

De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano

Rafael Ríos Beltrán



Vincent van Gogh, *Naturaleza muerta con torso de escayola, una rosa y dos novelas*, óleo sobre lienzo, 1887.

Resumen

De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano

El presente artículo hace una lectura de la relación entre la pedagogía y las ciencias de la educación en el saber pedagógico colombiano. En otras palabras, traza las líneas de lo que puede llamarse un saber histórico sobre la existencia académica de la pedagogía en nuestro país, como un campo de saber conceptual, práctico y específico.

Résumé

De la pédagogie aux sciences de l'éducation: une lecture depuis le savoir pédagogique colombien

Cet article fait une lecture de la relation entre la pédagogie et les sciences de l'éducation au sein du savoir pédagogique colombien. Autrement dit, tracer les lignes de ce qui peut être appelé un savoir historique sur l'existence académique de la pédagogie dans notre pays, comme un domaine de savoir conceptuel, pratique et spécifique.

Abstract

Pedagogy of educational sciences: a reading from the colombian pedagogical knowledge

This article makes a reading of the relationship between pedagogy and educational sciences within the Colombian pedagogical knowledge. In other words, to trace the lines of what could be called a historical knowledge on the academic existence of pedagogy in our country, as a field of conceptual, practical and specific knowledge.

Palabras clave

Pedagogía, ciencias de la educación, historia de la pedagogía, saber pedagógico colombiano.

Pedagogy, educational sciences, history of pedagogy, Colombian pedagogical knowledge.

De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano*

Rafael Ríos Beltrán**



La pedagogía aparece como uno de los temas de mayor interés en Colombia, durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, y especialmente, durante las dos últimas décadas del siglo pasado. Así lo demuestran diferentes investigaciones y documentos históricos sobre la educación y la pedagogía en Colombia. Desde el análisis y descripción de estos documentos, se pretende hacer algunas contribuciones que permitan resolver los siguientes interrogantes: ¿cómo ha funcionado en nuestro país la relación entre la pedagogía y las ciencias de la educación cuando interviene en la formación de los maestros? ¿Por qué el maestro no ha entendido el lugar de la pedagogía en la circulación del saber que ponemos a funcionar en las universidades, en las escuelas y colegios?

La institucionalización de la pedagogía

Según Olga Zuluaga, mediante el Decreto del 2 de noviembre de 1844, la pedagogía en el

saber pedagógico colombiano tiene su condición de existencia, tanto discursiva como institucional, en las escuelas normales (1984: 91-125). Éstas fueron creadas mediante Ley del 6 de agosto de 1821; el Decreto del 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 Joseph Lancaster. Pero es desde el Decreto del 2 de noviembre de 1844 que las escuelas normales comienzan su proceso de transformación de escuela primaria dedicada al entrenamiento en la enseñanza mutua, a una institución formadora de maestros y apoyada en los nuevos métodos y principios de la pedagogía del suizo Johann Heinrich Pestalozzi.

En este proceso de transformación fue clave la reforma que efectuó José María Triana, en 1845, al *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de las primeras letras* de 1826. Este *Manual* reformado estaba compuesto por cuatro manuales reunidos en un solo volumen. En afirmaciones de Zuluaga:

* Este artículo es parte de los resultados finales de la tesis doctoral: "Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano. 1926-1954", para optar al grado de Doctor en Educación, área Historia de la Educación y la Pedagogía, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2005.

** Profesor de la Universidad de Antioquia. Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigación: Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.
E-mail: raficorios@yahoo.es

Con la reforma de Triana, el maestro podría componer, moldear y redactar los contenidos de la enseñanza, según el método. [...] De este modo, se obtuvo la participación directa del maestro en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza. He ahí uno de los postulados fundamentales de la pedagogía moderna: el encuentro entre el saber y el método sólo está en condiciones de propiciarlo el maestro (2001: 43-44).

A lo que agrega más adelante:

[...] 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 (2001: 46).

En otras palabras, desde 1844 las escuelas normales se convirtieron en la "base institucional" de la pedagogía y en las primeras instituciones formadoras de maestros que apropiaron el saber de la pedagogía en nuestro país. No obstante, con la Ley del 15 de mayo de 1850 sobre "libertad de enseñanza", la condición de las escuelas normales, como base institucional de la pedagogía, fue cuestionada por los liberales, bajo la convicción de que esta institución podía influir en la formación de un gremio, en este caso, de los maestros (Zuluaga, 1999a: 428).

La Ley sobre libertad de enseñanza tuvo efectos desfavorables para las escuelas normales, en especial para la Escuela Normal de la Provincia de Bogotá. José María Plata, actuando como gobernador de esa Provincia, derogó el Decreto del 2 de noviembre de 1844 y ordenó cerrar, mediante el Decreto del 1 de enero de 1851, esta Escuela. Al año siguiente, la Cámara Provincial de Bogotá la reabrió, mediante Ordenanza 176 del 12 de octubre de 1852, con

el ánimo de impulsar la instrucción primaria. Sin embargo, Patrocinio Cuellar, actuando como gobernador de la Provincia, derogó esta decisión de la Cámara, mediante Ordenanza 192 del 11 de noviembre de 1853. De esta manera, la Escuela Normal de la Provincia de Bogotá estuvo por fuera del escenario de la legislación sobre instrucción primaria hasta la sanción del Código de Instrucción Pública en 1858, que le dio nuevas esperanzas para su reapertura. Pero las situaciones de orden público y el escaso interés en el oficio de maestro retardaron la aplicación del mencionado código (Zuluaga, s. f.: 428-446).

Sólo hasta la aparición del Decreto del 1 de noviembre de 1870, las escuelas normales retomaron su condición de instituciones de saber formadoras de maestros apoyadas en los principios y práctica de la pedagogía. Desde la expedición de este 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" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997a: vol. 1, 13).

A pesar de que los acontecimientos bélicos de 1876 acabaron con este primer proyecto nacional de educación, el método de enseñanza quedó incluido, según los autores de *Mirar la infancia*, 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) (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997a: vol. 1, 13). Esta continuidad en la práctica de los

métodos de enseñanza hizo visible un avance significativo de la ciencia pedagógica en nuestro país (Echeverri y Zuluaga, 1986: 29).

En suma, y a pesar de las condiciones políticas de la época, la pedagogía de Pestalozzi fundamentó el saber y la práctica pedagógica de las instituciones formadoras de maestros, hasta cuando el Gobierno Nacional de Colombia se vio en la necesidad de clausurar, en la tercera década del siglo XX, 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.

El surgimiento de las ciencias de la educación

En este contexto, surgen en el país nuevas instituciones formadoras de maestros bajo el enunciado "ciencias de la educación".¹ Lo primero que se señaló en el Estatuto de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional, de Bogotá, es su diferenciación con respecto a las escuelas normales y los cursos de información pedagógica:²

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 (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, 1934: 4-5).

Con estas afirmaciones de dicho Estatuto se hace visible una ruptura con el saber pedagógico de las escuelas normales. Sin embargo, ella no fue definitiva, pues las escuelas normales fueron para la Facultad lo que la escuela anexa primaria era para las mismas escuelas normales. Así lo confirma Rafael Bernal, primer rector de la Facultad:

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 (1935: 7).

Para Pestalozzi, la intuición (inducción) de la naturaleza es la base conceptual para la instrucción humana, es el fundamento del conocimiento humano. Sobre esta tesis se orientó durante un buen tiempo, como ya lo hemos dicho, la formación y la práctica pedagógica de los maestros colombianos en las escuelas normales. No obstante, para algunos intelectuales, ministros y directores de educación pública en el país, esta tesis de naturaleza pedagógica co-

1 Nos referimos aquí a la "Escuela de ciencias de la educación" en la Universidad de Antioquia, creada mediante Ordenanza del 19 de abril de 1926, y a las "facultades de ciencias de la educación": la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Colombia; la del Instituto Pedagógico de Señoritas, y la de la Escuela Normal de Varones en Tunja, cuyo estatuto fue el Decreto 1990 de diciembre de 1933, expedido por el Gobierno Nacional, siendo ministro de educación Pedro María Carreño (Ríos Beltrán, 2005: 2-31).

2 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.

menzaba a desplazarse.³ Varias afirmaciones, que citaremos a continuación, sellaron los inicios de este desplazamiento.

Tomás Cadavid⁴ afirmaba que "El saber humano es hijo de la observación y de la investigación, no de la intuición" (1934a: 310). Para el ministro de educación Julio Carrizosa, en 1931, la aparición de las facultades de ciencias de la educación transformaría la formación de los 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" (República de Colombia, 1931: 36-37).

En este sentido, para Saldarriaga, se produce

[...] un círculo irónico habitual en la historia de la pedagogía, Pestalozzi devino entonces símbolo de la "pedagogía tradicional", "pasiva", "memorista", "verbalista" y "represiva" (2003: 40).

En consecuencia, la oleada de saber pedagógico liderada por las nacientes facultades, desplazó poco a poco la pedagogía pestalozziana, y abrió una nueva brecha para la pedagogía como ciencia de la educación, con carácter autónomo y en relación con las ciencias sociales y naturales basadas en los métodos experimentales. Así parecen confirmarlo las expresiones de Cadavid:

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 (1933: 3).

A lo que agrega:

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 (1934b: 309-311).

3 Sin embargo, para Saldarriaga, "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" (2003: 40).

4 Cadavid fue en 1926 diputado del departamento de Antioquia. En este mismo año presentó a la Asamblea Departamental un proyecto de Ordenanza para la creación de una Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia, la primera fundada en Colombia, para preparar los profesores para la enseñanza secundaria. El proyecto de creación fue aprobado mediante Ordenanza 19 del 7 de abril de 1926, por la cual se crea la Escuela de Ciencias de la Educación como facultad universitaria al interior de la Universidad de Antioquia.

En esta misma dirección, la Academia Nacional de Ciencias de la Educación —creada por el Decreto 1937 del 24 de noviembre de 1933 para conmemorar el centenario del nacimiento del pedagogo colombiano Dámaso 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, la psicología y las ciencias sociales (Academia de Ciencias de la Educación, 1936: 10).

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 (1936: 47).

Igualmente, Gabriel Anzola consideraba, en un artículo publicado en la revista *Educación* de la Facultad Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Bogotá, 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 (1934: 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 comienza a ser considerada en el país como "ciencia de la vida y esencia de la escuela", y por ello no podía prescindir de relacionarse y estudiar las nuevas concepciones científicas sobre la vida y el desarrollo humano. 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 sus respectivas visiones acerca de la sociedad (s. a., 1933: 14-15).

Como se puede leer, durante este período del siglo XX existían claras intenciones de constituir a la pedagogía como ciencia autónoma y central de las reflexiones sobre la vida, la escuela y los métodos de enseñanza, y a la vez, en el filtro por medio del cual se apropiarían las ciencias interesadas en los asuntos de la escuela, la formación humana y la enseñanza.

En este sentido, la recién fundada Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional, de Bogotá, abrió la sección de estudios especializados en pedagogía. Con esta sección, la Facultad no perseguía cercenar, ni atomizar, ni muchos menos encerrar los asuntos pedagógicos, sino ganar en profundidad, dirigir la atención 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 (MEN, 1934a: 4).

Hasta aquí se visibilizan 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 *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:

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 (Sáenz, Saldarriaga y Ospina: 1997a, vol. 1, xxix).

En segundo lugar, las nuevas condiciones de la pedagogía, como la disciplina central al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional, hicieron visible los presupuestos establecidos por Ernesto Meumann (1966: 14-15), 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 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 (Quintana, 1983: 98-99).

Es decir, las ciencias de la educación no son pedagogía; sólo se limitan a aportar luz clarificado-

ra. 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, tal y como lo expresa la profesora Zuluaga: "la Pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar" (1999b: 20).⁵

De las facultades de ciencias de la educación a la Escuela Normal Superior. 1935-1936.

Pero la existencia de la pedagogía en Colombia como ciencia central y foco de los conocimientos teóricos y prácticos sobre la escuela, la formación y la enseñanza, y como sección de estudios especializados, comienza a desplazarse, en primer lugar, cuando las facultades de ciencias de la educación, la de la Universidad Nacional y la del Instituto Pedagógico de Señoritas, en Bogotá, y la de la Escuela Normal de Varones, en Tunja, son fusionadas en una sola mediante el Decreto 1917 del 25 de octubre de 1935 en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Bogotá, y en segundo lugar, con la Ley 39 del 21 de febrero de 1936, la cual dispuso que la anterior Facultad continuara 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, en Colombia, como reemplazo de la Facultad de Ciencias de la Educación, la pedagogía como sección de estudios especializados fue suprimida en 1938 y tuvo nuevas condiciones de existencia al ser considerada como

[...] un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos (Socarrás, 1987: 33).

José Francisco Socarrás, en su rectoría de la Escuela Normal Superior entre 1938 y 1942, defendía la idea de suprimir la sección de Pedagogía creada por Rafael Bernal en 1934, bajo el argumento de que la pedagogía no es una ciencia. Consideraba que su gran aliada, la psicología, no presentaba todavía la estructura y solidez de las ciencias naturales y sociales. Además, el pedagogo y la pedagogía "a secas" no prometían un gran campo de acción a quienes se formaban como especialistas (Socarrás, 1987: 33).⁶ Socarrás dispuso entonces que la pedagogía, al igual que la práctica pedagógica y la psicología, fueran materias obligatorias y comunes a todas las secciones de especialización. De esta manera, la nueva institución formadora de maestros inclinó más sus preocupaciones por las ciencias naturales, humanas y sociales, que por seguir

5 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".

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

fortaleciendo la pedagogía, en un campo autónomo, conceptual y reconceptualizador, orientándola solamente hacia lo metodológico y procedimental.

Este paso de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Bogotá, a la Escuela Normal Superior generó posiciones antagónicas. Por una parte, directores y estudiantes de la desaparecida Facultad en Bogotá argumentaban que el cambio de nombre y dependencia le restaba estatus de educación universitaria a la formación de los maestros de secundaria, ya que el Decreto 1990 de diciembre de 1933 había establecido, de 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 anterior Decreto se crearon las condiciones intelectuales, legales y disciplinarias 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 (MEN, 1934b: 54).

En resumen, en la Escuela Normal Superior, a las disciplinas como la biología, la sociología y el conjunto de las ciencias naturales y sociales, ya no se les veía como ciencias 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.

La Escuela Normal Superior, en París: ¿un antiejempló?

Estas nuevas condiciones de existencia de la pedagogía al interior de la Escuela Normal Superior, en 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, en París. Para Guillermo Nannetti, rector de la Escuela entre 1945 y 1947, ella debía cumplir en nuestra patria las funciones del instituto francés. La Escuela Normal Superior en 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 (Nannetti, 1947: 43). Sin embargo, algunos estudios sobre historia de la educación en Francia señalan otra cosa.

En efecto, por medio del Decreto 30 de octubre de 1794, la Convención fundó la Escuela Normal Superior en 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 (Buisson, 1911: 1416).

Pero según las afirmaciones de Serge Hermine, en su tesis doctoral, 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 (1978: 50-51).

Apoyado en esta dificultad, Pierre-Claude-François Daunou⁷ presentó, ante la tribuna del Comité de Instrucción Pública, una proposición que fue acogida para clausurar la Escuela 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 directa de las ciencias que una exposición de los métodos que hay que seguir cuando se las enseña* (Citado por Hermine, 1978: 51. El resaltado es mío).

Un estudio histórico más reciente, sobre la ciencia de la educación en Francia, nos confirman las condiciones de existencia de la pedagogía en la Escuela Normal Superior en París. Según Jacqueline Gautherin, la pedagogía no se ha enseñado en esta Escuela Normal. No han sido cursos regulares de su programa académico. No obstante, según la autora, existieron algunos cursos de pedagogía (1991: 129-130). El primero —comenta Gautherin en su tesis doctoral— fue instituido en 1847 por Salvandy, ministro de la instrucción pública, y por 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 destacar en la época en Francia. Fue elegido por su erudición, 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 (citado por Gautherin, 1991: 127).

También fueron evidentes las resistencias de los directores de la Escuela Normal Superior, en París, como se podrá apreciar a continuación, a la introducción de cursos de pedagogía. Para Ernest Bersot, se trataba 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 pre-

7 Daunou (1761-1840). Miembro activo, junto con Lakanal, en la comisión de instrucción pública de la Convención en 1794.

guntas, 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 (citado por Gautherin, 2002: 17).

De manera similar, para el historiador Numa-Denys Fustel de Coulange, nuevo director de la escuela luego de la muerte de Bersot, la pedagogía era un aprendizaje del cual podía prescindir el futuro profesor:

Al profesor, algunas nociones de pedagogía bastaban sobre todo cuando había hecho estudios psicológicos. Él 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 (citado por Gautherin, 2002: 18).

Se nota la hegemonía que debía ejercer el conocimiento de las disciplinas específicas en la enseñanza. Este aspecto lo supo imitar a la perfección la Escuela Normal Superior, en Colombia, tal y como lo argumentó Nannetti en su Informe a la Unesco en 1947. De ahí se explica por qué la Escuela Normal Superior, en Colombia, desempeñó una tarea importante en la enseñanza de las ciencias sociales y ciencias naturales, 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 en el contexto de la formación de maestros para la enseñanza primaria y secundaria.

¿Pedagogía y política: una relación excluyente?

Pero las condiciones a las cuales fue desplazada la pedagogía en la Escuela Normal Superior en 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 durante 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 la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Bogotá, y la posterior desaparición de ella para darle paso a la Escuela Normal Superior, en Colombia, a partir de 1936, ocurrió 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 surgió 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 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. Tal polarización "nada tenía que ver con el desarrollo de la pedagogía como saber" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997b: vol. 2, 273). 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 (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997b: vol. 2, 305).

Tan erráticas eran las políticas sobre pedagogía, durante este período, que así fueron descritas por un estudiante de Filosofía y Letras en su tesis doctoral cuando esboza, según él mismo, "a la ligera", la situación actual de la pedagogía en Colombia:

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 Acade-

mia 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 (Chaves, 1946: 13-14).

La Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia. 1954.

En 1954 surge la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia. Fue creada por el gobierno del departamento de Antioquia mediante el Decreto 342 del 19 de junio de 1953, para "resolver el problema de la Educación secundaria en Colombia, que estriba principalmente en la falta de profesorado competente [...]" (García y Hurtado, 1959: 206). El ambiente reformista de la educación liderada por los conservadores en 1946, se extendió hasta la creación de la nueva Facultad de Ciencias de la Educación, bajo el liderazgo de Nicolás Gaviria y el padre José Gómez Isaza. Nicolás Gaviria, durante los seis primeros números de la revista de la Facultad, editados entre 1954 y 1956,

[...] expuso y criticó las ideas filosóficas que se disputan el campo pedagógico y fue subrayando los elementos propios de la "luminosa concepción de la Filosofía perenne" de acuerdo con las enseñanzas de la Iglesia [...] (Restrepo, 1983: 13).

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 (Citado por Restrepo, 1983: 14).

En este nuevo contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia, las condiciones de existencia de la pedagogía difícilmente se diferenciaron de las que le había dado la Escuela Normal Superior de Colombia. 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 sólo 5. En 1959 quedaban sólo cuatro cursos unificados para los tres programas en el área pedagógica de la Facultad de Educación (Restrepo, 1983: 19).

La idea de unificar cursos de pedagogía para todos los programas de la Facultad hizo visible el poco interés de la Facultad por desarrollar estudios pedagógicos para los maestros de la secundaria. Acontecimiento paradójico, por cuanto la Facultad fue creada por veteranos normalistas de la Escuela Normal de Varones, en Medellín, y su primer programa de estudios fue el mismo de las escuelas normales en 1954.

De esta manera, tomó fuerza la orientación especialista en la disciplina específica que luego se enseñaría en el bachillerato (Restrepo, 1983: 21). La idea de 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, en la Universidad de Antioquia, por el área de ciencias.

En suma, desde 1938, cuando la pedagogía al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Bogotá

(luego 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 (1951: 286-287).

Esta tensión inclinó su fuerza hacia la formación de los maestros en la disciplina científica que enseñarían 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.

¿El despertar de la pedagogía?

Durante las dos últimas décadas del siglo XX surgieron varios acontecimientos en favor de una pedagogía más autónoma en relación con las 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. Nos referimos, en especial, a los trabajos del Grupo Federici, de la Universidad Nacional de Colombia,⁸ y a los análisis históricos del Grupo Interuniversitario de Investigación Historia de las Prácticas 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 y el entorno, desde diferentes lugares de la ciencia y la filosofía, prepararon su propuesta de una *didáctica de las ciencias naturales* (Mockus, 1986: 15-24).

Por 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 lu-

gar 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 libera de sus oficios instruccionales, permitiéndole su autonomía intelectual y un espacio donde él se pensará como actor social y cultural al interior del aula. Surge, entonces, la definición del maestro como trabajador de la cultura.

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.

En 1988, la profesora Zuluaga y su equipo de investigación señalaron la actualidad de la pedagogía frente a las ciencias de la educación, cuando afirmaban que

[...] la preeminencia dada por las ciencias de la educación al *concepto educación*, desplazó el papel articulador que jugaba el *concepto de enseñanza* en el saber pedagógico (Zuluaga *et al.*, 1988: 5).

Este desplazamiento produjo un *enrarecimiento*, que se puede expresar en algunos de los siguientes problemas: en primer lugar, las nociones y

8 Integrado por Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Jorge Charum, José Granés, bajo la dirección del profesor Carlo Federici Casa.

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 (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 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 (Zuluaga *et al.*, 1988: 4-9).

Valga decir que con las reflexiones de este grupo de investigación histórica, 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 del setenta, donde primaba el discurso sociológico y de la tecnología educativa. Además, 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 (Zuluaga, 1999b: 45).

En suma, la positividad de la pedagogía se hizo visible, en nuestro país, bajo su materialidad

histórica y conceptual, a través de los trabajos de investigación de este grupo interuniversitario.⁹ 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 ubicó la pedagogía como el saber fundante de su formación. Nos referimos al Decreto 212 del 11 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 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 del 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, pues, según la profesora Zuluaga, con este decreto se institucionalizó, en las nacientes escuelas normales, la pedagogía en nuestro país (1984: 91).

Con esta nueva legislación, la formación de los maestros y su saber de soporte, la pedago-

9 El proyecto interuniversitario inicialmente 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.

gía, 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 enseñaría y el dominio de competencias pedagógicas para su ejercicio de la enseñanza con calidad.

Pero lo particular de estos dos Decretos (el 3012 del 19 de diciembre de 1997 y el 272 del 11 de febrero 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 procesos de formación en el campo propio de la pedagogía y la didáctica. Al respecto, 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 (Citado en República de Colombia, 1998: 51).¹⁰

Hasta aquí se puede 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 (Zuluaga, 2004: 17).

Por otra parte, esta legislación sobre la formación de maestros trajo consigo dos aspectos: el primero 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 definir 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 este tipo, porque exigen formar al futuro maestro desde la relación conceptual entre *conocimientos disciplinares y pedagógicos*.

Decreto 1278 del 19 de junio del 2002: ¿dónde está la pedagogía?

Pero como las "edades de oro" en nuestro país parecen estar sentenciadas a desvanecerse en

10 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 por las instituciones universitarias.

el aire, la pedagogía como saber fundante de la formación de los profesionales de la educación comenzó a desplazarse con la aparición de una nueva legislación, que a un nivel superficial de comprensión afectó tanto a la pedagogía en su proceso de constitución como ámbito de reflexión autónoma, como a los profesionales "puros" de las ciencias naturales. Nos referimos al Decreto 1278 del 19 de junio del 2002, por medio del cual se expidió el Estatuto Profesional Docente. En éste, en el Capítulo II, Artículo 12, Parágrafo 1, se afirma que

[...] los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período 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 secundaria, ni muchos menos adelantar programas profesionales específicos sobre pedagogía y didáctica para habilitarse para la enseñanza y la formación. Esto pone en entredicho la profesión del educador y la pedagogía como ámbito de estudios específicos. Para Vasco *et al.*, con este nuevo decreto 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 di-

dáctica (Vasco, Barrera de Aragón y Parra, 2004).

El nuevo estatuto docente vincula a la docencia a los profesionales de otras áreas del conocimiento, dejando muy en claro que las políticas educativas funcionan de acuerdo con circunstancias coyunturales y a diferentes tendencias, desconociendo la tradición de saber pedagógico que se ha venido constituyendo frente a la formación de los maestros desde el siglo XIX en nuestro país.

A modo de conclusión

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 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 estatus 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 este tipo de investigaciones que permitan realizar un rastreo genealógico de nuestras prácticas pedagógicas, para continuar reflexionando sus condiciones de posibilidad y de existencia, a nivel del saber y del poder, en medio de las disciplinas

que la consideran una caja de herramientas de tipo solamente procedimental.

Referencias bibliográficas

ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 1936, "Estatutos de la Academia", *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación*, Bogotá, vol. 1, núm. 1.

ANZOLA, G., 1934, "Notas sobre la escuela activa", *Educación*, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, año II, núm. 6, ene.

BERNAL R., 1935, "Aquí hay un ministro", *Educación*, Bogotá, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, año III, núms. 18-19, feb.

BUISSON, F., 1911, *Dictionnaire de pédagogie et Instruction Primaire*, París, Hachette.

CADAVID, T., 1933, "Trabajos manuales", *Alma Nacional*, Medellín, vol. 1, núm. 1, 1 de ago.
_____, 1934a, *Alma Nacional*, Medellín, vol. 1, núm. 11, jun.

_____, 1934b, "Orientación necesaria", *Alma Nacional*, Medellín, vol. 1, núm. 11, jun.

CHAVES, L. A., 1946, *Rumbos de pedagogía colombiana*, Bogotá, Pontificia Universidad Católica Javeriana, Pax.

ECHEVERRI, A. y ZULUAGA, O. L., 1986, "El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903", *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, Fecode, núm. 10.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL,

1934, *Estatuto, reglamento y plan de estudios*, Bogotá, ABC.

FALLON, L., 1936, "Problemas educativos", *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación*, Bogotá, vol. 1, núm. 1.

GARCÍA, J. C. y HURTADO, J., 1959, "Informe de la Comisión de Rectores", *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Medellín, Universidad de Antioquia, vol. 3, núm. 8.

GAUTHERIN, J., 1991, "La formation de une discipline universitaire: La science de l'éducation, 1880-1914. (Essai, d'histoire sociale)", Thèse présentée pour l'obtention du doctorat, París, Université de Paris V, Sorbonne.

_____, 2002, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, Peter Lang S.A. Editions scientifiques européennes.

HERMINE, S., 1978, "Les sciences de l'éducation. Publics - objectifs - méthodes et moyens. Essai d'analyse historique et prospective", Première Partie, París, Université de Paris V - René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines, U.E.R. de Sciences de l'Éducation, Thèse pour le Doctorat de Troisième Cycle.

MEUMANN, E., 1966, *Pedagogía experimental*, 5.ª ed., Buenos Aires, Losada.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1934a, *Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Imprenta Nacional.

_____, 1934b, "Facultad de Ciencias de la Educación", en: *Educación*, Bogotá, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, año II, núm. 6, ene.

MOCKUS, A., 1986, "Las ciencias naturales en la reforma curricular", *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, Fecode, núm. 9.

NANNETTI, G., 1947, *La Escuela Normal Superior de Colombia*. Informe a la Unesco, Bogotá, Minerva.

QUINTANA, J. M., 1983, "Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación", en: COLOM CAÑELLAS, A. J. et al., *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, Salamanca, Anaya.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1931, *Memoria del ministro de educación nacional*, Bogotá, Imprenta Nacional.

_____, 1998, *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, abr.

RESTREPO, B., 1983, *Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

RÍOS BELTRÁN, Rafael, 2005, "Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano. 1926-1954", Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. S. A., 1933, "La educación y orientación profesional en Colombia, por la naturaleza, la psicología y los caracteres vitales de la raza", Medellín, Escuela Normal Nacional de Institutores de Antioquia, tesis de grado.

SALDARRIAGA, Óscar, 2003, *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio.

SÁENZ O, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando, 1997a, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 1, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes.

_____, 1997b, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 2, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes.

SIEBER, J., 1951, "Discurso sobre la situación actual de la Normal Superior Universitaria y sus indispensables reformas", en: República de Colombia, *Memoria del Ministerio de Educación Nacional*, Bogotá, Imprenta Nacional.

SOCARRÁS, J. F., 1987, *Facultades de educación y Escuela Normal Superior*, Tunja, La Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

VASCO, C. E.; BARRERA DE ARAGÓN, M. y PARRA, N. de, 2004, "De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia", *Revista de la Educación Superior*, México, vol. XXXIII, núm. 130, abr.-jun., en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html

ZULUAGA G., O. L., 1984, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821- 1848*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

_____, 1999a, *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, Tesis Doctoral.

_____, 1999b, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto*

de saber, Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

_____, 2001, "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales de formación para la formación de maestros, 1822-1868", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIII, núms. 29 y 30, ene.-sep.

_____, 2004, *Algunas reflexiones sobre pedagogía, didáctica y campos conceptuales. Seminario-Taller*, Bogotá, Universidad Pedagógica

de Colombia, 1 y 2 de dic., documento en fotocopia.

_____, s. f., *La educación pública en Colombia 1845-1868. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*, Medellín, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

ZULUAGA, O. L. et al., 1988, "Pedagogía y educación: una diferencia necesaria", *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, Fecode, núm. 14.

Referencia

RÍOS BELTRÁN, Rafael, "De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, pp. 11-31.

Original recibido: enero 2006
Aceptado: marzo 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
