía clásica y regida en nuestro país por el método de las Lecciones de Cosas de Pestalozzi, a las prácticas de enseñanza de corte experimental. Con las siguientes expresiones de Agustín Nieto Caballero, fundador en 1914 de la primera institución diseñada bajo los conceptos y prácticas de la pedagogía activa, se registra cómo se fue materializando este desplazamiento:

²⁰⁰ David Velásquez C. "Informe médico", en: *Estudio y Trabajo. Revista Mensual Órgano de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo. Medellín, Serie 1, No. 1, Julio 20 de 1920, Pág. 10.*

“Lo de antes era un auditorio; lo de hoy es un laboratorio. Antes se escuchaba; ahora se trabaja. Se comenzaba antes por presentar la palabra, luego la imagen, por último el objeto. No se llegaba siquiera a la actividad, al experimento. Ahora la experiencia – el contacto con el objeto – es lo primero. Viene luego lo demás”²⁰¹

En otros términos, con el surgimiento de las Ciencias de la Educación en Colombia, los saberes y las prácticas pedagógicas comienzan a cambiar y transformarse sobre un nuevo suelo epistemológico: *el experimental*. Por su parte, la epistémica clásica sustentada en la Lógica y la Gramática y suelo epistemológico originario de la pedagogía pestalozziana se desplazó progresivamente en el saber pedagógico colombiano. Sin embargo, según Saldarriaga “se puede mostrar cómo el pestalozzianismo sobrevivió con su rostro original durante un buen tiempo más en los colegios de los lasallistas [...] el pestalozzianismo, o mejor su estructura de *pedagogía racional*, continúa siendo una presencia actuante –aunque fantasmal- en nuestra actualidad: ella es aún constitutiva de nuestro presente”.²⁰²

b. La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Colombia significó un nuevo umbral en la formación de maestros colombianos. Con la fusión de las tres Facultades de Ciencias de la Educación en 1935, la de varones de Bogotá y Tunja y la de mujeres del Instituto Pedagógico, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, ésta se convirtió en la primera institución mixta y, en el primer espacio institucional creado para la formación de profesionales de la enseñanza secundaria. En Colombia no se contaba con una institución específica, ni con una Escuela Normal para la formación de los maestros de este nivel de Educación. En palabras de Rafael Bernal Jiménez:

“En el curso de orientación de esta Facultad se están preparando los elementos que han de tener en sus manos la inspección inmediata de la primera enseñanza; lo que no ha existido, lo que es preciso crear, es la institución que ha de preparar el profesorado para la enseñanza secundaria. [...] Así como la reforma primaria se inicia en las escuelas

²⁰¹ Agustín Nieto Caballero. *Una Escuela. Bogotá, Antares, 1966, Pág. 75.*

²⁰² Oscar Saldarriaga Vélez. Saldarriaga Vélez, Oscar. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia.* Bogotá, Magisterio, Colección Pedagogía e Historia, 2003, Págs. 79, 83.

normales, la reforma secundaria no se puede llevar a cabo sino a base de la Facultad de Educación”.²⁰³

c. Desde su creación en 1933 hasta su transformación en 1936 como Escuela Normal Superior, la Facultad Nacional de Ciencias de la Educación rompió en muchos aspectos con las reformas de la formación de maestros, acogiendo nuevos saberes y nuevas concepciones sobre el hombre, el niño y la sociedad. De esta manera, se independizó a través de su programa de estudios y Reglamento de la vigilancia eclesiástica, introduciendo la enseñanza de la filosofía, suprimiendo la clase de Religión y creando en sus prácticas, un modelo de formación basado en la confianza y la participación de sus estudiantes en la vida de la Facultad.

d. La concepción de maestro como artista y como apóstol propia de la pedagogía clásica se fue transformando con la institucionalización de las Facultades de Ciencias de la Educación hacia un maestro moderno conocedor de las leyes científicas y psicológicas de la infancia y la adolescencia, y portador del saber acerca del examen fisiológico y psicológico de los alumnos. El amor pedagógico a los niños y su interés por ganar su corazón y conocer su alma se desplazó hacia una actitud científica interesada en el conocimiento por el desarrollo psíquico y fisiológico de los alumnos. De hecho, las Ciencias de la Educación en Colombia dirigieron su mirada, al maestro, al sujeto soporte del saber pedagógico, a aquel sujeto definido en un proceso de institucionalización. Como acontecimiento de saber, pretendieron transformar al maestro y sus prácticas de enseñanza a través de su formación profesional y científica. Así lo expresó, Pedro M. Carreño, Ministro de Educación Nacional al inaugurar la Academia de Ciencias de la Educación:

“Las investigaciones científicas en el campo de la Educación no han de limitarse al niño y al fin que le corresponde. Se requiere igualmente una obra no menos importante cual es la preparación del personal docente, la formación de los maestros. Ardua es esta tarea y de inmensas responsabilidades, porque a ellos se ha de confiar la Educación de las nuevas generaciones. [...] Se ha dicho con razón

²⁰³ *Rafael Bernal Jiménez. “La Facultad Nacional de Educación”, en: EDUCACIÓN. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, Bogotá, Año 1, No. 1, UNAL, 1933, Págs. 52-53.*

que cada escuela que se abre es una cárcel que se cierra; y podría agregarse: cada buen maestro es una generación que se salva".²⁰⁴

En este mismo sentido, se expresó también Rafael Bernal:

"No fue bien comprendida, quizá por falta de información suficiente, la finalidad perseguida por el nuevo organismo universitario. Quiénes la interpretaron como una tendencia a la preparación universitaria de los maestros primarios, quiénes como una nueva fábrica de doctores, que vendría a aumentar el proletariado intelectual. Ni lo uno ni lo otro: el artículo 2 del Reglamento de la Facultad,... explica claramente los propósitos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dichos propósitos están rigurosamente orientados hacia la solución de uno de los más agudos problemas de la Educación colombiana: existe un millón de niños que no reciben instrucción por falta de maestros; no existen Normales en donde dichos maestros puedan prepararse; no existe personal para regentar las Normales; luego es preciso formar dicho personal".²⁰⁵

Pero, la institucionalización de las Ciencias de la Educación no erradicó de un tajo a los maestros de sus prácticas de enseñanza sustentadas en la memorización y la repetición, ni mucho menos se aplicaron inmediatamente en las escuelas primarias y en la secundaria los métodos de experimentación. Fue un proceso lento y en algunas regiones de Colombia un proyecto aún por realizar. Por ejemplo, en 1926, a partir de la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia, se consideraba urgente dotar a las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia de laboratorios de psicología, e incluir en sus programas la clase de psicología experimental.²⁰⁶

No obstante, en 1937, el informe de Fidel Rodríguez, Secretario de Educación Pública de Antioquia, no veía aún resultados satisfactorios.

²⁰⁴ Carreño, Pedro M. "Discurso al Inaugurar la Academia de Ciencias de la Educación, en nombre del Gobierno", en: *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación*, Bogotá, República de Colombia, Vol. 1, No. 1, 1936. Pág. 20.

²⁰⁵ *Rafael Bernal Jiménez. Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1934, Pág. 4.*

²⁰⁶ Tomas Cadavid Restrepo. *Informe Director de Educación Pública al Sr. Gobernador de Antioquia*, Medellín, 1928, Pág. 60. Archivo Histórico de Antioquia.

Pensaba que no hay maestro en Antioquia que desconozca el principio pedagógico de que al "niño hay que conocerlo. Pero son muy pocos los que entienden el verdadero sentido pedagógico de conocer. Y es natural: entre nosotros se carece de medios para preparar al futuro maestro en las "Ciencias de la Educación".²⁰⁷

Finalmente, este momento institucional generó algunas mezclas metodológicas (Lecciones de Cosas junto con Centros de Interés decrolyanos y psicología experimental) y confusiones a los maestros y directivos de la Educación pública pues se encontraban en medio de una avalancha de enunciados provenientes de los saberes experimentales, clásicos y sociales. Los programas de estudios aún conservaban las concepciones clásicas al lado de las modernas de corte experimental.

²⁰⁷ Rodríguez, Fidel. **Informe Director de Educación Pública al Sr. Gobernador de Antioquia**, Medellín, 1937, Pág. 47. Archivo Histórico de Antioquia.

SEGUNDA PARTE

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ENTRE UNIVERSALISMO Y
PARTICULARISMO CULTURAL

7. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: PROCEDENCIA Y REJILLAS DE APROPIACIÓN

Este capítulo se ocupa de identificar las diversas procedencias del discurso de las Ciencias de la Educación en Colombia. De acuerdo con Foucault, la procedencia;

“es la vieja pertenencia a un grupo – el de sangre, el de tradición... Sin embargo, no se trata precisamente de encontrar en un individuo, un sentimiento o una idea, los caracteres genéricos que permiten asimilarlo a otros – y decir: este es griego o este es inglés-; sino de percibir todas las marcas sutiles singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar. Lejos de ser una categoría de la semejanza, un tal origen permite desembrollar para ponerlas aparte, todas las marcas diferentes... La procedencia permite también encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado. La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. Su objetivo no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo... Pero no nos equivoquemos; esta herencia no es en absoluto una adquisición, un saber que se acumula y se solidifica, es más bien un conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que lo hacen inestable y, desde el interior o por debajo, amenazan al frágil heredero...La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido...”²⁰⁸

De esta manera, la tarea que tiene por objeto identificar la procedencia de las Ciencias de la Educación en Colombia no pretende encontrar una “ley oculta”, un origen recubierto que sólo habría que liberar; no pretende tampoco establecer por sí mismo y a partir de sí mismo la teoría general o universal desde la cual las Ciencias de la Educación en nuestro país encontrarían el

²⁰⁸ Michel Foucault. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1979, Págs. 12-13.

modelo concreto. En otras palabras, esta tarea de identificación no pretende atarse a una historia común o universal de las Ciencias de la Educación que ofrece normas, postulados y modelos de institucionalización, a un campo general de la razón científica sobre la educación, a una determinada estructura de pensamiento y proceso de disciplinarización, de la cual no podría prescindir las Ciencias de la Educación institucionalizadas en Colombia durante el periodo 1926 - 1954. Lo que se pretende es definir el conjunto de relaciones entre instituciones, discursos y sujetos que hicieron posible su emergencia en nuestro país.

Al definir este conjunto de relaciones no se trata de establecer una serie única de conceptos, prácticas y acontecimientos institucionales, políticos y sociales para fecharlos o ubicarlos en relación con hitos cronológicos homogéneos, con acontecimientos políticos y sociales mundiales, o con instituciones y disciplinas científicas que le sirvieron de modelo idéntico. Por el contrario, lo que se busca es describir un conjunto de relaciones múltiples y dinámica en el ámbito universal que permita hacer visible semejanzas, coincidencias, recortes, desplazamientos y transformaciones que se establecieron en las primeras Facultades de Ciencias de la educación en nuestro país. Esta tarea descriptiva y analítica permitirá aprehender las condiciones de existencia y de posibilidad de las Ciencias de la Educación en Colombia.

7.1. LAS PRIMERAS HIPÓTESIS

Uno de los objetivos e interrogantes de la presente investigación es identificar la procedencia del discurso de las Ciencias de la Educación en nuestro país, no para descifrar si ellas proceden de un país europeo en especial, sino por el contrario, para identificar todas las marcas sutiles y singulares que las atraviesan.

A partir de consultas documentales sobre la formación e institucionalización de las Ciencias de la Educación en otras culturas, se podría afirmar que de Francia

no provienen, pues allí, ellas se institucionalizaron al interior de la Universidad sólo hasta el año de 1967. En Francia, desde 1883, existió sólo la singularidad mediante cursos llamados "Pedagogía o ciencia de la Educación" dictados en la Sorbonne y otras Universidades por Henri Marion, Gabriel Compayré, Ferdinand Buisson y Emile Durkheim, entre otros, hasta 1914, cuando desaparecen definitivamente de la Universidad Francesa. Según Plaisance y Vergnaud, ningún documento parece comprobar, en Francia, el uso del plural "Ciencias de la Educación" entre las dos guerras mundiales.²⁰⁹

Sin embargo, las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia apropiaron los discursos sobre la infancia y la psicología experimental de dos franceses: Alfred Binet y Henri Pieron, éste último discípulo de Binet dictó en 1934, varias conferencias sobre Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

De Alemania podemos decir que tampoco, pues ésta cultura no la apropiamos bajo el plural "Ciencias de la Educación" sino bajo el singular "Ciencia de la Educación o pedagogía". Existen algunas fuentes documentales francesas²¹⁰ que le dan existencia al plural "Ciencias de la Educación" desde los inicios del siglo XIX en Alemania. Sin embargo, para no crear confusión y ambigüedad en el significado de la expresión "Ciencia de la Educación" y "Ciencias de la Educación", tanto en alemán como en francés y castellano, me baso en los trabajos del grupo de investigación en Historia de las Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, que afirman: "...les Allemands ont choisi *Erziehungswissenschaft* (science de l'éducation au singulier) à l' université,..."²¹¹ y en las reflexiones del alemán Jurgen Schriewer de la Universidad de Humboldt de Berlín sobre la

²⁰⁹ Plaisance, Eric ; Vergnaud Gérard. **Les Sciences de l'Éducation**. Paris, La Découverte, 1999. Pág. 12.

²¹⁰ *Al respecto ver Remi HESS. Des sciences de l'éducation, Paris, Économica, 1997, pp. 39-66. y AECSE. Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis. Paris, INRP, 2001, pp. 86-90.*

²¹¹ *Hofstetter Rita y Schneuwly Bernard. (Editors). Le pari des sciences de l'éducation. Belgique, De Boeck Université, 2001. Pág. 7.*

construcción y uso del singular (ciencia de la educación) en la cultura alemana y el plural (ciencias de la educación) en la cultura francesa.²¹²

También, se tienen fuertes indicios de que las Ciencias de la Educación provienen de Suiza, a partir de la fundación del "*Instituto J. J. Rousseau o Escuela de Ciencias de la Educación*" en Ginebra Suiza. Varios colombianos visitaron durante la década de los veinte del siglo XX, este instituto suizo²¹³ para participar en Congresos Internacionales o adelantar cursos cortos con Claparède y Bovet en Ciencias de la Educación o simplemente para dictar alguna conferencia y reconocer más de cerca algunas reformas y experiencias modernas sobre los métodos de enseñanza. Entre ellos están: Rafael Bernal Jiménez, Germán Peña y Agustín Nieto Caballero. Agustín Nieto Caballero, es citado por Pierre Bovet en una lista de conferenciantes que visitaron el Instituto J. J. Rousseau²¹⁴ y a los cuales consideraba como los grandes pioneros de la Escuela Nueva en Latinoamérica.²¹⁵

Además, la Colección de Actualidades Pedagógicas, fundada por Bovet, y publicadas por este Instituto desde su creación en 1912 eran difundidas y leídas, a través de las traducciones hechas por editoriales españolas (La Lectura, Beltrán, Revista Española de Pedagogía, entre otras), por los estudiantes de Escuelas Normales (en especial la de Varones de Medellín) y Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia. Vale la pena anotar que Leon Walther, profesor de este Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Ginebra, estuvo en 1932, en Bogotá, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia contratado por el gobierno colombiano para iniciar los cursos de psicología experimental, y de Orientación Profesional. Walther trabajó en la Facultad de Bogotá con los test

²¹² Jürgen Schriewer. "La Construcción de la Pedagogía Científica, diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", en: *Revista de Educación*. No. 296, Madrid, 1991, Págs. 137-174.

²¹³ Que se caracterizó por ser el único Cantón Suizo que ofreció formación universitaria completa en Ciencias de la Educación desde 1920.

²¹⁴ De aquí en adelante se citará bajo la sigla "IJJR"

²¹⁵ Pierre Bovet. *Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 a 1932*. Neuchâtel Suisse, Delachaux & Niestlé, 1932, Pág. 141.

más conocidos en el momento. De acuerdo, con Francisco Socarrás, fue el primero que emprendió, en Colombia, la enseñanza exhaustiva de los test de medición.²¹⁶

Vamos a tratar de abrir, las anteriores hipótesis sobre la procedencia hacia un campo de saber más amplio que permita establecer múltiples relaciones para evitar decir, rápidamente, que las Ciencias de la Educación colombianas provienen de un país europeo en especial, y así identificar como ya lo hemos dicho, todas las marcas sutiles y singulares que las atraviesan.

7.2. EL SURGIMIENTO DE LAS CIENCIAS HUMANAS

Quizás, el acontecimiento de saber más significativo para ubicar la procedencia y rejillas de apropiación de las Ciencias de la Educación en nuestro país, sea la aparición de las ciencias humanas. Según Foucault, este acontecimiento de saber se produce en el espacio de una redistribución general de la episteme:

“cuando, al dejar el espacio de la representación, los seres vivos se alojaron en la profundidad específica de la vida, las riquezas en la presión progresiva de las formas de la producción, las palabras en el devenir de los lenguajes. Era muy necesario en estas condiciones que el conocimiento del hombre apareciera, en su dirección científica, como contemporáneo y del mismo género que la biología, la economía y la filología, a tal grado que se vio en él, muy naturalmente, uno de los progresos decisivos hechos, en la historia de la cultura europea, por la racionalidad empírica”.²¹⁷

Con ellas surge un saber positivo sobre el hombre. En efecto, la obra de Michel Foucault de mayor impacto y repercusión ha sido “Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas”. Su tema central, como lo indica el subtítulo, es preguntarse por la emergencia y por la configuración de las ciencias humanas. Tal proyecto significó enfrentarnos con la idea de que el hombre, tal como funciona en Occidente, no es la más antigua preocupación

²¹⁶ Ver: ALMA NACIONAL. *Revista mensual de educación. Vol. 1, No. 1, 1933, Medellín-Colombia, Pág. 24.* y José Francisco Socarrás. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Tunja, Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1987, Pág. 27.*

²¹⁷ Michel Foucault. *Las palabras y las cosas. México, Siglo XXI, 1972, pp. 335.*

humana desde los griegos pero sí la más reciente y próxima a desaparecer en nuestro pensamiento.²¹⁸ Además, el análisis histórico se convierte en un proceso sin sujeto fundador, ni teleologías, en la que el hombre es sólo un efecto de la red de relaciones que lo constituyen, con lo que quedarían refutadas todas las concepciones humanistas.²¹⁹

Foucault en esta obra analiza tres grandes epistemes que señalan el devenir de nuestro pensamiento: **el Renacimiento** (fines del siglo XVI y comienzos del XVII), **la edad Clásica** (mediados XVII a fines del XVIII) y **la Moderna** inaugurada en el siglo XIX. Entre cada una de ellas hay rupturas o umbrales. Estas tres epistemes no implican ni progreso, ni sentido alguno sino con ellas Foucault quiere hacer entender todas las relaciones que han existido en determinada época entre los diversos discursos en los distintos campos de la ciencia. De esta manera, cada episteme estructura los más diversos campos del saber de una época.

En el **Renacimiento**, en un mundo mágico y analógico, reinaba el orden de la semejanza, todo consistía en descifrar y encontrar semejanzas entre órdenes diferentes; ciertos signos nos permiten reconocer similitudes:

“Buscar el sentido es sacar a la luz lo que se asemeja. Buscar la ley de los signos es descubrir las cosas semejantes. La naturaleza de las cosas, su coexistencia, el encadenamiento que las une y por el cual se comunican, no es diferente a su semejanza. Y ésta sólo aparece en la red de los signos que, de un cabo a otro, recorre todo el mundo”.²²⁰

Los dos tipos de saber de esta episteme son: la “erudición” (buscar el saber en los escritos) y la “divinatio” (buscar el saber en la naturaleza, gran libro del mundo que refleja el macrocosmos). En este sentido, para Foucault, “el saber consiste en referir el lenguaje al lenguaje; en restituir la gran planicie uniforme

²¹⁸ *Ibidem*, Pág. 375.

²¹⁹ Miguel Morey. *Lectura de Foucault*. Madrid, Taurus, 1983, Pág. 112.

²²⁰ Michel Foucault. *Las palabras y las cosas*. 1972, Pág. 39.

de las palabras y de las cosas. Hacer hablar a todo”.²²¹

Don Quijote simboliza la ruptura de la episteme del Renacimiento, y el comienzo de un nuevo umbral, el paso a nuevas tierras: la episteme **clásica**. Este periodo abandona los libros para ir a las cosas, pero como escritura y cosas no se asemejan, las cosas y las palabras van a separarse, para convertirse las segundas en representantes del mundo. El espacio de saber nuevo es el Orden, expresado en el intento de construir una *mathesis universalis*, y la Representación. Tres campos elige Foucault para su demostración: la gramática general (significación de las palabras), la historia natural (caracteres de los seres vivos), y el análisis de las riquezas (intercambio y circulación de bienes).

Por último, a finales del siglo XVIII e inicios del XIX (1775-1825) se produce en los anteriores campos del saber una mutación que señala un cambio, dando lugar a la **episteme moderna**. Foucault sugiere e intenta describir cómo la episteme clásica a fines del siglo XVIII sufre una mutación, inversión y pliegue en la que se constituye como tema de reflexión el sujeto-objeto hombre. Así la nueva episteme queda configurada, según Foucault, por un triedro del saber: ciencias matemáticas y físicas, ciencias empíricas (lingüística, biología y economía) y ciencias filosóficas. En el intersticio, por tanto en un lugar inestable de este triedro, allí encuentran las ciencias humanas su lugar y positividad. Las ciencias humanas nacen así al constituirse el hombre, al lado de los objetos científicos, como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber, es decir, cuando en el campo del saber aparece el hombre en una posición ambigua de ser a la vez objeto de un saber y sujeto que conoce, lo que provoca, como acontecimiento, la aparición del hombre.

“Se comprende, en estas condiciones, que el pensamiento clásico y todos aquellos que lo precedieron hayan podido hablar del espíritu y del cuerpo, del ser

²²¹ *Ibidem*, Pag. 48.

humano, de su lugar tan limitado en el universo, de todos los límites que miden su conocimiento o su libertad, pero que ninguno de ellos haya conocido jamás al hombre tal como se da al saber moderno. El humanismo del Renacimiento, el racionalismo de los clásicos han podido dar muy bien un lugar privilegiado a los humanos en el orden del mundo, pero no han podido pensar al hombre".²²²

De esta nueva positividad del saber va a surgir la posibilidad de las ciencias humanas y de la antropología. Todo ello se mostró necesario, señala Foucault, cuando la representación perdió el poder de determinar por sí sola y en un único movimiento el juego de sus síntesis y análisis, entonces, aparece un nuevo lugar que será ocupado por el sujeto-objeto hombre, configurándose como positividad.

"Por extraño que parezca, el hombre cuyo conocimiento es considerado por los ingenuos como la más vieja búsqueda de Sócrates es indudablemente sólo un desgarrón en el orden de las cosas, en todo caso una configuración trazada por la nueva disposición que ha tomado recientemente en el saber. De ahí nacen todas las quimeras de los nuevos humanismos, todas las facilidades de una antropología, entendida como reflexión general, medio positiva, medio filosófica, sobre el hombre. Sin embargo, reconforta y tranquiliza el pensar que **el hombre es sólo una invención reciente**, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber y que desaparecerá en cuanto éste encuentre una forma nueva".²²³

Para Foucault la arqueología de la cultura occidental muestra, por tanto, que una serie de disposiciones y positividades han hecho posible que se configurara como objeto teórico el hombre. De ahí la proliferación de ciencias humanas y antropologías en las que se ha movido el pensamiento en los dos últimos siglos.

Pero cuál es la forma de esta nueva positividad? De acuerdo, con Foucault, el dominio de estas ciencias se puede encontrar en el cruce de tres "regiones epistemológicas": la psicológica, la sociológica y la del lenguaje, que se definen en sus relaciones con la biología, la economía y la filología.

"La región psicológica" se apoya en el modelo de la biología, toma al hombre como un ser vivo con funciones, que responde a los estímulos que recibe de orden fisiológico, cultural, social e intrahumano, que se adapta,

²²² *Ibidem*, Pág. 309.

²²³ *Ibidem*, Pág. 9.

evoluciona, y que se subordina a las exigencias del medio, pero también le otorga con las transformaciones y cambios que impone, intenta desaparecer los desequilibrios, actúa conforme a reglas, en suma posee las condiciones para construir normas adecuadas que le permitan ejercer sus funciones.

La **"región sociológica"** encuentra su espacio representativo en la sociedad, como lugar donde el hombre trabaja, produce y consume. Esta región aparece sobre la superficie de la economía, en donde el individuo se define como un ser humano con necesidades y deseos, que busca satisfacerlas a partir de sus intereses. Esto lo conduce a entrar en permanente conflicto con el otro, lo cual le exige construir un conjunto de reglas para regular las contradicciones.

Por último, en la **"región del lenguaje"**, donde reina las leyes y formas de un lenguaje aparece el hombre para debatirse en el juego de sus representaciones y sus expresiones verbales. En esta región surgen todas las manifestaciones verbales, a modo de huella (ritos, costumbres, tradiciones, escritos, etc.) que el individuo o una cultura producen de sí mismas, constituyendo un conjunto coherente y un sistema de signos.

De esta manera, estas tres regiones construyen tres parejas: de la *función* y de la *norma*, del *conflicto* y de la *regla*, de la *significación* y del *sistema*, que forman la positividad propia de las ciencias humanas.²²⁴

Desde este discurso-objeto: surgen varias instituciones, diversos discursos y sujetos de saber. Pero no se debe entender las ciencias humanas como su fundamento sino como su campo de posibilidad. Por ejemplo, en el espacio de la educación surgen varias instituciones que desde la psicología en íntima relación con la Biología comienzan a estudiar al hombre desde una concepción científica.

²²⁴ *Ibíd.*, Pág. 345-347

A partir de la anterior descripción sobre las ciencias humanas como un acontecimiento de saber que hizo posible el surgimiento de un conjunto de saberes positivos sobre lo humano, vamos a tratar de describir el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra Suiza, el cual materializó y retomó como objeto esos nuevos saberes, a través de sus concepciones desarrolladas sobre la psicología de la infancia y de las prácticas de experimentación en la escuela, definiéndose y posicionándose en esa nueva red de enunciados y discursos sobre el hombre, y que selectiva y estratégicamente se incrustaron en el saber pedagógico colombiano durante la primera mitad del siglo XX. Estas descripciones nos permitirán identificar dentro de un universo discursivo e institucional más amplio las especificidades y las particularidades de las Ciencias de la Educación en nuestro país, como también su funcionamiento dentro del saber pedagógico colombiano. De acuerdo con Zuluaga, "para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber".

7.3. EL INSTITUTO J. J. ROUSSEAU EN GINEBRA-SUIZA. 1912-1932

7.3.1. Los orígenes: entre psicología y pedagogía.

El Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR) o Escuela de Ciencias de la Educación fue fundado en 1912 en la ciudad de Ginebra por los suizos Edouard Claparède (1873-1940) y Pierre Bovet (1878-1965). De acuerdo con Bovet, los orígenes del IJJR están relacionados con el médico y biólogo Théodore Flournoy (1854-1920) y sus lecciones dictadas en la cátedra extraordinaria de psicología experimental en 1891 en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Ginebra, así como en sus actividades de investigación en el Laboratorio de Psicología fundado por él mismo en 1890. Más tarde Claparède fue su asistente en el Laboratorio desde 1900, su socio en la fundación y dirección de los *Archives de Psychologie* en 1901, su sucesor en la dirección del Laboratorio en 1904 y luego en 1915 en la Cátedra de psicología experimental en la Facultad de Ciencias. En

este contexto, de trabajo experimental en el Laboratorio y en la cátedra de psicología experimental, Claparède se interesó en las aplicaciones de la psicología en el arte de enseñar. En consecuencia, abrió en 1906 un seminario de psicología pedagógica bajo las siguientes razones:

“es tan indispensable para el maestro conocer las leyes del espíritu y su evolución que al horticultor conocer la biología de las plantas, o al médico conocer la fisiología de los órganos... Respondíamos a un llamado muchas veces hecho... nos propusimos entonces instituir en el Laboratorio una enseñanza experimental de psicología aplicada a la pedagogía. Esta enseñanza debía incluir lecciones prácticas de psicología pedagógica, fisiología e higiene escolar, de patología infantil y debía darse en colaboración con colegas de la Facultad de Medicina”.²²⁵

Más tarde, Piaget afirmaría que el desarrollo que tomaron, en Ginebra, los estudios psicológicos y pedagógicos se justifican, en buena parte, en Flournoy como fundador de la psicología ginebrina contemporánea, a través de la fundación en 1890, de un Laboratorio de psicología experimental siguiendo el ejemplo de Wundt en Alemania o de Williams James en los Estados Unidos, y en Claparède al abrir en 1906, en la Facultad de Ciencias, un seminario de psicología pedagógica, en el cual se propuso introducir a los maestros en los problemas del desarrollo del niño y en los métodos de observación y de medida.²²⁶ Para Piaget este fue el antecedente más fuerte para que en 1912 Claparède fundara en Ginebra el IJJR, no para defender una doctrina sino un método universalmente aceptado: “estudiar el niño en todos los aspectos de su evolución mental y adaptar los procedimientos de educación a su comprensión real y a las etapas de su desarrollo desde el punto de vista psicológico y pedagógico”.²²⁷

De esta manera, desde su fundación en 1912, el Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR) o Escuela de Ciencias de la Educación en Ginebra de dos objetos de saber se ocupó: *de los maestros y de la infancia*. Claparède, en su

²²⁵ Pierre Bovet. *Vingts ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau. 1912-1932. Neuchatel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1932, Pág. 9.*

²²⁶ Jean Piaget. “*Psychologie et pédagogie genevoises*”, en : *Suisse contemporaine. No.5, Año 2, 1942, Pág. 427-428.*

²²⁷ *Ibidem. Pág. 429.*

artículo sobre el Instituto y su funcionamiento²²⁸, publicado en los Archives de Psychologie, afirmaba que la preparación científica de los maestros no era suficiente, convirtiéndose en una necesidad deseada por todos.

Según Claparède era deseada no sólo por los psicólogos sino también por los maestros. A partir de la lectura de un Informe sobre la preparación y los medios de perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria, presentado a la Sociedad Pedagógica de Neuchatel, en 1911, Claparède se convenció rápidamente que los maestros no se sentían lo suficientemente preparados para su oficio de enseñar, ellos mismos daban cuenta de sus carencias: "Enseñamos todavía como a nosotros mismos nos enseñaron, pero no es nuestra culpa.... nadie nos enseñó a enseñar. Fue necesario ponernos a enseñar, fue necesario ensayar, titubear, buscar, avanzar para luego retroceder y reiniciar (p. 20)".²²⁹

De acuerdo con lo anterior, era evidente llevar a cabo una reforma en la formación de maestros:

"hay una crisis en la escuela popular.... el espíritu demasiado escolástico se choca con el espíritu científico y con el progreso industrial, este encuentro violento no podía sino causar un malestar. Se traduce bajo formas múltiples y deja, en cualquier caso, en el fondo del pensamiento de todos los que nos ocupamos de la escuela esta frase un poco vaga: hay algo que ya no cuadra... La posibilidad de una transformación feliz de toda nuestra pedagogía, depende de nuestra preparación profesional (P. 6)".²³⁰

Pero esto no era un problema sólo de Neuchatel sino de todos los países, ni tampoco de la enseñanza primaria sino también de la secundaria.²³¹ Claparède en su artículo citaba ejemplos de diversos países como Italia y Alemania, y de otros Cantones Suizos como el de Vaud y Zurich, en donde desde 1906 se desarrollaron cursos y conferencias sobre "Psicología medico-pedagógica", "Psico-pedagogía experimental", así como de la creación de nuevos institutos de pedagogía y psicología experimental dotados de los medios suficientes para

²²⁸ *Edouard Claparède. "Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquelles il répond", en : Archives de Psychologie. Tomo XII, Geneve, Librairie Kündig, Fév, 1912. Pág. 5-44.*

²²⁹ *Ibidem. Pág. 6.*

²³⁰ *Ibidem.*

²³¹ *Ibidem. Pág. 7.*

hacer progresar la educación. Además, en los diferentes Congresos que él participó, escuchaba varias voces que se expresaban a favor de una formación de maestros en higiene, psicología y ciencia del niño entre otros saberes.²³²

De esta manera, el proyecto de un Instituto de Ciencias de la Educación en Ginebra se derivó de una doble comprobación; “por una parte, la preparación psicológica y pedológica de los profesores no es suficiente; y por otra parte, ninguna medida es tomada para asegurar el progreso y el desarrollo de la ciencia de la educación”.²³³

Para Claparède la formación científica de los maestros se efectuaría por dos vías: tomando a la infancia como centro del sistema educativo y la psicología como base científica de esta revolución.²³⁴ Desde Rousseau y su obra *Emile* encontramos esta invitación a mirar la infancia como el centro alrededor del cual deben girar los procesos y programas educativos. Sin embargo, para Claparède, el llamado y la invitación del pedagogo ginebrino no ha sido escuchado, ni aceptada ya que según él, la enseñanza en las escuelas sigue dirigiéndose a la memoria:

“Se nos ha dicho, se nos ha repetido en todos los tonos, en los discursos solemnes e incluso en los planes de estudio, que hace ya mucho tiempo la enseñanza no se dirige ya a la memoria, que se pretende más desarrollar el espíritu.... [...] Y, sin embargo, cuando observamos de cerca, lo que se percibe es que hoy, como en los tiempos de Montaigne, todavía la enseñanza se dirige hacia la memoria, descuidándose mucho la educación, no sólo moral, sino también intelectual”.²³⁵

Según Claparède, después de 50 años de publicado el Emilio de Rousseau, los progresos en la pedagogía práctica son menores, o en el peor de los casos nulos, frente a los que se han logrado en otras ciencias aplicadas, como la medicina, la sociología, la política o el Derecho, aún en la teología. En ellas se produjeron las más profundas transformaciones que renovaron completamente

²³² *Ibidem.* Pág. 7-8.

²³³ *Ibidem.* Pág. 5.

²³⁴ *Comparada por Claparède en Educación a la revolución desatada por Copérnico en relación con la posición de la Tierra frente al Sol.*

²³⁵ *Ibidem.* Pág. 10-11.

sus métodos. Entonces, ¿a quiénes tomaremos por responsable de estos hechos, por qué la verdades en pedagogía proclamadas desde hace tiempo, y aceptadas por la sociedad como justas y adecuadas, no se han impuesto?²³⁶

Ni en los maestros, ni en los gobernantes podemos encontrar los responsables, afirmaba Claparède, sino en la carencia de una base científica de la pedagogía, la cual todavía es mirada como una disciplina filosófica y comprometida de una parte con la metafísica y la moral. De esta manera, "solamente un fundamento científico y psicológico dará a la pedagogía la autoridad necesaria para conquistar la opinión y realizar las reformas necesarias".²³⁷ Al tomar distancia de la filosofía clásica la cual era considerada por la comunidad de intelectuales modernos, como introspectiva, especulativa y teórica, Claparède se apoyó en los avances de la biología evolucionista (Darwin y Spencer) que facilitaron la redefinición de la psicología como una ciencia natural de base biológica y fisiológica, como también la especificación de una psicología de la infancia:

"Hoy la situación de la psicología ha cambiado completamente, con la posibilidad de desarrollar los intentos brillantes de Herbart, ya que poseemos conocimientos que la ciencia hace cientos de años no podía proporcionarle, y, mejor aún, métodos que nos permiten adquirir estos conocimientos, o por lo menos darnos cuenta de lo que ignoramos y cómo abordamos los problemas que deben solucionarse. [...] Estos cambios provienen de los progresos mismos de la psicología, y en particular del surgimiento de la psicología de la infancia. Nuestras ideas generales sobre la evolución, nuestras observaciones sobre el crecimiento, todos los estudios en donde el niño ha sido el objeto, todos los resultados extraños pero hoy ya descubiertos, y que todavía no sospechábamos, han contribuido a proporcionarnos una comprobación de la concepción de Rousseau: que la evolución del niño se da por etapas sucesivas, que cada una tiene su centro especial de interés, que existe un orden y equilibrio en la naturaleza del niño, el cual no podemos romper. [...] Ahora bien, esta nueva concepción biológica muestra prácticamente una fecundidad considerable; además muestra de una manera perentoria por qué el niño debe ser colocado en el centro del sistema educativo".²³⁸

En consecuencia, para Claparède los progresos de la ciencia moderna, le permitieron a la psicología, superar su dependencia de la filosofía, para

²³⁶ *Ibidem.* Pág. 10, 16 y 18.

²³⁷ *Ibidem.* Pág. 19.

²³⁸ *Ibidem.* Pág. 20-21.

conquistar ahora sus condiciones de ciencia experimental. Tal condición de la psicología permitiría a la pedagogía abrirse a horizontes insospechados. En suma, "el método experimental se introduce en la pedagogía, haciendo prever que ella será fecunda".²³⁹

En este mismo sentido, Pierre Bovet, lo señaló en su Conferencia dictada en la Asamblea General de la Sociedad de Artes, el 14 de marzo de 1912: "Yo creo que la ciencia de la educación siente las misma necesidad, al igual que la botánica moderna, de renovar sus métodos". Para eso era necesario recurrir a la experimentación. "El Instituto de Ciencias de la Educación surge precisamente de esta necesidad".²⁴⁰ Más adelante, en su lección inaugural a la nueva cátedra: "Science de l'éducation et pédagogie expérimentale", en la Facultad de Letras de la Universidad de Ginebra señalaba:

"Hoy se reconoce la existencia de una ciencia de la educación.... sin embargo, hay diferentes tipos de ciencias, sin duda, la nuestra es una ciencia aplicada o como lo dice M. Adrien Naville, una ciencia de reglas....Una ciencia de reglas reposa, en efecto, siempre sobre una o varias ciencias de leyes, la cual hace, como se dice generalmente, la aplicación de un ámbito determinado.....Para la ciencia de la educación, las ciencias de las leyes que ella aplicará, serán la fisiología en materia de educación física pero ante todo la psicología y la sociología. Las leyes psicológicas proporcionarán la esencia a las reglas pedagógicas."²⁴¹

De esta manera, Claparède y Bovet, definieron dos ejes de saber desde los cuales giraría la formación de los maestros en el Instituto Jean Jacques Rousseau o Escuela de Ciencias de la Educación: *la psicología y la pedagogía*. El primer eje de saber, se ocupará de los "problemas relativos al desarrollo de la infancia. Estos problemas son de una parte psicológicos y por otra fisiológicos y que pueden resumirse en la siguiente pregunta: ¿cómo se da el desarrollo físico

²³⁹ *Ibidem*, Pág. 21.

²⁴⁰ Pierre Bovet. *La création a Genève d'un' école des Sciences de l'éducation. Conférence, faite a l'Assemblée générale de la Société des Arts, le 14 mars 1912. Geneve, Société Générale d'imprimerie-Péllisserie, 18, 1912. Pág. 4.*

²⁴¹ Pierre Bovet. "Science de l'éducation et pédagogie expérimentale", *Leçon inaugurale a la nouvelle chaire de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève le 14 avril 1920, L'Education, Paris, 12, 1921, pp. 440-450, en : PIERRE BOVET et l'école active. Neuchâtel, éditions de la Baconnière, 1978, Pág. 73-74.*

y mental de la infancia y cuáles son las condiciones más favorables?”.²⁴² El Segundo eje de saber se ocuparía del “control de los métodos escolares y la determinación de las aptitudes en los escolares”.²⁴³

Vale la pena señalar que en Ginebra el eje de la psicología corresponde a la psicología de la infancia, en proceso de desarrollo según Claparède, donde el niño se convierte en el objeto privilegiado de esta nueva psicología, la cual encontró en la infancia un laboratorio natural para el estudio de la evolución del hombre. Por su parte el eje de la pedagogía corresponde a la pedagogía experimental o ciencia de la educación, la cual Claparède y Bovet pretendían desarrollar a través de los desarrollos de la psicología entendida ésta como ciencia experimental, porque es en ella donde la pedagogía experimental encontraría realmente su base científica.²⁴⁴ Además, la pedagogía toma aquí su condición de “ciencia aplicada” de otras ciencias como la fisiología, la sociología pero en especial de la psicología.

7.3.2. “EL ROL DE UN INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”²⁴⁵

En las perspectivas de su fundador, Claparède, el Instituto tendría que cumplir las siguientes funciones:

Escuela de formación de maestros. A partir de la enseñanza de los nuevos desarrollos y conocimientos sobre psicología, didáctica, higiene infantil, puericultura, entre otros conocimientos, el novedoso Instituto funciona como escuela de formación de maestros de todo el mundo. Pero no solo pretendía ser una Escuela de instrucción y enseñanza de los nuevos conocimientos sino un espacio institucional en donde se entrenara a los maestros en el uso del método científico, con el objetivo de ir fabricando la ciencia pedagógica.

²⁴² *Edouard Claparède. Un institut des Sciences de l'éducation les besoins auxquelles il répond. 1912, Pág. 30.*

²⁴³ *Pierre Bovet. 1921, Pág. 77.*

²⁴⁴ *Claparède, 1912, Pág. 20.*

²⁴⁵ *Claparède. 1912, Pág. 32-35.*

Centro de Investigaciones. Además de su tarea formadora de maestros, el Instituto debía cumplir la difícil y gran misión de ser un Centro de Investigaciones a favor del progreso de la Ciencia de la Educación. Para tal misión el Instituto actuaría como centro de acopio de gran cantidad de documentos y conocimientos para ser debidamente seleccionados, examinados, criticados y comparados. Para Claparède, el desarrollo de tal función exigiría un personal profesional numeroso, y a la vez, sería para los alumnos un espacio ideal de entrenamiento en la investigación.

Centro de Informaciones. Para Claparède un Instituto para el desarrollo de las ciencias de la educación no agotaría sus funciones como Escuela de formación de maestros, ni menos como centro de desarrollo de nuevos conocimientos sobre la infancia, él debe también mantenerse al corriente de las numerosas investigaciones realizadas en el campo de la psicopedagogía. De ahí la importancia de la publicación en 1913 del boletín: *L'Intermédiaire des Éducateurs*.²⁴⁶ Además, de la edificación de una biblioteca especial con sala de periódicos y servicio de documentación que reuniera todas las obras pedagógicas, sociales y filantrópicas relativas a la infancia.

Centro de propaganda, para la defensa de los derechos del niño a través de la educación de la opinión pública. Defender, dar a conocer y educar en los derechos del niño fue para Claparède un asunto de orden humanitario y social que el Instituto de Ciencias de la Educación no podía marginar de sus funciones.

7.3.3. ¿OTRAS PROCEDENCIAS?...

Quizás esta tarea de identificar otras procedencias, sea la más difícil de realizar en un trabajo histórico sobre las Ciencias de la Educación, ya que más allá del

²⁴⁶ *En este boletín se daba cuenta de las actividades del Instituto, se divulgaban obras y experiencia sobre Escuela Nueva.*

Instituto fundado en Ginebra por Claparède y Bovet en 1912, no hay otra institución que haya surgido bajo este enunciado. Pero esto no significa que al IJJR o Escuela de ciencias de la educación en Ginebra le demos el lugar fundador o hegemónico para hacer cualquier reflexión sobre el surgimiento y desarrollo de estas ciencias en la cultura occidental, sólo es tomado como un acontecimiento singular y particular. Sobre este aspecto ya Claparède en 1912, se lo planteaba en los siguientes términos:

“Un instituto de las ciencias de la educación responde, como se puede observar, a una verdadera necesidad, y es asombroso que no exista todavía en ninguna parte, aunque esta creación esté desde hace tiempo en el aire”.²⁴⁷

Para Claparède en distintos países europeos como también de América existían obviamente instituciones que compensaban en parte sus intenciones de hacer surgir un Instituto como Escuela de formación de maestros, centro de investigaciones para el progreso de la “ciencia de la educación” de informaciones y de propaganda sobre la reforma pedagógica para el conocimiento y defensa de la infancia. La particularidad de los institutos citados por Claparède reside en su fuerte relación con la psicología y la pedagogía. Por ejemplo, los institutos citados de Italia, Alemania, Estados Unidos Chile, entre otros países, se definen como institutos psicopedagógicos, de pedagogía experimental y de altos estudios psicológicos y pedagógicos.

Actualmente existen varias posiciones encontradas sobre el surgimiento de las ciencias de la educación en otros países Europeos. Por ejemplo, como ya se había dicho más arriba, en Francia, desde 1883, existió sólo la singularidad mediante cursos llamados “Pedagogía o Ciencia de la Educación” dictados en la Sorbonne y otras Universidades por Gabriel Compayré, Henri Marion, Ferdinand Buisson y Emile Durkheim, entre otros, hasta 1914, cuando desaparecen definitivamente de la Universidad Francesa. Según Plaisance y Vergnaud, ningún documento parece comprobar, en Francia, el uso del plural “Ciencias de la Educación” entre las dos guerras mundiales.

²⁴⁷ *Ibidem.* Pág. 35.

Para algunos franceses como Jacqueline Gautherin (1995) y Michel Develay (2001) la existencia de cátedras de pedagogía o de ciencia de la educación, dictadas por Henri Marion, Ferdinand Buisson, Thamin, entre otros, en las universidades francesas desde 1883 hasta 1914, no representan ninguna continuidad, ni son un acontecimiento anunciador de las ciencias de la educación que aparecieron en Francia en 1967:

"Precisémoslo de entrada, no hay continuidad entre la ciencia de la educación universitaria institucionalizada en 1883, casi dejada sin herencia luego de la guerra de 1914, y las ciencias de la educación institucionalizadas en 1967: éstas no deben gran cosa a aquellas, si no es en la herencia muy rápidamente reevaluada de algunas teorías pedagógicas. Pero no hay tampoco una heterogeneidad radical: hay entre ellas más de una diferencia y más de un punto común, así no fuese una misma interrogación sobre su identidad y una misma vulnerabilidad a las críticas. Nos limitaremos a deducir algunos rasgos impresionantes (importantes) de la ciencia de la educación dejando en lo implícito su confrontación con las características de las ciencias de la educación".²⁴⁸

"De la misma forma en que la mariposa es primero oruga, el presente es con frecuencia una metamorfosis del pasado. Así mismo ocurre con *las* ciencias de la educación de hoy, de las que *la* ciencia de la educación de finales del siglo pasado constituyó un precursor aparentemente próximo y sin embargo heterogéneo. En efecto, entre 1883 -cuando nace- y la Primera Guerra Mundial -cuando desaparece-, se sostuvo en la mayoría de las Universidades francesas una enseñanza de *ciencia* de la educación. Examinando las condiciones de emergencia de esta, podríamos vernos tentados a descubrir allí elementos anunciadores de aquellas. Pero no es así. La ciencia de la educación tenía el proyecto de justificar la escuela instituida por Jules Ferry; una escuela de carácter laico a la que la Iglesia católica se oponía y por la cual a los padres no se le subían los ánimos -los brazos de los niños que faltaban en los trabajos del campo. La palabra ciencia no remitía entonces a una voluntad de realizar una obra científica, en el sentido de crear saberes de vocación universal expresados por medio de leyes. Expresa solamente la idea de que pueda existir un conocimiento profundo de la educación, basándose en la máxima rabelaisiana "ciencia (conocimiento) sin conciencia es solamente la ruina del alma".²⁴⁹

De esta manera, la ciencia de la educación de principios de siglo en Francia es una ciencia especulativa apoyada en el discurso filosófico, interesada por definir los *por qué* de la educación, sus fines y no el *cómo educar*, de ahí que estos

²⁴⁸ Jacqueline Gautherin. "La science de l'éducation, discipline singulier 1883-1914", en: Bernard Charlot. *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris, ESF, 1995, Pág. 45.

²⁴⁹ Michel Develay. *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris, ESF, 2001, Pág. 11.

inicios no sean una herencia para las ciencias de la educación que surgen en 1967.

Sin embargo, las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia apropiaron los discursos sobre la infancia y la psicología experimental desarrollados, a principios del siglo XX, por dos franceses: Alfred Binet y Henri Pieron. Éste último discípulo de Binet dictó en 1934, varias conferencias sobre Psicología en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Obviamente, los desarrollos de Binet sobre el conocimiento de la infancia y su especificidad como objeto de saber de la nueva psicología no se desarrollaron al interior de una institución francesa llamada ciencias de la educación, pero sí al interior de la región epistemológica de la nueva psicología, la cual estaba ligada a las ciencias de la vida. De acuerdo con Schriewer, Alfred Bidet y la *Société libre pour L' Étude Psychologique de L'Enfant*, fue la segunda línea teórica de las ciencias francesas de la educación, si bien menos privilegiada en su proceso de institucionalización que la escuela de Durkheim fue, a la larga, de mayor éxito en lo que respecta a la continuidad de su difusión.²⁵⁰

Por otro lado, y retomando las reflexiones de Angelo Van Gorp, Marc Depaepe y Frank Simon sobre el proceso de disciplinarización de las ciencias de la educación en Europa²⁵¹, podemos observar también cómo, las concepciones del Doctor Belga Ovidio Decroly, apropiadas en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, son analizadas por estos profesores de la Universidad de Gante en Bélgica como una de las condiciones de posibilidad del proceso de institucionalización de las ciencias de la educación en ese país. Recordemos que en Bélgica, a finales del siglo XIX e inicios del XX, tampoco existían

²⁵⁰ Schriewer Jurgen. "La Construcción de la Pedagogía Científica, diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", en: *Revista de Educación*. No. 296, Madrid, 1991. Pág. 159.

²⁵¹ Angelo Van Gorp, Marc Depaepe, Frank Simon. "Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the "Secondary Disciplinarization" of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly (1901-1931)", en: *Paedagogica Historica*. Gent, Belgium, Vol, XL, Numbers, V-VI, October 2004, Pág. 591-616. Special Issue: *The role of congresses and institutes in the emergence of the educational sciences*. Edited by Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly.

Instituciones bajo el enunciado "Ciencias de la Educación", pero sí, según los autores, unas prácticas teóricas, profesionales y disciplinarias desarrolladas por Decroly a través de sus participaciones en Congresos internacionales sobre la educación. Para ellos, "un estudio de caso de Decroly da la oportunidad de probar entre una multiplicidad de diversos congresos el problema concreto del nacimiento y del desarrollo de un campo disciplinario en la educación".²⁵² Además, "dos asociaciones estuvieron presentes en sus participaciones en los congresos: La Sociedad protectora de la infancia anormal (SPEA) y la Sociedad Belga de Pédotecnia (SBP). El SPEA y el SBP formaron un puente entre el nivel académico-institucional y el nivel comunicativo de los congresos".²⁵³

Por último, las concepciones psicológicas desarrolladas por el norteamericano William James, en el siglo XIX, son también una procedencia significativa de las Ciencias de la Educación que surgieron en Colombia desde la segunda década del siglo XX. James fue uno de los primeros psicólogos que aplicó el principio del funcionalismo a la psicología, cambiándola de su lugar tradicional como rama de la filosofía y situándola entre las ciencias basadas en el método experimental, a través de su obra "Principios de Psicología" (1890). Para Sáenz, "William James, con su temprana formación en anatomía y fisiología, fue el primer psicólogo en hacer una crítica radical a la psicología clásica con base en las teorías evolucionistas".²⁵⁴ De esta manera, aportó una nueva mirada sobre la mente humana, desde la cual se desprenden varios de los significativos desarrollos de la psicología del niño y de la psicología pedagógica durante la primera mitad del siglo XX, como los de los norteamericanos Stanley Hall y John Dewey y el suizo Claparede. "Charlas pedagógicas", de James, fue un texto de psicología para maestros, clave en el saber pedagógico colombiano para comprender las bases psicológicas en las cuales se apoyaba la nueva mirada sobre el conocimiento de la infancia, en el paso de la psicología racional a la

²⁵² *Ibidem*, Pág. 591.

²⁵³ *Ibidem*.

²⁵⁴ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. *Mirar la Infancia. Tomo 2, Bogotá, Foro Nacional, 1997, Pág. 203.*

científica. En ese tránsito surgen las primeras instituciones en Colombia bajo el enunciado "Ciencias de la Educación".

Pero no vamos aquí a tratar de fundar, como roca inmóvil, la procedencia de las Ciencias de la Educación en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, en Decroly, ni tampoco en Buysé que también estuvo como maestro en la Facultad de Ciencias de la educación en Bogotá, ni en los franceses Binet y Pieron, ni en James y mucho menos en el Suizo Claparède a través de su Instituto de Ciencias de la educación fundado en Ginebra. Por el contrario, de lo que se trata es de identificar todas estas procedencias como las marcas sutiles y singulares que atravesaron la formación de las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia. En efecto, la creación en nuestro país, de estas instituciones formadoras de maestros en los saberes experimentales estuvieron motivadas en la experiencia de diversos países del mundo, así nos lo comprueba un ex – alumno de la Facultad de la Universidad Nacional:

"Diferentes instituciones y laboratorios de Europa y América, dedicados a la Psicología experimental, prosiguen a diario estudios e investigaciones que aparecen en revistas y volúmenes, encaminados además a la propagación de la escuela activa. Tal sucede con el Instituto Rousseau de Ginebra, el Laboratorio de Angleur (Bélgica), la Liga de la Enseñanza de Bruselas, la Sociedad Alfredo Bidet de París, etc. Cada laboratorio que en Colombia se fundara exigiría la suscripción a ellas con el fin exclusivo de salvarlo de una rutina que indiscutiblemente lo arruinaría. El Boletín de la Sociedad Alfredo Bidet, publica, por ejemplo, los nuevos test que ensaya, referentes unos a la determinación de la edad mental, otros a funciones separadas y otros a los conocimientos escolares, deducidos éstos de los programas franceses. Obra apreciable de los laboratorios en Colombia sería la de acogerse a todas estas iniciativas y sostener relaciones con tales instituciones, con lo cual se alejaría el peligro del estancamiento y se tendrían fuentes permanentes de estudio".²⁵⁵

7.3.4. EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION EN COLOMBIA

El proceso de apropiación de las Ciencias de la Educación en Colombia tiene que ser descrito, en estrecha relación, con el proceso de transformaciones del

²⁵⁵ Alfonso Jaramillo Guzmán. "La fundación de pequeños laboratorios de psicología experimental en Colombia", en: *Educación. Año 2, No. 8, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Marzo de 1934, Pág. 174.*

saber y de la práctica pedagógica en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. Este proceso consistió en apropiarse, dentro de un universo amplio, los saberes denominados modernos, entre ellos la pedagogía activa, la psicología científica, la medicina y la fisiología experimental, la psiquiatría, la sociología, la antropología y la administración científica.²⁵⁶ Más que causa de este proceso, la institucionalización de las Ciencias de la Educación en Colombia fue un efecto de ese vasto universo de saberes apropiados. Pero no un efecto menor sino mayor, es decir, que con la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia en 1926, la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional (1934), la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja (1934), la Facultad de Ciencias de la Educación de Señoritas en el Instituto Pedagógico de Señoritas (1934) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia (1954), se puede hacer visible una discontinuidad mayor desde la cual se organizó una nueva práctica de saber y de poder para la formación de maestros y funcionarios de la educación pública.

Sin embargo, la novedad en la creación de instituciones bajo el enunciado "Ciencias de la Educación" se produce sobre un fondo de continuidad discursiva. Es decir, las Ciencias de la Educación no son una ruptura definitiva con el discurso de la Escuela Nueva o la pedagogía activa y con el discurso de reforma de la Educación colombiana durante las primeras décadas del siglo XX. Por el contrario, son el saber discursivo mayor y articulador que pretendió institucionalizar una nueva discursividad para la formación de maestros de segunda enseñanza y para la reforma de la educación en Colombia. En otras palabras, las Ciencias de la Educación son el *acontecimiento de saber* comprensivo de los saberes, instituciones, prácticas y teorías apropiadas y desarrolladas en el saber pedagógico colombiano hasta la segunda década del siglo XX: Escuelas Normales, Instituto Pedagógico de Señoritas, Gimnasio Moderno, saberes experimentales y sociales, Escuela Nueva, críticas a los métodos de enseñanza, estrategias de reforma educativa desarrolladas en las primeras décadas del siglo XX y temas como la raza, el examen escolar, la

²⁵⁶ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia*. 1997, Tomo 2, Pág. 4.

disciplina, la moral, la cultura, la escuela y la sociedad, los métodos de enseñanza, la higiene escolar, la enseñanza secundaria, la enseñanza primaria, la infancia y como novedad la adolescencia o el joven de la secundaria, la pedagogía y los maestros, entre otros, pasaron a ser objeto de estudio en el nuevo espacio institucional denominado: *Ciencias de la Educación*.

Esta idea de las Ciencias de la Educación como un acontecimiento de saber global que asume todos los asuntos relacionados con la enseñanza, las etapas de la vida, la educación y los métodos, nos lo dan a entender algunas consideraciones realizadas por el Director de Educación Pública del Cauca y el Jefe del Departamento de Pedagogía de la Escuela Normal Superior, entre otros intelectuales y reformadores de la educación durante la primera mitad del siglo XX. Al respecto citemos al Director de Educación Pública del Cauca Sr. Ricaurte Fernández:

"La teoría y la práctica de la educación requieren hoy que se observen al niño y a la escuela desde varios puntos de vista. Andan descaminados, por lo tanto, quienes consideran al niño solo como una máquina que piensa y los que creen que solo posee un cuerpo. Un sistema racional y equilibrado debe observar al niño en su aspecto global y en las varias actividades que se desenvuelva en correlación con sus fuerzas mentales, y aplicando todo eso a los deberes prácticos de la vida, desde la niñez y la juventud hasta la virilidad"²⁵⁷.

Por su parte, Vicente Castellanos como Jefe del Departamento de Pedagogía de la Escuela Normal Superior afirmaba:

"Su organización, estructura y funciones nos señalan nítidamente cómo la Escuela Normal Superior es o debe ser el cerebro y el alma de toda la educación colombiana. En efecto por su profesorado especializado para el bachillerato en todos los aspectos de los planes y programas que lo sustentan, trasciende a la Universidad, y por ésta, a todas las esferas del pensamiento directivo nacional; por sus profesores especiales para el ramo normalista, urbano y rural, y para el servicio de inspecciones escolares, desciende a las raíces puramente infantiles y grados primarios de toda la educación, abarcando así, para influirlo, todo el proceso formativo del hombre colombiano; por sus incursiones investigativas superiores en Ciencias Biológicas y Químicas, Matemáticas y Física, Sociales y

²⁵⁷ Ricaurte Fernández. *Labores del Curso de Información. Informe que rinde a los Gobernador del Departamento del Cauca y Director de Educación Pública el Delegado por ese Departamento Sr. Don Ricaurte Fernández H. Bogotá, Nov. 16 de 1932. Pp. II., en: Curso de Información, Trabajos Personales, 1932, sin ninguna referencia. Biblioteca Central UPTC, Tunja, Fondo Eduardo Posada.*

Filológicas, mantiene en alta tensión las mentes estudiosas de profesores y alumnos que elaboran en elevado plano universitario ejercitando el pensamiento en los más palpitantes tópicos de los adelantos contemporáneos,...".²⁵⁸

Además, ellas son como institución, el acontecimiento comprensivo o mayor por razones que intentaremos explicarlas desde dos niveles: el nivel del saber y el nivel del poder. Aunque se presenten separadas están íntimamente relacionadas.

A nivel del saber, las Ciencias de la Educación en Colombia reúnen las concepciones cognitivas, sociales, biológicas, religiosas, filosóficas, pedagógicas y psicológicas que sustentaron los discursos modernos apropiados en el espacio del saber pedagógico colombiano para la reforma de la niñez, la formación del pueblo, la reforma de los métodos de enseñanza y la formación de maestros desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX. En este nuevo espacio de saber institucionalizado para la formación de maestros, denominado: Ciencias de la Educación; coexistieron diversas concepciones, algunas de ellas fueron reorientadas e institucionalizadas como política de formación de maestros, otras transformadas y algunas, en nombre de la ciencia, marginadas y excluidas. En afirmaciones de Sáenz, Saldarriaga y Ospina:

"En el país se citaron y se utilizaron selectivamente, en los discursos de reforma pedagógica y en la justificación de nuevas políticas y programas educativos, enunciados de médicos, higienistas, biólogos, fisiólogos, economistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, políticos, legisladores, criminalistas y pedagogos de todas las latitudes: belgas, franceses, alemanes, británicos, españoles, rusos, hindúes, mexicanos, argentinos y chilenos".²⁵⁹ Como también de suizos.

A pesar de este agrupamiento caótico de concepciones de distinta naturaleza y procedencia, en el saber pedagógico colombiano se pueden especificar dos ejes de saber que articularon el funcionamiento de las Ciencias de la Educación en nuestro país: el eje de saber psicológico y el eje de saber sociológico, de los cuales ya nos ocupamos en la primera parte de este trabajo. Además, su

²⁵⁸ Reportajes, "Algunos problemas de la educación en Colombia", en: *Educación, Bogotá, Editorial Antena, Escuela Normal Superior, Vol. 1, mayo de 1948, Pág. 80-81. Reportaje al Doctor Vicente Castellanos.*

²⁵⁹ Sáenz, Saldarriaga, Ospina, *Mirar la Infancia, Tomo 2, (1997), Pág. 4.*

existencia abrió espacio a un nuevo estado de la mente, una nueva etapa de desarrollo humano, la adolescencia. Objeto de saber que provocaba los más profundos temores. De ahí que algunos Ministros de Educación Nacional se preocuparan por la formación de maestros desde los conocimientos psicológicos sobre esta nueva etapa de la vida:

“Mientras padezcamos escasez de personal docente bien preparado, mientras gran número de establecimientos esté a merced de empíricos, los métodos modernos no podrán implantarse. Al niño seguirá aleccionándose, no para la vida, sino para los exámenes. Por eso procuré y obtuve que la pasada Legislatura restableciera este servicio básico, suprimido en una de las podas que las crisis fiscal había impuesto. Pero debo declararos que las sumas destinadas a cada uno de esos institutos no permite esperar que éstos correspondan a su misión, es decir, que sean campos de cultura experimental, de donde salgan educadores que dominen los principios de la psicología infantil, capaces de dirigir, con prudencia y acierto, el tránsito peligrosísimo de la niñez a la adolescencia”.²⁶⁰

A nivel del poder, las ciencias de la educación surgen en el contexto político centralista liderado por el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). En su gobierno las reformas de educación públicas fueron comprendidas y aplicadas en beneficio de objetivos políticos de Estado.²⁶¹ El tema de la educación pública, entre otros, debía responder a un mismo objetivo, llevar una misma dirección y una clara noción de unidad nacional²⁶². De ahí se explican las diferentes fusiones y transformaciones de las Facultades de Ciencias de la Educación en 1935 y 1936. No era sólo un problema de enunciados: “Facultad o Escuela Normal Superior”, ni del lugar apropiado donde debían funcionar las Ciencias de la Educación: ¿Escuelas Normales o Universidad?, ni menos de presupuesto, era un problema que obedecía, fundamentalmente, a una estrategia política²⁶³ de fundamento social-demócrata. Alfonso López, como su

²⁶⁰ Abel Carbonell. Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931. Tomo I, Bogotá, Imprenta Nacional, 1931, Pág. 25-26.

²⁶¹ Vale la pena aquí anotar lo que los investigadores del monumental trabajo “Mirar la Infancia” han dicho sobre las relaciones de la práctica política y las reformas de la educación, las cuales hasta 1934, eran claramente conciliatorias, “predominaba la noción de que la pedagogía y la educación pública estaban, y debían permanecer, por fuera de las rencillas y las discusiones de carácter partidista”. Tomo 2, Pág. 7.

²⁶² República de Colombia. Administración López. Educación Primaria, 1944, Bogotá, Prensas de la Biblioteca Nacional, 1944, Pág. V.

²⁶³ “En sentido general llamamos estrategias a los mecanismos dispuestos por el poder político para la práctica pedagógica con dos fines: primero, adecuar, especializar y conducir la enseñanza a los fines sociales asignados por el poder; segundo, mantener en equilibrio o sometidas las fuerzas que se

homologo en Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, era seguidor de una concepción más social del Estado. Con esta concepción y junto a su equipo de ministros progresistas construyeron las bases de su programa de Gobierno llamado "Revolución en Marcha": revisión de la Constitución de 1886, reforma fiscal, reforma agraria y reforma educativa²⁶⁴.

7.3.5. Las Rejillas de apropiación...

Como ya se ha dicho, las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia hacen parte de un proceso de apropiaciones de los saberes denominados modernos, llevado a cabo en nuestro país selectiva y estratégicamente, durante la primera mitad del siglo XX. De acuerdo con el abundante y sistemático análisis, de los Investigadores Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, sobre las transformaciones de la práctica pedagógica en el período 1903-1946 desde la perspectiva de las apropiaciones y adecuaciones de la pedagogía activa y de los saberes modernos,²⁶⁵ se pueden hacer visibles cuatro rejillas de apropiación.²⁶⁶

Vamos a enumerar solamente las cuatro rejillas que son desarrolladas en el trabajo de investigación titulado: "Mirar la Infancia", ya que ellas hacen parte constitutiva de las condiciones de surgimiento en Colombia de las Instituciones denominadas Ciencias de la Educación. Si bien las tres primeras rejillas son transformadas en los primeros años de estas nuevas instituciones, la cuarta rejilla de apropiación es su condición de existencia en el saber pedagógico

oponen a la unidad global de las fuerzas hegemónicas", en: Olga Lucia Zuluaga. Pedagogía e Historia. 1999, Pág. 165.

²⁶⁴ *Aline Helg. La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá, Fondo Editorial CEREC, 1987, Pag. 146.*

²⁶⁵ *Veáse. Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. Mirar la Infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial UdeA, 1997. Volumen 1 y 2.*

²⁶⁶ *Entendemos por rejilla de apropiación, como una noción metodológica que permite hacer visible los filtros o las aberturas por medio de las cuales, de manera estratégica y selectiva, se apropiaron en el país los discursos o prácticas denominadas: modernas. Estas rejillas o filtros estratégicos de naturaleza política, religiosa y filosófica funcionaron como un colador que permitía a los políticos, comunidades religiosas cristianas y católicas, e intelectuales reformadores en Colombia seleccionar y excluir algunos aspectos de la modernidad, de acuerdo a sus intereses.*

colombiano, ya que ellas aparecen y se desarrollan en el contexto político centralista liderado por el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Según los autores de *Mirar la Infancia*, entre los años de 1903 a 1934, las rejillas de apropiación más visibles son: a) desconfianza en el pueblo. Este filtro consideraba al pueblo colombiano como una raza débil, pasional, primitiva y bárbara; b) desconfianza en el individuo. Por medio de esta abertura se excluyen todos los discursos modernos relacionados con la formación de la subjetividad; c) censura eclesiástica. Esta rejilla funcionó como un código que censuraba libros, autores y teorías que se opusieran a los dogmas católicos; d) Fines políticos. Este filtro solamente dejaba pasar lo que coincidía entre los fines del partido de gobierno y los postulados pedagógicos modernos.²⁶⁷

7.3.6. La formación de maestros como rejilla de apropiación del plural "Ciencias de la Educación"

Sin embargo, y continuando la lista de las anteriores rejillas, existe otro filtro de apropiación, el cual hizo posible en nuestro país la creación de las Facultades de Ciencias de la educación: "la formación de los maestros". Para los Directores Departamentales de Educación Pública en Colombia, así como para los intelectuales y reformadores de la educación en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX, no era nada extraño encontrar "que los maestros de escuela científicamente preparados nos faltaban en Colombia".²⁶⁸

De esta manera, mediante la estrategia de formar científicamente los maestros de primaria y secundaria, o al menos de instruirlos en algunas nociones modernas que les permitieran transformar sus métodos de enseñanza en la escuela pública, surgieron las Facultades de Ciencias de la Educación. Esta estrategia que se fortaleció políticamente, durante el periodo de la República Liberal (1930-1946) se puede resumir en la siguiente expresión de Agustín Nieto Caballero: "Si el problema de la formación de maestros nos obsesiona, es

²⁶⁷ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. *Mirar la Infancia*. Vol. 2, 1997, Pág. 5-7.

²⁶⁸ Agustín Nieto Caballero. *Sobre el problema de la Educación Nacional*. Bogotá, Editorial Minerva, 1924, Pág. 6.

porque sentimos que en él se compendia todo el futuro de nuestra nacionalidad".²⁶⁹ En efecto, la razón en la cual se apoyó Rafael Bernal Jiménez, en 1933, para constituir la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia, fue precisamente la carencia de personal competente para dirigir la enseñanza en las Escuelas Normales del país:

"Considerando de la mayor gravedad la resolución adoptada por el Gobierno sobre la supresión de las Normales, parecíanos que la medida de mayor urgencia para la educación pública era la fundación de un instituto para la preparación del personal que viniese a regentar, en un día no lejano, aquellos planteles cuyo restablecimiento, sobre mejores bases, era indispensable en un país que presenta un déficit de más de 20.000 maestros primarios".²⁷⁰

En este mismo sentido, se dirigió el discurso de Pedro María Carreño como Ministro de Educación, al inaugurar en diciembre de 1933, la "Academia de Ciencias de la Educación" en nombre del Gobierno Nacional.

"Pero las investigaciones científicas en el campo de la educación no han de limitarse al niño y al fin que le corresponde. Se requiere igualmente una obra menos importante cual es la preparación del personal docente, la formación de los maestros. [...] Las ciencias educativas se dirigen en primer término al maestro. Seguramente habréis observado la preparación artística y el trabajo de un escultor. Desvelase éste en largo aprendizaje y cuando ya parece que domina bien sus elementos, no pasa desde luego, aunque se sienta un Miguel Ángel, a forjar el busto o la estatua definitiva. Toma primero el barro, la cera o la materia plástica, modela el boceto antes de vaciar la obra o va desarrollando las curvas ondulantes y devastando paulatinamente con el cincel las partes informes del bloque y despojándolo de sus impurezas hasta llegar a la blancura del mármol. En la esfera de las ciencias educativas se sigue un proceso análogo con el maestro y con el discípulo, con la diferencia de que en este caso se trata de esculpir la personalidad humana, que no es el bloque inerte que sufre impasible los martillazos del artista, sino un ser viviente, racional, con pasiones que lo mueven en varias direcciones, de impulsos muchas veces imprevistos, que a menudo se aparta de la mano que lo guía y que es capaz de sorprender en cualquier momento las deficiencias o la incapacidad del maestro".²⁷¹

Vale la pena resaltar de este párrafo la analogía que se establece entre las ciencias educativas y la preparación artística de un escultor, ya que las hace ver

²⁶⁹ *Ibidem*, Pág. 8.

²⁷⁰ **Rafael Bernal Jiménez**. *Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1934, Pág. 3.

²⁷¹ **Pedro M. Carreño**. "Discurso, Inauguración de la Academia de Ciencias de la Educación", en: *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación*. Bogotá, República de Colombia, Vol. 1, No. 1, 1936, Pág. 20-21.

como la base material de la formación científica de los maestros para esculpir la personalidad humana. Además conserva la concepción de maestro como un artista, algo paradójico ya que precisamente en el desarrollo de las Ciencias de la Educación en Colombia se desplaza progresivamente la imagen del maestro como artista y la pedagogía como ciencia y arte. Sin embargo, se hace visible un desplazamiento en la preparación de los maestros, de la enseñanza de los saberes para el control social en la escuela, mediante las campañas de higiene se pasa a la enseñanza de los saberes experimentales y sociales propios de las novedosas Facultades de Ciencias de la Educación. Así, se comienza a abandonar la imagen de maestro como inspector de las prácticas de higiene del niño en la escuela. Sus enseñanzas ya no serían una lección continuada de higiene, sino sus competencias se desplazarían hacia el conocimiento de la ciencia a enseñar en la escuela, así como la técnica de su transmisión.

7.3.7. DEL INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU A LA FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Desde el punto de vista de las apropiaciones podemos afirmar, con seguridad, que el enunciado lo importamos de los suizos, con su afamado instituto llamado "Escuela de Ciencias de la Educación". Rafael Bernal y Agustín Nieto Caballero, dos intelectuales colombianos reformistas que estuvieron al frente de la fundación de la Facultad de Ciencias de la Educación en Colombia²⁷², ya habían visitado y conocido este instituto en Ginebra. Lo confirma el hecho de que Rafael Bernal Jiménez, fundador y primer Rector de la Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá, haya sido representante del gobierno colombiano en Suiza durante varios momentos de su vida educativa y política, entre los años 1928 y 1932 fue Secretario de la Legación de Colombia en Suiza, como también Delegado de Colombia a varias Conferencias Internacionales del Trabajo en

²⁷² *Rafael Bernal como su primer Rector y Agustín Nieto como Inspector Nacional de Educación.*

Ginebra 1928–1931”.²⁷³ Además, después de su regreso al país, en los últimos meses del año 1932, Bernal se colocó en la tarea de darle solución al problema de la carencia de personal docente para dirigir las Escuelas Normales, recientemente cerradas por el Gobierno Nacional, con la creación de un Instituto para la formación de estos maestros y cuyo nombre bien conocemos fue: “Facultad de Ciencias de la Educación”.

Por su parte, Agustín Nieto Caballero otro de los intelectuales más visibles en la estrategia política, cultural y patriótica para formar los maestros colombianos con los avances de los métodos modernos, durante la primera mitad del siglo XX, expresaba así en 1924, sus conocimientos sobre el Instituto Jean Jacques Rousseau o Escuela de Ciencias de la Educación de la ciudad de Ginebra en Suiza:

“Era preciso decir toda la verdad al inquirir sobre las condiciones que deben llenar los maestros de escuela, por ser ellos quienes primordialmente encauzan la inteligencia, los sentimientos y la voluntad de los futuros ciudadanos. No se podrá ser jamás demasiado exigente a este respecto. Por algo Edmundo Claparede, el profundo psicólogo suizo, nos decía en su Instituto de Ginebra: “Hemos fundado este centro para el estudio de las Ciencias de la Educación, porque en Suiza no abundan los maestros científicamente preparados”, y el gran Dewey se quejaba en las visitas a las escuelas americanas de no hallar sino muy de tarde en tarde un verdadero maestro”.²⁷⁴

Aquí encontramos una semejanza entre las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia con el Instituto de Ginebra ya que desde su fundación se dirigió al maestro para formarlo en el uso del método científico y para construir la ciencia pedagógica. Pero a la vez encontramos una diferencia muy particular entre las actitudes de los maestros suizos y colombianos frente a la evidencia de su escasa preparación científica para enseñar. Claparède, en 1912, al exponer por escrito en los Archivos de Psicología, las necesidades a las

²⁷³ Javier Ocampo López. **Rafael Bernal Jiménez. Sus ideas educativas, sociológicas humanistas y la Escuela Nueva en Boyacá.** Bogotá, Plaza & Janés, 2001, Pág. 16.

²⁷⁴ Agustín Nieto Caballero. “*Historia de una polémica*”, en: *Sobre el problema de la Educación Nacional.* Bogotá, Minerva, 1924, Pág. 7-8.

cuales respondía el Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra cita algunas expresiones de los maestros sobre su escasa formación científica:

“Enseñamos todavía como a nosotros mismos nos enseñaron, pero no es nuestra culpa.... nadie nos enseñó a enseñar. Fue necesario ponernos a enseñar, fue necesario ensayar, titubear, buscar, avanzar para luego retroceder y reiniciar (p. 20)”.²⁷⁵

Por el contrario, Agustín Nieto Caballero, en 1924, al exponer por medio de una carta al Señor Presidente de la República, su creencia de que el país carecía de los maestros capacitados para llevar a término la reforma de los métodos de enseñanza, lo que despertó fue una polémica al interior de algunos maestros, liderados por el Inspector Escolar de Facatativa sobre el grave problema de la incapacidad profesional de los actuales maestros de escuela que argumentaba Nieto. Mediante artículos publicados en la revista “La Acción Escolar”, los maestros constituyeron toda una Defensa a su profesión, señalando a su Inspector como El Defensor de los Maestros, y a Nieto evidentemente como el enemigo del Magisterio colombiano.²⁷⁶

En este mismo sentido de las diferencias, hay que tener en cuenta que el IJJR de Ginebra nace como una escuela libre y privada, no atada a los intereses políticos de la época, al margen de las ataduras del mundo académico y universitario y sobre una idea clara de defender la infancia como una etapa fundamental en el desarrollo humano. Por su parte, y como se ha descrito en el primer capítulo de esta tesis, las Facultades de Ciencias en Colombia se institucionalizaron al interior de la Universidad y de Instituciones con reconocida tradición en la formación de los maestros, como la Escuela Normal de Varones en Tunja y el Instituto Pedagógico de Señoritas, condición que las hizo dependientes a las orientaciones políticas y religiosas de las instituciones en las cuales se inscribieron.

²⁷⁵ Claparède. *Un Institut des sciences de l'éducation*, en: *Archives de Psychologie*. 1912, Pág. 6.

²⁷⁶ Agustín Nieto. 1924, Pág. 5-7.

Además, el IJJR surge respaldado con una fuerte tradición psicológica construida por Théodore Flournoy, que según Piaget, es el fundador de la Psicología contemporánea en Ginebra, al crear en 1890, en la Facultad de Ciencias un Laboratorio de psicología experimental imitando las experiencias de Wundt en Alemania y W. James en los Estados Unidos. En este contexto, Claparède abre en el semestre de invierno en 1906, un seminario de Psicología pedagógica para iniciar a los maestros en los problemas del desarrollo del niño y en los métodos de observación y medida. Pero los diversos inconvenientes administrativos encontrados en la Universidad de Ginebra para dictar este seminario, lo condujeron a fundar en 1912, el Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR) o Escuela de Ciencias de la Educación.²⁷⁷ En nuestro país, durante los años anteriores a la institucionalización de las Ciencias de la Educación, difícilmente encontraremos una tradición fuerte de pedagogía experimental y de instituciones formadoras de maestros preocupadas por enseñar desde los métodos modernos. Salvo cuatro experiencias institucionales para reformar la instrucción pública a partir de los saberes modernos: las Instituciones médicas durante la segunda mitad del siglo XIX. En ellas se introdujeron las primeras nociones de los saberes experimentales, la higiene escolar y las imágenes modernas de la infancia y de las técnicas basadas en la ciencia. Luego, en 1914, el Gimnasio Moderno de Bogotá liderado por Agustín Nieto Caballero, años más tarde aparecen la Escuela Normal Central de Institutores de los Hermanos Cristianos de la Salle y la Casa de Menores y Escuela de Trabajo de Fontidueño del Municipio de Bello en Antioquia, las cuales se preocuparon por aplicar los saberes modernos en pedagogía experimental, mediante la creación de Laboratorios de Pedagogía Experimental.

No obstante, estas diferencias no pretenden señalar la minoría de edad de las Ciencias de la Educación constituidas en nuestro país desde 1926, en relación a las desarrolladas en Ginebra desde 1912. Por el contrario, quiere hacer visible

²⁷⁷ Jean Piaget. *“Psychologie et pédagogie genevoises”*, en : *Suisse Contemporaine*, 1942, année 2, No. 5, p. 427-428.

sus condiciones de posibilidad y de existencia en el saber pedagógico colombiano. Por el contrario explicar el por qué las Facultades de Ciencias de la Educación colombianas hayan estado marcadas en su desarrollo por un carácter netamente político, proveniente de las comunidades religiosas, inspectores, maestros, intelectuales y políticos de partido. Ello explica también, el por qué las Ciencias de la Educación en Colombia, no se inscribieron en su funcionamiento solamente desde una disciplina como la psicología, la sociología, la antropología o la pedagogía. Más bien se muestran como un híbrido, cargado de incoherencias sobre una falsa conciliación ilusoria de incompatibles. Y por una paradoja el maestro, sujeto al cual se dirigieron fundamentalmente para robustecer su preparación científica, fue desplazado junto con su saber pedagógico a unas condiciones meramente técnicas e instrumentales, y en minoría de edad en relación con otros intelectuales de las ciencias naturales y sociales.

7.3.8. PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ENSEÑANZAS. 1912-1933.

Ahora bien, más allá del enunciado Ciencias de la Educación importado de Ginebra Suiza qué otras concepciones y prácticas apropiamos, excluimos o recortamos del IJRR durante el desarrollo de las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia. Vamos a tratar de asumir esta identificación a través de la relación entre el programa de estudios del IJRR y el de las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia.

El pensum del IJRR constituye el punto más alto del discurso y la práctica de la psicología y la pedagogía experimental durante todo este periodo (1912 – 1933). La formación de los maestros incluyó un programa de estudios compuesto de diversos temas relacionados con la psicología experimental, la protección de la infancia, el niño y su desarrollo físico y mental, la pedagogía experimental, la psicología aplicada a la educación, historia de la educación y de la pedagogía, educación de anormales, Antropología, psicología de la infancia y de la adolescencia, la orientación profesional, psicotecnia, didáctica y

enseñanza de las ciencias, entre otros temas. Las enseñanzas eran impartidas mediante cursos teóricos o prácticos durante todo el semestre o bajo la forma de conferencias, algunas de ellas organizadas desde los ejes de saber que articulaban las enseñanzas en el IJJR, a saber: la psicología y la pedagogía experimental, y otras "improvisadas para aprovechar las visitas inesperadas de numerosos pioneros de las Escuelas Nuevas".²⁷⁸ También, existió la modalidad de lecciones en serie, las cuales fueron muy numerosas en los primeros años de existencia del IJJR y desplegaron diversos temas sobre la infancia, la enseñanza y la educación.

Durante los primeros veinte años de existencia del IJJR, vale la pena resaltar los cursos más regulares: *psicología experimental* dictado por Claparède. Fue un curso práctico dictado en el Laboratorio de psicología experimental de la Universidad de Ginebra. *Psicología de la infancia* dictado por Claparède de 1912 a 1918, luego por Bovet y desde 1924 por Piaget. Los cursos de *Patología y clínica de anormales* junto al de *Psicología y pedagogía de anormales* fueron dictados paralelamente en el IJJR, por el Doctor Naville y la señorita Descoedres respectivamente. Estos dos cursos representaron el compromiso que tenía el IJJR con la educación de los niños anormales y como centro de atención a favor de los anormales. El curso de "*Técnica psicológica*" fue otra enseñanza a la cual el IJJR, desde sus inicios, le atribuyó una gran importancia. Este curso iniciaba a los maestros en los procesos de observación y de medida que les permitieran precisar los conocimientos que ellos tenían de sus alumnos. Según Bovet, se enseñaba al maestro a medir a los alumnos desde el punto vista físico (estatura, peso) y psicológico (atención memoria e imaginación).²⁷⁹ Fue dictado en sus inicios por Claparède y Bovet apoyados en la experiencia de las señoritas Descoedres y Aline Giroud, esta última había trabajado con los psicólogos Binet y Simon en París.

²⁷⁸ Pierre Bovet. *Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 a 1932. Neuchâtel, Paris, Delachaux&Niestlé, 1932, Pág. 141.*

²⁷⁹ Bovet. 1932, Pág. 73.

Pero es con Jean Piaget desde su vinculación al IJJR en 1921 que este curso asume un carácter más científico.²⁸⁰ Otro de los cursos regulares desde 1919 fue el de *Orientación Profesional* dirigido por Bovet, Heinis y desde 1923 por Leon Walter. Este curso que enseñaba a explorar las aptitudes profesionales y vocacionales de los alumnos se apoyaba en un consultorio de orientación profesional abierto por el IJJR desde 1919, en él se atendía toda información relacionada con la familia, el maestro, el médico escolar y se le atribuía una importancia primordial a la entrevista familiar con el niño y un examen psicológico general.²⁸¹

Otra de las enseñanzas que se extendió regularmente durante los primeros 20 años del IJJR fue el curso práctico titulado: "*La educación de los niños*", y dirigida por las señoritas Audemars y Lafendel. Esta enseñanza fue en principio tratada por medio de conferencias semanales de una hora, y luego como cursos prácticos en la "Maison de Petits"²⁸², espacio experimental para los alumnos del IJJR, en donde se les orientaba desde el punto de vista teórico y práctico para la educación de los niños.²⁸³

Pedagogía experimental e *Historia de la Pedagogía* fue otro de los cursos regulares del IJJR. El primero fue dictado durante los primeros años por Duvillard y luego desde 1921 por Bovet. Este curso desarrollaba aspectos relacionados con las aptitudes, la medición y los instintos en la infancia entre otros temas. Por su parte, el curso de Historia de la Pedagogía dictado por Albert Malsch desarrolló aspectos muy variados relacionados con la pedagogía social, pedagogía general, principios de la educación, historia de pedagogos (Pestalozzi y Rousseau), la psicología de la adolescencia, aspectos de didáctica, aspectos sociales de la educación y el rol del maestro en la instrucción pública. Finalmente, encontramos los cursos "*Clínica médico-psicológica*" y "*Consulta*

²⁸⁰ *Ibidem.* 75.

²⁸¹ *Ibidem.* 105.

²⁸² Ver: *Sous la direction de Christiane Perregaux, Laurence Rieben, Charles Magnin. Une école où les enfants veulent ce qu'ils font. La Maison des Petits hier et aujourd'hui. Lausanne, Loisirs et Pédagogie LEP, 1996.*

²⁸³ *Ibidem.* 52.

médico-pedagógica”, dictados por Hugo Oltramare, Claparede, la Doctora Methée y desde 1929 por el Doctor Henri Brantmay. Para Bovet esta fue una de las enseñanzas más antiguas del IJJR, y la que estableció fuertes relaciones con otras instituciones de la ciudad como la Policlínica, donde eran dictados estos cursos. En ellos se desarrollaron diversos aspectos sobre la infancia como enfermedades, patología mental, fracaso escolar, tests de carácter y problemas de atención y memoria.²⁸⁴ Entre otros cursos para resaltar por su regularidad en el programa se encuentran: “*Bibliografía*”, dictado por Bovet en donde se dedicaba a analizar artículos y libros recientes sobre educación. “*Aspectos escolares*” dictado por Ed. Vittoz, “*La educación física*”, dirigido por la señorita Jentzer, “*Dibujo*” por la señora Artus y “*Ornamentación*” dictado por la señora Giacomini-Picard.

Además de los cursos prácticos y teóricos, las enseñanzas en el IJJR se desarrollaron también a través de conferencias. Ellas fueron menos específicas y regulares en el programa de estudios, ya que algunas de ellas eran organizadas en el programa de cada semestre y otras improvisadas para aprovechar las múltiples visitas de destacados reformadores y pedagogos de otros países. No obstante, para destacar por su regularidad en el programa de estudios están en primer lugar, las conferencias de *Didáctica* dictadas por Bovet y Vittoz entre 1912 y 1932. En ellas se desarrollaron aspectos prácticos de la enseñanza: preparación de clases, organización escolar y temas relacionados con la tarea del maestro en la escuela. En segundo lugar, las conferencias sobre *educación moral* dictadas por Ferrière, y en tercer lugar, las conferencias del Doctor Godin sobre el *crecimiento del niño en la edad escolar*.

Otras conferencias, muy irregulares en el programa de estudios, desarrollaron temas relacionados con la infancia, las reformas escolares en otros países, las ciencias sociales y la pedagogía, la actualidad de pedagogos como Froebel y Rousseau y otros más contemporáneos como Dewey, sobre aspectos jurídicos, económicos y sociales de la infancia, la educación nacional y artística en los

²⁸⁴ *Ibidem*. Pág. 85.

niños, inspección escolar, Psicología social y del arte, la vida afectiva de los alumnos, Historia del pensamiento científico, psicología de la adolescencia, entre otros temas.

Vale la pena anotar que los temas sociales fueron poco tratados en el IJJR, así lo evidencia los escasos cursos y conferencias sobre las ciencias sociales, ya que los saberes enseñados estuvieron fuertemente articulados al conocimiento de la infancia y la formación de los maestros desde los avances de la psicología y la pedagogía experimental.

En igual sentido, el programa de estudios de las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia, en sus primeros años, representó el discurso y la práctica de la Escuela del examen y de la pedagogía y la psicología experimental. El plan de estudios incluyó asignaturas como Pedagogía experimental, Psicología teórica, Clínica Médico-pedagógica, Psicología experimental, Antropología Pedagógica, Prácticas psicológicas de primer y segundo año, Psicología de la infancia y de la adolescencia y Cursos sobre Orientación profesional.²⁸⁵

En la misma perspectiva del IJJR que pretendía darle a la pedagogía la autoridad indispensable para su desarrollo, a través de un fundamento científico y psicológico²⁸⁶, las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia apropiaron desde su creación, en 1933, los avances de la psicología científica. En especial se adoptaron los desarrollos de la psicología experimental, los

²⁸⁵ León Walther, profesor del IJJR de Ginebra hizo un curso completo sobre orientación profesional en la Escuela Normal Superior o Facultad de Ciencias de la Educación, titulado: "Curso de orientación profesional en relación con la pedagogía y sus bases psicológicas". Bogotá, Escuela Normal Superior, 1936, Documento mecanografiado. De acuerdo con Socarrás este curso fue retomado luego por Walther en un libro renombrado: "La obra empieza con un "cuestionario para el establecimiento de las monografías profesionales", que comprende un análisis de las aptitudes requeridas, deteniéndose especialmente en el de Lipman. Como ejemplo, analiza exhaustivamente las condiciones psicológicas que debe poseer el médico. Pasa luego al conocimiento del individuo y su análisis mediante los test. En una tercera parte estudia la orientación escolar y post-escolar y su organización, ocupándose de los trastornos mentales del niño y de su adecuada psicoterapia. Walther trabajó con los principales tests conocidos entonces. Fue, en consecuencia, el primero que emprendió entre nosotros la enseñanza exhaustiva de los mismos", en: José Francisco Socarrás. Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. 1987, Pág. 26-27. (El subrayado es mío).

²⁸⁶ Claparède. 1912, Pág. 19.

cuales se enseñaron en el país como fundamento de la pedagogía. Sin embargo, las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia no se fundamentaron exclusivamente en los avances de la psicología científica sino desplazaron su mirada hacia las concepciones de la sociología tal y como lo evidencia algunas tesis de grado de la Escuela Normal Superior:

"es indudable que existe una relación estrecha entre pedagogía y sociología. Si las necesidades de la educación son ante todo sociales, es la sociología la que debe determinar los fines a que la educación debe aspirar".²⁸⁷

Con la elaboración de los planes de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1936 y 1938, podemos reconocer este desplazamiento. Lo novedoso de estos nuevos planes de formación de maestros residió en la apropiación de la sociología y la antropología como nuevos conocimientos para definir los fines de la pedagogía y en el particular interés por la enseñanza de las ciencias sociales.

Ahora bien, si intentamos hacer algunas reflexiones comparativas entre el IJJR de Ginebra y las Facultades de Ciencias de la Educación de Colombia a partir de algunas de sus funciones que éste Instituto desarrollo desde 1912, descritas más arriba, nos encontraremos con algunas semejanzas y diferencias entre estas dos instituciones.

Escuela de Formación. Tanto el IJJR como las Facultades de Ciencias de la Educación funcionaron como *Escuela* formadora de maestros. Las dos instituciones procuraron transformar y profesionalizar la práctica y los métodos de enseñanza de los maestros a partir de un acercamiento a los saberes denominados "modernos". De esta manera, apropiaron los recientes desarrollos científicos en la psicología, así como de otras disciplinas que se ocupan de la escuela, la educación y la sociedad.

²⁸⁷ Humberto Melásquez García. *La función social de la escuela colombiana. Tesis, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Bogotá, Escuela Normal Superior. 1936, Pág. 4. Documento mecanografiado.*

Centro de Investigación. El IJJR como la Facultad de Ciencias de la Educación en Colombia, fueron concebidos para entrenar como investigadores a los alumnos en temas relacionados con la pedagogía experimental y la psicología de la infancia. Como sabemos, la *Maison des Petits* o Casa de los niños fue el espacio privilegiado para que los alumnos del IJJR desarrollaran la investigación y la experimentación sobre asuntos relacionados con la infancia y los métodos de enseñanza. En efecto, allí Piaget con sus alumnos comenzó a experimentar sus teorías sobre los estadios de desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento infantil, experimentos que apoyaron posteriormente algunas de sus primeras obras.²⁸⁸

Por su parte, anexos a la Facultad de Ciencias de la Educación en Colombia funcionaron los siguientes establecimientos destinados a los estudios pedagógicos experimentales y a la selección del personal futuro de la Facultad: Un jardín infantil, una escuela tipo de enseñanza primaria y de enseñanza complementaria y un colegio de segunda enseñanza orientada a la carrera del magisterio.²⁸⁹ También como parte integrante de la Facultad y bajo la dirección y vigilancia del profesorado de Psicología experimental, funcionó un Laboratorio de Orientación Profesional.²⁹⁰ Más adelante en la Escuela Normal Superior se estableció un Instituto de Psicología Experimental, el cual funcionó con tres secciones: Antropología, Fisiología y Psicotecnia. Según Socarrás, “en el Instituto de Psicología se evaluaba a los alumnos de la escuela anexa del Curso de Información y del Instituto Nicolás Esguerra, cuyos grupos se organizaban de acuerdo con el cociente intelectual de los alumnos”.²⁹¹

Estos Institutos anexos de la Facultad en Colombia significaron un espacio real de entrenamiento en la aplicación de los test de inteligencia y aptitudes para la clasificación de los alumnos y asentaron las condiciones para el desarrollo de

²⁸⁸ *Pierre Bovet, 1932, Pág. 63.*

²⁸⁹ *Este Colegio se abrió desde 1937. El Decreto No. 12 de 1938 le confirió el nombre de Instituto Nicolás Esguerra.*

²⁹⁰ *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios. Bogotá, Editorial A B C, 1934, Pág. 27.*

²⁹¹ *José Francisco Socarrás. Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Tunja, Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1987, Pág. 38.*

investigaciones empíricas como lo evidencia el trabajo precursor de la estudiante Beatriz Arboleda: "La Escala de Terman aplicada a las escuelas del Departamento del Huila". El trabajo de Beatriz Arboleda consistió en aplicar la Escala de Terman a seiscientos alumnos entre las edades de los siete y los doce años. Fue una investigación experimental cuantitativamente indicadora del desarrollo de las investigaciones sobre la psicología de la infancia colombiana.

Como se puede apreciar, el IJRR desde sus inicios en 1912, desplegó su función como Escuela formadora e investigadora a través de la "Maison des Petits" y los cursos, seminarios y conferencias sobre diversos temas relacionados con la psicología experimental, la infancia y la pedagogía. Función que la Facultad de Ciencias de la Educación en Colombia, desde la tercera década del siglo XX, supo reproducir en sus diversas prácticas como Institución formadora de los maestros colombianos.

Sin embargo, la facultad fue más allá del discurso psicopedagógico del IJRR, abriendo la formación de los maestros hacia las ciencias naturales y las ciencias sociales. Contrario a lo que se pensaba en el IJRR de Ginebra que la enseñanza de la psicología daría a los maestros las condiciones científicas necesarias para que se familiarizará con el método científico. En la Facultad de Ciencias de la Educación en Colombia, su Rector José Francisco Socarrás durante las sesiones de elaboración de los planes de estudios expedidos en los años 1936 y 1938 afirmaba:

"Estuvimos de acuerdo en que el pedagogo requiere dominar una ciencia cualquiera a fin de que conozca y se familiarice con el método científico. Rechazamos que fuera la psicología, por considerar que ella no presenta todavía la estructura y solidez de las ciencias sociales o de las biológicas, la química, la física y las matemáticas".²⁹²

De hecho, la Facultad en su transformación política y académica encarnada en la Escuela Normal Superior, abrió las especialidades o sección de estudios en Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Química, Física y Matemáticas. En

²⁹² *Ibidem.* Pág. 33.

consecuencia, la psicología y la pedagogía no fueron marginadas del plan de estudios sino situadas como asignaturas obligatorias en todas las secciones de la Escuela Normal.²⁹³

8. DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UNA LECTURA DESDE EL SABER PEDAGÓGICO COLOMBIANO

El objeto de análisis de este capítulo está del lado de la relación Pedagogía – Ciencias de la Educación en el saber pedagógico colombiano. Intentar hacer una lectura de atrás hacia delante de esta relación nos permitirá trazar las primeras líneas de lo que puede llamarse un saber histórico sobre la existencia académica de la pedagogía en nuestro país, como un campo específico de saber conceptual y práctico. En palabras de Foucault, se le podría llamar un *dominio de memoria* que nos permita hacer una lectura pasado-presente de las condiciones de existencia, relaciones y tensiones de la pedagogía con la aparición de las Facultades de Ciencias de la Educación.

Desde las siguientes preguntas quisiera iniciar este recorrido histórico: ¿Cómo funciona la relación pedagogía-ciencias de la educación cuando interviene en la formación de los maestros? Por qué el maestro, incluyendo el universitario, no ha entendido el rol de la pedagogía en la circulación del saber que ponemos a funcionar en la universidad, en las escuelas y colegios?

La Pedagogía aparece como uno de los temas de mayor interés en nuestro país, durante la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, y

²⁹³ *Ibidem.*

especialmente, durante las dos últimas décadas del siglo pasado. Así lo demuestran diferentes investigaciones históricas sobre la educación y la pedagogía en Colombia. Citemos algunos ejemplos de este peregrinaje de la pedagogía en nuestro país.

8.1. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

Según Olga Zuluaga, mediante el Decreto 2 de noviembre de 1844, la pedagogía en Colombia tiene su condición de existencia, tanto discursiva como institucional, en las Escuelas Normales. Las Escuelas Normales fueron creadas en Colombia mediante Ley 6 de agosto de 1821 y el decreto 20 de enero de 1822 las sitúa en las ciudades de Bogotá, Caracas y Quito, donde se aplicaría el método de enseñanza mutua creado por el inglés José Lancaster. Pero es con el Decreto 2 de noviembre de 1844 que la Escuela Normal se transforma de escuela primaria, dedicada al entrenamiento en la enseñanza mutua desde 1822, en una institución formadora de maestros y apoyada en los principios y la práctica de la pedagogía. La pedagogía institucionalizada en 1844 en las Normales fue la pedagogía pestalozziana, *objetiva o intuitiva*, mediante el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de la primeras letras*, elaborado por José María Triana en 1845. Este Manual contenía otros tres manuales: el primero desarrollaba el programa de pedagogía, y en los otros dos algunos elementos del método de Pestalozzi para la gramática y la aritmética adaptados para la instrucción primaria. De acuerdo, con Zuluaga, “los contenidos de estos manuales se constituyeron en el nuevo saber pedagógico, el cual se diferenciaba del saber pedagógico anterior en cuatro aspectos: los conceptos de pedagogía y educación, los fines de la educación, el papel del método en la educación y la instrucción, el nuevo carácter del maestro”.²⁹⁴

En otras palabras, desde 1844 la Escuela Normal se convirtió en la “base institucional” de la pedagogía en Colombia y en una institución de saber

²⁹⁴ Olga Lucía Zuluaga Garcés. “Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales de formación para la formación de maestros, 1822-1868”, en: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, No. (29 y 30), Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, enero-septiembre de 2001, pp. 46.

formadora de maestros.²⁹⁵ No obstante, con la Ley 15 de mayo de 1850 sobre Libertad de enseñanza, las condiciones de la Escuela Normal como base institucional del saber pedagógico para la formación de maestros comienza a ser cuestionada por los liberales bajo la convicción que ésta institución podía influir en la formación de un gremio, en este caso de los maestros.²⁹⁶ En consecuencia, la Escuela Normal es cerrada por José María Plata, Gobernador de la Provincia de Bogotá entre 1850 y 1851.

Esta decisión fue confirmada por su sucesor Patrocinio Cuellar, al explicar en su informe como Gobernador en 1853 que la Escuela Normal se había quedado sin objeto. De esta manera, la Escuela Normal salió del escenario de la legislación sobre instrucción primaria desde 1853 hasta la sanción del Código de Instrucción Pública en 1858 que le dio nuevas esperanzas a la Escuela para su reapertura. Sin embargo, los avatares políticos, la guerra y sus efectos retardaron la aplicación del mencionado Código. Sólo hasta el Decreto 1 de noviembre de 1870 la Escuela Normal retomó su condición de institución de saber formadora de maestros apoyada en los principios y práctica de la pedagogía.

Así, nuevamente desde la expedición de éste Decreto, la pedagogía pestalozziana u objetiva “empieza a ser difundida oficialmente en las normales establecidas en cada una de las capitales de los Estados Unidos de Colombia, a cargo de los maestros protestantes de la primera Misión Pedagógica Alemana, traída al país por los gobernantes liberales radicales. Esta vez ya no aparecía como un simple procedimiento, sino que fue proclamada como un método universal, teórico y práctico, para la “reforma de la mente de la niñez colombiana”.²⁹⁷ No obstante, los acontecimientos bélicos de 1876, acabaron con este primer proyecto nacional de educación. Pero según Sáenz, Saldarriaga

²⁹⁵ *Ibidem.* Pág. 41.

²⁹⁶ Olga Lucia Zuluaga Garcés. **La Instrucción pública en Colombia, 1845-1868: entre el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá.** Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999. Pág. 428. Tesis Doctoral.

²⁹⁷ SÁENZ OBREGÓN Javier, SALDARRIAGA Oscar, OSPINA Armando. **Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.** Vol. 1, Medellín, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia, 1997, Pág. 13.

y Ospina, el método de enseñanza quedó incluido al sistema de educación pública, bajo el lema de oro pestalozziano: "cosas, antes que palabras", atravesando el proyecto político centralista emprendido por la Regeneración (1886-1903) y la República Conservadora (1903-1930). Esta continuidad en la práctica de los métodos de enseñanza hizo visible un progreso incuestionable de la ciencia pedagógica en nuestro país.²⁹⁸

En suma, con la pedagogía del suizo Pestalozzi la práctica pedagógica de Colombia se organizó hasta la tercera década del siglo XX, cuando el Gobierno Nacional de Colombia se vio en la necesidad de clausurar la casi totalidad de las Escuelas Normales, excepto la de Medellín, Tunja y Bogotá, por la escasez de fondos para su sostenimiento y la carencia de personal competente para dirigir las y regentar las cátedras correspondientes.

8.2. EL SURGIMIENTO DE LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En este contexto, surgen las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia, mediante el Decreto 1990 de 1933. Lo primero que señala Rafael Bernal Jiménez, primer Rector de la Facultad, es su diferenciación con respecto a las Escuelas Normales y los Cursos de Información Pedagógica²⁹⁹:

"La Facultad no es una Escuela Normal, aunque prepara para la dirección y el profesorado de éstas, y por tanto necesita de la Normal como campo de práctica, de investigación y de demostración pedagógicas. La Facultad no es un curso de información, pues no pretende únicamente informar sino formar personal para los diversos fines. No es tampoco un Curso Complementario, pues su misión no es únicamente la de complementar una formación anterior sino la de dar una preparación específica con fines claramente definidos".³⁰⁰

²⁹⁸ *Alberto Echeverri, Olga Lucía Zuluaga. "El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903", en: Revista Educación y Cultura. No. 10, Bogotá, FECODE, 1986, Pp. 29-35.*

²⁹⁹ *Los cursos de información pedagógica, dirigidos a los maestros en ejercicio, tuvieron como objeto su capacitación en los saberes experimentales, con el fin de que ocuparan cargos en la enseñanza secundaria y normalista, así como en la dirección de la educación pública.*

³⁰⁰ *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios, Bogotá, Editorial A B C., 1934, pp. 4-5.*

Con estas expresiones de Bernal podemos hacer visible una ruptura con el saber pedagógico de las Escuelas Normales³⁰¹, es decir, con la pedagogía pestalozziana.

Para la pedagogía Pestalozziana la intuición (inducción) de la naturaleza es la base conceptual para la instrucción humana, es el fundamento del conocimiento humano³⁰². Sobre esta tesis se orientó durante un buen tiempo la formación y la práctica pedagógica de los maestros colombianos, sin embargo, para algunos intelectuales y Directores de Educación Pública en el país, ésta tesis pedagógica comenzaba a desplazarse³⁰³. Varias afirmaciones, que citaremos a continuación, sellaron los inicios de este desplazamiento. Por ejemplo, Tomás Cadavid³⁰⁴ afirmaba que "El saber humano es hijo de la observación y de la investigación, no de la intuición".³⁰⁵

Igualmente, para el Ministerio de Educación en 1931, la aparición de las Facultades de Ciencias de la Educación convertirían las nuevas instituciones formadoras de maestros en "un verdadero laboratorio de pedagogía, fomentando la observación y la experimentación psicológica como base de la pedagogía científica, [...] y para desterrar las "antiguas clases de objetiva o Lecciones Cosas".³⁰⁶ Se produce entonces, "un círculo irónico habitual en la

³⁰¹ Sin embargo, la ruptura no fue definitiva pues la Normal fue para la Facultad lo que la escuela anexa primaria era para la Normal misma. Así lo confirma el mismo Rafael Bernal: "La Normal es el campo natural de práctica, de demostración y de experimentación de la Facultad de Ciencias de la Educación, si pudiéramos llamarlo así, el gabinete humano que suministra el personal para las prácticas pedagógicas y psicológicas de los alumnos de la Facultad". Ver: Rafael Bernal Jiménez. "Aquí hay un Ministro", en: Educación. Año III, No. 18-19, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Febrero de 1935, Pág. 7.

³⁰² Pestalozzi, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Pág. 56.

³⁰³ Paradójicamente, "la liquidación real había sido ya efectuada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas hacia 1920, cuando introdujeron en su escuela Normal, que era Nacional, los tests mentales de Alfredo Binet, los métodos de enseñanza globalizada, los centros de interés de Decroly, y los métodos de Proyectos de John Dewey", en: Oscar Saldarriaga. *Del Oficio del Maestro. Prácticas y Teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, Pág. 40.

³⁰⁴ Cadavid fue en 1926 un Diputado del Departamento de Antioquia que presentó a la Asamblea Departamental, en este mismo año, un proyecto de Ordenanza para la creación en la Universidad de Antioquia de una Escuela de Ciencias de la Educación, la primera fundada en Colombia, para preparar los profesores para la enseñanza secundaria. El proyecto de creación fue aprobado mediante Ordenanza No. 19 de abril 7 de 1926, por la cual se crea la Escuela de Ciencias de la Educación como facultad universitaria al interior de la Universidad de Antioquia.

³⁰⁵ Tomás Cadavid Restrepo, *Alma Nacional*, Vol. 1, No. 11, Junio de 1934, Medellín, pp. 310.

³⁰⁶ *República de Colombia, Memoria del Ministro de Educación Nacional, 1931*, pp. 36-37.

historia de la pedagogía, Pestalozzi devino entonces símbolo de la “pedagogía tradicional”, “pasiva”, “memorista”, “verbalista” y “represiva”.³⁰⁷

En consecuencia, la oleada de saber pedagógico liderada por las nacientes instituciones llamadas: Ciencias de la Educación³⁰⁸, desplazó poco a poco la pedagogía pestalozziana, y por el contrario, abrió una nueva brecha de la pedagogía como disciplina central y autónoma en relación con otras ciencias. Así parece confirmarlo las expresiones de Tomás Cadavid en 1933:

“Difiere la pedagogía de hogaño de la antigua en que aquélla, científicamente orientada, busca el desenvolvimiento integral del niño. La ciencia de la educación, para cumplir tan excelsa misión, se ha asociado a otras que la auxilian y hacen corte de honor. La psicología tanto racional como experimental, la medicina, la biología y la fisiología son esas las servidoras o hermanas eficaces que ayudan, o mejor, complementan a la pedagogía. Nada digamos de la sociología, pues es sabido que la ciencia del niño es la primera entre las sociales. De aquí que el aula, enantes muerta y destartalada, debe sustituirse por un laboratorio, donde el niño es el centro, en torno del cual se mueven el sacerdote, el médico, el psicólogo y el padre de familia. El maestro dirige e induce, el alumno trabaja con todas las facultades del alma, pero sin fatiga ni pereza”.³⁰⁹

Un año más tarde agregó:

“Hombres de genio enseñaron que para educar es preciso conocer al niño en su cuerpo y alma. De tan luminosa idea surgió, por lógica asociación, el consorcio de la pedagogía con otras ramas del saber, como la biología, la fisiología, y las que por antonomasia se llaman ciencias naturales [...] La unión feliz de la pedagogía con las ciencias antropológicas y naturales, ha impreso en aquélla un sello inconfundible de disciplina central. No conceptúo por lo tanto justa la opinión de Demoor quien enseña que la pedagogía es una “rama de la biología”. Esto es quitar a la primera su carácter más augusto”.³¹⁰

³⁰⁷ Oscar Saldarriaga V. 2003. Pág. 40

³⁰⁸ Nos referimos aquí a la “Escuela de Ciencias de la Educación” de la Universidad de Antioquia creada en 1926 mediante Ordenanza No. 19 de abril de 1926, y a las “Facultades de Ciencias de la Educación”, la de Varones de la Universidad Nacional, la de señoritas del Instituto Pedagógico y la de Varones de Tunja, cuyo estatuto fue el Decreto 1990 de diciembre de 1933, expedido por el Gobierno Nacional, siendo Ministro de Educación el Señor Pedro María Carreño.

³⁰⁹ Tomás Cadavid Restrepo. “Trabajos Manuales”, en: ALMA NACIONAL, Revista mensual de educación, Medellín. 1 de agosto de 1933, Vol. 1 No. 1, Pág. 3.

³¹⁰ Tomás Cadavid Restrepo. “Orientación necesaria”, en: ALMA NACIONAL, Revista mensual de educación, MEDELLÍN. Junio 1934, Vol. 1 No. 11, Pág. 309-311

En esta misma dirección, la Academia Nacional de Ciencias de la Educación, creada por el Decreto 1937 de Noviembre 24 de 1933 para conmemorar el centenario del nacimiento del pedagogo colombiano Damaso Zapata, consideraba en sus estatutos aprobados por el Decreto 644 de marzo de 1934, que el fin de la Academia era “el cultivo de la ciencia de la educación (es decir, la pedagogía) y de las ciencias que más directamente se relacionan con ella, como el derecho escolar, la medicina, psicología y las ciencias sociales”.³¹¹

Por su parte, Luis Tomás Fallon, apoyado en las ideas del español Rodolfo Llopis, trató este problema de la pedagogía o ciencia de la educación, en relación con otros saberes en su discurso pronunciado en el primer aniversario de la Academia. Fallon aseguraba que el profesor Llopis estableció dos principios para determinar el concepto de la pedagogía:

“el principio de “lo que es”, de lo real, y el principio de “lo que debe ser”, de lo ideal. Del contenido de la ciencia y el arte de educar deduce la clasificación de las ciencias que se relacionan directamente con la pedagogía en dos categorías: las que nos dicen cómo es la realidad y las que nos dicen cómo debe ser. A las ciencias de lo real las denomina descriptivas; a las ciencias de lo ideal, normativas. Reduce a tres principales las descriptivas en cuanto miran diferentes aspectos de la realidad, o sea al niño en su calidad de tal, a saber: biología, psicología y sociología. Asimismo reduce a tres las normativas, considerando las tendencias de la naturaleza humana: la tendencia cognoscitiva, la tendencia afectiva y la tendencia activa conducentes respectivamente a la verdad, la belleza y la bondad que colman el ideal. Los nombres de esas ciencias son: Lógica, Estética y Ética”.³¹²

Anzola, al igual consideraba en un artículo publicado en la revista “Educación” de la Facultad que la sociología, la psicología y la biología eran ciencias auxiliares de la pedagogía en su tarea de conocimiento del niño en sus características y necesidades.³¹³

³¹¹ “Estatutos de la Academia”, en: *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación, Bogotá, Vol. 1, No. 1, 1936, Pág. 10. Lo escrito en paréntesis es mío.*

³¹² Luis Tomás Fallon. “Problemas educativos”, en: *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación, Bogotá, Vol. 1, No. 1, 1936, Pág. 47.*

³¹³ Gabriel Anzola Gómez. “Notas sobre la Escuela Activa”, en: *Educación. Año II, No. 6, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, enero de 1934, Pág. 97.*

Estas nuevas relaciones de la pedagogía con las disciplinas científicas se explica en parte, por la apropiación en el saber y la práctica pedagógica colombiana, durante la primera mitad del siglo XX, de una pluralidad de concepciones sobre la naturaleza humana, muchas de ellas en pugna por definir lo que significaba la vida y el ser “humano”. La Psicología, la Biología, la Sociología entre otras disciplinas pretendían fundamentar y explicar el hombre, en cuerpo y alma, desde una concepción científica. De esta manera, la pedagogía considerada en el país como “ciencia de la vida y esencia de la escuela” no podía prescindir apoyarse en ellas y de estudiarlas. Así lo confirma en 1933, un alumno de la Escuela Normal de Varones de Medellín:

“Acordes con esta concepción moderna de la Escuela, no han vacilado las mentalidades de autoridad mundial como tampoco los centros científicos, en consagrar la pedagogía como la verdadera ciencia de la vida y en tal carácter llegar a la reunión de las demás ciencias, en apoyo de su extensión y el de su objeto primordial: el niño, en su integración, desarrollo vital físico-psíquico y conservación [...] Ella constituye la esencia de la Escuela, es su brazo propulsor, de su bondad depende la excelencia y virtualidad de ella, amplio templo hoy, de la formación integral del hombre; formación en donde encarna la armonía de la sociedad y su progreso general. Haciendo pues, de la pedagogía el verdadero foco de verdades y adelantos, la Escuela será el ideal a que corresponden los deseos del filántropo y el sabio, en su respectivas visiones acerca de la sociedad”.³¹⁴

Como se puede leer, durante este periodo del siglo XX, existían claras intenciones de constituir a la pedagogía como la disciplina autónoma y central de las reflexiones sobre la escuela, la enseñanza y los métodos de enseñanza, y a la vez, en el filtro por medio del cual se apropiarían otras disciplinas científicas interesadas en los asuntos de la escuela y la educación.

En este sentido, la recién fundada Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá, abrió la sección de estudios especializados en pedagogía. Con ésta sección la Facultad no perseguía cercenar, ni atomizar, ni muchos menos encerrar los asuntos pedagógicos sino ganar en profundidad, dirigir la atención

³¹⁴ (Sin autor). *La educación y orientación profesional en Colombia, por la naturaleza, la psicología y los caracteres vitales de la raza*. Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia, Medellín, 1933, pp. 14-15. Tesis de Grado.

a un solo campo de estudios para no dispersar al maestro en una gran diversidad de materias. Esto de acuerdo con el criterio normativo de la Facultad para la preparación del profesorado: “formar un tipo de profesor 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 dilettantis sin profundidad en ningún campo del saber, ni profesores eruditos en un microscópico sector de la ciencia”.³¹⁵

Hasta aquí se pueden hacer visible dos aspectos: en primer lugar, al parecer la pedagogía en Colombia vivía una época dorada, pues a pesar de las transformaciones políticas y el cierre de las Escuelas Normales junto con el desplazamiento progresivo de la pedagogía pestalozziana, el concepto de pedagogía seguía siendo el eje de las discusiones y reflexiones sobre la formación de los maestros y la construcción de la nación. Así lo afirman, Sáenz, Saldarriaga y Ospina, historiadores de la práctica pedagógica en Colombia en la primera mitad del siglo XX:

“Podríamos caracterizar la primera mitad de este siglo como una época de gran visibilidad de la pedagogía: en ella se ubicaron los debates sobre la naturaleza humana y sobre las características de la infancia, las disputas más enconadas entre la Iglesia y el Estado, y todos los proyectos de reforma nacional. Retomando una imagen de Agustín Nieto Caballero, uno de los principales reformadores de la pedagogía y la educación pública en este período, para los intelectuales nacionales y para el Estado era evidente que lo que fuera la pedagogía, eso sería la nación”.³¹⁶

En segundo lugar, las nuevas condiciones de la pedagogía como disciplina central al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación hicieron visible los presupuestos establecidos por Meumman, a principios del siglo XX, en lo referente a las ciencias auxiliares de la pedagogía y que los españoles actualmente explican de la siguiente manera:

“La Pedagogía es una ciencia de la educación, junto a las demás ciencias de la educación, aunque distinguiéndose de ellas por su carácter científico y, por

³¹⁵ *Ministerio de Educación Nacional, Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Imprenta Nacional, 1934, Pág. 4.*

³¹⁶ *Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. Mirar la Infancia. Tomo 1, Pág. XXIX*

consiguiente, formando grupo aparte. Las ciencias de la educación incluyen la Pedagogía; pero la Pedagogía no incluye las Ciencias de la educación. Con todo tengamos en cuenta que la Pedagogía debe fundamentarse en las Ciencias de la educación; por eso tradicionalmente se las ha llamado ciencias auxiliares de la Pedagogía y se las incluía en los tratados de Pedagogía, con lo cual ésta, al poseer un carácter unitario, sistemático e integrador, era considerada la ciencia de la educación”.³¹⁷

Es decir, las Ciencias de la Educación no son Pedagogía, solamente se limitan a aportar luz clarificadora. Así podríamos asemejar la pedagogía a una casa donde las ciencias de la educación llegan con sus aportes hasta el dintel de las puertas y ventanas, sin entrar en la casa, pero fortalecen la mirada del visitante y le preparan su visita. En fin, la casa sale ganando pues ilumina su fachada y orienta a sus huéspedes. Esta analogía de la pedagogía como una casa no pretende cerrarla sino abrirla de manera sistemática y ordenada, fortaleciéndola de herramientas conceptuales provenientes de otras disciplinas para producir nuevos conceptos, observaciones y críticas. En consecuencia, “la Pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar”.³¹⁸

8.3. De las Facultades de Ciencias de la Educación a la Escuela Normal Superior. 1935-1936.

Pero la existencia de la pedagogía en Colombia como disciplina central, como foco de los conocimientos teóricos y prácticos, y como sección de estudios especializados en las facultades de Ciencias de la Educación, durante la primera mitad del siglo XX, comienza a desdibujarse en primer lugar, cuando las facultades de varones de Bogotá y Tunja y la de señoritas en el Instituto Pedagógico, son fusionadas en una sola mediante Decreto 1917 de octubre 25

³¹⁷ José María Quintana Cabanas. “Pedagogía, Ciencia de la educación y Ciencias de la educación”, en: COLOM CAÑELLAS A.J., ESCOLANO BENITO A. Y Otros. **Estudios sobre epistemología y pedagogía**. Madrid, Salamanca, Anaya, 1983. pp. 98-99.

³¹⁸ *Olga Lucía Zuluaga G. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999, pág. 20. En esta misma página la profesora define lo que entiende por reconceptualización: “Entiendo por dominio de reconceptualización la región discursiva, los conceptos, el campo práctico o los métodos de una disciplina o de un saber que se requieren para tomar posesión de conceptos, modelos o métodos de otra disciplina o práctica. Este proceso se puede dar de la Pedagogía hacia fuera, y de modo inverso, de otras disciplinas o prácticas hacia la Pedagogía.*

de 1935 en la Universidad Nacional de Bogotá, y en segundo lugar, con la Ley 39 de febrero 21 de 1936, la cual dispuso que la Facultad fusionada de Ciencias de la Educación en Bogotá, continuará funcionando con el nombre de *Escuela Normal Superior* y bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional e independiente de la Universidad Nacional.

Con la creación de la Escuela Normal Superior de Colombia, como reemplazo de la Facultad de Ciencias de la Educación, la pedagogía como sección de estudios especializados fue suprimida en 1938 y tomó unas 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”.³¹⁹

José Francisco Socarrás, en su rectoría de la ENS entre 1938 y 1942, defendía la idea de suprimir la sección de Pedagogía creada por Rafael Bernal en 1934, bajo el argumento 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 especialistas.³²⁰ Socarrás dispuso 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.

³¹⁹ José Francisco Socarrás. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Tunja, Ediciones la Rana y el Aguila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1987, pp. 33.*

³²⁰ *Ibidem.* 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 quitó el derecho a producir un saber específico porque Socarrás no la vio como un saber de consumo inmediato.

Este paso de la Facultad de Ciencias de la Educación a la Escuela Normal Superior generó algunas posiciones antagónicas. Por una parte, directores y estudiantes de la desaparecida Facultad en Bogotá argumentaban que el cambio de nombre y dependencia le restaba status de educación universitaria a la formación de los maestros de secundaria, ya que el Decreto 1990 de 1933 había establecido de una manera oficial y definitiva el carácter universitario de los estudios pedagógicos, considerados por otras profesiones como de menor categoría. Y por otra parte, desde el Ministerio de Educación se argumentaba que con el Decreto 1990 de 1933 se crearon las condiciones intelectuales, legales y disciplinares para la carrera universitaria de los maestros en Colombia, elevando su función social y disciplinar a la categoría de un profesional, equiparable a cualquiera otra de las profesiones liberales.³²¹

En resumen, en la Escuela Normal Superior a las disciplinas como la Biología, la sociología, y el conjunto de las ciencias naturales, ya no se les veía como ciencias auxiliares de la Pedagogía sino, propiamente, como ramas especiales de sus respectivas familias científicas. Para enseñar el maestro debía tener ahora un dominio puro 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.

8.4. La Escuela Normal Superior de París: un anti-ejemplo?

Estas nuevas condiciones de existencia de la pedagogía al interior de la Escuela Normal Superior de Colombia pueden explicarse, en buena medida, por la íntima relación que ella estableció académica y administrativamente con su homóloga en Francia, la Escuela Normal Superior de París. Para Guillermo Nannetti, rector de la Escuela Normal Superior entre 1945 y 1947, ella debía cumplir en nuestra patria las funciones del Instituto francés. La Escuela Normal

³²¹ *Ministerio de Educación Nacional. "Facultad de Ciencias de la Educación", en: Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, Bogotá, Año II, No. 6, Enero de 1934, pp. 54.*

de París era el ejemplo a seguir porque allí se habían concretado las aspiraciones de la Convención de 1794, al reunir los mejores talentos de Francia para que formaran al profesorado, y ejercieran el magisterio sobre el espíritu nacional.³²² Sin embargo, recientes estudios sobre historia de la enseñanza en Francia señalan otra cosa.

En efecto, por medio del Decreto 30 de octubre de 1794, la Convención fundó la *Escuela Normal Superior de París*, "donde serían llamados, de todas las partes de la República, ciudadanos ya instruidos en ciencias útiles, para aprender, con los profesores más hábiles de todos los géneros, el arte de enseñar."³²³ Pero según Serge Hermine, ésta fue una experiencia francesa fallida:

"el carácter de las lecciones no fue exactamente el que había prescrito el decreto de la fundación... la mayoría de los profesores se ocuparon muy poco de mostrar a los alumnos el arte de enseñar, y cedieron a la tentación bastante natural de comunicar a su auditorio, ya fuera sus propios descubrimientos en la ciencia que cultivaban, ya fuera los resultados más elevados a los cuales esta ciencia había llegado ...Los profesores ilustres a los que se llamaba no podían, en efecto, resistirse a la tentación de hablar de lo que conocían mejor, es decir sus trabajos e investigaciones, y, como científicos, sin duda sentían la dificultad de hablar científicamente del arte de enseñar, y se negaban a lanzarse en una empresa tan azarosa, sobre un tema que no podían dominar, casi sin fundamentos científicos reales."³²⁴

A apoyado en esta dificultad Daunou³²⁵, presentó ante la tribuna del Comité de Instrucción Pública, una proposición que fue acogida para clausurar la Normal:

"Debemos convenir con aquellos que solicitaron la supresión de esta escuela, que esta no tomó la dirección que los miembros del Comité habían creído prescribirle, y que los cursos, en general, **ofrecieron más hasta aquí una enseñanza**

³²² *Guillermo Nannetti. La Escuela Normal Superior de Colombia. Informe a la UNESCO. Bogotá, Editorial Minerva, 1947, Pág. 43.*

³²³ *Ferdinand Buisson. Dictionnaire de pédagogie et Instruction Primaire. París, Hachette, 1911. Pág. 1.416.*

³²⁴ *Serge Hermine. Les sciences de l'éducation. Publics - objectifs - méthodes et moyens. Essai d'analyse historique et prospective. Thèse pour le Doctorat de Troisième Cycle. Première Partie, Paris, Université de Paris V - René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines, U.E.R. de Sciences de l'Éducation. 1978, pp. 50-51.*

³²⁵ *Daunou (1761-1840). Miembro activo, junto con Lakanal, en la comisión de instrucción pública de la Convención.*

directa de las ciencias que una exposición de los métodos que hay que seguir cuando se las enseña”.³²⁶

Un estudio histórico más reciente nos confirma las condiciones de la pedagogía en la Escuela Normal de París. Según Jacqueline Gautherin³²⁷ la pedagogía no se ha enseñado en las Escuelas Normales Superiores de Francia. No han sido cursos regulares de su programa académico. No obstante, según la autora existieron algunos cursos de pedagogía. El primer curso de pedagogía, comenta Gautherin en su trabajo, fue instituido en 1847 por Salvandy, ministro de la instrucción pública y de P. Dubois universitario y director de la escuela normal superior. Fue confiada al profesor del Colegio Real de Bourdeaux, Charles Thurot, en ausencia de capacidades particulares que nadie más pudo destacarse en la época en Francia. Fue elegido por su erudismo, prudencia, buena conducta y por el conocimiento de varias lenguas lo cual le habilitaba para seguir la historia de la educación en otros países pero menos por su interés por la pedagogía. En suma, se necesitaba de una persona a quien su enseñanza estuviese acompañada de las disposiciones morales y políticas, antes que nada. Sin embargo, Gautherin comenta que el curso de pedagogía terminó en un fracaso muy ruidoso del cual el director de la escuela normal, G. Perrot, hablaba todavía en 1899 en su testimonio frente a la comisión de investigación sobre la enseñanza secundaria:

“este curso fue hecho por un hombre muy distinguido y él mismo sintió su inutilidad, M. Thurot, mi colega de la Academia de las Inscripciones; fue él mismo quien pidió ser encargado, en lugar del curso de pedagogía, de la conferencia de gramática que hizo muy bien.”³²⁸

En suma, para Jacqueline Gautherin: “En la Escuela Normal Superior no se Enseñó la Pedagogía”.

³²⁶ DAUNOU. *Discurso en la Convención. Citado en: BUISSON, F. Nuevo diccionario de Pedagogía, París, Hachette, 1911. Véase: Serge Hermine. Les sciences de l'éducation. Publics - objectifs - méthodes et moyens. Essai d'analyse historique et prospective. Pág. 51. Lo subrayado en negrilla es mío.*

³²⁷ *Jacqueline Gautherin. La formation de une discipline universitaire: La science de l' éducation, 1880 – 1914. (Essai, d' histoire social). Thèse présentée pour l'obtention du doctorat, 1991, Pág. 129-130.*

³²⁸ *A. Ribot: Investigación Tomo I, pag. 140. Notamos que en su carta Dubois mencionaba la “dedicación” y el “reconocimiento” con la cual Thurot aceptó ser encargado del curso de pedagogía. Pero no se puede afirmar con certeza que este fue su caballo de troya para entrar a la Escuela Normal. Citado por Gautherin en su Tesis Doctoral, 1991. Pág. 127.*

Como se podrá apreciar también, en los Informes de los Directores de la Escuela Normal Superior de Paris, fueron evidentes las resistencias de esta institución francesa a la introducción de cursos de pedagogía. Para su director Ernest Bersot, se trataría de una idea inmadura, pues con el conocimiento de su disciplina el profesor de secundaria estaría habilitado para enseñar. En 1878, Bersot en presencia del ministro de instrucción pública francés afirmaba:

“cualquiera que sea la materia, no hay dos formas de enseñar: en gramática, el firme conocimiento de las leyes gramaticales, la precisión de la explicación y de la traducción de los textos; en letras con el mismo fondo indispensable, el destello literario; en historia la posesión de los hechos, los juicios críticos, el talento de exponer, eligiendo, alejando, poniendo cada cosa en su lugar y dándole su valor....en filosofía, la habilidad dialéctica para encaminar las preguntas, la seguridad del juicio, el don de conducir las mentes y de apasionar las almas; en matemáticas el rigor y la rapidez, lo que se llama la elegancia de las demostraciones; en física, la seguridad para mezclar las teorías y las experiencias.”³²⁹

De manera similar, para el historiador Numa-Denys Fustel de Coulange, nuevo director de la escuela luego de la muerte de Bersot, la pedagogía sería un aprendizaje del cual podía prescindir el futuro profesor:

“Al profesor, algunas nociones de pedagogía bastaban sobre todo cuando había hecho estudios psicológicos. El actúa sobre sus alumnos y toma el mando sobre ellos por los conocimientos que les enseña; no tiene que recurrir a medios artificiales. Que él ama la verdad y les muestra su sabor, es bastante como para que sea maestro de sus alumnos. En la Escuela Normal no se enseña la pedagogía, y no deseo que se la enseñe. (...) sin ninguna teoría pedagógica, nosotros les enseñamos durante tres años a amar la ciencia, y solamente con esto serán buenos profesores.”³³⁰

Se nota la hegemonía que debía ejercer el conocimiento de las disciplinas específicas en la enseñanza. Aspecto que nuestra Escuela Normal Superior en Colombia supo imitar a la perfección, tal y como lo argumentó Nanneti en su Informe a la UNESCO en 1947. De ahí se explica, el por qué la Escuela Normal Superior haya desempeñado una tarea importante en la enseñanza de las

³²⁹ Citado en Gautherin 1991, p.128

³³⁰ Jacques Gautherin. 1991. Pág. 130.

ciencias sociales y ciencias naturales en el país, pero como se ha venido señalando, en detrimento de la pedagogía. La enseñanza de la química, la física, la antropología, la filosofía y la sociología no se realizaron en favor de la reconceptualización de los problemas de la pedagogía sino en favor de los problemas internos de cada una de las disciplinas, sin tener en cuenta sus implicaciones pedagógicas y didácticas.

8.5. ¿Pedagogía y Política: una relación excluyente?

Pero las condiciones a las cuales fue desplazada la Pedagogía en la Escuela Normal Superior de Colombia no era un simple asunto de volver a crear la especialidad de pedagogía al interior de la Escuela, pues de hecho ella se restableció mediante Resolución 471 de 1946, y paradójicamente en la Rectoría de Nannetti. Este asunto estaba en el corazón de las tensiones políticas entre liberales y conservadores generando en el espacio del saber pedagógico nuevas relaciones de poder y saber sobre la educación y su orientación durante los años 1935 y 1946.

La fusión, en 1935, de las tres Facultades de Ciencias de la educación en Bogotá, y posterior desaparición de ella para darle paso a la Escuela Normal Superior de Colombia, en 1936, sucedió en el contexto político centralista del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Con este gobierno liberal los temas relacionados con las reformas educativas, la formación de maestros y la pedagogía se transformaron en asuntos exclusivamente del Estado Central. Estos temas que antes de 1935 eran tratados desde un sentido nacional y más allá de los partidos, se convirtieron en objetivo político del partido liberal. De esta manera, en el gobierno de López surge un espíritu de unidad entre lo institucional y lo estatal generando una centralización de todos los asuntos relacionados con la educación pública.

En consecuencia, las discusiones sobre el estatuto de la pedagogía como campo de saber autónomo se desplazaron hacia discusiones bizantinas que identificaron a los liberales con los ideales de la pedagogía activa y a los conservadores y a la Iglesia Católica con los viejos ideales de la pedagogía clásica. Polarización que “nada tenía que ver con el desarrollo de la pedagogía como saber”.³³¹ Según los enunciados de López Pumarejo, “para estos gobiernos los debates pedagógicos sólo serían legítimos en sociedades avanzadas, pero para un país ignorante, enfermo y pobre, carecerían de importancia y sólo serían tema de discusión entre ilusos y soñadores, desconectados de la realidad nacional”.³³²

En este contexto político, en donde la pedagogía se había convertido en un asunto marginal y de interés exclusivo de técnicos, reaparece en 1946, la sección de pedagogía en la Escuela Normal Superior ahora con el nombre de Departamento de Ciencias Pedagógicas. Bajo ese presupuesto político descrito anteriormente, las condiciones de su surgimiento no podrían ser las mejores. Si en 1934, la especialización pedagógica iba encaminada a la formación fundamental de directores y subdirectores normalistas, de inspectores escolares, de personal para la administración educativa y catedráticos en ciencias pedagógicas, en 1946 éstos últimos sujetos de saber desaparecen. Por el contrario se fortalece la formación técnica, disciplinar y vigilante. El programa de estudios de la especialidad en Pedagogía del año 1934, se desarrollaba en tres años de estudios en aulas y dos de práctica extra Facultad y comprendía cursos de Fisiología, Biología, Sociología, Historia de la Educación, Historia de la Filosofía, Psicología experimental, Pedagogía racional y experimental, Antropología Pedagógica, Etnología entre otras.

El programa del Departamento de Ciencias Pedagógicas en 1946, se desarrolló sólo en dos años y resto importancia a cursos de Historia, Psicología experimental, pedagogía experimental,³³³ filosofía, sociología y antropología

³³¹ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. *Mirar la infancia. Tomo 2, 1997, Pág. 273.*

³³² *Ibídem, Pág. 305.*

³³³ *Una de las razones fuertes para que se desplazaran estos cursos fueron las nuevas críticas que Vicente Castellanos introdujo en su “Texto de Psicología Educativa para Maestros” de 1942 a la*

para enfatizar en cursos de sistema de control de rendimiento escolar, técnicas de inspección escolar y métodos de enseñanza en la primaria. Enfatizó en las prácticas pedagógicas de la primera enseñanza y en el curso de música. Durante tres semestres los alumnos cursaban el programa de Música Escolar. Se conservó el curso de Biología y se desarrollaban principios de sociología y economía. La psicología se orientó hacia el conocimiento del niño.

Como se puede apreciar, la Escuela Normal Superior quería evitar que los licenciados de este nuevo Departamento se convirtieran, en pedagogos eruditos alejados de los niños. Para la Escuela Normal Superior un pedagogo sirve para la enseñanza en la medida que ame la patria y su mejor encarnación que es la niñez.³³⁴ Este plan de formación se instaló en el niño como idealidad, en el modelo de niño a formar de acuerdo con los parámetros dictados por la psicología infantil. Todo lo contrario, de los cursos de Psicología de la Sección de Pedagogía en 1936, que dirigían su mirada no solo a la infancia sino también sobre la adolescencia y otras etapas del desarrollo del ser humano.³³⁵ Este Departamento era el único en la Escuela Normal Superior que graduaba en dos años³³⁶, tiempo en el cual es dudosa una formación completa para que el maestro en “ciencias pedagógicas” se vinculará con la racionalidad occidental y con aquellos que realizan actividades intelectuales. Paradójica, resultó ser la decisión del Departamento de Ciencias Pedagógicas de centrarse solamente en la psicología del niño, cuando la Escuela Normal Superior se caracterizó por estudiar al hombre en sus diferentes etapas de la vida, más allá, de la infancia.

Al parecer, la Normal quería asemejar el nuevo Departamento con un Curso de Información para maestros primarios para complementar su formación con

Psicología experimental de fundamento biológico. Recordemos también que Castellanos al reabrirse esta sección en la Escuela Normal Superior fue su Director y profesor de pedagogía y psicología.

³³⁴ *Guillermo Nannetti. La Escuela Normal Superior de Colombia. 1947, Pág. 23.*

³³⁵ *Domingo A. Camargo. Sección de Pedagogía. Curso de psicología infantil y de la adolescencia. Resumen de algunas de los estudios hechos por Socarrás en clase. Bogotá, Escuela Normal Superior, 1936. 74p. Material fotocopiado.*

³³⁶ *De acuerdo con Socarrás, desde la reapertura en 1946 de la sección de Pedagogía en la Escuela Normal Superior, “todas las secciones tenían cuatro años de escolaridad, menos la de pedagogía que se cursaba en dos años”. Véase: José Francisco Socarrás, Facultades de educación y Escuela Normal Superior. Pág. 35.*

nociones de economía, sociología, entre otros saberes. Esto hace recordar las críticas que Rafael Bernal como Rector de la Facultad de Ciencias de la Educación expresó, en 1934, sobre la inclusión del Curso de Información Pedagógica en el primer año de la Especialización de Pedagogía. Para Bernal, los Cursos de Información no encajaban dentro de la enseñanza universitaria; ellos debían establecerse en todos los Departamentos que tuviesen una Escuela Normal y dirigidos por los elementos formados en la Facultad de Ciencias de la Educación. Cursos de Información y Especialización en Pedagogía eran diversos y por lo tanto este ensayo de fusión no podía mantenerse sin perjuicio de ambas.³³⁷

Además, recordemos que este Departamento se reabre en 1946, cuando retornan los conservadores al poder, y terminan con el período más audaz de reforma educativa y pedagógica en el país, la *Pedagogía activa*: “Lo que quedó del movimiento reformista de la pedagogía activa, se retiró a instituciones privadas, y dada la débil memoria educativa nacional, la pedagogía activa sería reintroducida en los años setenta y ochenta, como algo totalmente novedoso para el país”.³³⁸ Con la llegada del partido conservador al poder, en medio del inicio del principal episodio de violencia partidista del siglo XX, el país vivió una contrarreforma educativa que significó el ocaso de la pedagogía activa y la reorientación confesional la educación pública. De esta manera, entre 1946 y 1953 se introducen un conjunto de disposiciones legales que apuntan hacia un retorno a la *pedagogía oficial confesional* de finales del siglo XIX.³³⁹

Tan erráticas eran las políticas sobre pedagogía, durante este periodo, que así fueron descritas por un estudiante de Filosofía y Letras en su tesis doctoral

³³⁷ Rafael Bernal Jiménez. *Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Bogotá, Editorial A B C, 1934, Pág. 10-11. Esta propuesta de Bernal fue adoptada en los artículos finales del Decreto 1569 de 1934 (agosto 2), por el cual se fija el plan de estudios para las Facultades Universitarias del país.*

³³⁸ Javier Sáenz y otros. “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”, en: Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter. (Compiladoras). *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos siglo XX. Tomo II, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004, Pág. 142.*

³³⁹ *Ibidem*, Pág. 144.

cuando esboza, según él mismo, “a la ligera”, la situación actual de la Pedagogía en Colombia en 1946:

“Para ser sincero con mis ideas y para no engañar a mis lectores, tengo que decir, no sin dolor, que por desventura entre nosotros, no se le ha asignado su justo y merecido puesto a lo que bien pudiera llamarse la ciencia de las ciencias, la Pedagogía. Por una parte, muy pocos son los entendimientos ilustrados, que en nuestra patria se han dedicado a producir obras de esta naturaleza y a dar a conocer al público, sus prácticas y observaciones en este delicado problema de conducir al niño. Por otra, el vaivén incesante de nuestra política, hace imposible estabilizar un régimen educacional tal, que tenga por base un cimiento profundo de verdadera y seria Pedagogía. [...] Para decirlo sin rodeos, la Pedagogía, entre nosotros, anda maltrecha, arrinconada se halla, como si fuera un mueble viejo, no sin que sea justo reconocer, que es mucho lo que últimamente se ha adelantado y se ha luchado..., [...] En mi sentir, falta entre nosotros un Centro Orientador de Pedagogía, algo así como un laboratorio donde pueda el aficionado y amante de esta materia hacer sus consultas, resolver sus dudas; algo semejante a una Academia Pedagógica donde se estudien y expongan los altos problemas que ofrece una educación concienzuda. Allí en esa Academia Pedagógica, se atendería al cultivo científico de la Pedagogía, a su desarrollo e independencia y se pondrían en práctica los nuevos métodos de investigación experimental, para así abordar mejor y más efectivamente los principales problemas de la actual enseñanza y de la educación de nuestro país”.³⁴⁰

8.6. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia. 1954.

En este contexto político, descrito en el anterior apartado, surge en 1954 la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia. Fue creada por el gobierno del Departamento de Antioquia mediante Decreto No. 342 de 19 de junio de 1953 para “resolver el problema de la Educación secundaria en Colombia, que estriba principalmente en la falta de profesorado competente...”³⁴¹ El ambiente reformista de la educación liderada por los conservadores, se vivió en la nueva Facultad de Ciencias de la Educación bajo el liderazgo de Nicolás Gaviria y el P. 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

³⁴⁰ Luis Alfredo Chaves y CH. *Rumbos de Pedagogía Colombiana. Bogotá, Pontificia Universidad Católica Javeriana, Editorial Pax, 1946, páginas, 13-14. Tesis presentada para optar el título de doctor en Filosofía y Letras.*

³⁴¹ Julio Cesar García, Juan Hurtado. “Informe de la Comisión de Rectores”. en: **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Medellín, Vol. III, No. 8, 1959, Pág. 206.

pedagógico y fue subrayando los elementos propios de la "luminosa concepción de la Filosofía perenne" de acuerdo con las enseñanzas de la iglesia..."³⁴² Por su parte el Padre Gómez, tercer decano de la Facultad, afirmaba:

"En la organización de la carrera del profesorado se requiere, por lo tanto, la intervención de la Iglesia; pero no una labor negativa, impidiendo que la juventud sea entregada en manos de maestros sin conciencia y sin orientación católica; sino un labor positiva aportando a las facultades que forman el profesorado, las luces y orientaciones cristianas que hagan de cada universitario un baluarte de la fe, un apóstol de la buena semilla y un generoso colaborador de la Jerarquía eclesiástica".³⁴³

En el contexto de la nueva Facultad en la Universidad de Antioquia, la invisibilidad de la pedagogía difícilmente se transformó. Así lo demuestra la reducción de cursos de pedagogía durante los primeros cuatro años de la Facultad. Según Bernardo Restrepo, "en 1954 el programa de Sociales exhibe 10 asignaturas pedagógicas, el de Biológicas 8 asignaturas y el de Matemáticas solo 5. En 1959 quedaban sólo cuatro cursos unificados para los tres programas en el área pedagógica de la Facultad de Educación".³⁴⁴ 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. Acontecimiento paradójico cuando la Facultad fue creada por veteranos normalistas de la Escuela Normal de Varones de Medellín y su primer programa de estudios fue el mismo de las Escuelas Normales en 1953.

De esta manera, tomó fuerza la orientación especialista en la disciplina específica que luego se enseñaría en el bachillerato³⁴⁵. 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 ella fuera velada en la facultad de Ciencias de la Educación, por el área de ciencias.

³⁴² **Bernardo Restrepo Gómez.** *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, Octubre de 1983, Pág. 13.

³⁴³ *Ibidem*, Pág. 14.

³⁴⁴ *Ibidem*, Pág. 19.

³⁴⁵ *Ibidem*, Pág. 21.

En suma desde 1938, cuando la pedagogía al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación (Escuela Normal Superior) fue orientada hacia lo metodológico y procedimental, en el saber pedagógico colombiano se estableció una tensión entre “conocimientos disciplinares y pedagógicos”. Esta tensión 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”.³⁴⁶

Tensión que inclinó su fuerza hacia la formación del maestro en la disciplina científica que enseñaría en la escuela o colegio, creando en consecuencia, un saber implícito que nos acompaña 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 programas que forman en pedagogía son el saber “costura” para los futuros profesores.

8.7. La década de los 80 y 90: ¿el despertar de la pedagogía?

Durante estas dos últimas décadas del siglo XX, surgieron varios acontecimientos en favor de una pedagogía más autónoma en relación con las

³⁴⁶ Julio Sieber. “Discurso sobre la situación actual de la Normal Superior Universitaria y sus indispensables reformas”, en: *Memoria del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1951, Pág. 286-287.*

ciencias de la educación, las ciencias humanas y las ciencias naturales, y en favor de legitimar el progreso de estas ciencias hacia la Pedagogía para que ella no perezca como una técnica en el contexto de la formación de maestros. Me refiero, en especial, a los trabajos del *Grupo Federici* de la Universidad Nacional de Colombia³⁴⁷, y a los análisis históricos del Grupo Interuniversitario de Investigación: *Historia de las Practicas Pedagógicas en Colombia*. Cada uno de ellos inscrito dentro del gran acontecimiento pedagógico denominado: “Movimiento Pedagógico”.

El Grupo Federici define la pedagogía como teoría reconstructiva y traslada sus concepciones pedagógicas a la universidad, la ciudad y el Estado. De esta manera, vinculan **la pedagogía a múltiples disciplinas** como la filosofía (Habermas, Wittgenstein), la sociología (Bernstein) y la lingüística (Chomsky). Su mérito consiste en haber vinculado a los procesos de construcción y comprensión de la pedagogía múltiples campos de conocimiento y conceptualizaciones. En efecto, sus reflexiones acerca de la enseñanza, la escuela, el maestro, el entorno, desde diferentes lugares de la ciencia y la filosofía prepararon su propuesta de una didáctica de las ciencias naturales.³⁴⁸

De otra parte, sus reflexiones y propuestas sobre la enseñanza reivindicaron la relación del maestro con los profesionales de otras disciplinas. Situándolo en pie de igualdad junto al matemático, al químico, entre otros, gracias al lugar que le dieron a la didáctica en la acción comunicativa. Su concepción de la Pedagogía como disciplina reconstructiva permitió despejar el cuestionamiento a la pasividad del maestro como un simple reproductor del conocimiento. De esta manera, el maestro se le libera de sus oficios instruccionales permitiéndole su autonomía intelectual y un espacio donde éste se pensará como actor social y cultural al interior del aula. Surge, entonces, la definición del maestro como trabajador de la cultura.

³⁴⁷ Integrado por Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Jorge Charum, José Granés, bajo la dirección del profesor Carlo Federici Casa.

³⁴⁸ Antanas Mockus. “Las ciencias naturales en las reforma curricular”, en: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, FECODE, No. 9. 1986, pp. 15-24.

Vale la pena señalar que en Colombia la pedagogía era un saber sometido, no era reconocida. Pero desde 1980, con los aportes del Grupo de investigación *Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia*, la pedagogía y el maestro como soporte de este saber han tomado otras condiciones de existencia. Con su trabajo se ha especificado un discurso crítico sobre la situación de la pedagogía y el maestro para ir ganando credibilidad en la comunidad académica que trabaja en el campo de la educación.

La historia de las prácticas pedagógicas permitió hallar la positividad de la pedagogía en el conjunto de producciones de carácter histórico, conceptual y experimental existente en diversas culturas, que constituyen su materialidad visible en nuestra contemporaneidad.

Ya en 1988, la profesora Zuluaga, señalaba la actualidad de la pedagogía frente a las ciencias de la educación cuando afirmaba que "la preeminencia dada por las ciencias de la educación al *concepto educación*, desplazó el papel articulador que jugaba el *concepto de enseñanza* en el saber pedagógico". Este desplazamiento produjo un *enrarecimiento* que se puede expresar en algunos de los siguientes problemas: en primer lugar, las nociones y conceptualizaciones producidas al interior de las ciencias de la educación desarticulan la pedagogía, como espacio de saber conceptualizador y reconceptualizador, ya que consideran la enseñanza (como objeto de saber de la pedagogía) como un concepto operativo, y en segundo lugar, el campo de saber de la pedagogía articulado por las relaciones entre sujetos, discursos e instituciones se atomiza por los desplazamientos y la multiplicación de los objetos en las nuevas disciplinas que conforman las ciencias de la educación. "Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica

pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber".³⁴⁹

Valga decir, la pedagogía se hace visible y decible, cobra presencia, se hace tangible, de manera diferente a las condiciones que le impuso la Escuela Normal Superior desde 1938 y que se extendió hasta la década de los setenta donde primaba el discurso historicista, sociológico y de la Tecnología Educativa. Esta visibilidad, permitió pensar la Pedagogía más allá del método y de los procedimientos, "pues está *sustentado*, y las fuentes de la pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro".³⁵⁰ Ahora bien, la positividad de la pedagogía en nuestro país, se hizo visible, bajo su materialidad histórica y su materialidad conceptual, a través de los trabajos de investigación del grupo interuniversitario: "Historia de las prácticas pedagógicas"³⁵¹, todos ellos permitieron poner en escena la materialidad histórica de la práctica y del saber pedagógico en Colombia.

Al parecer, los efectos políticos de estas investigaciones se hicieron visibles en la última legislación sobre formación de maestros en Colombia, donde se ubica la pedagogía como el saber fundante de su formación. Me refiero a los decretos 212 de febrero de 1998 por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias, y el decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997 por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas normales superiores. Los dos decretos coinciden en señalar la pedagogía como

³⁴⁹ Olga Lucía Zuluaga. "Pedagogía y Educación: una diferencia necesaria", en: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá, No. 14, FECODE, 1988, Pp. 4-9. (Con la colaboración de Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto Quiceno).

³⁵⁰ Olga Lucía Zuluaga Garcés. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999, Pág. 45.

³⁵¹ El proyecto interuniversitario estaba integrado por los siguientes proyectos: "Los jesuitas como maestros" de la Universidad Nacional de Colombia, "La práctica pedagógica durante la Colonia", de la Universidad Pedagógica de Colombia, "La práctica pedagógica del siglo XIX", de la Universidad de Antioquia, y "La práctica pedagógica del siglo XX" de la Universidad del Valle.

la **disciplina fundante** de la formación cultural, intelectual, ética, social y académica de los educadores colombianos. De esta manera, desde la pedagogía se potenciaría la producción de conocimiento y su relación con otros saberes y disciplinas. Estos dos decretos que aparecen a finales del siglo XX, nos hacen recordar el decreto 2 de noviembre de 1844, el cual radica la formación de los maestros en la enseñanza de los principios y la práctica de la pedagogía. Según la profesora Zuluaga, con este decreto se institucionaliza (en las nacientes Escuelas Normales en Colombia) la pedagogía en Colombia.

Con esta nueva legislación la formación de los maestros y su saber de soporte, la Pedagogía, ganaron mucho terreno. Al maestro se le formaría desde un saber específico: la química, la física, las ciencias sociales, pero en estrecha relación con la pedagogía, considerada como un campo de conocimientos prácticos y teóricos. De esta manera, la orientación en la formación de los licenciados debería ser desde los aspectos disciplinares y pedagógicos, y así dar a los futuros maestros la suficiencia cognitiva necesaria en la disciplina que enseñará y el dominio de competencias pedagógicas para su ejercicio de la enseñanza con calidad.

Pero lo particular en estos dos Decretos (el 3012 de 1997 y el 272 de 1998), es que la Pedagogía se construye al igual que otras disciplinas y constituye un ámbito de reflexión específico, y por tanto, se requieren de procesos de formación en el campo propio de la pedagogía y la didáctica. Por su parte, el Decreto 272, en su artículo 2 afirma:

“Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.”³⁵²

³⁵² Presidencia de la República de Colombia. **Decreto 0272 de Febrero 11 de 1998.** Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias.

Aquí al incluir la Didáctica en el ámbito de la Pedagogía, se definió de una manera apropiada sus fronteras y alianzas con la Didáctica para la tarea reconceptualizadora de la Pedagogía.³⁵³ Además, “Todo conocimiento que quiera llegar hasta la Pedagogía tiene que pasar su prueba ante la Didáctica”.³⁵⁴ Hasta aquí se pueden comprender dos aspectos explicados por Zuluaga: en primer lugar, que las relaciones entre los saberes específicos y la Pedagogía se hacen “a través de sus didácticas particulares, que tienen su campo de aplicación y que no se pueden confundir con el campo práctico de la Pedagogía, el cual no es solamente el campo de enseñanza, sino también la enseñanza en la escuela”. En segundo lugar, que la “Didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones. A través de la historia, la Didáctica no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y métodos sobre la enseñanza”.³⁵⁵

Por otra parte, esta Legislación sobre formación de maestros trajo consigo dos aspectos: el primer aspecto tiene que ver con la relajación de la tensión producida en el saber pedagógico colombiano entre “conocimientos disciplinares y pedagógicos” desde 1938, porque abrió al maestro a múltiples nexos con otras disciplinas a partir de sus relaciones, en condiciones de igualdad, con la comunidad intelectual, y porque le propició identidad en su saber al definirle la Pedagogía como un ámbito de reflexión específico. Esta nueva concepción de la pedagogía desafió a las instituciones formadoras para transformar la situación subalterna y marginada de los maestros como reproductores de saber. El segundo aspecto, se relaciona con la nueva dimensión que le da a las Licenciaturas en Educación como programas de doble polo. Por ejemplo, las licenciaturas en educación ciencias naturales y matemáticas son programas de éste tipo porque exigen formar al futuro

³⁵³ *La tarea reconceptualizadora de la Pedagogía consiste en la capacidad que ella tiene, como dominio discursivo, “para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber”. Véase. Olga L. Zuluaga. Pedagogía e Historia, 1999, Pág. 20.*

³⁵⁴ *Olga Lucía Zuluaga Garcés. Pedagogía e Historia, 1999, Pág. 21.*

³⁵⁵ *Olga Lucía Zuluaga Garcés. Algunas reflexiones sobre Pedagogía, Didáctica y Campos Conceptuales. Seminario-Taller. Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá, Diciembre 1 y 2 de 2004.*

maestro desde la relación conceptual *de conocimientos disciplinares y pedagógicos*.

De acuerdo con los resultados de una investigación reciente que presenta los análisis de los actuales planes de estudios en educación en Ciencias Naturales y Matemáticas, a partir de las últimas reformas curriculares en Colombia, la del año 1992 y 1998, se puede confirmar el relajamiento de tal tensión:

“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”.³⁵⁶

No obstante lo anterior, la investigación deja al descubierto que si bien por una parte la legislación de reforma 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). Así lo confirman las siguientes expresiones:

“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 1024 horas, lo cual equivale a un 20% de la intensidad que se tenía en la licenciatura tradicional”.³⁵⁷

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

³⁵⁶ *María Barrera de Aragón, Carlos Eduardo Vasco Uribe, Nubia de Parra, y otros. “De la teoría a la práctica en la formación de maestros en Ciencias y Matemáticas en Colombia”, en: Revista de la Educación Superior. México, Vol. XXXIII, No. 130, abril-junio de 2004. <http://web.anuies.mx/index1024.html>*

³⁵⁷ *Ibidem.*

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”.³⁵⁸

En este mismo sentido, y sin desconocer los alcances del Decreto 272 de 1998 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, cuestionan 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 hace pensar entonces que la balanza se inclinó ahora ¿a favor de la pedagogía y la didáctica en detrimento de las disciplinas específicas? ¿Lo que parece haberse relajado en el saber pedagógico colombiano se agudiza con el desplazamiento en la enseñanza de las “disciplinas mayores”? Este acontecimiento les exigió asentar dos posiciones. 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 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”.³⁵⁹

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

³⁵⁸ *Ibidem.*

³⁵⁹ *Ibidem.*

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".³⁶⁰

Para rematar las dos posiciones anteriores terminan 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".³⁶¹

De acuerdo con estas afirmaciones, se puede concluir que la legislación sobre formación de licenciados en educación de finales del siglo XX, actuó en favor de la visibilidad de la pedagogía y la didáctica, del maestro porque sería formado desde su saber específico, la pedagogía, en relación con otras disciplinas (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 hacia la mirada de la educación como una disciplina científica que requiere investigación y análisis, y porque potencia al futuro profesor para enfrentar más adecuadamente los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en situaciones reales de aula, señala como peligrosas las relaciones híbridas que generó la legislación educativa de finales del siglo XX, entre los científicos y los licenciados. 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 reproduccionismo.

8.7.1. Decreto 1278 de 2002: ¿dónde está la Pedagogía?

³⁶⁰ *Ibidem.*

³⁶¹ *Ibidem.*

Pero como las “Edades de Oro” en nuestro país, parecen estar sentenciadas a desvanecerse en el aire, la pedagogía como saber fundante de la formación de los profesionales de la educación comienza a desaparecer con la aparición de una nueva legislación, que a un nivel superficial de comprensión, afecta tanto a la pedagogía en su proceso de constitución como ámbito de reflexión autónomo como a los profesionales “puros” de las ciencias naturales. Me refiero al Decreto 1278 de junio 19 de 2002, por medio del cual se expide el Estatuto Profesional Docente. En este Nuevo Estatuto, Capítulo II, artículo 12, párrafo 1. se afirma: que “los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del periodo de prueba, que cursan o que han terminado un posgrado en educación, o que han realizado un programa en pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el gobierno Nacional”.

De esta manera, es posible pensar que ya no es necesario realizar estudios de Licenciatura para ser maestro de escuela primaria o de la secundaria, ni muchos menos adelantar programas profesionales específicos sobre pedagogía y didáctica para habilitarse para la enseñanza. Aspecto que pone entredicho la profesión de educador y la pedagogía como ámbito de estudios específicos. Para otros, es posible interpretar que “existirá un tiempo durante el cual, auspiciado por el Estado, los niños y jóvenes colombianos estarán sujetos a procesos de enseñanza deficientes; porque cualquier profesional puede ser docente durante un período que se llama “de prueba”, y durante el cual no requiere mostrar suficiencia en pedagogía y didáctica”.³⁶²

El nuevo estatuto de docente vincula a la docencia a los profesionales de otras áreas del conocimiento, dejando muy en claro en el saber pedagógico colombiano que no existe un pensamiento, una política, una tradición de saber frente a la formación de los maestros, sino que ella funciona de acuerdo a circunstancias coyunturales de acuerdo a diferentes tendencias.

³⁶² *Ibidem.*

A pesar de la erudición y la crítica que le ha permitido a la pedagogía en Colombia salir a flote en medio de otros saberes dominantes, todavía encuentra serias resistencias para constituirse como un campo de saber conceptual y práctico. Por un lado están los profesionales de otras disciplinas que se resisten a relacionarse con ella en el campo de la educación, que parece ser un campo de todos pero a la vez de nadie, un campo donde todas las disciplinas intervienen con un aire de inconmensurabilidad. Por el otro, están las políticas educativas colombianas que desde el siglo XIX le han otorgado a la pedagogía, y al maestro como soporte de ese saber, un status de minoría de edad.

Aunque las investigaciones histórico-críticas sobre la Pedagogía en Colombia le permitieron tomar un nuevo lugar, así sea temporalmente, en la comunidad académica de la educación por medio de la Legislación educativa anteriormente citada, hay que seguir fortaleciendo las investigaciones histórico-críticas que permitan realizar un rastreo genealógico en nuestras prácticas pedagógicas y más allá de ellas para construir sus condiciones de posibilidad y de existencia, a nivel del saber y del poder, en medio de las disciplinas que la consideran como una caja de herramientas de tipo solamente procedimental.

Reducir la pedagogía a los métodos o al método de enseñanza es una postura que se sigue afirmando desde los múltiples saberes que participan de la reflexión sobre la educación. Específicamente me refiero a la filosofía de tipo social la cual desde la "Teoría crítica" llama pedagogía al método de enseñanza³⁶³. Estos lentes que se le da a la pedagogía le generan unas condiciones muy débiles frente a la producción del conocimiento, frente a su relación con la verdad. A partir de la hermenéutica filosófica liderada por Gadamer, pensar que accedemos a la verdad mediante el uso de un método adecuado es un error desde el punto de vista del conocimiento. En ese sentido, nos enfrentamos al peligro de considerar la pedagogía como una historia del error. Estamos provocados a considerar una "equivocación" todo el enfoque

³⁶³ **Robert Young.** *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula.* **Barcelona, Paidós, 1993, pp. 25.**

moderno del método de enseñanza. No podemos dar existencia a la pedagogía solamente desde la relación positivista entre verdad y método.

Reducir la pedagogía a lo meramente metodológico es lo que la ha expuesto, por un lado, a los dramas y fantasías de quienes quieren verla como una ciencia o como una teoría general de la educación, y por el otro, ha provocado un cierto desdén hacia las reflexiones epistemológicas, arqueológicas y genealógicas sobre la pedagogía que pretenden constituir la desde el punto de vista histórico-crítico como un campo específico de saber que la potencie para relacionarse con otros saberes, ya sean estos científicos o no. Además, una pedagogía entendida solo desde el método permite relaciones solamente entre los saberes considerados científicos, o en su defecto produce en el maestro una desconfianza hacia los conocimientos teóricos y una confianza hacia los conocimientos de tipo práctico.

Por último, retomando las preguntas planteadas al inicio de este capítulo, y después de haber realizado este recorrido por nuestra práctica y saber pedagógico se puede afirmar que las sospechas genealógicas son más de carácter intuitivo que de racionalidad cartesiana. En este sentido, la intuición genealógica nos permite corroborar lo ya dicho pero no en función de describir una continuidad sino se apoya en lo ya dicho para especificar y enfrentar un problema que nos acompaña hasta la actualidad: *El problema de la formación de maestros está presente en el funcionamiento de la pedagogía en Colombia, y viceversa, el problema de las condiciones de existencia de la pedagogía está presente en el funcionamiento de la formación de maestros.*

9. Reflexiones finales y perspectivas de análisis.

Lo paradójico

Hasta aquí, y después de descrito el proceso de institucionalización de las facultades de Ciencias de la Educación que surgieron durante el período de 1926 a 1954, podemos hacer visible cómo a las tres facultades que surgieron a partir del Decreto 1990 de 1933, las atraviesa su interés por desarrollar la pedagogía y la formación de los maestros en el ámbito universitario. Para cada una de ellas la pedagogía funcionaba como la disciplina central en estrecha relación con otras disciplinas provenientes del campo de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. No obstante, si para las facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá y Tunja, la profesionalización de los maestros estaba relacionada con la posibilidad de construir un campo de saber específico para la pedagogía, no lo fue así para la Escuela Normal Superior de Colombia, ni tampoco para la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia.

En otras palabras, las Facultades de Ciencias de la Educación pueden ser consideradas como uno de los acontecimientos fuertes para transformar, a partir de los avances de la ciencia, las prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza en los maestros colombianos. Además, con ellas se establece de una manera oficial, y por primera vez en Colombia, el carácter universitario y profesional de los estudios pedagógicos. Sin embargo, paradójicamente este acontecimiento institucional de saber contiene, a la vez, elementos que desvalorizaron socialmente la profesión docente al definirla como una profesión que reproduce los saberes y conocimientos de las autoridades científicas provenientes de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, negando y desplazando al maestro de su condición de productor de saber. Si bien ellas se dirigieron al maestro para profesionalizar su quehacer desde los últimos avances de la ciencia, paradójicamente contribuyeron también a desvalorizar su saber conceptual y práctico: la Pedagogía.

Lo continuo

Como ya lo hemos dicho, las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia son consideradas en esta investigación como un acontecimiento de saber continuo en relación con los discursos modernos apropiados, desde principios del siglo XX, para la reforma de los métodos de enseñanza en el país. Ellas siguen tomando a la infancia, la pedagogía, los métodos de enseñanza en la escuela y la formación de maestros como eje de sus reflexiones y conceptualizaciones. Un ejemplo de lo que significan las Ciencias de la Educación como un suceso continuo es como ellas son institucionalizadas, en nuestro país, por dos intelectuales que lideraron reformas educativas bajo los procesos de experimentación de la pedagogía activa o Escuela Nueva, ellos son: Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez. El primero desde 1914 en el Gimnasio Moderno de Bogotá, y el segundo entre 1924 y 1930, como Director Departamental de Instrucción Pública de Boyacá.

Lo discontinuo.

Las Ciencias de la Educación son también consideradas como un acontecimiento de saber discontinuo con respecto a lo que las antecede, porque ellas expusieron nuevas concepciones sobre el conocimiento de la infancia y del desarrollo del hombre, del pueblo colombiano, sobre los métodos, la sociedad, además, rompen con ciertas concepciones sobre la naturaleza humana y la vida, en especial, la sociobiológica - especulativa para darle paso a una concepción más concreta, transformadora y centrada en las funciones sociales del hombre. Se desplazan hacia nuevos sujetos de saber como el "maestro de maestros" y al joven de la enseñanza secundaria.

Además, con el surgimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia durante 1926 y 1954, por un lado, se comienza la preparación

universitaria de los maestros y se introducen los estudios en pedagogía en el ámbito universitario; y por el otro, los saberes y las prácticas pedagógicas comienzan a transformarse sobre un nuevo suelo epistemológico: *el experimental*, desde 1933 y el *social* desde 1936.

Producen una ruptura con las concepciones de la pedagogía como disciplina central de la escuela y de la formación de maestros. Abandonan en 1936, en su transformación a Escuela Normal Superior, la tradición pedagógica de Pestalozzi apropiada en nuestro país desde el siglo XIX y las sustentadas en los saberes experimentales al asumir las concepciones de la pedagogía social de John Dewey. Se pasa de comprender la escuela como un "Laboratorio" a comprenderla como una "Sociedad" en miniatura.

En este sentido, las Facultades de Ciencias de la Educación fueron un umbral en varios aspectos: en primer lugar, ellas han sido las primeras instituciones que abrieron sus puertas a la mujer colombiana, considerándolas en un mismo pie de posibilidades mentales con el hombre. En segundo lugar, fue el lugar en donde se estableció el sistema de seminarios y de libre discusión en la mayor parte de sus cátedras. En tercer lugar, y quizás por primera vez en Colombia, se establecieron las enseñanzas de prehistoria, de etnología, de antropogeografía, de etnología americana, de geografía económica, de psicología experimental y de historia de América, convirtiéndose en la institución que sentó las bases para el desarrollo de los estudios profesionales en ciencias sociales. En cuarto lugar, con las Facultades se comienza a establecer de una manera oficial "la necesidad apremiante de formar entre nosotros un profesorado especializado técnicamente en las distintas ramas de la enseñanza secundaria y normalista".³⁶⁴

³⁶⁴ Ministerio de Educación Nacional, "Facultad de Ciencias de la Educación", en: *Revista Educación*. Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Colombia, Año II, No. 6, 1934, Pág. 54.

Por último, ha sido también la primera en crear la licenciatura, en relación con las demás Facultades de la Universidad Nacional, con la promoción, en 1935, de un grupo de licenciados en materias pedagógicas.

En suma, con la Ordenanza 19 del 7 de abril de 1926 del gobierno Departamental de Antioquia, y el Decreto 1990 de 1933, emitido por el Gobierno Nacional y el Decreto No. 342 de 19 de junio de 1953 del Gobierno de Antioquia, se abrió la posibilidad en nuestro país de una nueva discursividad y una nueva práctica discursiva: "las Ciencias de la Educación", para la formación de maestros de la enseñanza secundaria, coexistiendo con otras discursividades y prácticas anteriores que dirigían sus objetivos a la enseñanza primaria.

Perspectivas de análisis

A partir de uno de los objetos de saber, examinados en este trabajo, "el maestro de la enseñanza secundaria", es pertinente descubrir la relación entre las Facultades de Ciencias de la Educación y la consolidación de un saber pedagógico para la enseñanza secundaria en nuestro país. De lo que se trata entonces, es de emprender algunas reflexiones que nos permitan dar el salto de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria para hacer visible la oleada de saber pedagógico producido por el acontecimiento institucional Ciencias de la Educación sobre la secundaria. El apartado que sigue son algunas reflexiones hipotéticas en esa dirección.

De la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria: algunas hipótesis de trabajo.

De acuerdo con Sáenz, Saldarriaga y Ospina, a finales del siglo XIX y hasta principios de los años treinta del siglo XX, la instrucción primaria colombiana estuvo apoyada en un triple soporte pedagógico, a saber: a) El Reglamento de Escuelas Primarias de la República de Colombia, también llamado como el Plan Zerda, expedido en 1893, durante la presidencia de Miguel Antonio Caro (1892-1898). B) La ley 39 de 1903 o "Ley Uribe" sobre Instrucción Pública y su Decreto Reglamentarios 491 de 1904, los cuales retomaron artículos completos del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870. c) "Elementos de Pedagogía" de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía. Esta obra fue adoptada como texto-manual oficial para las Escuelas Normales de Colombia durante el primer cuarto del siglo XX.³⁶⁵ En suma, podemos afirmar que estos tres soportes orientaron pedagógica y jurídicamente la enseñanza primaria en el saber pedagógico colombiano de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Ahora bien, si miramos la enseñanza secundaria en Colombia y nos interrogáramos sobre sus soportes pedagógicos y jurídicos durante la primera mitad del siglo XX, podríamos afirmar que ellos son amplios, dispersos y complejos. Sin embargo, podríamos ubicar a manera de hipótesis de trabajo los siguientes documentos soportes de la segunda enseñanza en nuestro país: 1) La ley 39 de 1903, consagró una reforma radical en el sistema escolar y universitario colombiano y tuvo un influjo decisivo en la organización de la instrucción secundaria desde principios del siglo XX. 2) El Decreto 1487 de 1932 abrió una política opuesta a la desarrollada antes de los años treinta con respecto a la enseñanza secundaria y promovió desde sus artículos la enseñanza secundaria estatal, y 3) el libro "Orientaciones sobre Segunda Enseñanza" de Gabriel Anzola Gómez, uno de los primeros Licenciados en Ciencias de la Educación en nuestro país. Este libro fue publicado en 1939 y aceptado públicamente por Germán Peña como funcionario del Ministerio de Educación Nacional y por Francisco Socarrás como Rector de la Escuela Normal

³⁶⁵ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia. Tomo 1, Bogotá, 1997, Pág. 17-18.*

Superior. De acuerdo con el autor, "Orientaciones" es el primer paso, para tratar de construir un solo bloque de sugerencias útiles a educadores y a quienes se dedican a la enseñanza secundaria, uno de los estadios más importantes en la vida del estudiante.³⁶⁶

Anzola desarrolla en su libro algunas orientaciones sobre el concepto y objetivo de la segunda enseñanza, la psicología del adolescente, aspectos generales sobre el método en la segunda enseñanza e iniciación a la metodología de la enseñanza de las disciplinas. También presenta cuestiones sobre la orientación profesional y legislación y bibliografía útil sobre la secundaria en nuestro país y otros países.

El análisis y las relaciones que se puedan establecer entre estos documentos arrojarían interesantes reflexiones sobre la configuración y desarrollo de la enseñanza secundaria en el país durante la primera mitad del siglo XX desde el punto de vista, social, político, pedagógico y didáctico. También deben considerarse, como soportes de la enseñanza secundaria en Colombia durante este periodo del siglo XX, los artículos del Padre Jesuita Félix Restrepo sobre la enseñanza secundaria en Colombia y publicados en la Revista HORIZONTES del Colegio San Pedro Clavel de Bucaramanga entre 1916 y 1921. El Decreto 1951 de 2 de diciembre de 1927 y su defensa que hizo el Ministerio de Educación Nacional en 1928. El conjunto de estos documentos plantearía un análisis, que desbordaría los intereses del presente trabajo doctoral, bajo la pregunta por las similitudes y diferencias entre las fuentes eclesiásticas y las civiles sobre la educación secundaria y la educación de la juventud. Desde el punto de vista del saber pedagógico colombiano, este trabajo, permitiría profundizar en las relaciones entre la Reforma a la Enseñanza Secundaria de principios de los años treinta y el surgimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación, ya que tanto la Reformas a la enseñanza secundaria emprendidas durante este periodo como la creación de las Facultades hicieron posible una

³⁶⁶ *Gabriel Anzola Gómez. Orientaciones sobre segunda enseñanza. Bogotá, Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía., S.A. 1939, Pág. 9-10.*

nueva organización de las disciplinas científicas e hicieron necesario una orientación pedagógica en la formación de los maestros que se dedicarían a enseñar en los Colegios y Escuelas Normales del país.

En esta misma perspectiva de abrir nuevos caminos de reflexión, a partir de los desarrollos del presente trabajo de investigación, se hace pertinente desarrollar las siguientes reflexiones:

- a) Desde el punto de vista de la procedencia de las ciencias de la educación vale la pena examinar algunos textos procedentes de Suiza, en especial del Instituto Jean Jacques Rousseau, y que fueron usados como Manuales de Formación en las Instituciones formadoras de maestros durante el periodo elegido en este trabajo doctoral. Ellos son: Claparède Edouard. "*Psicología del niño y pedagogía experimental*", y "*¿Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares?*", Mademoiselle Descoedres. "*Le développement de l'enfant de deux a sept ans*". Por su parte, en la Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia los alumnos leyeron algunos libros editados por la "Collection d'actualités pédagogiques" del Instituto Juan Jacobo Rousseau y la Sociedad Belga de Pedotecnia. Entre las obras leídas por los estudiantes de la Escuela Normal en Antioquia se encuentran: Julien Fontégne. *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*. Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris, 1921. « *L'éducation et la solidarité* », Travaux presentes au Troisième Congres international d'Éducation morale. Avant-Propos de M. Adolphe Ferriere. Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris. Mme. L. Artuss-Perrelet. « *Le dessin au service de l'éducation* ». Préface de Pierre Bovet. Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris, 1930. Dr. Ed. Claparède. « *L'éducation fonctionnelle* ». Éditions Delachaux & Niestlé S.A., Neuchatel, Paris, 1930. Este trabajo nos aportaría mayores reflexiones sobre el universalismo y el particularismo cultural de las Ciencias de la Educación.

b) Este campo está marcado por una tensión que es el paso de la pedagogía a las ciencias de la educación. Es el desplazamiento de la pedagogía racional a las ciencias positivas de la educación. Por eso sería clave una lectura de la relación Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación desde las reflexiones elaboradas por Michel Foucault sobre el surgimiento de las Ciencias humanas en su libro "Las palabras y las cosas". Con Foucault sabemos que las ciencias humanas están excluidas del triángulo epistemológico conformado por las ciencias matemáticas y físicas; las ciencias del lenguaje, de la vida, de la producción y de la distribución de las riquezas, la reflexión filosófica. Pero de igual manera puede decirse que están incluidas en él, ya que es en el intersticio de esos saberes, más exactamente en el volumen definido por sus tres dimensiones donde encuentran su lugar. Lugar que las pone en peligro y la hace aparecer como peligrosas, complejas y precarias en el dominio epistemológico, pero no como unas impostoras. En ese sentido, ¿qué diremos del lugar epistemológico de las ciencias de la educación las cuales se derivan de ellas. ¿Las ciencias de la educación surgen entonces en el intersticio de las ciencias humanas heredando la complejidad de su configuración epistemológica? Esta es una tarea que exige el uso de herramientas históricas para develar sus problemas epistémicos a los cuales se enfrentan actualmente con la comunidad científica al interior de la Universidad.

BIBLIOGRAFIA

Fuentes primarias

Artículos de revistas

"Actividades de la Facultad de Ciencias de la Educación.", en: **EDUCACIÓN**, Bogotá, Año 2, No, 6, 1934.

Agudelo Julia. "Enseñanza de Lectura por el método Ideo Visual", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, (Directores: Julio Cesar Garcia y Alejandro Cano) Medellín, Vol, II, No. 7 y 8, julio – agosto de 1935.

Andrade, José S.J. "Peturbaciones de la conciencia psicológica", en: **Horizontes**, Bucaramanga, Tomo VIII, No. 164, Enero de 1921.

Anzola Gómez Gabriel. "Notas sobre la Escuela Activa", en: **Educación**. Año II, No. 6, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, enero de 1934.

Arango Macias. Bernardo. "¿Qué servicios puede prestar la psicología a la educación?", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación. Medellín, Vol, II, No. 7 y 8, julio – agosto de 1935.

Arango Abelardo. (Profesor de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia). "Conferencias de Higiene", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol, II, No. 11 y 12, Nov-Dic., de 1935.

Bernal Jiménez Rafael. "Los fines inmediatos de la Facultad Nacional de Educación", en: **Educación**. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Año I, No. 4, Noviembre, 1933

_____. "**La Facultad Nacional de Educación**", en: **Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, Bogotá, Año 1, No. 1. 1933.**

_____. "La reforma universitaria", en: **Revista Colombiana**, Tomo 1, No. 9, 1935.

_____. "**La escuela defensiva**", en: **Educación. Año 1, No. 2, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, septiembre de 1933.**

_____. "Aquí hay un Ministro", en: **Educación**. Año III, No. 18-19, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Febrero de 1935.

Boschetti-Alberti. Maria. "La disciplina en la libertad", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación. Medellín, Vol. II, No. 9, septiembre de 1935.

"Bosquejo de un programa de Centros de Interés. Tema el Agua", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol, II, No. 5 y 6, enero de 1935.

C.A.A. "Pedagogía Científica", en: **Revista Pedagógica**. Año III, No. IV, Bogotá, Septiembre de 1920.

Cadavid Jesus Yopez. "La práctica de la orientación profesional", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol, II, No. 5 y 6, enero de 1935.

Cadavid Restrepo Tomás. "Nuestro Ideal", en: **Estudio y Trabajo**. Revista Mensual Organo de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo. Medellín, Serie 1, No. 1, Julio 20 de 1920.

_____. "Trabajos Manuales", en: **ALMA NACIONAL**,

Revista mensual de educación, Medellín. 1 de agosto de 1933, Vol. 1 No. 1.

_____. "**Orientación necesaria**", en: **ALMA NACIONAL, Revista mensual de educación, MEDELLÍN. Junio 1934, Vol. 1 No. 11.**

Cano H. Alejandro. (Rector del curso de información pedagógica nacional de Antioquia). "Problemas de psicología experimental Test colectivo económico de Ballard", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol, II, No. 7 y 8, julio – agosto de 1935.

_____. "Dos ideas. Facultad de Pedagogía", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, (Directores: Julio Cesar Garcia y Alejandro Cano) Medellín, Vol, II, No. 9, sept. de 1935.

_____. "Tests" colectivos", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación. Medellín, Vol. III, No. 2, junio de 1936.

Caro, M.A.; Zerda, Liborio. "Ley 89 de 1892 sobre Instrucción Pública", en: **Revista de la Instrucción Pública de Colombia**, Bogotá, Año 1 (1), Enero de 1893.

"Concentración de materias y medio ambiente. La escuela y la experiencia. Materias fundamentales. El programa tradicional", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol. II, No. 7 y 8, julio – agosto de 1935.

Congote Francisco. (Ex - alumno de Curso de información pedagógica nacional de Antioquia). "Centros de interés", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación. Medellín, Vol. II, No. 11 y 12, Nov-Dic. de 1935.

Correa. Jesús. (Ex - alumno de Curso de información pedagógica nacional de Antioquia). "Programa desarrollado en forma de centro de interés en el curso de vacaciones para maestras rurales en la normal de institutores de Medellín", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol, II, No. 11 y 12, Noviembre-Diciembre de 1935.

Corredor Enrique. "La enseñanza", en: **Scientia et Labor**. Vol. III. No. 21 y 22, Bogotá, sept. - octubre de 1936.

"Curso de Información", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, (Directores: Julio Cesar Garcia y Alejandro Cano) Medellín, Vol, II, No. 2, sept 1934.

D.R., S.J. "De sicología pedagógica", en: **Revista Javeriana**, Bogotá, Tomo V, 1938.

"Editorial: La Nueva Etapa de Educación", en: **Educación**, No. 1 Bogotá, Escuela Normal Superior, julio-agosto, 1941.

"Estatutos de la Academia", en: Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación, Bogotá, Vol. 1, No. 1, 1936.

"Facultad de Ciencias de la Educación. Decreto No. 1990 de 1933", en: Revista Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Año II, No. 6, Enero, 1934.

Fallon Luis Tomás. "Academia de ciencias de la educación. Labores", en: **Senderos**, Bogotá, Vol. I, 1934.

_____. **"Problemas educativos", en: Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación. Bogotá, Vol. 1, No. 1, 1936.**

Fernández Jesús María S.J. "Escuelas nuevas", en: **Revista Pedagógica**, No. 12, Vol. III, Bogota, mayo de 1944.

"Filosofía de la pedagogía: La pedagogía es una ciencia y un arte", en: **Revista pedagógica**. Bogotá, No.2, Junio de 1942.

García, Julio César; Hurtado Juan. "Informe de la Comisión de Rectores", en: **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Medellín, Vol. III, No. 8, 1959.

Gaviria Nicolás. "Proceso Psiquiátrico", en: **Estudio y Trabajo**. Revista Mensual Órgano de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo. Medellín, Serie V, No. 40-41, Marzo-Abril de 1924.

Giraldo, Enrique S.J. "Los Test pedagógicos colectivos verbales", en: **Revista Pedagógica**, Bogotá, Vol. II, No. 6, marzo de 1943.

Hamade. Amelie. "El método global en la enseñanza de la lectura", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol, II, No. 5 y 6, enero de 1935.

Jaramillo Arango Jaime. "Sobre educación nacional", en: **Senderos**. Bogotá, Vol. I, 1934.

Jaramillo Guzmán Alfonso. "La fundación de pequeños laboratorios de psicología experimental en Colombia", en: **Educación**. Año 2, No. 8, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Marzo de 1934.

"Labores del curso de información", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol. II, No. 7 y 8, julio – agosto de 1935.

Lagache Georges. "Proyecto para la fundación de una Facultad de Pedagogía", en: Anales de la Universidad de Antioquia, Medellín, Serie VI, No. 3, marzo de 1934.

_____. "Inteligencia instinto y reflejos", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, (Directores: Julio Cesar Garcia y Alejandro Cano) Medellín, Vol, II, No. 5 y 6, enero de 1935.

Lleras Carlos Alberto. "Por los campos de la psicología experimental", en: **Sciencia et Labor**. Revista mensual. Órgano del Instituto Politécnico y Kindergarten de Chapinero. Bogotá. No. 5, Vol. I. Marzo de 1935.

_____. "Por los campos de la psicología experimental", en: **Sciencia et Labor**. Revista mensual. Órgano del Instituto Politécnico y Kindergarten de Chapinero. Bogotá. No. 6, abril de 1935.

_____. "Por los campos de la psicología experimental", en: **Sciencia et Labor**. Revista mensual. Órgano del Instituto Politécnico y Kindergarten de Chapinero. Bogotá. No. 7, mayo de 1935.

_____. "La ciencia y la fe en sus relaciones con la pedagogía", en: **Scientia et Labor**. Vol. V. No. 44,45, Bogotá, febrero, marzo de 1939.

_____. "La reforma educativa y el problema psicológico", en: **Scientia et labor**, No. 14 y 15, Bogotá, febrero y marzo de 1936, Vol. II, 391-396.

_____. "Métodos antiguos y métodos modernos", en: **Scientia et Labor**. Vol. IV. No. 34 y 35, Bogotá, febrero, marzo de 1938.

_____. "El método Decroly", en: **Scientia et Labor**. Vol. II. No. 17 y 18, Bogotá, mayo-junio de 1936.

_____. "Una lección para los institutores", en: **Scientia et Labor**. Vol. III. No. 21 y 22, Bogotá, septiembre - octubre de 1936.

Rochefort Antoine Gilbert. "El sistema Decroly". Datos Biográficos., en: RCMNSR, Vol. XXXIII, No. 319, Febrero de 1938.

Piaget Jean. "Psychologie et pédagogie genevoises", en : Suisse contemporaine. No.5, Año 2, 1942.

Piéron Henri. "Las aptitudes en Educación", en: Educación. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Bogotá, Año 1, No. 1, agosto de 1933.

Restrepo, Félix S. J. "La segunda enseñanza en Colombia". Memoria presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional (Continuación), en: Horizontes. Vol. IX, No. 176, Bucaramanga, julio de 1921.

_____. "La segunda enseñanza en Colombia". Memoria presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional", en: **Horizontes**. Vol. IX, No. 177, Bucaramanga, Julio 15 de 1921.

_____. **"La segunda enseñanza en Colombia. (Continuación)", en: Horizontes. Vol. IX, No. 178, Bucaramanga, agosto de 1921.**

Soledad de Alas. "Instrucciones para las excursiones escolares", en; **Alma Nacional**. Revista mensual de educación. Medellín, Vol. II, No. 2, septiembre de 1934.

Stern Erich. "Estado actual de la psicología", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación, Medellín, Vol. II, No. 9, septiembre de 1935.

Tejeiro Luis Jorge. "Importancia de la psicología en la didáctica", en: **Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca**, No. 58. Tomo VI, Bogotá, sept de 1919.

"Trayectoria histórica de la instrucción pública en Antioquia", en: **Revista pedagógica**, Vol. I, No. 4, Bogotá, Octubre 1942.

Uribe Arango Gustavo. "Proceso de un centro de interés", en: **Alma Nacional**. Revista mensual de educación. Medellín, Vol. II, No. 9, septiembre de 1935.

Urrutia Uldarrico. S. J. "Notas críticas". Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia, en: **Horizontes**. No. 149, abril 1920.

Vallat C. A. "El problema de los tests. Su origen y aplicación", en: **Scientia et Labor**. Vol. V. No. 44,45, Bogotá, febrero, marzo de 1939.

_____. "El método de los tests", en: **Scientia et Labor**. Vol. V. No. 46,47, Bogotá, abril, mayo de 1939.

_____. "Los "Kindergarten" y Federico Froebel". en: **Scientia et Labor**. Vol. IV. No. 36 y 37, Bogotá, abril, mayo de 1938.

_____. "La condesa de Montessori", en: **Scientia et Labor**. Vol. IV. No. 38 y 39, Bogotá, junio-julio de 1938.

Velásquez C David. "Informe médico", en: Estudio y Trabajo. Revista Mensual Órgano de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo. Medellín, Serie 1, No. 1, Julio 20 de 1920.

Zapata Ramón. "Academia de ciencias de la educación", en: **Senderos**, Bogotá, Vol. I, 1934.

Conferencias y discursos

Acosta José E.. "Discurso", pronunciado en el acto de las Licenciaturas por el representante de la Facultad de Educación, en: **Cultura**. Órgano de la Educación. Tunja, Tomo VI, No. 77, julio de 1934.

Bejarano Jorge. "Conferencias de Antropología". Dictadas como parte del curso de la Facultad Nacional de Educación. Bogotá, 1936. Documento mecanografiado.

Bovet Pierre. La création a Genève d'un école des Sciences de l'éducation. Conférence, faite a l'Assemblée générale de la Société des Arts, le 14 mars 1912. Genève, Société Générale d'imprimerie-Péllisserie, 18, 1912.

_____. **"Science de l'éducation et pédagogie expérimentale", Leçon inaugurale a la nouvelle chaire de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève le 14 avril 1920, L'Education, Paris, 12, 1921, pp. 440-450, en : PIERRE BOVET et l'école active. Neuchâtel, éditions de la Baconnière, 1978.**

Buyse, Raymond. "Conferencias de psicopedagogía". Dictadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Traducidas y reconstruidas por Alberto Ruiz y Gabriel Anzola Gómez, Documento mecanografiado. Bogotá, 1933.

_____. "Estudio critico sobre los orígenes de la pedagogía moderna." Introducción al Curso de Psicopedagogía dictado por el profesor Buyse en la Facultad Nacional de Educación. Traducido por Gabriel Anzola Gómez, en: **Educación**. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año, 1, No. 3, Bogota, 1933.

Carreño Pedro Maria. "Discurso del Ministro de Educación Nacional, al inaugurar la Academia de Ciencias de la Educación, en nombre del Gobierno", en: **Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación**. Bogotá, Vol. 1, No. 1, 1936.

López Pumarejo Alfonso. "Discurso de posesión (7 de agosto de 1934)", en: Obras Selectas. Bogotá, Tomo I, 1979.

Masur Gerhard. "Conferencias de Sociología". Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior. Bogotá, 1936. Documento mecanografiado.

Piéron Henri. " Conferencias de Psicología", en: **Educación**. Sección de Publicaciones suplementarias, Bogotá, Imprenta Nacional, 1934.

Rueda Maximiliano. "Conferencias de psicología general". Bogotá, Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior y reconstruidas por los estudiantes. 1936. Documento mecanografiado.

Sarmiento Luis A. "Conferencias de biogeografía". Bogotá, Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior y reconstruidas por los estudiantes. 1936. Documento mecanografiado.

Sieber Julius. "Discurso sobre la situación actual de la Normal Superior Universitaria y sus indispensables reformas", en: Memoria del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1951.

Tejeiro Luis Jorge. " Importancia de la Psicología en la Didáctica: Discurso pronunciado por el Señor Doctor Luis Jorge Tejeiro al recibirse como miembro de número de la Academia de Pedagogía",

en: Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca. Bogotá, Tomo VI, No. 58, septiembre de 1919.

Zalamea Jorge. "Conferencias de Sociología". Dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior y reconstruidas por los alumnos: Luis A. Barrios, Alberto Ramírez Rincón y Edmundo Pinilla. Bogotá, 1936. Documento mecanografiado.

Cursos Facultad de Ciencias de la Educación

Socarrás Francisco. "Psicología del adolescente", en: **Curso de psicología infantil y de la adolescencia**. Bogotá, Sección de Pedagogía, Escuela Normal Superior (Facultad de Ciencias de la Educación). Resumen de algunos de los estudios hechos en la clase. Reconstrucción del alumno Domingo A. Camargo. 1936. Documento mecanografiado.

Castulo Cepeda. "Estudio sobre los caracteres mentales de la adolescencia", en: José Francisco Socarrás, **Curso de psicología infantil y de la adolescencia**. Sección de Pedagogía, Escuela Normal Superior, Bogotá, 1936. Documento mecanografiado.

Ensayos y tratados

Anzola Gómez Gabriel. **Lecciones de lógica y teoría del conocimiento**. Bogotá, Imprenta nacional, 1944.

_____. **Orientaciones sobre segunda enseñanza**. Bogotá, Librería Colombiana Camacho Roldán & Cía., S.A. 1939.

Arroyave Julio Cesar. **Educación y Realidad**. Bogotá: s.e., 1937.

Ballesteros Antonio. **El método Decroly**. Buenos Aires, Losada, 1945.

Barnes Domingo. **La paidología**. Madrid, Barcelona, Espasa-Calpe, La Lectura, 1932.

Bovet Pierre. Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 a 1932. Neuchatel Suisse, Delachaux & Niestlé, 1932.

Boyd William. **Hacia una nueva educación**. Barcelona, Espasa-Calpe, 1931.

Buyse y Decroly. **Las aplicaciones americanas de la psicología a la organización humana y a la educación**. Lima, Editorial Antena, 1937, 95p.

Chaves y CH Luis Alfredo. **Rumbos de Pedagogía Colombiana**. Bogotá, Pontificia Universidad Católica Javeriana, Editorial Pax, 1946. Tesis presentada para optar el título de doctor en Filosofía y Letras.

Claparède Edouard. " Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquelles il répond ", en : Archives de Psychologie. Tomo XII, Geneve, Librairie Kündig, Février, 1912.

De la Vaissiere, Julio S.J. **Psicología experimental**. Traductor Fernando Palmés, Barcelona, Tercera edición, Subirana, 1952.

Dewey John. **Democracia y Educación**. Buenos Aires, Editorial Losada, 1953.

H. C. Gabriel F. S. C. **Los Test mentales en la educación**. Bogotá, Librería Stella, 1946.

Huertas José Vicente. Defensa al Decreto 1951 de 2 de diciembre de 1927 sobre Enseñanza Secundaria. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Editorial Cromos, 1928.

Inspección Nacional de educación primaria y normalista. **El doctor Decroly en Colombia**, Bogotá, Imprenta Nacional, 1932.

Lay. W.A. **Pedagogía experimental**. Barcelona, Buenos Aires, Editorial Labor, 1928, 188p.

Müller de Cevallos Ingrid. La lucha por la cultura. Primera parte. De la Constitución de Weimar (1919) en Alemania, a "La Revolución en Marcha" Constitución Política de 1936, en Colombia: las misiones pedagógicas alemanas de 1924 y 1927. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992.

Nieto Caballero Agustín. **Una Escuela**. Bogotá, Ántares, 1966.

_____. *Sobre el problema de la Educación Nacional. Bogotá, Minerva, 1924.*

Palmés Fernando Maria S.J. **Organización psicológica de un Colegio. Ensayo de una realización en el Colegio pensionado de San Ignacio Barcelona – Sarriá, de 1927 a 1932**. Turín, Facultad Filosófica del Colegio de San Ignacio, Avigliana, 1937.

Restrepo Daniel S. J. **Elementos de sicología**. Texto acomodado al Programa Oficial. Medellín, Bedout, 1950.

Restrepo Gómez Bernardo. **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, Octubre de 1983.

Rochefort Antoine Gilbert. Hermano Gaston María de las EE. CC. **Rumbos de la pedagogía contemporánea**. Bogotá, Editorial Centro, marzo 17 de 1938.

Socarras José Francisco. **Facultades de Educación y Escuela Normal Superior**. Tunja, Ediciones la Rana y el Aguila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1987.

Spencer Herbert. **Educación intelectual, moral y física**. Valencia, Prometeo, sin año de publicación.

Sully James. **Psicología pedagógica**. Chicago, New York, London, 1912.

Legislación

Ordenanza No. 19 de 1926, abril 7. Asamblea Departamental de Antioquia.

Decreto No. 145 de enero de 1927, por el cual se dispuso la creación del Instituto Pedagógico de Señoritas de Bogotá, en: Franziska Radke. Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935, Bogotá, El Gráfico, 1936, Pág. 23.

Decreto No. 150 de 1931 (Marzo 28). "Reglamento y Pénsum del Curso de Especialización Normalista", en: Cultura. Tunja, No. 49-50, 1931.

Decreto No. 301 del 13 de febrero de 1933, en: Cultura, Tunja, No. 62 y 63, 1933.

Decreto 1990 de 1933, (Diciembre 5) por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Decreto 1379 de 1934, (Julio 5) por el cual se dictan algunas disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación.

Decreto No. 95 de 1934 (Junio 19) mediante el cual se reglamentó el pénsum de la Facultad de Ciencias de la Educación de Señoritas, en: Dr. Franziska Radke. **Historia del Instituto Pedagógico nacional para Señoritas desde 1927 hasta 1935**. Bogotá, Editorial el Gráfico, 1936.

Decreto 1917 de 1935 (Octubre 25) por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Ciencias de la Educación.

Decreto 71 de 1939 enero 14 por el cual se establecen el plan de estudios de las escuelas normales regulares.

Decreto 163 de 1949 (Enero 25), por el cual se reforma el Decreto 1990 de 1933, sobre títulos de la Escuela Normal Superior.

Decreto 1955 de 1951 (Septiembre 18) sobre Educación Normalista.

Decreto 192 de 1951 (Enero 30) por el cual se adopta el Plan de Estudios para los Institutos de enseñanza pedagógica, y se dictan otras disposiciones sobre educación normalista.

Ley 25 de 1917, que ordeno establecer Institutos Pedagógicos en la capital de la República, en: Franziska Radke. Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935, Bogotá, El Gráfico, 1936.

Uribe Antonio José. **Instrucción Pública. Disposiciones vigentes. Exposición de motivos.** Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.

Manuales y textos escolares

James Williams. **Charlas pedagógicas.** No. 12. Bogotá, Imprenta nacional, 1941, Biblioteca del Maestro.

Restrepo Mejía, Martín y Luis. **Elementos de pedagogía.** Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador. (Con aprobación eclesiástica). Bogotá, Imprenta Moderna, 1911. 2 Vols.

Sieber. Julius. (Rector de la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Colombia) **Psicología para Escuelas normales y maestros.** Colección de las obras pedagógicas de la Escuela Normal de Varones, Tunja Boyacá. No. 2. Facultad Nacional de Educación, Tunja, Colombia. 1934.

Memorias e informes

Bernal J. Rafael. *Informe del Director de educación pública al Gobernador del Departamento.* **Tunja, Imprenta Oficial. 1928.**

Cadavid Restrepo, Tomás. **Informe Director de Educación Pública al Señor Gobernador de Antioquia.** Medellín, 1927.

_____. **Informe Director de Educación Pública al Señor Gobernador de Antioquia.** Medellín, 1928.

_____. **Informe del Director de Educación Pública al Señor Gobernador de Antioquia.** Medellín, 1929.

Cuervo Márquez C. **Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso**

Nacional de 1912. Bogotá, Imprenta Nacional, 1912.

"Informe de la Rectoría de la Universidad de Antioquia, al Sr. Director de Educación Pública. Medellín, diciembre 31 de 1929", en: **Anales de la Universidad de Antioquia**, Serie V, No. 1, Imprenta Universidad de Antioquia, marzo de 1930.

Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas. Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.

Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1930.

Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1931.

Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1935.

Memoria del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta del Estado Mayor General, 1939.

Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1946.

Memoria del Ministro de Educación Nacional, Bogotá, s.e., 1951.

Nannetti Guillermo. *La Escuela Normal Superior de Colombia. Informe a la UNESCO, Bogotá, Editorial Minerva, 1947.*

Nieto Caballero Agustín. *"Informe del Inspector de Educación Nacional", en: República de Colombia. Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, 1933.*

Rodríguez Fidel. **Informe de la Secretaría de Educación Pública al Gobernador de Antioquia.** Medellín, 1937. Archivo Histórico de Antioquia.

Socarrás Francisco. "Informe del Director Nacional de Enseñanza Secundaria", en: Dario Echandía. Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

Sierra Manuel José. (Rector). "Prospecto de la Universidad de Antioquia para el año de 1928", en: **Anales de la Universidad de Antioquia**. Medellín, Serie III, No.2, Imprenta Nacional, Julio de 1928.

Vasco Eduardo. "Informe Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional", en: **Anales de la Universidad de Antioquia**, Medellín, Serie VI, No. 3, marzo de 1934.

Programas y reglamentos escolares

Bernal Jiménez Rafael. **Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios**. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, A B C, 1934.

Dirección de Educación Pública. **Reglamento y Pénsum de la Escuela Normal de Institutores de Boyacá**. Tunja, Imprenta Departamental, 1928. Ministerio de Educación Nacional. **El texto de los programas de primera y segunda enseñanza**, Bogotá, Imprenta Nacional, 1935.

Gallego C. Juan. **Pensumes Colombianos de Enseñanza Secundaria. 1887 – 1955**. Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia, 1955.

Ministerio de Educación Nacional. **Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: pensum-programa y reglamento del instituto**. Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1932.

"Pénsum para la Escuela de Ciencias de la Educación", en: **Anales de la Universidad de Antioquia**. Medellín, Imprenta Nacional, Serie III, No. 2, Noviembre de 1928.

Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1934.

Trabajos alumnos

Arcila Vélez Graciliano. **Análisis psicológico o introspección**. Escuela Normal Superior. Bogotá, noviembre de 1940. (Material mecanografiado).

Santiago Cesar A. *Instrospección. Trabajo de Psicología. Escuela Normal Superior. Bogotá, octubre de 1940. (Material mecanografiado).*

Tesis de grado

Arango Guillermo. *La cooperación en la escuela. Tesis presentada para optar por el título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Bogotá, Escuela Normal Superior, 1936. Documento mecanografiado.*

Bernal Enrique. *Realidades del Magisterio en Colombia. Tesis presentada para obtener el título de maestro. Tunja, Escuela Normal de Varones, 1939. Documento mecanografiado.*

Correa R Bernardo. **La función social de la escuela.** Medellín. Tesis para obtener el título de institutor en la Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia. 1944.

García Joaquim. *La escuela y la sociedad. Medellín, Tesis presentada para optar por el título de Institutor en la Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia, 1940.*

Melásquez García Humberto. *La función social de la escuela colombiana. Tesis, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Bogotá, Escuela Normal Superior. 1936. Documento mecanografiado.*

Sin autor. **La educación y orientación profesional en Colombia, por la naturaleza, la psicología y los caracteres vitales de la raza.** Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia, Medellín, 1933. Tesis de grado para obtener el título de Institutor.

Fuentes secundarias

Academia colombiana de educación. **Historia-miembros-estatutos.** Bogotá, Editorial Kelly, 1977.

Academia colombiana de educación. **Directorio.** 1985.

AECSE. **Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis.** Paris, INRP, 2001.

Anzola Gómez Gabriel. **La educación del adolescente.** Cali, Editorial Norma, 1966.

Barrera de Aragón Maria, Vasco Carlos Eduardo y otros. "De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia",

en: **Revista de la Educación Superior**. México, Vol. XXXIII, nº 130 abril-junio de 2004. <http://web.anuies.mx/index1024.html>

Bernardo Restrepo Gómez. **Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares**. Medellín, Universidad de Antioquia, 1983.

Bohorquez Casallas Luis Antonio. **Curso de pedagogía moderna**. Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana Ltda.

Cano H Alejandro. **Pruebas Mentales y de Instrucción**. Medellín, Tipografía Olimpia, 1935.

Canguilhem Georges. "¿Qué es psicología?", en: **Estudios de Historia y de Filosofía de las Ciencias**, Paris, Vrin, 1983.

_____. "Claude Bernard", en: **Estudios de Historia y de Filosofía de las Ciencias**, Paris, Vrin, 1983.

Charlot Bernard. **Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi**. Paris, ESF, 1995.

Clausse Arnould. **Iniciación a las ciencias de la educación**. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.

Develay Michel. *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris, ESF, 2001.

Diaz Jorge Octavio. **Ministros de instrucción pública y de educación durante el siglo XX**. Bogotá, Academia Colombiana de Educación, Serie Educación y Ciencia, Tomo 2, mayo 15 de 1985.

Foucault Michel. **Arqueología del saber**. México, Siglo XXI, 1996.

_____. **Microfísica del poder**. Madrid, La Piqueta, 1979.

_____. **Las palabras y las cosas**. México, Siglo XXI, 1972.

Gautherin. Jacqueline. "La science de l'éducation , discipline singulier 1883-1914", en: **Bernard Charlot**. *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris, ESF, 1995.

Helg Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957*. Bogotá, Editorial CEREC, 1987, Pág. 177.

Herrera Martha y Low Carlos. **La Escuela Normal Superior**. Bogotá, Universidad Pedagógica de Colombia. 1994.

Hess Remi. **Des sciences de l'éducation**, Paris, Economica, 1997.

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard. (Editores) **Le pari des Sciences de l'Éducation**. Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogía). **El subsistema nacional de información sobre ciencias de la educación**. No. 12. Cendip. Enero de 1974.

Larina Olga. "La apropiación de la psicología moderna en la Revista Educación de la Universidad Nacional de Colombia en 1933 -1935", en: Pedagogía y Saberes. No. 17, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2002.

Morey Miguel. **Lectura de Foucault**. Madrid, Taurus, 1983.

Ocampo López Javier. **Educación Humanismo y Ciencia**. Tunja, Ediciones La Rana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1978.

_____. **Rafael Bernal Jiménez. Sus ideas educativas, sociológicas humanistas y la Escuela Nueva en Boyacá**. Bogotá, Plaza & Janés, 2001, 1ª. Edición.

Perregaux, Christiane, Rieben Laurence, Magnin Charles. Une école où les enfants veulent ce qu'ils font. La Maison des Petits hier et aujourd'hui. Lausanne, Loisirs et Pédagogie LEP, 1996.

Plaisance, Eric ; Vergnaud Gérard. **Les Sciences de l'Éducation**. Paris, La Découverte, 1999.

Quiceno, Humberto, Sáenz Obregón Javier y Vahos Luis Arturo, "La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997", en: Olga Lucia Zuluaga Garcés, Gabriela Ossenbach Sauter (Compiladoras). **Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX**, Tomo II, Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio, Colección Pedagogía e Historia, 2004.

Rodríguez Jesús Maria. **Panorama de la educación colombiana**, Medellín, Bedout, 1963.

Sáenz Obregón Javier. **Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso**. Ponencia, Congreso de Historia Nacional agosto 26-29 de 1997, Medellín, Universidad de Antioquia.

Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar, Ospina Armando. Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín, Ediciones

Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia. 1997. 2 Volúmenes.

Saldarriaga Vélez Oscar. *El oficio de Maestro : Prácticas y teorías de la Pedagogía moderna en Colombia.* **Bogotá, Editorial Magisterio. 2003.**

Schriewer Jurgen. *"La Construcción de la Pedagogía Científica, diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", en: Revista de Educación. No. 296, Madrid, 1991.*

Zapata Villegas, Vladimir. **Taller de Hombres. Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.** Medellín, Universidad de Antioquia, 2002, 1º Edición.

Zuluaga Garcés Olga Lucia. **Pedagogía e Historia.** Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, UdeA, 1999.

_____. **"Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales de formación para la formación de maestros, 1822-1868", en: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII, No. (29 y 30), Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, enero-septiembre de 2001.**

_____. **La Instrucción pública en Colombia, 1845-1868: entre el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá.** Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999. Tesis Doctoral.

_____, y Echeverri Alberto. "El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903", en: **Revista Educación y Cultura.** No. 10, Bogotá, FECODE, 1986.

