

# Pedagogía y formación docente en Colombia



# Pedagogía y formación docente en Colombia

Absalón Jiménez Becerra





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**UD**  
Editorial



CIUDADANÍA  
& DEMOCRACIA

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico  
© Facultad de Ciencias y Educación  
© Absalón Jiménez Becerra

**ISBN:** 978-958-787-314-6  
Primera edición, diciembre de 2021

**Dirección Sección de Publicaciones**  
Rubén Eliécer Carvajalino C.

**Coordinación editorial**  
Edwin Pardo Salazar

**Corrección de estilo**  
Proceditor

**Diagramación y montaje de cubierta**  
Jorge Andrés Gutiérrez Urrego

**Editorial UD**  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Carrera 24 N.º 34-37  
Teléfono: 3239300 ext. 6202  
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

*Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia*

Jiménez Becerra, Absalón  
Pedagogía y formación docente en Colombia / Absalón Jiménez  
Becerra. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, 2021.  
pp. 174 -- (Ciudadanía & democracia)

Incluye reseña del autor. -- Contiene referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-787-314-6

1. Formación profesional de maestros - Colombia 2. Pedagogía - Co-  
lombia I. Título II. Serie

CDD: 370.711 ed. 23

CO-BoBN- a1087307

**Todos los derechos reservados.**

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la  
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Hecho en Colombia

# Contenido

|   |    |
|---|----|
| <b>Prólogo</b>  | 9  |
| <b>Preámbulo a propósito de la formación docente</b>  | 13 |
| <b>Introducción</b>   | 15 |
| Consideraciones metodológicas   | 21 |
| <b>Pedagogía y ciencias sociales en la modernidad, 1850-1950</b>  | 25 |
| El estatuto epistemológico de la pedagogía moderna  | 27 |
| El estatuto ontológico de la pedagogía moderna  | 38 |
| La pedagogía como ciencia de la educación   | 56 |
| <b>El estatuto de la infancia en la pedagogía colombiana:<br/>una de las bases conceptuales para la formación docente</b> | 61 |
| La infancia lancasteriana en Colombia: <i>el niño enseñante<br/>y el niño bajo control</i>                                | 63 |
| La infancia en la pedagogía clásica: <i>un niño experiencial y racional</i>   | 66 |
| La infancia del parvulario o de la tierna edad  | 71 |
| La escuela activa: la infancia moderna y experimental   | 73 |
| La infancia colombiana desde el psicoanálisis: <i>un sujeto de deseo<br/>e ininteligible</i>                              | 74 |

|  |     |
|--|-----|
| La infancia desde el constructivismo: el niño, la niña y el adolescente escolar  | 79  |
| Consideraciones finales  | 82  |
| <b>La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020</b>  | 85  |
| La pedagogía como saber  | 88  |
| La pedagogía como discurso   | 91  |
| La pedagogía como disciplina   | 96  |
| Reflexiones finales  | 103 |
| <b>Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2020</b>   | 105 |
| De las políticas educativas a las políticas de formación docente   | 107 |
| Una mirada a la reforma de las Escuelas Normales   | 111 |
| El Estatuto Docente: el Decreto 2277 de 1979   | 114 |
| Políticas educativas de la década de los ochenta: conductismo, administración del currículo y su impacto en la formación docente | 119 |
| Implicaciones de la Constitución de 1991 en la formación docente   | 125 |
| Decreto 1278 de 2002: el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente  | 129 |
| De la pedagogía como disciplina fundante a la transversalidad de la práctica pedagógica y educativa                              | 133 |
| Sobre el Decreto 2450 de 2015: la práctica pedagógica y educativa  | 135 |
| Consideraciones finales  | 140 |
| <b>Epílogo: las diferencias entre maestro, profesor y docente</b>  | 145 |
| Hacia el origen del maestro  | 146 |
| El surgimiento del profesor  | 151 |
| Hacia la categoría de docente  | 155 |
| Algunas consideraciones finales  | 156 |
| <b>Rejilla enunciativa</b>   | 159 |
| <b>Referencias</b>   | 163 |
| Leyes  | 171 |
| Decretos   | 171 |
| <b>Autor</b>   | 173 |

# Prólogo

Leer la manera como se presenta un pedagogo clásico, su obra y sus circunstancias o leer el modo como un grupo de investigación colombiano introduce un problema o una discusión supone, desde luego, un manejo conceptual, histórico y bibliográfico que resulta importante para la formación de los educadores. Las páginas recopiladas en este libro proceden precisamente de la enseñanza universitaria del profesor Absalón Jiménez en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Se habla aquí de pedagogía y formación de maestros, esa doble expectativa da cuenta del título del libro. Debo confesar que tuve dudas al momento de enfrentar la elaboración de este prólogo, la estimación que tengo al autor no impedía cierto impulso a querer debatir algunas de sus principales insistencias. Una mezcla de sentimientos controvertidos me hizo alejar de la primera lectura y emprender una segunda revisión hasta lograr detectar su valía, no solo como texto divulgativo que hace un recorrido importante sino por el esfuerzo paciente de una escritura fluida.

Para el autor la pedagogía moderna, la formación de maestros, el estatuto de la infancia, las políticas de formación, las diferencias históricas entre maestro, profesor y docente enuncian preocupaciones que requieren respuesta en el aula ¿De qué estamos hablando al emplear ahora esos vocablos? ¿Será que podemos escuchar estas palabras en su decir original? ¿Qué experiencia nos remite a estas palabras para hacernos pensar? Si la pedagogía ha existido en nuestra historia cultural como debate, como movimiento, como institución, como campo investigativo, como expedición, significa que su valor no es el que nos indican

actualmente los agenciamientos, las reiteraciones del aprender a aprender, o el *pathos* esquelético de la ‘empresarización’ de la escuela y de los individuos que asisten a ella (edu-capital). Su valor de antaño y su valor actualizable exigen un esfuerzo desde el pensamiento.

Respecto de la pedagogía, el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica al que pertenezco, ha recorrido un camino muy largo que permite mostrar cómo la pedagogía existe en este país en una amplia producción cuyo valor no se restringe a enfoques reproductivistas. Olga Lucía Zuluaga pensaba que “la pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento [...] un dominio capaz de reconceptualizar” (Zuluaga, 1987, p. 33). Incluso se preguntaba: ¿De qué servirá a un maestro, dados los retos que en la actualidad se le plantean a la pedagogía, a sus intelectuales y a sus instituciones, conocer un método de enseñanza, un saber específico para enseñar y unas teorías sobre el aprender? Y respondía:

Abrir paso a la pedagogía, es la tarea más urgente para generar la especificidad, la diferencia y la articulación entre los saberes específicos, las teorías del aprender y la pedagogía. No hay que olvidar que estos tres campos de conocimiento se conjugan en el acontecimiento cultural y de saber que es la enseñanza. Y la lectura, por así decirlo, de este acontecimiento, la debe hacer la pedagogía. (Zuluaga, 1987, p. 36)

Sabemos que “la pedagogía produce no sólo condiciones de reproducción de la cultura, sino también herramientas y condiciones para dar cierta especificidad a las formas que la cultura asume” (Narodowski, 2007), es decir que tiene efectos afirmativos: conceptuales, prácticos y estratégicos, que delatan sus posibilidades como ejercicio reflexivo.

Es precisamente desde los avatares del pensamiento que podemos lanzar la posibilidad de pensar la pedagogía como multiplicidad histórica (Martínez-Boom, 2009), es decir, insistir en unos planos de análisis en dirección a algo más que la evidencia o el rendimiento; planos de multiplicidad, inmanencia y contingencia que nos permitan reconocer potencias allí donde las hay. Potencias que coinciden con la vitalidad de quienes trabajamos en educación. No faltará quienes busquen leer esta ampliación del horizonte como ruta legitimadora a cualquier cosa, a cualquier pedagogía. Por el contrario, la invitación es a agotar lo impensado porque no estamos condenados a pensar cómo lo hacen los historiadores tradicionales, los expertos, el sindicalismo, las demagogias críticas o los neopopulismos actuales.

Absalón es uno de esos educadores hecho a pulso. Conoce bien eso de enseñar con paciencia y al mismo tiempo cuidar amorosamente la familia. Se mueve entre los documentos con la habilidad propia de un historiador de las ideas que parte de identificar continuidades históricas y formar correspondencias. En su



perspectiva, la pedagogía se erige como un gran relato en estrecha conexión con la descripción de una infancia deseada en una sociedad escolarizada e infantilizada.

El profesor Absalón asume riesgos con esta forma de proceder, en especial porque la cuestión del origen de la pedagogía es un procedimiento que lo remite a un momento mítico al que suele acudir como punto de partida. Analizar la conformación de la pedagogía moderna implica observar la formación de este campo, la instalación de unas reglas y la disposición de diversos mecanismos. Esos estratos no son continuos, sino que se integran, yuxtaponen y contradicen en los propios textos, en un proceso constante que va produciendo nuevos discursos. Pedagogía y educación no concuerdan, lo mismo ocurre entre pedagogía y escuela, o entre educación y procesos de escolarización. Eso significa que para analizar las consecuencias del campo pedagógico en la educación se requeriría de otra descripción que poseería un carácter muy distinto del que aquí se expone.

Preguntas del siguiente tenor ¿Qué dice la pedagogía del aprender? ¿Qué dice la pedagogía de la autoridad? ¿Qué dice la pedagogía de la experiencia? ¿Qué dice la pedagogía de la formación? Podrían suscitar respuestas extraordinarias. Por ejemplo, Juan Luis Vives (1999) afirmaba en su libro *Las disciplinas o tratado de la enseñanza*, que aprender para olvidar es una completa tontería y hoy la sociedad de la información insiste en hacer esto. Hablar de pedagogía en nuestro país, actualizar su debate, es otro de los méritos del libro de Absalón. De hecho, nos recuerda que en nuestro devenir reciente podemos detallar experiencias pedagógicas que bajo la forma del movimiento y de la expedición afirman un cierto vitalismo pedagógico.

El “movimiento pedagógico” de los maestros colombianos de las décadas de los ochenta y noventa, tal vez sin paralelo en otros países de América Latina, marca un modo potente de nombrar la pedagogía. La irrupción del movimiento delata un entusiasmo, nombra la riqueza de una experiencia en la que la pedagogía se define como movimiento. Además, es acción política, acción cultural y acción estética de quienes aceptaron desubicarse. En circunstancias algo similares puede ubicarse la ‘Expedición Pedagógica’ que emprendió un largo viaje en el que participaron miles de maestros de diferentes lugares y rincones de la geografía colombiana, y en el cual se entretejen vínculos de escuelas, alumnos, familias y comunidades.

Por supuesto, esta pedagogía está más allá de los registros que hacen los sistemas educativos, escapan a sus códigos isomórficos, no soportan traducción al canon general del rendimiento. Por eso se expresaron con revistas, encuentros, grupos de estudio, resistencias colectivas, en todo caso un singular *ethos* pedagógico inactual. Próximo a esta circunstancia, el libro de Absalón requiere lectura y debate.

Alberto Martínez-Boom

Universidad Pedagógica Nacional



# Preámbulo a propósito de la formación docente

*Cuando emprendas tú viaje a Ítaca  
ruega que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de experiencias.*

*A los Lestrigones y a los Cíclopes,  
ni al colérico Poseidón temas,  
seres tales jamás hallaras en tú camino.*

*Nunca, mientras altos no sean tus pensamientos,  
mientras una extraña emoción no estimule tu alma y tu cuerpo.*

*A Lestrigones, Cíclopes, ni al salvaje Poseidón encontrarás,  
si no lo llevas dentro de tu alma,  
si tu alma no los coloca ante ti.*

*Pide que el camino sea largo,  
Que sean muchas las mañanas de verano  
en que llegues — ¡con placer y alegría! —  
a puertos nunca antes vistos.*

*Detente en los emporios de Fenicia  
y hazte con hermosas mercancías,  
nácar, coral, ámbar y ébano  
y toda suerte de perfumes voluptuosos.  
cuanto más abundantes perfumes voluptuosos puedas.*

*Ve a muchas ciudades egipcias  
a aprender de sus sabios.  
Ten siempre a Ítaca en tu pensamiento.*

*Tu llegada ahí es tú destino,  
más no apresures nunca el viaje.*

*Mejor que dure muchos años,  
que seas viejo cuando alcances la isla.  
Enriquecido en cuanto ganaste en el camino,  
sin aguardar a que Ítaca te enriquezca.  
Ítaca te brindo tan hermoso viaje.*

*Sin ella no habrías emprendido el camino,  
pero no tiene ya nada que darte.  
Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.  
Así, viejo y sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,  
ya entenderás que significan las Itacas.*

*Ítaca.* Constantino Cavafis. Poeta griego del Mediterráneo,  
nacido en Alejandría (1833-1933).

# Introducción

La formación docente puede ser considerada desde dos particulares entradas generadas por la misma pedagogía, como disciplina constituida en la modernidad. La primera tiene que ver con la formación docente pensada como parte de una experiencia institucional y comunitaria, y la segunda con la formación como concepto fundante de la educación del individuo.

La formación docente como institucionalización, tiene un momento instaurador en la obra de Juan Amos Comenio (1592-1670), quien hacia 1635, en su *Didáctica Magna*, reivindicó la necesidad de constituir la escuela pública, mixta, gratuita y universal, estableciendo como eje central para su funcionamiento al ‘maestro’, ‘profesor’ o ‘pedagogo’, quien era dueño de un método de enseñanza y poseedor de una didáctica que iba de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, y también, de lo general a lo particular. Tal metodología se podría resumir así: “ejercitando en los niños: en primer lugar, *‘los sentidos’*; después, *‘la memoria’*; luego, *‘el entendimiento’* y, por último, *‘el juicio’*” (Comenio, 2007, p. 77). El maestro, desde entonces, pasaría de manera paulatina de ser un simple ‘ayo’ o ‘preceptor’ a ser uno de los principales transmisores de cultura y forjador de ciudadanos.

En la medida en que se instauró la escuela pública en la modernidad, aparecería ese grupo de especialistas llamados ‘pedagogos’ —maestros o profesores—, que se constituirían en el eje central de lo que Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1992) denominarían ‘la maquinaria escolar’. En efecto, uno de los engranajes centrales en la constitución de la maquinaria escolar moderna (además del estatuto de infancia, la emergencia de la escuela como un espacio cerrado

y obligatorio y la destrucción de otras formas de socialización del niño) es ‘la formación de un cuerpo de especialistas’, acompañado de teorías y técnicas de educación y enseñanza.

Sin duda, la instauración de la escuela pública, a lo largo de lo siglo XIX se constituyó en la principal condición de existencia de lo que serían luego las Escuelas Normales, que se configuraron como instituciones especializadas en la formación de maestros de primeras letras, es decir, para los niños de la básica primaria. Luego, a lo largo del siglo XX, en lo que sería la constitución de las Facultades de Educación, para la formación de ‘licenciados’, dueños de un saber disciplinar, quienes formarían ya no a niños, sino a los adolescentes y jóvenes de la educación media o básica secundaria.

Así, a lo largo del presente escrito, el lector podrá dar cuenta de las tensiones, encuentros y diferenciaciones de esta primera experiencia de formación institucional y comunitaria, en lo que respecta a la formación docente —la formación de maestros y la formación de licenciados—. El peso relativo que en cada uno de ellos tiene la pedagogía como disciplina fundante en su proceso formativo; la importancia del estatuto de infancia; la reivindicación del contacto con la escuela y la práctica pedagógica; y, la reivindicación disciplinar o científica, no solo de un saber específico, sino de la pedagogía en su proceso formativo.

En Colombia, hasta el 2002, históricamente el maestro transitó por estas dos instituciones: las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. Como en su momento se nos aclaró

El predominio del método en las primeras tendió a limitar el sentido de su acción social a un *saber hacer*. El predominio de la perspectiva de la administración en las segundas le asigna la función de *administrador de procesos* institucionales y *curriculares*. (Martínez y Álvarez, 1990, p. 5)

De hecho, estas dos instituciones (Escuelas Normales y Facultades de Educación) han sido las principales afectadas de las disposiciones de política pública del Estado, particularmente del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el último tercio de siglo, periodo estudiado con especial énfasis en esta investigación.

La segunda entrada para pensar la formación docente desde el campo pedagógico es la obra de J. J. Rousseau (1712-1778), quien, en su libro *Emilio o de la educación*, publicado en 1762, estableció las bases del iusnaturalismo moderno, en el que se podría pensar la formación del individuo por fuera de las instituciones y las disciplinas escolares. El concepto de formación de Rousseau se desprende también de su historia de vida y experiencia infantil, pues asistió a la escuela solo durante seis años, formándose luego de manera autodidacta, despreciando de paso a la escuela como institución. De hecho, para Rousseau la escuela como institución no es la más apropiada para formar a la infancia moderna; la escuela forma a personas hipócritas y faltas de carácter: “En las instituciones humanas,

todo es contradicción y locura, más nos esforzamos por conservar la vida, cuanto menos valor va teniendo” (Rousseau, 2004, p. 51).

El trabajo de Humberto Quiceno (1995) nos permite presentar la manera como Rousseau pensó la idea de formación sin aparato físico, ni disciplinas específicas, estableciendo una diferencia profunda entre ‘instrucción’ y ‘formación’. Así, las prácticas de instrucción se mueven en una lógica en la que el mundo adulto le transmite al mundo infantil una cantidad de información que puede ser de poca importancia y poco significativa para su vida.

La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto es sólo estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice. Es por eso que el *Emilio* surge del pensar y experimentar lo que es la educación del hombre y se dirige a la humanidad para que sirva de guía para toda la educación ilustrada. (Quiceno, 1995, p. 87)

El concepto de formación que se desprende de la obra de Rousseau tiene un carácter más ontológico que institucional, más de introspección permanente del sujeto que de divagación externa. De tal manera, un hombre puede ser educado de la mejor forma posible y en las mejores instituciones, pero no por ello se puede decir que ha sido formado. La formación es un proceso de creación de la vida interior que —aunque puede contar con alguna ayuda externa— es individual, es interioridad, es autodisciplina, es compromiso, es transformación constante para la mejora del propio sujeto. Creemos con Humberto Quiceno que la formación es pensar cómo ha sido la educación, cómo es y cómo podría ser. Por lo demás, de la mano de Rousseau, concluimos que la formación para los pedagogos se convierte en objeto de pensamiento; con la formación nos convertimos en pensadores de la educación; con la formación como objeto de indagación permanente, nos convertimos en verdaderos maestros. La formación es un saber y un saber hacer que el maestro en ejercicio debe conocer y dominar para incidir de manera positiva en sus alumnos, estudiantes e inclusive, futuros discípulos. La formación expresa un nivel de conocimiento sobre la práctica de enseñanza, educativa y formativa que ejerce el maestro sobre sus alumnos.

Una vez constituidas las instituciones modernas, como Escuelas Normales y Facultades de Educación, aparecen las disposiciones pedagógicas y las políticas de formación docente que han buscado profesionalizar a un funcionario del Estado, de carácter laico y civil, dedicado a la educación de la población, especializado en la enseñanza de las primeras letras para los niños, y también en las prácticas de enseñanza del conocimiento disciplinar en lo que respecta a la transmisión de la cultura para las jóvenes generaciones de estudiantes.

La formación docente puede ser vista como parte de un perfeccionamiento permanente de quien se dedica a la educación y formación de personas,

particularmente niños y jóvenes, como también de quien se dedica a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. La formación docente hace referencia a la adquisición de saberes a nivel profesional y emocional para desarrollar dicha labor. También como una mejor adaptación a los cambios y un mayor grado de innovación en las prácticas pedagógicas. Como lo vamos a observar en el libro, la formación docente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se ligó al desarrollo institucional de la enseñanza como también a la calidad de la educación.

En general, la formación docente en Colombia ha pasado de ser una experiencia institucional y comunitaria para ser vista como sinónimo de ‘socialización’ e internalización de la realidad escolar. Como sinónimo de ‘capacitación’ para la mejoría del ingreso salarial; como sinónimo de ‘profesionalización de un sujeto inacabado’ que debe desenvolverse en un escenario profesional que nunca termina de conocer. Así mismo, como un ejercicio ‘de formación continua’; como sinónimo de un espacio pensado para ‘la innovación y el cambio de las prácticas pedagógicas’, estableciendo como centro de preocupación la infancia y la juventud con la cual trabaja en la institución.

Por lo demás, esta discusión también ha afectado a los programas de formación docente, cuyas tendencias se pueden ubicar en tres ejes o estrategias:

- **estrategias de formación docente tradicionales:** en las que la preocupación gira en torno al disciplinamiento del niño, el adolescente y el joven escolarizado;
- **estrategias de formación docente modernas:** en las que se reconoce al niño, el adolescente y el joven, como sujeto portador de intuiciones y preguntas, válidas de resolver en la escuela, y
- **estrategias de formación contemporáneas:** las cuales —desde una perspectiva constructiva— tienen en cuenta, además de las inquietudes del estudiante, el contexto sociocultural de este con el objetivo de materializar aprendizajes que le permitan resolver problemas.

De esta manera, en estas últimas décadas, la discusión sobre la formación docente ha afectado el plan de estudios en las respectivas licenciaturas, en las que se evidencia la diferenciación y disputa entre la disciplina específica, la pedagogía y la práctica pedagógica. Las decisiones curriculares en el plan de estudios de las ‘licenciaturas’, particularmente en esta última coyuntura, han buscado resolver el dilema de si la pedagogía es subsidiaria y poco importante en la formación disciplinar o, por el contrario es un elemento importante y consustancial en el proceso de formación.



Frente al anterior panorama, el presente libro, *Pedagogía y formación docente en Colombia*, pretende constituir un aporte para la conformación de un Sistema Nacional de Formación Docente, como también un aporte a las Facultades de Educación, las licenciaturas, maestrías y doctorados, comprometidas con la formación de maestros y profesores, abordando cuatro temas de carácter trasversal, los cuales podemos sintetizar de la siguiente manera.

En primer lugar, el abordaje de la pedagogía y su estatuto en la modernidad, recabando la relación tensional entre pedagogía y ciencias sociales en un periodo álgido, comprendido entre 1850 y 1950. Proceso mediante el cual, a la vez que la pedagogía moderna llega a la cúspide, unas ciencias sociales consolidadas (en el quinteto de historia, economía, sociología, ciencia política y antropología), la desconocen como una ciencia afín a sus intereses. Y, de manera concomitante, aparecen las ciencias de la educación: sociología de la educación, psicología educativa, economía educativa y filosofía educativa, etcétera, en la medida en que su objeto, 'la educación del sujeto', se convierte en un espacio de disputa.

No obstante, la pedagogía, ya sea como ciencia, ya sea como disciplina, ha logrado salir adelante por su posición de borde. Debido a que en determinados momentos, como saber, ha logrado trascender las disciplinas y las ciencias en el contexto escolar. De tal manera, en el marco de la presente discusión, nos ha parecido importante retomar el trasfondo del 'estatuto de la pedagogía' en términos epistemológicos y ontológicos en el proceso de formación de maestros y profesores: esto es, en momentos en que la pedagogía se reconstituye como disciplina en Colombia, un proceso vivido en las dos últimas décadas del siglo XXI.

En el segundo capítulo, abordamos 'el estatuto de la infancia' en la pedagogía colombiana. Aquí, nuestro interés es dar a conocer un panorama general del devenir de la infancia, desde inicios del siglo XIX hasta la actualidad, teniendo en cuenta las corrientes pedagógicas que más han incido en la escuela y que, de forma directa, han afectado al maestro y sus prácticas. De hecho, con Mariano Narodowski (1994), se concluye que la infancia en la modernidad representa el punto de partida y de llegada de la pedagogía, y que vendría a ser el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones. En la historia de la pedagogía colombiana, la infancia forma parte de un constructo sociocultural que se transforma continuamente, encontrando en el pasado, de manera similar a lo que ocurre en el presente, varios tipos de infancia, de acuerdo con la intencionalidad y los fines educativos de cada momento.

De tal manera, a la par de un breve recorrido histórico, en esta parte se realiza un balance sobre los tipos de infancia, en función de la incidencia que estos han tenido en la formación de maestros. Así, abordaremos la infancia de la escuela lancasteriana, que tuvo incidencia en Colombia entre 1822 y 1845; la infancia de la pedagogía clásica o infancia de la pedagogía pestalozziana, que fue hegemónica entre 1871 y 1914; la infancia del parvulario, descubierta en Colombia por

Martín Restrepo Mejía (1861-1940) hacia la década de 1920; la infancia moderna o de la escuela activa, entre 1914 y 1950; luego, la infancia que se desprende de la lectura del psicoanálisis en las décadas de 1980 y, finalmente, la concepción de niño, niña y adolescente escolar que nos ofrece el modelo constructivista en la pedagogía contemporánea.

En el tercer capítulo, se aborda el tema de la pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina en el periodo comprendido entre 1982 y 2020. A lo largo de la década de los ochenta del siglo XX en Colombia, de manera paulatina, la pedagogía reconstituyó su estatus, ya sea como ‘saber’, ya sea como ‘discurso’, ya sea como una ‘disciplina’ consustancial a la formación de maestros y profesores. En este aparte, se pretende dilucidar el devenir de la pedagogía en Colombia —en el último tercio del siglo— con el interés de aclarar una discusión compleja cuando se reivindica a la pedagogía como una disciplina consustancial en el proceso de formación de maestros y profesores.

En tiempos recientes, la pedagogía en Colombia se reconstituye en una disciplina específica en universidades de reconocimiento, como la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, mediante la creación, en el 2018, de programas específicos de pedagogía, lo que hace necesario retomar la pregunta por las condiciones de existencia de esta disciplina que en la actualidad pretende adquirir autonomía frente a las demás ciencias de la educación, particularmente —en el caso colombiano—, frente a la sociología de la educación y la psicología educativa; todo con la posibilidad de entablar diálogos referidos a sus objetos de investigación constitutivos: educación, formación, instrucción, enseñanza y aprendizaje.

En el cuarto capítulo, se aborda el tema de las políticas de formación docente en Colombia, entre 1976 y 2020. Esto conllevó, de manera explícita, a retomar lo dispuesto en el Decreto 088 de 1976, cuando una nueva modernización del sistema educativo colombiano dispuso que este se encontraba compuesto por la educación formal y la educación no formal, acompañada de la preescolaridad y de la educación especial, trascendiendo así las disposiciones que nos habían atado a un sistema de instrucción pública decimonónico.

En el trasfondo de esta discusión se encuentra, entre otros, el Decreto 2277 de 1979 —conocido como el primer Estatuto Docente— que reconoce a los profesores del país como empleados oficiales de régimen especial, como también, la manera en que la pedagogía se coloca en el centro de la discusión —como elemento constitutivo de la subjetividad del maestro, tanto a nivel individual como colectivo—, en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional Colombiano, en la década de los ochenta.

Sin duda, la política concerniente al proceso de formación de maestros tiene como trasfondo las idas y vueltas —los avances y retrocesos—, que se han dado a la luz o a la sombra de las disposiciones establecidas por la Constitución Política

de 1991, acompañada de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que dispuso en su momento a la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de licenciados, mediante el Decreto 272 de 1998, seguida de su derogación, en 2003, y, por último, la reivindicación de la práctica pedagógica y educativa en 2015, en el Decreto 2450 del Ministerio de Educación Nacional, como un elemento transversal en el proceso de formación de todos los licenciados del país.

En medio de un balance agríndice de las políticas de formación docente, en el que el Estado, por medio del Ministerio de Educación Nacional, ha intentado debilitar las instituciones formadoras de maestros y profesores, estas han logrado materializar una propuesta integral, que va desde la formación de licenciados en educación, pasando por las maestrías, hasta llegar a la formación posgradual más alta, expresada en los doctorados en educación que, en la actualidad, gozan de un buen prestigio y reconocimiento nacional.

## Consideraciones metodológicas

El contexto teórico y conceptual en el que se ubica el libro *Pedagogía y formación docente en Colombia* es la historia de la educación y la pedagogía. Nuestro interés es rastrear las condiciones de existencia de la pedagogía moderna y crear su incidencia en el mundo contemporáneo, como también, estudiar su estatuto epistemológico acompañado del estatuto sociocultural de la infancia, para luego problematizar la pedagogía colombiana y el acontecer formativo del maestro.

Este libro, al igual que en mi libro anterior, publicado en el 2018 —*Historia del pensamiento pedagógico colombiano*—, busca hacer énfasis en el campo intelectual de la pedagogía colombiana, describiendo nuestro devenir como maestros, al retomar al sujeto maestro y su proceso de formación. Así, al escudriñar la formación de los maestros, desde el estatuto epistemológico de la pedagogía y el constructo ontológico de la infancia moderna; a la vez que los fortalecemos conceptualmente, les brindamos herramientas para pensar el proceso de la pedagogía en Colombia en estas últimas cuatro décadas, acompañadas de una serie de disposiciones normativas, decretos y leyes, que los han afectado en su práctica.

Por otro lado, en el ámbito metodológico, debemos aclarar que el método histórico, por el cual optamos, es mitad arte y mitad ciencia social. La lógica de investigación en historia tiene como objeto inmediato el conocimiento histórico, el cual, por naturaleza, es provisional e incompleto, aunque no por ello falso; selectivo, aunque no por ello arbitrario, y definido por las preguntas formuladas por el investigador (Jiménez y Torres, 2004). La investigación en historia depende de un alto grado de la creatividad del investigador, debido a que el conocimiento histórico es de carácter indiciario y conjetural.

El historiador, como un investigador social se debe mover en el ‘indicio’, en el ‘asomo’, en la sospecha y en la tentativa asumida como sinónimo de tocar y palpar las fuentes. De tal manera, la historia, como disciplina es cualitativa, es

indiciaria; tiene por objeto de estudio casos, situaciones y documentos, los cuales se deben interpretar con ayuda de otras disciplinas. La historia apoyada en el método indiciario se basa, en muchas ocasiones, en el análisis de las discordancias entre las preguntas hechas por el inquisidor y las respuestas de los inquiridos. Tiene en cuenta el proceso de contaminación, deformación y ‘borramiento’ de las huellas dejadas por el pasado (Ginzburg, 2004).

Así, pues, el contexto hace parte del dominio de posibilidades históricamente determinadas; el historiador establece vínculos, relaciones y paralelismos no siempre documentados en forma directa. Es decir, que solo están en la medida en que se refieren a fenómenos surgidos en un contexto común, en este caso de índole cultural, con relación al devenir de la pedagogía y la formación docente en Colombia.

De tal modo, el historiador mediante una pequeña pregunta inicial desarrolla un diálogo o disertación con lo que posteriormente se constituye en su archivo, que en este caso fueron (ante todo en los dos últimos capítulos), no solo los discursos pedagógicos, sino las principales disposiciones de política de formación docente en Colombia expresada en leyes y decretos en el periodo comprendido entre 1976 y 2020. La habilidad del investigador en historia consiste en mantener este diálogo en un ambiente de equilibrio entre lo que es, su apuesta investigativa y las fuentes.

De tal manera, cuando se afrontó el problema de reconstruir la política de formación docente en Colombia, en esta última parte de la investigación, se reconoció lo inhóspito del tema a nivel nacional y el carácter provisional que puede tener el recuento de las políticas de formación docente y su relación implícita con las políticas educativas del periodo. Nos limitamos a inspeccionar en un inicio las políticas que abordan el concepto de educación formal y no formal desde 1976, como también los avances y retrocesos de la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, para contextualizar los dos Estatutos Docentes: el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002.

Nuestra conjetura, apuesta o hipótesis de trabajo era evidenciar el interés del Ministerio de Educación Nacional de desmontar y desprofesionalizar inicialmente las Escuelas Normales, desde 1978; como también las Facultades de Educación desde el 2003, por medio de una serie de disposiciones emanadas desde el gobierno central y que se problematizan en esta parte de la investigación. Frente a estas disposiciones de desprofesionalización docente nuestras instituciones han buscado mantener una actitud aguerrida en términos de política de formación docente respondiendo no solo con la Acreditación Institucional de Alta Calidad de los programas de licenciatura, sino con la consolidación de maestrías y doctorados en educación con un énfasis en investigación.

En el último tercio de siglo, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación han luchado de manera abnegada y han hecho —de manera quijotesca— de los

molinos de viento un gigante con el cual se debe luchar, reivindicado no solo la pedagogía sino la práctica pedagógica y educativa como el elemento transversal en la formación docente a nivel nacional. Por lo demás, la política de formación docente es un campo de tensión y lucha en el que nuestras instituciones, el sector magisterial, acompañado de su grupo de intelectuales no han sido ajenas y más bien han jugado un papel protagónico.

Por último, quisiera agradecer al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por su apoyo a las actividades de investigación del grupo EMILIO; también, un profundo agradecimiento al profesor Oscar Saldarriaga Vélez por la lectura del trabajo y a los estudiantes de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación, con quienes he compartido apuestas, hipótesis y miradas en torno al presente tema, en los diversos seminarios realizados a lo largo de estos últimos años.



# Pedagogía y ciencias sociales en la modernidad, 1850-1950

Quienes trabajamos en el campo intelectual de la pedagogía, reconocemos que esta disciplina es hija de la modernidad, hija del proceso de objetivación que se inicia con Francis Bacon (1561-1626) y René Descartes (1596-1650) a la cabeza —no solo asociada a la conquista del método científico—, sino a los principios racionales con los que se rompió con la organización social feudal y con la ligazón del pensamiento del hombre a los lineamientos religiosos del medievo. Desde nuestra perspectiva, el movimiento intelectual que se gestó en el Renacimiento y alcanzó su estado de plena maduración en el siglo XVIII —el siglo de las Luces—, es también el periodo de nacimiento y maduración de la pedagogía, ya como disciplina autónoma, ya como ciencia. Fue durante este periodo cuando se produjeron las grandes obras de los pedagogos considerados clásicos, acompañadas de las principales reflexiones de carácter filosófico surgidas de la Ilustración.

La materialización de estos proyectos intelectuales y políticos se fue logrando por medio de una institución que se fue consolidando en este periodo: la escuela pública, acompañada de la constitución de un sujeto: el pedagogo, y que tomó en su momento el nombre de preceptor, ayo, profesor, maestro de escuela o educador moderno.

La escuela pública no solo conllevó el encierro del niño y su objetivación, y la correlativa constitución del maestro, sino, además, demandó la racionalización progresiva de la educación y la constitución de la pedagogía como ciencia y arte, con lo cual estableció una relación de diálogo directo con la filosofía. Luego, la

pedagogía desde finales del siglo XIX se vio convertida de manera paulatina en un campo de aplicación de las ciencias de la educación, como la sociología de la educación, la economía educativa, la filosofía educativa y la psicopedagogía, entre otras. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, en el caso colombiano, la pedagogía se ha sabido quebrantar para constituirse en una disciplina afín al proceso de formación de los maestros y profesores.

Uno de los cuestionamientos históricos que las ciencias sociales le han hecho a la pedagogía, es que ella no ha logrado constituirse como ciencia en la modernidad, particularmente en el periodo comprendido entre 1850 y 1950, en momentos en que estas ciencias, lideradas por el quinteto de la sociología, la antropología, la economía, la historia y la ciencia política, se consolidaban como ciencias objetivas, capaces de producir conocimiento científico e inclusive teoría social (Wallerstein, 1996). De tal manera, las ciencias nomotéticas llegaron a ser capaces de producir teoría social, como la economía, la sociología y la ciencia política y, en segundo lugar, las ciencias idiográficas, basadas en fuentes empíricas, como la historia y la antropología, tuvieron la capacidad de realizar descripciones objetivas en torno al devenir humano.

Este grupo de cinco ciencias sociales fuertes, muy afines al método científico, logró formar unos objetos de investigación claros, acompañados de formas de observación, maneras de consolidar hipótesis e inclusive producción de teorías. De tal manera, la historia situó como objeto de estudio el pasado humano; la sociología instituyó las relaciones dadas entre el individuo y la sociedad; la antropología reivindicó como objeto de estudio a la cultura; la economía, las relaciones materiales, y la ciencia política fijó como objeto de estudio al problema del Estado.

Al anterior grupo deberíamos sumarles unas hermanas ‘menores’: la psicología, la geografía, el derecho y la filosofía. Estas, de acuerdo con la mirada de Immanuel Wallerstein, no alcanzan el reconocimiento de las primeras debido a varias razones. En primer lugar, la tardía consolidación de la psicología a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, sumado a que la gran mayoría de los psicólogos provenían de la práctica médica, embarcados en el difícil problema de delimitar la mente del sujeto como objeto de estudio. La geografía terminó siendo una ciencia sintética y poco analítica; en segundo lugar, las verdades del derecho no lograron convertirse en verdades sociales; y, por último, la filosofía llegó a ser considerada como una disciplina demasiado abstracta y especulativa. Para Wallerstein, la humanidad quedaría así marcada en la modernidad por dos elementos fundamentales: la consolidación del ‘sistema mundo capitalista y las ciencias sociales modernas’, que se constituyen en el principal lente con el que miramos la realidad, la principal plataforma de observación de la realidad capitalista por medio de la cual legitimamos el mismo sistema mundo (Wallerstein, 1998).

Así, las ciencias sociales lideradas por el gran quinteto, acompañadas de sus hermanas menores, se constituyen en la principal plataforma de observación de



la realidad objetiva; claro está, señaladas de ser eurocéntricas, además de patriarcales, blancas, de carácter burgués e imperial. No obstante, para el periodo que describimos, 1850-1950 —periodo dorado de las ciencias sociales—, evidenciamos el desconocimiento por parte de estas de la pedagogía, a la que no se le reconoció una base epistemológica y un objeto claro de investigación. Por lo demás, para esta coyuntura, la pedagogía terminó siendo registrada más bien como prima lejana de las ciencias sociales, y acabó siendo instrumentalizada en la medida en que su objeto de investigación e intervención —la educación del sujeto— fue invadida por lo que a lo largo del siglo XX se denominó las ‘ciencias de la educación’. La pedagogía, a pesar de poseer por derecho un objeto investigación, le ha costado enormemente constituirse como una ciencia que produce conocimiento científico y, de manera puntual, que produce teorías.<sup>1</sup>

En el presente texto, nuestra intención es indagar, en el primer apartado, el devenir de la pedagogía en la modernidad con el fin de reconocer su estatuto epistemológico. El objeto de indagación de dicha disciplina lo terminaría de aclarar la pedagogía moderna, acompañada de cuestiones afines y paralelas, como formación, instrucción, enseñanza y aprendizaje del sujeto. Por otro lado, en términos ontológicos como lo vamos a mostrar, la relación entre filosofía y pedagogía se mantuvo hasta, por los menos, la primera mitad del siglo XX, encontrando afinidad en las preocupaciones que respectan a la educación. En tercer lugar, queremos discutir y reflexionar las pretensiones de la pedagogía moderna a lo largo del siglo XX, para dar a conocer su estatuto acompañado de su desenlace.

El presente texto reúne un conjunto de reflexiones académicas, discusiones y apuntes de clase, en las que un profesor universitario —en compañía de los estudiantes de pregrado, maestría y doctorado—, despliega sus ideas, dando cuerpo a una serie de pequeñas hipótesis o apuestas conceptuales, vistas como ideas, fuerza o pequeños bisturís de trabajo, con las que indagaremos luego la pedagogía en Colombia, la cual hemos terminando reconociendo como una disciplina consustancial en el proceso de formación de maestros en nuestro país.

## **El estatuto epistemológico de la pedagogía moderna**

Hasta bien entrada la primera mitad del siglo XX, la pedagogía terminó constituyendo un discurso propio en la medida en que tomó cuerpo el estatuto de la infancia, se constituyó el maestro como especialista, y se institucionalizó la escuela pública. Ha tomado forma en un sistema de observación y experimentación,

---

1 El término ‘ciencia’ proviene del latín *scientia*, que significa conocimiento. Podemos decir que, la ciencia, es un conjunto de conocimientos estructurados sistemáticamente en un campo específico. La ciencia hace referencia al conocimiento que se obtiene mediante la observación de patrones regulares de experimentación y razonamientos dentro de un área determinada, que, por medio de un método científico, se elaboran preguntas, se deducen principios, se formulan hipótesis. Así, basándose en los resultados obtenidos, se construyen enunciados, teorías y leyes generales.

acompañado de conceptos y teorías, en términos epistemológicos, ya como disciplina, ya como ciencia.

Las primeras reflexiones sistemáticas y coherentes sobre la educación emergieron en una serie de obras que se independizaron paulatinamente de la visión general sobre el hombre que brindaba la filosofía. En este sentido, debemos mencionar la producción de cuatro autores clásicos en el canon moderno de la pedagogía: Juan Amos Comenio (1592-1670) y su *Didáctica Magna* de 1635; J. J. Rousseau (1712-1778), *Emilio o de la educación* en 1762, y Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), *Cómo Gertrudis educa sus hijos*, en 1801 y *El canto del cisne*, en 1826; y finalmente, Juan Friedrich Herbart (1776-1841), con su libro *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, publicado en 1806.

Juan Amos Comenio —contemporáneo de Descartes y con quien compartió en algún momento de su vida sus reflexiones en Leyden, en 1642—, revolucionó la pedagogía, al igual que aquél había revolucionado la filosofía. Comenio puso como centro del proceso educativo al alumno, en una institución pública denominada escuela, por encima del maestro. Descartes, por su parte, estableció ‘el conocimiento de la razón’, con base en el método, por encima de la revelación de Dios. Es de aclarar que el libro de Comenio (2007) —*Didáctica Magna*—, a la vez que convirtió a la pedagogía en ciencia de la educación, instituyó las bases de la escuela pública moderna y constituyó al pedagogo o profesor en un profesional, pasando de ser un simple ayo o preceptor, a ser uno de los principales transmisores de cultura y forjadores de ciudadanos.

Desde su perspectiva filantrópica (como educador y pastor cristiano), la escuela debía servir para instruir los entendimientos en las artes y las ciencias; se debían cultivar los idiomas, además de formar las buenas costumbres sin perder una relación sincera con Dios. Para Comenio (2007), la escuela pública era una institución necesaria; los hombres, como criaturas racionales creadas por Dios, debían ser preparados sabiamente en las letras, la virtud y la religión. Así como era indispensable, “la piscina para los peces y el vivero para los árboles, se hacía necesaria la escuela para la juventud” (Comenio, 2007, p. 29). La escuela se constituyó desde entonces, en el verdadero taller donde se formarían hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones y piadosos de corazón.

Su libro, cargado de reflexiones educativas y su relación con los principios cristianos se encuentra acompañado también de referencias de infancia y juventud, dadas por analogía con las semillas y los animales. No obstante, en su propuesta didáctica, el niño y el joven se convierten en el centro del proceso educativo; así, todo debía concurrir al servicio de las necesidades de su aprendizaje: maestros, textos, aulas y métodos.

En Fulnek (pequeña ciudad de la región de Moravia), permaneció hasta 1621, donde empezó aplicar su propuesta pedagógica, basada en tres principios: comprender, retener y practicar. De tal manera, en lugar de hacer repetir a los

estudiantes la información de memoria, procuraba explicar primero la lección para que lo entendieran; enseguida, ayudaba a los alumnos a que ellos mismos elaboraran los conceptos explicados, hasta que quedaran fijos en la memoria y, finalmente, los situaban en ejercicio en cosas prácticas de la vida.

En el tipo de escuela pública, concebida por Comenio, deberían tener acceso hombres y mujeres, pobres y ricos, párvulos y jóvenes, niños adelantados y regulares. Desde su perspectiva, no existía ninguna razón por la que las personas del común y el sexo femenino debían estar excluidos en absoluto de los estudios científicos, ni tampoco se podía excluir a los pobres al acceso del conocimiento. En sus palabras nos aclara:

Si alguno dijera: ¿qué va a ser esto si se hacen literatos los artesanos, los campesinos, los gañanes y hasta las mujercillas? Ocurrirá que forma de un modo *legítimo esta universal instrucción de la juventud*, a nadie han de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar el bien; todos sabrán en qué hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, por qué caminos hay que andar y cómo proteger la posición de cada uno. (Comenio, 2007, p. 32)

Desde su perspectiva, esta escuela democrática unificada debía ser dividida en cuatro periodos de la vida: infancia, puericia, adolescencia y juventud, de seis años cada uno. A estos periodos corresponden unos particulares tipos de educación o de escuelas: la infancia, la escuela maternal; la puericia, la escuela común; la adolescencia, la escuela latina o gimnasio; y la juventud, la academia o universidad. Para Comenio (2007), debía haber una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población; un gimnasio en cada ciudad y una universidad en cada provincia.

Comenio (2007) también sería el generador del ‘método global’, según el cual, el niño capta todo antes que las partes, o sea que, en un principio, conoce en modo global, sumario y preanalítico. Dicho principio de globalidad iría acompañado de otros dos principios, como lo son la ‘gradualidad’ y la ‘ciclicidad’. Su propuesta se basaba en un principio de progresión sintética de la enseñanza, que significa ir de lo conocido a lo desconocido; de lo simple a lo complejo; de lo regular a lo irregular; de lo concreto a lo abstracto.

Al niño, en la escuela primaria, se le enseña un poco de todo para luego profundizar gradualmente en la secundaria en las diversas materias. En sus fundamentos didácticos, indica a los profesores que siguiendo la huella de la naturaleza se logrará fácilmente instruir a la juventud si:

1. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
2. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
3. Se procede de lo general a lo particular.
4. Y de lo más fácil a lo más difícil.

5. Si no se carga con exceso a ninguno de los que ha de aprender.
6. Y se procede despacio en todo.
7. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por la razón método.
8. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
9. Y para el uso presente.
10. Y siempre por un solo y mismo método. (Comenio, 2007, p. 72)

De tal manera, desde entonces el profesor debe llevar a sus alumnos a no preguntar nada sin reflexionar primero; a no creer nada sin pensar; a no hacer nada sin juzgar y, finalmente, a hacer lo que consideren que es bueno y útil para la sociedad. En este sentido,

Por ende, es preciso que el hombre llegue a convertirse en el *ser razonable* que implica su destino humano. Sólo puede alcanzar esta meta adquiriendo la comprensión de todo cuanto lo rodea: esto es lo único que puede capacitarlo para servirse legítimamente de las demás criaturas, gobernarse así propio y servir a sus semejantes. (Comenio, 2007, p. 84)

Como gestor de la pedagogía moderna, bajo el 'ideal pansófico', que supone la igualdad del ser humano en cuanto a su acceso al saber y que reivindica 'la necesidad de enseñarlo todo a todos', buscó que este ideal se basara en suficientes experiencias, variadas y ricas, con el fin de que todas las personas, por igual, conocieran los fundamentos de la razón. Desde tal perspectiva, ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; es conocer y poder nombrar y entender cuánto encierra el mundo entero. El ser humano llegaba al mundo no para ser un simple espectador, sino para ser un actor generador de nuevas experiencias.

Comenio, además de pedagogo y didacta, fue el principal pensador y reformador de la escuela moderna. En la *Didáctica magna* se encuentran nada más y nada menos que las bases de lo que será la educación moderna, que terminó liderando el Estado solo hasta la segunda mitad del siglo XIX, momento en que tomó cuerpo la escuela pública, gratuita, universal y mixta. Y solo 320 años después de escrita su obra, como efecto de la segunda posguerra mundial, se terminaría de universalizar el derecho a la educación con un carácter público, acompañado de la presencia masiva de la mujer en la escuela.

Así mismo, fue gestor de lo que vendría a ser 'el pedagogo moderno', el cual centra sus esfuerzos en torno a las preguntas y necesidades de aprendizaje del niño, realizando una práctica de enseñanza bajo un principio de proporcionalidad, de acuerdo con su edad o lo que posteriormente sería el nivel de desarrollo intelectual del estudiante. Además, estableció las bases de una escuela

democrática que debía cubrir de manera integral las necesidades educativas en los periodos de infancia, puericia, adolescencia y juventud.

Un heredero directo de los postulados filosóficos que habían reivindicado la importancia de la experiencia y la conquista de la razón en el proceso educativo del alumno o joven estudiante sería Rousseau (2004) quien, en *Emilio o de la educación*, dado a la imprenta en 1762, configuró las bases de la pedagogía moderna al descubrir de manera explícita y objetiva a la infancia. El buen ‘ayo’ —o preceptor— debía amar al niño, amar los juegos infantiles y valorar sus experiencias vitales, el desarrollo de sus sensaciones y de sus percepciones y su imaginación. En algún momento, el ‘ayo’ tenía que acercar al niño a la lectura, a la cultura y a la conquista del conocimiento

Hombres, sed humanos que es vuestra obligación primera, sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre. ¿Qué saber tendréis fuera de la humanidad? Amad la infancia; favoreced sus juegos, sus deleites, su amable instinto. (Rousseau, 2004, p. 47)

Desde la perspectiva de Rousseau, en el proceso educativo moderno, la infancia como parte de la experiencia vital del sujeto, debía ser valorada de manera positiva por parte del mundo adulto. Con sus postulados aparece el estatuto de infancia como elemento consustancial a la consolidación de la pedagogía moderna, que reconoce de entrada al niño de manera positiva, acompañado de su capacidad intelectual en oposición a lo que establecía la Iglesia católica.<sup>2</sup> De tal manera

La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas y el niño el suyo en el orden de la vida humana; es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Todo cuanto por su bien podamos hacer es señalar a cada uno su lugar, colocarle en él y coordinar las pasiones humanas según la constitución del hombre: lo demás pende de causas extrañas que no están en nuestras manos. (Rousseau, 2004, p. 48)

---

2 Desde la perspectiva católica medieval, establecida por San Agustín, en cuanto nace el niño, este es representante del vicio y se convierte en símbolo de la fuerza del mal. El niño es un ser imperfecto que lleva en su seno todo el peso del pecado original. En *La ciudad de Dios* (1985), San Agustín explica lo que entiende por “pecado de infancia”. Describe a estas criaturas como seres ignorantes, apasionados y caprichosos. Dice: “si los dejáramos hacer lo que les gusta, no hay crimen que no cometerían”. Así, para San Agustín los niños son el testimonio más demoledor de la maligna naturaleza de la humanidad. Son un condensado de intenciones y de acciones condenables que se ponen en evidencia a través de una conducta que irremediamente los precipita hacia el mal. Por eso, San Agustín avaló que los niños fueran juzgados de acuerdo con las normas morales —pero también jurídicas— previstas para los adultos pecadores (Agustín, 1985, Libro XIII, capítulo III). Al oponer la imperfección infantil a la perfección que el adulto puede lograr a partir de una vida piadosa y penitente, postula a la infancia como destinataria de todo lo repudiable. La influencia de San Agustín no cesó con su muerte ni se redujo a su época. Se prolongó durante siglos en la cultura occidental. Este tipo de postulados fueron cuestionados por Rousseau (2004) en la segunda mitad del siglo XVIII.

Con Rousseau debemos valorar las transformaciones cualitativas que vive este sujeto, pues Emilio pasa de la infancia a la puericia y luego a la juventud. Su proceso educativo llega hasta los veinticinco años, cuando conoce a Sofía. Corren una carrera y se casa con ella. Con Rousseau, el iusnaturalismo se personificó en el proceso educativo de Emilio. De tal manera, el niño conquista conocimiento en la interacción con la naturaleza y luego con las personas y las cosas.

Así, la labor del ayo es, en esencia, educar a Emilio en términos morales para formar de esta manera un buen ciudadano, un individuo universal que valore la cultura y que conquiste el uso de razón como expresión de mayoría de edad ilustrada. Desde la perspectiva filosófica de Rousseau, 'el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe'. El niño, en general, es visto como el 'buen salvaje'. El niño, en oposición a lo que planteaba la Iglesia en aquella época, es bueno, inocente y frágil, y al mundo adulto le corresponde asistirlo y cuidarlo.

El primer profesor y amigo del niño debe ser su padre, pero en algún momento la familia confiará el proceso educativo del niño a un experto, al 'ayo'. La bondad del niño, su inocencia y su cuidado desde entonces serán una responsabilidad del adulto. La experiencia infantil desde entonces se constituirá en el principal foco con el que se iluminó la cara del mundo adulto. Así cuando hubiese fallas en las prácticas de asistencia, cuidado, educativas y formativas hacia el niño la responsabilidad será del adulto. El buen 'ayo' es aquel que, además de amar al niño, lo asiste y lo educa. Desde la perspectiva educativa de Rousseau, hay también una demanda para que la mujer aristócrata vuelva a amamantar al niño, tarea que delegaba a las mujeres que hacían parte de la servidumbre.

De hecho, en Rousseau hay una desconfianza a las instituciones y a las disciplinas escolares. Para este filósofo, no era necesaria la escuela en el proceso educativo del niño y del muchacho. La escuela, desde su perspectiva, vuelve dobles a los hombres, los convierte en personas hipócritas. También hay una profunda desconfianza de lo que serían las disciplinas escolares que fragmentan el acceso al conocimiento de la cultura. De hecho, Rousseau como 'ayo' o preceptor, no enseña ninguna disciplina en especial, no enseña historia, ni filosofía, ni gramática, ni matemática o ciencia. La labor del preceptor es en esencia educar a Emilio en términos morales, formando así un buen ciudadano, un individuo universal que valore la cultura y que conquiste el uso de razón como expresión de mayoría de edad ilustrada.

Con Rousseau, profundizamos la diferencia entre educación e instrucción; así, la labor del preceptor desde entonces es educar al niño, formarlo, ante todo como un individuo universal, como un ciudadano que toma cierta distancia de las instituciones y que conquista el uso de razón con base en el iusnaturalismo, pero también en el contacto con las personas y con las cosas. La instrucción es vista por este filósofo como una simple transmisión de información y conocimiento que, al no tener un uso práctico y significativo en la vida del niño, termina

siendo olvidada. La principal preocupación del buen preceptor es la educación de Emilio: su formación, con base en la experiencia y la conquista de la razón y la autonomía, en la edad adulta.

Juan Enrique Pestalozzi terminaría de darle base epistemológica a la pedagogía moderna, a la vez que se constituyó en el gestor y reformador de la escuela popular. Su propuesta, dada a conocer inicialmente en su primer libro reconocido, *Cómo Gertrudis educa a sus hijos* aparecido en 1802, se centró en los niños de las periferias, marginales y pobres, también en los hijos de campesinos y los niños afectados por las guerras napoleónicas. En su proceso de formación, casi de forma autodidacta, lee a Rousseau reivindicándose como su discípulo; también lee a Kant, se forma en los principios de la moral moderna, la mayoría de edad y el uso de la razón. En estos dos autores encuentra la inspiración para su propuesta educativa: del primero, reivindica el estatuto que tenía la infancia para la pedagogía moderna; del segundo se inspira para sacar adelante su propuesta didáctica, la pedagogía objetiva y la conquista de la razón. ‘Cosas, antes que palabras’, fue su lema pedagógico.

Sus primeras propuestas de escuela estuvieron asociadas a las granjas escolares, cuyo interés, además del educativo, era la formación de los niños para el trabajo y el auto sostenimiento de la institución escolar. Desde su propuesta pedagógica, de manera específica, la intuición es el elemento fundamental con el que el niño inicia la conquista del conocimiento.<sup>3</sup> De hecho, critica los métodos mediante los cuales el niño es obligado a adquirir unos conocimientos verbales sin auxilio de ninguna impresión intuitiva. Desde su perspectiva, la educación intuitiva buscaba el control del instinto por la razón, pero todo como parte de un proceso que buscaba el equilibrio entre el espíritu, el corazón y los sentidos.

Con Pestalozzi (2003), efectivamente se localizaría el punto de quiebre y ruptura entre la filosofía con pretensiones ontológicas y morales, y la pedagogía con sus pretensiones educativas y de instrucción. En algunos apartes de su libro *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, nos aclara que:

Desde la edad de veinte años estoy completamente reñido con la filosofía pura, en el verdadero sentido de la palabra, y para la ejecución de mi plan y no he necesitado felizmente del recurso, bajo de ninguna de sus formas, de esta filosofía que me parece tan ardua. (p. 64)

En la construcción del objeto de la pedagogía en las ramas de enseñanza, escritura lectura, cálculo, que son elementos de fondo de la educación y la instrucción, se pasa de manera intuitiva y por encima de cualquier especulación filosófica, de la confusión a la precisión; de la precisión a la claridad y de la claridad a la

---

3 Intuición como concepto de la época sería lo que para nosotros hoy puede equipararse a la percepción sensorial.



lucidez. En las notas pedagógicas sobre su método, Pestalozzi desde 1802 nos aclara que todo arte de la educación humana descansa esencialmente en tres elementos: las fuerzas corporales, en la disposición intelectual y en el impulso de los sentimientos del corazón en el niño. En sus palabras:

Mi método, pues, trata ante todo de evitar toda separación de estas tres facultades unidas de un método tan esencial por la naturaleza y, en cuanto que ha de aparecer ventajoso para la educación intelectual, parte de un principio que ofrece la máxima garantía desde unir en sí mismo estas tres facultades. Este principio es la intuición, que constituye el único fundamento de todo conocimiento humano. (Pestalozzi, 2001, p. 77)

Según Pestalozzi, la intuición constituye a la vez en la base inicial de la pedagogía objetiva, bajo el principio de cosas y experiencias antes que palabras. Así, establecería uno de los principios de lo que sería a la postre la pedagogía moderna y una de las bases de 'la escuela activa' que terminaría de tomar cuerpo en la primera mitad del siglo XX. También, a lo largo de su vida mediante su propuesta pedagógica buscó que la educación fuera psicológica, acercándola a las necesidades del desarrollo del niño y la paulatina conquista de la razón, como también buscó mecanizar la educación de manera tal que fuera tan sencilla que una madre o un maestro, siguiendo un método, pudieran educar a su hijo o estudiante en su etapa inicial.

Para este pedagogo, la escuela era el complemento de la educación doméstica y tenía como fin prepararnos para afrontar la vida. En esta institución, el amor de la madre es remplazado por el 'amor ilustrado', siendo no más que la razón cultivada y refinada. El medio más puro y esencial para avivar la capacidad común de la naturaleza humana, solo procedía originariamente del amor, las creencias y su permanente compañera, la capacidad de acción. Así, el amor como medio educativo, era reconocido como parte esencial de su propuesta. En su libro, *El canto del cisne*, nos aclara:

Este será un sueño, un medio de alucinación del pueblo si no se hace salir del único e insustituible fundamento de la educación naturalmente adecuada para lo humano, *el amor, las creencias y su permanente compañera la capacidad de acción*. (Pestalozzi, 1996, p. 74)

En su propuesta educativa, buscaba una formación integral que formara en el estudiante el corazón, la cabeza y la mano. Así, la educación elemental consistía en la educación de la humanidad, mediada por una relación de afecto como herramienta educativa. De sus postulados se desprende una concepción tripartita del sujeto, acompañado de acciones educativas: lo físico, lo intelectual y lo moral en una interacción continua con el medio.



La escuela propuesta por él buscaba democratizar el derecho a la educación para los sectores pobres de la sociedad, como también democratizar los métodos de enseñanza que dictaminaba el maestro. En realidad, buena parte de su iniciativa pedagógica era inductiva: iba ‘de lo particular a lo general’, ‘de lo concreto a lo abstracto’, ‘de lo vivido a lo percibido’, para conquistar así la representación objetiva de las cosas. Su didáctica se basa en la forma, el número y el nombre de las cosas. La escuela como institución debía garantizar, además, la unión entre una formación general y una formación profesional, reivindicando así en sus postulados una educación elemental tanto para los humildes como para los poderosos. En sus palabras

Los más altos resultados deben ser preparados desde la primera edad, según las direcciones de las necesidades educativas; pero los medios de preparación son igualmente aplicables en la ínfima choza del pueblo campesino que en los palacios de los grandes, y en cada sitio donde sean realmente reconocidos y cuidadosamente utilizados, son portadores de dicho bienestar en el mismo grado de variedad y profundidad en todo alcance de la educación y de la instrucción, con tal que se fundamenten sólidamente todos sus avances, poniendo el conocimiento en el camino de sus resultados futuros (Pestalozzi, 1996, p. 61)

En este punto, debemos destacar que como educador, Pestalozzi se caracterizó por su humildad y abnegación, entregándose de manera integral en su labor pedagógica a los niños. En su tumba reza uno de sus principios de vida: ‘Todo para los demás, nada para sí’. En general, la intuición aplicada por Pestalozzi en el campo educativo —vista como la primera acción de percibir, comprender y conocer algo por parte del niño—, constituiría a lo largo del siglo XX en una de las bases de la psicología moderna para comprender la manera como los individuos conquistan el conocimiento —el pensamiento formal—, desde su experiencia sensorial y en la manera como desarrollan y materializan su inteligencia.

La pedagogía objetiva planteada por Pestalozzi, basada en la intuición, daría inicio al proceso de psicologización y pedagogización que viviría la infancia moderna en el interior de la escuela a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX. Con este autor prácticamente quedan establecidas las bases de la pedagogía, ya sea como disciplina, ya sea como una ciencia, y cuyo objeto es la educación del niño.

Consecuentemente con esta discusión, debemos hacer referencia a los postulados de Juan Friedrich Herbart (1776-1841) quien a principios del siglo XIX, terminó de llevar los problemas pedagógicos a ser planteados de manera sobria y científica, destacándose su libro *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, publicado en 1806. Así, desde su perspectiva, la pedagogía como ciencia en la modernidad se basa en los avances de la psicología y filosofía práctica (ética). La vida psíquica del individuo está constituida por el juego de representaciones naciendo así el carácter objetivante de la pedagogía. Por otro lado, para este pedagogo, la filosofía se encarga de la elaboración de los conceptos; es, por tanto,

un conocimiento secundario que se ejercita sobre uno primario: la experiencia. De este movimiento del pensar dirigido al de aclarar y corregir los conceptos problemáticos ofrecidos por la experiencia surge la filosofía.

Como pedagogo, Herbart estableció una marcada diferencia con la propuesta filosófica en boga a inicios del siglo XIX, ante todo con John Locke y J. J. Rousseau. En la introducción a su libro, *Pedagogía general*, cuestionó la educación mundana de Locke, ‘garantizada’ por un preceptor con experiencia, dejando en un segundo plano las prácticas de instrucción. Desde su perspectiva, en primera instancia, hay hombres que conocen el mundo sin amarlo y de ellos no se puede esperar una buena instrucción. En segundo lugar, se muestra opuesto a los principios del iusnaturalismo de Rousseau, al que vio como una utopía educativa que se podía cuestionar fácilmente pues, de hecho, la naturaleza por sí misma no educa al niño, el individuo necesita de la sociedad y de cierto sistema de instrucción donde compartir con los demás. Así mismo, cuestionó a Rousseau en torno a la imposibilidad de sacrificar la vida del educador al hacerse el perpetuo acompañante de un solo niño. En palabras de Herbart, educación e instrucción deberían ir tomadas de la mano

La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla. Y aquí, yo no puedo concebir la educación sin instrucción, o inversamente no reconozco al menos en esta obra instrucción alguna que no eduque (Herbart, 1914, p. 60)

Surge a la vez la idea de la educación por instrucción ya que al modificar con la enseñanza las representaciones (ideas), podemos modificar la vida psíquica del individuo. En general, las prácticas de instrucción deben mostrar, asociar, enseñar y filosofar. La materia de instrucción se halla en las ciencias, de modo que no se puede esperar que la pedagogía general exponga esas ciencias. Las prácticas de instrucción se refieren a las cosas, las formas y los signos. En estas prácticas, “el niño se encuentra situado en el centro de las ideas platónicas y de las cosas en sí” (Herbart, 1914, p. 149). Lo abstracto nunca llega a ser real para él; tampoco ha de buscar las substancias inasequibles tras las cosas sensibles. La diferencia que existe entre instrucción sintética e instrucción analítica es el puente que el profesor establece entre la cosa en sí y la abstracción que se deriva de su explicación. En sus palabras

Las cosas, pues, nada son para el niño, sino las complexiones dadas de aquellos caracteres distintivos que separamos en la abstracción y que contemplamos aisladamente. Hay, por consiguiente, un camino desde los caracteres aislados (formas) a las cosas, en las cuales se hallan reunidos; hay también un camino de vuelta desde las cosas a los caracteres, en los cuales pueden analizarse. (Herbart, 1914, p. 148)

En la actividad educativa, Herbart (1914) diferencia tres momentos esenciales: el gobierno, la instrucción y la disciplina. El gobierno se dirige a la conservación del orden, a la conducta externa de los niños para lo cual el medio más importante es mantenerlos activos. Otros medios pedagógicos son el amor, la autoridad, la vigilancia, la amenaza y el castigo, siendo los más eficaces los dos primeros. Con relación al amor como medio pedagógico, Herbart (1914) postula que este descansa sobre la armonía de los sentimientos y sobre la costumbre

Se ve así cuán ha de ser a un extraño conquistarlo. No lo adquiere ciertamente quien lo mantiene aislado, habla siempre en tono elevado y adopta en su manera un aire mezquinamente calculado. Pero tampoco lo gana quien se hace un ser vulgar y quien, debiendo ser agradable, pero al mismo tiempo reflexivo, busca su propio placer participando en el de los niños. La armonía de los sentimientos que el amor exige puede producirse de dos modos: o bien penetrando el educador en los sentimientos del alumno y uniéndose a ellos con delicadeza, sin hablar de ello, o bien cuidando de hacerse él mismo en cierto modo asequible a la simpatía de su discípulo; esto es difícil, pero debe combinarse, sin embargo, con aquello, porque el discípulo sólo puede poner energía propia en esta relación cuando tiene de algún modo una cosa en común con el educador. Pero el amor del niño es pasajero y efímero, si no va acompañado suficientemente de la costumbre. El tiempo, los cuidados amorosos, las relaciones íntimas todo ello da solidez entre el educador y el niño. (Herbart, 1914, p. 82)

Con relación al gobierno de los niños, nos aclara que una educación que no se ocupara del desorden de los niños demostraría su desconocimiento hacia ellos. Si en el interior de la familia en las prácticas educativas, por lo general el amor es garantizado por la madre y el principio de autoridad por el padre, al profesor le correspondería desarrollar las prácticas de instrucción, sin desconocer el peso que tiene el amor y la disciplina en el proceso educativo. De tal manera, cuando hace referencia al gobierno de los niños, se establece un “dispositivo de alianza” entre los padres de familia y el profesor. En palabras de Herbart (1914):

No es posible, además, dar ni una hora de clase sin empuñar con mano firme, pero suave, las riendas del *gobierno*. Si, por último, se quiere repartir exactamente entre el educador propiamente dicho y los padres todo lo que le corresponde a la crianza de los niños, es preciso esforzarse en disponer convenientemente entre ambas partes la relación en que se hallan por la ayuda recíproca que se prestan. (p. 76)

La disciplina persigue el mismo fin que la educación en general. En otras palabras, la formación para la virtud se apoya en el trato personal, pero se diferencia del gobierno en que este se dirige más al comportamiento externo que a la conducta propiamente dicha; es decir, a la que rige las ideas morales. Por otro lado, la instrucción tiene por fin, como toda educación, la virtud, o la formación

de la fuerza de carácter de la moralidad. El medio esencial de ella es el interés que sirve como motor y estímulo para la acción y se refiere al mundo de la naturaleza (conocimiento) y al mundo de los hombres (simpatía). En la instrucción hay unos grados formales que son la claridad (aprehensión y apercepción de lo mostrado), la asociación o enlace de las asociaciones ya existentes al sistema (organización del pensar sistemático) y el método (aplicación de lo adquirido a la realidad práctica).

Uno de los rasgos que merecen más atención de la propuesta de Herbart (1914) es la idea de la apercepción, en virtud de la cual, cuando una nueva representación entra en la conciencia salen a su encuentro las semejantes que ya preexisten, o sea, las percepciones previas. El concepto herbartiano de los intereses está ligado al principio de instrucción educativa en el que instruir significa educar. Los intereses son en cierto modo los resultantes de las fuerzas de atracción o repulsión que poseen las diversas representaciones.

La difusión de la pedagogía científica de Herbart se vio alimentada a mediados del siglo XIX por el triunfo de una visión científica del mundo natural y humano. El fin de la educación desde su perspectiva es la virtud, que consiste en el acuerdo de la voluntad de las ideas éticas que se basan en juicios estéticos. Debemos reiterar, en este punto de la exposición, que la pedagogía como ciencia en la modernidad se basa en los avances no solo de la filosofía en términos éticos sino también de la psicología. En esto, los elementos propios de la psicología, el principio de intuición y la representación, constituirían la base del carácter objetivante de la misma a lo largo del siglo XX.

## **El estatuto ontológico de la pedagogía moderna**

Ya ha quedado dicho que la pedagogía en su proceso de constitución había dado su primera lucha por ser reconocida, como disciplina y como ciencia. Lo anterior, en la medida en que para el abordaje de la cultura no bastó la iniciativa de la actividad individual ni la práctica empírica de los maestros, sino que fue necesario configurar un empalme con las teorías psicológicas y filosóficas de las ciencias formalizadas. Por lo demás, desde nuestra perspectiva queremos reconocer que una importante placa discursiva de la pedagogía moderna se encuentra en las reflexiones hechas por la filosofía, estableciéndose allí buena parte de su base ontológica. Así, la pedagogía en Europa logró conformar una relación de afinidad con la filosofía moderna que desde las tradiciones medievales había reivindicado para sí la educación del sujeto como parte de sus preocupaciones.

De este modo, era usual que todo gran pensador de la filosofía hubiera elaborado al menos un tratado en el que se abordaba el problema de la educación. En dicha relación entre la filosofía y la pedagogía se pueden destacar las reflexiones de tres filósofos que afrontan, de manera explícita, la educación como objeto. De tal manera, en este aparte de la discusión, queremos hacer referencia directa a

los filósofos John Locke (1632-1704), Emmanuel Kant (1724-1804) y John Dewey (1859-1952), quienes a través de sus ensayos fueron dilucidando la educación como objeto de la pedagogía moderna, reivindicando la experiencia, la conquista de la autonomía y el uso de la razón.

En primer lugar, John Locke, con el inicio de la Ilustración europea, en 1762, con su libro: *Pensamientos sobre educación*, nos dejaría una plataforma para pensar una nueva educación en la que la experiencia del individuo, su desarrollo integral y la labor educativa de un buen preceptor o profesor, serían la base para la conquista de la razón como elemento característico de la conducta del hombre.<sup>4</sup> Este filósofo inglés sostuvo que no existían ideas innatas, sino que el alma era como una tabla rasa y que aquellas procedían de *la experiencia*; de ahí el poder extraordinario de la educación y de la formación integral del hombre en el aspecto físico, intelectual y moral. Desde su perspectiva, el hombre es lo que es —bueno o malo, útil o inútil a la sociedad—, debido a la educación que ha recibido.

Locke propende por el cuidado del niño, su afecto, su alimentación y su actividad física. En sus reflexiones hay un mayor énfasis en la educación del niño con relación a las prácticas propias de instrucción. En lo que respecta al juego, reivindica la importancia del juguete como un elemento facilitador de esta actividad, pero no habría que sobresaturar al niño con estos artefactos:

Juguetes como los trompos, las peonzas, las raquetas y otras semejantes que se usan sin esfuerzo, son convenientes no para variar sus diversiones, sino para verse forzados a hacer ejercicio. Los juguetes había que facilitárselos lo más sencillo posible para que el niño se vea forzado en terminarlo de fabricar. (Locke, 1986, p. 182)

Para este filósofo, el aspecto más importante de la educación no era la instrucción ni el saber acumulado, sino la formación de costumbres éticas. El propósito de la educación consistía en dominar la naturaleza, constituir una práctica de gobierno sobre sí mismo, someter las pasiones a la razón, como también someter la ley natural al contrato social ilustrado.

De tal manera, en este nuevo contexto el niño no es bueno ni antisocial por sí mismo, pero tiende a comportarse de acuerdo con la ley natural, la misma de la cual los hombres logran escapar mediante el contrato social. La educación ilustrada se propone hacer renunciar al hombre de ese estado natural desde pequeño y su método consiste en la disciplina; y, cuando es el caso, en la severidad. El castigo debe ser empleado en este terreno —el de la formación de las costumbres—, ante todo cuando no se haya logrado convencer al discípulo razonando. Considera, refiriéndose al preceptor o profesor, que quien quiera ocuparse de la

4 Del filósofo inglés John Locke, en el marco de esta discusión, debemos valorar dos obras: *Pensamientos sobre educación* (1692); y *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1669).

educación de los niños, debe ocuparse de su naturaleza y su capacidad, ver la inclinación dominante, considerar lo que le falta al niño, sacar el mejor partido posible de lo que la naturaleza ha puesto en él para prevenir los vicios y contrarrestar los defectos.

El niño participa de la libertad civil por el fuero de su padre, pero al llevarlo a la mayoría de edad, debe suscribir por sí mismo el contrato, aunque sea de manera tácita, por la simple aceptación en herencia de los bienes paternos que la sociedad ha protegido o por el ejercicio de sus derechos como propietario y de ciudadano. En lo que respecta a la educación del espíritu, aclara

El mal no es tener deseos apropiados a los gastos y a las ideas de cada edad; el mal no es saber someter estos deseos a las reglas y a las restricciones de la razón. *La diferencia no consiste en tener o no tener pasiones, sino en poder o no gobernarse; contrariarse en su satisfacción. El que no haya contrariado el hábito de someter su voluntad a la razón* de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella. Y ¿qué hombre será un niño educado así? Es fácil preverlo. (Locke, 1986, p. 68)

Con la obra de Locke se marca el inicio de un nuevo concepto de educación al reivindicarse la razón como conductora del hombre. Para Locke (1986), no hay duda de que el fundamento de toda virtud está en la capacidad de renunciar a la satisfacción de nuestros deseos, cuando no son justificados por la razón. En sus reflexiones como educador, nos aclara que el ayo o preceptor debe ser respetado por la familia, recordándoles así a los padres: “Si le juzgáis digno de vuestro menosprecio es que has hecho una mala elección” (p. 134). Es necesario que el preceptor sea un hombre bien educado; que conozca los usos; que sepa a qué diversas formas de cortesía obligan la variedad de personas, tiempos y lugares. Es preciso que el preceptor sea un hombre que conozca el mundo, las costumbres, los gustos, las locuras, las mentiras, las faltas y, sobre todo, el país en que vive.

Un buen preceptor debe enseñarle a conocer a su discípulo a los hombres y sus formas, que descubra la máscara con que ciertos hombres disfrazan sus títulos y sus pretensiones, que le haga distinguir lo que está oculto en el fondo de esas apariencias, que no se deje llevar por las seducciones y los halagos. Un buen preceptor debe garantizar esas enseñanzas debido a la posible falta de conocimiento del mundo y la falta de experiencia del discípulo. En sus palabras

La gran labor de un preceptor es la de moldear la conducta y formar el espíritu; establecer en su discípulo los buenos hábitos, los principios de la virtud y la sabiduría; darle poco a poco una idea del mundo; desenvolver en él la tendencia a amar y a imitar todo lo que es excelente y alabable, y, por conseguir ese objeto, hacerlo vigoroso, activo e industrioso. (Locke, 1986, p. 131)

En general, es preciso que el preceptor sea una persona de elevada moralidad, de buen sentido, de buen humor que sepa en sus relaciones con su discípulo, conducirse con seriedad, con soltura y también dulcemente. La gran habilidad del profesor reside en obtener y mantener la atención del alumno, lo que le permite progresar rápidamente en su proceso educativo y valorar la utilidad de lo que enseña. El buen preceptor debe hacer ver al alumno que con lo aprendido puede hacer algo nuevo. Así, este sujeto debe agregar amabilidad a todas sus clases, por medio de cierta ternura en su actitud y debe dejar percibir que su discípulo se sienta valorado por él.

Desde su perspectiva, el estudio podía convertirse en juego, en un recreo para los niños, estableciéndose un medio que inspirara el deseo de aprender si se presentara la instrucción como una cosa honorable, agradable y recreativa, o como una recompensa producto de realizar una actividad atractiva. En lo que respecta a las prácticas de instrucción, Locke plantea de manera didáctica un método de lectoescritura —basada en el uso de cuatro dados—, y que años después sería tenido en cuenta por la pedagogía moderna. Con relación a esta práctica, una vez el niño sepa hablar se podría iniciar la enseñanza de la lectura. Desde su propuesta lúdica se entendía que

Así es como se puede sin sospecharlo, hacerles conocer las letras a los niños, enseñarles a leer, sin que vean en ello otra cosa que un juego, y divertirlos con un estudio por el cual los demás niños de su edad son azotados. No hay que imponer a los niños nada que se asemeje a un trabajo o a una cosa seria: ni un espíritu ni un cuerpo sabría acomodarse a ello. (Locke, 1986, p. 209)

Su método de lectoescritura basado en dados propuso pegar en uno de ellos las seis vocales (incluyendo la ‘y’ que es una vocal en lengua inglesa) y las dieciocho consonantes sobre los lados de otros tres dados. Así, el niño en la medida que lanzaba los dados conocía las vocales y letras y por asociación, iba construyendo palabras. El juego de los dados se constituyó desde entonces en un juego cómodo y útil. Para Locke, no debíamos olvidar que no era necesario obligar al niño por la fuerza a leer, se debía buscar algún truco o artificio, pero no obligarlo de manera forzosa. La lectura de las primeras palabras se podía acompañar de ilustraciones e imágenes, por ejemplo, de animales, acompañadas de preguntas que lo podían instruir

Cuando gracias a estos métodos atractivos, comience a saber leer, poned en sus manos alguna obra agradable, proporcionada a su inteligencia, cuyo atractivo puede atraer al pequeño lector y recompensarle en su esfuerzo... A este efecto, pienso que el mejor libro será la colección de *Fabulas de Esopo*. Estas son en efecto, historias propias para encantar y divertir al niño y que al mismo tiempo contienen reflexiones para un hombre hecho. (Locke, 1986, p. 212)



Así, la educación ilustrada iniciada por este filósofo es aquella que forma al niño para suscribir en algún momento de su vida el contrato social basado en el uso de la razón y que se antepone a la ley natural, como también es aquella que genera el hábito de someter la voluntad a la razón con base en dicho acuerdo colectivo. La educación ilustrada constriñe de manera paulatina al nuevo ciudadano para que termine aceptando el acuerdo social como parte del ejercicio de su libertad en la edad adulta.

Por otra parte, Immanuel Kant (1724-1804) sin ser pedagogo influiría en la propuesta educativa que se termina de consolidar a lo largo del siglo XIX. En sus preceptos y principios educativos, en varios aspectos se muestra como continuador de las ideas de Locke y de las reflexiones pedagógicas de J. J. Rousseau. Así, sumado a la reivindicación de *la experiencia*, hace un mayor énfasis en el uso de los preceptos de la razón y en la conquista de la mayoría de edad, como sinónimo de independencia y autonomía individual, evidenciando el sentir de la nueva sociedad que se consolidaba para la época. Sus escritos sobre educación fueron compilados por uno de sus discípulos que dio a conocer en 1803, el libro *Pedagogía*,<sup>5</sup> que no es más que la suma de una serie de ensayos sueltos. Desde la mirada de Kant (2003),

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante. (p. 29)

A partir de su perspectiva, la disciplina es consustancial a la educación del niño y debía aplicarse desde temprano, porque en otro momento ya se hacía muy difícil cambiar al hombre; tampoco le servía de nada al niño ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues en su vida adulta, al chocar con obstáculos en todas partes, sufriría continuos fracasos tan pronto interviniera en los asuntos del mundo. El hombre tiene la necesidad de cuidado y educación, y la educación, a su vez, comprende disciplina e instrucción

El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede corregirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la naturaleza humana. (Kant, 2003, p. 32)

---

5 El libro *Pedagogía*, de Immanuel Kant, aparece en 1803, según apuntes tomados por su alumno Friedrich Theodor Rink, en las clases impartidas por turno de Kant, edición que terminó siendo autorizada por el filósofo, fallecido el 12 de febrero de 1804.



En sus reflexiones hay una valoración positiva del juego y el desarrollo de la imaginación en la experiencia infantil, como también del desarrollo físico del niño y de la educación física como actividad. Inclusive, reivindica los juegos de pelota, las carreras, el juego de gallinita ciega que venía desde los griegos y en general, juegos que además de desarrollar habilidades, ejercitasen los sentidos. Con respecto a la cultura escolar, la asume como sinónimo de trabajo, contraria a la cultura libre, que es sinónimo de juego. De esta manera —desde un principio de equilibrio educativo—, el niño debe jugar y debe tener sus horas de recreo, pero también debe aprender a asumir el trabajo escolar. En la escuela se combinan momentos de trabajo con momentos para recuperar fuerzas.

La cultura escolar, en el fondo, tiene un carácter coercitivo sin que por ello debamos esclavizar a los niños. En esta línea de discusión, se pregunta

¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando el mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo se puede aplicar aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular. (Kant, 2003, p. 42)

En el pensamiento ilustrado —en el que se van esclareciendo las implicaciones del contrato social—, se presenta una tensión educativa en el sentido de garantizar libertad bajo un proceso de disciplinamiento educativo que lidera el profesor, preceptor o ayo. Para Kant, la tensión aparece en el momento en el que se busca conciliar lo que se debe con lo que se quiere, en el momento en el que se busca conciliar disciplina con libertad. Al niño se le educa para que sea libre, para que no dependa de otros, para que algún día garantice su propio sostenimiento. En este sentido, nuestro filósofo asevera

Unos de los más grandes problemas de la educación es conciliar, *bajo una legítima coacción*, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debe guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse así mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente. (Kant, 2003, p. 42)

Esta libertad conquistada con base en la educación, la garantiza de una manera más eficiente y con mayor ventaja la educación pública. En ella, el niño y el joven aprenden a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho del otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes y

no se sobrepasa más que por su propio mérito. Es la educación pública, liderada por hombres ilustres, la que mejor imagen le da al futuro ciudadano.

Para Kant, “el hombre es lo que la educación hace de él”. En esa perspectiva de progreso, la educación cumple un papel primordial, la naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor mediante la educación lo que nos abre la perspectiva de un género humano más feliz. Por lo demás, la parte positiva de la educación es la cultura y el progreso al que hace referencia en sus ensayos pedagógicos; es un progreso de la humanidad. En tal sentido, el hombre es el único ser racional de la tierra, y las disposiciones naturales dirigidas hacia el uso de la razón tienen su desarrollo completo solo en la especie humana.

El hombre por naturaleza —moralmente hablando—, no es bueno ni malo, “pero puede llegar a ser un ser moral” y solo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y la ley. El ser moral se forma en un proceso ilustrado o educativo, que implica diferenciar lo que es bueno de lo que es malo. La educación es uno de los problemas más grandes y difíciles que puede ser propuesto al hombre, pues particularmente de ella depende el desarrollo de la inteligencia de la humanidad, de la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia. La educación para Kant termina siendo un arte cuya práctica debía ser perfeccionada por muchas generaciones. En sus palabras

*Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien mecánico, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o razonado. El arte de la educación se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. (Kant, 2003, p. 35)*

De tal manera, en ‘la educación como arte mecánico’, los padres de familia educan a sus hijos desde una perspectiva práctica, en la que priman las necesidades del mundo presente. Los padres se preocupan ordinariamente de que sus hijos prosperen en el mundo y, por otra parte, los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos. Los padres cuidan de la casa y los príncipes del Estado, pero ni unos ni otros ponen como fin pensar en un mejor mundo, ni en la perfección de la humanidad, para lo cual no tienen establecidos mayores disposiciones.

La buena educación es universal y debe comprometer a unos y otros, una buena educación es el origen de todo el bien del mundo. En segunda instancia, la pedagogía, vista como la educación razonada, se traza como objetivo el establecimiento de un mundo mejor y la perfección de la humanidad; en esta se concibe que el ser humano ha de ser

- a. *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
- b. *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, leer y escribir; otras no son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.
- c. Es preciso atender a que el hombre sea también *prudente*, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde a una especie de enseñanza que se llama *civilidad*. Exige estas buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época.
- d. Hay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba ser fines para todos. (Kant, 2003, p. 38)

Para Kant, la educación comprende los cuidados y la formación. La educación puede ser negativa, entendida como aquella disciplina que impide las faltas; o puede ser positiva, o sea, la instrucción y la dirección perteneciente a la cultura. En el proceso educativo también existe una diferencia entre el instructor, que es simplemente un profesor, y el ayo que es un director. El profesor educa para la escuela, el ayo o preceptor educa para la vida. Instrucción y educación podían ir tomadas de la mano; lo importante es que el niño aprenda a pensar y que obre bajo principios morales para esperar que en algún momento en el que conquista la razón haga uso de la reflexión y la libertad, pero sometido claro está, a las leyes o acuerdos de carácter social. En algún momento de sus ensayos pedagógicos nos aclara

Mediante la razón se comprenden los fundamentos, pero hay que pensar que se habla aquí de una razón no dirigida. El niño no debe querer, pues, razonar siempre, tampoco ha de razonar mucho sobre lo que supera nuestras ideas. Aún no se trata en ese sitio de la razón especulativa, sino reflexionar sobre lo que procede según sus causas y efectos. (Kant, 2003, p. 68)

Además de los anteriores preceptos que se recogen del texto *Pedagogía*, desde nuestra perspectiva es imposible pensar el concepto de educación de Kant si no se hace mención a dos ensayos más: *¿Qué es la Ilustración?*, dado a conocer en 1784, y *El conflicto de las facultades*, publicado en 1798. En el primero, define la

Ilustración como la salida del hombre de su condición de menor de edad, de la cual él mismo es culpable. Así:

La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en la falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia sin la conducción del otro. (Kant, 1986, p. 29)

Para Kant, la cobardía y la pereza son las verdaderas causas para que *la mayoría de edad* —vista como capacidad de entendimiento, conquista de la razón y desarrollo de la autonomía—, no se constituya en un bien universal. En su breve ensayo nos señala que,

¡Es tan cómodo ser menor de edad ¡Si tengo un libro que piense por mí, un pastor que remplace mi conciencia, un médico que dictamine acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitareé esforzarme! Si sólo puedo pagar, no tengo necesidad de pensar, otro asumirá por mi tan fastidiosa tarea. (Kant, 1986, p. 29).

La educación moderna vista como educación ilustrada es aquella que forma en las personas la capacidad de discernimiento, desarrolla su entendimiento, el uso de la razón y la autonomía como sinónimo de mayoría de edad. Para Kant, a finales del siglo XVIII, no se vive en una época ilustrada, pero sí en una época de ilustración como sinónimo de educación. Es decir, la ilustración se advierte como sinónimo de un proceso que se iniciaba —un proceso educativo—, para buscar que la totalidad de los hombres pudieran ser capaces de servirse del entendimiento propio, sin la dirección de un extraño que sirviera de guía de sus decisiones, ya sea un cura, un abogado, un médico e inclusive un libro que sustituyera el entendimiento, el uso de la razón y la conquista de la autonomía por parte de las personas.

En *El conflicto de las facultades*, Immanuel Kant piensa en la educación superior. En este pequeño texto analiza la manera en que al Soberano se le ocurrió que todo el conjunto de la ciencia nombraría tanto maestros públicos o profesores, como materias científicas y, convertidos en sus depositarios, constituirían juntos una especie de institución llamada universidad (o escuela superior) autónoma (Kant, 1963, p. 19). Esta institución estaría autorizada por medio de sus facultades, administrada por un decano o regente, que se organizaría de acuerdo con la diversidad de las principales ramas de la ciencia. Este decano o regente, tenía como función admitir a los estudiantes que venían de escuelas inferiores y promover a los maestros libres (llamados doctores), después de un examen previo, a una jerarquía universalmente reconocida por la sociedad.

Así, pues, Kant expresó en su momento la manera como estaba concebida la universidad alemana, en la que existían cuatro facultades: tres superiores y una inferior. Dicha clasificación no había hecho parte de una consulta a la gente letrada, profesores y doctores, sino que era una decisión de gobierno. Esto, porque entre las facultades superiores solo se ubicaron aquellas en las que el Soberano encontró un valor particular: Teología, Derecho y Medicina, y concibió como facultad inferior la de Filosofía.

Según la lógica del Soberano y del instinto natural, el médico es más importante para el hombre porque le conserva la vida; en segundo lugar, el jurista conserva la propiedad y los bienes y, en tercer lugar, el cura garantiza la bienaventuranza en la vida futura. Es decir, la verdad dada por el cura, el abogado y el médico, eran mucho máspreciadas para el Estado que las dadas por un grupo de doctores, profesores y académicos dedicados a pensar. El cura, el abogado y el médico, eran instrumentos del gobierno para manejar a sus administrados, para manejar al pueblo. Para el Soberano, la facultad de Filosofía se constituía en potencial peligro y debía mantenerse a distancia para no afectar la dignidad de las superiores.

Para Kant, no solo como filósofo sino como educador, toda universidad moderna debía contar con una facultad de Filosofía, que, a su vez, debía estar integrada por dos departamentos: historia y ciencias racionales puras. La facultad de Filosofía se trazó como objetivo el pensar, el plantear preguntas, el buscar la verdad y educar a la persona; es decir, formar en “la mayoría de edad”, en el “uso crítico de la razón”. La postura crítica de la realidad es el tribunal que asegura el uso de la razón en sus pretensiones legítimas.

Como lo había afirmado años atrás en sus ensayos pedagógicos, “el hombre es lo que la educación hace de él”; de allí la importancia de fortalecer una facultad de Filosofía, no propiamente para enseñar filosofía, sino para educar a la persona, para enseñarle a pensar, para que conquiste la mayoría de edad. Para este filósofo y educador alemán, el hombre debía aprender a emanciparse de toda tutela para alcanzar una madurez intelectual; de allí la importancia y el papel político de eso que en la actualidad llamamos universidad.

Para Kant, un sujeto ilustrado es un sujeto educado. La ilustración buscaba formar individuos disciplinados y libres. Desde su perspectiva, educación, ilustración, uso de la razón y autonomía, eran sinónimos y hacían parte de la misma propuesta que nos ofreció la modernidad desde finales del siglo XVIII e inicios del XIX. La disciplina, como elemento consustancial a la educación, garantizó desde entonces la formación de un ser humano libre y autónomo. La buena educación debía tener un carácter universal y debía comprometer tanto al pueblo como a la élite aristocrática. Así, desde sus planteamientos, la pedagogía terminaba siendo una educación razonada, que se trazaba como objetivo la perfección, formando al hombre desde su etapa infantil hasta que conquistara la mayoría de

edad. La ilustración, como propuesta educativa, buscaba formar al ser humano en que fuese, además de disciplinado, cultivado, prudente, civilizado, moralizado y pensante.

Otro pensador significativo para la constitución de esta placa discursiva de carácter ontológico es John Dewey, quien a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, se adhirió a la filosofía pragmática, que es concebida como un medio de ajuste social entre el mundo de la especulación filosófica y el mundo práctico. Así, su propuesta buscó dar cuenta de las consecuencias prácticas del pensamiento, estableciendo un método para descubrir y a la vez un instrumento para interpretar, los conflictos sociales. Desde su filosofía pragmática, la educación se constituye en laboratorio de comprobación de las hipótesis de la vida que la filosofía va trazando. Para este filósofo y educador, la educación es vida, y la indisolubilidad de vida y educación constituyen el propósito de la filosofía, cuyo objeto es enjuiciar a la luz de su significación social, los hechos constatados, proporcionando interpretación y crítica.

En su propuesta filosófica y pedagógica, John Dewey, en 1897, dio a conocer un pequeño ensayo a partir del cual desarrollará sus ideas educativas a lo largo de su vida.<sup>6</sup> Dicho *Credo pedagógico* está compuesto de cinco puntos, centrados ante todo en la educación del niño: aquello que es la escuela, las materias de enseñanza, la naturaleza del método y, por último, la escuela y el progreso social. Presentemos de manera breve los cinco puntos de su *Credo pedagógico*.

Desde la perspectiva de Dewey (1967), la única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla. La educación, por tanto, debe comenzar con un conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos del niño. Sin un conocimiento de la estructura psicológica del estudiante y de sus actividades, el proceso educativo será azaroso y arbitrario. Por otro lado, el conocimiento de las condiciones sociales del estado actual de la civilización es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño. Así, la educación hace parte de un proceso civilizatorio mediante el cual se incide en el individuo en tanto hace parte de la sociedad.

En el segundo punto, la escuela es una institución social, es una forma de vida en comunidad en la que se han centrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la civilización. La escuela como institución ha de simplificar la vida social existente, ha de reducirla a una

---

6 Consultar: Dewey, John (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Editorial Losada. Otras obras en las que desarrolla sus postulados pedagógicos son: *Escuela y sociedad* (1899) y *Democracia y Educación* (1916). Este último es uno de sus escritos filosóficamente más importantes y se compone de una serie de conferencias, donde expone sus experiencias en una pequeña escuela experimental que había fundado en 1896, en Chicago, en conexión con su enseñanza de la pedagogía en la universidad de esa ciudad y que llamó "Escuela Laboratorio".

forma embrionaria. La vida escolar ha de surgir gradualmente de la vida doméstica y continuar con las actividades con las que el niño ya está familiarizado. Por lo demás, la escuela es una forma de vida en comunidad y el niño debe ser estimulado y controlado en su trabajo mediante la acción educativa. De tal manera, el maestro no está allí para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos, sino que, como miembro de la comunidad, debe seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudar a responder adecuadamente a ellas.

En tercer lugar, el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades del niño. Las actividades llamadas expresivas o constructivas han de ser el centro de correlación, de correspondencia. Una de las más grandes dificultades en la enseñanza de las ciencias —a comienzos del siglo XX—, era que se presentaba el material en forma puramente objetiva o se le trataba como una nueva y particular especie de experiencia que el niño no podía añadir a la que ya poseía.

En realidad, la ciencia debía ser valorada como una experiencia ya adquirida por parte de la humanidad. La ciencia se debía introducir no tanto como una nueva materia, sino mostrando los factores ya incluidos en la experiencia anterior y proporcionando los instrumentos con los que podía ser fácil y eficazmente regulada como experiencia positiva.

El cuarto punto del *Credo*, el método de enseñanza se puede reducir a la cuestión del orden de desarrollo de las capacidades del niño. La ley comprometida para presentar las materias es la propia naturaleza del niño. Así, el aspecto activo precede del pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; el desarrollo muscular precede al sensorial, los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes. “Creo que el estado de conciencia es esencialmente motor e impulsivo; que lo consciente tiende a proyectarse en acciones. El olvido de ese principio es la causa de un gran parte de la pérdida de tiempo y de energía en el trabajo escolar”. Los intereses son los signos y síntomas de la capacidad de crecimiento; representan capacidad intelectual en nacimiento.

Como quinto punto, la escuela como progreso social, representa la reconciliación de los ideales individuales y colectivos. El deber de la comunidad respecto a la educación, por tanto, es su deber moral supremo. El maestro tiene la misión no solo de educar a los individuos, sino de formar la verdadera vida social. Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión; la de ser un servidor destinado a mantener el verdadero orden social y asegurar el desarrollo social acertado.

Su propuesta pedagógica parte de *la experiencia*, diferenciándola desde un inicio de la conciencia y de la subjetividad. La experiencia es mucho más vasta que la conciencia, porque comprende también la ignorancia, el hábito, todo lo que es “crepuscular, vago, oscuro y misterioso”, y que como tal no forma parte de



la conciencia. El error del empirismo clásico (cuya tradición, desde su perspectiva, continúa el pragmatismo), es precisamente haber reducido la experiencia a conciencia. Son parte de la experiencia los aspectos desfavorables, precarios, inciertos, irracionales y odiosos del universo, con el mismo derecho que los aspectos nobles, honorables y verdaderos.

Para Dewey, la experiencia tampoco coincide con la subjetividad, porque no es solo una sucesión de sensaciones, imágenes e impresiones personales. Todo proceso del experimentar, son acciones o actitudes referidas a cosas más allá de tales procesos; por consiguiente, no son subjetivos. Amar, odiar, desear, temer, creer y negar, no son estados del espíritu, sino operaciones activas que conciernen a otras cosas. “La experiencia abarca al mundo entero, tiene en cuenta tanto los sucesos físicos como personales y también la historia de los mismos, y la constitución de la ciencia” (Abbagnano y Visalbergi, 2012, p. 636).

Desde la perspectiva de Dewey, tanto el pensamiento como la razón son procedimientos intencionales para transformar un estado de confusión e indeterminación en algo más armonioso y ordenado. Tanto los adultos como los niños son seres activos, cuyo aprendizaje emerge cuando, persiguiendo sus propios intereses, deben hacer frente con su propia actividad a situaciones que les resultan problemáticas. En consecuencia, el aprendizaje ha de canalizarse a través de actividades que deberán ser no solo compartidas y animadas por propósitos de utilidad, sino también reflexivas y experimentales.

La experiencia, concebida como modos de comportamiento que los individuos son capaces de determinar activamente mediante su intención es la que hace posible una educación que ayude a los seres humanos a crear significados colectivos. Toda experiencia implica pensamientos; no es solo verificación sensorial, sino percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y su entorno. En la continuidad entre naturaleza y experiencia humana, radica la fe democrática en la educación y lo que nos puede ofrecer la escuela como institución.

La pedagogía experiencial de John Dewey se basó en dos dimensiones centrales: su continuidad y su carácter interactivo. En relación con la continuidad, la experiencia es educativa cuando el alumno crece, esto es, cuando se desarrolla física, moral e intelectualmente. El principio de continuidad de la experiencia pedagógica significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después. En segundo lugar, bajo el carácter interactivo, una experiencia es educativa en la medida en que es social en tanto reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifica la interacción del alumno con el medio y con los demás. La experiencia pedagógica debía tener un carácter iluminador, debía penetrar en la persona, debía influir en ella en la formación de actitudes, deseos y propósitos educativos (Dewey, 2004, pp. 77-81).



La vida es la extensión de la experiencia tanto individual como colectiva. La vida abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones. Así, la vida en el puro sentido fisiológico aplica el principio de continuidad mediante la renovación a lo que el maestro debe sumarle su carácter interactivo e iluminador en el sentido formativo.

El método educativo de John Dewey, denominado método del problema, consiste en un proceso secuenciado a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador. Dicha propuesta consta de cinco momentos

En primer lugar, se parte de alguna experiencia actual y real del estudiante, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.

Segundo, la identificación de algún problema o dificultad suscitada a partir de esta experiencia, es decir, un obstáculo sobre el cual se debe aprender para intentar estudiarlo y salvarlo.

Tercero, la inspección de datos disponibles, así como la búsqueda de soluciones, etapa en la que los materiales escogidos y trabajados se convierten en parte del programa escolar.

Cuarto, la formulación de las hipótesis de solución, que funciona como idea conducente para solucionar el problema planteado.

Quinto, la comprobación de las hipótesis por acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con el objetivo de resolver el problema. (Dewey, 1989, pp. 111-120)

El efectivo moldeamiento intelectual de un 'fin' o propósito es aquel que se realiza durante y a causa de operaciones que se ejecutan de modo subsecuente. Para Dewey, el pensamiento de un 'fin' es estrictamente correlativo a la percepción de los medios y los métodos. En sus palabras

Sólo cuando, y en la medida en que, los medios y los métodos se van clarificando durante el proceso consecutivo de ejecución, el proyecto —y el objetivo y el plan que les sirve de guía— llega a hacerse más evidente y articulado. En el sentido pleno de la palabra, una persona llega a hacerse consciente de lo que desea y de lo que va a hacer sólo cuando su obra está realmente completa. (Dewey, 2011, p. 111)

Toda experiencia implica pensamiento, no es solo verificación sensorial, sino percepción consiente de las relaciones de reciprocidad entre el individuo y el entorno. La escuela ha de consistir precisamente en un ambiente organizado en el que se

fortalezcan las experiencias valiosas y a la vez haga posible 'la continuidad' de las experiencias de los alumnos y su aporte a la reconstrucción de la sociedad.

Así, la escuela debe cumplir dos misiones en la reconstrucción social: ayudar al desarrollo de los alumnos creando en ellos un deseo de crecimiento continuo, de seguir aprendiendo; y, en segundo lugar, hacer que cada uno de ellos encuentre su propia felicidad en la mejora de las condiciones de los otros. La escuela no es un lugar de preparación para la vida posterior, sino que en sí misma es un lugar de vida y que debe ser diseñada para que se manifiesten las experiencias que los alumnos ya tienen y se hagan posible otras nuevas.

El punto de partida es la experiencia con la que cuenta previamente el niño que no llega a la escuela en blanco, sino que ya es intensamente activo. El método de enseñanza habrá de ser indirecto, de descubrimiento, reflexivo y experimental.

De esta forma, Dewey insiste en el carácter fundamental de la precariedad que presenta el mundo de la experiencia. El recién nacido y luego el niño se constituye en hombre a través de la experiencia. La distribución desordenada del bien y del mal en el mundo, evidencia el carácter incierto y precario de la existencia. La filosofía se ha ocupado sobre todo del orden, la unidad y la bondad del mundo; pero el desorden, la multiplicidad y la mudanza, están intrínsecamente mezclados con sus comentarios y deben considerarse tan reales como estos. En su pensamiento hay dos ideas fundamentales que gobiernan el funcionamiento y el plan de la escuela

Primero, en todas las relaciones educativas el punto de partida es *el impulso del niño hacia la acción*, su deseo que responde a los estímulos circundantes anhelosos de expresarse en forma concreta. Segundo, el proceso educacional debe aportar los materiales y las condiciones positivas y negativas, el permiso y la oposición, de modo que la expresión del niño, controlada intelectualmente, pueda seguir una dirección normal que es social tanto en la forma como en el sentimiento. (Mills, 1968, p. 312)

Los anteriores principios determinaron todo el funcionamiento y organización de la escuela establecida por Dewey en la que el impulso del niño se expresaba en la necesidad de compartir experiencias, en su carácter constructivo, en su impulso a investigar y experimentar. En la escuela lo fundamental es asegurarle al niño una vida comunitaria libre e informal en la que sienta que participa y tiene un trabajo que hacer. La escuela en las diversas formas de actividad práctica y constructiva ofrece amplia oportunidad de apelar al sentido social del niño y a su respeto por el trabajo en comunidad.

Además de las bases planteadas por los anteriores filósofos, debemos destacar la obra de una educadora proveniente de la medicina que a la postre trascendería la historia de la pedagogía por su intención explícita de consolidar a la pedagogía como ciencia. Se trata de María Montessori (1870-1952) con sus libros:

*El método de la pedagogía científica*, dado a conocer en 1912, y *La mente absorbente del niño*, editado en 1936. Con esta educadora, la pedagogía viviría así su más alto momento de reconocimiento mediante la creación de ‘la Escuela Nueva o Escuela Activa’, que con un alto grado de científicidad terminó de materializar sus bases en la modernidad.<sup>7</sup>

María Montessori lideró la renovación pedagógica europea que, para la primera mitad del siglo XX, se denominó ‘pedagogía científica’, porque en vez de fundarse en tendencias filosóficas o visiones del mundo, quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño adquiridos sobre todo por ciencias nuevas y vigorosas como la psiquiatría y la psicología. Como pedagoga, recogió los aportes del individualismo de Rousseau; la intuición y la educación sensorial de Pestalozzi, y la educación de las facultades de Herbart.

En la propuesta de Montessori educar es favorecer el desarrollo del niño y en cuyo proceso la libertad ocupa un papel central. Así mismo, considera la infancia en el marco de la propuesta de Escuela Nueva, como una fase de la existencia del hombre que debe vivirse plenamente; es un elemento sustantivo de lo que es la persona mediada por necesidades e intereses. En su propuesta, la actividad sensorial y motriz en el desarrollo del niño va tomada de la mano de la preparación de la atmósfera escolar y su ambiente de aprendizaje. En su libro, *El método de la pedagogía científica* publicado en 1909, dio a conocer sus resultados aplicando métodos pedagógicos activos a la población infantil pobre y con niños “anormales” de la sociedad italiana.

Desde sus postulados, se reivindica la experiencia del niño, su desarrollo y su potencialidad, cuya tarea en sus primeros cuatro años es producir al hombre en términos de su desarrollo intelectual. Las *Case dei Bambini*, fueron verdaderas Escuelas de Educación, cuyos métodos estaban inspirados en métodos racionales avalados por la pedagogía científica de la época. En sus palabras

Uno de los principios fundamentales de la Pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño. Si es que debe surgir toda pedagogía del estudio individual del alumno, será solamente del estudio hecho en estas condiciones, esto es, de la observación de los niños en libertad. (Montessori, 2009, p. 109)

---

7 Dentro de los intelectuales que hicieron parte del movimiento de *la escuela activa* sobresalen, además de María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly. Debemos anotar que los postulados de estos tres pedagogos tuvieron gran incidencia en la pedagogía colombiana en la primera mitad del siglo XX, en instituciones como el Gimnasio Moderno, el Instituto Pedagógico Nacional (hoy Universidad Pedagógica Nacional), sumado a las decisiones que se tomaron en su momento en el interior de la Escuelas Normales y Facultades de Educación, entre ellas, la UPTC, que buscaron modernizar los métodos para la formación de maestros con base en los postulados nuevos, activos y de innovación, que ofrecía la escuela activa como propuesta pedagógica.

Como científica, inicialmente se basó en los conceptos y avances de la psicología de Wilhelm Wundt (1832-1920), quien desde 1879 en Leipzig (Alemania) había establecido las bases experimentales de esta disciplina dedicada al estudio de los procesos psicológicos mediante los cuales el ser humano experimenta y observa el mundo exterior. La individualización del niño era consustancial al método; su seguimiento constante en talla, peso, desarrollo, autonomía y conquistas intelectuales, iban tomadas de la mano de fichas antropométricas y de seguimiento pedagógico constante. En palabras de María Montessori, el método de la pedagogía científica era un método de observación constante que tenía por base la libertad del niño

He aquí otro principio difícil de entender y de aceptar para los partidarios de la escuela actual. ¿Cómo obtener la disciplina en una clase de niños en libertad?

En nuestro sistema tenemos ciertamente un concepto distinto de disciplina. Si la disciplina se funda en la libertad, decimos que la disciplina debe necesariamente ser activa. No se puede decir que un individuo es disciplinado si se le ha convertido artificialmente en un ser silencioso como un mudo o un inmóvil, como un paralítico. Este es un individuo reducido a la nada, no es un individuo disciplinado.

Nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es dueño de sí y que puede, por lo tanto, disponer de sí mismo cuando sea preciso, seguir una línea de conducta. (Montessori, 2009, p. 146)

Con la irrupción de la escuela activa, liderada entre otros por Montessori en la primera mitad del siglo XX, se comenzaron a abordar de manera científica dos puntos centrales de la pedagogía moderna: el aprendizaje del niño y su disciplina. Desde entonces, el saber científico —en oposición al saber moral que impuso la Iglesia por varios siglos—, busca de manera explícita formar sujetos racionales, libres y autónomos. Luego, ya como pedagoga, Montessori creía en las grandes fuerzas que encierra la infancia.

En su libro, *La mente absorbente del niño* nos aclara que la energía constructiva, vital y dinámica de este sujeto había permanecido ignorada por miles de años por parte del mundo adulto. Para inicios del siglo XX el hombre moderno progresaba en la civilización sin conocer los tesoros que yacían en el mundo psíquico infantil. Desde su perspectiva

El niño a los tres años ya ha establecido los cimientos de la personalidad adulta, y necesita la ayuda particular de la educación escolar. Las conquistas realizadas por este sujeto son tales, que se puede afirmar que el niño que entra a la escuela a los tres años ya es un hombre en virtud de las conquistas realizadas. (Montessori, 2002, p. 18)

A esta edad el niño no solo puede aprender a leer, escribir y contar, también absorbe la cultura mediada por conocimientos propios de la botánica, la zoología y la geografía, con una facilidad espontánea y sin fatiga. En los periodos de crecimiento dados a conocer por María Montessori hay un proceso de individualización del niño hasta los 18 años, cuando el cuerpo alcanza su mayor grado de madurez y desarrollo.

Desde tal perspectiva, debemos recordar que los sociólogos de las primeras décadas del siglo XX se habían interesado fundamentalmente por la educación en el periodo de la adolescencia, considerando a este como un periodo de tales transformaciones psíquicas que solo se podía comparar al primero: el que va desde el nacimiento hasta a los seis años. A estos profesionales les llamaba la atención el tema de la adolescencia en términos educativos y de socialización, en la medida en que a esta edad no hay un carácter estable y surgen manifestaciones de indisciplina y rebelión.

Para Montessori, antes de la elaboración de su obra nadie tenía en cuenta a los niños entre los dos a los seis años, considerándose que la etapa universitaria era la más importante de la educación. Sin embargo, la psicología en las primeras décadas del siglo XX sostuvo que la etapa más importante de la vida era la que iba desde el nacimiento hasta los seis años, porque es el periodo en que se forma la inteligencia, que es la principal herramienta del hombre para desenvolverse en la sociedad. Los psicólogos se darían cuenta de las diferencias entre el mundo adulto y el mundo infantil, en el sentido de que los adultos son conscientes de la necesidad de aprender, pero en los niños la conciencia y la voluntad están por crear y, sin embargo, aprenden. De tal manera, nos explica “si llamamos consciente a nuestro tipo de mente adulta, la del niño debería ser llamada inconsciente, pero una mente inconsciente no significa una mente inferior. Una mente inconsciente puede ser rica en inteligencia” (Montessori, 2002, p. 40).

Para Montessori, nuestra mente tal como es no llegaría a alcanzar lo que alcanza el niño para una conquista tan importante como la del lenguaje; es necesario una mente distinta, pues el niño posee una inteligencia distinta a la nuestra. De tal manera, se podía decir que los adultos adquieren conocimiento con su inteligencia, mientras los niños absorben el conocimiento con su vida psíquica

El niño crea su propia carne mental, utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente hemos llamado mente absorbente. Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una mente privilegiada. (Montessori, 2002, p. 43)

El niño aprende todo inconscientemente pasando luego de lo inconsciente a lo consciente, por un sendero de alegría y amor. El niño, entre el nacimiento y los seis años asume la personalidad que es adaptada a la época y a su ambiente. Edifica la mente hasta que paulatinamente llega a construir la memoria, la

facultad de comprender y la facultad de razonar. Así, al llegar al sexto año de vida los educadores se dan cuenta de que este individuo comprende y que tiene la paciencia de escuchar lo que decimos. De tal manera

Cuando nos damos cuenta de que la mente infantil es distinta de la nuestra, que no podemos alcanzarla con la enseñanza verbal, que no podemos intervenir directamente en el proceso que va del inconsciente a la conciencia y en el proceso de construcción de las facultades humanadas, entonces cambiará todo el concepto de educación y este será una ayuda a la vida del niño, al desarrollo psíquico del hombre y no a la imposición de retener ideas, hechos y palabras nuestras. (Montessori, 2002, p. 46)

Por otro lado, el mayor perfeccionamiento del niño se produce a través de las experiencias sociales. Sin embargo, la escuela moderna había clasificado a los niños por edades homogéneas; en el método Montessori se logra demostrar que el niño de cinco años es tan próximo al niño de tres años tal que el pequeño puede comprender fácilmente de él lo que nosotros no podemos explicarle. Y el niño de tres años se interesará por lo que hace uno de cinco, debido a que está próximo a sus posibilidades. Así mismo, entre los niños hay gran amor, admiración y fraternidad

En la escuela moderna el único modo de elevar el nivel de la clase es la emulación, lo cual genera, para Montessori, individualismo y cierto sentimiento de envidia en el grupo. La idea es que cada grupo tenga su ambiente, pero no esté aislado el uno del otro; los niños de ocho o nueve años pueden comprender la extracción de la raíz cuadrada de un número si comparten un ambiente básico de aprendizaje de matemáticas con niños de doce a catorce años. Desde la perspectiva de Montessori, no solo la edad conduce al progreso, sino también a la libertad de observar lo que ocurre en el entorno.

La sociedad, al igual que el niño, tiene una forma embrionaria que es una de sus características hasta los seis años. Después de los seis años, los niños buscan los principios y las leyes establecidas por el hombre; buscan la organización de carácter vertical y la cohesión al grupo. Se dan cuenta de manera paulatina que toda sociedad está organizada por normas y cohesionada por valores. El proceso educativo consiste en sacar adelante, de manera exitosa, esa cohesión.

En suma, las citadas obras de Rousseau, Pestalozzi y Herbart, como las de Dewey y Montessori entre otras, deben ser consideradas como el germen epistemológico para abordar el proceso de constitución de la pedagogía como ciencia.

## **La pedagogía como ciencia de la educación**

Como lo ha señalado Alexander Ortiz Ocaña (2017), dentro de las cinco tendencias epistemológicas de la pedagogía moderna, una de las más fuertes es reconocerla como ciencia de la educación. Este investigador nos habla de cinco tendencias

epistemológicas: la pedagogía como ciencia de la educación; la pedagogía como una de las ciencias de la educación; la pedagogía como saber pedagógico; la pedagogía como arte de enseñar (didáctica), y la pedagogía como reflexión sobre la educación<sup>8</sup>. Las concepciones y criterios dependen de las particularidades de esta ciencia o disciplina en cada país. En Alemania y Estados Unidos, por ejemplo, la pedagogía es entendida como ciencia cuyo objeto es la educación del sujeto. En Francia, se habla que la pedagogía hace parte de las ciencias de la educación, en las que participan también desde finales del siglo XIX, la psicología, la sociología, la filosofía y la economía. En Colombia, en la década de los ochenta del siglo XX, la pedagogía fue reivindicada como expresión de saber, como discurso y, por último, como disciplina.

En tal sentido, el filósofo Jürgen Habermas (2010) afirma que toda ciencia que busque validez, incluyendo la pedagogía, debe tener tres componentes: histórico, teórico y metodológico. Creemos que la pedagogía ha tenido las condiciones para ser considerada, si no como una verdadera ciencia independiente, sí como una disciplina con un objeto central de indagación e intervención: la educación. Así, resulta consolidando una plataforma de observación, unos métodos para su abordaje y un conjunto de teorías para resolver los problemas educativos.

A pesar de sus aportes mutuos, la relación de la pedagogía y la filosofía con las ciencias sociales ha sido también de tensión, lucha e inclusive, de desconocimiento. Así, las ciencias sociales en su momento tildaron a la pedagogía de instrumental y a la filosofía de especulativa y quimérica. No obstante, nuestro breve recorrido nos autoriza para afirmar la imposibilidad de pensar el desarrollo de las ciencias modernas sin el avance de la pedagogía desde el siglo XVII, acompañada de la constitución de la escuela pública, y de la configuración de un especialista en la enseñanza llamado ayo, preceptor, profesor o pedagogo. No se hubiese desarrollado sin la reivindicación de la intuición y el interés del niño por conocer y preguntar por lo que lo rodea, sin la constitución de los esquemas de representación de la realidad, sin el inicio del proceso de psicologización y pedagogización de la infancia, todos ellos componentes fundamentales para formar al sujeto moderno.

Desde la perspectiva epistemológica y ontológica de la pedagogía, el sujeto moderno es un sujeto ilustrado, educado; es un sujeto formado en el uso de la razón para la toma de decisiones. Como lo observamos en este breve balance, desde que se establecen los cimientos de la modernidad se inicia un proceso continuo de racionalización y objetivación del educando con base en las leyes del desarrollo humano, la experiencia del sujeto y en las relaciones que este concibe con la naturaleza, las personas y las cosas. Los aportes que efectuó la pedagogía

---

8 Como se verá, en el tercer capítulo de este libro, en el caso colombiano desde 1982 a la actualidad el devenir de la pedagogía ha transitado por el saber, el discurso y la disciplina.



—iniciando por la promulgación del método científico en la escuela— fueron consustanciales a la consolidación de la ciencia en general y en la afirmación del sujeto moderno.

En tal sentido, el sociólogo Alain Touraine, en su clásico libro, *Crítica a la modernidad* (1993), sostuvo, a finales del siglo XX que el sujeto moderno es hijo de la racionalización y de la objetivación; es hijo del desecamiento del mundo, retomando las palabras de Max Weber quien a su vez reivindicó el aporte de las ciencias sociales para el logro de este objetivo. Por lo demás, para Touraine (1993), el sujeto moderno es libertad y capacidad de actuación. En sus palabras, el mundo moderno

está cada vez más lleno de la referencia a un Sujeto que es libertad, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejercer sobre sus acciones y sobre su situación, y que le permite concebir y sentir su comportamiento como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor. (Touraine, 1993, p. 267)

Por lo general, este tipo de sociólogos, al igual que Immanuel Wallerstein, habían hablado de este avance característico de la modernidad sin reconocer el importante papel del campo educativo, los avances de la pedagogía, la constitución de la escuela pública, el papel de los maestros y la reivindicación de la infancia como sujeto educativo en el proceso de dicho desencantamiento. No obstante, años después Alain Touraine (1997) en otro conocido libro *¿Podemos vivir juntos?* reconocía que el aporte de la educación moderna se basaba en tres principios

El primero, la libertad del niño (o al recién llegado a la sociedad) de sus particularismos y elevarlo gracias al apoyo del trabajo y a las disciplinas formadoras que se le imponían, hasta el mundo superior de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión. El segundo, el valor universal de la cultura, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educado. Lo que llamamos *Paideia* (herencia de Grecia) o *Bildung* (creación de pensamiento alemán) desborda ampliamente la adquisición de conocimientos o la socialización, es decir el aprendizaje de roles sociales. Se trata, al contrario de dar al niño el sentido de la Verdad, el Bien o lo Bello o de mostrarle modelos de ciencia o sabiduría. El tercer principio era que este doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social. Al ser categorías superiores las más próximas al universalismo y las más liberadas de las tradiciones y creencias particulares, la escuela quiso seleccionar a los individuos más trabajadores, los más capaces de pensamiento abstracto y devoción a los valores a la vez universales y nacionales. (Touraine, 1997, p. 275)

Mediante este proceso, el sujeto de la modernidad clásica aprendió a estar al servicio del progreso, de la nación y del conocimiento positivo. Y por medio de



la conquista del conocimiento el sujeto moderno se antepuso a la ventaja que daba la tradición, el origen social y la ubicación de las personas en la estructura económica. La pedagogía, como hija del proceso de objetivación que se inició con la conquista del método científico y que terminaría con la constitución de las ciencias sociales modernas en la primera mitad del siglo XX se constituye como una disciplina con fundamentos científicos, cuyo objeto inicial fue la educación del niño y del adolescente escolar.

La pedagogía como saber científico demostró en la primera mitad del siglo XX un alto grado de fortaleza conceptual en el marco de la escuela activa que, como propuesta pedagógica, se basó en los altos grados de cientificidad con los que los profesores realizaban las prácticas pedagógicas sobre niños y adolescentes, respetando su intuición, su espontaneidad e interés en la conquista del conocimiento; respetando ante todo su nivel de desarrollo particular valorando el aprender haciendo el contacto directo con las cosas, para acercar a los niños y adolescentes a la experiencia, a la investigación y al método científico, con el fin de que, en la escuela, conquistaran un tipo de conocimiento abstracto y universal que solo la ciencia por medio del maestro y la escuela podían ofrecer.

Por lo demás, a pesar de las transformaciones del mundo contemporáneo en el marco de la presente discusión se hace necesario retomar el recorrido de la pedagogía moderna para dar cuenta de las condiciones de existencia actuales, para que la pedagogía sea retomada como disciplina en las principales Facultades de Educación del país. Lo anterior a pesar de las nuevas posturas epistemológicas y conceptuales, dado que para algunos investigadores contemporáneos es probable que, a luz de los nuevos enfoques epistemológicos, ya no tenga sentido seguir discutiendo en el marco de los procesos de formación de maestros, la cientificidad de la pedagogía sino más bien dilucidar su estatus desde la perspectiva de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo que reclama la posmodernidad (Flórez y Vivas, 2007). De hecho, la escuela del sujeto contemporáneo está mediada por nuevas subjetividades atravesadas por la economía de consumo, el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en las que la pedagogía se resitúa, lo que nos lleva a no perder de vista su recorrido, pues este incide en el presente e ilumina el futuro en cuanto a la toma de decisiones que deben afrontar hoy las Facultades de Educación y las Escuelas Normales.



# El estatuto de la infancia en la pedagogía colombiana: una de las bases conceptuales para la formación docente

El estatuto de la infancia hace referencia a la posición que este sujeto ocupa en la constitución de la pedagogía moderna y en nuestro caso, a la importante posición de esta categoría en lo que se refiere al marco de referencia conceptual en el proceso de formación docente. Dicho estatuto, como elemento consustancial a la formación de maestros y profesores en Colombia, es abordado de manera breve en las siguientes páginas evidenciando una continua transformación. Nuestro interés mediante el siguiente recorrido histórico en torno a la infancia es fortalecer conceptualmente a los licenciados en su proceso de formación, así como a quienes se encuentran en ejercicio.

Por lo demás, el propósito de la formación docente es la niñez y la juventud. Para investigadores como Francisco Cajiao (2017), la formación docente debe afectar la disposición del maestro para trabajar con los niños, preguntándonos como colectivo qué clase de personas queremos formar en nuestras escuelas. De hecho, los maestros contemporáneos deben formar a niños, niñas y jóvenes emocionalmente sanos, altamente socializados, autocentrados, con gran capacidad lógica y crítica, con gran desarrollo simbólico, con capacidad creadora, con capacidad práctica, a niños, niñas y jóvenes físicamente sanos.

Ahora bien, la niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía. Es el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones (Narodowski, 1994). La pedagogía moderna ha venido delimitando a la infancia tomada de la mano de un continuo ejercicio de objetivación que se ha dado en el interior de la escuela e inclusive fuera de ella por parte de disciplinas como la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la historia. Así, la infancia colombiana no ha sido ajena a las transformaciones constantes que ha vivido el discurso pedagógico a lo largo de los dos últimos siglos.

En la historia de la pedagogía colombiana, la infancia hace parte de un constructo sociocultural que se ha transformado continuamente, de modo que este sujeto en el pasado —al igual que en el presente—, debe ser analizado bajo un principio de pluralidad. Es decir, en la pedagogía colombiana han existido varios tipos de infancia según la intencionalidad y los fines educativos de cada momento. Los tipos de infancia que se derivan de las corrientes pedagógicas son en el fondo construcciones de quienes han participado —algunos de ellos sujetos de saber y pedagogos destacados— en la construcción de una sociedad y una cultura en el ámbito educativo.

Ya desde fines del siglo XVIII, en el proceso tardío (en relación con las otras colonias españolas en América) de introducción de las escuelas públicas de primeras letras impulsada por los funcionarios ilustrados, se había empezado a identificar al niño como objeto de la enseñanza y el encierro escolar. Frente a la multitud de “infancias salvajes”, vagos, huérfanos, expósitos, montaraces, primero su reclusión en hospicios públicos, y poco a poco la escolarización permitían organizar el cuerpo, la mente y la moral de esos seres débiles y voluntariosos, para hacerlos civilizados y racionales. Este proceso ha sido estudiado bien por Alberto Martínez-Boom (2005)

En el caso de los niños, la enseñanza y la ocupación permanente se planteaban como una necesidad más imperiosa, pues se figuraba a la infancia como la edad “...más maleable, más débil, más ruda, más flaca de juicio, y más propicio asiento” tanto de los gérmenes del vicio” como de “las virtudes”. El “encauzamiento y disciplina temprana” de los menores, supuso entonces que además de facilitarles “un albergue sano e higiénico”, era indispensable dotarlos de una educación religiosa y moral “sólida y esmerada para que pudiesen atender por sí propios a su subsistencia y fuesen además útiles a sus semejantes”. (p. 200)

De tal manera, a la par de un breve recorrido histórico vamos a darle a conocer a los maestros las representaciones de infancia que han tenido incidencia en la escuela colombiana iniciando por: la infancia de la escuela lancasteriana (entre 1822 y 1845); la infancia de la pedagogía clásica o infancia pestalozziana que tuvo incidencia entre 1871 a 1914; la infancia del parvulario, descubierta en Colombia por Martín Restrepo Mejía (1861-1940) hacia la década de 1920; la infancia

moderna o de la escuela activa, entre 1914 y 1950; la infancia que se desprende de la lectura del psicoanálisis hasta la década de 1980; y las concepciones de niño, niña y adolescente escolar que nos ofrece el modelo constructivista en la pedagogía contemporánea.

## **La infancia lancasteriana en Colombia: *el niño enseñante y el niño bajo control***

La primera representación de infancia que nos ofrece la pedagogía y la escuela colombiana en sus inicios republicanos es la infancia lancasteriana. Bajo la misma política de intervenir a los hijos de los pobres, el gobierno republicano tras sus empréstitos con Gran Bretaña adoptó el sistema de enseñanza destinado a la subordinación y freno de las clases inferiores que habían diseñado Bell y Lancaster a inicios del siglo XIX. La primera disposición educativa que lidera Francisco de Paula Santander (1792-1840) como vicepresidente encargado del poder ejecutivo, es la organización del sistema de la instrucción pública para la Gran Colombia. Mediante el Decreto del 26 de enero de 1822 ordenó la creación de una Escuela Normal Lancasteriana en Bogotá. Así mismo, dispuso en su plan educativo del 3 de octubre de 1826 que se establecieran, en un plazo de catorce meses, escuelas elementales en todas las villas del país existentes entre Caracas y Quito, que deberían emplear el método mutuo.<sup>9</sup> Las escuelas mutuas como propuesta se mostraron especialmente económicas, pues sus diseñadores prometían que con este sistema, un solo maestro podía hacerse cargo de un grupo de “hasta mil niños”, gracias a un mecanismo fabril que deseaba copiar la automaticidad de la máquina tejedora que despegó la revolución industrial: los niños avanzaban de una banca a otra de acuerdo con los tiempos de su memorización de las letras y las palabras. La enseñanza en el método lancasteriano debía ocurrir de forma sistematizada y ordenada, gracias a una jerarquía de “pequeños capataces” dirigidos por el maestro: en los manuales se proponían un ‘monitor general’ y cuatro órdenes de monitores particulares: de escritura, de lectura, de aritmética y de dibujo.

Así, bajo este método cada grupo estaba a cargo de un monitor o instructor que era un alumno más avanzado en el alfabeto o los números. Al grupo de

---

9 Desde 1816 se conocían en Hispanoamérica las aplicaciones de este método en países como Inglaterra (donde tuvo su origen) Francia y España, y a partir de 1818 comenzaron a multiplicarse las escuelas lancasterianas nuevas o sustituyendo a las existentes desde el Río de la Plata hasta Ciudad de México. En países como Perú, Chile, Uruguay, la confederación de la Gran Colombia (Colombia, Venezuela y Ecuador), Argentina, Guatemala y México, el método llegó a ser declarado oficial para todas las escuelas públicas del país (caso de Gran Colombia y de Perú). El apogeo del método tuvo lugar en la Gran Colombia entre 1822 y 1845, aplicado a una porción de las escuelas elementales públicas y privadas (para estudiar una visión comparada de este método en América Latina en el siglo XIX, leer: Roldán-Vera, Eugenia (2006). “El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente”. UNAM-Ciudad de México).

monitores pertenecía una clase de niños que podríamos denominar ‘niños con autoridad’. Siguiendo las órdenes y el ritmo marcado por un monitor general, los monitores de cada clase dictaban a los alumnos a su cargo los ejercicios a realizar, en tanto que uno o dos alumnos de la misma clase lo asistían en la inspección de las tareas. Las lecciones eran cortas, graduales y memorísticas; los niños avanzaban o retrocedían constantemente dentro de su clase según su adelantamiento, ascendían a una clase superior y en un momento dado podían llegar a ser monitores. Por encima de los monitores generales de lectura, escritura, aritmética y dibujo se encontraba el monitor general de orden, quien de pie sobre la tarima que dominaba el salón se encargaba de cuidar el orden y la disciplina de todo el grupo.

El maestro por su parte observaba y controlaba todo desde un punto estratégico del salón, proporcionaba el plan a los monitores generales, instruía brevemente a los monitores de clase antes del inicio de la jornada y supervisaba que la enseñanza transcurriera adecuadamente. En efecto, el rasgo definitorio de estas escuelas era el hecho de que los alumnos adelantados se ocupaban de enseñar a sus compañeros menos avanzados, divididos en grupos pequeños de acuerdo con su nivel de aprendizaje.

El estímulo para sobresalir, el temor a ser degradado y la existencia de un elaborado sistema de premios y castigos regulaban la conducta del niño y lo incitaban a obedecer. Recordemos que los lemas que hicieron famosa la enseñanza mutua fueron: ‘La letra con sangre entra’ y ‘Un lugar para cada cosa, y cada cosa en su lugar’. La escuela lancasteriana hizo familiares (legítimos) los bancos de castigo, las férulas, los gorros con letreros marcando los defectos o faltas de los niños, la burla pública y las penitencias físicas. En los manuales se decía que todo ello debía funcionar de modo impersonal sin que alguna emoción violenta del maestro se dejara ver, de modo que los niños entendieran que en esta máquina la mala conducta se castigaba automáticamente. Además, un conjunto detallado de registros de asistencia, de aprovechamiento diario, de premios y de castigos, así como de datos de su procedencia familiar contribuían al control individual de cada alumno.

En la medida en que se estableció el método se fue constituyendo la infancia lancasteriana, que toma cuerpo en términos prácticos en dos tipos de niño: un niño enseñante y un niño bajo control, un niño con autoridad y un niño subordinado. Dicha representación de infancia se ratifica al leer uno de nuestros primeros manuales de pedagogía escrito por el maestro José María Triana en 1845, quien debería ser considerado y reivindicado como el primer maestro-intelectual de la pedagogía colombiana.<sup>10</sup> En este manual se sostiene que

---

10 José María Triana Algarra (Zipaquirá, 1792-Bogotá, 1855), creó en 1827 el primer colegio de enseñanza privada en Colombia, donde puso en marcha el sistema de enseñanza mutua del que era partidario. Más adelante fundó el Instituto Normal. Después publicó sus manuales para los

La base de la enseñanza mutua reposa sobre la instrucción comunicada por los alumnos más instruidos a los que lo están menos. Este principio que constituye el mérito de este método, necesita una organización particular para crear una jerarquía capaz de concurrir eficazmente a la utilidad de todos.

La necesidad de enseñar y de supervigilar, ha probado la de tener fuera del maestro instructores que llevan el nombre de monitores y que se eligen de entre los mismos niños. (Triana, 1845, p. 35)

Es de destacar que, en la historia de la educación la noción de que el niño pueda desempeñar funciones de enseñanza fue altamente novedosa y todavía no la hemos terminado de recontextualizar como parte de la historia de la pedagogía moderna. Este 'niño enseñante' y con autoridad, implicó cierta ruptura con concepciones pedagógicas verticales en las que se desconocía a este sujeto. Al niño enseñante de escritura, lectura, aritmética y de dibujo, además se le daba la posibilidad de evaluar el rendimiento de sus compañeros y se sumaba la capacidad de valorar su comportamiento y disciplina.

Las formas en que el niño enseñante fue definido en el discurso sobre la enseñanza mutua se debía situar en el contexto de la nueva relación entre el individuo y el Estado. Si en Inglaterra y Europa el sistema lancasteriano buscó formar obreros en el marco del inicio de la Revolución Industrial, en el caso de la Gran Colombia se constituyó desde la perspectiva de Santander en el camino más expedito para formar ciudadanos. Las clases de lectura-escritura, matemáticas y dibujo, acompañadas de otros conocimientos de geografía e historia, constituían la base de una educación moderna que buscaba un nuevo tipo de sistema político basado en una democracia letrada.

De acuerdo con esta descripción que se desprende de los principios del método, al niño se le confirió una autoridad inusitada al permitirle cumplir funciones de enseñanza, inspección o asistencia en el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo y en aparente contradicción, los movimientos, las conductas y hasta los pensamientos de otro grupo de niños (los asistidos, controlados y subordinados) aparecen como algo programable y regulable por la misma maquinaria del método (Foucault, 1990), cuya pretendida capacidad de control sobre el individuo tampoco tenía precedente en la historia de la educación.

---

métodos de enseñanza primaria por encargo de la Dirección General de Instrucción Pública. En ellos fue el pionero de la introducción de los métodos pestalozzianos para mejorar la enseñanza mutua y para fortalecer la formación de maestros. Desempeñó varios cargos públicos, entre ellos la dirección de la Escuela Normal en 1849, cargo que no dejaría hasta pocos meses antes de su muerte. Cuando se restableció en 1832 la Academia Nacional fue nombrado como uno de los veintiún miembros de ella. <https://www.bvfe.es/es/component/mtree/autor/21366-triana-jose-maria.html>.

En medio de esta paradoja (el niño con autoridad y el niño bajo control) se deben ubicar estas primeras representaciones de la infancia que nos ofrece la pedagogía en Colombia. En un contexto en el que se conforman nuevas relaciones dadas entre la familia y el Estado reconstituyéndose un orden ya no colonial, sino republicano a pesar de las críticas que se presentaron para la época. Estos niños, que en el contexto lancasteriano terminaron con funciones de pequeños capataces estaban destinados a ser los jefes de las secciones de obreros en las fábricas inglesas, pero en teoría se trataba de una de las primeras rupturas ‘democratizadoras’ que la escolarización debía producir en el tejido social local: la jerarquía interna de los niños en la escuela no debía ser establecida por rangos externos como familia, riqueza o poder, sino por su propio desempeño en el aprendizaje y la disciplina. Esto funcionaba mejor en la medida en que la escuela era más grande —aunque es inimaginable que se hubiera alcanzado a reunir bajo un solo techo y con un solo maestro la cantidad prometida de mil niños—.

Los datos que tenemos para la Nueva Granada por el propio maestro Triana es que hacia 1824 “una larga experiencia me ha hecho ver que es del todo imposible que un solo hombre pueda regir e instruir un gran número de niños (doscientos) como el que está a mi cargo” (Triana, en Zuluaga, 1984, p. 89).

Tras los primeros ensayos de formación concluye que los monitores destinados a gobernar y enseñar a otros niños “no se sirven de la autoridad que se les confiere sino para divertirse [...], proteger su ociosidad y para encubrir sus defectos tal vez mediando el coecho [sic]” (Triana, en Zuluaga, 1984, p. 89). Sabemos que en Inglaterra los monitores de las escuelas lancasterianas terminaron siendo los líderes de los cartistas, movimientos obreros que destruían las máquinas tejedoras.

De hecho, el método lancasteriano fue uno de los pocos consensos que hubo entre Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, debido a que a través de este se prometía lograr la universalización de la educación primaria, el inicio de la promesa de formación de una ciudadanía letrada para la nueva república y la cualificación de la infancia urbana; proyecto fundamental para cierto tipo de pensamiento ilustrado y liberal heredado de los reformadores borbónicos.

## **La infancia en la pedagogía clásica: *un niño experiencial y racional***

La representación de infancia de la pedagogía clásica o racional colombiana se desprende a la luz o a la sombra de la primera reforma educativa liberal que vivió el país —la Reforma Instruccionista de 1870—, mediante la cual se busca generalizar la consigna de una educación primaria universal, gratuita, obligatoria y laica. Dicha reforma viene acompañada del renacimiento de la tradición pedagógica pestalozziana, ahora universalizada por los liberales radicales; quienes cambiaron del todo el lenguaje educativo del país: hablaron del aseo escolar, la



gimnasia y la calistenia, de la educación de los sentidos, de la alegría y la simpatía entre el maestro y los alumnos, de la valoración del niño como individuo, del amor materno, de la consideración psicológica sobre el esfuerzo intelectual; de una religión interiorizada y sentida. Se comienza a valorar la capacidad intelectual del niño, su intuición y percepción de la realidad a través de los sentidos, valorando de manera positiva la vivencia o experiencia infantil. Sin duda, los principios de la pedagogía de la objetivación de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ‘cosas y experiencias antes que palabras’, llevaron a la pedagogía colombiana a acercarse al niño para formar de manera racional otro tipo ciudadano, muy distinto a como lo había propuesto el método lancasteriano. Se promueve desde entonces la pedagogía objetiva, que supone un saber mucho más complejo que la mecánica de subordinación de la máquina de enseñanza mutua. Los maestros formados en el pestalozzianismo empezaban por aprender que en la mente del niño y de todo tipo de individuo, existen tres tipos de memoria: arbitraria, sugestiva y asociativa. En todas las tres hay percepciones que se unen por semejanza, desemejanza y dependencia, que permiten constituir las relaciones causales y objetivas entre las cosas. En términos de práctica pedagógica, tiene lugar la “positivización” del niño por medio de la ‘psicologización’ y ‘pedagogización’ del discurso pedagógico (Jiménez, 2018, p. 47).

De la discusión de la reforma educativa de 1870 no sería ajeno, una década después, quien llegara a ser el principal pedagogo colombiano entre finales del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX, don Martín Restrepo Mejía (1861-1940). Fue el autor del texto oficial de formación de maestros en Colombia y Ecuador (entre 1905 y 1920), en dos palabras, fue el pedagogo oficial de la república conservadora y católica. Su obra principal *Elementos de pedagogía*, escrita inicialmente en coautoría con su hermano Luis, fue publicada por primera vez en 1888 y gracias a sucesivas reediciones mejoradas, en 1893 y 1905 en Popayán, y en 1911 y 1915 en Bogotá, se mantuvo vigente por lo menos hasta 1930. A pesar de que su carácter confesional ha hecho caer en el olvido la obra de los hermanos Restrepo Mejía (1905), esta ha sido revalorada por las recientes investigaciones que muestran su conexión y actualidad respecto a las discusiones de la pedagogía moderna de fines del siglo XIX

*Elementos de Pedagogía* es un erudito compendio que apropia, combinando y seleccionando, los mejores aportes de la tradición pestalozziana tanto norteamericana como francesa, pero también retoma elementos de otras tradiciones pedagógicas, tanto nacionales —alemanas y españolas— como religiosas —protestantes, católicas y laicas—: es, por así decirlo, una Enciclopedia de Pedagogía Racional. Aparecen citados en su texto nombres como Pestalozzi, Fichte, Spencer, Herbart, Froebel, Lasalle, al lado de muchos otros nombres importantes que también han llegado a ser anónimos para nosotros: Baldwin, Compayré, Ruiz Amado, Lavaissière, Buisson, Daguet. (Saldarriaga, 2003, pp. 104-105)

Esta obra difunde en Colombia un concepto de infancia heredero de la tradición pestalozziana, pero reformado y ampliado (los manuales pedagógicos de la década de 1880 empezaron a hablar de un pestalozzianismo perfeccionado, del que nos referiremos más adelante). Restrepo Mejía (1905) establece que la pedagogía moderna debe estudiar las leyes del desarrollo humano para intervenirlo y perfeccionarlo. La pedagogía necesitaba de la enseñanza para educar al hombre de acuerdo con las leyes de la naturaleza, buscando fortalecer las facultades humanas: la percepción sensitiva, la intelectual y el raciocinio. Sin embargo, aquello estaba inserto en la tradición filosófica católica, para ese entonces el neotomismo. Según este, la pedagogía no podía pensarse independiente de un sistema filosófico, visto como el conjunto de principios supremos relativos a la naturaleza, estado actual y fin del hombre, a los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador. De ahí que se inserte en la llamada pedagogía racional: de lo racional se deduce lo moral. En sus palabras, la pedagogía se definía como

La ciencia que estudia el desarrollo humano investigando su punto de partida, sus leyes y su fin, y arte que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes. La pedagogía, al definirse mitad ciencia conviene con las demás ciencias antropológicas en que estudia al hombre, pero difiere de ellas en que le estudia en cuanto es un ser libre que se desarrolla. La parte de la pedagogía que estudia las leyes del desarrollo humano es verdadera ciencia; mas la que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes, es un arte. (Restrepo y Restrepo, 1905, pp. 1-2)

Su concepto de niño se desprende de las prácticas de educación doméstica y educación escolar, cuyo punto de encuentro es la disciplina que, vista como ortopedia educativa, se dirigía a la posibilidad de gobernarse a sí mismo y con este autogobierno, a la conquista de la libertad. Era la noción racional de “niño activo” que debe adquirir unos buenos principios racionales y una vez en posesión de estas verdades, ejercitar sus facultades para formar hábitos buenos y desarrollar su voluntad. Era la propuesta de la pedagogía clásica bajo un principio de concordismo<sup>11</sup> que buscaba mostrar que los dogmas de la fe no eran incompatibles con las hipótesis de las ciencias positivas.

El concepto de infancia que esbozaran los Restrepo Mejía (1905) de manera paulatina se buscó instalar en las Escuelas Normales del país al convertirse en el

11 Concordismo es el intento intelectual —bastante difundido en el siglo XIX— de interpretar la Biblia a la luz de la ciencia moderna, mostrando que la primera no es incompatible con la segunda. Fue deslegitimado por la encíclica *Providentissimus Deus* de León XIII (1893; DS 3280-3294), afirmando que el autor sagrado en la Biblia no quiso dar lecciones científicas, sino una enseñanza religiosa, sirviéndose para ello de metáforas históricas. <https://plato.stanford.edu/entries/religion-science/>

principal manual de formación. Dicho concepto se basaba en las lecturas que los pedagogos colombianos habían hecho desde la reforma educativa de 1870, no solo de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) sino de Jean Jacques Rousseau (1712-1788), Friedrich Froebel (1782-1752), Herbert Spencer, Ferdinand Buisson y otros. Sin embargo, en *Elementos de pedagogía*, se debía tener en cuenta el abordaje crítico que los Restrepo Mejía hacían de la obra los autores no católicos, como J. J. Rousseau, a quien comentaban con reparos al ubicarlo en el iusnaturalismo racionalista, que intentaba suprimir la ley divina en el proceso educativo.<sup>12</sup>

Tras la primera infancia, casi pura animalidad, según Restrepo, el niño de los tres a los siete años ingresaba a una etapa en la que al conocimiento sensitivo de las cosas que poseía se le iba agregando el conocimiento intelectual. En este periodo, el niño ya era capaz de tener ideas generales, de comparar las cosas unas con otras, encontrar sus diferencias y semejanzas. A esta edad, el niño podía formar juicios sencillos y elementales sobre el orden físico y moral. La voluntad del niño en esta etapa, aunque débil, ya se expresa por medio de la curiosidad y el deseo de examinarlo y saberlo todo. Las múltiples preguntas que hacían los niños se debían contestar por parte de los adultos con verdad y tino.

Para Restrepo Mejía, el niño desde los seis o siete años debía ir a la escuela. Su educación requería ya un trabajo continuo y sistemático que era muy difícil de desarrollar en casa, a menos que los padres pudieran dedicarse a él exclusivamente. Además, la escuela tenía la ventaja de que iniciaba en el niño la necesidad de trabajar con las demás personas como parte del orden natural de la vida. Hacia los siete años se iniciaba el periodo de uso de la razón. En este periodo se conocía el orden moral, aunque no en todos sus detalles; el niño observaba no solo los fenómenos externos como lo hacía en el periodo anterior, sino los internos y reflexionaba sobre ellos, como sobre los actos de los demás hombres.

En el periodo siguiente, el próximo a la pubertad, que iba hasta los trece o catorce años, el entendimiento era capaz de abstracciones y raciocinios más complicados. En este periodo, era importante enseñarle la higiene, saber conseguir las cosas necesarias para la vida, lo que implicaba aprender a trabajar arte, industria y ciencia. En este periodo, la educación de la sensibilidad cognoscitiva se enlazaba con la educación intelectual, en cuanto se debía acostumbrar al niño a observar bien el mundo sensible, a fin de que eso le sirviera de base para inducciones y raciocinios. Entre los siete y los catorce años hay una preocupación central que le compete a la educación escolar, la disciplina.

---

12 Los reparos a la obra de J. J. Rousseau, en el *Emilio*, los mantuvo Martín Restrepo Mejía a lo largo de su vida académica, buscando inclusive establecer un empalme con otros pedagogos modernos, como Pestalozzi, Froebel, María Montessori y Decroly, entre la anterior educación tradicional, vista como educación memorista y la “enseñanza activa”. Lo anterior se puede consultar en su libro, *Pedagogía de Párvulos*, obra publicada hacia cerca de 1930.

Para Restrepo Mejía, si el niño era bien dirigido en los periodos anteriores, cuando llegaba a los catorce años, estaba casi completamente terminada la educación de la potencia vegetativa, la sensitiva y la motriz, respecto de las cuales bastaba velar, para que no se perdiera el éxito obtenido. Una vez conquistado el entendimiento sabe observar, analizar, sintetizar, inducir, discurrir con acierto y con vigor sobre los asuntos relativos a la materia y sus leyes. El entendimiento funcionaba como conciencia y como memoria con bastante claridad, ante todo como entendimiento especulativo mejor que como práctico.

Al no desechar, sino filtrar las investigaciones de la psicología experimental en auge desde 1870, la pedagogía católica fue integrando los saberes de raíz biológica con las nociones más clásicas de ‘facultades del alma’ características de la psicología racional. El siquismo del niño, en la pedagogía moderna de corte experiencial racional (que debe diferenciarse de la de corte experimental empírico), debía ser pensado bajo principios básicos de las potencias o facultades humanas, una escala ascendente entre lo sensorial y lo racional, que dirigían su grado de desarrollo y la proporcionalidad en el tipo de trabajo intelectual que se establece en la escuela. No satisfecho con su tratado de pedagogía, Restrepo Mejía produjo por estos años otro importante texto para la pedagogía y la infancia colombianas. Saldarriaga lo reseña así

Hacia 1913, saca una segunda edición revisada de otro de sus textos más importantes, la *Pedagogía Doméstica*; destinada a llevar conocimientos pedagógicos e higiénicos a las madres de familia del pueblo y en la que introducía el uso de métodos innovadores para la enseñanza de la lectura y la escritura desde el hogar. Este texto fue clave en el cambio cultural que se operó desde comienzos de siglo en la mirada sobre el amor materno, sobre la infancia y la familia colombiana; introduciendo en el seno de las costumbres campesinas, prácticas de cuidado nutricional, lactancia, desfajamiento, control del peso del bebé, atención a las etapas de desarrollo infantil, en el marco de prácticas de ahorro familiar, aseo, estética y moralidad que pretendían modernizar la familia a partir de una ciencia y un arte conocidos desde entonces como “economía doméstica. (Saldarriaga, 2003, p. 100)

Desde esta propuesta pedagógica la infancia era reconocida como un sujeto experiencial, activo, portador de un conjunto de potencialidades, como la percepción, la potencialidad sensitiva, la intelectual y el raciocinio. La infancia era vista desde entonces, como sujeto experiencial y activo, en el cual se debía propender por su perfección de acuerdo con un proceso educativo liderado por el maestro, pero ajustado a sus transformaciones físicas y psicológicas. La pedagogía y el maestro, conforme a esta perspectiva, son pensados con un principio indulgente, amoroso y flexible en el mismo acto educativo. Desde un inicio, la educación escolar debía complementarse con una educación doméstica, acorde con un conjunto de intereses mutuos.

Un análisis en conjunto de la pedagogía pestalozziana y racional obliga a entender una crucial diferenciación: desde Pestalozzi se halla la noción de niño activo, pero no debe confundirse la noción de niño activo de esta pedagogía racional de carácter experiencial con la de niño activo de la pedagogía autodenominada activa —en sentido experimental— que divulgó el otro gran pedagogo de la primera mitad del siglo XX, don Agustín Nieto Caballero. La actividad de la que habla la pedagogía racional es una actividad sensorial, una dirección de la enseñanza partiendo de las impresiones que producen los objetos para que el entendimiento infantil los capte mejor y los ordene de manera clara y distinta. Por esta razón fueron acusados de “pasivos” por sus críticos de la escuela activa (Saldarriaga, 2003). Este cambio en la noción de niño activo, ya clara desde la década de 1930 en Colombia, fue tal vez el primer gran salto epistemológico en el estatuto de la infancia escolarizada.

## La infancia del parvulario o de la tierna edad

Otra representación de infancia realizada por la pedagogía colombiana que se ubica en la transición entre la pedagogía clásica racional y la irrupción de la escuela activa es la infancia del parvulario. Dicha infancia comprende en Colombia al grupo de niños ubicados entre los tres y los siete años y sería la que en la segunda mitad del siglo XX se denominó la infancia del preescolar. En este sentido, debemos reconocer de nuevo que es Martín Restrepo Mejía quien a fines de la década de 1920 la enuncia y la introduce en la pedagogía colombiana. Hacia 1930, Restrepo publica otra especie de tratado de pedagogía que lleva por título *Pedagogía de párvulos* (1929), cuya característica más notable es que ya no se presenta como la teoría a aplicar, sino como una evaluación de su experiencia personal —y la del país— con los métodos utilizados desde fines del siglo XIX.<sup>13</sup>

En este libro, Restrepo (1929) adopta una actitud crítica frente a su propia tradición pedagógica, a partir del conocimiento de la idea de los *Kindergarten* de Froebel. En dicha obra, Restrepo (1929) hace un recorrido de la ‘escuela memorista’ o método tradicional de enseñanza, debido a que la formación de maestros en métodos activos aún en el país era precaria, lo que generaba la necesidad de hacer un balance de los principales defectos en el método en que ellos fueron formados. Al ver cómo Restrepo señala los defectos del sistema del honor de la pedagogía clásica o racional, y habiendo acogido el “sistema del interés” propio de la pedagogía activa experimental, debemos reconocer el gran salto epistemológico y pedagógico que hace Restrepo Mejía (1929). En este texto, además, revalora de nuevo al niño entre tres a siete años pensando en un sistema

---

13 El título completo del libro de Martín Restrepo Mejía, es *Pedagogía de Párvulos. Exposición de la enseñanza activa*, del cual no se tiene una fecha exacta de publicación. Creemos que la editorial de Cromos lo dio a conocer a finales de la década de 1920, porque hay referencias directas a María Montessori y Ovide Decroly y su incidencia en la pedagogía colombiana.

destinado a prepararlos para las escuelas primarias, despertando y encauzando sus facultades.

El *Parvulario* (Restrepo, 1929) era una propuesta educativa que se centraba de manera universal en la primera infancia y que preparaba al niño de manera pedagógica para su incorporación formal a la escuela primaria, hacia los siete años. En la primera sección del *Parvulario*, Restrepo (1929) propone que al niño se le educaría con juegos educativos, conversaciones y lecciones sobre juegos materiales. En el parvulario superior se le enseñaba a leer y escribir y se le darían lecciones orales de historia sagrada y patria, cálculo y geografía. Sugirió que la educación del parvulario estuviera a cargo de maestras debido a que los niños pequeños requerían con frecuencia un cuidado maternal que ellas, por lo general, podían facilitar. Las horas de asistencia a la escuela para el niño parvulario, variaban según el clima y las costumbres de la localidad, pero en todo caso se sugería que los trabajos intelectuales se hicieran en la mañana y la tarde se destinara a juegos y tareas sencillas.

La maestra del parvulario debía considerarse y conducirse en la sección inferior como madre de sus alumnos. En la sección superior del parvulario debía preocuparse por acostumar a los niños al orden y regularidad de los trabajos. De esta manera, se iba avanzando gradualmente a una disciplina más compleja, que comprometería luego a los niños en la escuela primaria. Las instituciones dedicadas a los niños del *parvulario* se distinguían de las cunas y los asilos, en que estos eran establecimientos de caridad para atender ante todo las necesidades materiales de los niños excluidos o pobres.

Así, la obra de Restrepo se mostraba como un adelanto a fines de la década de 1920 debido al avance de la psicología experimental, pero principalmente a las ideas de los grandes pedagogos que en ese momento hacían parte de la escuela activa, entre los cuales, Restrepo ya había destacado a Pestalozzi y Froebel, incorporando para este momento del siglo XX, la incidencia que tenían en nuestro país María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932). Al descubrir la educación del parvulario, para Restrepo Mejía estos pedagogos habían replanteado el método antiguo, cuyo principal defecto era un tipo de enseñanza que había conducido al memorismo y la pasividad del niño, sin preocuparse por la preparación y el desarrollo de las facultades infantiles.

La nueva propuesta pedagógica acogía a la “enseñanza activa” que se proponía aprovechar el interés que todo niño tenía de aprender a hacer algo, acompañado de su curiosidad. La representación de la infancia en la práctica terminó de modernizarse cuando se fomentó la educación del párvulo, que buscaba en el fondo aprovechar la más tierna edad del niño para fortalecer sus facultades sensitivas, intelectuales y motrices. El niño a esta edad demandaba por parte del adulto amor, respeto y un contexto institucional adecuado a sus necesidades educativas.

La infancia del parvulario —la infancia de la tierna edad— vista como aquella que se encontraba preparándose a ingresar a la escuela primaria, en un rango de edad entre los tres y siete años, se constituyó en un nuevo sujeto en la medida en que “la principal tarea del niño era construir al hombre” desde esta etapa del periodo infantil marcada por la sensibilidad y los continuos cambios.

## La escuela activa: la infancia moderna y experimental

Desde la perspectiva de la escuela activa el concepto de infancia moderno toma cuerpo a la luz o a la sombra de los postulados de Agustín Nieto Caballero (1889-1975), con la fundación en Bogotá del colegio Gimnasio Moderno en 1914. Para este educador en la segunda década del siglo XX, la educación colombiana debía garantizar la alegría y libertad de acción para el niño en la escuela. El niño moderno debía ser pensado en un nuevo contexto institucional, la escuela activa. El concepto de infancia moderno sería uno de los ejes centrales de su pensamiento pedagógico.<sup>14</sup> En dicho concepto inspirado en los preceptos establecidos por J. J. Rousseau y desarrollados pedagógicamente por J. H. Pestalozzi, la naturaleza había querido que los niños fueran niños antes que hombres; si se intentase cambiar ese orden se alteraba el proceso formativo y su naturaleza social.

De tal manera, la pedagogía activa partió del principio pestalozziano clásico de que toda actividad pedagógica debía estar acorde a la edad del niño y luego, con la visión positiva de la psicología experimental y la medicina escolar sobre la necesidad de estudiar científicamente su desarrollo, atendiendo las condiciones sociológicas de su entorno. Pero ya hemos señalado que había una diferencia epistemológica radical entre las nociones racional y experimental de niño activo. Con los psicólogos pragmatistas como William James y John Dewey y con el experimentalismo médico de Decroly —y en la veta epistemológica de Kant—, la actividad del sujeto es concebida ya no como recepción pasiva de los objetos del mundo, sino como actividad sintética, conceptual, que elabora hipótesis, esquemas, y juicios: el niño debe aprender desde pequeño la lógica de la investigación. A la pedagogía racional, la denominaron con desprecio ‘experiential’, pues dependía de ‘vagos conceptos humanistas y de la vocación y la intuición de los maestros’; le oponían su noción de experimentación científica, de rigor de laboratorio y observaciones reguladas, como base de cualquier acción pedagógica seria (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 28).

Así, la nueva pedagogía debía privilegiar las actividades lúdicas del niño —por lo menos hasta los doce años—, respetando su propio ritmo de aprendizaje

14 Los demás ejes del pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero son: el maestro moderno, la tensión entre escuela activa y escuela pasiva, educar antes que instruir, la disciplina de la confianza y los centros de interés. Consultar: segundo capítulo de Absalón Jiménez B. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



y desarrollo psicomotriz, sumado con los principios de la tolerancia y libertad, a través de la formación de un nuevo maestro y la modernización de la escuela.

Por ello, para Nieto Caballero (1966), los primeros años de vida serían la etapa más importante para educar a los seres que construirían la nación del mañana, porque en la infancia se formaba y fortalecía el carácter moral y espiritual. Además, en la infancia se adquiría el hábito del bien obrar y esto se podía lograr con un ambiente agradable, alegre, libre y de sano esparcimiento. El concepto de infancia de la escuela activa se explica a partir del desarrollo experimental. Los niños y las niñas que asistían a los jardines de la infancia no iban propiamente a estudiar sino a desarrollar sus sentidos, pero más allá, a ponerse en contacto con la vida y el conocimiento. En sus propias palabras

La infancia es la etapa de la vida para descubrir, observar e investigar, es la edad de vencer las dificultades que le presenta una determinada situación. El niño necesita para el desenvolvimiento armónico de su cuerpo y de sus facultades, alegría, libertad y acción en el medio en donde vive. (Nieto, 1966, p. 175)

Para la escuela activa el niño crecía al compás de un determinado ritmo, claro está en interacción constante con el entorno, las personas y las cosas. En esta propuesta los niños y las niñas no eran personas que se debían domesticar, sino eran vistas como personas con conciencia a quienes se les debía propiciar escenarios al aire libre, con la naturaleza y con el medio ambiente. Las excursiones y las salidas de campo en determinado momento de su formación se convertían en una posibilidad para que el aprendizaje se basara en el principio activo del ‘aprender haciendo y el contacto directo con las cosas’.

La escuela activa para la primera mitad del siglo XX redefinió al niño como un ser inquieto, inteligente, capaz de conocer la realidad a partir de la curiosidad y de la autorregulación que propiciaba la experiencia. Una infancia que, aunque demandaba cuidado y asistencia por parte de la familia y la escuela, era valorada en su capacidad intelectual. A esta infancia moderna se le debía acercar al escenario de la experimentación y del método científico con el interés de que conquistara una visión objetiva de la realidad. Una infancia que lograra plantearse problemas para resolverlos de manera racional fue uno de los objetivos formativos de la escuela activa. La infancia de la escuela activa se constituye en una infancia moderna, la cual, en algún momento de su madurez al conquistar la razón, conquistaba su libertad y autonomía.

### **La infancia colombiana desde el psicoanálisis: *un sujeto de deseo e ininteligible***

En la segunda mitad del siglo XX fue el psicoanálisis una posibilidad para indagar un tipo de infancia distinta a la que nos ofrecía la pedagogía racional y luego la experimental, que en el fondo demandaban el reconocimiento del niño como un



sujeto inocente, frágil, puro, sinónimo de futuro y objeto de asistencia y cuidado por parte de la familia, la escuela y el Estado. En la segunda mitad del siglo XX, serían dos maestros próximos a la práctica pedagógica, José Francisco Socarrás (1907-1995) y Estanislao Zuleta (1935-1990), quienes nos acercarían al cuestionamiento que desde el psicoanálisis se le hacía a la representación de infancia que nos había ofrecido la pedagogía moderna. Para el psicoanálisis la inocencia infantil reivindicada por la pedagogía moderna liderada por J. J. Rousseau, se había convertido en el principal foco que cuestionaba al mundo adulto por su falta de conocimiento y habilidad en la educación del niño.

El psicoanálisis nos ofreció otra faceta de la infancia en Colombia que hasta entonces desconocíamos. Desde esta teoría inaugurada por Sigmund Freud (1856-1939) el niño se debía des-idealizar, debido a que vivía una relación compleja con el mundo adulto. El psicoanálisis complejiza la representación del niño mostrándonos una infancia ininteligible, exploradora de su cuerpo, portadora de una sexualidad y en tensión constante con el mundo adulto. Una infancia que podía vivir frustraciones, que podía afrontar experiencias de fracaso y derrota.

José Francisco Socarrás enuncia la infancia como ‘sujeto de deseo’ a través de su relación con el juego. En este sentido, planteaba ya desde finales de la década de los sesenta que el juego como actividad propia del niño era la que podía constituirlo como un sujeto sano. Pero esta teoría del juego se diferenciaba de los aportes teóricos provenientes de la paidología, que entraban en tensión con el psicoanálisis. En efecto, el psicólogo y pedagogo norteamericano Stanley Hall (1846-1924) había planteado a comienzos del siglo XX que el juego servía como actividad preparatoria para las actividades de la vida adulta. Al observar a los animales se evidenciaba que el juego les permitía desarrollar destrezas que eran fundamentales para desenvolverse en su etapa madura: algo similar ocurría con el niño.

No obstante, para Socarrás (1994) esa teoría apropiada por la pedagogía mostraba algunas insuficiencias, pues un importante número de juegos no propiamente preparaban para la vida adulta. Era allí donde intervenía la teoría psicoanalítica, explicándonos un nuevo sentido o una nueva dimensión del juego, sosteniendo que el juego sirve también para satisfacer deseos que no se pueden efectuar en la vida real. En sus palabras

Evidentemente, si observamos especialmente muchos juegos infantiles nos damos cuenta de que no se trata de actividades preparatorias y que deben tener un sentido más profundo, por ejemplo, cuando el niño juega a actividades como la de matar, la de enterrar, la de hacer sacrificios; allí no está jugando una actividad preparatoria porque realmente de la humanidad se ha eliminado la facultad de matar y no tiene por qué prepararse para matar, o para enterrar seres vivos... Mediante este tipo de juegos el niño está satisfaciendo deseos que no puede satisfacer dentro de la realidad, están prohibidos o no prohibidos, pero pueden ser vergonzosos, como cuando se juega a chupar tetero. (Socarrás, 1994, p. 237)

Desde la perspectiva psicoanalítica, el juego toma otra significación en la que se puede pasar del deseo al acto, sin ningún cuestionamiento de carácter social. Así mismo, el chiste es otra forma de juego. Podemos satisfacer deseos bromeando, diciendo cosas que no se pueden decir en serio. Por lo general, los deseos inmediatos que podemos satisfacer por medio del juego son especialmente los deseos agresivos, los deseos de dominio sobre los demás, manifestando superioridad, controlando la agresividad, los deseos de combatividad, y si salimos triunfantes de ese deseo, quedamos satisfechos.

Por otro lado, desde la perspectiva de la escuela el juego combativo es una expresión de progreso y de evolución de la especie humana. Desde la perspectiva biológica darwinista, en este proceso la combatividad y la agresividad estuvieron implícitos en la lucha por el alimento, en la lucha por la ostentación, en la lucha por el dominio de la hembra, en la lucha por la vivienda, en la lucha por el abrigo. En general, en la lucha con la naturaleza y con todos los seres vivos, que podía excluir al ser humano de la posesión o el dominio de un ambiente determinado. En toda esta actividad, el hombre está empleando esa lucha innata, la cual en el contexto escolar se expresa en una actividad en particular. El deporte constituye la actividad que más se presta para mostrar tendencias agresivas y combativas sin generar daño, sino beneficios. De tal manera, el deporte para Socarrás como actividad motriz fomentada desde la niñez es importante, pues

Si no les puedo dar salida de ninguna manera a tales deseos, esos impulsos quedarán en mí y yo seré tanto más conflictivo en mis relaciones intrapersonales, cuanto que no le puedo dar salida a esta serie de tendencias que están dentro de mí y que pueden convertirse en tendencias colectivas en relación con la sociedad y con el medio en que se actúa. (Socarrás, 1994, p. 237)

En esta dirección, según Socarrás se debía luchar mucho para que la actividad motriz del niño, el juego y el deporte, llenaran a cabalidad esa función que en lenguaje psicoanalítico se denominaba ‘catarsis’, que en griego quería decir ‘purificante’. Desde su perspectiva, en un país como Colombia se necesitaban muchas ‘catarsis’ contra la agresividad, que se traducían auténticamente en malas acciones, en envidias y en odios. Así, la solución se inclinaba por un camino educativo que se iniciaba con el niño fomentando el juego y el deporte y comprometía desde mediados del siglo XX a la educación de la población.

En segundo lugar, de los planteamientos del maestro Estanislao Zuleta, provenientes también de las lecturas del psicoanálisis, el niño se encontró con el mundo adulto, producto de una relación de carácter tensionante; inicialmente, con sus padres y luego, con sus maestros. Para este educador colombiano, en un momento inicial, “el niño vive un descubrimiento doloroso de que los padres, aquellos monstruos sagrados de nuestra infancia, eran personas comunes y

corrientes que podían equivocarse y que muchas de sus opiniones eran dudosas o sencillamente erradas” (Zuleta en Suárez y Valencia, 1995, p. 139).

En este tipo de relación tensionante entre el mundo adulto y el mundo infantil, el niño necesita, por una parte, que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que le pongan tareas en las cuales pueda fallar. Para nuestro educador, el niño que no tiene la oportunidad de fracasar tampoco tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello. En la educación es importante adquirir el amor a vencer las dificultades reales, como también que dejemos actuar a los niños con cierta espontaneidad, luchar contra la adversidad, y el fracaso constituye una experiencia importante para la conquista de su autonomía. En este punto, nos deja claro que en el proceso educativo dado entre el mundo adulto y el mundo infantil, debe permitírsele al niño tener la alegría de que ha triunfado sobre las dificultades.

Según la perspectiva freudiana de Zuleta, el niño, además, es un pensador y un investigador, pero si el maestro ponía al niño a repetir información, a aprender cosas que no le interesaban y que no podía investigar, esa experiencia no era educativa. En este punto, Zuleta indica que:

El niño es un investigador según la definición de Freud. Pero si el maestro tiene la respuesta de antemano, el alumno pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar la respuesta que exige el maestro para adecuarse a ella. (en Suárez y Valencia, 1995, p. 70)

Para Zuleta todo niño es un investigador, pero solo investiga a partir de sus dramas, de sus miedos y sus incertidumbres. El niño, en esa relación tensionante y conflictiva con el mundo adulto, participa y no es visto como un sujeto puro, frágil e inocente, como lo planteaba la pedagogía de la época precedente, sino como un sujeto que vive experiencias y vivencias, algunas de ellas dolorosas, que le llevan a desmitificar a sus padres y sus maestros, a enfrentar el fracaso, superar la adversidad, adquirir saber y conocimiento, con base en la espontaneidad para conquistar finalmente su autonomía.

Para Estanislao Zuleta, la inocencia aparecía como un concepto muy curioso, era una especie de ignorancia feliz o una felicidad en la ignorancia o una ignorancia bendita y aprobada. Soportándose en Jean-Paul Sartre (1905-1980), hace la observación de que a los adultos les molesta mucho que los consideren inocentes, pero les encanta haberlo sido en su infancia. Así, retomando cierta perspectiva psicoanalítica de la experiencia infantil, los niños son personajes para los cuales lo fundamental es la aprobación de los adultos.

Zuleta cuestiona también a Jean Piaget (1896-1980) por haber considerado la obra de Sigmund Freud como si esta hiciera parte de las teorías del desarrollo, para darles cierto tono de cientificidad

La verdad es que cuando el niño pasa de la etapa oral a la anal, no hay ninguna maduración, lo que ocurre es que se pasa a un nuevo drama de identificaciones primarias, de devorar y ser devorado, a un nuevo drama a las relaciones de la pérdida de los objetos, de relaciones con la conservación, de relaciones con las normas de aseo, etc. De la misma manera que se ingresa luego en el *Edipo*, nuevas formas, nuevas tensiones [...] El individuo se define por el drama de las relaciones que vive y ese drama es el que decide si va a pasar o no a otra etapa o si se va a quedar, o si habiendo pasado va a regresar, cosa que también puede darse porque no se trata precisamente de una maduración. Y por eso se puede regresar. Se trata de una configuración de un conjunto de conductas determinadas por un conjunto de relaciones y no de una maduración. (Zuleta, 1975, p. 17)

Para entrar a un estudio serio de los niños desde una perspectiva freudiana, se hace así necesario romper con las ideologías dominantes, con ciertos tipos de teorías modernas que los habían idealizado. En este caso se hacía incompatible la lectura de este sujeto desde la concepción evolucionista del psiquismo y del desarrollo psicológico. Para Zuleta, una revolución teórica por lo general anunciaba una revolución práctica, la sexualidad del niño re-descubierta a comienzos del siglo XX por Freud, daba cuenta del reconocimiento de un nuevo tipo de subjetividad.

Se trataba nada más ni nada menos, de una transformación más profunda en las relaciones entre los adultos y los niños, sus papeles y funciones en la sociedad. Esta revolución iniciaba su marcha con expresiones como la negación de la autoridad, lo que de paso afectaba a la institución familiar. La familia moderna al entrar en crisis se constituye en otro punto de partida para abordar el estudio de los niños. La familia asociada a la producción y a la reproducción ideológica, a la conducta, a los valores, a las ideas y hasta los saberes por identificación e imitación, ya sea por enseñanza familiar o por transmisión oral, empieza a ser vista como una institución que trasmite a la vez una ideología y una ética, que fue cuestionada a lo largo del siglo XX por el mundo infantil.

El psicoanálisis en Colombia —para la segunda mitad del siglo XX—, nos mostró una infancia des-idealizada, vista como ‘sujeto de deseo’; además de activa con su cuerpo, era una infancia investigadora, sexualizada, que podía llegar a ser agresiva, conflictiva y dada a la competición. Esta infancia vivía una relación compleja de tensión constante con el mundo adulto y con la institución familiar; desde el psicoanálisis la experiencia infantil es determinante en la constitución de la identidad adulta. Esta teoría complejiza la representación del niño mostrándonos una infancia ininteligible, no es una infancia que evoluciona y desarrolla de manera lineal y ascendente como lo establecía la psicología y pedagogía modernas, encontrándose en esta crítica su principal aporte. Es un golpe al narcisismo del conocimiento científico sobre el niño, ya fuera conocimiento filosófico-racional o conocimiento empírico-experimental.

## La infancia desde el constructivismo: el niño, la niña y el adolescente escolar

En la última década del siglo XX el constructivismo, una teoría del desarrollo cognitivo, hace presencia como propuesta pedagógica en la escuela colombiana, lo que trajo como consecuencia otro cambio de mirada: reconocer al niño, la niña y el adolescente escolar como un sujeto que conquista conocimiento producto de la interacción y el encuentro con los otros. En el campo pedagógico, el constructivismo elevó a un punto importante las teorías psicológicas y epistemológicas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes reconocieron al niño como un sujeto cognitivo que asimila y acomoda conocimiento para desarrollar su inteligencia y como un sujeto de interacción en la medida en que afronta conflictos cognitivos y se encuentra con otros en la zona de desarrollo próximo para resolver problemas y conquistar el conocimiento.

En el caso de la pedagogía colombiana, no debemos olvidarnos de la influencia que tuvo el español Mario Carretero con su libro *Constructivismo y educación* (1993), en el que se desarrollarían de manera magistral los anteriores postulados. El constructivismo en nuestro país a finales de la década de los noventa se regó como agua en el desierto en la escuela colombiana, en momentos en que nos habíamos quedado sin referente teórico alguno en el campo de la práctica pedagógica. El constructivismo basado en Piaget y Vygotsky nos hizo revalorar el niño, la niña y el adolescente escolar como sujeto después de casi dos décadas en las que los postulados conductistas lo habían desconocido.<sup>15</sup> El constructivismo reanudaba con la tradición experimentalista de la Escuela Activa de la primera mitad del siglo XX, pero a diferencia de esta, reconoce a un sujeto como portador de experiencias y nociones previas, dueños de percepciones y representaciones que la escuela y el mundo adulto debían valorar.

Uno de los pedagogos colombianos que asumió la pedagogía constructivista en la década de los noventa fue Francisco Cajiao Restrepo, para quien desde un inicio esta propuesta reconoce a los niños, niñas y adolescentes como los actores centrales en el proceso escolar y educativo. Según Cajiao, el constructivismo implica que el maestro y la institución escolar deben tener en cuenta los profundos cambios culturales y políticos que la sociedad global y la nacional han experimentado desde las últimas décadas del siglo XX, cambios que han implicado el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho y como sujetos situados culturalmente, y la valoración del buen trato y “el libre desarrollo de la personalidad” como una pauta de conducta esencial en la relación entre el mundo adulto y el mundo infantil. También ha implicado la transformación

---

15 El conductismo en Colombia tuvo incidencia desde inicios de la década de 1970 hasta por lo menos 1985, a través de la tecnología educativa y la tecnología instruccional. En esta propuesta el maestro, el niño y el currículo son vistos como insumos, cuyo objetivo fundamental es influenciar los aprendizajes para la formación de individuos productivos (Martínez-Boom *et al.*, 2003).

de los modelos de crianza, basados en el amor, la comprensión y el respeto, en contraste con los modelos autoritarios, que concebían a la educación con base en el castigo, las relaciones autoritarias y el miedo.

Para Cajiao, la infancia como experiencia vital, es sinónimo de juego, lúdica y creatividad. Para este pedagogo, en cualquier reforma educativa, más que incrementar la educación media se debería decretar el derecho a jugar del niño, por lo menos hasta los seis años de edad

Los niños necesitan jugar. De hecho, es la única actividad seria que hacen, ya que de sus juegos surgen sus aprendizajes que le permitirán desarrollar sus capacidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales. A través del juego aprenden a controlar sus cuerpos, a descubrir el mundo que los rodea, a establecer normas, a usar el lenguaje para denominar las cosas y a expresar lo que piensan y sienten... Más adelante, la ciencia, la literatura y el arte seguirán alimentados por las características de los juegos iniciales, donde pueden expresar libremente sus intereses y ponerlos en escena durante los primeros años de vida y escolaridad. (Cajiao F., 2013)

Desde la perspectiva constructivista, la educación de los niños es mucho más que una organización perfecta de contenidos que se dan en un proceso escolar, grado a grado. Los programas y currículos deben ser diseñados a partir de las preguntas de los niños y las niñas escolares, porque frente a las preguntas que ellos hacen nadie tiene respuesta, ni siquiera en ocasiones los investigadores en educación más avezados. La infancia, vista desde el constructivismo, es una infancia con capacidad creadora, con imaginación, es cuestionadora y es una infancia del incentivo constante con la capacidad de plantearse preguntas y resolverlas tanto en el ámbito individual como colectivo.

La reivindicación de este tipo de infancia en términos constructivistas implica reconocerlos como sujetos con capacidades intelectuales, portadores de inquietudes y preguntas que parten del escenario de la escuela y de su cotidianidad. Se reivindica así la experiencia infantil que es consustancial a la formación de su pensamiento, el cual se debe relacionar de manera ideal con el mundo de la vida. En este sentido, Cajiao ejemplifica de la siguiente manera

Einstein en su autobiografía cuenta que su primera intuición sobre la relatividad surgió a los ocho o nueve años mientras montaba un caballito de palo e imaginaba qué sucedería si fuera un rayo de luz: en la escuela pasaba como un niño totalmente insuficiente. Lo que es claro es que el conocimiento universal, el progreso científico, la creación artística y la reflexión filosófica surgen de personas que piensan mucho sobre aquello que saben y llegan a cosas nuevas que naturalmente ni sabían, ni tenían dónde aprender (Cajiao, F., 2010).

Desde su particular perspectiva, los niños y las niñas se comportan como auténticas máquinas de producir preguntas y explicaciones sobre lo que ocurre a su

alrededor. De tal manera, su espíritu científico no se puede aislar de un conjunto de características personales que permiten el desarrollo de habilidades, tales como el manejo de diferentes lenguajes, la relación con los pares, las capacidades prácticas, la persistencia de metas, el deseo de logros y la tolerancia a la frustración.

Francisco Cajiao afirma que los adolescentes colombianos, a finales del siglo XX, ya habían generado una cultura separada de los adultos. Al emplear el término cultura, Cajiao hace referencia a todo un sistema de significados, de lenguajes, de códigos estéticos, de formas de comunicación y relación afectiva. Desde esta perspectiva, evidenció, a finales de la década de los noventa en Colombia, una profunda escisión entre los maestros y los jóvenes, y entre los padres y sus hijos adolescentes, y un profundo distanciamiento entre la 'cultura adulta' y la 'cultura juvenil'. Dicha cultura se basaba en la importancia que le asignaban los adolescentes al aprendizaje de conductas sociales centradas en las relaciones afectivas con los pares, y no en la parte académica del mundo escolar. La escuela contaba con un atractivo relativo en la medida en que era un lugar institucional para reunirse con sus pares y amigos. Esta cultura de los adolescentes se caracterizaba por la multiplicidad de grupos con naturaleza variable, en los que el joven tenía que interactuar, lo que habría generado una fragmentación del mundo en que ellos viven, y les exigiría moverse en culturas diferentes y, consecuentemente, construir discursos diversos para cada grupo, así como también relaciones rápidas y efímeras.

Los adolescentes escolares colombianos mostraban, por medio de sus narrativas, el atraso social de la escuela en cuanto a la concepción, práctica del conocimiento y organización social. Los adolescentes y jóvenes, por lo general, eran sujetos ansiosos de aprender, participar y divertirse en medio de un clima de libertad y aceptación afectiva. Sin embargo, la propuesta de la escuela, tal como estaba constituida a finales del siglo XX en Colombia, no respondía a ninguna de estas expectativas (Cajiao, F., 1996).

Así, según el constructivismo la escuela debe proponer una alternativa de diseño curricular centrada en el niño, la niña y el adolescente escolar, pero teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la comunidad académica de la región. En este sentido, el objetivo primordial de la labor educativa es formar un individuo maduro psicológicamente y capaz de actuar fructuosamente como parte de un conjunto social, de acuerdo con las capacidades personales y de una manera creativa y autónoma. Una labor pedagógica consistiría en involucrar a personas, saberes, sociedades y organizaciones, debido a que no se puede concebir la pedagogía aislada de un contexto y de un conjunto de conocimientos sobre la realidad que la rodea.

El constructivismo en la escuela contemporánea valora el escenario subjetivo e intersubjetivo en el que se constituye el niño, la niña y el adolescente escolar y se edifica el conocimiento, valora de manera positiva no solo su experiencia y sus



percepciones previas, sino también su narrativa, su memoria y su espacio biográfico. Esta propuesta pedagógica valora no solo la inteligencia cognitiva, la inteligencia formal, sino también las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. Desde esta perspectiva la escuela debe seguir produciendo sujetos inteligentes, que tengan la capacidad de resolver problemas, como también de plantearlos, de procesar información como también de utilizarla en diferentes contextos.

El constructivismo tiene en cuenta a los niños, niñas y adolescentes como los actores centrales en el proceso escolar y educativo y de entrada los reconoce como sujetos portadores de experiencias, dueños de percepciones y representaciones que la escuela y el mundo adulto deben valorar. La construcción de su educación ya no se centra, por tanto, en la adquisición de contenidos, sino en la construcción colectiva e individual de mundos de significación, de sentido. El aprendizaje ya no es de conocimientos, ni de habilidades, el aprendizaje es significativo. Es una infancia con capacidad creadora, con imaginación, es cuestionadora, con la capacidad de plantearse preguntas y resolverlas tanto en el ámbito individual como colectivo. Es una infancia que ha sido reconocida universalmente como sujeto de derechos y que tiene la valoración del buen trato como una pauta de conducta esencial en su relación con el mundo adulto. Así los modelos educativos y de crianza deben estar basados en el amor, la comprensión y el respeto hacia los niños, las niñas y los adolescentes con los cuales convivimos a diario en la escuela. Con la introducción de una nueva dimensión a la subjetividad infantil, la de la construcción sociocultural de sus sentidos y significados, tal vez estemos en el umbral de un segundo salto epistemológico en el estatuto de la infancia en nuestro país.

## Consideraciones finales

Como lo observamos en la historia de la pedagogía colombiana la infancia hace parte de un constructo sociocultural que se transforma continuamente, encontrando en el pasado de manera similar lo que ocurre en el presente, varios tipos de infancia de acuerdo con la intencionalidad y fines educativos de cada momento. Así, bajo un principio indiciario de búsqueda —de tentativa y de inspección del pasado— se pueden reconocer de manera inicial seis infancias que hemos reseñado de manera breve: el niño enseñante y el niño bajo control de la pedagogía lancasteriana; el niño experiencial y racional de la pedagogía clásica; la infancia del parvulario o de la tierna edad, de inicios del siglo XX; la infancia moderna y experimental de la escuela activa; el niño del psicoanálisis visto como un sujeto de deseo e ininteligible; y la reivindicación del constructivismo pedagógico del niño, la niña y el adolescente escolar como seres de significación.

De tal manera, podemos concluir que, a pesar de las transformaciones y adversidades, el estatuto de infancia se ha mantenido presente como eje central de discusión de la pedagogía moderna en Colombia a lo largo de estos dos



siglos. Sin duda, las representaciones de infancia surgidas en la pedagogía han incidido no solo en la práctica pedagógica que realiza el maestro en la escuela, sino también en la formación docente. De hecho, las Escuelas Normales y, luego, las Facultades de Educación no han sido ajenas a esta discusión y estas transformaciones con relación a este sujeto. Las decisiones que han tomado estas instituciones en lo que respecta a la formación de los maestros han girado en torno a las necesidades que establece la escuela como institución teniendo como eje central al niño visto como sujeto.

Sin duda, buena parte de la diversas estrategias adoptadas en los programas de formación docente los podríamos ubicar en tres ejes: estrategias de formación docente tradicionales, en las que la preocupación gira en torno al disciplinamiento del niño; estrategias de formación docente modernas, en las que se reconoce al niño como sujeto portador de intuiciones y preguntas, válidas de resolver en la escuela; y estrategias de formación contemporáneas las cuales, desde una perspectiva constructiva, tienen en cuenta además de las inquietudes del niño, el contexto socio cultural, con el objetivo de materializar aprendizajes que le permitan resolver problemas y construir sentidos.

En el actual contexto las instituciones formadoras de docentes, no solo a nivel de pregrado sino posgradual —maestría y doctorado—, han vuelto a recuperar el valor que debe tener el estatuto de infancia en las prácticas pedagógicas y educativas. Sin duda, el maestro en formación y el maestro en ejercicio no deben perder como mira central de su práctica a la infancia vista como sujeto. En este último apartado es importante preguntarnos ¿corresponde esto al estatuto epistemológico que se da a la pedagogía moderna en el caso de las licenciaturas de básica secundaria, donde se plantea la relación entre el conocimiento de las disciplinas que estipulan los currículos, y la fortaleza de una formación pedagógica nutrida tanto de sus tradiciones como de sus rupturas epistemológicas?



# La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020

A lo largo de la década de los ochenta del siglo XX en Colombia, de manera paulatina la pedagogía reconstituyó su estatus, ya como saber, ya como discurso, ya como una disciplina consustancial a la formación de maestros y profesores. Este capítulo busca dilucidar el devenir reciente de la pedagogía en Colombia con el interés de aclarar una discusión compleja, cuando se reivindica a la pedagogía como una disciplina consustancial en el proceso de formación de maestros y profesores. De hecho, la falta de claridad en este tema ha generado en ocasiones que la pedagogía se subordine de nuevo a las ciencias de la educación haciendo del campo de la pedagogía una verdadera torre de Babel (Zuluaga *et al.*, 2013).

De tal manera, parece oportuno sostener como apuesta investigativa que la pedagogía se ha reconstituido como disciplina específica en universidades reconocidas, como la Universidad de Antioquia y también la Universidad Pedagógica Nacional, mediante la creación en ambos claustros en el 2018, de programas específicos de pedagogía. Ello obliga a retomar la pregunta por las condiciones de existencia de esta disciplina que en la actualidad pretende adquirir autonomía frente a las demás ciencias de la educación, en particular frente a la sociología de la educación y la psicología educativa, con la posibilidad de entablar diálogos en torno a sus objetos de investigación tradicionales —y compartidos— como la educación, la formación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje.

Ensayaremos una reflexión en busca de claridad, recuperando cierto orden histórico conceptual en torno a la pedagogía colombiana, con el fin de facilitar su estudio y análisis a las jóvenes generaciones de educadores, y fortalecer el proceso de formación de maestros y profesores en las Facultades de Educación y unidades de posgrado. En este aparte sostenemos que la pedagogía en Colombia (entre 1982 y 2020), ha vivido un proceso en auge, tanto por el avance del movimiento gremial de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), creada en 1959, como de su movimiento intelectual, el Movimiento Pedagógico Nacional, que emerge en 1982. Por lo demás, este resurgimiento de la pedagogía se da en un contexto político adverso, pues a finales de la década de los setenta se había vivido el desmonte de las Escuelas Normales y luego, en la segunda mitad de la década de los noventa, el Estado, por medio del Ministerio de Educación Nacional, dio lugar a un proceso de desprofesionalización de la formación docente, cuya intención final ha sido herir de muerte a las Facultades de Educación.

De tal manera, cuando se estudia la política de formación docente para finales de la década de los setenta del siglo XX asistimos al desmonte de las Escuelas Normales mediante el Decreto 1419 de 1978, cambiando la denominación del título que ofrecían estas instituciones, como era el de maestro por el de ‘bachiller pedagógico’. Luego vino una política de debilitamiento de las Facultades de Educación a través del Decreto 2566 del 2003, al permitir que cualquier profesional sea habilitado como maestro o profesor para ejercer la docencia en escuelas y colegios públicos en el ámbito nacional<sup>16</sup>. Aunque el ingreso de profesionales no-docentes al escalafón en Colombia ya era posible, en realidad, desde el ‘viejo’ Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979, art. 10) y se mantuvo en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 198) (Saldarriaga y Vargas, 2015), con las nuevas disposiciones este proceso se ha profundizado en los últimos años.

Para desarrollar esta discusión y soportar nuestro análisis, vamos a abordar, sucesivamente, la posición de al menos cuatro significativos grupos de investigación, que en el país han asumido a la pedagogía como objeto de estudio desde la década de los ochenta. En primer lugar, reseñaremos los avances de la investigación educativa y la etnografía escolar liderada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP-UPN), el cual a principios de la década de los ochenta estableció las bases para la reivindicación del maestro y su práctica, como una expresión de saber pedagógico de carácter situado. En segundo lugar, ubicamos las discusiones que desde la Universidad del Valle lideró el profesor Mario Díaz, para quien la pedagogía formaba parte del campo intelectual de la educación, constituyendo un subcampo que determinaba a los maestros y profesores a ser reproductores o recontextualizadores de una serie de “códigos lingüísticos elaborados” producidos por los expertos del campo teórico de las ciencias

16 En el capítulo cuarto abordaremos de manera detenida un tema denso, pero necesario de estudiar, como lo son las políticas de formación docente en Colombia entre 1976 y 2020.

de la educación. En tercer lugar, ubicamos los aportes del Grupo Federici, liderado desde la Universidad Nacional de Colombia por Antanas Mockus, para quien la pedagogía se termina resolviendo en el campo de la comunicación y la cultura a través de un proceso de reconceptualización epistemológica y ética, como disciplina reconstructiva. Y, en cuarto lugar, recogeremos los aportes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, grupo interuniversitario fundado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia que ha reunido investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional sede Bogotá, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y la Pontificia Universidad Javeriana; un conjunto que ha reivindicado la historicidad de la pedagogía como un saber en un proceso de recuperación de la práctica pedagógica y de su sujeto, el maestro.

Sobre el Movimiento Pedagógico Nacional se destaca que durante la década de los ochenta, fue una singular confluencia, pocas veces vista. De una parte, en el movimiento gremial encabezado por FECODE, marcado por diversas corrientes del pensamiento, se dio un debate interno de rechazo al centralismo exclusivo del sindicato del magisterio en la lucha reivindicativa salarial, por el derecho a la educación pública, y el debate a las políticas del Estado, habiendo dejado de lado la reflexión sobre la pedagogía, el currículo y la condición subalterna del maestro como trabajador de la cultura y como intelectual. A este grupo crítico, se fueron uniendo maestros de base de todo el país, atraídos por la vitalidad que le imprimía a su quehacer el debate pedagógico y el reconocimiento de su práctica. Y, en tercer lugar, investigadores e intelectuales universitarios, preocupados por las ciencias de la educación y por la reducción de la pedagogía a instrumentos mecánicos por parte de las reformas oficiales. Una reforma curricular basada en la “tecnología educativa”, hizo converger, como pocas veces en la historia latinoamericana, a esos tres sectores que tradicionalmente habían estado separados e incomunicados, y les propició un campo común de problemáticas y luchas, que dio lugar a una efervescencia intelectual, investigativa y política que hoy sigue siendo necesario y urgente comprender, valorar y recuperar (Rodríguez y Suárez, 2002).

Uno de los balances del Movimiento Pedagógico Nacional, muestra que el elemento clave que movilizó la convergencia de todos los sectores que participaron, fue la discusión sobre el estatuto intelectual del maestro, el de su carácter de trabajador de la cultura, en reacción contra el rol reproductivista al que parecían condenarlo tanto el Estado como gran parte de los académicos, y su carácter de portador o productor de saber pedagógico. Esta discusión abrió un territorio de debate político y cultural, y un lenguaje y una conciencia nueva sobre el oficio de maestro, que marcaron un umbral para la pedagogía y sus sujetos de base, el cual, a pesar del reflujo político del Movimiento Pedagógico Nacional en la actualidad, ya es claro que puso una línea de no retorno en las discusiones y políticas sobre el quehacer pedagógico.

El presente texto termina siendo un aporte histórico conceptual en una tarea de disertación permanente en las Facultades de Educación y, en nuestro caso, en el énfasis de Historia de la Educación Comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## La pedagogía como saber

Para inicios de la década de los ochenta del siglo XX, el saber pedagógico comienza a ser visto por parte de los maestros y profesores colombianos como un sustantivo constituyente de su identidad y no como un simple verbo que instrumentalizaba a este sujeto en las prácticas de enseñanza. El saber, concebido como sustantivo, expresa un grado de apropiación del conocimiento real e independiente por parte del maestro, mediante el cual este sujeto valora el escenario de la experiencia, la escuela como espacio institucional de realidad objetiva, las interacciones sociales que allí ocurren, la práctica pedagógica, como también las relaciones de sentido y el mundo simbólico en el que se halla inmerso. El saber pedagógico recoge de manera positiva las interacciones del maestro, desde las experiencias educativas, desde sus prácticas de instrucción y desde sus prácticas de enseñanza.

Desde esta lógica, en el caso colombiano asistimos —durante la década de los ochenta—, a un proceso intelectual en donde una disciplina académica, la etnografía, se impone poco a poco ante la sociología de la educación. La sociología de la educación, al principio una disciplina subsidiaria, había ganado terreno y prestigio en el campo intelectual de la educación (Díaz, 1993), estableciendo como principales objetos de estudio las relaciones dadas entre educación y sociedad, educación y clase social, educación y movilidad social, educación y desarrollo, como también educación y formación docente.<sup>17</sup> No obstante, la mirada etnográfica se mostró desde un inicio, como una propuesta de investigación potente e innovadora, por medio de la cual se hacían visibles una serie de objetos investigación clave como las prácticas pedagógicas que realizaban los maestros en la escuela, teniendo como principal contexto el campo comunicacional. Como afirmó Mario Díaz, en su momento: “en la medida en que la pedagogía como objeto se sustrae del campo analítico de la sociología de la educación —al cual nunca perteneció legítimamente— se bosqueja lo que podríamos denominar el giro pedagógico” (Díaz, 1993, p. 115).

17 El auge de la sociología de la educación lo lideró, entre otros, el sociólogo Gonzalo Cataño desde la Universidad Pedagógica Nacional, quien estuvo a cargo de la Maestría de Sociología de la Educación de esta institución durante al menos dos décadas. Entre sus trabajos más destacados, encontramos: *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de Sociología de la Educación*. Bogotá, UPN, 1973; “Sociología de la Educación en Colombia”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 5, 1980; y *Educación y Estructura Social*. Bogotá, Plaza y Janés, 1989. También, se destacó el sociólogo Gustavo Téllez Iregui, quien abordó en sus seminarios e intervenciones públicas a la educación como objeto desde la perspectiva de Pierre Bourdieu; uno de sus libros cumbre y punto de llegada de las discusiones realizadas por varios años en la UPN es: *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*, Bogotá D.C, UPN, 2002.

Para la etnografía, la pedagogía como práctica se encontraba mediada por una relación de sentido, una trama de significados simbólicos cuyo principal contexto era el comunicativo. De manera retrospectiva se puede decir que, por medio de la etnografía, lo pedagógico comenzó a ocupar un lugar específico y visible respecto de lo educativo; la descripción etnográfica, fenomenológica, sociolingüística y semiótica valoró de manera positiva el papel del sujeto y la interacción social en la escuela. El saber desde la perspectiva etnográfica valora la construcción del conocimiento que realizaban los maestros de manera autónoma frente a las demás disciplinas. Mientras la sociología de la educación sostenía lo que se ha conocido como ‘teoría reproductivista de la escuela’ (la escuela reproduce la ideología, el capital cultural y las diferencias de clase propias del sistema capitalista), la etnografía se ocupaba de las prácticas y situaciones específicas de los maestros y sus estudiantes.

Así pues, para inicios de la década de los ochenta del siglo XX, el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), lideró el *boom* de la etnografía escolar en Colombia, en cabeza de Araceli de Tezanos, Leonor Zubieta y Rodrigo Parra Sandoval, entre otros.<sup>18</sup> Para este colectivo de investigadores en educación, la etnografía podía incidir incluso en la formulación e implementación de la política educativa, en el sentido de que mediante esta estrategia metodológica se establecía un procedimiento claro para describir, interpretar y analizar la escuela, las prácticas de los maestros, las relaciones entre educación y cultura, educación y sociedad, educación y economía.

Los trabajos etnográficos en Colombia, desde comienzos de la década de los ochenta, al retornar al sujeto y a la subjetividad, de manera explícita, le dieron la voz al maestro para dar cuenta de su percepción en torno a la escuela, el proceso de socialización del niño, las prácticas pedagógicas, el saber del maestro, la diferencia entre escuela rural y urbana, el malestar docente y su desesperanza; la formación del maestro en las Escuelas Normales y la formación inicial de los licenciados en las Facultades de Educación, entre otros.

En consecuencia, los trabajos situados en contextos institucionales específicos, que detallaban determinadas situaciones propias de la escuela y sus prácticas, se constituyeron en elemento central para el contraste con los discursos

---

18 En este sentido, para hacer un balance de la pedagogía como saber desde la perspectiva etnográfica, se pueden referenciar históricamente los siguientes trabajos: Araceli de Tezanos (1982), *Frascos escolares, aproximaciones para su interpretación*, CIUP-IDRED; luego, para 1983, de la misma autora: *Escuela y comunidad, un problema de sentido*, CIUP-IDRED; en 1989, un tercer trabajo de su autoría: *Maestros, artesanos – intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. En segundo lugar, Rodrigo Parra Sandoval, *La escuela inconclusa* (1986); *Los maestros colombianos* (1986a); *Pedagogía de la desesperanza* (1989); *La calidad de la educación: universidad y cultura popular* (1992); *La escuela violenta* (1992a); *Escuela y modernidad en Colombia* (1996) (4 vols. v.1 Alumnos y maestros; v. 2 La escuela rural; v. 3 La escuela urbana; v. 4 La universidad), *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela* (Parra, Parra y Lozano, 2006). De Leonor Zubieta V., “Etnografía y política educativa”. En *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 10, años 1982, CIUP, UPN.

institucionales y políticos provenientes del Ministerio de Educación Nacional. Inclusive, los trabajos etnográficos fueron una base para la tensión, reorientación y transformación de la política educativa, ante todo en lo que respecta a la formación de maestros de la época.

Para Rodrigo Parra Sandoval, la relación entre etnografía y política era evidente; la metodología empleada en cada uno de los trabajos constituía una aproximación al enfoque cualitativo de la etnografía. En un texto de 1982, la profesora Leonor Zubieta, declaraba:

La Etnografía puede contribuir realmente a muy distintos niveles del planeamiento y de la formulación de políticas educativas. Los trabajos etnográficos, sea su orientación pedagógica, sociológica o antropológica, pueden proveer a la sociedad en su conjunto de una fundamentación empírica y de desarrollos teóricos y conceptuales que contribuyan a la descripción e interpretación de la cultura. En términos más pragmáticos y por lo tanto de más inmediata utilidad, los trabajos de caso, en profundidad y cualitativos pueden aportar información y análisis pertinentes y necesarios para el proceso de toma de decisiones. Esto es especialmente válido si persiste el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación como política prioritaria del sector educativo, y la identidad entre calidad y eficiencia (mayor promoción, mayor retención, menor repitencia, menor deserción) que sustenta la documentación oficial. (Zubieta, 1982, p. 8)

De igual modo, para Leonor Zubieta, la microetnografía, desde esta época centró su foco de atención en la institución educativa y más concretamente en la interacción dada entre el maestro y el alumno en el interior de aula de clase. La etnografía, acercándose a la sociolingüística, nos aclaró poco a poco que el proceso educativo es un proceso de comunicación en el que el mayor o menor grado de bondad de sus resultados puede ser explicado por la tesis del conflicto cultural. Esta propuesta investigativa cuestionó las formas y modelos de participación de los individuos en la sociedad a través de una reflexión sistemática que daba cuenta de la manera como vive la sociedad en el individuo, y qué tipos de conductas y de interacción da lugar a esa estructura de significados.

La microetnografía, por su parte, también fue bien empleada para mejorar las prácticas evaluativas de los maestros, valorar sus prácticas de saber en la enseñanza y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En general, la etnografía y la sociolingüística nos aclararon, desde la década de los ochenta, la diferencia entre acción instrumental del maestro en la escuela y la interacción pedagógica cargada de un conjunto de significados influidos por el lenguaje y por el peso que tiene la acción comunicativa en la escuela.

Por su parte, Araceli de Tezanos reivindicó la etnografía como una alternativa para la investigación educativa que se basaba en principios antropológicos fundamentales, como: dejar de lado los estereotipos propios acerca de las situaciones



estudiadas, convertir lo dado en extraordinario y así poder cuestionar su existencia, asumir que para comprender lo particular se debe mirar las interrelaciones contextuales, hacer uso de la teoría existente para guiar e interpretar el trabajo de campo, y ante todo, comenzar la investigación sin categorías específicas de observación, cuestionarios predeterminados o hipótesis prefijadas (A. de Tezanos, 1989).

La labor del etnógrafo como investigador es integral y equilibrada, la cual, bajo el principio de triangulación de la información cualitativa, inicia y se mantiene desde el momento en que se plantea la pregunta de investigación y se realiza la experiencia de trabajo en campo, cotejando la teoría previa para llegar a la elaboración del informe final. La pedagogía como saber fue reivindicada a lo largo de los años ochenta por la apuesta del enfoque cualitativo y del método etnográfico, gracias al cual el saber del docente se asumió como una parte estratégica de la pedagogía colombiana. El saber pedagógico, visto como sustantivo, es un elemento que hace parte del maestro, conformando un conocimiento que transita entre las fronteras disciplinares, la pedagogía y la práctica. La pedagogía como sustantivo puede estar supeditada a los saberes disciplinares específicos, pero también los puede sobrepasar.

Desde entonces, y en convergencia con el Movimiento Pedagógico Nacional, se estableció en las Facultades de Educación del país, que el saber pedagógico es constitutivo del saber docente. También, se dejó claro que el saber pedagógico no puede entenderse separado del contexto institucional, de las realidades sociales y organizativas en que se desenvuelve la escuela. Y que el saber pedagógico, visto como un sustantivo que opera en la escuela, lo construye cada docente y, por lo general, tiene un carácter individual, a partir de su experiencia personal y profesional. En el fondo, desde el enfoque cualitativo de investigación, se hacen visibles en la escuela saberes docentes.

Desde la perspectiva cualitativa, la pedagogía vista como saber se fundamenta no solo en la formación inicial del maestro, sino en su abordaje interdisciplinar y ecléctico que se expresa en las diversas prácticas pedagógicas. El saber pedagógico termina valorando de manera positivas las categorías de vivencia y experiencia escolar, una experiencia pedagógica que posibilita al maestro adquirir, producir y movilizar sus propios saberes en función del trabajo que se desarrolla en la escuela. La pedagogía, vista como saber, no deja de ostentar un carácter histórico y socialmente construido, contiene diversas formas de educar que recogen experiencias del pasado, proponiendo cambios e innovaciones en el presente y buscando incidir en el futuro.

## **La pedagogía como discurso**

En segunda instancia, a inicios de la década de los noventa del siglo XX, el profesor Mario Díaz Villa de la Universidad del Valle, identificó la pedagogía como una región del campo intelectual de la educación, lo que generó un giro hacia

observar las lógicas sociales del lenguaje educativo y la comunicación para delimitar su carácter. Al abordar a la pedagogía como discurso, se puso en evidencia el lugar de saber del maestro, poniendo sobre el tapete de la discusión su carácter de simple acción instrumental en la escuela, para ser valorada como una interacción educativa cargada de significados mediados por el lenguaje. Este profesor nos invitó en esta coyuntura a estudiar

las tensiones que surgían entre los grupos de intelectuales, académicos y profesionales que se enfrentaban unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, estatus y el poder, en otros. *El campo intelectual de la educación* podía desde entonces considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones y oposiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la definición parcial de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo en sus diversos niveles. (Díaz, 1993, p. 16)

De manera que, al asumirse a la pedagogía como un discurso elaborado por parte de un grupo de especialistas e intelectuales de la educación, lo que estaba en juego era el dominio de unos códigos elaborados que nos permitían operar el campo de la educación e incidir en su transformación. Apoyado en la sociolingüística de Basil Bernstein, el profesor Díaz estableció la diferencia entre códigos elaborados y códigos restringidos, asociados a las clases sociales y al capital cultural que estas ostentaban. Los códigos restringidos eran propios de las clases sociales menos favorecidas; los códigos elaborados eran propios de aquellos que tenían un capital económico y al mismo tiempo un capital cultural; es decir, eran de aquellos que formulaban discursos que podían comprenderse plenamente en el contexto mismo del discurso, sin necesidad de referencia inmediata a lo concreto.

Parece oportuno aclarar en este punto que, desde la perspectiva del profesor Mario Díaz, el discurso pedagógico quedaba subordinado al discurso educativo, lectura que generó en su momento tensiones y cuestionamientos por el efecto de instrumentalización de la pedagogía. En sus palabras, “la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o campo pedagógico es la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo” (Díaz, 1993, p. 28).

Así, los códigos pedagógicos dominantes hacían referencia a los códigos que regulaban las relaciones entre el currículo, la pedagogía y la evaluación, y que no dependían, a inicios de la década de los noventa, propiamente de los maestros o profesores en ejercicio, sino de quienes decidían la política educativa y cultural en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, acompañado de un grupo de ‘intelectuales-funcionarios’ o ‘intelectuales-tecnócratas’, cotejados y confrontados por la presión crítica de investigadores del campo de la educación que pertenecían a centros especializados de investigación, adscritos algunos ellos, a las Facultades de Educación del país.

En el sentido teórico, las posiciones de los maestros y profesores en ejercicio y, de paso, de la pedagogía como discurso, debía ser leída en función de relaciones entre lo macro y micro social a través de las cuales el currículo y su clasificación aseguraban las relaciones de reproducción y las relaciones de poder presentes en la escuela. El docente como administrador del currículo, en la década de los noventa, es evidenciado como un sujeto instrumentalizado por parte de las disposiciones que establece el Ministerio de Educación Nacional, como un sujeto sin discurso propio, pero que termina llenando un vacío institucional dejado por el Estado.

Otro cuestionamiento que el trabajo de Díaz levantaba era que, en el campo pedagógico, la ideología del profesionalismo había transformado los viejos principios de la vocación y había creado un mercado de calificaciones y servicios que habían incidido en el estatus de los agentes del campo. De la figura de maestro y profesor propia de la segunda mitad del siglo XX, en la década de los noventa se pasó al estatus de docente, el cual, desde entonces, aparecía como agente educativo, cuya categoría se asociaba con el de facilitador, guía, técnico, administrador u orientador educativo.

El docente como funcionario que luchó por un estatuto —desde cierta perspectiva epistemológica, filosófica e histórica—, perdía su identidad, dejaba de educar como lo hacía el egresado de la escuela normal, y de enseñar como lo hacía el profesor egresado de las Facultades de Educación. El docente, en términos abstractos, es aquel que llena un vacío institucional y diluye su práctica en una serie de tareas funcionales que terminan siendo difusas para la vida de la escuela como espacio de instrucción y formación.

Para Díaz, el maestro en ejercicio —en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional— debía ser un gran lector semiótico de las realidades educativas, no simplemente una persona que reproduce

El maestro debe tener una competencia textual muy fuerte, debe saber escribir y leer; debe ser un gran lector, pero un lector semiótico que pueda interpretar al alumno, que pueda interpretar a la comunidad, que pueda interpretar a la sociedad. (Díaz, 2018, p. 93)

Desde su perspectiva, el escenario de práctica pedagógica debía ser un escenario investigativo fundamentalmente, debido a que la pedagogía presupone una interacción social que, de entrada, establece relaciones de poder y principios de control:

La manera como se instala el poder y el control en la conciencia de un niño, de un adolescente o de un estudiante de cualquiera característica, depende de las formas de relación social y las formas de relación social actúan selectivamente sobre el contenido semiótico. (Díaz, 2018, p. 93)

Para Díaz (1995), el campo intelectual de la educación, en el que está en juego la apropiación del discurso pedagógico, también debía ser interpretado desde

la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, para quien el campo —en el que participan agentes e instituciones—, es visto desde tres perspectivas: como un espacio de tensión y lucha de quienes ostentan el capital económico y cultural frente a quienes batallan por conquistarlo, en este caso, dicha lucha es liderada por los profesores del país y los intelectuales de la educación; en segundo lugar, como un sistema de relaciones en el que el maestro y profesor en ejercicio está inmerso en relaciones no solo académicas con los intelectuales de la educación, sino con los administradores educativos y la tecnocracia estatal, en nuestro caso, en cabeza de la Secretaría de Educación del Distrito y el Ministerio de Educación Nacional; por último, el campo visto como un espacio de juego, en el que se debe aprender un conjunto de reglas, acompañadas de formas correctas de expresar las ideas; es decir un conjunto de códigos lingüísticos y lógicas racionales.

De manera complementaria el campo intelectual de la educación es abordado, desde la perspectiva de Michel Foucault, para quien desde las relaciones de poder existía una serie de instituciones, sujetos y prácticas que colocaban a disposición un conjunto de enunciados y formaciones discursivas, mediante las cuales, en este caso, emergía la pedagogía como acontecimiento, durante la década de los ochenta, convirtiéndose en un elemento constitutivo de la subjetividad del docente. Desde la perspectiva arqueológica, se reconoció la pedagogía como discurso o, más bien, como un acontecimiento discursivo y no propiamente como vivencia o como interacción social vivida en la escuela.

La pedagogía como acontecimiento discursivo, da cuenta de la apropiación de su historia, su tradición, su estatuto epistemológico y posibilidad política en un escenario de tensión entre el saber y el poder, mediado por un tipo particular de enunciados y discursos en momentos en que se encontraba en auge el Movimiento Pedagógico Nacional.

La noción de campo intelectual de la educación condujo a Mario Díaz al estudio de la producción de un discurso en el que participan unas instituciones encabezadas por el Ministerio de Educación Nacional, desde donde se emanan disposiciones y políticas, a la vez que participan colectivos de maestros con vocación gremial, profesores de base y, de manera destacada, académicos e intelectuales de la educación. De tal manera:

La producción del discurso educativo da lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos; el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del —y con— el campo político. (Díaz, 1995, p. 334)

La pedagogía como discurso, se ubica así en las relaciones dadas dentro del campo intelectual de la educación, así como sus relaciones con otros campos de carácter económico, político y cultural. Dichas relaciones expresan una particular lógica de dominación que se encuentran articuladas a una serie de acontecimientos históricos, como conflictos de carácter social, movimientos sociales y culturales. En este contexto debemos tener en cuenta la reestructuración y cambio del sistema educativo, además de las transformaciones que continuamente vive la política educativa y la sociedad en general.

Esta perspectiva, de manera paulatina, fue delimitando que su objeto —además de la educación del sujeto en la escuela—, era la de disponer, por el maestro, las prácticas idóneas de comunicación y enseñanza mediadas por el lenguaje. La pedagogía, vista como discurso, terminó siendo atravesada por una serie de enunciados que estaban delimitados históricamente y que tenían que ver con las prácticas pedagógicas que se vivían en la escuela e inclusive fuera de ella por parte del educador. Así mismo, la pedagogía, vista como un discurso idóneo por parte del maestro y del educador, trasciende la práctica pedagógica, concebida como una simple acción instrumental para ser valorada como interacción pedagógica, cargada de significado y de un sentido simbólico mediado por el lenguaje.

En una postura muy cercana a la anterior se ubican las reflexiones del profesor Humberto Quiceno Castrillón, para quien la pedagogía en la modernidad pasó de ser una experiencia a constituirse en un discurso. En la modernidad se asumió a la escuela como sinónimo de educación, dejándose por fuera a la pedagogía como formación —como *Bildung*—, como transformación constante, como un comienzo que no termina. ¿Qué es la pedagogía o la educación sino pensar y construir como se llega a ser sujeto? (Quiceno, 2005).

La pedagogía vista como documento le quita primacía al sujeto para constituirse en un discurso moderno —en un dispositivo racional— que atrapa a la educación como objeto (Quiceno, 2003). En la modernidad la pedagogía se constituyó en escritura y no en palabra, mucho menos en experiencia (Quiceno, 2010a). La pedagogía debía diferenciarse así en términos conceptuales y discursivos de la educación; la pedagogía abordaba lo difícil e imposible que es la transformación del sujeto; la educación aborda lo inmediato y lo posible a través de la propuesta institucional del Estado mediado por la escuela que le facilita la materialización de la iniciática de intervención de la población (Quiceno, 2018).

De tal manera, la pedagogía en Colombia como saber sometido se insubordina a lo largo de la década de los ochenta mediante una formación discursiva que no es ajena a la lucha social de los maestros, ni tampoco a las precauciones de las Facultades de Educación del país (Noguera, 2005, p. 43). La pedagogía hace parte de un *campo discursivo* que termina de tomar cuerpo en momentos en que se presenta la crisis y, luego, la mundialización de la educación en la segunda mitad del siglo XX (Noguera, 2012).

Así la pedagogía colombiana como discurso no se desprende de este campo en el que se encuentran unas tradiciones pedagógicas mundiales como la anglosajona, la alemana y la francófona. Para terminar de reafirmar esta idea, recientemente los investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Noguera y Marín (2019), ratifican esta lectura al considerar a la pedagogía como un ‘campo discursivo’, cuestionando históricamente la razón por la cual, en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, no se logró consolidar la carrera de pedagogía de manera independiente a las demás disciplinas. En un estudio comparado, muestran las dificultades en nuestro país en la institucionalización y disciplinarización de la pedagogía, lo que permite vislumbrar la persistencia y permanencia de un campo de saber exterior sobre los asuntos relacionados con la educación, la enseñanza, la formación y su relación con otros saberes

## La pedagogía como disciplina

La pedagogía en Colombia, a diferencia de las demás disciplinas sociales a lo largo de la década de los noventa del siglo XX, no se estableció con pretensiones científicas; es decir, aunque hay un objeto de estudio que es la educación del sujeto, no se hallan pretensiones nomotéticas en sus postulados. En la pedagogía como disciplina hay unas formas de observación y maneras de experimentación de este objeto, pero no hay la demanda de producir teorías globales o universales. La pedagogía, vista como disciplina, a lo sumo pudo ordenar ciertas observaciones y generar pequeñas hipótesis desde las prácticas de enseñanza, pero no tuvo el interés de generar supuestos estables como lo hacen las demás ciencias sociales o las grandes teorías, como lo pretendió la ciencia dura.

De esta manera, la pedagogía de la década de los noventa, a diferencia de la experiencia de la Escuela Activa de la primera mitad del siglo XX, nunca se reivindicó como ciencia, sino más bien —y finalmente—, como disciplina. La pedagogía colombiana en este periodo, más que abordar a la educación como objeto de estudio de manera general, establece como punto de indagación central al maestro y al profesor, acompañados de sus prácticas de enseñanza.

En este apartado, se hace necesario realizar un recorrido por los grupos de investigación e intelectuales, que de manera paulatina enfocaron a la pedagogía como una disciplina, discusión que ha repercutido en la política pública cuando, en 1988, un decreto estatuyó la pedagogía como la disciplina fundante en el proceso de formación de profesores.<sup>19</sup> En este sentido, ubicamos los apor-

---

19 La repercusión de las discusiones en el campo educativo nacional termina por tomar cuerpo en el Decreto 272 de 1998: en su capítulo 1, artículo 2, reconoce que “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”. En este decreto, se entendió como núcleos básicos del saber pedagógico: *la educabilidad* del ser humano en su dimensión y manifestación, según el proceso de desarrollo personal, cultural y sus posibilidades de formación y

tes del Grupo Federici, liderado desde la Universidad Nacional de Colombia por Antanas Mockus; de igual manera, los aportes del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica fundado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia hacia 1980.

En primer lugar, la pedagogía, desde la perspectiva de Antanas Mockus — vista como una disciplina reconstructiva —, humaniza y trasciende la intención de cientificidad occidental vivida en la primera mitad del siglo XX, para situarse con una impronta propia que valora la relación horizontal que se puede instituir entre el profesor y el estudiante; valora las formas legítimas de comunicar el conocimiento escolar por parte del maestro, atravesadas por formas invisibles de interacción mediadas por el lenguaje.

En esta lógica, para el profesor Mockus y el Grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia, la escuela aún cultivaba ciertas formas de conocimiento y comunicación emparentadas con las demás ciencias en varios aspectos: “Su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis en las relaciones de tipo universal y su dependencia a una argumentación que se somete a crítica y que por lo general se apoya en el lenguaje escrito” (Mockus y Charum, 1986, p. 22). Por lo demás, para el Grupo Federici, en la escuela era posible reconstruir una correspondencia entre conocimientos escolares y formas escolares de comunicación.

Desde la perspectiva de este grupo, toda práctica pedagógica pone en juego un conjunto de significados que no corresponden de lleno a una lógica intrínseca del conocimiento científico, pero sí poseen un tipo de compatibilidad en cuanto su producción. Desde Aristóteles hasta Bachelard, se había considerado que el verdadero dominio del saber científico se expresaba en la plena posibilidad de enseñarlo, siendo desde esta perspectiva, que su opción teórica privilegiada en el campo de la educación es la interacción comunicativa.

En este contexto, retomando de otro modo a Basil Bernstein, para Mockus la tensión entre la pedagogía moderna y la pedagogía contemporánea se podía pensar a manera de diadas: pedagogías intensivas y pedagogías extensivas, pedagogías visibles y pedagogías invisibles, como también pedagogías ascéticas

---

aprendizaje, y la *enseñabilidad* de las disciplinas y saberes producidas por la humanidad, en el marco de la dimensión histórica y epistemológica, social y cultural. Se asumió, desde entonces, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad, de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica. El anterior decreto, a pesar de sus posteriores reformas —e inclusive intento de derogación—, se convirtió en el principal punto de llegada de casi treinta años de lucha del Movimiento Pedagógico Nacional, lucha emprendida por las Facultades de Educación, con tradición y reconocimiento. Para nuestro caso, este proceso da cuenta de la configuración del campo de la pedagogía en Colombia; y de la instalación de un discurso y una serie de enunciados como: saber, práctica pedagógica, pedagogía, didáctica, trabajador de la cultura, educación democrática, *enseñabilidad*, educabilidad, dimensión histórica de la pedagogía, epistemología de la pedagogía e interdisciplinariedad.



y pedagogías hedonistas, reconociendo que en nuestras prácticas escolares se pueden incorporar elementos de unas y otras entre:

Por un tiempo coexistirán pedagogías extensivas (que dedican mucho tiempo de manera poco eficaz a la interacción directa entre profesor y estudiante y poco tiempo a actividades complementarias e independientes) e intensivas (centradas en el trabajo autónomo del estudiante, el trabajo del profesor sobre el trabajo del estudiante y mucho más eficientes en términos del aprovechamiento del tiempo compartido entre profesor y estudiante); visibles (tradicionales, basadas en un ordenamiento visible de tiempos y espacios, reglas y roles explícitos) e invisibles (presuntamente menos directivas, basadas en una comunicación intensificada); ascéticas (gobernadas por el autocontrol y una disciplina considerada valiosa por sí misma) y hedonistas (orientadas hacia el placer de comprender, de aprender y de relacionarse) (Mockus *et al.*, 1995, p. 51)

En las pedagogías intensivas, invisibles y hedonistas, se disminuyen las relaciones de jerarquización y, por consiguiente, el docente y el alumno mantienen una relación cercana, convirtiéndose en regla fundamental, el “no romper la comunicación”. La educación se constituye así en una forma peculiar de conversación en la que predomina una actitud social, intersubjetiva y de cooperación. Las pedagogías intensivas, invisibles y hedonistas, buscan romper con la jerarquía y la diferencia en las relaciones dadas entre el docente y el alumno. Las nuevas pedagogías se debían centrar, así, en la intensidad de la comunicación y privilegiar de manera permanente nuevas formas de expresión.

Este último concepto, inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, plantearía la existencia de un “saber-cómo” pedagógico que parte del maestro y del discípulo, y que podría ser objeto de una reconstrucción; es decir, de una transformación en un “saber-qué”. En ese sentido, Mockus y su equipo consideran que:

La pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo domeñado prácticamente, en un saber-qué explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente. En particular, las reglas explicitadas pueden ser contrastadas con el “conocimiento pedagógico intuitivo”. La diferencia básica entre reglas y leyes es que mientras la ley no puede ser violada, la regla sí (aunque el dominio implícito de la regla se manifieste en la capacidad de reconocimiento de los casos en que es violada). (Mockus *et al.*, 1995, p. 18)

La pedagogía se concibe acá como una expresión de conocimiento que define cuáles son las formas de “transmisión” legítimas y cuáles son ilegítimas. Sin embargo, la pedagogía, más que un conocimiento profesional es un conocimiento



socialmente relevante que compromete a toda la sociedad. En el mundo actual se presentan prácticas educativas sin el acompañamiento de un discurso pedagógico, lo que demanda un ejercicio de reconstrucción continua de la pedagogía. La pedagogía no solo compromete la reflexión científica de la educación, sino que se debe retomar sus fines para instaurar la respectiva tensión entre la conquista del conocimiento y la transmisión de la cultura, la lucha por la verdad y la conquista de la virtud, el problema de la moral y la formación de sujetos éticos.

La pedagogía, al ser una disciplina reconstructiva, termina siendo una disciplina falible, que contrasta de manera continua con cierto tipo de saber sometido en las prácticas de enseñanza propias de la docencia como ejercicio profesional. Las reglas explicitadas de comunicación en la escuela pueden ser contrastadas con el conocimiento pedagógico intuitivo, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el profesor que enseña ‘competentemente’. La pedagogía, como disciplina reconstructiva, termina siendo compatible con la delimitación existente entre formas legítimas e ilegítimas de enseñar, en el que los distintos tipos de pedagogía —‘visibles’ e ‘invisibles’—, ‘intensivas y extensivas’, ‘ascéticas y hedonistas’, corresponden a formas diversas de regular la comunicación.

Por su parte, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, reivindicó a la pedagogía, de manera inicial, como un saber, un espacio más amplio y heterogéneo que el conocimiento científico que, desde la perspectiva moderna, busca enseñarse en la escuela.<sup>20</sup> Para Olga Lucía Zuluaga, pensar la pedagogía como saber, implicaba, de un lado, la recuperación de la historicidad de sus sujetos, conceptos, teorías y formas de institucionalización, y de otro, producir, en el presente de la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y la escuela, una ruptura con su posición de saber sometido por parte de la ciencia, una insubordinación epistemológica para ganar un estatus propio para sí y sus sujetos portadores. Al mismo tiempo, Zuluaga identifica la pedagogía como una *disciplina* que valora de manera específica el conocimiento que pone el maestro en juego en las prácticas de enseñanza. En uno de sus primeros escritos de relevancia nacional, Zuluaga (1985) declara: “Entiendo por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (p. 67).

Detrás de esta perspectiva, al reivindicar a la pedagogía al mismo tiempo como saber y como disciplina, se encontraba el rescate de la palabra y de la autonomía intelectual del maestro y también el rescate de su identidad como

---

20 Según Michel Foucault, autor usado para emprender estas conceptualizaciones sobre la pedagogía, *el saber* no se reduce a una disciplina institucionalizada ni es el esbozo de una ciencia futura; y que en el saber no establece una relación cronológica con la ciencia y tampoco se constituye en su alternativa. (Ver. “Las Ciencias Humanas”, en Michel Foucault (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI, 1968; y *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI, 1970)

sujeto. Al definirla como disciplina, retaba las caracterizaciones contemporáneas de reducción de la pedagogía a didáctica, procedimientos de aula o métodos de enseñanza; reivindicando su potencia teórica y experimental. Pero al situar esta sistematización disciplinar, como uno de los posibles efectos en un campo de saber(es) más amplio, señalaba que la lucha por restituir la práctica pedagógica como teoría y como práctica para el maestro, no tiene como reivindicación “hacer científicos” a los maestros, sino la reconfiguración del orden disciplinar mismo que ha constreñido a todo saber a asumir los formatos de las ciencias positivas.

En palabras de Olga Lucia Zuluaga (1985)

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido a la pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. (p. 67)

La anterior mirada se antepuso, en su propio terreno, a la postura de Mario Díaz (1993), quien desde su noción de campo intelectual de la educación, también constataba que el maestro y el profesor en ejercicio son allí reproductores del discurso educativo en la medida en que administran unas temáticas y transmiten unos contenidos que por lo general no le pertenecen.<sup>21</sup> Mientras que Díaz constata que el campo de la educación subordina el discurso pedagógico a las discusiones “gruesas” e “importantes” que eran propias de los “intelectuales” de la educación, Zuluaga, retomando la visión política y epistemológica de Michel Foucault, rechaza el que ese orden jerárquico de los saberes educativos y sus agentes sea una necesidad impuesta por una supuesta característica innata de la pedagogía.<sup>22</sup>

Desde este punto de vista, la pedagogía como disciplina se establece con una intencionalidad inacabada que busca tensionar su relación con los saberes específicos de las disciplinas y con los saberes prácticos u otros saberes excluidos, y nos pone a pensar en la pluralidad de los métodos de enseñanza que comprometen no solamente las didácticas de las disciplinas específicas, ya sea en matemática,

21 De manera reciente el profesor Mario Díaz (2019) retoma sus hipótesis del libro: *El campo intelectual de la educación*, para en un alto porcentaje reafirmarlas. No obstante, en esta ocasión reconoce a la pedagogía como reguladora de la formación de la subjetividad, reguladora del proceso de constitución del sujeto y de su identidad. La pedagogía contemporánea ha cambiado radicalmente sus formas de realización a la luz del arsenal cultural de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

22 El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se inscribió desde un inicio en la perspectiva epistemológica establecida por Michel Foucault (1970; 1976), en la que la pregunta central gira en torno a las relaciones entre sujeto y verdad, tal como ellas se han constituido en la sociedad occidental moderna.

lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, sino también la adecuación social de los saberes en los diferentes contextos culturales (Zuluaga, 1999). A esta conjunción de lo disciplinar y los saberes 'menores' acerca de la enseñanza, la denomina Zuluaga, el saber pedagógico:

El saber pedagógico está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza, entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del saber y del poder [...] y define los sujetos de la práctica pedagógica. (Zuluaga, 1999, p. 198)

De esta manera, la pedagogía como disciplina y saber en Colombia, da cuenta del conocimiento que se pone a disposición del maestro o del profesor en las prácticas de enseñanza, pero también el saber que, desde ellas, él produce. El concepto de enseñanza es el que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento y el hombre, siendo el concepto que une al "campo pedagógico" (Zuluaga, 2003, p. 63). Dentro de esta línea de trabajo, Alberto Martínez-Boom destaca a la enseñanza como acontecimiento, el cual tiene un carácter histórico que transforma las experiencias formativas y de educación. La enseñanza, ya sea vista como una ruptura de las prácticas, ya sea como irrupción, ya sea como una emergencia que ocurre en la escuela o fuera de ella, tiene como propósito desarrollar procesos de construcción de conocimiento (Martínez-Boom, 2003b).

Desde esta perceptiva, se trasciende el enseñar que hace parte del referente etnográfico como un elemento que acontece en el plano cotidiano de la escuela y entra en un plano más filosófico. Para Martínez-Boom (1990), la oposición entre acontecer y acontecimiento configura la argumentación para definir la enseñanza como una categoría que trasciende el nivel del acontecer:

La enseñanza en tanto acontecimiento dotado de historicidad puede transformarse en ir más allá de los lugares por donde pasó y por donde pasa, y de las instituciones donde se alojó de tal forma que si, por ejemplo, desapareciera la escuela como institución del Estado o los espacios obvios donde se ejerce, ello no implica la desaparición de la enseñanza. (p. 168)

La enseñanza, como acontecimiento, está articulada a la palabra, al habla, a la escritura, a la interacción de los sujetos, al conocimiento, cuyas categorías, desde la perspectiva de Martínez-Boom, se podían entender como organizadoras de unidad, a la vez que como parte de una dispersión. La pedagogía como disciplina, abordada desde las prácticas de enseñanza, comienza a ocupar desde entonces un lugar privilegiado en su estudio y fundamentación en las principales

Facultades de Educación de país. Así, la pedagogía como disciplina se pregunta —de nuevo— por aspectos centrales de la práctica pedagógica como: ¿qué enseña el maestro?, ¿cómo lo enseña?, ¿para qué lo enseña?

Como lo hemos planteado en un reciente libro (Jiménez, 2018), el problema de la enseñanza fue consustancial al nacimiento de la pedagogía en Colombia en su etapa clásica o racional liderada por Martín Restrepo Mejía (1861-1940), para quien, a finales del siglo XIX:

El maestro debía dominar la enseñanza que, vista como una práctica, se constituía en el principal medio para la educación del entendimiento. La enseñanza como práctica, debía ser gradual y proporcional a la edad y las necesidades del niño; debía ser clara, cíclica y permanente. La enseñanza del maestro debía ser adecuada a las circunstancias y a los contextos; debía ser amena y agradable. La enseñanza, vista como una práctica bien manejada, le permitía al maestro lograr dos fines básicos: la educación del niño y su instrucción en el arte y la ciencia. (Jiménez, 2018, p. 57)

Así mismo, la pedagogía moderna nos había aclarado que la enseñanza, como intrínseca a la práctica del maestro en la escuela, podía ser individual, simultánea u homogénea.

Desde la perspectiva de Oscar Saldarriaga Vélez, también integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, esto se da en momentos en que la pedagogía, de manera tensional, participaba de las discusiones propias del ‘campo intelectual de la educación’, evidenciando que:

Las múltiples posturas y disciplinas convergen en revalorizar la pedagogía, ahora repensada como *saber pedagógico*, es decir, ya no sólo como arte, sino otra vez como ciencia. Se propone que la pedagogía sea la disciplina que constituya el eje de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, pero que también ella reelabore las nociones sobre las relaciones entre escuela, cultura y ciudad. Si se observa el referente ya no es la sociedad, ni el Estado-nación, como lo era las matrices clásica o romántica-liberal, estamos en el de la ciudad educadora. (Saldarriaga, 2003, p. 294)

Desde el planteamiento de este grupo de investigación, el maestro ha de reconstituirse como sujeto en la enseñanza, que es vista ya sea como dominio de saber, ya sea como acontecimiento, ya sea como condición de posibilidad para su emergencia. Sin duda, los anteriores postulados se constituyen en el principal escenario de discusión para la reivindicación, no solo de la pedagogía como disciplina en un campo heterogéneo de saber, sino la reivindicación de la práctica pedagógica y educativa vista como principal escenario en el cual se reconstituiría el maestro como sujeto de dicho saber. La pedagogía desde entonces en Colombia entra en un campo discursivo que le restituye las condiciones de posibilidad —a pesar de las adversidades—, de reconfigurarse como una disciplina cuyo objeto

es la educación del sujeto, y cuyos conceptos, nacidos del saber de los maestros, puedan entablar una interlocución legítima y autorizada, no subalterna, con las otras disciplinas institucionalizadas en el campo educativo.

## Reflexiones finales

A lo largo de estos años hemos sido testigos de la manera como la pedagogía se reconstituye ya sea como saber, ya sea como discurso, ya sea como disciplina. De una imagen peyorativa de mediados de la década de los ochenta del siglo XX, en la que la pedagogía no se reconocía como ciencia en la medida en la que no tenía ese estatus ni producía conocimiento científico expresado en teorías estables y comprobables, ni tampoco era reconocida como disciplina, en la medida en que no tenía un objeto de intervención claro; la pedagogía terminaba siendo reducida a una interacción instrumental en la que el docente reproducía el conocimiento escolar dentro de los límites del aula, sin voz propia sobre la sociedad, la cultura y el conocimiento.

No obstante, la anterior mirada ha sido trascendida por parte de los colectivos y grupos de investigación de las principales Facultades de Educación del país, sumados a los intelectuales del Movimiento Pedagógico Nacional, quienes, en conjunto, han reivindicado el saber pedagógico en términos epistemológicos, de historicidad y de intervención práctica en la escuela. Sin duda, las posturas políticas, y las producciones académicas y discursivas, se constituyen en la principal condición de existencia para reivindicar en la actualidad a la pedagogía como disciplina, cuyo objeto de reflexión e intervención son: la educación, la formación, la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una perspectiva cercana a la planteada en el presente documento, la investigadora Nilza Offir García (2008), nos aclara que cada una de estas posiciones opera como recontextualización discursiva y abre interrogantes que afectan a la formación de maestros, dejando a la vez un terreno fértil para la investigación que permita recuperar de paso las fichas del rompecabezas de nuestra pedagogía en tanto saber, práctica o discurso.

En la actualidad, la pedagogía en Colombia ha sido retomada como disciplina en instituciones como la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, consolidando la carrera de Pedagogía con identidad propia, independizándola de sus históricas ataduras, como su relación con la sociología de la educación y la psicopedagogía. En estos últimos años también hemos sido testigos de la manera como la pedagogía se reconstituye como saber fundante en el proceso de formación de maestros y profesores, tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación, a pesar de sus reveses y traspiés, como el vivido en el 2003, cuando, por disposición del Ministerio de Educación Nacional, se desmontó este principio y se permitió que un profesional de cualquier disciplina independiente a su proceso de formación, fuera habilitado para realizar

la docencia en las instituciones escolares del sector público. En las Facultades de Educación colombianas, hemos sabido aguantar la arremetida del desmonte filosófico y político de las instituciones formadoras de docentes, respondiendo con las acreditaciones de alta calidad de nuestras licenciaturas y con un positivo impacto de nuestros egresados en las escuelas y colegios públicos y privados del país.

Por lo demás, en el ámbito de las políticas de formación docente desde el 2015, por medio del Decreto 2450, aparece ya no la pedagogía, como en 1998, sino la práctica pedagógica y educativa como elemento transversal al proceso de formación de maestros y profesores, independiente del programa y saber específico en el que el sujeto se forme (Jiménez, 2015). Por lo demás, esta última reforma nació en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), y recogió una preocupación que ya se había hecho latente en las discusiones y los análisis que los expertos venían realizando para esta época.

Así, la práctica pedagógica y educativa, es hoy un elemento consustancial en la formación de docentes que les permitirá conocer la escuela, las experiencias pedagógicas previas, vivenciar y enfrentar la pedagogía como una disciplina, falible y humana, en la que el maestro pone en juego su conocimiento pedagógico en las prácticas formativas, educativas y, en particular, en las prácticas de enseñanza. Así la pedagogía como campo (Jiménez, 2014), en la que se ubican la práctica pedagógica y la práctica educativa como parte de esta disciplina con su carácter situado, ecléctico e interdisciplinar, si se quiere, en cada uno de los casos representa la expresión de insubordinación de un saber sometido que como expresión de conocimiento trasciende el formalismo que ha instaurado la ciencia moderna en la escuela. De tal manera, el campo pedagógico entendido como casa, siempre abierta, del pensamiento y la experiencia pedagógica (Zuluaga y Echeverry, 2003, p. 117), en la actualidad reconstituye a la pedagogía como disciplina en las principales Facultades de Educación del país, como también en las maestrías y doctorados en educación a nivel nacional.

# Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2020

Una discusión en torno a las políticas de formación docente que más han afectado a las recientes generaciones de profesores implica realizar un balance de lo ocurrido en las instituciones formadoras de maestros y profesores —Escuelas Normales y Facultades de Educación—, desde 1976 a la actualidad. En ese año, el Decreto 088 de 1976, modernizó una organización heredada del siglo XIX, al disponer que el sistema educativo colombiano fuera reorganizado en dos subsistemas, educación formal y educación no formal, a los que se integran la educación preescolar y la educación especial.

Sin duda, la política concerniente al proceso de formación de maestros en este periodo tiene como trasfondo los avances y retrocesos que se han dado a la luz o a la sombra de las disposiciones establecidas por la Constitución Política de 1991, seguida por la Ley General de Educación —Ley 115 de 1994—. Mediante el Decreto 272 de 1998 se declaró a la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de licenciados, disposición que fue derogada en 2003. Recientemente, la revaloración de la práctica pedagógica y educativa se efectuó en 2015, en el Decreto 2450 del Ministerio de Educación Nacional, que la ha resituado como un elemento transversal en el proceso de formación de todos los licenciados del país.

Así mismo, en el trasfondo de esta discusión se encuentran, entre otros, el Decreto 2277 de 1979, conocido como el primer Estatuto Docente, que reconoció a los profesores del país como empleados oficiales de régimen especial, y situó a la pedagogía en el centro de la discusión, como elemento constitutivo de



la subjetividad del maestro, tanto a nivel individual como colectivo; un efecto legislativo que debe comprenderse en el marco de las expresiones políticas del Movimiento Pedagógico Nacional en la década de los ochenta.<sup>23</sup> Como también el Decreto 1278 de 2002, conocido como el Estatuto de Profesionalización Docente, dado en un ambiente de relevo generacional, mejoría de la calidad de la educación por parte del Ministerio de Educación Nacional y de un posible desmonte de las Facultades de Educación del país.

Como lo vamos a observar en su momento, el Estatuto Docente desde finales de la década de los setenta del siglo XX hace referencia a la reglamentación a la profesión de la enseñanza y las relaciones laborales de los maestros con sus empleadores. El objeto de la carrera docente desde aquel entonces es amparar y estimular el ejercicio de la profesión de la enseñanza, siendo su función la de regular la enseñanza como carrera profesional y no como oficio u ocupación. Como se abordará en el último aparte, desde el 2002 el Estatuto de Profesionalización Docente es pensado desde la perspectiva de la formación permanente que incluye a profesionales provenientes de otras disciplinas, desde las demandas por mejorar la calidad de la educación garantizando un relevo generacional y, también, desde las necesidades del aprendizaje del estudiante en un contexto sociocultural determinado, entre otros.

De tal manera, en este capítulo se busca facilitar las bases de comprensión y análisis del Estatuto Docente, que inclusive de acuerdo con la última disposición le reconoce la condición docente a profesionales provenientes de otras disciplinas y procesos formativos independientes a los que garantizó históricamente las Escuelas Normales y Facultades de Educación. En este aparte, desarrollaremos un breve recorrido de dos decretos que han afectado por igual a maestros y profesores, como también desde el 2002 a profesionales formados en otras áreas del conocimiento que han sido incorporados a la escuela con el fin de encontrar afinidades, tensiones y diferencias.

Es nuestro interés proponer un recorrido histórico por las políticas de formación docente, aportar un insumo para el análisis y la reflexión colectiva en torno a las falencias históricas en el sistema de formación de docentes a nivel nacional, como también visibilizar las estrategias del Estado a través del Ministerio de Educación Nacional; su intento de desmontar las políticas de formación de maestros y profesores y, de paso, afectar las Escuelas Normales y Facultades de Educación, en el ámbito regional y nacional, buscando su debilitamiento y posible desaparición. Parte de nuestra apuesta es demostrar el desinterés del

---

23 El primer escalafón docente en Colombia se planteó en 1917 en el Primer Congreso Pedagógico Nacional; acompañado de una propuesta de organización sindical del magisterio, impulsados por la congregación religiosa lasallista —que dirigía la Escuela Normal Central—, siguiendo directrices de la doctrina social de la Iglesia católica. Consultar un recorrido histórico sobre los estatutos docentes anteriores a 1979 en Saldarriaga y Vargas (2015).



Estado no solo frente a las Facultades de Educación, sino en lo que respecta a la formación docente en Colombia. No obstante, en el último tercio de siglo tanto las Escuelas Normales como las Facultades de Educación han luchado de manera quijotesca reivindicando la práctica pedagógica y educativa como el elemento transversal y constitutivo de la formación docente a nivel nacional.

## **De las políticas educativas a las políticas de formación docente**

Como observaremos en el siguiente recorrido, las políticas de formación docente se desprenden de las políticas educativas que, por lo general, comprometen al grueso de la población. Cuando hablamos de política educativa como parte de la política pública en el ámbito social, debemos reconocer el papel protagónico del Estado que, visto como actor moderno, se fundamenta —desde la perspectiva de Max Weber—, no solo porque logra monopolizar el uso legítimo de la fuerza y el tributo, sino porque como burocracia legítima establece políticas abiertas para la sociedad. La política pública expresa al Estado en concreción, evidencia la manera como este monstruo institucional —frío y calculador— interviene una situación problemática con intenciones modernizantes (Vargas, 1999). La idea de las políticas públicas acepta la existencia de una esfera o ámbito de la vida que no es privada o puramente individual, sino colectiva. “Lo público comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes” (Parsons, 2007, p. 37).

La política pública representa un escenario de tensión y lucha que se constituye en América Latina y en Colombia a partir de la segunda posguerra mundial, cuando ingresan las políticas multilaterales de planificación del desarrollo a través de la intervención estatal, lo que Arturo Escobar ha denominado “el evangelio del desarrollo” (Escobar, 1996, p. 78). En la política pública moderna interviene no solo el Estado, sino su contraparte, la sociedad civil, lo que, en principio, abre el carácter participativo de los actores ciudadanos en los diagnósticos de problemas, en los análisis y las discusiones de la política, y en las consultas previas a las poblaciones, para llegar a su definición e implementación.

Sin embargo, en Colombia, cuando se trata de abordar cualquier problemática de la sociedad, existen dos quejas generales y recurrentes frente a la acción del Estado: la ausencia de políticas públicas y la ineficacia de las leyes existentes. La verdad es que,

cuando se hace necesario tomar una decisión, es común emitir toda suerte de leyes, decretos y actos administrativos, como si de ello dependiera el buen funcionamiento del Estado y por ende la superación de la situación que se intenta enfrentar. Lo grave es que pasado el detonante que ha traído de vuelta el problema, este se apacigua para al cabo de un tiempo volver con nuevas aristas, fortaleciendo la insatisfacción social frente a un Estado que en todos

sus niveles se ha desgastado por intentar algún tipo de solución. (Torres y Santander, 2013, p. 11)

De tal manera, durante la segunda mitad del siglo XX se lanzan una serie de políticas modernizadoras del sistema educativo colombiano, tratando de superar las tensiones no resueltas durante el siglo XIX: tensiones Estado/Iglesia, público/privado, derecho/ciencias útiles; pugna entre las élites centrales y las élites locales por el acceso a títulos universitarios (Saldarriaga y Reyes, 2020). La Ley 39 de 1903, la primera Ley Orgánica de Instrucción Pública que tuvo el país en el siglo XX, junto con su decreto reglamentario, 491 de 1904, estableció que “la instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (art. 1°). Por otro lado, dicha ley instauraba una serie de dicotomías como la diferenciación entre educación rural a tres años y la educación urbana a seis; la diferenciación entre educación masculina y educación femenina, la separación entre un bachillerato clásico y uno técnico, la enseñanza agrícola, la educación industrial, y la formación de maestros; cada una de ellas como ramas separadas, de las cuales solo el bachillerato clásico conducía a la universidad. La Ley 39 de 1903, además, dejó abierto el problema de la responsabilidad y financiación de la educación a las regiones y municipios, en su mayoría pobres.

Para algunos analistas, el espíritu de la Ley Orgánica de Educación de 1903, a pesar de las reformas de la década de los setenta, se mantuvo durante 91 años, cuando fue reemplazada por la actual Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, que bajo los preceptos democráticos de la Constitución de 1991, nos define como un Estado laico. El presente análisis sostiene que la pervivencia de estas leyes y disposiciones de la educación da cuenta de una institución escolar vertical y conservadora, que históricamente se ha resistido a los cambios. Las dicotomías mencionadas afectaban de manera explícita la formación de maestros; así, en uno de sus apartados, se establecía que “en cada una de las ciudades capitales de departamento existiría una Escuela Normal para varones y otra para mujeres costeadas por la nación y vigilada por los departamentos” (art. 13), pero el título que otorgaban era catalogado como una rama inferior de la secundaria (Saldarriaga y Reyes, 2020).

En general, el espíritu de la Ley 39 de 1903, acompañado de sus principales disposiciones, se mantuvo hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. En esta estructura, el Estado central y el gobierno departamental —no pocas veces reemplazados por la Iglesia católica—, cumplían un papel protagónico en la inspección y vigilancia del sistema educativo, pero sin determinar un claro compromiso con la financiación de la educación. Por lo demás, la influencia de la Iglesia católica en la educación en Colombia llegó a ser extraordinaria, al serle otorgado el control sobre los contenidos de la educación, sobre los maestros y empleados del sector educativo y tener la dirección de la educación en los territorios nacionales (Duarte, 2003).

En el ámbito de la política educativa, como veremos enseguida, el Estado colombiano nacionalizó la escuela primaria mediante la Ley 111 de 1960 y luego decretó la nacionalización de la escuela secundaria, mediante la Ley 43 de 1975. Con ello, estableció su responsabilidad en cuanto a su financiación, la cual, históricamente, había sido descargada en los entes territoriales —departamentos, comisarías, intendencias y municipios—, la gran mayoría pobres y sin el suficiente presupuesto para garantizar su funcionamiento. Consideramos que allí se inicia el actual proceso de modernización del sistema educativo, el cual involucra, de manera más o menos explícita, el reconocimiento del docente como un funcionario público al que el Estado debe cualificar y capacitar.

Sin duda, la nacionalización de la escuela primaria, y luego, la nacionalización de la escuela secundaria, situarían las bases estructurales para pensar la secularización y la modernización de la educación colombiana. Es decir, los fundamentos para pensar en un sistema educativo de carácter público, que buscaba, por fin, abarcar al grueso de la población y universalizar el derecho a la educación; tarea ensayada desde la década de 1920, y que se empezó a concretar solo en la década de los setenta. De tal manera:

Los progresos en el número de alumnos matriculados se dieron tanto en primaria como en secundaria. Durante este período los alumnos matriculados en primaria aumentaron de 808.494 en 1950 a 4.223.959 en 1976 y en secundaria aumentaron de 77.311 a 1.418.091 en el mismo período. El aumento en el número de alumnos matriculados en primaria se dio proporcionalmente tanto en los establecimientos públicos como en los privados, de tal forma que a la oferta de cupos de los establecimientos oficiales se mantuvo en niveles cercanos al 85% de la matrícula total durante todo el período. En secundaria, por el contrario, la matrícula en establecimientos públicos aumentó más que proporcionalmente y pasó de ofrecer el 42% de la matrícula total en 1950 al 53% en 1976. Esto último responde tanto a una política activa de los gobiernos de la época al multiplicar los establecimientos públicos de educación secundaria como a la intensificación del uso de la doble jornada en los establecimientos oficiales. (Ramírez y Téllez, 2006)

Para este período —de acuerdo con las pesquisas de Alberto Martínez-Boom—, la política de expansión de la escuela pública en América Latina responde a la ignorancia, caracterizada como uno de los grandes problemas de la región. La expansión de la escuela se explicaría así

Desde comienzos de los años sesenta hasta mediados de los ochenta la escuela no paró de crecer, incluyendo nuevos grupos de población que ingresaron en el esfuerzo de visibilidad de la escolarización: párvulos, niños, adolescentes, adultos, campesinos, indígenas, personas con necesidades especiales, etc. Junto a ello se configuró todo un nuevo diccionario de términos acuñados por la escuela expansiva: acceso a la educación, oportunidad de ingreso, capacidad de retención del sistema escolar, universalización de la educación primaria,

analfabetismo funcional y posalfabetización, educación básica de adultos, tasa de repitencia, etc. (Martínez-Boom, 2004, p. 133)

En general, en toda la región, los sistemas educativos tomaron grandes dimensiones, y la expansión se hizo veloz y comenzó a incorporar a sectores sociales antes excluidos. En este contexto, el cuerpo de profesores se ensanchó considerablemente. En Colombia, en la década de los ochenta, el magisterio representaba un sector importante en el país: “había cerca de 200.000 docentes dependientes del Estado, con una participación en el gasto público del 20%, convirtiendo a la educación en una de las principales fuentes de empleo de los colombianos” (Gómez, 1986, p. 186). Desde entonces, el crecimiento del número de docentes ha sido constante: para el 2017, había

317.655 docentes oficiales, de estos, 299.017 se desempeñaban en cargo docentes y 19.638 en cargos directivos; adicionalmente, 261.297 maestros tenían nombramientos en propiedad y el resto, 57.538 en nombramientos provisionales. De acuerdo con la matrícula oficial del mismo año, calculaba en 7.849.066 estudiantes, estableciendo un promedio nacional de 26.2 estudiantes por docente. (Pérez, 2019)<sup>24</sup>

Además de la anterior situación estructural de crecimiento de cobertura y su implicación en la contratación de docentes, debemos aclarar que las políticas educativas que se instalan en el ámbito nacional ejercen un impacto directo en el magisterio por varias razones. Sumadas a las anteriores disposiciones, el Ministerio de Educación Nacional dio a conocer el Decreto 088 de 1976. En este decreto, una vez consolidada la nacionalización de la educación primaria y secundaria oficial bajo un espíritu de descentralización, se estableció que el sistema educativo estaba compuesto por la educación formal y la educación no formal. De acuerdo con su espíritu,

La educación formal es la que se imparte dentro de una secuencia regular de periodos lectivos, con progresión establecida de contenidos graduados de un periodo a otro; la educación formal conduce regularmente a grados y a títulos. Y la educación no formal es la que se imparte sin sujeción a periodos de secuencia regulada, no conduce a grados ni a títulos. La educación no formal podrá realizarse como complemento de la educación formal y será fomentada por el Estado. (Decreto 088 de 1976, art. 3)

---

24 Los estudios recientes indican que los docentes oficiales tienen un promedio de 47,4 años. Su nivel de formación académica ha mejorado: el 91,9 % de los docentes tienen título profesional y 9 % son normalistas y técnicos o tecnólogos, el 41 % tiene título de posgrado. El 100 % de profesores de secundaria tienen como mínimo un título profesional (incluidas carreras pedagógicas); esta proporción en primaria llega al 83,8 %. Así mismo el 42,2 % de profesores de secundaria tiene título de posgrado y el 37,4 % de los docentes de primaria tiene este título. El nuevo Estatuto Docente, el Decreto 1278 de 2002, estableció que a mayor formación posgradual mayor salario, lo que ha incentivado su capacitación.

De hecho, el Decreto 088 de 1976 comprometía las políticas de formación docente en el sentido de que la educación formal comprendía, desde entonces, no solo los niveles progresivos de la educación básica (primaria y secundaria), educación media e intermedia y educación superior, sino que dicha norma establecía, por primera vez, la educación preescolar como parte de la educación formal, haciendo referencia al proceso educativo que vivían en el país los niños menores de seis años. También hacía un reconocimiento explícito a la educación especial, como aquella que se refiere a “los sobresalientes y a quienes presentan deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales o que tengan dificultades en el aprendizaje” (art. 5). La educación especial, desde entonces, estaría integrada tanto a la educación formal y a la educación no formal, comprometiéndose el gobierno a conformar programas adecuados y a estimular iniciativas para promover la formación docente en este ramo, como también su investigación.

Las disposiciones que se desprenden del Decreto 088 de 1976 fomentaron las licenciaturas en preescolar y pedagogía infantil, como también licenciaturas en educación especial, a nivel nacional. Se consolidaron como líderes en el proceso de formación en estos programas renovados de las Facultades de Ciencias de la Educación, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (UPTC).<sup>25</sup> Por lo demás, estas nuevas licenciaturas vinieron a complementar la labor que históricamente venían realizando las Escuelas Normales, cuyo objeto fundamental había sido la formación de maestros en primeras letras para la escuela básica primaria.

## Una mirada a la reforma de las Escuelas Normales

Para finales de la década del setenta del siglo XX, las Escuelas Normales comienzan a ser objeto de observación, análisis y reestructuración producto de un nuevo ambiente de época. Después de más de siglo y medio de haberle prestado un servicio notable a la patria en lo que respecta a la formación de maestros de primeras letras o de básica primaria, el Ministerio de Educación Nacional reconoce en estas instituciones una serie de profundas dificultades. De hecho, en su momento se manifestó que producto de la transformación del país y su proceso de modernización social y económica, la Escuela Normal que formaba maestros para la educación primaria, tal y como estaba, no podía seguir existiendo. Así: “De un pasado de reconocidos méritos se había llegado a un presente donde se cuestionaba su existencia y acción transformadora e incluso había quienes propusieron su desaparición” (Escobar *et al.*, 1990, p. 11)

Los factores que más incidieron en la agudización de la crisis fueron la vigencia de prácticas pedagógicas que para algunos eran ya históricas y tradicionales,

25 Una historia de las Facultades y de las ciencias de educación, para este periodo, puede consultarse en Ríos Beltrán (2008).

airadas con la presencia de conceptos renovadores de pedagogía de carácter constructivo. De tal manera, para esta época se re-institucionalizan así las políticas de formación docente que afectaban directamente a los normalistas más que a los licenciados. Para el entonces investigador de la Universidad del Valle, Mario Díaz, estas políticas no se constituían en un ejercicio pedagógico, sino más bien en un ejercicio de poder que se expresaba en nuevas formas de control sobre las posibilidades de mejoramiento de la calidad del maestro, o de la transformación de sus prácticas pedagógicas. Para esta época:

La formación docente se convertía así en una acumulación de partes inconexas y contradictorias. Mientras los programas establecidos para la educación primaria, según el Decreto 1710 de 1963, hacía énfasis en la pedagogía centrada en el alumno, a través del método de problemas, y de prácticas de descubrimiento, participación y comunicación, los programas de la Normal continuaban con una pedagogía centrada en el maestro, siguiendo las indicaciones didácticas generales, debía enseñar, capacitar y realizar técnicos apropiadas conforme a los establecido en los programas oficiales. (Díaz y Chávez, 1990, p. 17)

Es en este contexto que se dio un primer golpe a las Escuelas Normales mediante el Decreto 1419 de 1978, cambiando la denominación del título de maestro, que históricamente ofrecían estas instituciones, por el de ‘bachiller pedagógico’. El objetivo de esta disposición por parte del Ministerio de Educación Nacional fue debilitar a las Escuelas Normales, fortaleciendo de paso y de manera estratégica, a las Facultades de Educación y buscar así profesionalizar la formación docente a manera, ya no de normalistas, sino de licenciados. Se entendió en su momento que cierto tipo de licenciatura en primaria que, por ejemplo, ofrecía en la década de los ochenta la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como también ciertos tipos de licenciaturas en pedagogía infantil, podían suplir la formación que históricamente habían ofrecido las Escuelas Normales para la formación de maestros en primeras letras o básica primaria.<sup>26</sup>

Sin duda, las anteriores disposiciones del Ministerio de Educación Nacional habían dejado un balance agríndice en cuanto a la políticas de formación docente: por un lado, mediante el Decreto 088 de 1976, además de modernizar el sistema

26 Desde una perspectiva de innovación en el proceso de formación docente, nace en 1982, la Licenciatura en Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la cual, mediante una propuesta constructiva, se preguntó sobre el quehacer cotidiano del maestro, teniendo como principal objeto de preocupación pedagógica al niño como sujeto. Así mismo, estableció, desde una perspectiva interdisciplinar para su abordaje, las áreas de formación de: el niño, la sociedad, el lenguaje, el arte y la expresión y la escuela (Rubiano y Forero, 1986). Es de anotar que, a pesar de las reformas que se han vivido a nivel nacional —en estas últimas décadas—, el espíritu de esta propuesta, acompañada de su carácter situado, interdisciplinar y constructivo, se ha mantenido y en el 2013, el Ministerio de Educación Nacional reconoció la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital heredera directa de esta propuesta, como el mejor programa de innovación en cuanto a la formación de maestros a nivel nacional.

educativo, había establecido la pertenencia de dos nuevos programas de formación de licenciados en la Facultades de Educación, mediante las licenciaturas en pedagogía infantil y educación especial, sumándose a las licenciaturas que ya existían para la época, como las licenciaturas en matemáticas, física, química, biología, ciencias sociales, filosofía y letras, lengua castellana e idiomas.

El efecto del proceso de modernización del sistema educativo colombiano, en lo que respecta a la formación docente a finales de la década de los setenta del siglo XX, tuvo una doble intención: por un lado, fortalecer las Facultades de Educación y las licenciaturas, para formar al profesor —dueño de un saber disciplinar específico— quien se especializaba bajo los preceptos del método científico, lo que le permitía garantizar la enseñanza; en segunda instancia, instrumentalizar al maestro normalista y saturarlo, como también debilitar a las pedagogías con uno de sus principales objetos de intervención, la educación del niño. Sin duda, el desmonte de las Escuelas Normales se trazaba como objetivo ver a la pedagogía como una técnica y no como una ciencia que estudiaba el desarrollo humano desde una perspectiva psicológica y antropológica para su educación.

En la actualidad, las normas que regulan las Escuelas Normales, además de la Ley 115 de 1994, es el Decreto 4790 de 2008 del Ministerio de Educación Nacional, que establece los principios pedagógicos como las condiciones básicas de calidad que deben cumplir estas instituciones para formar educadores. En dicho decreto se sustentan los principios básicos: de educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos. Por lo demás, estos cuatro ejes se han constituido en consensos formativos de las Escuelas Normales las cuales —a pesar de la adversidad— han fortalecido su presencia a nivel regional y han logrado en asocio con las Facultades de Educación mantener unos acuerdos de política para la formación de maestros. Por lo demás, estas instituciones históricamente han demostrado fortaleza en el proceso formativo docente en lo que respecta a un concepto de educación del niño, como también a los métodos de enseñanza y las didácticas, el estatuto que tiene la pedagogía como discurso y el contexto local y global que en la actualidad compromete la labor de la escuela normal.

Para el 2019, según información del MEN, se considera que el 6 % de los docentes del país eran normalistas y el 69 % de ellos se desempeña en zona rural. Existen 96 Escuelas Normales Superiores, de 137 que tiene Colombia, las cuales se encuentran ubicadas en municipios de menos de 100 mil habitantes. Alojadas principalmente en nueve departamentos, Arauca, Putumayo, Amazonas, Risaralda, Quindío, Casanare, Vichada, Caquetá y Vaupés, cuentan con una Escuela Normal Superior y en el caso de Vichada, Vaupés, Arauca y Putumayo es la principal alternativa para que los jóvenes bachilleres puedan formarse como docentes. Aunque tres departamentos: San Andrés, Guainía y Guaviare, no cuentan con escuela normal.



De manera reciente el Decreto 1236 de 2020, el cual es más bien producto de un acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional, la FECODE y la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores, buscó fortalecer estratégicamente a estas instituciones —en los ámbitos oficial y privado del país—, reglamentando su organización en el territorio nacional. La idea de estas instituciones ha sido fortalecer su presencia a nivel regional, ante todo en las zonas de frontera urbano-rural y rural, pues el profesional más idóneo para trabajar en las escuelas públicas ubicadas en esos lugares es el docente normalista.

En este decreto se destaca la labor de 137 Escuelas Normales existentes en el país, las cuales estimulan la formación de niños, niñas y adolescentes que en un futuro inmediato serán maestros y quienes tendrán importante presencia en el escenario rural y en zonas de difícil acceso. Dentro de los objetivos fundamentales de dicho decreto se encuentra la formación integral en los niveles formativos y el desarrollo de la infancia como centro de formación, el diseño curricular, la definición de los campos de práctica de los estudiantes del programa de formación complementaria, el aporte a la formación de docentes en educación inicial. Como también suscribir convenios con instituciones de educación superior acompañada de su función asesora en temas pedagógicos y de formación docente.

Dicho decreto es una expresión explícita de la manera como las políticas de formación docente se constituyen en un escenario de tensión y lucha entre el Ministerio de Educación Nacional y el sector magisterial del país. Así mismo, da cuenta de la actitud concertada políticamente entre las Escuelas Normales para mantenerse vigentes y en cierta manera corregir los descalabros vividos desde 1978, cuando el Estado buscó su sustitución y desaparición, fortaleciendo para esa época estratégicamente a las Facultades de Educación, instrumentalizando —de paso— a la pedagogía como elemento constitutivo de la identidad docente.

## **El Estatuto Docente: el Decreto 2277 de 1979**

El Estatuto Docente de 1979, le terminó de dar fisonomía a un funcionario público que emergía como una necesidad para la intervención de la población desde las postrimerías de la colonia, y que terminó de constituir su rostro cuando el Estado lo reconoció como actor central del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XX. Es relevante señalar, a partir de las investigaciones de Alberto Martínez-Boom sobre el surgimiento del maestro de escuela como funcionario público hacia finales del siglo XVIII, que su reconocimiento por parte del Estado representa una lucha de más de 200 años (Martínez-Boom *et al.*, 1999).

Una vez expulsados los jesuitas del Nuevo Reino de Granada, en 1767, se evidencia la preocupación del Estado, en 1774, para nombrar a un funcionario público, laico y civil, para que se ocupara de la educación de la población. Como lo muestran sus investigaciones, en Colombia, la figura del maestro y de la escuela pública nació de las prácticas de policía, ante todo por la preocupación



de limitar el número de pobres y discriminar claramente entre pobres y pícaros, entre limosneros impedidos y limosneros capaces. Al mismo tiempo, también se hizo necesario,

entregar a los muchachos abandonados al cuidado de *maestros* que le enseñasen oficios, poniendo particular vigilancia en que ni los mancebos y aprendices, ni los criados de las casas anden ociosos en las esquinas sin atender su trabajo, sin entregarse a los juegos ni a los trucos, menos a la vagancia de la época. (Martínez-Boom *et al.*, 1999, p. 23)

En las postrimerías de la colonia, en la Nueva Granada, aparecía así el maestro de escuela; su figura emblemática fue Agustín Joseph de Torres, quien además de publicar en 1801 la *Cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética*, había impugnado en 1783 a la Corona Española —léase al Estado— por el reconocimiento de su estipendio o pago justo por la labor realizada durante varias décadas en Santafé (Bogotá).

La figura del maestro público terminó expandiéndose en villas y ciudades, acompañado de dos continuidades que formarían parte de su devenir como sujeto en la historia de la educación colombiana: en primer lugar, su lucha por el reconocimiento y nombramiento como funcionario público; y, en segundo lugar, la reivindicación de un sueldo por su labor, un salario justo, no siendo más que una “urgencia llorada”, tomando cuerpo, así, el maestro mendicante. Aquel maestro que, como mendigo de un salario, se constituyó en la primera representación histórica que tenemos por la lucha de nuestro oficio.

Como lo comprueba Martínez-Boom, el primer problema que tuvo que afrontar el maestro en Colombia, fue el estipendio. La pregunta de quién paga por este oficio prestado a la comunidad, quedó irresuelto durante dos siglos. ¿Quién lo financia? ¿Quién garantiza su sostenimiento y su sueldo? ¿La comunidad, el municipio, el departamento, el Estado central? Esta responsabilidad institucional, que nunca quedó resuelta, demandó la movilización y la lucha de dos siglos por parte del magisterio colombiano.

Esta situación pendiente, en la que los municipios y departamentos pobres no tenían con qué pagar al maestro por su labor, solo se resolvió cuando se logró la nacionalización de la escuela primaria por medio de la Ley 111 de 1960, y en la década del setenta, cuando se dio la nacionalización plena de la educación secundaria, mediante la Ley 43 de 1975. Con estas disposiciones, expedidas casi dos siglos después de la impugnación de Agustín Joseph de Torres, se aclaró que el responsable de la escuela pública de los colombianos es el Estado central.

Esta decisión se constituyó en el principal trasfondo que facilitó la unión del movimiento magisterial colombiano y la consolidación de la FECODE, que nació en Bogotá en 1959 y que luego lideró, en 1967, la marcha del hambre, en la que un grupo importante de profesores del municipio de Socorro, departamento de

Santander, lograron una movilización nacional en busca del estipendio, el sueldo justo o la “urgencia llorada”.<sup>27</sup>

De esta manera, mediante el Decreto 2277 de 1979, que dio cuerpo al primer Estatuto Docente acordado con el Estado, se definió al maestro, después de dos siglos de lucha, como funcionario público, particularmente, como empleado oficial de régimen especial. De hecho, desde entonces y de acuerdo con esta norma, las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores, declarando a renglón seguido, que:

Los docentes son empleados oficiales de régimen especial que, una vez poseionados, quedan vinculados a la administración por las normas previstas en este decreto. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación del educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo. (Decreto 2277 de 1979)

En términos de formación docente, el Decreto 2277 estableció que solo podrían ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación, quienes poseían título docente o acreditaran estar inscritos en el escalafón nacional docente, de conformidad con los requerimientos para cada uno de los distintos niveles del sistema educativo nacional.

Así, para el nivel preescolar: peritos o expertos en educación, técnicos o tecnólogos en educación con especialización en este nivel, bachilleres pedagógicos, licenciados en ciencias de la educación con especialización o con posgrado en este nivel, o personal escalafonado. Para nivel básico primario: bachilleres pedagógicos, peritos o expertos, técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o posgrado en este nivel, o con personal escalafonado. Para nivel básico secundario: peritos o expertos, técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o posgrado en este nivel, o personal clasificado como mínimo en el cuarto (4) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel. Para el nivel medio: técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación, o con posgrado en educación, o personal clasificado como mínimo en el quinto (5) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel. Para el nivel intermedio: licenciados en ciencias de la educación o con

---

27 Por lo demás, el maestro en Colombia se siguió sintiendo como un funcionario “mal pago” hasta la administración del gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018), cuando producto de fuertes movilizaciones toma cuerpo en la práctica —en términos salariales— el Estatuto de Profesionalización Docente, 1278 de 2002.

posgrado en educación, o personal clasificado como mínimo en el sexto (6) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en el nivel medio. (Decreto 2277 de 1979, art. 5)

La anterior disposición estuvo acompañada por el escalafón docente, entendido como el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia y méritos reconocidos. La inscripción en dicho escalafón habilitaba al educador para ejercer los cargos de la carrera docente, estableciéndose que el escalafón nacional, en el cual se realizaba la clasificación de los educadores, estaría constituido por catorce grados en orden ascendente, del 1 al 14. Iniciándose por el de bachiller pedagógico (grado 1), licenciado en ciencias de la educación (grado 7), y licenciado en ciencias de la educación que no hubiese sido sancionado con exclusión del escalafón docente y que cumpliera uno de los siguientes requisitos: título de posgrado en educación reconocido por el Ministerio de Educación Nacional o autoría de una obra de carácter científico, pedagógico o técnico (grado 14).

De manera implícita se esperaba que el maestro para ascender al grado 14 se viera obligado a investigar e innovar, a sistematizar su práctica, a dar cuenta de una reflexión profunda en pedagogía o creara propuestas educativas desde su saber pedagógico o disciplinar en beneficio de la consolidación de campo de la educación y la pedagogía en Colombia. Para tal efecto, a comienzos de la década de los ochenta del siglo XX, nace Editorial Magisterio con el objetivo de consolidarse como garante de este objetivo de producción de conocimiento por parte de los maestros y profesores colombianos, como también la *Revista Educación y Cultura* de la FECODE, como espacio crítico de reflexión.

En este contexto debemos reconocer que el Decreto 2277 de 1979, visto como el primer Estatuto Docente moderno, que fue acordado con el Estado, particularmente con el Ministerio de Educación Nacional, le dio estabilidad a la profesión, amparando su ejercicio dentro de las actividades del sector oficial, a la vez que garantizó la estabilidad de dicho empleo, y otorgó el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanentes.<sup>28</sup>

---

28 Al realizar un balance retrospectivo —en términos generacionales—, hay un señalamiento fuerte a los docentes del Decreto 2277 de 1979, quienes en su mayoría llegaron a la planta del Estado sin presentar concurso de mérito alguno. En su época para su posible nombramiento pesaban más algunos años de experiencia acompañada de su relación política con los gobernadores, alcaldes locales y consejos municipales, quienes bajo una lógica clientelista terminaban nombrando “a su gente” en la nómina oficial. Así para el Estado buena parte de esta generación de docentes fueron unos “privilegiados” y “oportunistas” que además redondeaban una remuneración acumulando varios trabajos o jornadas laborales” (Consultar: *Revista Educación y Cultura*, 4, p. 20). De nuestra parte podemos anotar que los concursos de mérito para llegar a la planta docente se vinieron a imponer a nivel nacional en la segunda mitad de los años noventa; en 1997, se establece una cohorte generacional con relación a un procedimiento de vinculación por méritos, menos clientelista y más objetivo.

En general, dicho estatuto tuvo un carácter reivindicativo en cuanto al reconocimiento del docente como funcionario del Estado, acompañado de una estabilidad laboral, “un sueldo justo”; y un carácter democrático igualando las condiciones y oportunidades de ascenso en el escalafón y nivelación salarial, tanto de maestros normalistas como de licenciados en educación. Igualó, también, las condiciones del docente, visto como aquel que ejerce la enseñanza, con quienes ejercen la dirección, la coordinación, la supervisión e inspección de la escuela, como también con quien se dedica a la educación de adultos.

No obstante, debemos reconocer que dicho Estatuto Docente asumió la formación del maestro como un ejercicio de capacitación y de profesionalización que, acompañado de los años de experiencia, garantizaría el ascenso en el escalafón. Desde entonces, el gremio docente a nivel nacional se preocupó por la capacitación docente que, vista como parte de la profesionalización, se asumió en un alto porcentaje como un ejercicio burocrático, cuyo objetivo fundamental era la mejora salarial, ante todo para mejorar las condiciones materiales de un funcionario del Estado, de un empleado oficial de régimen especial. La profesionalización docente no significa necesariamente profesión en el sentido liberal del término:

Por el contrario, estuvo asociada a la pérdida de autonomía, a la instrumentalización del oficio, a la fragmentación y especialización de las tareas acentuando la división del trabajo docente. El concepto de profesionalización se refiere básicamente al proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del conocimiento especializado y de desarrollo tecnológico en general..., de la especialización del saber y la tecnología integrada en la profesión del profesor. (Martínez-Boom, 2004, p. 391)

De hecho, la FECODE, a pesar de lograr la consolidación del Estatuto Docente en 1978, seguiría movilizándose no solo por la mejora de su sueldo, “la urgencia llorada”, sino además reivindicó un mayor apoyo a la formación docente que, de manera inicial, se pensó con base en tres ejes: las transformaciones de la escuela, las materias o asignaturas que dictaba el profesor y las necesidades del niño, visto como sujeto escolar.

Se asumió la formación docente, en palabras de Mario Díaz (1996), como el medio por el cual se asigna al futuro maestro —visto como profesional de la educación—, una conciencia especializada, estructurada por códigos de formación que actúan sobre los discursos, sobre la formación de relación social de pensamiento, sentimiento y acción que rigen las formas de pensar, sentir, ver y actuar en relación con las prácticas de escolarización. La formación docente se asumió, de manera crítica, como un ejercicio de socialización, internalización y externalización de la realidad escolar para el futuro profesional y para el maestro en ejercicio.<sup>29</sup>

29 En los años ochenta, un buen ejemplo de la *formación como ejercicio de socialización* —con base en la experiencia docente—, fue liderado en el municipio de Ubaté en Cundinamarca, por los maestros

No obstante, en términos generales la formación docente producto del Decreto 2277 se asumió como un ejercicio de profesionalización con base en las demandas del mercado, haciendo un mayor énfasis en las técnicas para la solución de problemas prácticos de la enseñanza; como un ejercicio de capacitación para la mejora del ingreso salarial y el ascenso del escalafón. En general, la formación docente en las últimas dos décadas del siglo XX se asumió de manera implícita como parte de una reivindicación sindical cuyo objetivo era lograr la estabilidad laboral y la mejora del sueldo.

### **Políticas educativas de la década de los ochenta: conductismo, administración del currículo y su impacto en la formación docente**

En este periodo, las políticas educativas afectarían de manera directa las políticas de formación docente, en momentos en que el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, se inscribe dentro del marco de las políticas de desarrollo bajo el modelo conductista norteamericano, o mejor, estadounidense, como el lineamiento a seguir en términos pedagógicos y educativos. Dichas políticas fueron el resultado del trabajo que realizaron los tecnólogos educativos de la Universidad de La Florida a comienzos de la década de los setenta, dentro del marco del proyecto multinacional de la tecnología educativa de la Organización de Estados Americanos (OEA), cuyo enfoque teórico y metodológico fue el diseño instruccional que, en última instancia, proponía un currículo y un plan de estudios administrado por el Estado. Al decir del investigador Jorge Orlando Castro (2014), se asistió a una

implementación y transferencia de modelos de intervención mediante el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (desde 1968), que devino en el proceso de renovación curricular con la implementación de un currículo único, ilusión de los tecnócratas que lo coordinaron: el de un “currículo a prueba de maestros” basado en la instrumentalización de la enseñanza a partir del uso extensivo del diseño instruccional, un proyecto que comprometió ingentes recursos de la nación y la ciudad a través de un empréstito del BID y que marcó los derroteros de la educación en la década de los setenta y gran parte de los años ochenta. (p. 13)

En este marco de política educativa conductista debemos valorar, de manera retrospectiva, dos decretos: en primer lugar, el Decreto 1419 de 1978, que intentaba adecuar el concepto de currículo a las políticas económicas del “desarrollismo”, y

---

Nelson Rodríguez y Juan José Cubillos, para quienes el sujeto encargado de mediar entre los saberes particulares y los socialmente contruidos es el maestro. Para este grupo pedagógico, la formación permanente la podían liderar los profesores en ejercicio mediante la reflexión colectiva de la práctica pedagógica con una metodología de taller en la que participaban todos sus miembros (Grupo Pedagógico de Ubaté, 1986).

para lo cual la denominada “tecnología educativa” (como un modelo pedagógico integral) se constituyó en la única posibilidad para la enseñanza, especialmente en las regiones. Y, en segundo lugar, el Decreto 1002 de 1984, actualizó el concepto de plan de estudios administrado por el Ministerio de Educación Nacional.

El Decreto 1419 de 1978 estableció el concepto de administración curricular que constituyó el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de preescolar básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. Este decreto entendió por currículo “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y la comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”.

Desde entonces, el currículo se convirtió en un espacio de tensión y lucha entre lo que busca determinar el Ministerio de Educación Nacional y lo que demandan los maestros, quienes reivindicaban, desde entonces, la pluralidad, la diversidad, las diferencias culturales y regionales, las necesidades locales y el carácter situado de su práctica. Además, en términos de formación docente, el Decreto 1419, en su artículo 21, considera que:

La formación y capacitación del docente se hará en función del proceso educativo del alumno, por lo cual la estructura de los programas curriculares tanto para la formación, como para la capacitación de docentes deberá responder a la estructura de los programas curriculares para los alumnos [...] La capacitación y actualización hacen parte del ejercicio docente y tendrá por objeto asegurar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. (art. 21-22)

En esta propuesta de administración curricular, en el fondo lo que le interesa al Ministerio de Educación Nacional es influenciar el proceso educativo por medio de los aprendizajes, con el fin de formar obreros en el marco de la tecnología educativa. Lo que aprende el estudiante está determinado en el conductismo a través de un proceso controlado —“la máquina de aprender” de Skinner—, por medio del cual se busca la eficacia en el cumplimiento de ciertas tareas.

El conductismo llevaba implícita la instrucción del enfoque sistémico para el diseño, implantación, conducción y evaluación del proceso de instrucción. En esta propuesta existía una estrecha relación entre objetivos, en términos de conducta o comportamiento, y el análisis de tareas, como etapa básica en el diseño de esta. Por lo demás, desde la administración curricular, el maestro, el alumno y el currículo son vistos como insumos, siendo una prioridad los aprendizajes (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 131).

En términos ideales, el conductismo partía del supuesto de que, en la medida en que se conquista el aprendizaje, se transforma la conducta, a la vez que se forman individuos no solo eficientes sino también más inteligentes. En la práctica, a la luz del Decreto 1419 de 1978, se pasó de manera paulatina, de la tecnología

educativa a la tecnología instruccional, al punto en que las principales universidades formadoras de maestros y sus Facultades de Educación terminaron por inscribirse en dicha propuesta.

En tal sentido, los principales cuadros de la tecnología educativa y la tecnología instruccional a nivel nacional fueron formados por las Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Capacitados por estas universidades, los directivos docentes de los institutos nacionales de educación media (INEM), los institutos técnicos agrícolas (ITAS) y las concentraciones de desarrollo rural (CDR), se constituyeron en la punta de lanza del conductismo, cuyo objetivo era fomentar los aprendizajes para formar a un individuo cuya vocación fuese la eficiencia en las tareas asignadas y el trabajo.

Por lo demás, la tecnología instruccional no solamente afectaría las prácticas pedagógicas y educativas que realizaban los profesores en la educación media de estas instituciones de carácter tecnológico, sino también, en el ámbito nacional, la formación de docentes a través de las prácticas de microenseñanza. De tal manera, no solo los profesores egresados de las Facultades de Educación de las universidades, sino también los maestros egresados de las Escuelas Normales tuvieron que ‘planear’ las temáticas de trabajo en la escuela, junto con el seguimiento de actividades semanales, y de formas de evaluar los aprendizajes.

Para esta época, el ‘parcelador’ o preparador de clase se convirtió en la principal herramienta de la propuesta instruccional conductista, que afectaría la formación docente en Colombia a través del control de la práctica pedagógica que el maestro realizaba en la escuela. El parcelador permitía la administración de unas temáticas, su preparación, la realización de actividades y, por último, el control y evaluación de estas.

En esta línea de análisis, discutimos el Decreto 1002 de 1984, por el cual se estableció el plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal en Colombia. En esta disposición se consideró que el centro del proceso educativo es la persona y que la educación debía responder a las necesidades de los avances científicos y tecnológicos, como también a la integración de los centros educativos con la comunidad. Desde la perspectiva de esta norma, el plan de estudios se concibe como:

El conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades. La organización y distribución del tiempo y el establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración. (art. 1)

El Decreto 1002 de 1984, entiende por áreas de formación al conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados



con un ámbito determinado de la cultura, desglosada en materias y asignaturas. Así mismo, define como áreas comunes para la educación básica primaria: las ciencias naturales y salud; ciencias sociales; educación estética; educación física, recreación y deporte; educación religiosa y moral; español y literatura, y matemáticas (art. 5). Nótese que —solo hasta este momento— se ha desplazado la importancia de la filosofía, la asignatura que desde el siglo XIX era considerada el ‘coronamiento’ de la formación de un bachiller.

En la educación secundaria, además, se incluyen como áreas comunes la educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero (art. 6). En la educación media vocacional se continúan desarrollando las áreas de educación básica secundaria y se considera la filosofía como área común, y las áreas propias de las modalidades elegidas (art. 8). En la educación básica primaria se trabajan 25 horas semanales y 1000 anuales, y en la básica secundaria y media vocacional, 30 horas semanales y 1200 anuales.

En general, las disposiciones propias del Decreto 1002 de 1984 terminaron de reconocer al docente como aquel sujeto responsable de la exitosa aplicación del plan de estudios, y quien orientaba el proceso educativo a través de la administración del currículo establecido por el Estado. Este decreto seguía manteniendo la concepción curricular de carácter conductista, que terminaba por instrumentalizar al docente y su práctica. Para el profesor Carlos Augusto Hernández —uno de los miembros destacados del Grupo Federici, que desde el Movimiento Pedagógico participó de la fuerte resistencia a esta reforma—, la educación, concebida de esta manera, era presentada a los maestros del país como parte de un proceso “científico”, experimental, controlable y medible.

Con el conductismo, se daba pie a la incursión del taylorismo en educación, caracterizado por una separación entre concepción y ejecución, entre la acción y pensamiento. En la propuesta conductista, el maestro debía verse como un evaluador muy preciso, o como un calificador de conductas. El niño —el alumno—, era visto como una materia prima cuyo objeto de conductas y habilidades se debían mejorar. En la relación pedagógica, “se pasaba del trabajo con el niño al trabajo sobre niño”. (Hernández, 1984, p. 41)

Desde la perspectiva del profesor e investigador Alonso Quiroz, con el Decreto 1002 se pretendió controlar la manera como se conoce y transforma la naturaleza y la sociedad, que ya estaba programada. El conductismo venía acompañado de una serie de instrumentos curriculares que le ‘facilitaban’ al maestro ejercer un control en la producción del pensamiento del estudiante. Este decreto limitó el espacio que le permitía organizar al maestro el currículo con autonomía en el manejo e interpretación de los contenidos. En sus palabras, no solo los contenidos del plan de estudios, sino también las actividades, fueron objeto de control. Así



Sutilmente se ha pasado de un listado de contenidos a un listado de actividades. El currículo es definido ahora como el conjunto de actividades necesarias para impartir una determinada enseñanza. Se pasa de un qué se enseña a un cómo se enseña. Y lo que tenemos ahora es un diseño instruccional, un conjunto de actividades que el maestro deberá desarrollar en su clase, las cuales se dan como sugerencias al maestro. (Quiroz, 1985, p. 59)

En suma, con los anteriores decretos, el maestro quedaba reducido a ser un simple ejecutor de lo que otros habían programado desde arriba. En el fondo, lo que se vivió en la década de los ochenta en políticas educativas y de formación docente, fue la instrumentalización del maestro y su práctica educativa, reducida a una práctica de instrucción cuyo objetivo era normalizar los aprendizajes para la transformación de conductas.

Un elemento importante que marcó la formación de maestros en esta coyuntura, fue la denominada ‘micro-enseñanza’, que se expresaba en la preparación de temáticas, actividades y formas de evaluación que el maestro debía planear semana tras semana por medio del ‘parcelador’, el cual era controlado a inicios de semana por el coordinador académico de las instituciones, quien inclusive, realizaba visitas al salón de clase para evidenciar que las actividades programadas en el ‘parcelador’ coincidieran con la actividad realizada en el momento de la clase. Las prácticas de ‘micro-enseñanza’ tomaron cuerpo así en la escuela colombiana, tanto en el sector público como en el privado —en la escuela primaria y secundaria—, transformando toda una tradición pedagógica —la de la escuela clásica— que, a pesar de las dificultades, venía desde la tradición normalista pestalozziana, y pasaba por la Escuela Activa.

Fue en este contexto cuando, en 1982, en un congreso de la FECODE realizado en Bucaramanga, se instituyó el Movimiento Pedagógico Nacional que, visto de manera retrospectiva, fue un movimiento de intelectuales de la educación, maestros sindicalistas y maestros de base, como ya hemos relatado. Debemos decir que el Movimiento Pedagógico Nacional, desde que se constituyó, se preanunció en oposición a las políticas educativas de la época, que comprometían especialmente a la formación del docente y su práctica pedagógica. Así puede entenderse que fuera la condición y estatuto intelectual del maestro, el centro de las luchas contra la reforma educativa, y también contra la reducción economicista de las reivindicaciones gremiales.

De hecho, al revisar la *Revista Educación y Cultura*, que es el principal medio de difusión de la FECODE y lo fue también del Movimiento Pedagógico Nacional —al menos en los primeros quince números—, salta a la vista cómo la pedagogía pasó al centro de la discusión, constituyéndose en un elemento estratégico en los debates políticos e ideológicos sobre la formación de maestros.

La pedagogía, desde entonces, fue reivindicada en términos de su estatuto epistemológico y su historicidad (Zuluaga, 1985); la pedagogía fue reclamada además, como un saber consustancial a la formación de maestros con compromiso político (A. de Tezanos, 1984); la pedagogía fue reconocida como un saber propio del maestro que podía trascender la ciencia y la disciplina en la práctica de enseñanza (Zuluaga, 1999); la pedagogía fue definida como un discurso que hacía parte del campo intelectual de la educación (Díaz, 1993), e inclusive, la pedagogía se asumió como una disciplina de carácter reestructivo, dotada de un carácter humano, falible y comunicacional (Mockus *et al.*, 1995). En general, en términos de política de formación docente, ‘la pedagogía’ pasó a constituirse en el centro de la discusión desde la segunda mitad de la década de los ochenta, hasta la definición de la Constitución Política de 1991.<sup>30</sup>

Un caso singular de esta la reforma curricular fue lo que vivieron, desde 1983, las licenciaturas de la UPN —fundada en el antiguo Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas de 1927—. En esta institución, como producto de una serie de estudios —según Gustavo Téllez Iregui—, se demostró que,

el área de formación pedagógica carecía de interacción conceptual y de objetivos claros y se reducía a un mosaico de cursos de psicología, sociología, metodología y didácticas, reduciéndolas de manera caricaturesca a lo impuesto por el modelo instruccional, lo anterior sin convergencia alguna o complementaria con el área disciplinar en la que se ejercería la futura docencia por parte del licenciado (Téllez, 1986, p. 33)

En la estrategia de formación de nuevos docentes para los nuevos tiempos —y como producto de amplias discusiones—, se establecieron tres tipos de programas de licenciatura, que fueron, de manera paulatina, en las décadas subsiguientes, objeto de reformas:

- a. los programas tradicionales: en los que se busca que el licenciado domine el área de saber específico, haga un manejo de la disciplina de grupo, distribuya el tiempo y el espacio escolar, además de establecer una relación con los padres de familia;
- b. los programas modernos, en los que la pedagogía y las prácticas de enseñanza se constituirían de manera paulatina en un eje, no complementario, sino consustancial a la formación de los maestros. Y, por último,

---

30 En este apartado es posible comprender la relación que se da entre el Estado y las políticas públicas de formación docente producto de las acciones que nacen del contexto social, y que luego pasan por la esfera estatal como una decisión de intervención pública en una realidad social. En este contexto, se entiende por políticas públicas el resultado de la dinámica del juego de fuerzas que se establece en el ámbito de las relaciones de poder, relaciones esas constituidas por los grupos económicos y políticos, clases sociales y demás organizaciones de la sociedad civil (Boneti, 2017).

- c. los programas de innovación, que se comenzaron a preguntar desde una perspectiva constructiva sobre el aprendizaje significativo del sujeto escolar (el niño, la niña y el adolescente) en un contexto cultural situado.

Sin duda, las discusiones que se dieron en el campo intelectual y académico sirvieron para definir y reorientar no solo la política educativa en general, sino las reformas curriculares de las licenciaturas, en coherencia con la política de formación docente a lo largo de estas últimas décadas. Por lo demás, dichas políticas de formación docente surgieron en el contexto social e institucional de las Facultades de Educación y sus intelectuales, para pasar luego a la esfera estatal como decisión de intervención pública para el magisterio en el ámbito nacional.

## **Implicaciones de la Constitución de 1991 en la formación docente**

La Constitución de 1991 implicó grandes cambios para la vida de los colombianos, en términos democráticos, al recoger el sentir de una sociedad que, desde la década de los setenta del siglo XX, había presionado por la apertura democrática; lo que en su momento se expresó en la descentralización, la participación y el ejercicio del poder local (Jiménez, 2003, p. 143). Dichas iniciativas a la postre llevaron a la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente, con el objetivo no solo de crear una nueva constitución, sino también de empoderar al ciudadano en todas las instancias, acompañado de los derechos civiles, políticos y sociales. El Estado colombiano se declaró como un Estado social de derecho.

Este antecedente de época es importante porque el Movimiento Pedagógico Nacional, que nació en 1982 en las principales Facultades de Educación del país, y que se fusionó con el movimiento magisterial de la FECODE, formó parte de la constituyente en cabeza de uno de sus dirigentes, el profesor Abel Rodríguez. De hecho, los artículos de la Constitución de 1991 que atañen al derecho a la educación fueron discutidos con los líderes del sector educativo. Así mismo, podemos decir de manera retrospectiva, que la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, ha sido uno de los máximos puntos de llegada, en términos normativos, que ha conquistado, en medio de arduas luchas y complejas negociaciones, el movimiento social e intelectual de los profesores en Colombia.

En tal sentido, el extenso artículo 67 de la Constitución de 1991 reconoció que la educación es un derecho de la persona, y un derecho público que tiene una función social; con ella se garantiza el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Así mismo, aclara que le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física

de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

En este contexto, los profesores Libia Stella Niño y Rafael Díaz Borbón reconocen que durante la década de los noventa del siglo XX la formación docente y la cualificación de su ejercicio corresponden a un periodo de intensa preocupación y reflexión crítica con la decisión de precisar y acertar, rectificar rumbos y provocar cambios significativos. De tal manera,

Con la promulgación de la nueva *Constitución Política de 1991*, se empieza a mencionar con frecuencia al maestro para reconocer su valía, pero, al mismo tiempo, para develar sus deficiencias. Y aunque el tema de su formación es omisión lamentable de la Ley 30 de 1992 de Educación Superior, en cambio la *Ley 115* reserva un capítulo a ella, el debate sobre las instituciones formadoras, la calidad de los Docentes y la enseñanza cobran mayor relevancia durante la década del 90. (Niño y Díaz, 1999, p. 14)

Retornando a nuestro asunto central, la formación docente, en el artículo 68 la Constitución de 1991, establece que: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantizará la profesionalización y dignidad de la actividad docente”. Luego, tres años después, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, en su artículo 104, definió al educador como un

orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

Como factor fundamental del proceso educativo:

- a. Recibirá una capacitación y actualización profesional.
- b. No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas y religiosas;
- c. Llevar a la práctica el proyecto educativo institucional, y
- d. Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y la Junta Directiva.

En tal sentido, únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, dentro de la planta de personal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales. Dentro de las excepciones para ejercer la docencia, en el área de la educación media técnica para las cuales se demuestre la carencia de personas licenciadas o escalafonadas con experiencia en el área, podrán ejercer la docencia

los profesionales egresados de la educación superior en campos afines. Para el ingreso posterior al escalafón docente, se exigirá cumplimiento de los requisitos correspondientes.

Luego, más adelante, la Ley General de Educación define las finalidades generales de la formación de educadores:

- a. Formar a un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber de educador;
- c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d. Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (art. 109)

Desde entonces, de acuerdo con la filosofía de la Ley General de Educación de 1994, la formación de los educadores está dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento, hasta los más altos niveles de posgrado. Así, tanto la experiencia como la antigüedad en el cargo, sus conocimientos en pedagogía, el dominio de la práctica pedagógica en lo que respecta a la enseñanza de su área de saber específico, son un elemento determinante para lograr el ascenso en el escalafón docente.

De acuerdo con los preceptos de dicha ley, la actualización pedagógica y profesional son elementos consustanciales al proceso de formación docente, que se muestra como permanente e inacabado. De este modo, en las Escuelas Normales, las Facultades de Educación y en el movimiento magisterial colombiano, se retomó la pregunta por la formación de maestros.

En consonancia con el nuevo ambiente legislativo, se establecieron como ejes fundamentales: la formación humanística, la formación vocacional, la formación democrática, la formación pedagógica, la formación ética, la formación en la autonomía, la formación en las habilidades comunicativas, la formación en el desarrollo de experiencias pedagógicas, la formación en la ciencia y la tecnología y la formación en el trabajo en equipo (Rentería, 2004, p. 62).

Dentro del recuento de las implicaciones que tuvo la Constitución de 1991 respecto de la formación docente, debe destacarse la creación, en 1994, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), para el espacio educativo de Bogotá.<sup>31</sup> El IDEP surgió como una iniciativa institucional en la

---

31 El IDEP tiene como antecedente directo la Dirección de Investigación para la Educación-Centro Experimental Piloto (DIE-CEP), el cual, desde 1976, en Bogotá, se planteó como principal objetivo fortalecer la formación permanente del maestro, aunque su labor se centró en la investigación. Por otro lado, su problema fue la instrumentalización de corte conductual que reinaba en

primera administración de Antanas Mockus (1995-1998) —recordemos que fue uno de los pedagogos del Grupo Federici— con el fin de empoderar la investigación educativa y reconocer el papel vital del maestro en la sociedad. Así, el advenimiento de la formación de maestros con fundamento en la construcción de saber pedagógico (investigación) y en la transformación escolar (innovación), se convierten en el nuevo horizonte retador para formar al docente en un nuevo contexto político y de saber (González *et al.*, 2016, p. 11). A partir de la existencia de este instituto, puede decirse que la formación de docentes adquiere un nuevo umbral de saber, en el momento en que se instituyen la investigación y la innovación como ejes de formación (Castro, 2014).

Desde finales de la década del noventa, la formación continua del docente aparece en las agendas políticas internacionales y regionales, teniendo un impacto directo en Bogotá. La Conferencia Mundial de *Educación para Todos*, de Jomtien (1990) y el *Informe de Delors* (1995), destacaron la importancia de los docentes, chocando aun con las iniciativas de la década de los ochenta, cuyas apuestas centrales se habían orientado hacia las transformaciones curriculares y la producción de materiales y apoyos pedagógicos.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos incluyó por primera vez un capítulo sobre profesionalización docente, donde se reiteró el lugar que ocupan los docentes en la transformación de la educación y planteó la importancia de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en su formación y capacitación. El IDEP hizo una lectura del contexto internacional, regional y local, y estableció la política de formación docente como una política continua y permanente, muy apegada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica llevada a cabo por el docente en la escuela pública y en relación directa con la comunidad.

Otro elemento de tensión en cuanto a la política de formación docente que reaparece en estas últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI, ha sido la reorganización del plan de estudios en la formación de licenciados. De acuerdo con el balance que realizaron los investigadores Rafael Ríos Beltrán y Martha Yanet Cerquera Cuéllar (2013), en el diseño de estos planes confluyen los más diversos intereses por ejercer el control sobre los conocimientos que deben considerarse como relevantes en la formación de los maestros, a saber: los pedagógicos y los

---

el momento, como también “su doble vinculación con lo nacional y lo distrital, no permitía un marco de unidad, ni administrativa ni programática”. (Consultar: Gladys Amaya R. (1996), “La formación permanente de Docentes: Un proyecto que debemos pensar y construir”. En: *Revista Educación y Cultura*, núm. 42, p. 10. Bogotá, D. C. FECODE). El IDEP, “establecimiento público del sector descentralizado del Distrito Capital, adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito, con personería jurídica, autonomía administrativa, y patrimonio independiente”, es producto no solo de esta reforma, sino de lo dispuesto por la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación y el Decreto 0709 de 1996, sobre formación permanente de maestros en la que se regionalizó la responsabilidad de definir políticas para fortalecer este proceso, que es continuo, permanente e inacabado. Consultar: <http://www.idep.edu.co/?q=node/28>

disciplinares. En las discusiones sobre el plan de estudios, se evidencia la diferenciación y disputa en los programas de formación de maestros, entre el lugar y el tiempo que debe asignarse, de un lado, a los contenidos de las disciplinas y de otro lado, al saber pedagógico que hace posible su enseñanza.

Las decisiones curriculares en el plan de estudios de las licenciaturas buscaron resolver la cuestión de si la pedagogía era subsidiaria y poco importante para las disciplinas o, por el contrario, era un elemento constitutivo en el proceso de formación. Lo que se puede evidenciar en las disposiciones del plan de estudios y en los trabajos de grado de los licenciados, es un retorno hacia los conocimientos pedagógicos en los programas de formación de maestros. Como más adelante lo vamos a observar, dicho tema fue retomado en el 2015, a través del Decreto 2450, en el que se intervinieron las mallas curriculares de las licenciaturas para darle un espacio explícito a las prácticas pedagógicas y educativas, en términos de créditos.

## **Decreto 1278 de 2002: el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente**

Ese sujeto, cuyo estatuto de saber y de acción fue reconfigurado desde 1979, en medio de largas movilizaciones y reformas, como docente —un empleado oficial de régimen especial—, acompañado de todas las implicaciones burocráticas que esto llevó al ser reconocido como parte del Estado, como un funcionario público, asumió desde un inicio la formación como sinónimo de profesionalización y como sujeto público y de derechos. En fin, sujeto de saber, sujeto público, sujeto de lo social (Saldarriaga y Vargas, 2015). Es decir, de entrada, ese sujeto es portador de una identidad inacabada, en sentido de que se exige una profesionalización permanente, esta vez, a nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado).

El Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente fue producto de un juego complejo entre las movilizaciones, y la insatisfacción —de origen diferente— del Estado y de la sociedad civil frente a la crisis del sistema educativo, lo que, como ya es recurrente en la historia de los maestros, generó unos discursos de responsabilización al oficio docente. De hecho, para finales del siglo XX, se empezó a hablar de lo que se denominó el malestar docente, correlativo al de la poca calidad de la educación. Se diagnosticaron como causas —incluso con estudios estadísticos—, el bajo nivel de motivación de los maestros producto de la estructura jerárquica de la escuela; los altos niveles de rutinización en la práctica escolar; la poca movilidad y estancamiento que se vivía en esta institución, como también el alto nivel de aislamiento de los docentes como resultado de la estructura organizacional de la institución, pues una cosa era lo que un colegio decía hacer en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y otra bien diferente lo que hacía el docente en el salón de clase, una vez cerraba la puerta.



En este nuevo contexto, de acuerdo con la mirada Celio Nieves Herrera, profesor y líder sindical de la FECODE, el Ministerio de Educación Nacional por medio del nuevo estatuto:

Pretendió condicionar de sobremanera, a considerarnos como parte de una profesión sin notabilidad, poco importante, intrascendental, incluso a hacer dudar de si tenemos o no una profesión, precisamente para desestimularla, desprotegerla y equipárala con la no prioridad que de conjunto se le da a la educación pública estatal. (Nieves, 2003, p. 47).

El nuevo Estatuto Docente, desde entonces para Abel Rodríguez (q. e. p. d.), ha sido el comienzo de un nuevo pulso por renovar una nueva generación de profesores. Sin embargo, lo que no comprenden los líderes sindicales es que las demandas del Estatuto de Profesionalización Docente del 2002 no están en el campo reivindicativo tradicional, sino en las condiciones requeridas para un nuevo ejercicio profesional, en áreas como la formación inicial y permanente, la innovación, la investigación, la construcción de comunidad académica, la producción de saber pedagógico y la autonomía académica e intelectual. De tal manera:

La profesionalización hace referencia a la formación del docente inicial o en servicio, en la que se tiene en cuenta la experiencia, entendida como reflexión e investigación y no simplemente como práctica o antigüedad; la innovación, la producción intelectual, los aportes al desarrollo del saber pedagógico y disciplinar; el desempeño profesional y ético, y el tiempo de servicio o antigüedad. (Rodríguez, 2002, p. 22)

Otro elemento, no menos importante para pensar en el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, fue un prestigio social disminuido y una mala remuneración salarial, como también la incapacidad del sector de atraer a los más capaces al ejercicio de la profesión. Frente a esta realidad, el objeto del nuevo Decreto 1278 de 2002, fue:

Establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (art. 1)

La función docente según el nuevo decreto es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del PEI, de los establecimientos educativos.



La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el PEI, y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Los docentes también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias del aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.

En lo que respecta a la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes, el Estado se compromete a contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional. Dicha capacitación estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

Como se puede evidenciar al leer el artículo 21 de Decreto 1278 de 2002, el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente se rige bajo un principio pragmático con base en la experiencia y títulos universitarios. Es decir, “a mayor grado de profesionalización mayor sueldo”.<sup>32</sup> Dentro de los principios y valores que fundamentan la profesión docente y el quehacer del educador se encuentran: el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales; el

---

32 En este artículo, que establece los requisitos para inscripción y ascenso en el escalafón docente, hay una relación entre grados y letras que propende por la profesionalización docente con base en la experiencia y en los títulos de posgrado. De tal manera que para ser docente: *Grado uno*, se requiere: a) ser normalista superior, b) haber sido nombrado mediante concurso y c) superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba. *Grado dos*, a) ser licenciado en educación o profesional con título diferente, más programa de pedagogía o un título de especialización en educación, b) haber sido nombrado mediante concurso y c) superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el *Grado uno*. *Grado tres*, a) ser licenciado en educación o profesional, b) poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, c) haber sido nombrado mediante concurso y d) superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba, o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el *Grado uno o dos*.

autodesarrollo; la autonomía; la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia.

El marco ético de la profesión docente se fundamenta en la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad. La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, que posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y que requiere compromiso con los diversos contextos socioculturales en los cuales se realiza.

En términos muy pragmáticos, el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente se debe enmarcar en el concepto de mejoramiento de la calidad de la educación que promueve de tiempo atrás el Ministerio de Educación Nacional, en el que el docente ha sido el gran responsable por el bajo nivel que se refleja en las pruebas que se realizan a los estudiantes. Por lo demás, el Decreto 1278 del 2002 a mediano y largo plazo se traza como objetivo mejorar la calidad de la educación, como también romper el monopolio que tenían las Escuelas Normales y Facultades de Educación en la formación de maestros y profesores. Así, bajo un nuevo concepto de docente pone a competir a maestros y profesores con profesionales de otras áreas, como también a competir a los docentes nuevos con los del antiguo régimen. Los antiguos bajos preceptos de tiempos de antigüedad para la mejora de escalafón y los nuevos son medidos por resultados de desempeños en el aula y evaluados anualmente.

Como lo ha señalado el investigador Martínez-Boom, la discusión acerca de la profesionalización de la docencia implica preguntarnos de nuevo si la enseñanza es o no una profesión; lo anterior, desde el enfoque tradicional de la sociología de las profesiones. En sus palabras:

Aquí es necesario aclarar que profesionalización no significa literalmente profesión en el sentido liberal del término; por el contrario, va asociada a la pérdida de autonomía, la instrumentalización del oficio, a la fragmentación y especialización de las tareas acentuando la división social del trabajo docente. (Martínez-Boom, 2004, p. 381)

El Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente busca generar una recomposición y reconfiguración social del cuerpo docente del país que garantice una mayor calidad, competitividad y eficiencia en el servicio y en dicha labor pública. Se reconoce así otro concepto de formación inicial del docente, como también escenarios distintos de profesionalización en el que el concepto de pedagogía y didáctica cambian de lugar y se convierte en un simple medio para formar a los estudiantes en el conocimiento especializado (Bautista, 2009).

Este último Estatuto Docente, pensado bajo el principio de profesionalización, se refiere al proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política

del conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico general. La profesionalización del docente nos hace pensar de nuevo en las políticas de formación docente que se establecieron en las Escuelas Normales, en las Facultades de Educación, y a nivel posgradual de maestrías y doctorados.

Nunca se habían logrado constituir políticas de formación para los maestros y profesores colombianos desde el pregrado, recabando su identidad como profesionales dueños de un saber disciplinar y con unos objetos de intervención definidos: la enseñanza, la educación y la formación. El problema de fondo es reafirmar la identidad del docente, desde el momento mismo que inicia su proceso de formación; desde el momento en que tiene contacto con la escuela y con las comunidades con las cuales va a realizar su trabajo; iniciando sus primeras prácticas pedagógicas y educativas, para obtener un título no de docente, sino más bien, de profesor y maestro, dueño de un saber y de un objeto de intervención.

## **De la pedagogía como disciplina fundante a la transversalidad de la práctica pedagógica y educativa**

En esta última parte, veremos cómo las políticas contemporáneas de formación docente se desprenden de los preceptos que estableció la Constitución de 1991, como también por lo dispuesto en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En este ambiente democratizador debemos ubicar lo presupuestado en el Decreto 272 de 1998, que estableció, entre otros aspectos, la pedagogía como disciplina fundante en los programas de licenciatura, fundamentada en cuatro principios básicos: la educabilidad del ser humano; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad.

Al realizar un balance retrospectivo, el Decreto 272 de 1998 puede considerarse, desde cierta perspectiva, como un logro del Movimiento Pedagógico Nacional colombiano que, desde el congreso sindical de la FECODE en 1982, reivindicó la importancia de la pedagogía en el proceso de formación de maestros y profesores, que fueron reconocidos como intelectuales de la educación y trabajadores de la cultura.

Sin embargo, el Decreto 272, tuvo una corta duración debido a que fue derogado en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, por su ministra de Educación, Cecilia María Vélez White en 2003, quien por medio del Decreto 2566 —conocido entre los educadores como el ‘decreto de la desprofesionalización docente’—, abrió las puertas para que cualquier profesional ejerciera la docencia en el país. Para pedagogos como Marco Raúl Mejía:

Este tipo de normativas se constituyeron en el paso explícito que ha dado el MEN —desde entonces—, para la despedagogización de la formación docente o más bien para la reducción de la pedagogía a los mínimos necesarios, para fortalecer más iniciativas de corte didáctico de la que se pueda apropiar

cualquier profesional con título universitarios en un periodo de prueba de un año para poder ser nombrado maestro en propiedad. (Mejía, 2005, p. 31)

Desde entonces, y de acuerdo con los parámetros de los últimos concursos, un profesional de cualquier área puede ser docente en cualquier institución educativa pública. Por ejemplo, un abogado puede dictar clases de ciencias sociales o filosofía; una enfermera puede dictar ciencias naturales o biología; los ingenieros de sistemas pueden dictar matemáticas escolares, y así por el estilo. La iniciativa se dio bajo un principio burdo: ese profesional debía recordar, primero, la manera como le enseñaron en la escuela hace décadas las materias, para luego enseñar a los niños de hoy.

Frente a este evidente desmonte de lo acordado en la Ley General de Educación respecto a la formación docente, varios investigadores nacionales, encabezados por Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco Montoya (q. e. p. d.) y Alberto Martínez-Boom, elaboraron un documento preliminar en el 2007, titulado *Hacia un sistema nacional de formación de docentes*, en el cual, además de hacer un recorrido histórico sobre la configuración del maestro en Colombia, se desarrollaba una serie de reflexiones, aportes conceptuales y de diseño para reformular una política pública de formación de docentes.

Un poco en respuesta a ello, en el 2010 el Ministerio de Educación Nacional estructuró el documento *Política de Formación Docente y Sistema Colombiano de Formación de Educadores*, en el que se realizó un balance internacional, haciendo énfasis en América Latina. En el segundo capítulo del material, y de modo análogo al documento del 2007, se hace un recorrido histórico por la experiencia colombiana; y en el tercer capítulo se establecen las bases para una política contemporánea de formación en las Facultades de Educación. En el fondo, con este tipo de documentos, se pretendía promover una dinámica de discusión regional y nacional que finalmente tomó cuerpo en el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores*, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en diciembre del 2013.

Debemos aclarar en este punto que, frente a la despedagogización promovida por el Decreto 2566 del 2003, hubo una respuesta de las Facultades de Educación del país. Para esta coyuntura, Miryam Lucía Ochoa, decana de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia y cofundadora de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), fue la persona encargada de redactar la versión preliminar del Nuevo Lineamiento de Calidad para las Licenciaturas en Educación en Colombia, en momentos en que, de los 708 programas de educación en pregrado, maestría y doctorado que tenía el país, 444 de ellos ofrecían el título de licenciados, y solo 85 acreditaban alta calidad ante el Ministerio de Educación Nacional.

Finalmente, en el 2015, se dio a conocer el Decreto 2450, en el que aparece ya no la pedagogía como disciplina fundante en la formación de licenciados, sino la práctica pedagógica y educativa como elemento transversal al proceso de formación de maestros y profesores, independiente del programa y el saber específico en el que el sujeto se forme. De hecho, esta última reforma nació dentro de las Facultades de Educación y recogió una preocupación que ya se había hecho patente en las discusiones y en los análisis que los expertos venían realizando para esta época.

De esta manera, el Decreto 2450 evidencia una lucha discontinua, desventajosa y, en apariencia poco legítima entre la pedagogía y las disciplinas, cuyo trasfondo es la discusión entre la reflexión de la educación y la objetividad de la ciencia. Esta tensión histórica y lucha desigual, en los últimos años, había logrado desalentar las políticas de formación pedagógica en las Facultades de Educación, en beneficio de las disciplinas o de las profesiones.

Así, la práctica pedagógica y educativa, se conformó, desde el 2015, como un elemento independiente de cualquier disciplina específica en la formación de licenciados, un campo que les permitiría conocer la escuela, las experiencias pedagógicas previas, vivenciar y enfrentar la pedagogía como una disciplina reconstructiva, falible y humana, en la que el maestro en formación debería poner en juego su conocimiento pedagógico a partir las prácticas formativas, educativas y, en particular, en las prácticas de enseñanza. Una idea que en sí misma no es infundada, pero que no ha contado con las condiciones de posibilidad para romper con las concepciones, prácticas y estructuras institucionales en donde deben realizarse.

## **Sobre el Decreto 2450 de 2015: la práctica pedagógica y educativa**

Comencemos señalando que, durante la década de los noventa, la discusión sobre práctica pedagógica fue profunda, álgida y radical; pero con ello se abrió un terreno de conceptualizaciones y de debates que, desde entonces, han enriquecido a la pedagogía colombiana, ya como disciplina, ya como saber. Por los demás, todas las discusiones normativas de las dos últimas décadas han apuntado a la constitución de un Sistema de Formación Docente de carácter nacional con implicaciones regionales (Casarrubia y Ramos, 2018).

No es posible reseñar acá toda la amplia gama de corrientes, conceptos, autores e instituciones que participaron allí, muchas de las cuales aún participan en la discusión, pues el debate se mantiene tanto en los ámbitos académicos como en los institucionales y estatales. Pero podemos presentar en este apartado, en un primer momento, los elementos centrales de la discusión, para cerrar, en un segundo momento, con la presentación del Decreto 2450 de 2015, tratando de

comprender cuál es la noción de práctica pedagógica con que se pretende formar a los maestros desde esta política pública actual y vigente.

Justamente al calor del Movimiento Pedagógico, la discusión sobre la noción de práctica pedagógica, diríamos, se polarizó entre dos modos opuestos de concebirla. De un lado, la postura que puede identificarse porque habla de prácticas pedagógicas, en plural, pues se refiere a las actividades que el maestro realiza dentro del aula, o la suma, dentro de la institución educativa. En el fondo, acá se concibe la práctica como aplicación o realización de un conjunto de teorías o modelos, y de lo que se trata es de lograr captar esas prácticas para identificarlas y mejorarlas o cambiarlas, ya sea por parte del maestro mismo, ya sea por parte de las directivas docentes, expertos y funcionarios educativos. Este concepto es el utilizado, en buena medida, por los documentos técnicos, las evaluaciones institucionales y los documentos prescriptivos o normativos, o los informes sobre desempeño docente. Se puede hallar en sinónimos como ‘quehacer docente’, ‘práctica docente’, ‘prácticas educativas’, ‘prácticas de enseñanza’, o ‘procedimientos didácticos’, ‘rutinas escolares’, ‘métodos pedagógicos’, y otra multitud de sinónimos, pero cuya idea común, repito, es ese plural que nombra la actividad cotidiana de las maestras y maestros.

Esta noción presenta una potencia y una debilidad: su debilidad es que se ha vuelto un instrumento de evaluación, vigilancia y presión sobre los maestros, en función del mejoramiento de la calidad educativa. No entramos acá en la discusión sobre la necesidad y las formas de evaluar el trabajo de los profesores, sino que queremos destacar la característica de esta noción: su objeto es el plano micro de la enseñanza. Por ello mismo podemos captar su potencia: cuando se pide a los maestros que ‘sistematicen sus prácticas’, se está produciendo, a veces, un efecto de control y gestión, pero también se está abriendo el espacio a la reflexividad y a la producción de saber pedagógico a partir de las experiencias concretas de aula.

Frente a ello, varios investigadores y pedagogos levantaron la noción de práctica pedagógica, en singular. Esta perspectiva sostiene que referirse solo a los haceres del aula ha sido uno de los mecanismos de opresión cultural y epistemológica sobre el oficio de maestro, porque, de un lado, sigue confinándolo a su rol instrumental, técnico y no reflexivo; y de otro, lo excluye del acceso, no solo a las teorías más complejas sobre la enseñanza de su disciplina, sino del acceso a la comprensión más integral del sistema educativo y de sus relaciones con los procesos macro de la sociedad, la cultura, la política y la ética.

En suma, esta reducción le habría impedido constituirse en un intelectual de la pedagogía. Por ello, estos investigadores coinciden —aunque con importantes diferencias entre sí— en proponer una noción compleja de práctica pedagógica, que pueda dar cuenta e interconectar los procesos sociales macro con las acciones micro en las instituciones educativas; que logre iluminar los gestos pedagógicos

cotidianos con el análisis de las estructuras inconscientes, fuerzas sociales, luchas de poder, ideologías y estrategias nacionales y globales. Uno de los sinónimos de esta segunda noción sería ‘praxis pedagógica’, recordando que esta noción que recuperó Marx, la praxis, tenía, en primer lugar, el sentido de no separar la teoría de la práctica, y en segundo lugar, que permitía comprender procesos colectivos que atravesaban y conectaban distintos ámbitos de la estructura social.

La idea era que los maestros fueran formados en esta idea potente de práctica pedagógica, como condición para la reconstrucción de su oficio como sujetos críticos y reflexivos, o como se decía en la década de los ochenta, un trabajador de la cultura.

Ahora bien, esta noción también tiene sus potencias y sus flaquezas. Como noción estructural, permite restituir tanto a maestros como a expertos o políticos, una comprensión integral y compleja de la educación y la pedagogía, y al recuperar su historia, permite darles un sentido global a las acciones ‘pequeñas’, que de otro modo permanecen en la rutina o en la parroquialidad de sus cuatro paredes. Pero por esto mismo, como noción macro, corre el gran riesgo de volverse una sofisticada teorización que nos aleja de la cotidianidad de la escuela y hace perder de vista los saberes y los gestos mínimos que forman la experiencia y la sabiduría pedagógica efectivas, o lleva a invisibilizar las prácticas no codificadas, espontáneas, creadoras, que hacen la diferencia y complementariedad entre el saber y el saber-hacer.

Vista así la situación desde hoy, una vez calmada —¿para mal o para bien?— la exaltación y polarización de los debates de esos años dorados del Movimiento Pedagógico, cuando los dos bandos se descalificaban mutuamente con los epítetos de ‘reaccionario’ o ‘progresista’; podemos tener la distancia suficiente para ver que no se trataba de dos nociones excluyentes como si una fuera el mal camino y la otra la senda correcta. El punto que nos queda claro hoy es que ambas necesitan la una de la otra, y aunque no se trata de una reconciliación ingenua ni fácil, sí nos damos cuenta de que tanto la formación de maestros necesita poner a su servicio las visiones más estructurales y macro de su práctica, como los expertos e intelectuales de la educación requieren entender y escuchar la cotidianidad de la vida escolar y la sabiduría de las prácticas de los hombres y mujeres de terreno.

Bajo esta luz, recogida a través de todo el recorrido que hemos hecho en este texto, podemos presentar, para poder evaluarlo, el Decreto 2450 de 2015, que es, para mal o para bien, la carta de navegación que está dirigiendo los sentidos de la formación de maestros para nuestro difícil futuro lejano, y nuestro más difícil aún futuro cercano. Retomemos, entonces, la historia y el contenido de este documento.

Luego de un proceso de discusión entre el Ministerio de Educación Nacional, con instancias representativas, como la ASCOFADE del envío de varias versiones del decreto a las universidades y Facultades de Educación del país, se dio a conocer



el 17 de diciembre de 2015, el Decreto 2450, que se propone la mejora académica de los programas de licenciatura y los programas enfocados a la educación.

En primer lugar, este decreto propone una serie de condiciones a tener en cuenta en el proceso de reforma de las licenciaturas, particularmente, en lo referente a los contenidos curriculares. Allí se establecen tres criterios:

a. El de integralidad, que define y ubica las prácticas pedagógicas y educativas que los maestros en formación deben cumplir dentro del plan de estudios; con el principio de que estas prácticas deben estar desde el principio del proceso, y no solo al final, como se ha acostumbrado, y que ellas deben ir en aumento exponencial a medida que el estudiante avance en su programa. En este, punto también se tiene en cuenta la integralidad entre la docencia, la investigación y la extensión.

b. El principio de flexibilidad, plantea no solo la posibilidad de doble titulación, sino de fundar convenios de cooperación con instituciones de educación básica, media y superior y con el sector laboral, para asegurar el tránsito de los estudiantes en el sistema, a partir de la práctica pedagógica y educativa.

c. La interdisciplinariedad, que supone mantener un equilibrio en la relación tensional que se da entre el conocimiento de las disciplinas específicas, la formación pedagógica y las prácticas de enseñanza.

Además, el Decreto 2450 reabre la posibilidad de implantar un principio de transversalidad en la formación docente, estableciendo lineamientos para que cada una de las licenciaturas sitúe la discusión de la práctica pedagógica y educativa. Según esta disposición, por práctica pedagógica se debe entender la reflexión que cada proyecto curricular considere de manera situada entre su saber específico, su relación con la pedagogía y con las prácticas de enseñanza. La práctica pedagógica, como un ejercicio de carácter continuo y reflexivo en cada uno de los programas de licenciatura, debe reconocer su aumento exponencial a medida que los estudiantes avanzan en su programa, para estar en capacidad de realizar luego la práctica educativa real.

En este sentido, el Decreto 2450 reconoce la pluralidad de las prácticas, dejando a cada licenciatura la tarea de delimitar las prácticas pedagógicas de las prácticas educativas, y a la vez constituir sus criterios orientadores de acuerdo con sus particularidades en el proceso de formación de profesores, y el tipo de instituciones con las que se establezcan los acuerdos para las prácticas, además del tipo de habilidades que se espera conquisten en esta experiencia formativa.

Es importante destacar la práctica pedagógica y educativa, concebidas como un elemento transversal a la formación de todos los licenciados de las Facultades de Educación del país. Otra serie de elementos importantes del Decreto 2450 son: la investigación formativa y la exigencia de introducir la investigación en la docencia. Desde esta iniciativa se formulan lineamientos y orientaciones para



que cada licenciatura establezca un conjunto de actividades académicas derivadas de las líneas de investigación del programa, del desarrollo curricular del mismo y de la didáctica, como también del ejercicio de la práctica docente para formular propuestas de investigación.

Un último elemento a tener en cuenta, es la reivindicación del sujeto maestro, no solo el que se encuentra en proceso de formación, sino también el que accede como maestro universitario, con base en su experiencia de práctica docente; es decir, quien debe formar en un alto porcentaje a los educadores es otro educador de altas calidades académicas, ojalá aquél que haya vivido la escuela como experiencia institucional y que haya afrontado los dilemas de su disciplina, en particular con la pedagogía y con la práctica pedagógica y educativa, inclusive, en experiencias de educación no formal. Para ingresar a la universidad como docente en una facultad de educación, el formador de educadores debe certificar cierto grado de experiencia pedagógica.

Por último, el Decreto 2450 vino acompañado de la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 que ha sido polémica, pues en ella se establecieron las características de calidad de los programas de licenciatura para la obtención o modificación del registro calificado, con sus intenciones reglamentarias y de orden institucional que terminaron siendo, para algunos profesores, un lineamiento en contravía, lesivo y en menoscabo del devenir de los programas y de la autonomía de estos. Dicha resolución ministerial, cuyo interés fue resolver una situación problemática, estableció entre sus decisiones de fondo, un orden en las denominaciones de las licenciaturas y el ajuste de los créditos para dar espacio a las prácticas pedagógicas y educativas.

El tema de los 50 créditos dispuestos para las prácticas pedagógicas y educativas, que instituyó dicha disposición, generó una serie de tensiones en todas las licenciaturas del país, debido a que esta disposición intervino las mallas curriculares. Si bien es cierto, a finales de la década de los noventa, por medio del Decreto 272, se reivindicó la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes, esta disposición no quedó clara en término de créditos en las mallas curriculares. En este sentido, cada programa, frente al proceso de reforma de la década de los noventa, tomó una serie de decisiones autónomas que afectó la política de formación de docentes y, de paso, la constitución de la identidad pedagógica como elemento constitutivo de la subjetividad del maestro. Las consecuencias de tales decisiones las vimos hasta hace poco: licenciados que, al terminar la carrera, se asumen como científicos, físicos, químicos, biólogos, matemáticos, historiadores, geógrafos, sociólogos, literatos, etc., y no propiamente profesores.

Por último, con relación a la práctica pedagógica y la práctica educativa, debemos reafirmar que, en este tema, hay un terreno ganado en el ámbito nacional. Sin duda, la práctica pedagógica hace referencia a un saber hacer, a la manera

como las licenciaturas les facilitan a los maestros en formación una serie de herramientas que los constituyen como sujetos en el acto de enseñar, en la conquista de unos preceptos conceptuales y metodológicos que le permiten al profesor/profesora, operar la realidad escolar y educativa en cuyo centro se encuentra el estudiante, desde visiones más ricas sobre el sentido y la dinámica compleja que exige una educación para una sociedad más democrática y equitativa.

## Consideraciones finales

La política pública en educación es un escenario de tensión y lucha entre el Estado y un sector de la sociedad civil afectada o comprometida con dicha iniciativa. Por lo general, la política pública está acompañada de una pretensión modernizante que en nuestro caso puede afectar al grueso de la población y a un sector en particular como el magisterial. A partir del antecedente inmediato, como lo fue la nacionalización de la escuela primaria en 1960 y, luego, la nacionalización de la escuela secundaria en 1975, dicho trasfondo facilitó el reconocimiento del maestro público, civil y laico como funcionario del Estado, el cual debía ser formado, capacitado y cualificado de manera constante para su mejor desempeño. Así las políticas de formación docente se vieron permeadas por las políticas educativas del periodo comprendido entre 1976 y el 2020, coyuntura en la que ubicamos grandes avances como el reconocimiento de la educación formal y no formal, por medio del Decreto 088 de 1976, como también el reconocimiento de dos estatutos docentes: el Decreto 2277 de 1979; y el Decreto 1278 del 2002. Para este periodo la política de formación docente se ve afectada además por los avances y retrocesos logrados por el movimiento magisterial en la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación.

Como lo observamos en el periodo estudiado, se dio un primer golpe a las Escuelas Normales mediante el Decreto 1419 de 1978, cambiando la denominación del título de maestro, que históricamente ofrecían estas instituciones, por el de “bachiller pedagógico”. Así las Escuelas Normales, desde 1978, dejaron de formar maestros normalistas, cuyo objeto era la educación del niño con bases pedagógicas y didácticas para la básica primaria, para entrar a formar, desde entonces, bachilleres pedagógicos, con un nivel de formación técnica extendiendo dos años más su proceso de escolarización. Sin duda, el desmonte de las Escuelas Normales se trazaba como objetivo situar a la pedagogía como una técnica y no como un talento; un conocimiento e inclusive para algunos una ciencia, acompañada de un método, que se debía estudiar de manera sistemática en este tipo de instituciones.

En la actualidad, las disposiciones que regulan las Escuelas Normales, además de la Ley 115 de 1994, es el Decreto 4790 de 2008 del Ministerio de Educación Nacional, que establece los principios pedagógicos como las condiciones básicas de calidad que deben cumplir estas instituciones para formar

educadores. En dicho decreto se sustentan los principios básicos: de educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos. Por lo demás, estos cuatro ejes se han constituido en consensos formativos de las Escuelas Normales, las cuales han fortalecido su presencia a nivel regional, aspecto que reconoce el Decreto 1236 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional, y han logrado en asocio con las Facultades de Educación mantener unos acuerdos de política para la formación de maestros.

Así mismo, en términos de política educativa las Facultades de Educación fueron golpeadas por medio del Decreto 2566 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional—conocido entre los educadores como el ‘decreto de la desprofesionalización docente’—, que abrió las puertas para que cualquier profesional ejerciera la docencia en el país. Desde entonces, y de acuerdo con los parámetros de los últimos concursos, un profesional de cualquier área puede ser docente en la escuela. Este decreto de desprofesionalización docente, en su momento generó un ambiente de tensión y desmotivación en lo que respecta al concepto de formación establecido por las Facultades de Educación. No obstante, en oposición a lo dispuesto en el Decreto 2566, en dichas instituciones se siguieron formando docentes bajo un principio de ética profesional, que el mismo Ministerio de Educación Nacional reconoció en los registros calificados y las evaluaciones de Acreditación de Alta Calidad que la gran mayoría de las licenciaturas de estas facultades ostentan, como también la consolidación de maestrías y doctorados en educación con énfasis en investigación.

Por último, ubicamos de manera destacada el Decreto 2450 de 2015, por medio del cual la práctica pedagógica y educativa es consustancial a la formación de licenciados. Esta disposición originó una fuerte reforma en los programas de licenciatura de todas las Facultades de Educación del país, buscando un equilibrio entre el saber disciplinar, la pedagogía como espacio de reflexión científica de la educación y el escenario de práctica pedagógica donde deben surgir las primeras experiencias investigativas de los docentes en formación. Este decreto que nació como iniciativa en ASCOFADE da cuenta cómo nuestras instituciones participan en el escenario de las políticas públicas con el fin de re-orientar, corregir y enderezar lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional desde el 2003. Por lo demás, es un punto de llegada en torno a la discusión para consolidar de una vez por todas un Sistema Nacional de Formación Docente con cierto grado de coherencia y transversalidad.

En este contexto también abordamos el tema del Estatuto Docente haciendo referencia a la reglamentación de la profesión de la enseñanza y las relaciones laborales de los maestros con sus empleadores. El Estatuto Docente desde finales de los setenta del siglo XX, buscó amparar la carrera docente como principal objeto de instrumento jurídico que garantiza la estabilidad laboral, acompañada de unas condiciones dignas de trabajo. Así, el objeto de la carrera docente

es amparar y estimular el ejercicio de la profesión de la enseñanza, siendo su función la de regular la enseñanza como carrera profesional y no como oficio u ocupación.

En este contexto ubicamos el Decreto 2277 de 1979, visto como el primer Estatuto Docente que fue acordado entre la FECODE y el Estado, particularmente con el Ministerio de Educación Nacional, que le dio estabilidad a la profesión, amparando su ejercicio dentro de las actividades del sector oficial, a la vez que garantizó la estabilidad de dicho empleo, y otorgó el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanentes. Dicha norma tuvo un carácter reivindicativo en cuanto al reconocimiento del docente como funcionario del Estado, acompañado de una estabilidad laboral, ‘un sueldo justo’; y un carácter democrático igualando las condiciones y oportunidades de ascenso en el escalafón y nivelación salarial, tanto de maestros normalistas como de licenciados en educación. Igualó, también, las condiciones del docente, visto como aquel que ejerce la enseñanza, con quienes ejercen la dirección, la coordinación, la supervisión e inspección de la escuela, como también con quien se dedica a la educación de adultos.

No obstante, debemos reconocer que dicho Estatuto Docente asumió la formación del maestro como un ejercicio de capacitación y de profesionalización que, acompañado de los años de experiencia, garantizaría el ascenso en el escalafón. Desde entonces, el gremio docente a nivel nacional se preocupó por la capacitación docente que, vista como parte de la profesionalización, experiencia y antigüedad en el cargo, se asumió en un alto porcentaje como un ejercicio burocrático, cuyo objetivo fundamental era la mejora salarial.

A pesar de los avances del Estatuto Docente de 1979, en la década de los ochenta las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional buscaron instrumentalizar a este sujeto, responsabilizando de la reproducción del currículo y la administración del Plan de estudios que establecía el Estado. Por lo demás, el Decreto 1002 de 1984 se concibió como una reforma curricular de carácter conductista, que terminaba de instrumentalizar al docente. En el fondo, lo que se vivió fue la instrumentalización del docente y su práctica educativa, la cual se reducía a una simple práctica de instrucción cuyo objetivo era influenciar los aprendizajes para la transformación de conductas. Las políticas educativas de este periodo incidieron de manera directa en la consolidación de las prácticas de ‘micro-enseñanza’, que se expresaron en la preparación de temáticas, actividades y formas de evaluación que el maestro debía planear semana tras semana por medio del ‘parcelador’, el cual era controlado a inicios de semana por el coordinador académico de las instituciones.

En segunda instancia, el Decreto 1278 de 2002, conocido como el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente fue producto —más que de las movilizaciones—, de la insatisfacción de las nuevas generaciones frente a la realización

del oficio docente. Frente a este ambiente para el Ministerio de Educación Nacional se hizo necesario introducir un nuevo estatuto de profesionalización docente para: centrar la educación en el estudiante y no en el docente, garantizar el ingreso de los mejores al servicio educativo y buscar que el nuevo Estatuto Docente contribuyera de una manera significativa al mejoramiento de la calidad de la educación pública. Desde entonces la función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el PEI, y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

El nuevo estatuto se debe enmarcar en el concepto de mejoramiento de la calidad de la educación que promueve de tiempo atrás el Ministerio de Educación Nacional, en el que el docente ha sido el gran responsable por el bajo nivel que se refleja en las pruebas que se realizan a los estudiantes.

En el fondo el Estatuto Docente en Colombia ha cambiado en la modernidad, en 1979 fue presionado por el movimiento magisterial, y fue acorado entre otros por la FECODE y el Ministerio de Educación Nacional; este decreto, producto de un acuerdo entre las partes buscó amparar la carrera docente como principal objeto de instrumento jurídico que garantiza desde entonces la estabilidad laboral, acompañada de unas condiciones dignas de trabajo. Luego, el Estatuto de Profesionalización Docente del 2002, liderado en esta ocasión por el Ministerio de Educación Nacional, buscó mejorar la calidad de la educación, la incorporación de los mejores a la profesión docente, como también el terminar de garantizar la formación y profesionalización buscando un equilibrio de remuneración salarial con los demás funcionarios del Estado.

La formación docente se asumió, en este periodo, como un ejercicio de socialización, internalización y externalización de la realidad escolar para el futuro profesional y para el maestro en ejercicio; como un ejercicio de profesionalización con base en las demandas del mercado, haciendo un mayor énfasis en las técnicas para la solución de problemas prácticos de la enseñanza; como un ejercicio de capacitación para la mejora del ingreso salarial, y como un ejercicio de innovación y transformación.

El docente es portador de una identidad inacaba, lo que implica seguir trabajando en su proceso de profesionalización, a nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Lo anterior compromete las iniciativas de trabajo institucional de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación del país; y que tienen como trasfondo a la pedagogía como discurso y elemento constitutivo de la identidad del docente, el peso de la práctica pedagógica y educativa en su

proceso formativo acompañadas de las prácticas de enseñanza, formación y educación que compromete de manera específica al docente visto como sujeto para la transformación y el cambio.

## Epílogo: las diferencias entre maestro, profesor y docente

En el marco de la presente discusión sobre pedagogía y políticas de formación docente en Colombia, es bueno cerrar a manera de epílogo con algunas preguntas de carácter ontológico, formativo e histórico en torno a tres categorías que la modernidad educativa colombiana nos ha dado a conocer como sinónimos: maestro, profesor y docente.<sup>33</sup> De tal manera, cuando realizamos un breve balance histórico de estas tres categorías, podemos fijar una serie de diferencias en cuanto a su origen, proceso de formación y posible papel que desempeñan en la escuela estos sujetos. Nuestra intención en esta parte final es dar a conocer ¿cómo surgen estos sujetos?, ¿de qué experiencia institucional vienen?, ¿cómo se constituyen? y ¿cuál ha sido su papel en la educación?

Cabe anotar que la confusión entre maestro, profesor y docente lleva a un equívoco, ya sea en su formación; ya sea en su experiencia institucional y comunitaria; ya sea en su objeto y relación con la pedagogía moderna; ya sea con el estatuto de infancia, ya sea con el tipo de población estudiantil con la que se

---

33 Aunque etimológicamente existe una serie de diferencias con respecto a estas tres categorías (*el maestro*, es aquel que sabe más, que está por encima de los demás y que se destaca por sus conocimientos en alguna materia; el *profesor*, es aquel que declara y expresa en público su saber o conocimiento específico; y el *docente*, se designa a quien ejerce la enseñanza o la educación, en la segunda mitad del siglo XX, asociándose además con aquel que dicta clases en una institución educativa, colegio o universidad), nuestro interés es realizar una diferenciación en el caso colombiano de acuerdo con lo que ha sido nuestra historia educativa.

desenvuelve; ya sea con el conocimiento y dominio de una disciplina científica, o en su compromiso con la educación y la enseñanza.

## Hacia el origen del maestro

Sobre estos aspectos, es Humberto Quiceno Castrillón quien de tiempo atrás desde una perspectiva socrática y luego formativa de carácter institucional nos pone a reflexionar sobre este tema. Desde su perspectiva, el maestro inicialmente es aquel que se educa a sí mismo, para luego educador a los demás. De tal manera,

Un alguien, en un momento histórico, fue designado para educarse y en otro momento histórico para educar a otros. Es muy probable que el educarse así mismo preceda el educar a otros [...] En la antigüedad la educación de los filósofos y los sofistas, era pues individual y muy particular, se centraba en el otro. Otra condición de esta educación antigua, es que educarse y educar a otro, requeriría de la transformación de sí mismo, del ser que educaba y del ser que era educado por otro (Quiceno, 2010, p. 54)

Así, desde la antigüedad, quien pretendía ser maestro y fundar una práctica de gobierno sobre los demás, debía construir una relación de gobierno, de manera inicial, sobre sí mismo. La experiencia de sí, el gobierno de sí y el dominio de sí, son consustanciales, a la manera como se constituye el maestro en términos ontológicos. Para Sócrates, la educación debía basarse en la realización de los valores supremos y en la aprehensión de los conceptos puros. En uno de los diálogos platónicos —*El diálogo de Gorgias*—, nuestro educador y filósofo, Sócrates, nos aclara que hay dos maneras de formar al hombre: ir a favor o en contra de las pasiones. El ideal de toda educación es conocerse a sí mismo y dominarse a sí mismo. Sócrates en este diálogo, pone la educación moral en el centro de la actividad pedagógica, acompañada de la formación intelectual y el adiestramiento de la razón.

La educación de uno mismo fue algo característico de la cultura antigua. La categoría de maestro tiene pues un sentido muy antiguo, que antecede a la vez al concepto de maestro de escuela. El maestro de escuela forma parte de una experiencia institucional y comunitaria que se constituye desde el inicio de la modernidad en el momento en que surge el problema de la población, en el momento en que surge la necesidad de educar a una gran cantidad de individuos iniciando, entre otros, por los expósitos y niños pobres. Así, quienes inicialmente realizarían la labor educativa desde los comienzos del siglo XVI, serían las congregaciones religiosas lideradas por los jesuitas y lasallistas, quienes se encargarían no solo de la educación de la población, sino de la formación de los primeros maestros.



Luego, cuando se constituye ‘la maquinaria escolar’,<sup>34</sup> esta responsabilidad recae ya no en la Iglesia, sino en el Estado, institucionalizándose la escuela pública y consolidando a las Escuelas Normales como instituciones idóneas en lo que respecta a la formación de maestros de primeras letras de carácter laico; ya no es un religioso quien se encarga de la educación de la población, sino que es un funcionario formado y nombrado por el Estado. Así, en términos ontológicos podemos decir que:

El maestro en cualquiera de sus formas y de sus experiencias, maestro de sí, de otro y de niños en escuelas no es objeto de repetición, porque es unidad, es individualidad y espiritualidad. Formar un maestro requiere una comunidad, un trabajo de purificación y la paciente labor y entrega de una vida en continua transformación. (Quiceno, 2010, p. 58)

Ya en el caso colombiano, con Alberto Martínez-Boom nos queda claro el surgimiento del maestro de niños como funcionario público desde las postrimerías de la colonia —particularmente— en la segunda mitad del siglo XVIII. Para este investigador una vez expulsados los jesuitas del Nuevo Reino de Granada, en 1767, se evidencia la preocupación del Estado, en 1774, para nombrar a un funcionario público, laico y civil, para que se ocupara de la educación de la población. En Colombia, la figura del maestro y de la escuela pública, devienen de las prácticas de policía, ante todo, por la preocupación de limitar el número de pobres y discriminar claramente entre pobres y pícaros, entre limosneros impedidos y limosneros capaces. Al mismo tiempo, también se hizo necesario,

entregar a los muchachos abandonados al cuidado de *maestros* que le enseñasen oficios, poniendo particular vigilancia en que ni los mancebos y aprendices, ni los criados de las casas anden ociosos en las esquinas sin atender su trabajo, sin entregarse a los juegos ni a los trucos, menos a la vagancia de la época (Martínez-Boom *et al.*, 1995, p. 23)

En palabras de Martínez-Boom (2015) así, “podemos abordar la aparición del maestro público como un proceso precario, errático e indefinido. Esta figura, que surgió a grandes tumbos en medio de una multiplicidad de prácticas aparejadas a la enseñanza, fue en principio endeble y maleable” (p. 337). El maestro en un inicio además de su labor con los niños también fue notario, carcelero y celador de escuela. Sin embargo, a pesar del oscuro origen en las postrimerías de

---

34 Julia Varela y Fernando Álvarez, nos aclaran que uno de los puntos centrales en la constitución de la maquinaria escolar moderna, además del estatuto de infancia, la emergencia de la escuela como un espacio cerrado y obligatorio, la destrucción de otras formas de socialización, es la formación de un cuerpo de especialistas, acompañado de teorías y técnicas de educación y enseñanza (Varela y Álvarez, 1992). Para el caso de la presente discusión, ese grupo de especialistas son los maestros, y luego los profesores que, a la postre, se constituyen en el punto central del engranaje de la escuela pública.

la colonia se dilucida poco a poco el rostro del maestro de escuela en la Nueva Granada quien se especializa en las prácticas de enseñanza; el maestro de escuela enseña a leer, escribir y contar. Al Estado, desde 1774, le interesó nombrar para el cargo de maestro a un funcionario público —ya no un religioso, misionero o cura— de carácter laico y civil. Es decir, un funcionario que tomara cierta distancia de la Iglesia como también de la familia para que se encargase de la educación de los niños. Ese nuevo funcionario tenía que saber leer, escribir y contar, ser garante de la moral, contar con una buena procedencia social —al inicio de procedencia hispánica—, ser ojalá un criollo reconocido por la comunidad por su buen comportamiento y ejemplo.

Se dilucida así, el ‘Cuerpo del enseñante’ (Martínez-Boom, 2015, p. 337), o lo que nosotros denominamos el rostro del maestro con base a ciertas demandas que establece el Estado, este nuevo funcionario encargado de la educación de la población fue solicitado por la población durante el siglo XIX, constituyéndose en ocasiones en el referente más cercano que tenían del Estado las comunidades locales.

Por lo demás, este maestro de escuela pública nombrado inicialmente por el Estado, en momentos en que aún no existían las Escuelas Normales es heredero de un dispositivo de intervención pastoral hacia la población que había instalado la Iglesia católica en nuestro territorio durante tres siglos. Al inicio del siglo XIX quedaba claro que en el lugar donde terminaba la labor de la Iglesia iniciaba su intervención la escuela pública; y en el lugar donde terminaba la labor del cura iniciaba la del maestro. El maestro de la escuela pública se constituyó en un garante de la moral, de las buenas costumbres y de las creencias cristianas.

Al inicio de nuestra época republicana en 1822, por disposición de Francisco de Paula Santander (1792-1840), nace la Escuela Normal Lancasteriana, encargada de la formación de maestros en Bogotá, que solo duraría un año en funcionamiento. Dicha institución además de las disposiciones iniciales de carácter público, civil y laico para la formación de maestros y la educación de los niños establece la necesidad de que el futuro maestro estudie y domine un método de enseñanza.

Luego, con la reforma de 1844, como en su momento nos lo aclaró Olga Lucía Zuluaga, se consolida una diferencia entre la escuela primaria y la escuela normal, constituyendo esta última en una institución de saber formadora de maestros. La escuela normal desde un inicio había centrado su preocupación en torno al método de enseñanza que aplicaba el maestro en la escuela, que podría ser: individual, simultáneo o mutuo. En la reforma de 1844:

El maestro formado en la escuela normal debía tener la capacidad de dirigir una escuela como su conocimiento acerca de las materias de enseñanza y del método. Los requisitos para ser admitido como alumno en la Escuela Normal, eran los siguientes: tener entre 18 y 45 años, poseer buena conducta moral y religiosa, no padecer enfermedad contagiosa, leer y escribir, aunque fuera

medianamente, saber la Doctrina cristiana y no haber sido sancionado penalmente. (Zuluaga, 2018, p. 339)

Desde la reforma de 1844, se reflexiona sobre la práctica pedagógica, la comunicación entre los maestros, la profundización de conocimientos, acompañada de un cuestionamiento a los métodos de enseñanza individual y mutuo. El método individual se había declarado en desuso por su imposibilidad en términos prácticos; el método mutuo o lancasteriano, también fue cuestionado debido a que no pudo ser aplicado en su totalidad en la escuela colombiana; reivindicándose así, la propuesta pestalozziana en lo que respecta al método simultáneo para la enseñanza, entre otras, de la gramática y la matemática. En el método establecido por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), el maestro recuperaba un papel central en el proceso de enseñanza y se reivindica la intuición del niño como elemento consustancial para el desarrollo de su inteligencia.

Luego, con la reforma educativa de 1870, que fue en términos pedagógicos una reforma pestalozziana, liderada por los liberales radicales, y que estuvo acompañada del reconocimiento del estatuto de infancia, de la capacidad intelectual del niño, la importancia de su intuición, como también la reivindicación de ‘la pedagogía objetiva’, cosas y experiencias antes que palabras, y del papel del maestro como actor protagónico de cambio en la sociedad, se llevó a efecto la constitución de dos Escuelas Normales en cada uno de los nueve Estados, una para varones y otra para señoritas que hacían parte de los entonces Estados Unidos de Colombia (1863-1886). El objetivo fundamental de dichas Escuelas Normales fue formar —bajo métodos modernos basados en los principios de Joan Enríque Pestalozzi (1746-1827)— a los maestros de primeras letras que impartirían la educación de los niños en todo el país.

Así, desde el siglo XIX, las Escuelas Normales se constituyen en el antecedente directo de lo que posteriormente serían las Facultades de Educación. Por lo demás, las Escuelas Normales mantuvieron plena vigencia desde 1822, cuando Francisco de Paula Santander ordenó la construcción de la primera Escuela Normal Lancasteriana, pasando por las reformas educativas de 1844 y 1870, que, en términos normativos, las fortaleció —esta última— en cada uno de los nueve estados, hasta cuando, por medio, del Decreto 1419 de 1978, se dio el primer paso para su desmote. De hecho, las Escuelas Normales, desde 1978, no pueden seguir otorgando el título de maestro, siendo remplazado por el de bachiller pedagógico con un carácter técnico. En este sentido, en su momento, Araceli de Tezanos nos aclaró que

de Comenio a hoy el oficio de enseñar ha estado determinado por el método de enseñanza que porta el maestro. De esta determinación surge el nombre de Escuela Normal. Para aquellas instituciones que históricamente han concretado la transmisión del Método, de la Norma, que diferencia al docente de cualquiera de los otros oficios desarrollados por el artesanado. (De Tezanos, 1989, p. 191)

En Colombia, la categoría de maestro se le otorgó a quien se desenvolvía como maestro de escuela; era aquel que se encargaba de educar a otros, a un grupo de niños; era quien enseñaba inicialmente a leer, escribir y contar; eran quien enseñaba las primeras letras y quien, como maestro normalista, se encargaba de la educación básica primaria. Desde nuestra perspectiva, el maestro de escuela fue un alguien dueño de un método de enseñanza (lancasteriano, pestaloziano, montessoriano, etcétera), e históricamente fue un sujeto que reconoció el estatuto epistemológico e histórico de la pedagogía, el peso de la práctica pedagógica en relación directa con un principio básico la educabilidad del niño. En general, el maestro egresado de la escuela normal tuvo como principal escenario de interacción a la escuela como institución y a la preocupación del niño como sujeto.

Por otro lado, a lo largo del siglo XIX el maestro le asignaron un conjunto de responsabilidades que lo hicieron apóstol, pedagogo y funcionario (Álvarez, 1991). Así este nuevo individuo se hizo responsable de un encargo de la sociedad acompañado de una serie de retos que comprometían el proyecto de nación en términos morales y educativos. El maestro como funcionario además fue vigilado: primero, por la Iglesia, de manera particular el cura o sacerdote que seguía siendo su competencia y en ocasiones principal contradictor; en segundo lugar, por la comunidad —vecinos y pobladores—, quienes participaron desde un comienzo en el sostenimiento del maestro en la localidad o poblado; y en tercer lugar, fue controlado por parte del Estado a través de las práctica de examen, no solo para otorgarle el título sino el control que se establece por medio del ‘libro de las preparaciones’ y que termina de tomar cuerpo desde 1884; este libro, que posteriormente se constituiría en el ‘parcelador’ de clase, es un mecanismo del Estado para controlar qué enseña el maestro y cómo lo enseña, acompañado de las prácticas de evaluación que realizará a los estudiantes.

En general, en el interior de las Escuelas Normales toman cuerpo las políticas de formación docente, pues el maestro asistió a este tipo de instituciones —desde 1822 y hasta 1978— para aprender un método de enseñanza. Durante más de siglo y medio el maestro transitó por este tipo de instituciones, que como parte de su proceso de formación le garantizaban la conquista de un método de enseñanza de primeras letras o de básica primaria para ser impartido en las escuelas públicas a los niños. De tal manera, de acuerdo con los procesos de formación impartidos por las Escuelas Normales en Colombia fuimos lancasterianos, entre 1822 y 1844; pestalozzianos, entre 1844 y 1932; montessorianos, entre 1927 y 1952, entre otros métodos que iban acompañados de la respectiva práctica pedagógica promovida por estas instituciones. También dentro de las Escuelas Normales poco a poco se fue delimitando las diferencias entre los que es el normalista y el normalista superior; el primero formado para la básica primaria, acompañado del ‘dominio’ de las prácticas de instrucción y enseñanza

para los niños; y el segundo, formado para la dirección escolar y para la enseñanza de lo que se sería el bachillerato o la secundaria.

La verdad es que el problema de la formación de maestros se abordó por primera vez —de manera explícita— por parte del entonces Ministerio de Instrucción Pública en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en Bogotá, en el Teatro Colón, entre el 17 y 31 de diciembre de 1917. Este evento a pesar de su solemnidad en su instalación fue un escenario marcado por tensiones y luchas donde estaban en juego, como temas centrales: el manejo de las Escuelas Normales, los métodos de enseñanza, los textos y los programas escolares y, por último, las tensiones que se vislumbraban de nuevo entre una pedagogía conservadora y la pedagogía liberal (Jiménez, 2018a)

En lo que respecta a la formación de maestros se encontraba en disputa un eje central de la modernización del país en términos de política educativa, de transformación de la práctica pedagógica y de la misma pedagogía colombiana. En el marco de dicho evento se dejaron las bases para pasar de una pedagogía experiencial a una pedagogía experimental que afrontara el método científico en el marco de las licenciaturas que termina de tomar cuerpo en 1932 cuando se constituye de manera oficial la primera facultad de educación del país a escala nacional, cuyo objetivo es la formación de profesores para el bachillerato.

## El surgimiento del profesor

El profesor, como profesional, dueño de un saber disciplinar específico, visto como licenciado en educación, surgió en Colombia en la década de los treinta del siglo XX, cuando se dieron los primeros pasos de consolidación de las primeras Facultades de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia, en la hoy Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja y el Instituto Pedagógico Nacional, hoy Universidad Pedagógica Nacional (lo anterior, mediante el Decreto 1990 de 1933). Dichas iniciativas institucionales terminaron siendo fusionadas en la Escuela Normal Superior que, como primera gran institución formadora de profesores se dedicaría a la educación media, o lo que desde entonces se comenzó a definir como educación secundaria o bachillerato.<sup>35</sup>

---

35 En Bogotá, por medio del Decreto 2178 de 1930, el presidente Enrique Olaya Herrera autorizó que el Instituto Pedagógico Nacional Femenino abriera un curso complementario, que funcionó anualmente, de 1930 a 1935. Luego, el 7 de enero de 1932, mediante el Decreto 10, del Ministerio de Educación, se propuso elevar las carreras del magisterio, reorganizando las Escuelas Normales, planteándose así, por primera vez, la fundación de una facultad de educación —institución que no existía hasta el momento—, para formar el profesorado de segunda enseñanza. Posteriormente, con el Decreto 301 de 1933, se nacionalizó la Escuela Normal de Tunja y se le confirió al curso suplementario el carácter de Facultad de Pedagogía, transformándola en facultad de educación. En 1934, se estableció la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres, dependiente del Instituto Pedagógico Nacional (Jiménez A. y Figueroa H., 2002). Así, los primeros licenciados en Ciencias Pedagógicas, se graduaron después de tres años de estudio, en 1936. Al siguiente año, egresaron los primeros licenciados en Ciencias histórico-geográficas; dos años después, los pri-

De tal manera, para esta época, aparece una discontinuidad específica en el proceso de formación de maestros con el surgimiento de las Facultades de Educación y, luego, con la consolidación de la Escuela Normal Superior, el que, según el investigador Rafael Ríos Beltrán, el saber pedagógico daría una nueva mirada sobre dos objetos: la formación profesional del maestro de la enseñanza secundaria y el joven de la secundaria. Las Facultades de Educación, desde entonces, centrarían su interés en la formación de licenciados en educación, que se especializarían en un saber disciplinar específico, y en el estudiante de secundaria o adolescentes escolar. En palabras de Ríos:

La pedagogía pestalozziana en Colombia, dejó de ser oficialmente en 1932 el saber que regía la formación de los maestros colombianos, con el advenimiento de las facultades de ciencias de la educación en 1933, las cuales aportarían nuevas verdades sobre la enseñanza y la formación de maestros desde la episteme experimental y social. Sin embargo, la pedagogía pestalozziana siguió coexistiendo en ciertas prácticas de enseñanza junto a las ciencias de la educación. (Ríos, 2008, p. 37)

De tal manera, en momentos en que se inició el periodo de la República Liberal, y que se extendió hasta 1946, el nuevo régimen se preocupó de la educación, en particular, de la capacitación de profesores para el bachillerato o educación secundaria. Irrumpió así, la figura del licenciado especializado en un área disciplinar del saber escolar, para desarrollar su labor como normalista superior en los colegios, trabajando desde entonces con adolescentes y jóvenes escolares.

Así, en su etapa inicial, esta institución se concibió con siete secciones de estudio: pedagogía, ciencias históricas y geográficas, filosofía y letras, ciencias físico-químicas, biología, matemáticas y, por último, idiomas. Un año después, la Ley 39 de 1936, como iniciativa del Ministerio de Educación Nacional, terminó de darle fuerza a dicho establecimiento con el nombre de Escuela Normal Superior,<sup>36</sup> para mantenerla bajo el control directo del gobierno central, prolongando su existencia durante dieciséis años.

---

meros licenciados en Biología; en 1939, los primeros licenciados en Lingüística y, en 1940, los primeros licenciados Físico-matemáticos. Una vez superada esta etapa inicial, durante el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), se decidió centralizar en una sola facultad de educación las tres que existían en el país, la cual se convirtió, al principio, en una dependencia de la Universidad Nacional. El ministro de educación de entonces, Darío Echandía, en 1935, dictó el Decreto 1917, que dispuso unir en una sola las tres facultades que venían funcionando: la facultad de educación de Bogotá, la facultad de educación de Tunja y el Instituto Pedagógico de Señoritas. Así, se propuso crear en Colombia un plantel semejante al que funcionaba en París, con el mismo nombre de Escuela Normal Superior, convirtiéndose en *la primera institución nacional* que enseñó todas las ciencias puras en sus secciones de Filología e Idiomas, Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Químicas, y Física y Matemática.

36 Desde sus inicios, la Escuela Normal Superior se movió bajo los parámetros del Decreto 1990 de 1933, que dio origen a la Facultad de Educación de Bogotá, dependiente de la Universidad Nacio-

Desde 1937, momento en que la Escuela Normal Superior fue orientada por José Francisco Socarrás (1906-1995), se vivió la primera restructuración de los programas. En este proceso, el problema de la pedagogía fue pensado desde las prácticas de enseñanza propias del saber de cada disciplina en la que se especializaba el licenciado. Así, el saber enseñar su disciplina con base en el peso que tenía la investigación, se constituyó en un lineamiento a seguir: era el licenciado quien dominaba su disciplina y se preocupaba por la investigación de esta; es decir, el más idóneo para ejercer su enseñanza.

Las licenciaturas que ofrecía la Escuela Normal Superior fueron pensadas de manera integral, incluyendo en su currículo, asignaturas como pedagogía, que fue dictada durante varios periodos por Agustín Nieto Caballero; la asignatura de psicología, que fue dictada por José Francisco Socarrás, y la práctica pedagógica, que se realizaba por parte de los estudiantes en los dos últimos años de formación en el Colegio Nicolás Esguerra, institución que fue creada para este fin (Jiménez, 2018, p. 115). La práctica pedagógica estaba a cargo de un director de grupo de la escuela normal, quien, a la vez, era director de práctica pedagógica en el Instituto Nicolás Esguerra.

El mismo historiador, Jaime Jaramillo Uribe (1917-2015), en su época de estudiante de la escuela normal, fue practicante y, luego, en la década de los cincuenta, coordinador de práctica pedagógica en la Universidad Nacional de Colombia, además de manejar la asignatura de pedagogía.<sup>37</sup> Los programas de casi la totalidad de asignaturas fueron elaborados con el criterio de que debían servir como guía de trabajo y no de pautas para aprender lecciones de memoria, particularmente, en lo que respecta a la enseñanza de las ciencias naturales, impartándose el método por problemas, así se tratase de aprendizaje de la teoría científica o del trabajo de los laboratorios.

En 1951, bajo el gobierno de Laureano Gómez, se dio el desmonte de esta primera experiencia de facultad de ciencias de la educación que tuvo el país, fragmentándose de nuevo esta propuesta en tres instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en Bogotá, hoy UPN; la Universidad Pedagógica

---

nal, responsabilizándose de preparar a los directivos de la Escuela Normal; a los profesores para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos de secundaria y, particularmente, los directivos de las Escuelas Normales; preparar a los inspectores escolares; propiciar el estudio en cuestiones educativas que afrontaran los diversos problemas que comprometieran el destino histórico del pueblo colombiano en este tema. Desde el principio, se perfiló como una institución de orden universitaria, encargada de preparar directivos normalistas y profesores para la enseñanza secundaria de la nueva época pedagógica del país.

37 Producto de sus experiencias pedagógicas, ya como estudiante de la Escuela Normal Superior, ya como coordinador de práctica, ya como maestro, Jaime Jaramillo Uribe publicó en 1970 el libro: *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura*, que recogía sus clases de Historia de la pedagogía dictadas en 1952, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia.



de Colombia en Tunja, y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, que operó hasta 1984.

También el marco de esta fragmentación surge de manera independiente la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquía, en 1953, y que desde entonces se constituye en una de las instituciones más destacadas en la formación de docentes en Colombia. Como también desde 1982, la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la actualidad la más grande del país.

Visto de manera retrospectiva para algunos la experiencia de la Escuela Normal Superior, es lo mejor que se ha hecho en el país respecto a la formación de profesores, dueños de un saber disciplinar —algunos de ellos intelectuales de la educación—, y que fueron preparados para la práctica de enseñanza. El desmonte de la Escuela Normal Superior lo capitaliza el gobierno de facto de Gustavo Rojas Pinilla (1900-1975), quien por intereses regionales en 1953 crea la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en Tunja. Sin embargo

El traslado de la Escuela Normal Superior a la ciudad de Tunja presentó un retroceso en su planteamiento y creo problemas ya que la ciudadanía tunjana no lo deseaba ni estaba preparada para ello. Cayo como un obsequio oficial o regalo del cielo en un departamento como Boyacá, que no estaba preparada para recibirla ni ambientarla, no había colaboradores ni recursos suficientes para sacar adelante una institución de envergadura nacional. En esta institución en 1960 se crea la facultad de ciencias agropecuarias, la cual fue valorada por el Departamento de Boyacá y la región de una manera más significativa, tomando cuerpo lo que hoy conocemos como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. (Tamayo, 1988, p. 58)

En este contexto, durante la década de los sesenta del siglo XX, el sistema de formación de licenciados se fragmentó y privatizó en el ámbito nacional, dejando abierta una brecha en la formación de profesores, entre un énfasis experimental y disciplinar y otras licenciaturas que optaron por un equilibrio con la pedagogía.<sup>38</sup> Por lo demás, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, las tensiones se resolvieron a favor de una o de otra posición, tensión paradójica en la que entró también en juego el peso que debía tener la formación práctica o lo que se denomina la práctica pedagógica y educativa en cada una de las licenciaturas y Facultades de Educación del país.

De lo anterior se deriva que, la condición de profesor o licenciado se le otorga a quien se desenvuelve como profesional de la enseñanza en los colegios; es

38 La proliferación de las Facultades de Educación se evidencia en su continuo crecimiento: en 1960 existían ocho Facultades de Educación; en 1966 ya habían 16; en 1976 se llegó a 48; en 1981 ya existía 62 facultades; y en 1985 se llegó a 108. Sin duda el sector privado, lo que en su momento se denominó las universidades de garaje, observó en las Facultades de Educación un rentable negocio para “formar” profesores sin claros criterios de calidad.



aquél que se encarga de enseñar un área del saber específico de corte disciplinar a otros, por lo general, a un grupo de adolescentes o jóvenes; es quien profundiza un área del conocimiento en la etapa de educación media o secundaria. El profesor o licenciado egresado de una facultad de educación, sigue siendo un alguien dueño de un saber disciplinar y un método de enseñanza (en matemática, física, química, biología, lengua castellana, ciencias sociales, inglés, filosofía, entre otras); históricamente, el egresado de las Facultades de Educación sigue formando parte de una experiencia institucional y comunitaria, cuyo objetivo es preparar a un sujeto que se constituye en la práctica de enseñanza.

Para las Facultades de Educación el problema en el fondo, es reafirmar la identidad de este sujeto, desde el momento mismo que el profesor inicia su proceso de formación en el pregrado; luego, desde el momento en que tiene contacto con la escuela o con las comunidades educativas, con las cuales va a realizar su trabajo; iniciando sus primeras prácticas pedagógicas, para obtener un título no de docente, sino más bien, de maestro y profesor, dueño de un saber, conocedor de la pedagogía y de la importancia de la práctica pedagógica. En el fondo la intención formativa es romper las paradojas y antinomia entre pedagogos pasivos y activos, rutinarios e innovadores, profesores en ejercicio e intelectuales de la educación (Saldarriaga, 2003).

## **Hacia la categoría de docente**

En tercer lugar, como al rastrear el origen del Estatuto Docente como parte de una reivindicación histórica de un gremio —un colectivo—, se desprende de este un reconocimiento genérico, observando al docente como aquél que se dedica no solo a la enseñanza, sino también a la coordinación, orientación, supervisión e inspección de la escuela, como también a la educación del mundo adulto. El Estatuto Docente de 1979, busca recoger una lucha reivindicativa, democratizadora y burocrática, estableciendo desde entonces la capacitación como sinónimo de formación, y como requisito para el ascenso en el escalafón y la mejora salarial. Luego, el Estatuto de Profesionalización Docente del 2002, como iniciativa del Ministerio de Educación Nacional busca la mejora en la calidad de la educación estimulando la llegada de los más capaces a la profesión acompañado de un continuo proceso evaluativo y de resultados de carácter anual.

Es decir, el docente es creado por decreto, ya sea en la experiencia del Estatuto Docente de 1979, ya sea en el Estatuto de Profesionalización Docente 2002. Este sujeto no es producto de una experiencia institucional o comunitaria, es producto más bien de un discurso que se ubica entre lo reivindicativo, normativo, regulativo; o en el mejor de los casos de transformación o innovación. Es un sujeto sin identidad que ya no educa ni tampoco enseña; es un sujeto que llena un vacío dejado por el Estado. Ya no está preparado para formar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, como históricamente lo hacían los maestros; tampoco se preocupa

por enseñar su disciplina a fondo como lo hacían los licenciados o profesores, sino que termina educando a la población en abstracto. En consecuencia, la identidad del docente

no proviene de una comunidad, de un lugar común, de una experiencia del cuerpo o del alma. No hay en esta experiencia una transformación previa del ser. No nace por una construcción de pensamiento, una obra, no tiene un sello de creador... Nace de un régimen de trabajo, de una producción. El docente es experiencia económica y no experiencia moral... Docente es un espacio que cubre o llena un cualquiera según las necesidades y urgencias de la población, que son, sobre todo, de transmisión de saberes, disciplina y códigos. La población requiere de saberes, técnicas y tecnologías y para ello necesita un cualquiera que produzca esa transmisión en cualquier aparato de educación y por cualquier medio. (Quiceno, 2010, p. 58)

Parodiando al final de este análisis al profesor Humberto Quiceno, el docente tiene un cuerpo de obrero, un alma de comerciante, una práctica de funcionario, una escritura de contador, un espíritu de negociante y un lenguaje de vendedor. Desde nuestra perspectiva formativa, el docente, no es un propiamente un maestro egresado de una Escuela Normal que se dedica a educar niños; tampoco es un profesor egresado de una facultad de educación que se dedica a enseñar una disciplina o área del saber; el docente es un cualquiera que trasmite saberes y técnicas a una población indiferenciada. El docente no es producto de un proceso de formación, ya sea comunitario, ya sea institucional, sino más bien es producto de una acción reivindicativa para ser reconocido como funcionario público como ocurrió a finales de la década de los setenta del siglo XX, o de una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional para mejorar la calidad de la educación como ocurre a inicios del siglo XXI.

Por lo demás, el docente es un sujeto en un inicio sin identidad pedagógica —es un cualquiera—, quien sin estar muy convencido asume la labor docente como ocupación u oficio, viviendo por lo general un proceso de profesionalización tardío. De tal manera, producir un docente es fruto de una capacitación tardía y la repetición de algo que no le transforma su vida como sujeto y menos la vida de los demás. El docente educa de manera genérica a la población, tarea que no requiere la transformación del ser, del cuerpo y del alma.

## **Algunas consideraciones finales**

Es de aclarar que todas las recientes generaciones de maestros y profesores en términos normativos han sido reconocidas como docentes, producto de los dos estatutos: el 2277 de 1979 y el 1278 del 2002, este es un reconocimiento burocrático como funcionario del Estado de régimen especial. El docente en medio de todos forma parte del Estado y del poder legal establecido y, por ende, le corresponde participar en la intervención y el control de la población. El docente como

burócrata se mueve en cierto tipo de prácticas de policía que al ser heredera del dispositivo de poder pastoral le corresponde facilitarle al Estado el proceso de disciplinamiento social por medio de las prácticas escolares y pedagógicas.

El Estatuto Docente de 1979, busca recoger una lucha reivindicativa, democratizadora y burocrática, estableciendo desde entonces la capacitación como sinónimo de formación, y como requisito para el ascenso en el escalafón en el que pesa de manera importante la antigüedad para la mejora salarial. Al rastrear este primer estatuto se define además al docente como aquel que se dedica no solo a la enseñanza, sino también a la coordinación, orientación, supervisión e inspección de la escuela, como también a la educación del mundo adulto.

Luego, el Estatuto de Profesionalización Docente del 2002, como iniciativa del Ministerio de Educación Nacional busca la mejora en la calidad de la educación estimulando la llegada de los más capaces a la profesión acompañado de un continuo proceso evaluativo y de resultados de carácter anual. Bajo un nuevo concepto de lo que es un docente desde el 2002, pone a competir a maestros y profesores con profesionales de otras áreas, como también a los docentes nuevos con los del antiguo régimen. Los antiguos bajos preceptos de tiempos de antigüedad para la mejora de escalafón y los nuevos son medidos por resultados de desempeños en el aula y que son evaluados anualmente.

Este nuevo estatuto, el del 2002, se enmarca en el concepto de mejoramiento de la calidad de la educación que promueve de tiempo atrás el Ministerio de Educación Nacional, en el que el docente ha sido el gran responsable por el bajo nivel que se refleja en las pruebas que se realizan a los estudiantes. Dicha iniciativa a mediano y largo plazo se traza como objetivo mejorar la calidad de la educación, como también ser el principal puente de relevo generacional para la llegada de nuevos licenciados y profesionales de otras áreas, rompiendo el monopolio que tenían las Escuelas Normales y Facultades de Educación en la formación de maestros y profesores. En el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, tanto el maestro como el profesor y el profesional allegado de otras disciplinas se deben mover más en el campo de la innovación que de la reivindicación, más en la profesionalización permanente que en la formación inicial, más en la práctica educativa que en la intervención instrumentalizada, más en la reflexión pedagógica que en las prácticas gremialistas desorientadas.



## Rejilla enunciativa

|                                      | <b>Maestro</b>   | <b>Profesor</b>   | <b>Docente</b>  |
|--------------------------------------|--|---|---|
| ¿Quién es?                           | El maestro es aquel que inicialmente se educa a sí mismo, para luego educar a otro u otros. Es aquel asceta que se prepara para la entrega a los demás. Es aquel que educa y forma al niño o a los niños en la escuela pública.                                    | Es aquel que enseña un área del saber disciplinar. Es un profesional que se constituye como sujeto en las prácticas de instrucción y difunde a los adolescentes y jóvenes un área de saber específica y promueve pensamiento racional.          | Es aquel que dicta clase en una institución educativa: escuela, colegio o universidad.<br><br>Es un funcionario del Estado de régimen especial producto de una movilización histórica del sector magisterial en 1979; y luego, surge por el interés del Ministerio de Educación Nacional de generar relevo generacional y mejorar la calidad de la educación en 2002. |
| ¿Cómo se da su proceso de formación? | El maestro en la modernidad vive un proceso de formación de carácter institucional en la escuela normal y una experiencia de carácter comunitario con los niños, demás maestros y padres de familia que hacen parte de una institución denominada escuela pública. | El profesor vive un proceso de formación en la facultad de educación, es un sujeto formado en un área de saber disciplinar y en el dominio del método de investigación de su disciplina, acompañada de una práctica de instrucción y enseñanza. | El docente es aquel que cuenta con un proceso de formación diverso, que asume a la pedagogía y su práctica como parte de una ocupación u oficio; es quien al inicio de su experiencia desconoce la práctica pedagógica y debe vivir un proceso de profesionalización tardío para reafirmar su identidad, ya sea como maestro o profesor.                              |

Continúa

|   | <b>Maestro</b>   | <b>Profesor</b>   | <b>Docente</b>  |
|---|--|---|---|
| ¿Cuál es el estatuto de la pedagogía en su proceso formativo? | El maestro egresado de la Escuela Normal históricamente estableció una relación más profunda con la pedagogía, vista ya sea como ciencia o disciplina; la pedagogía es un espacio de reflexión para la educación y formación del niño.                   | El profesor establece una relación distante con la pedagogía, reivindicando el conocimiento y dominio de su disciplina, acompañada de su método de investigación, como elementos fundamentales para realizar una práctica de enseñanza objetiva.  | El docente en un inicio desconoce la pedagogía, su producción y reflexión.<br><br>Es más bien en el proceso de profesionalización que en ocasiones tiene un contacto de carácter tangencial con ella. |
| ¿Cuál es el estatuto de la infancia en su proceso formativo?  | Desde inicios del siglo XIX la Escuela Normal establece un estatuto de infancia, reconociendo de entrada que el principal motivo de trasnocho de la pedagogía moderna es la infancia, siendo una responsabilidad del educador moderno su reconocimiento. | En las prácticas de instrucción y enseñanza que ejerce el profesor, egresado de una facultad de educación, desde mediados del siglo XX, no se reconoce al estatuto de infancia, tampoco al adolescente ni al joven.<br><br>Desde la perspectiva disciplinar de formación del profesor no hay sujeto, hay más bien ciencia o disciplina científica; hay instrucción y enseñanza, sin reparar en el reconocimiento del otro como sujeto de formación. | El docente, por lo general desconoce el estatuto de infancia, tampoco conoce ni ha estudiado a los adolescentes y jóvenes como sujetos de posible formación, educación e instrucción.                 |

Continúa

|   | <b>Maestro</b>  | <b>Profesor</b>  | <b>Docente</b>   |
|---|---|--|--|
| ¿Cuál es el peso de la práctica pedagógica en su proceso formativo? | El maestro es fuerte en la práctica pedagógica, de hecho, es dueño de un método de enseñanza que lo pone en juego en un escenario institucional denominado escuela y con unos sujetos denominados niños, a los cuales pretende formar.  | El profesor en su proceso formativo no vive una experiencia de práctica pedagógica tan intensa como la del maestro. Sin embargo, en su escenario de práctica pone en juego los métodos de instrucción y enseñanza propios de su disciplina o ciencia en particular.  | El docente puede llegar al ejercicio de la profesión sin realizar práctica pedagógica alguna. Por lo general, es un sujeto que desconoce la escuela, su práctica, la interacción educativa con niños y jóvenes, la comunicación entre los maestros; y tampoco posee un método de enseñanza. Al inicio asume su práctica como una ocupación o un oficio, el cual le da estabilidad laboral.   |
| ¿Cuál es su relación con la disciplina que imparte?                 | El maestro normalista era experto en la enseñanza de las primeras letras y los conocimientos básicos en matemáticas, acompañados de los saberes escolares que se instalaron para ser impartidos en la básica primaria como la gramática, las ciencias sociales escolares, las ciencias naturales, la religión, el dibujo y el canto. El maestro de primaria no es dueño propiamente de un saber disciplinar, pero sí es dueño de un método, conocedor de la pedagogía, de los temas de infancia y de las prácticas de instrucción que facilitan la escolarización del niño. | Es la principal fortaleza del profesor conocer la disciplina que imparte, de manera particular para quien ejerce su labor en el bachillerato y la universidad.<br><br>El buen profesor es aquel que conoce su disciplina, sus métodos de investigación y ejerce una práctica de enseñanza objetiva y racional. | El docente proviene de cualquier profesión o disciplina; aunque la conoce le cuesta realizar su práctica de enseñanza.<br><br>El docente desde 2002, puede ser un médico, un abogado, una enfermera, un ingeniero de sistemas, etc. Este perfil de sujeto rápidamente se ha dado cuenta en la escuela que: ¡Para enseñar no basta con la disciplina!<br><br>El docente, desde el 2002, una vez ingresa a la escuela, vive un nuevo proceso de profesionalización tardío. |

Continúa

|   | <b>Maestro</b>  | <b>Profesor</b>  | <b>Docente</b>  |
|---|---|--|---|
| Qué tensión se vive entre la disciplina, la pedagogía y la práctica pedagógica. | Por lo general, el maestro logra un buen equilibrio entre la práctica de enseñanza con los niños, la reflexión pedagógica que compromete la educación y formación de los mismos, acompañado de una práctica pedagógica acorde con la edad de los chicos, su grado de desarrollo y sus capacidades de aprendizaje. | El buen profesor por lo general es fuerte en su disciplina, lo que le permite sacar adelante una práctica de instrucción de acuerdo con las necesidades objetivas de transmisión del conocimiento, pero desconoce la pedagogía como ejercicio de reflexión en torno a la educación y formación de los muchachos con los cuales trabaja. Su práctica pedagógica en ocasiones cae en la simple instrucción para la conquista de un conocimiento científico que al estudiante le cuesta materializar en contexto. | El docente vive esta tensión en el momento en que comienza a interactuar en la escuela con los niños y jóvenes, con los demás profesores y con los padres de familia. Por lo general, el docente en los primeros años de ejercicio vive una angustia laboral al reconocer que no fue formado para el ejercicio de esta profesión. |



## Referencias

- A de Tezanos, A. (1982). *Fracasos escolares, aproximaciones para su interpretación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (Idred).
- A de Tezanos, A. (1983). *Escuela y comunidad un problema de sentido*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (Idred).
- A de Tezanos, A. (1984). ¿Por qué un Movimiento Pedagógico? *Revista Educación y Cultura*, (1), 18-22.
- A. de Tezanos. (1989). *Maestros, artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP), Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID).
- Abbagnano, N. y Visalbergi, A. (2012). John Dewey y la escuela progresiva norteamericana. *Historia de la pedagogía* (pp. 635-708). Fondo de Cultura Económica.
- Agustín, S. (1985). *La ciudad de Dios*. Ediciones Orbis.
- Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, (22-23), 139-159.
- Amaya, G. (1996). La formación permanente de docentes: un proyecto que debemos pensar y construir. *Revista Educación y Cultura*, (42), 10-16.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, (32), 110-131.

- Boneti, L. (2017). *Políticas públicas por dentro*. Clacso
- Cajiao, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, (4), 54-65.
- Cajiao F. (2010, 23 de junio). El pensamiento de los niños necesita espacio para crecer sin barreras. *El Tiempo*.
- Cajiao F. (2013, 25 de marzo). La necesidad de jugar. *El Tiempo*.
- Cajiao F. (2017). *La formación de maestros y su impacto social*. Magisterio.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Aique.
- Casarrubia, J. y Ramos, D. (2018). Políticas de formación docente en Colombia, 1994-2014. El caso de Montería. *Revista Panorama*, 12(23), 36-45.
- Castro, J. (2014). *IDEP, un hito de ciudad*. IDEP.
- Cataño, G. (1973). *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de Sociología de la Educación*. UPN.
- Cataño, G. (1980). Sociología de la educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (5), 9-30.
- Cataño, G. (1989). *Educación y estructura social*. Plaza y Janés.
- Comenio, J. A. (2007). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Editorial Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2011). Individualidad y experiencia. *John Dewey. Selección de textos* (pp. 104-113). Universidad de Antioquia-Pensamiento Global.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Centro Editorial Universidad del Valle.
- Díaz, M. (1995). Aproximación al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (comp.), *Escuela poder y subjetivación* (pp. 331-361). La Piqueta.
- Díaz, M. (1996). La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas. *Revista Educación y Cultura*, (42), 16-26.
- Díaz, M. (2018). Entrevista a Mario Díaz. *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 83-98). Ediciones Uniandes.

- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Revista Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28.
- Díaz, M. y Chávez C. (1990). Las reformas de las escuelas normales un área de conflicto. *Revista Educación y Cultura*, (20), 15-26.
- Duarte, J. (2003). *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Universidad de Antioquia. Clío Editorial.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*. Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Escobar, G., Villarreal, M. y Uribe, E. (1990). El destino de las escuelas normales. *Revista Educación y Cultura*, (20), 9-13.
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, (47), 165-173.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- García, N. (2008). Pedagogía y formación de maestros: entre la disciplina, el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Revista Pedagogía y Saberes*, (28), 61-70
- Ginzburg, C. (2004). *Tentativas*. Protohistoria Ediciones.
- Gómez, H. (1986). El magisterio y la política educativa. *Sindicalismo y política en Colombia*. Cerec.
- González, M., Barrantes, R. y Lache, L. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional, 1998-2013*. IDEP.
- Grupo Pedagógico de Ubaté (1986). Un ejemplo de autoformación permanente. *Revista Educación y Cultura*, (7), 37-40.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Herbart, J. F. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de La Lectura.
- Hernández, C. (1984). Reforma curricular: cientifismo y taylorismo. *Revista Educación y Cultura*, (2), 35-42.
- Jaramillo Uribe, J. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez, A. (2003). *Democracia en tiempos de crisis, 1949-1994*. Planeta

- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2015). *El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC* (Documento de trabajo inédito de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez A. (2018a). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. En *Revista Pedagogía y Saberes*, (48), 153-161.
- Jiménez A. y Figueroa H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. UPN-CIUP.
- Jiménez, A. y Torres, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia. *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 133-150). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Kant, I. (1963). *El conflicto de las facultades*. Editorial Losada.
- Kant, I. (1986). ¿Qué es la ilustración? *Revista Argumentos*, (16-17), 29-43.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Editorial Akal.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre educación*. BibloRed-Akal. (Obra original publicada en 1692).
- Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En M. Díaz (ed.), *Pedagogía, discurso y saber* (pp. 147-174). Corprodic.
- Martínez-Boom, A. (2003b). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: *Pedagogía y Epistemología* (pp. 185-214). Magisterio.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez-Boom, A. (2005). La escuela: un lugar para el común. En G. Frigerio y G. Diker (eds.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 113-134). Ediciones del Estante.
- Martínez-Boom, A. (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Universidad San Buenaventura.
- Martínez A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela en Colombia*. Aula editorial
- Martínez, B. y Álvarez A. (1990). La formación del maestro. La historia de una paradoja. *Revista Educación y Cultura*, 20, 5-9.

- Martínez A., Castro J., Noguera E. (1995). *Crónica del desarraiga. Historia del maestro en Colombia*. Magisterio.
- Martínez-Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martínez-Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003a). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio- GHPP.
- Mejía, M. (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. *Revista Educación y Cultura*, (68), 29-34.
- Mills, W. (1968). John Dewey. *Sociología y pragmatismo*. Ediciones Siglo XX.
- Mockus, A. y Charum, J. (1986). Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. *Revista Educación y Cultura*, (8), 22-30.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Magisterio
- Montessori, M. (2002). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Montessori, M. (2009). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Narodowski, M (2007). Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social. Prometeo.
- Nieto, A. (1966). *Una escuela*. Antares, Tercer Mundo.
- Nieves, C. (2003). Formación docente y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, (64), 45-49.
- Niño, L. y Díaz, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, (12), 5-15.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido. Un análisis arqueológico y genealógico del saber pedagógico en Colombia. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 39-70). Magisterio, IDEP, UPN.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Noguera, C. y Marín, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Revista Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49.
- Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, (19), 165-195.

- Parra, R. (1986). *La escuela inconclusa*. Plaza & Janés.
- Parra, R. (1986a). *Los maestros colombianos*. Plaza & Janés.
- Parra, R. (1992). *La calidad de la educación: universidad y cultura popular*. Fundación FES. Tercer Mundo.
- Parra, R. (1992a). *La escuela violenta*. Fundación FES. Tercer Mundo.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia* (4 vols. Vol. 1. Alumnos y maestros; vol. 2. La escuela rural; vol. 3. La escuela urbana; vol. 4. La universidad). Fundación FES.
- Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Edición del Convenio Andrés Bello.
- Parra, R. y Zubietta, L. (1982). Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (10), 12-20.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a las teorías y la práctica del análisis de políticas públicas*. Flacso.
- Pérez, A. (2019). Características del docente en Colombia. *Revista Dinero*.
- Pestalozzi, J. E. (1996). *Canto del Cisne*. Porrúa.
- Pestalozzi, J. E. (2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. Herder.
- Pestalozzi, J. E. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Porrúa.
- Quiceno, H. (1995). Rousseau y el concepto de formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 66-93.
- Quiceno, H. (2003). La pedagogía: una perspectiva del documento. *Pedagogía y epistemología* (pp. 215-242). Magisterio-GHPP.
- Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 71-104). Magisterio, IDEP, UPN.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 53-84). Magisterio-Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Quiceno, H. (2010a). Alteraciones en la imposibilidad de educar. En *Graciela Frigeiro y Gabriela Diker: Educar: saberes alterados* (pp. 57-74). El Estante.
- Quiceno, H. (2018). Entrevista a Humberto Quiceno Castrillón. *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 167-190). Ediciones Uniandes.
- Quiroz, A. (1985). El Decreto 1002: una pérdida de identidad cultural del maestro. *Revista Educación y Cultura*, (4), 58-63.

- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia*. Documento del Banco de la República.
- Rentería, E. (2004). *Formación de docentes. Un reto para las escuelas normales y las facultades de educación*. Magisterio.
- Restrepo, M. (1929). *Pedagogía de párvulos. Exposición de la enseñanza activa*. Cromos.
- Restrepo, M. y Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Imprenta Eléctrica.
- Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954*. Magisterio-GHPP.
- Ríos, R. y Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimiento pedagógicos y disciplinares. *Revista Pedagogía y Saberes*, (39), 21-32.
- Rodríguez, A. (2002). El nuevo estatuto docente: un instrumento de control y sanción. *Revista Educación y Cultura*, (61), 20-25.
- Rodríguez, A. y Suárez, H. (2002). *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Magisterio.
- Roldán, E. (2006). El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente. *Entre la familia, la sociedad y el Estado*. UNAM.
- Rousseau, J. J. (2004). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Rubiano, F. y Forero, A. (1986). Licenciatura en primaria (Universidad Distrital). Formación integral y pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, (7), 40-42.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colciencias.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio-GHPP.
- Saldarriaga O. y Vargas C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 287-318.
- Saldarriaga, O. y Reyes, R. (2020). ¿Clásico o Técnico? El bachillerato y la enseñanza secundaria en Colombia, 1903-1956. *História da Educação*, (24). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/98995>
- Socarrás, J. F. (1994). Conferencia: el juego en el desarrollo del niño. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, (20).
- Suárez, H. y Valencia, E. (comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.



- Tamayo, Alfonso (1988). Las facultades de educación. *Revista Educación y Cultura*, (16), 54-60.
- Téllez, G. (1986). La Universidad Pedagógica Nacional. Proceso y principios de una reforma. *Revista Educación y Cultura*, (7), 31-37.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. UPN.
- Torres, J. y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Ediciones IEMP.
- Touraine, A. (1993). *Crítica a la modernidad*. Temas de Hoy.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica.
- Triana, José María (1845). Manual de enseñanza mutua para las primeras letras. Redactado por comisionado especialmente al efecto por el Director General de Instrucción Pública. En *Biblioteca BVFE* (s.f.) Triana, José María (1792-1855). <https://www.bvfe.es/es/component/mtree/autor/21366-triana-jose-maria.html>
- Varela, J. y Álvarez, F. (1992). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Vargas, A. (1999). *Estado y políticas públicas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vives, J. L. (1999). *Las disciplinas o tratado de la enseñanza*. Folios.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Zubieta, L. de (1982). Etnografía y política educativa. *Revista Colombiana de Educación* (10), 20-28.
- Zuleta, E. (1975). *Teoría freudiana de la infancia*. Centro Psicoanalítico Sigmund Freud. (Documento inédito). En *documentos patrimoniales*. Biblioteca Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Centro de Investigaciones Educativas-Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1985). El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, (3), 66-72.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia, Anthropos Editores.



- Zuluaga, O. (2003). Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 61-72). Magisterio. GHP.
- Zuluaga, O. (2018). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868*. Universidad de Antioquia-Aula Editorial.
- Zuluaga, O. y Echeverry, J. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complemento y diferencias. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 111-126). Magisterio. GHPP.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2013). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (100), 94-100.

## Leyes

- Constitución Política de Colombia de 1991*, artículo 67.
- Ley 39 de 1903*, primera Ley Orgánica de Instrucción Pública en Colombia.
- Ley 111 de 1960*, que nacionaliza la Escuela Primaria en Colombia.
- Ley 43 de 1975*, que nacionaliza la Escuela Secundaria en Colombia.
- Ley 115 de 1994*, actual Ley General de Educación.

## Decretos

- Decreto 1990 de 1933, que dio origen a la Facultad de Educación de Bogotá.
- Decreto 1710 de 1963, que establece la pedagogía centrada en el alumno en las Escuelas Normales.
- Decreto 088 de 1976, que moderniza el Sistema Educativo colombiano y establece la educación formal y no formal.
- Decreto 1419 de 1978, que adecua el concepto de Currículo y Plan de Estudio en los niveles de preescolar y básica (primaria y secundaria) en Colombia.
- Decreto 2277 de 1979, Primer Estatuto Docente.
- Decreto 1002 de 1984, que reformo curricularmente las asignaturas escolares desde una perspectiva integrada e interdisciplinar.
- Decreto 272 de 1998, que establece la Pedagogía como disciplina fundante en la formación de licenciados.
- Decreto 1278 de 2002, nuevo Estatuto de Profesionalización Docente.
- Decreto 2566 de 2003, conocido entre el 'decreto de la desprofesionalización docente', que abrió las puertas para que cualquier profesional ejerciera la docencia en el país.

Decreto 4790 de 2008, que establece las condiciones básicas de calidad en la Escuela Normales bajo los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto.

Decreto 2450 de 2015, que establece la Práctica pedagógica y Practica educativa como elemento transversal en la formación de licenciados en pregrado.

Decreto 1236 de 2020, que fortalece a las Escuelas Normales reglamentando su organización en el territorio nacional.

# Autor

## **Absalón Jiménez Becerra**

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Doctor en Educación del acuerdo interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la actualidad es profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, particularmente de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia social y política de los siglos XX y XXI en Colombia, y en la historia de la infancia, el maestro y la pedagogía en el mismo periodo. Correo electrónico: abjimenezb@udistrital.edu.co

Este libro se terminó de  
imprimir en diciembre de  
2021 en la Editorial UD,  
Bogotá, Colombia