



Historia del saber pedagógico

revista
**Educación
y Pedagogía**

Comenius en la cátedra

El saber pedagógico en Colombia 1926-1938

Javier Sáenz Obregón

[...] hay en nuestra mentalidad como nación un aspecto deficiente que tampoco ha escapado al análisis de los que se ocupan de la psicología colectiva: cierta incapacidad para el esfuerzo sostenido y metódico; una carencia de aptitudes de orden práctico; y por decirlo de una vez. una incompleta organización de la voluntad: la incapacidad para la acción

La creación de una imagen del pueblo colombiano como raza degenerada: la apropiación de los discursos y las prácticas del examen escolar, la necesidad de reformar los métodos pedagógicos; y la finalidad de participación social y democratización, se constituyeron entre 1926 y 1938 en los referentes fundamentales de las transformaciones del saber pedagógico y las reformas de la escuela primaria y las instituciones formadoras de docentes.

* Director de la Investigación "Saber Pedagógico y Educación Pública en Colombia: 1920-1946" y director de la Asociación de Trabajo Interdisciplinario

Cada uno de estos elementos posibilitó el desarrollo de una serie de opciones pedagógicas y educativas que se disputaron la dirección de los procesos de reforma. La creencia en la degeneración física, intelectual y moral de las masas llevó a la formulación de una Escuela Defensiva que a partir de prácticas de higienización de la población apuntaba a la moralización y vigorización de la raza. La apropiación de la pedagogía y la psicología experimental como fundamento de las transformaciones de la escuela y el saber pedagógico, buscaba erigir las instituciones pedagógicas en laboratorios de medición del niño, de experimentación científica, de clasificación escolar y orientación profesional. El énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía, con reforma de los métodos, de acuerdo a los preceptos de la pedagogía activa, produjo una serie de innovaciones en el campo de la didáctica así como el diseño y oficialización en 1935 de nuevos programas escolares, basados en el sistema de Centros de Interés de Ovidio Decroly. Finalmente con la introducción (a partir de 1934) de nuevos fines sociales para la educación pública dirigidos a la democratización de la sociedad y la vinculación de la población a las políticas sociales del Estado, se pensó la escuela como institución social, orientada hacia la formación de hábitos de cooperación y participación social, tanto como de resolución de los problemas culturales, políticos y económicos del pueblo.

No se trata de opciones excluyentes, mas sí de propuestas de reforma con distintos fines, referentes conceptuales y espacios de institucionalización. Entre 1930 y 1935 cada una de estas opciones logra una mayor institucionalización a nivel nacional, en distintas esferas de la educación pública: la escuela defensiva en las políticas globales del Estado hacia la población, la escuela como laboratorio de experimentación en las instituciones formadoras de docentes y sus escuelas anexas; la reforma de los métodos y educación para la democracia en los programas de las escuelas primarias.⁴

Raza, examen, método y sociedad, a la vez que elementos nodales de estrategias de reforma y de finalidades educativas en competencia, se convirtieron en objetos de discurso en las instituciones formadoras de docentes, fortaleciendo el proceso que Olga Lucía Zuluaga ha denominado como "atomización" del discurso de la pedagogía en el presente siglo, producto del auge de las Ciencias de la Educación. En el país cada uno de estos objetos fue pensado a partir de saberes especializados: la raza desde la medicina, la higiene y la biología. El examen, primordialmente desde la pedagogía, la psicología experimental y clínica, así como la administración científica. La sociedad desde la sociología, la antropología y la pedagogía de Dewey. El método desde la pedagogía de Decroly, a partir de su

apropiación de las nociones de infancia de la psicología y de los conceptos de interés, adaptación, medio, provenientes de la biología.

Los años veinte: experiencias de reforma de la Escuela tradicional

En los años veinte se ponen en circulación, se debaten y se comienzan a institucionalizar prácticas y discursos de reforma que reorientarían el saber pedagógico y las instituciones de educación pública hasta mediados de la década de los cuarenta. Se da una apropiación a nivel del discurso de las ideas de algunos de los principales pedagogos de la Escuela Activa: Qaparede, Dewey, Kerschensteiner, Montessori, Decroly, James, Ferriere, Meumann, Lay, Binet. Los intelectuales nacionales incorporan los planteamientos generales de estos pedagogos en la medida en que posibilitan y sustentan una crítica igualmente global a una imagen de lo que consideran una escuela tradicional predominante en el país.

La crítica a la escuela tradicional surge más de una idea que se tenía de las características de la práctica empírica de los maestros —la gran mayoría de los cuales carecía de formación pedagógica institucional— que del cuestionamiento del saber pedagógico impartido en las instituciones formadoras de docentes y en el pènsum de las escuelas primarias . A esta escuela tradicional se le proyectan todos los vicios y negaciones del ideal de la Escuela Activa, emparejando cada principio de la pedagogía activa con una característica negativa atribuida a esta escuela tradicional, así: actividad-pasividad, memoria-entendimiento, autoritarismo-autonomía, esfuerzo-interés, maestro policía-maestro amigo, tradición-innovación, disciplina impuesta-disciplina interiorizada, observación-verbalismo, etc.

Si bien el discurso de la Escuela Activa que sustentó las críticas de la escuela tradicional posibilitó cierta identidad del movimiento de reforma, ya en la etapa de experimentación de la nueva pedagogía y las reformas escolares en los años veinte se comenzaron a configurar de manera localizada experiencias claramente diferenciables.

En primera instancia está la experiencia del Gimnasio Moderno; colegio privado, laico y suprapartidista para las élites; que si bien institucionalizó —desde su fundación en 1914 y bajo la orientación de Agustín Nieto Caballero— el conjunto de prácticas de la Escuela Activa, su especificidad reside en haber sido pionero en la introducción del sistema de los Centros de Interés, así como en la priorización de Nieto Caballero de la reforma de los métodos de enseñanza para la educación pública.

En segundo lugar, la reforma educativa desarrollada en Boyacá entre 1925-1930 por Rafael Bemal Jiménez como director de Instrucción Pública del departamento. El marco de referencia de esta reforma no residió en la simple extrapolación de los conceptos y métodos de la Escuela Activa. Si el concepto organizador de la experiencia del Gimnasio Moderno fue la infancia —sus necesidades e intereses— y su blanco un niño abstracto y universal, tal como lo pensó la psicología infantil de su época; el de la experiencia de Boyacá fue la raza: su debilidad física, intelectual y moral; su blanco la población rural del departamento. Esta Escuela Defensiva tenía como finalidad la higienización y civilización de las masas populares.

Un tercer espacio de experimentación pedagógica, el de las escuelas para anormales y delincuentes menores, tanto privadas como públicas, tuvo sus mayores desarrollos en el departamento de Antioquia. Dirigió su mirada a la detección y corrección de anomalías psíquicas, desarrollando prácticas de clasificación escolar y orientación profesional por medio del examen pedagógico y psicológico de los alumnos. Además de la corrección de anomalías, esta tendencia tenía una finalidad de "eficiencia social", buscando colocar a cada individuo en el lugar que le corresponde en el organismo educativo y social, de acuerdo a una supuesta distribución natural en la población de diferentes aptitudes y niveles de inteligencia.

Primera etapa de reformas de las instituciones formadoras de maestros 1926-1934

El carácter empírico del oficio del maestro tradicional era considerado el principal obstáculo para las reformas pedagógicas y educativas. Su desconocimiento de los conceptos y métodos experimentales le restaban cualquier importancia a sus opiniones y a su experiencia. Su conocimiento derivado de la práctica queda desestimado: se trataría de un conocimiento reducible a una simple opinión sin sustento científico.

Las transformaciones en el saber pedagógico impartido en las instituciones de formación del maestro en el periodo de reforma normalista de 1926 a 1934, se debieron primordialmente a la institucionalización de los saberes modernos y experimentales: biología, fisiología, higiene, psicología y la administración científica; así como a las prácticas de la pedagogía experimental y los métodos de enseñanza del sistema decrolyano.

Los métodos de enseñanza deberían anclarse en la psicología moderna o científica, desechando los fundamentos filosóficos de la antigua psicología racionalista. La nueva psicología al igual que como la pedagogía experimental, fue concebida como un instrumento, un medio. Más allá de proponer fines naturales de adaptación y evolución, quedaban por fuera de sus alcances las consideraciones acerca de los fines sociales y morales de sus descubrimientos.

Es así como el maestro entra a ocupar un lugar subordinado ante los saberes experimentales que reorientan su oficio. La formación que recibe enfatiza lo instrumental; los textos utilizados para la enseñanza de estos saberes no profundizan en sus fundamentos conceptuales, constituyen agregados de nociones de las más variadas perspectivas, seleccionados en función de su utilidad y aplicabilidad en la escuela.

Esta tendencia experimental de la Escuela Activa, de claro fundamento biológico, se articuló a las preocupaciones sobre la enfermedad y anormalidad del pueblo y fue la que predominó en este periodo en las instituciones formadoras de docentes. De otra parte, la pedagogía activa norteamericana de Dewey y James, sustentada por la filosofía pragmatista, tuvo grandes resistencias, cuestionándose desde la fe católica sus principios materialistas, así como las estrategias de formación moral y los fines sociales de democratización de la sociedad, propuestos por Dewey.

Es así como en este primer periodo de reformas en el magisterio el oficio del maestro se circunscribió a lo técnico e instrumental por una doble vía. En primer lugar, por las pretensiones de cientificidad y objetividad de los saberes experimentales que excluían de su horizonte conceptual las reflexiones ideológicas, tanto como la articulación entre ciencia y filosofía. En segundo lugar las resistencias de la Iglesia y los pedagogos católicos a que la nueva pedagogía incursionara en el campo de la especulación filosófica, de la formación moral y de los fines del hombre y de la educación, sobre los cuales pretendían mantener su dominio.

La celosa vigilancia de la Iglesia en defensa de lo moral como terreno exclusivo de la religión católica, logró que se mantuviera la finalidad de formación de un hombre virtuoso y cristiano, así como —a pesar de algunas transformaciones en la concepción de la disciplina— las estrategias formativas dirigidas al ejercicio de la voluntad para controlar las tendencias inferiores e instintivas del niño.

De los saberes experimentales a los saberes sociales: 1934-1938

El periodo 1934-1938 puede caracterizarse como la época de estatalización y nacionalización de los discursos y las experiencias pedagógicas que con la excepción del Gimnasio Moderno se desarrollaron en los años veinte. De otra parte la entrada, a las instituciones formadoras, de docentes de nuevos saberes como la filosofía laica, la sociología, la antropología, la política y la economía, tanto como la acogida de estos saberes por parte de los funcionarios de la educación pública para pensar la sociedad y la cultura nacional, multiplica las relaciones interdisciplinarias del saber pedagógico, así como los referentes conceptuales e institucionales de las estrategias de la educación pública. Estos saberes sociales no remplazaron a los que se habían institucionalizado en el periodo anterior se les añadieron completando lo pedagógico y lo educativo.

Si hasta 1934, el saber pedagógico de la Escuela Activa —en su vertiente experimental— que predominó en las instituciones formadoras de docentes, se encontraba circunscrito a una especie de camisa de fuerza de relaciones con saberes de fundamento biológico; los saberes sociales hacen aparecer de forma mucho más explícita y sistemática una serie de objetos de discurso tales como la cultura, la sociedad, la política, la nación, la economía.

Están claros los límites del saber teológico así como de la pedagogía experimental para pensar lo social, lo económico, lo político y lo cultural. Tanto el saber teológico como los saberes experimentales modernos privilegiaban al individuo como objeto de conocimiento y de sus prácticas sociales y educativas. Los saberes de fundamento biológico se encontraban limitados para pensar lo colectivo, llegando tan sólo a formular conceptos naturales como los de Raza y Especie, insuficiente para sustentar la formulación de políticas de democratización de la cultura y la sociedad como las que pretendió instaurar la revolución en marcha.

La creación en 1933 de la Facultad Nacional de Ciencias de la Educación adscrita a la Universidad Nacional, representa un acontecimiento de clara discontinuidad con el pasado, inclusive con el pasado cercano de las reformas normalistas de Tunja, Medellín y el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas. Como vimos, uno de los mayores obstáculos para la modernización de la formación del magisterio era la permanencia del saber teológico en las instituciones formadoras de docentes, así como la aceptación estatal de la vigilancia eclesiástica sobre estas instituciones en cuanto a la apropiación de nuevos discursos y saberes.

El cambio fundamental que introduce la Facultad es una combinatoria de varios elementos: deshecha la exigencia de ser católico para el ingreso de los alumnos, introduce el estudio sistemático de la filosofía laica excluyendo el estudio de la religión; erige un nuevo modelo de formación firmemente anclado en preceptos modernos: la disciplina de confianza y la participación de los estudiantes en la vida institucional.

A partir de 1934, durante el primer gobierno de López Pumarejo, el proyecto político del liberalismo logra alinearlas diferentes esferas de la educación pública en función de una política social y educativa coherente que define claramente unas ideas rectoras para la educación: la asistencia social y la democratización de la vida nacional, por medio de la vinculación de los sectores populares a la producción, la política y la cultura moderna. Es así como la educación pública encuentra un nuevo referente en el campo de lo pedagógico: John Dewey. La pedagogía activa de Decroly, individualizante y de fundamento biológico, pierde su utilidad para los nuevos fines del Estado. En cambio las nociones de Dewey sobre la escuela como institución social, los fines sociales de la educación y especialmente el papel del maestro y la escuela en la democratización de la sociedad y la cultura, se convierten en el nuevo referente conceptual de las instituciones formadoras de docentes, de los programas de la escuela primaria y de los discursos y estrategias estatales sobre la educación popular.

Las nuevas finalidades educativas del Estado y de la pedagogía de Dewey apuntan a la resolución de problemas existentes en la sociedad. De las necesidades biológicas del niño y de la raza se pasa a las necesidades sociales de la población. Inclusive en las instituciones formadoras de docentes, portadoras por excelencia de los saberes experimentales, pierde importancia la escuela como laboratorio, con el niño como objeto central. La escuela pasa a ser una institución social para el desarrollo del proyecto político del gobierno. Se reorienta la mirada del maestro, ya no es hacia el niño sino hacia los problemas de la sociedad en que está inserta la escuela.

El primer gobierno de López Pumarejo inició un proceso de centralización y nacionalización de las instituciones de educación pública. Una de las primeras medidas en este sentido fue el traslado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional al Ministerio de Educación Nacional, cambiándole el nombre por el de Escuela Normal Superior.

Bajo los gobiernos liberales la Normal Superior se convirtió en la institución por excelencia del proceso de modernización, pluralización e internacionalización del saber en el país. En la Normal Superior, además del desarrollo de investigaciones psicológicas, antropológicas y sociológicas sobre el medio colombiano, hubo una apropiación de los últimos avances del saber moderno, incluyendo el psicoanálisis y el marxismo.

El modelo pedagógico de Dewey tuvo una doble apropiación en la Normal Superior: como método y como objeto de enseñanza. A partir de la sociología que comienza a desplazar a la psicología como el saber orientador de la pedagogía, la relación escuela-sociedad se convierte en el objeto central del discurso pedagógico, en función de los nuevos fines sociales de la educación pública.

De otra parte, con la enseñanza moderna de la sociología y la antropología se debilitan las teorías racistas sobre la inferioridad del pueblo colombiano, cuestionándose frontalmente las nociones de degeneración racial. Se transforma radicalmente la imagen del pueblo y de la cultura colombiana y se desarrollan hipótesis sociológicas, antropológicas e históricas que liberan el análisis acerca de las características morales e intelectuales de la población del determinismo biológico y geográfico postulados en la teoría de la degeneración de la raza.

Al convertirse en la institución neurálgica de las nuevas políticas educativas liberales, la Escuela Normal Superior rompió en muchos aspectos con el pasado —al acoger nuevos saberes y conceptos, independizándose de la vigilancia eclesiástica, dando refugio a intelectuales modernos y progresistas que huían del fascismo y del nazismo y fraguando sólidas articulaciones entre procesos de saber y estrategias estatales. Pero la vigencia en el mundo académico de las concepciones de la psicología y pedagogía experimental, significó una clara continuidad con el pènsum de las instituciones de formación del magisterio del periodo 1928-1936.

Epílogo

Se pasó pues del problema de los medios y la eficiencia a la preocupación por los fines y la democracia. De Decroly, la biología, la medicina y una pedagogía delimitada por un imaginario popular ceñido a las nociones de enfermedad y anormalidad, con finalidades profilácticas y de adaptación natural y eficiencia social; a Dewey, la sociología y una pedagogía activa articulada a una nueva visión de las potencialidades del pueblo y las virtudes de la cultura nacional, centrada en la educación ciudadana y la democratización de lo social.

El análisis de los elementos que posibilitaron este salto prodigioso en la década de los treinta amerita una elaboración más exhaustiva. Aquí apenas hemos esbozado algunos de ellos: la progresiva autonomización de las instituciones formadoras de docentes, las transformaciones del saber pedagógico con la apropiación de los saberes sociales y del discurso pedagógico de Dewey, las críticas a la teoría de la degeneración de la raza y la aparición de nociones más optimistas sobre el pueblo y la reorientación de los fines de la educación pública en función de una política social y un proyecto político con pretensiones hegemónicas.

NOTAS

1. Ponencia presentada al Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en Bogotá, los días 2-5 de septiembre de 1992. Recoge algunos de los avances del proyecto de investigación "Saber Pedagógico y Educación Pública en Colombia 1920-1946", desarrollado en el Foro Nacional por Colombia, con el auspicio de Colciencias.
2. Jiménez López, Miguel (1928): *La Escuela y la Vida*. Banco de la República, Bogotá, p. 99
3. Estas opciones de reforma pedagógica y educativa están asociadas a los principales intelectuales y políticos reformadores de la educación en el país: la escuela como laboratorio de psicología y pedagogía experimental a Eduardo Vasco y Tomás Cadavid Restrepo; la reforma de los métodos a Agustín Nieto Caballero, Gustavo Uribe y Gabriel Anzola Gómez; la escuela como institución social de democratización de la cultura a Luis López de Mesa, Jorge Zalamea y Jorge Eliécer Gaitán.
4. A pesar de organizarse en lo metodológico de acuerdo al sistema de centros de Interés de Decroly, los nuevos programas diseñados bajo la orientación de Nieto Caballero no acogen elementos fundamentales de la pedagogía experimental del médico belga, como el examen escolar, los fines biológicos y la organización de contenidos a partir de los intereses naturales (instintos) de la infancia. Los contenidos se definen más bien, en función de necesidades y fines sociales. Nieto, por decirlo así, humaniza y socializa a Decroly por la vía de Dewey.
5. Zuluaga, Olga Lucía (1987): *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá, p. 20
6. Hasta 1928 se trataba del saber pedagógico impartido por medio de los manuales pedagógicos de Baldwin, Johonnot, Calkins, Wickersham, la Guía de los Hermanos Cristianos, y el *Manual de Pedagogía* del pedagogo colombiano Martín Restrepo Mejía.
7. El término "Escuela Defensiva" no es creación de Bernal Jiménez, surge al interior del discurso de la pedagogía experimental y se encuentra en los escritos de Decroly. Es importante subrayar qué elementos específicos

del modelo Decrolyano son acogidos selectivamente por las diferentes opciones pedagógicas, en función de estrategias de reforma. Las prácticas de examen y clasificación escolar, así como de orientación profesional, por las instituciones formadoras de docentes y las experiencias de escuelas para anormales. El discurso sobre la defensa de la raza contra los peligros del medio y las prácticas de higiene escolar por la Escuela Defensiva. Finalmente su método de enseñanza de Observación, asociación y expresión, y la organización de contenidos a partir de Centros de Interés, por la opción de Reforma de los Métodos.

8. Esta pedagogía experimental, con claras pretensiones de científicidad prioriza la eficiencia del trabajo escolar; la economía del esfuerzo así como la predicción y el control de los resultados de la enseñanza. En este sentido, aunque hace parte del movimiento pedagógico que se ha denominado "Escuela Activa", es claramente diferenciable de las formulaciones de otros pedagogos activos como James, Dewey y Kerschensteiner. La pedagogía experimental incluía los siguientes elementos: la psicología experimental de donde toma el método científico, la psicología infantil, la exploración físico-antropológica del desarrollo fisiológico del niño y el examen de la patología del niño y de la sociedad. Ubica como ejes de la práctica escolar el análisis sistemático del escolar y el examen científico del trabajo escolar.
9. En la Casa de Corrección de Menores de Medellín, fundada y dirigida por Tomás Cadavid Restrepo se implementaron de manera integral los postulados de la pedagogía experimental: el estudio antropológico y psicológico del menor delincuente, de sus antecedentes hereditarios y las debilidades de su carácter. Se impulsó la clasificación por grupos así como la organización del trabajo a partir de los tests mentales y de aptitudes y de la observación de las inclinaciones morales del alumno. De otra parte, Eduardo Vasco fundó en Medellín el Centro de Higiene física y mental (1932), y ejerció como psiquiatra de las Escuelas Especiales de Antioquia para niños anormales.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYAVE, Julio César (1937): "Educación y Realidad", Bogotá.
- ANZOLA, Gabriel (1930): "Aspectos de la Educación contemporánea". Bogotá.
- BEJARAÑO, Jorge (1929): *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*. Editorial Minerva, Bogotá.
- BERNAL JIMÉNEZ, Rafael (1932): "La Reforme Educative en Colombie". Imp. Agustinnicne, Roma.
- BERNAL JIMÉNEZ (1932): "La Escuela Defensiva". En *Revista Educación*. Tomo 1. No. 2 Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá.
- BUYSE, Raymond (1933): "Estudio Crítico sobre los Orígenes de la Pedagogía moderna". En *Educación*. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año 1. No. 3
- CAMELO, Julio y BERNAL, Juan (1933): "Centros de interés y preocupaciones escolares". Editorial Camacho Roldan, Bogotá.
- FERNANDEZ DE CASTRO, R. (1936): "Pedagogía y Psicología Experimental para maestros". Escuelas Bolivarianas, Barranquilla.
- JAMES, William (1941): "Charlas pedagógicas". Biblioteca del Maestro. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional, Bogotá.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel (1928): "La Escuela y la Vida". Imprimeries Runis, Laussane.
- MELASQUEZ GARCÍA, Humberto (1936): "La Función social de la Escuela colombiana". Tesis, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Escuela Normal Superior. Mimco
- Ministerio de Educación Nacional (1928): "Reglamento y Pensum de la Escuela Normal de Instructores de Tunja". En *Educación Pública*.
- Ministerio de Educación Nacional - Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista (1932): "El Doctor Decroly en Colombia". Imprenta Nacional, Bogotá

- Ministerio de Educación Nacional (1932): "Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: Pénsum-programa y Reglamento para el Instituto". Escuela Tipográfica Salesiana, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1934): "Estatuto de la Aldea Colombiana". Imprenta Nacional, Bogotá.
- NIETO CABALLERO, Agustín (1964): "La Segunda enseñanza y las reformas de la educación". Editorial Antarc, Bogotá.
- NIETO CABALLERO, Agustín (1979): "La Escuela y la Vida". Insituto Colombiano de Cultura, Bogotá.
- PIERON, Henri (1934): "Conferencias de Psicología". En *Educación*. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Imprenta Nacional, Bogotá
- República de Colombia - Inspección Nacional de Educación (1933): "Programas de Ensayo para las Escuelas Primarias". Imprenta Nacional, Bogotá.
- SARMIENTO, Luis Alberto (1936): "Conferencias de Sociología", dictadas en la Escuela Normal Superior. Mimco.
- SIEBER, Julfús (1934): "Psicología para Escuelas normales y maestros". Facultad de Educación, Tunja.
- SOCARRAS, José Francisco (1936): "La Psicología del niño". Conferencias dictadas en la Escuela normal superior. Mimeo.
- VASCO, Eduardo (1948): *Temas de higiene mental, educación y eugenesia*. Editorial Bedout, Medellín
- ZALAMEA, Jorge (1935): "La Educación Nacional en Colombia". En *Cultura Aldeana*
- ZALAMEA, Jorge (1936): "Conferencias de Sociología". Dictadas en la Escuela Normal Superior. Mimeo
- ZULUAGA, Olga Lucía (1988): *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá.