

(Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa*

Artículo de investigación

21

(Re)Thinking Pedagogy in Colombia: Between
Teacher Training and Educational Research
(Re)Pensar a Pedagogia na Colômbia: entre Formação
de Professores e Pesquisa Educacional

Ana Cristina León Palencia**

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2019
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2020

Para citar este artículo:

León, A. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, 53, 21–39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>

* Los análisis que aquí se presentan forman parte de los resultados parciales del proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). DSI-508-19. *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (1970-2000): entre programas de formación de maestros e investigación pedagógica* (León-Palencia; Parra-León y Heredia, 2019). Esta investigación busca caracterizar los discursos a propósito de la pedagogía que circularon en la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo comprendido entre 1970 y el 2000 y que, según la tesis que constituye dicha investigación, se expresan tanto en las propuestas de formación de maestros como en la investigación producida en la Universidad.

** Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente de planta Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Correo electrónico: acleon@pedagogica.edu.co. Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7489-0681>

Resumen

Este artículo de investigación señala la necesidad de (re)pensar la pedagogía en Colombia en relación con dos escenarios que permitieron su configuración histórica: la formación de maestros y la investigación educativa. A partir de la revisión de fuentes como legislación, documentos institucionales y artículos de revista, el texto se desarrolla en tres partes: en primer lugar, se revisan algunos elementos sobre la institucionalización de la pedagogía en los entornos francófono y germánico, que operan como referentes para pensar esta propuesta. En segundo lugar, se realiza un balance de la manera en que se configuró la formación de maestros en el país, así como de las formas en que se instituyó la investigación educativa. En tercer y último lugar, se señalan algunas conclusiones y proyecciones en torno a lo que significa la pedagogía en la actualidad.

Palabras clave

pedagogía; ciencias de la educación; formación de maestros; investigación educativa

Abstract

This research paper points out the necessity of (re)thinking pedagogy in Colombia, related to two sceneries that allowed its historical configuration: teacher training and educational research. Based on the review of legislation, institutional documents and journal articles, the text develops three parts: in the first one, the author reviews some elements of the institutionalization of pedagogy in Francophone and German-speaking contexts that function as referents to think about this proposal. Second, there is a balance about the way in which teacher training in the country was configured, as well as on the ways in which educational research was instituted. Finally, some conclusions and projections are pointed out as to what pedagogy means today.

Keywords

pedagogy; educational sciences; teacher training; educational research

Resumo

Este artigo de pesquisa aponta a necessidade de (re) pensar a pedagogia na Colômbia em relação a dois cenários que permitiram sua configuração histórica: formação de professores e pesquisa educacional. Com base na revisão de fontes como legislação, documentos institucionais e artigos de periódicos, o texto é desenvolvido em três partes: primeiro, são revisados alguns elementos sobre a institucionalização da pedagogia nos ambientes francófono e germânico, que funcionam como referentes para pensar sobre esta proposta. Em segundo lugar, é feito um balanço sobre a forma como a formação de professores no país foi configurada, bem como sobre as maneiras pelas quais a pesquisa educacional foi instituída. Em terceiro e último lugar, são apontadas algumas conclusões e projeções sobre o que significa pedagogia hoje.

Palavras chave

Pedagogia; ciências da educação; formação de professores; pesquisa educacional

Introducción

Pensar la pedagogía resulta ser, en general, un asunto complejo. Por una parte, implica definir una suerte de particularidad de su objeto de estudio, asunto nada simple tanto en Colombia como en el ámbito internacional. Una pista sobre la dificultad de esa tarea se reconoce en las diversas denominaciones que aluden a esta: por ejemplo, en el ámbito germano están los términos *Pädagogik*, *Erziehungswissenschaft* y *Bildungswissenschaften*; en el francófono están las *Sciences de l'éducation*; en el anglosajón coexisten *educational sciences*, *teaching research* y *curriculum studies*. Entretanto, en nuestro país, desde finales de la década de 1980 se observan diferentes comprensiones acerca de la pedagogía, bien sea como saber, como disciplina o como ciencia; a su vez, ella se pone en relación con otras nociones, como campo intelectual de la educación y campo pedagógico, campo conceptual de la pedagogía, o campo disciplinar y profesional de la pedagogía, entre otras (León, 2016; León, Gil, Cárdenas, García y López, 2017). Pese al carácter múltiple y las disparidades entre estas diferentes denominaciones, parecieran coincidir en sus objetos de estudio —la educación, la formación y la enseñanza—, así como en las apropiaciones y los desarrollos de estos en diferentes contextos sociales y culturales.

Por otra parte, es visible la proliferación de trabajos que se enuncian como “análisis educativos”, bien sea porque remiten a escenarios donde se realizan prácticas educativas (incluyendo espacios escolares), o porque se ocupan de una amplia gama de problemáticas sociales, cuya explicación y forma de solución pasan por lo educativo. Este es el caso de situaciones como el aumento de embarazos adolescentes, la pobreza, el abuso de drogas o su consumo a temprana edad, el fenómeno denominado *bullying* o matoneo, entre otros. Quizás esta proliferación no sea otra cosa que un efecto de lo que Daniel Tröhler (2014) entiende como *educacionalización*, un concepto relativamente nuevo que “en el actual debate internacional de los estudios culturales y educativos, se refiere a un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales —que en sí mismos no son educativos— en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación” (p. 9).

En principio, dicha proliferación representaría una ventaja para la pedagogía, pues supone un aumento de la producción académica en torno a ella, reflejado a su vez en la emergencia de nuevas líneas de estudio, el uso de diversas metodologías de investigación, los nuevos escenarios de formación profesional en pregrado y posgrado, la propagación de publicaciones sobre educación y la puesta en

escena de estos asuntos en el debate público. Paradójicamente, esa proliferación también la empobrece, pues implica su desdibujamiento al suponer tantas posibilidades de enunciación como sujetos en el mundo. Así lo plantean Noguera y Marín (2019), quienes indican al menos tres clases de esta diversidad de pedagogía(s): 1) pedagogías de todo aquello que es preciso y posible enseñar y aprender: de la paz, de la felicidad o del ocio; 2) pedagogías según los sujetos, usuarios o destinatarios: feministas, masculinas, *queer*, comunitarias o de la infancia; y 3) pedagogías según su cualidad o filiación: participativas, nuevas, tradicionales, contemporáneas, etcétera.

Esa suerte de vaciamiento de la pedagogía, como efecto de la proliferación de la producción académica y la dispersión de los objetos analizados, ya ha sido advertida por otros autores (Noguera y Parra, 2015; Serra y Antelo, 2013). No obstante, debe anotarse que el reconocimiento de esa situación no se realiza en aras de invocar una época dorada o una Shangri-La¹ pedagógica; más bien, se trata de atender preocupaciones concretas, como la creciente dificultad de atribuir conceptos, objetos de investigación específicos o un canon de estudio para formar profesionales de la educación. En ese sentido, es importante considerar la delimitación de un escenario para la pedagogía, un proceso en el que ha cumplido un papel fundamental el diálogo con otras disciplinas que forman parte de las ciencias humanas y sociales, especialmente con la sociología y la psicología.

Considerando estos elementos, el presente artículo busca explorar la manera en que la pedagogía ha circulado en nuestro país en dos escenarios: el primero corresponde a las propuestas de formación de maestros, cuya institucionalización en escuelas normales y facultades de educación permitió difundir propuestas como la pedagogía de Pestalozzi, la pedagogía católica, la escuela activa, la tecnología educativa, el Movimiento Pedagógico, entre otras. El segundo remite a la proliferación de estudios, grupos, redes y publicaciones que, desde finales de la década de 1960 y hasta la de 1990, tuvieron por objeto la investigación educativa o socioeducativa. La delimitación de estos escenarios no es completamente novedosa ni reciente, puede rastrearse en otros análisis acerca de la institucionalización de la pedagogía en otras latitudes (Hofstetter y Schneuwly, 2002; Schriewer, 1991). En lo sucesivo, el texto se organiza en tres partes: en la primera se revisan

1 Lugar ficticio descrito por el autor británico James Hilton en la novela *Horizontes perdidos* (publicada en inglés en 1933) que evocaría una especie de lugar utópico en el Himalaya, donde las personas envejecen lentamente y se gobierna todo basándose en la sabiduría.

algunos aspectos sobre la institucionalización de la pedagogía en los entornos francófono y germánico. En la segunda, se aborda la configuración y circulación de la pedagogía en Colombia en el marco de los dos escenarios ya señalados, un proceso en el que la Universidad Pedagógica Nacional ha cumplido un papel destacado, por cuanto sirve como escenario de difusión y discusión. En la tercera parte se desarrollan las conclusiones y posibles proyecciones del trabajo.

Institucionalización de la pedagogía: los casos francófono y germano

Además de las dificultades derivadas de la definición de su objeto de estudio y de la llamada *educacionalización*,² pensar la pedagogía exige abordar la confusa relación entre teoría y práctica o entre ciencia y arte. Para algunos, tal relación parece virar en favor de la práctica, siendo esta, entre otras, condición de la denominada crisis de la educación (Arendt, 1996). Como efecto de ese viraje, el componente práctico “se reclama como esencial, transversal, estructurador de la formación [de maestros]” (Bolívar, 2019),³ complejizando aún más el lugar de la pedagogía, pues lo remitiría casi que exclusivamente a esa dimensión del hacer.

En esta dirección, conviene recordar la tentativa de Kant de una fundamentación más “racional” de la pedagogía en oposición a lo mecánico, sin plan y azaroso. Para el filósofo prusiano del siglo XVIII, dada la necesidad del hombre de ser educado para ser tal, se requería de un arte de educar (*Erziehungskunst*) que abarcara “tanto el saber qué como el saber cómo y plantea así la relación del saber teórico con la praxis pedagógica” (Runge, 2010, p. 135). En otras palabras, si bien ese arte inicialmente es mecánico,

después asume la cara juiciosa⁴ para procurar que la naturaleza humana alcance su destino. Esa transformación de lo mecánico en juicioso supuso que la pedagogía no se limitase a la mera experiencia, a un saber-hacer acrítico o a algo casual; por ende, “en tanto arte juicioso y con plan, la pedagogía debe estar fundada en principios y tener un carácter sistemático” (pp. 135-136).

Esto significa la imposibilidad de renunciar a la pedagogía sistemática, pues no contar con un principio unificador constituiría una fatalidad lógica o epistemológica, en la medida en que las proposiciones pedagógicas se refieren a su ejecución y por ello a su praxis. Si se abandona tal fin unificador, se deja a la pedagogía en manos de la casualidad, el arbitrio del instante y como criada de la época y sus opiniones (Heitger, 1993). No obstante, la comprensión de la pedagogía como arte juicioso centrado en principios no implica la renuncia a la reflexión sobre la praxis. Para Runge (2010), esta articulación se expresa más claramente en Herbart a partir del concepto de *tacto pedagógico*, según el cual el saber pedagógico entañaría el juego entre la teoría general y la práctica concreta, en el que la praxis no pierde el horizonte de su quehacer y no somete su especificidad a una regla racional sin antes analizar las particularidades de la situación.

Por su parte, Dottrens y Mialaret (1979) señalaron que la educación ha existido siempre, perteneciendo a todas las sociedades y todos los medios, debido a las íntimas relaciones que los humanos han establecido entre sí. En cambio, la pedagogía definida provisionalmente y de forma sumaria como la teoría y la práctica de la educación no poseería el mismo carácter universal y permanente. El caso de la educación sería similar al de otras actividades humanas que habrían iniciado con acciones empíricas adaptadas lo mejor posible a su objeto. Muestra de tal comprensión es el planteamiento de Durkheim (2001), para quien la educación es

[...] la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 49)

2 Se opta por hablar de educacionalización y no de pedagogización, pues esta última noción puede entenderse como la legitimación de la adjetivación de la pedagogía —previamente descrita— y no como la necesidad de trabajar en la perspectiva de una disciplinarización de la pedagogía.

3 En Colombia, un ejemplo de ese viraje se observa en la reciente normatividad emitida por el Ministerio de Educación Nacional expresada en el Decreto 2450 del 2015, el Decreto 1075 del 2015 (Único reglamentario del sector Educación) y la Resolución 18583 del 2017. Todas estas normas están vinculadas con procesos de registro calificado y acreditación de calidad de los programas de formación de maestros y aquellos enfocados a la educación, que han conducido a su reorganización en torno al componente práctico.

4 En la versión de Kant (2003) se traduce como *razonado* aquel que evita las faltas y errores derivados de la educación mecánica ante la ausencia de un plan.

No obstante, para Dottrens y Mialaret (1979) esta definición del sociólogo francés resultaría insuficiente, pues la educación es un hecho que cobija no solo a las generaciones inmaduras sino la vida misma del individuo. Con todo, al considerar la función social de la educación, Durkheim habría establecido la pedagogía como una disciplina autónoma, separándola de la filosofía, la moral y la teología, al mismo tiempo que la define como la *teoría práctica* de la educación. En otras palabras, la pedagogía no consistiría en acciones, sino en teorías, en formas de concebir la educación, no de practicarla. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos para proporcionar a la actividad del educador ideas que lo dirijan, tomando sus nociones principales de la psicología y la sociología. Evidentemente, esta relación entre teoría y práctica asume versiones y formas de circulación que varían históricamente. Aunque los elementos indicados apenas bosquejan la amplitud de esa relación, serían suficientes para marcar la importancia que esta tiene para el análisis de la pedagogía y que, entre otras, devino en los desarrollos de las denominadas ciencias de la educación. Por ese motivo, aunque no sea el objeto central del artículo, es preciso aproximarse a la manera en que se institucionalizó la pedagogía en distintas tradiciones pedagógicas, pues ello permitiría avanzar en el análisis de ese proceso en Colombia.

El caso francófono: *Sciences de l'éducation*

En la introducción de su *Traité des sciences pédagogiques*, Debesse y Mialaret (1979) señalaban que la pedagogía era leída con desdén en los medios universitarios pues no se le reconocía una suerte de derecho de ciudadanía en el seno de las universidades. Será solo hasta la década de los setenta del siglo xx que

[...] se la reconozca como una disciplina en sí misma en las facultades, es decir, para que sea objeto de un ciclo de estudios apto para una licenciatura y un dominio de la misma. Asimismo, las publicaciones en el campo pedagógico eran bastante raras a nivel de la enseñanza superior, y los investigadores, carentes de medios, permanecieron asilados. (p. 9)

Fue la creciente preocupación por la educación, proveniente de la exterioridad de la pedagogía, lo que modificó esa situación. Por un lado, sectores de la opinión pública, los ambientes adultos, los ambientes agrícolas y comerciales, los ambientes militares, entre otros demandaron respuestas a los pedagogos para atender a las más diversas situaciones. Del otro lado, en el ambiente universitario y como efecto del mayo francés de 1968, esa preocupación por la educación también se renovó.

Si bien el citado *Tratado* parece haberse decantado por la pedagogía, al distinguir entre ciencias educativas —que conciben la educación como proceso— y ciencias pedagógicas —centrándose en el trabajo formativo, en los medios y métodos adecuados para asegurar esa educación— (Dottrens y Mialaret, 1979), las concepciones a propósito de la pedagogía seguirán siendo ambiguas y, por ende, materia de confusiones. Al respecto, Francine Best (1988) señala que desde la publicación de Marion en el célebre *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson [1887], en el que definió la pedagogía como ciencia de la educación, ha proliferado la utilización del término *pedagogía* y se ha visto desvalorizada y criticada. Para ella, el punto de inflexión sobre la pedagogía se ubica en su historia. Por una parte, remite a la reflexión teórica sobre la educación y la instrucción, vinculándose así a la historia de los institutos de formación docente y, en especial, a las escuelas normales de magisterio, pues desde 1883 allí se enseñaba pedagogía. Sin embargo, serán los propios profesores de la Escuela Normal quienes señalen la necesidad de diferenciar entre una *pedagogía general*, de orden filosófico, y una *pedagogía especial o práctica*, centrada en la enseñanza de una disciplina escolar. Por otra parte, alude a la aparición en algunas universidades de cátedras de “ciencias de la educación” a cargo de reconocidos filósofos o sociólogos, como el mismísimo Emile Durkheim.

Posteriormente, emergió la investigación pedagógica como aquella que incluye tanto las didácticas como las ciencias de la educación vinculadas a las ciencias sociales. Tal existencia es posible, entre otras cosas, por la presencia del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, en el que convergieron investigaciones universitarias de todas las regiones de Francia, en varios campos científicos. La relación entre pedagogía e investigación podría oponerse así a ciertos prejuicios que instalan a la primera como un recetario, de modo que

La pedagogía es, ante todo, una práctica reflexiva de la educación, que se apoya en un saber que se quiere transmitir, en una habilidad que facilita esta transmisión e, incluso, en un *valor-faire*, o pragmatismo científico, como lo ha llamado R. Cousinet en *La formation de l'educateur*, y tiende a convertirse actualmente en una de las ciencias humanas más necesarias. ¿Pero es todavía una ciencia impugnada? se preguntaba R. Gal, en su libro *Où en est la pédagogie?* A mi parecer, se podrían eliminar muchas prevenciones, hacer desaparecer muchos prejuicios, si se admitiera que la pedagogía no es ninguna receta, sino una investigación. Y es en tanto

que investigación metódica y objetiva que se ha convertido en la fuente de las ciencias pedagógicas actuales. (Debesse, 1979, p.18)

Pese a los intentos de otorgar a la pedagogía cierta centralidad, en el contexto francófono se desarrollaron fundamentalmente las ciencias de la educación. Como señalan Dottrens y Mialaret (1979), este asunto no corresponde a una moda pasajera sino al desarrollo de todas las disciplinas que están en relación con la educación. Por ello, la formación de un especialista en ciencias de la educación exigiría numerosos años y competencias muy variadas. En un ejercicio inicial de clasificación, estos autores distinguen cinco grandes categorías del conjunto denominado ciencias de la educación, así:

- Disciplinas reflexivas, esencialmente la filosofía de la educación.
- Disciplinas que aportan acerca de los sistemas y métodos esencialmente considerados en una perspectiva temporal “histórica” o en una perspectiva espacial “geográfica”.
- Disciplinas fundamentales: biológicas, psicológicas, sociológicas.
- Disciplinas que, empleando métodos y técnicas de las ciencias precedentes, analizan desde su punto de vista las situaciones educativas: biopedagogía, psicopedagogía y sociopedagogía.
- El estudio de los métodos de educación: pedagogía experimentada y pedagogía experimental.

Empero, el propio Mialaret (1981) elaborará una propuesta distinta a propósito de la organización de tales ciencias. Según este, con la apertura en Francia de programas universitarios de ciencias de la educación en octubre de 1967, la educación aparecería caracterizada en tres direcciones diferentes: la primera, referida a la educación como evocación de una *institución social*, un sistema educativo, que poseería unas estructuras y reglas de funcionamiento. No obstante, este sentido restringiría la educación al terreno institucional u oficial, desconociendo en el espectro educativo aquellos sistemas difusos de educación (por ejemplo, los medios de comunicación), así como estructuras u organismos que complementan la acción institucional (educación de adultos, animación cultural, enseñanza privada o religiosa, etc.). La segunda dirección considera la educación como *resultado de una acción*, donde el individuo se lee como “producto” de un sistema educativo, en perspectiva de un cierto equilibrio social. Sobre estos productos es que se valora el sistema educativo. La tercera línea se refiere al *proceso* que relaciona de forma prevista o imprevista “a dos seres humanos y los pone en comunicación, en situación de intercambio y de modificaciones recíprocas” (p. 13), siendo un hecho general observable en todas las edades y circunstancias de la vida humana. De hecho, será esta la opción de Mialaret. Tales asuntos son sistematizados por las ciencias de la educación y se organizan en disciplinas, como se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las ciencias de la educación

Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar	Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo	Ciencias de la reflexión y de la evolución
Historia de la educación	Ciencias que estudian las condiciones inmediatas del acto educativo -Fisiología de la educación -Psicología de la educación -Psicosociología de los grupos reducidos -Ciencias de la comunicación	Filosofía de la educación
Sociología escolar		
Demografía escolar	Ciencias de la didáctica de las diferentes disciplinas	Planificación de la educación y teoría de los modelos
Economía de la educación	Ciencias de los métodos y técnicas	
Educación comparada	Ciencias de la evaluación	

Fuente: Mialaret (1981, p. 44).

En el primer grupo se encuentran aquellas disciplinas que abordan la educación desde el ángulo de sus condiciones generales y locales, en particular de la institución escolar. En un segundo nivel se ubican las disciplinas que comprenden problemas concretos de la educación-proceso. En tercer lugar, se encuentran aquellas disciplinas que tratan el problema de las finalidades. Dado que toda clasificación es arbitraria, Mialaret (1981) señala que esta es apenas una descripción sistemática que no tiene ninguna preocupación jerárquica.

Sin embargo, la configuración adoptada por las ciencias de la educación en el contexto francófono supuso el desdibujamiento de la pedagogía e hizo de ella un asunto fragmentario, precario e ilegítimo (Sáenz, Zuluaga, Ríos Beltrán y Herrera, 2010). Tal situación obligó a pedagogos contemporáneos como Phillipe Meirieu (2003) a emprender una suerte de defensa de esta, en la que se destaca una estrecha relación con la filosofía. También puede plantearse como hipótesis que, en el contexto francófono, no se logró configurar una pedagogía general y que sus mayores desarrollos se traducen en la producción de numerosos trabajos articulados a las didácticas específicas.

El caso alemán: *Erziehungswissenschaft o Pädagogik*

En la ciencia de la educación (*Erziehungswissenschaft*) o pedagogía (*Pädagogik*),⁵ se explícita la relación entre pedagogía y filosofía, pues en ella se expresa la preocupación alemana por la educación y la formación del hombre (Vierhaus, 2002). Por ello, para los pedagogos de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*), la pedagogía debía concebirse como una ciencia con una orientación histórica y filosófica, pues supeditarla a la psicología y la consecuente psicologización de la educación conllevaría a su reduccionismo, al no contemplarla como un fenómeno cultural e instalarla como un asunto técnico. De ese modo, en esta tradición serán capitales los conceptos de educación (*Erziehung*), formación (*Bildung*) y enseñanza (*Unterricht*), en los que la problematización educativa no se reduce a la escuela, lo que permite trazar límites y especificar discursos y campos de aplicación.

En particular, resulta central el concepto de *Bildung* (formación), quizá uno de los más polisémicos en el campo de la pedagogía. En el contexto alemán, *Bildung* aludiría a algo que no se expresa completamente en conceptos como educación, socialización o enseñanza —de ahí su dificultad de traducción a otros idiomas—. Más bien,

[...] refiere al objetivo de la realización personal en la vida, aunque es la misma *Bildung* la que, a su vez, va perfeccionándose a lo largo de esa vida realizada. *Bildung* remite a una especie de “valor añadido” que no es cualificable, pero que puede adquirirse en escuelas y universidades, esto es, puede brindarlo una institución. Sin embargo, resulta al mismo tiempo esquivo, inasible e indefinible. “*Bildung* es lo que queda después de que uno olvida todo lo que ha aprendido”, dice con cierto humor una conocida frase popular alemana a la hora de evitar definir el concepto. (Horlacher, 2015, p. 10, énfasis añadido)

El debate sobre este concepto es amplio, por cuanto se refiere a una realización personal de la vida, perfeccionamiento de esta, no cualificable, adquirible o definible. Según Horlacher (2015), este concepto surgió en Alemania a finales del siglo XVIII en medio de debates políticos y filosóficos de la época; en particular, se destacan: el *pietismo*, movimiento de reforma en el marco del protestantismo europeo, que reivindica el cultivo de la vida espiritual interior; la lectura alemana de la *filosofía inglesa de finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII* que pretendió unir los conceptos de razón y fe y de la que proviene el concepto de *politeness*, como una opción de selección social sin remitirse a la procedencia social-estamental; y la *relación entre estética y ética*, que trae consigo el debate entre moral y virtud. En tal contexto, la *Bildung* articularía nociones como formación del carácter⁶ (Sulzer), de una persona “culto”⁷ (Mendelssohn) o la *perfectibilité* (Rousseau). Esta última, asoció, en el contexto alemán, la perfectibilidad con la naturaleza del hombre, pasando así a hacer perfectible la naturaleza humana.

La sistematización de estos planteamientos sobre la *Bildung* a finales del siglo XVIII habría sido posible a partir de la traducción al alemán de las obras del

5 El uso de los términos Ciencia de la educación y pedagogía según señala Runge (2010) es indistinto para los científicos de la educación y pedagogos, aunque para algunos mantenga una carga diferenciadora. Este es el caso de Wolfgang Brezinka (1978; 1989) para quien la Pedagogía aludiría sobre todo a aspectos de tipo práctico y ético, o mejor, a un *saber hacer* y a un *saber hacer cómo*, mientras la Ciencia de la educación se leería como ciencia en sentido positivista, impedida para tratar con asuntos valorativos, éticos y filosóficos.

6 Para el filósofo suizo Johann Gerg Sulzer, la *Bildung* implicaba la formación de la razón y del juicio como objetivo principal de la educación. Sin embargo, no solo era necesario formar el intelecto, además era necesaria la formación del carácter, como aquella que hacía posibles los actos virtuosos (Horlacher, 2015).

7 Era “culto” (*gebildet*) quien logrará “hacer concordar las habilidades prácticas con la reflexión teórica apoyada en la razón” (Horlacher, 2015, p. 16).

filósofo inglés Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury,⁸ de la mirada a la antigüedad clásica como punto de referencia estético y la encarnación de la noción de *Bildung* en el género del *Bildungsroman* (novela de formación o de aprendizaje). Por una parte, el concepto de *Bildung* —usado para traducir *formation* de los textos de Shaftesbury— se asoció más a la

[...] formación (*Bildung*) personal interior y no a la educación, en el sentido de “crianza” o “instrucción”. Así, este significado de *Bildung* no se relacionaba sencillamente con el conocimiento (o la adquisición de conocimientos), sino que designaba el proceso y el resultado de una transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad. (Horlacher, 2015, pp. 31-32. Énfasis añadido).

Por otra parte, el pastor luterano Herder vinculó la idea de un hombre guiado por un sentimiento de virtud con la idea de una naturaleza místico-orgánica. Tal naturaleza se desenvuelve de manera “natural” y a esta se articularía el desarrollo de todas las disposiciones naturales del hombre (cabeza, corazón, mano) que solo serían posibles a través del arte y la literatura, terreno fértil para la ética y la estética (Horlacher, 2015). Por ello, no es extraño que el *Bildungsroman* sea una encarnación del concepto de *Bildung*. Este género literario, cuya larga lista de novelas está encabezada por la obra *El aprendizaje de Wilhelm Meister* de Johann Wolfgang von Goethe [1795/96], se caracteriza por tratar historias que reflejan un encuentro —generalmente exitoso— consigo mismo. Además, es posible encontrar algunos desarrollos pedagógicos del concepto de *Bildung* en los planteamientos de Humboldt (2000 [1793]) en su *Teoría de la Bildung*, en la *Pedagogía* de Kant (2003 [1803]) y en la *Pedagogía general* de Herbart (1935 [1806]).

Así las cosas, el estudio de un concepto como el de *Bildung* (formación) y su consecuente adhesión a la pedagogía constituye una tarea bastante seria que ha de emprenderse a partir de conocimientos válidos, categorías y conceptos propios. Por consiguiente, estudiar la pedagogía de manera general demandaría el análisis de los siguientes asuntos:

- Conceptos fundamentales (educación, enseñanza, didáctica, pedagogía, maestro, metódica, etc.), fundamentos (históricos, socioculturales, filosóficos y antropológicos) y problemas básicos de la pedagogía.

- Historia de la educación, la enseñanza y la pedagogía, es decir, la historia del campo disciplinar o área y sus problemáticas objeto de estudio.
- Corrientes, tendencias y tradiciones pedagógicas. Las formas de pensar lo pedagógico y lo educativo, es decir, las escuelas y posiciones epistemológicas.
- Formas de indagación e investigación en pedagogía y las formas de tratar con la realidad o praxis educativa (Runge, 2007).

En tal sentido, la disciplinarización y academización de la pedagogía o ciencia de la educación se produjo gracias al paso de la formación de docentes en las escuelas especializadas y luego en la universidad, en lo que fueron claves los pedagogos de las ciencias del espíritu. Ello se identifica en la esquematización que propuso Lenzen (1995, citado por Runge, 2007, 2010) de la estructura de la ciencia de la educación en la que se visibilizan sus subdisciplinas y campos de acción.

En este caso, las facultades de ciencia de la educación o escuelas superiores de pedagogía alemanas constituyen la esquematización de la estructura de la ciencia de la educación que tiene una correspondencia efectiva en la organización institucional de las unidades académicas. En los primeros niveles se localizan las subdisciplinas que históricamente han constituido los institutos o departamentos (1), así como los campos de indagación específicos (1a). Mientras que las primeras se apoyan en la estructura institucional, sus comunidades académicas y de investigación, las segundas se constituyen en áreas de trabajo o en grupos de investigación que se adscriben a los departamentos. Debe anotarse que, a diferencia de lo que ocurrió en Colombia, la facultad de ciencia de la educación no remite su existencia y actividad estrictamente a la formación de maestros, ni su campo de influencia se restringe al aula y la enseñanza. Esta comprensión ha posibilitado en Alemania que la pedagogía se ubique en el mismo nivel de otras ciencias humanas (Runge, 2010).

En los otros niveles se ubica una selección de especializaciones u orientaciones especializadas (2), cuya existencia es más reciente, y que obedecen al estudio de nuevas problemáticas (con diferentes grados de reconocimiento institucional), así como una referencia al campo aplicado (3), en el que se desempeñan tanto maestros como pedagogos. En este punto es importante destacar cómo la escuela aparece como un campo aplicado entre otros, en los que la educación tiene lugar en el contexto social.

8 Anthony Ashley Cooper (1671-1713), tercer conde de Shaftesbury, político, filósofo y escritor inglés, dedicó su tarea literaria entre otros temas a la cuestión de la vida buena y justa, así como a algunos trabajos sobre estética en los que se centró especialmente en el arte de la Antigüedad. Entre sus textos se encuentran los tres tomos de su obra *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* de 1711.

Tabla 2. Estructura de la ciencia de la educación para Lenzen

Ciencia de la educación o pedagogía									
1	Pedagogía general / sistemática	Pedagogía social	Pedagogía laboral y económica	Pedagogía histórica	Pedagogía comparada	Pedagogía escolar / ciencia de la enseñanza	Pedagogía de adultos	Pedagogía especial	Pedagogía preescolar
1a	Antropología de la educación Filosofía de la educación	Ayuda individual Trabajo de grupos Trabajo comunitario	Socialización laboral Didáctica de la educación ocupacional	Historia de la pedagogía Historia de la educación Historia de la formación	Tercer Mundo Estados Unidos Sistema de educación francés	Didáctica Metódica Medios	Formación continuada Rehabilitación Rehabilitación laboral	Pedagogía de invidentes Rehabilitación	Pedagogía temprana Pedagogía infantil
Orientaciones especializadas									
2	Pedagogía para extranjeros Pedagogía intercultural	Pedagogía laboral	Pedagogía de la cultura	Pedagogía de los medios	Pedagogía de los museos	Pedagogía del transporte	Pedagogía del medio ambiente	Pedagogía de la paz	Pedagogía sexual
Campos de acción									
3	Educación empresarial (<i>management</i>)	Educación para la salud	Escuela			Educación para el transporte	Educación ambiental	Educación para la paz	Educación sexual

Lenzen (1995, citado por Runge, 2010, p. 140)

Aunque estos aspectos establecen apenas un breve inventario de la manera en que se produjeron unas formas de institucionalización de la pedagogía en los entornos francófono y germánico, constituyen el indicativo para (re)pensar la pedagogía en Colombia en términos de las dificultades de su disciplinarización, los efectos de su subordinación a otras disciplinas, la ausencia de reconocimiento de su carácter sistemático y por ende la urgencia de su academización —de allí la necesidad de cátedras de pedagogía—. Asimismo, es importante tenerlos presentes como una referencia para analizar su lugar en la pedagogía de nuestro país y su institucionalización en las escuelas normales y las facultades de educación. En ese sentido es importante recordar que, en diversos momentos de los siglos XIX y XX, hubo un contacto importante con esos dos entornos culturales, especialmente con la tradición alemana, un asunto que ameritaría un desarrollo que excede los límites de este texto. No obstante, con estos elementos en mente, en el siguiente apartado se presentan

algunos aspectos para pensar la manera en que esa institucionalización habría ocurrido en Colombia, particularmente ligados a procesos relacionados con la Universidad Pedagógica Nacional.

La pedagogía en Colombia: entre la formación de maestros y la investigación educativa

Para comprender la producción de la pedagogía en nuestro país es preciso explorar aquellos escenarios anunciados en la introducción: por un lado, el proceso de institucionalización de la formación de maestros —cuya proveniencia puede rastrearse desde el siglo XIX— y, por el otro, la consolidación entre las décadas de 1960 y 1990 de la investigación educativa, que se materializó en la proliferación de instituciones, investigadores y grupos de investigación, publicaciones y eventos académicos.

La formación de maestros

Debe recordarse que la primera institución dirigida a la formación de maestros en Colombia fue la Escuela Normal. Según Calvo (2004), la primera fue fundada en Bogotá en 1822, cuyo propósito fundamental fue la difusión del método lancasteriano o de enseñanza mutua. No obstante, dado que esta institución no distinguía entre la formación impartida a los alumnos de la escuela elemental y los futuros maestros, fue en 1844, con la reforma Ospina, que se elaboró una propuesta dirigida específicamente a la formación de maestros en las escuelas normales (Zuluaga, 2018). Empero, debido a dificultades económicas y políticas, esta reforma también fue infructuosa. Con la reforma instrucionista de 1870 se estableció “el primer sistema estatal de escuelas normales” (Müller de Ceballos, 1992, p. 56), que acogió a los maestros contratados en la Primera Misión Pedagógica Alemana para introducir la pedagogía pestalozziana como referente oficial de la enseñanza primaria y la formación de maestros. Debido a las tensiones políticas características del siglo XIX ese proyecto se desdibujó, aunque algunos de sus rasgos se mantuvieron hasta las primeras décadas del siglo XX. Dos asuntos fueron claves en la configuración de esas escuelas normales: el primero tuvo que ver con la adopción de las escuelas anexas como escenario de práctica del oficio de enseñar, pieza central del dispositivo de formación normalista; el segundo corresponde a la definición de la formación del maestro en la legislación, como se verifica en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870 o en el Decreto 429 de 1893, denominado Plan Zerda. Mientras el primero establecía una formación de tres años de estudios posteriores a la enseñanza primaria, el segundo la aumentaba en dos años para alcanzar el título de maestro.

Durante las primeras décadas del siglo XX, las prácticas educativas tuvieron como referente la Ley 39 de 1903 o Ley Uribe, que estableció el sistema de educación nacional, diferenciando la primaria de la secundaria y reglamentando la enseñanza profesional en las universidades. La preocupación del periodo radicó en la contratación de profesores extranjeros para la enseñanza y dirección de las normales, así como en la difusión y aplicación de métodos modernos de enseñanza (Müller de Ceballos, 1992). Un acontecimiento central fue el Primer Congreso Pedagógico, realizado en 1917, en el que participaron desde directivos hasta maestros de escuela primaria. En este Congreso se

[...] vio la necesidad de elevar la calidad de la formación de los docentes mediante la modificación de los requisitos de ingreso: así, se comenzó a exigir

la primaria completa a los candidatos, y el título de maestro se otorgaba una vez se hubiera hecho un seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y en general la apreciación sobre las cualidades morales, la idoneidad y capacidad del aspirante. (Calvo, 2004, p. 11).

El Congreso también sirvió como un diagnóstico del panorama educativo colombiano. Una década después, con base en ese diagnóstico, se creó el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) para señoritas, cuyas primeras graduadas fueron las últimas estudiantes de la Normal fundada durante la reforma instrucionista. A diferencia de muchas normales departamentales que fueron clausuradas entre 1923 y 1931, el Instituto logró subsistir, al igual que la Escuela Normal Central de Institutores —dirigida por la Congregación de los Hermanos Cristianos— y las normales de Medellín y Tunja (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

En este contexto, el IPN lideró la formación de maestros en el país dado su carácter nacional, pero se enfrentó al hecho que la mayoría de sus egresadas se casaron y solo una minoría se dedicó a las labores pedagógicas (Jiménez y Figueroa, 2002). Con todo, se consideró una institución fundamental en la difusión del pensamiento pedagógico de la Escuela Activa, proyecto adelantado desde 1914 por Agustín Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno. Para 1934, el Instituto para señoritas contaba con todos los niveles de enseñanza: un jardín infantil; dos escuelas: la Escuela Anexa para practicantes y la Escuela Montessori (1933); el colegio de segunda enseñanza (Normal) y la facultad. No obstante, debido a numerosos debates políticos y a denuncias sobre la supuesta ideología que circulaba en la institución, la directora del IPN Franziska Radke debió retirarse, pese a su participación activa en la fundación de este en 1927.

Las escuelas normales han estado estrechamente vinculadas a la estructura misma de la escuela primaria, pues su objetivo es la formación de maestros para ese nivel educativo. Con los debates frente a la educación, la complejidad del discurso pedagógico emergente (psicología experimental, debate biológico, pedagogía activa, entre otros), la expansión de la enseñanza secundaria y la ausencia de profesores no vinculados a comunidades religiosas para esta área, se hizo necesario acudir a la fundación de instituciones de carácter universitario en cuyo seno se formasen los profesores de secundaria y de las mismas normales: las facultades de Educación (Herrera, 2000). Tales facultades fueron creadas en Bogotá y Tunja entre 1932 y 1934, una femenina y dos masculinas; además de formar maestros para colegios de

secundaria y normales, también formaron dirigentes escolares y funcionaron, según sus características, a partir de especializaciones

[...] en pedagogía, ciencias histórico-geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas, con las cuales se buscaba abarcar todas las disciplinas que integraban los contenidos de la enseñanza secundaria y normalista. Los estudios tenían una duración de tres años y se confería el título de Licenciado en Ciencias de la Educación. (Herrera, 2000, p. 107)

Estas facultades buscaban reflejar el espíritu de la Escuela Nueva. En sus planes de estudio se combinaron diversos enfoques de la pedagogía experimental, los idearios de la nueva pedagogía y la pedagogía católica. Se incentivaron los viajes por el país para conocer de primera mano los problemas educativos, se llevaron a cabo “centros de interés” desde la propuesta de Decroly, y se incluyeron en la formación pedagógica disciplinas relacionadas con el conocimiento de la psique humana y la infancia, entre otros temas. Tales facultades serían integradas en 1936 con la fundación de la Escuela Normal Superior (ENS), de orientación liberal y que dependía inicialmente de la Universidad Nacional y luego pasó a la potestad del Ministerio de Educación Nacional. Aunque su existencia fue más bien corta (hasta 1951), resultó ser “la única entidad que hasta la primera mitad del siglo se encargó de la formación universitaria de los profesores” (Herrera, 2000, p. 108).

La ENS se ocupó de la formación de profesores en la disciplina pedagógica y didáctica, así como en conocimientos socioculturales. Su vida institucional estuvo marcada por la tolerancia ideológica y la libertad de pensamiento, así como por la circulación de teorías sociales y pedagógicas “novedosas”. Contó con un importante grupo de profesores extranjeros, emigrantes europeos que participaron en la fundación de institutos anexos de investigación en áreas de las ciencias sociales y humanas. Producto de estas discusiones, la pedagogía pasó a ser matizada por la antropología y la sociología, con lo que devino en el debate a propósito de las Ciencias de la Educación como espacio legítimo para

[...] reflexionar sobre el fenómeno educativo y sus diferentes dimensiones, motivo por el cual el objeto de la educación fue fragmentado al ser tratado por varias disciplinas que atomizaran el saber de la pedagogía, lo cual se evidenciará con mayor fuerza en la década del 60. (Herrera, 2000, p. 109).

Dada su cercanía con el proyecto liberal, la ENS fue objeto de múltiples críticas y ataques. Cuando los conservadores retomaron el gobierno del país, esa

reacción se incrementó hasta que en 1951 la Normal Superior fue reestructurada y convertida en dos normales universitarias: una femenina con sede en Bogotá y otra masculina en Tunja. En 1953, a partir de esas normales se fundó la Universidad Pedagógica de Colombia (UPC),⁹ pero, debido a las dificultades de administrar ambas sedes, en 1955 la sección ubicada en Bogotá se erigió como Universidad Pedagógica Nacional Femenina (UPNF). Ambas concretaron un modelo de formación que se contrapuso al proyecto intelectual representado por la ENS y, hasta la década de 1960, fueron —junto con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia, fundada en 1926 y refundada en 1954— las únicas instituciones universitarias concebidas para preparar profesores de secundaria.

En la década de 1960 hubo importantes reformas educativas que permitieron la expansión del sistema escolar tanto en el número de grados como en los grupos de población que podían acceder a él. Este proceso de expansión se enmarca en la mundialización de la educación (Martínez, 2004; Martínez, Castro y Noguera, 2003), que a su vez requirió el incremento en el número de profesores formados en escuelas normales y facultades de Educación. En esa década se crearon nuevas facultades de educación y departamentos de pedagogía tanto en universidades públicas como en privadas (Ciprián y Atehortúa, 2005); en este último caso, las comunidades religiosas tuvieron un papel relevante, tanto por el interés en la educación de algunas de ellas, como por la posibilidad de obtener lucro económico. Debe resaltarse que la mayoría de los estudiantes de las nuevas facultades eran mujeres, por cuanto la profesión docente se correspondía con el papel social asignado a la mujer vinculado al cuidado de otros (León, 2012). Muchos de estos aspectos “permanecieron como tendencias en las décadas posteriores, anticipando buena parte de las cuestiones con que se debate en la actualidad la formación de profesores” (Herrera, 2000, p. 113).

Entre 1965 y 1974, con el crecimiento de la matrícula en los recientemente creados programas de licenciatura de las facultades de educación, también se aminoró el número de escuelas normales (Calvo, 2004). En el Segundo Seminario de Facultades de Educación, en 1962, se evidenció que, ante la necesidad de formar docentes para el nivel postsecundario, los currículos se encontraban dirigidos a profesores para varias áreas o disciplinas. Cuatro años después,

9 Después de la creación de la UPNF, la sección masculina se dirigió a la formación en áreas distintas a la educación (tales como salud, ciencias e ingeniería) y pasó a denominarse Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), como se conoce actualmente.

en el Tercer Seminario de Facultades de Educación, se planteó un modelo centrado en áreas mayores y menores, dividiendo el currículo en solo dos áreas. Sin embargo, esa división fue problematizada al considerar que por ser tres áreas las constitutivas de la formación (la tercera sería el área de Pedagogía y Educación), no se permitía una especialidad en áreas disciplinares determinadas, lo que convertía al maestro en un transmisor de conocimientos sin “proyección científica” (Restrepo, 1993).

Antes de la reforma de la educación postsecundaria expuesta en el Decreto 080 de 1980, se denominaban licenciaturas puras, esto es, dedicadas a un todo y por todo al conocimiento y manejo científico de una rama del saber: química, biología, física, matemática, filosofía, etc. Tales licenciaturas generaron crisis en aquellas dedicadas a la educación media, al considerarlas superficiales en contenidos. La política educativa relativa a la formación de maestros se articuló al debate educativo general; por ende, es preciso recordar que la formación de maestros de primaria

[...] se limitó prácticamente hasta el Decreto 2277 de 1979 sobre estatuto docente a la educación normalista; que la formación de jardineros o docentes del nivel preescolar sólo es posible formalmente a partir del Decreto 088 de 1976 por el cual este nivel se reconoce oficialmente; que la formación de licenciados se limitó durante muchos años a las áreas académicas, debido a la predominancia del bachillerato académico y que sólo se diversificó la formación de docentes hacia lo tecnológico y vocacional a partir de la creación de los INEM y del Decreto 080 de 1974 que aceleró la diversificación, aún dentro del bachillerato académico; y finalmente que la formación de posgrado adquiere reconocimiento y relevancia precisamente a raíz de los decretos 2277 de 1979, 80 de 1980 y 3658 de 1981. (Restrepo, 1993, p. 299)

Con la promulgación de la Ley 30 de 1992, la educación superior se concibió como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral” que, al suceder a la educación media o secundaria, “tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (artículo 1). Se considera un servicio público cultural, inherente a la tarea social del Estado. Se delinear, además, los campos de acción y programas académicos, las características de las instituciones de educación superior, las titulaciones, las instituciones y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la educación superior. Además, se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y se redefinen las características del Instituto Colombiano para el Fomento

de la Educación Superior (Icfes), como encargado de la ejecución de las políticas que el Gobierno nacional traza en materia de educación superior y como secretaria técnica del CESU. Además, se creó el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de educación superior, cuyo objetivo fundamental era garantizar que estas cumplieran los requisitos de calidad exigidos; asimismo se creó el Sistema de Universidades del Estado (SUE), encargado de racionalizar los recursos humanos, físicos, técnicos y financieros de las universidades estatales. Esta política impactó las propuestas de formación de maestros configuradas en la última década del siglo xx.

La configuración institucional de la formación de maestros en Colombia, expresada en énfasis, titulaciones y propuestas formativas diversas, así como en el tránsito de las escuelas normales a las facultades de Educación y la demanda de un énfasis profesionalizante en la labor del maestro, dialoga con la circulación de las propuestas formativas del discurso pestalozziano, la apropiación de la Escuela Activa, el desarrollo de la tecnología educativa y la emergencia del Movimiento Pedagógico. Estas propuestas pedagógicas representan, con diversas variaciones, intentos de otorgar a la pedagogía un estatuto, considerándola como el saber del maestro. Estos discursos dialogarán con disciplinas como la psicología, la sociología, la economía y la filosofía, que acompañaron la formación de maestros y cuyos vestigios se reconocerían –al menos nominalmente– en los planes de estudio. El colofón de este diálogo se percibirá en las discusiones sobre los énfasis de la formación, bien sea en las disciplinas específicas que se han de enseñar o en pedagogía.¹⁰

En tal sentido, a manera de ejemplo, debe señalarse el debilitamiento de las cátedras de pedagogía en la formación de maestros —es decir, de aquellos espacios académicos destinados al estudio formal de la pedagogía¹¹— identificables en los programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional. En los planes de estudio de la mayoría de facultades

10 El estudio de los programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1950 y 2000 puede rastrearse en los informes de investigación DSI-486-18 (León-Palencia, Parra-León y Rodríguez, 2018) y DSI-508-19 (León-Palencia, Parra-León y Heredia, 2019).

11 Además de las cátedras de pedagogía se destaca la existencia de algunos manuales destinados a la formación de maestros. En el siglo xix se resaltan el *Manual de enseñanza mutua* de Lancaster (1826), y el homónimo de Triana (1845), así como *Elementos de pedagogía* de los hermanos Restrepo Mejía (1885); además circularon otros textos en el país a través de periódicos como *La Escuela Normal* (1871-1880), los *Anales de Instrucción Pública* (1881-1892) y la *Revista de Instrucción Pública* (1893-1916?) (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

de la recién creada (en 1955) Universidad Pedagógica Nacional Femenina-UNPF (Filología e idiomas, Matemáticas y Física, Biología y Química y, Ciencias Sociales y Económicas), se encuentra una cátedra de pedagogía. Entretanto, en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación se identifican cátedras de: Pedagogía Sistemática I y II, y de Pedagogía comparada de las escuelas modernas escogidas. En la década de 1970, se modificaron las cátedras incluidas en lo que en su momento se denominó *Área de formación básica del educador*, que comprendía aquellas disciplinas definidas en la reforma a los planes de estudio efectuada entre 1967 y 1968, es decir: Psicología de la Adolescencia, Psicología del Aprendizaje, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Ética Profesional. En 1974, el Comité de Reestructuración curricular hizo el estudio de las áreas de Cultura general y Formación básica del educador y definió las bases de la nueva organización académica de la UPN. Como resultado de este proceso de reestructuración, para el *Área de formación básica del educador* se propuso un espacio de Teoría de la Educación, además de las cátedras de Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación y aparecieron espacios académicos destinados a la Tecnología Educativa. En la década de los ochenta, con la reestructuración de la educación postsecundaria (mediante el Decreto 80 de 1980), la Universidad vivió una nueva reforma curricular y no solo desaparecieron las cátedras de pedagogía, sino también las disciplinas que otrora hacían parte de la formación, expresadas como relaciones entre objetos de estudio y ya no disciplinariamente; así, forman parte del Área de formación pedagógica y didáctica las cátedras de Educación y Sociedad; Educación, Economía y Política; Educación y Cultura, Pedagogía y Psicología y se describen espacios académicos vinculados a la disciplina específica y a la práctica profesional los denominados Pedagogía y Didáctica (I, II y III). El debilitamiento de las cátedras de pedagogía y de otras disciplinas tuvo como efecto la transformación de los planes de estudio, cuyo énfasis pasó de las disciplinas a problemas o núcleos problémicos, de manera que la formación en pedagogía se sometió al arbitrio del instante. Este es un asunto que todavía se debate (sobre este asunto ver: Young, 2016).

La investigación en educación

La segunda mitad del siglo xx significó una modificación en la manera de entender la pedagogía (y, por ende, la educación). Asuntos como la mundialización de la educación, la apropiación de la tecnología educativa, la emergencia del Movimiento Pedagógico

colombiano y con este el florecimiento de la producción sobre la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 1999) definieron el panorama educativo de este periodo. No obstante, durante los años ochenta la circulación de la pedagogía en la formación de maestros en Colombia no solo fue dispersa, sino que gozó de poco reconocimiento. Por ello, la emergencia de la investigación educativa constituyó una alternativa para otorgar a la pedagogía el estatuto epistemológico del que carecía en los escenarios de formación de maestros y cuya reciente consolidación profesional se lograría con la creación de los programas en pedagogía¹² en el país. En este sentido, el segundo escenario a partir del cual se habría procurado instituir la pedagogía en Colombia es la investigación.

La investigación en educación es relativamente reciente, tiene poco menos de sesenta años, y su institucionalización ocurrió desde tres elementos. Primero, la emergencia de un conjunto de instituciones que apoyaron su funcionamiento, administrando la financiación nacional e internacional; segundo, la aparición de investigadores y grupos de investigación en el área, lo que supuso la consolidación de temas y enfoques metodológicos. Y tercero, la circulación de lo producido en investigación a partir de la creación de publicaciones seriadas y el desarrollo de eventos académicos en el campo, además de los posgrados.¹³

Para 1960 el estatus de la investigación en educación era incipiente. No existía una institución ocupada de fomentarla, en las universidades primaba la docencia y la actividad investigativa era germinal, las acciones formativas de los programas de posgrados se dirigían a la profesionalización y no a la investigación, la circulación de bibliografía especializada era restringida y los escenarios de socialización de trabajos producidos en el área deficientes (Chiappe y Myers, 1982). En esa década, la demanda de investigación en educación se vinculó a hacer de la planeación un proceso técnico, por ello era necesario contar con estudios descriptivos y globales. En la década siguiente, hubo un desplazamiento hacia análisis enfocados en la calidad de la educación y en particularizar los estudios sobre el fenómeno educativo que, después de 1980, devinieron en análisis de carácter regional, con delimitaciones temporales más concretas y que como

12 Mientras el pregrado en Pedagogía de la Universidad de Antioquía ofertó su primera cohorte el I semestre de 2016, el Programa en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, inició el I semestre de 2019.

13 Dados los límites de este artículo, no es posible ahondar en este asunto. Sin embargo, vale la pena destacar el fortalecimiento de los programas de posgrados en Educación desde la primera maestría financiada por Unesco en 1970 hasta la proliferación de programas en la década de 1990.

estudios aplicados se orientaron a grupos marginales y, especialmente, al desarrollo de procesos educativos en áreas rurales. Con todo, en 1968 hubo un hito importante en el proceso de institucionalización de la investigación en el país, pues se crearon el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), el Fondo Colombiano de Investigaciones científicas y proyectos especiales o Colciencias,¹⁴ el Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe) y hubo articulación con la Unesco a partir de la interlocución establecida con Guillermo Briones, asesor de dicho organismo internacional.

En particular, el Icolpe (1968-1975) fue creado como una institución de investigación y asesoría pedagógica adscrito (administrativamente) a la Universidad Pedagógica Nacional, pero dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Las demandas al Instituto superaron sus límites y posibilidades, pues sus labores se vincularon más a las estrategias y planes de desarrollo del Estado, que a la dinámica académica de la universidad o al estudio de la pedagogía. En su creación se le integraron: el Instituto Lingüístico Colombo-Americano, el Instituto de Matemáticas y Ciencias Básicas, los Centros Regionales de Capacitación y las secciones de carácter pedagógico del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). En 1971 se le anexaría el Centro Cooperativo Colombo-Francés. El Icolpe apuntó sus esfuerzos hacia distintas líneas: 1) el estudio de la sociedad y sus factores (ecología humana, población colombiana); 2) el análisis del sistema educativo y de los modelos que atendieran las cambiantes necesidades sociales (establecer modelos educativos concretos a partir de las necesidades del país); 3) la comprensión del educando (el estudiante colombiano, el desarrollo psicobiológico del niño y del adolescente, su aprendizaje); 4) el profesional de la educación (promoción socioeconómica y profesional de los educadores, formación del educador, capacitación y perfeccionamiento); 5) el estudio de otros agentes educativos (medios de comunicación masiva, organismos internacionales, instituciones y grupos culturales) y 6) los recursos de la investigación (recursos humanos, materiales e institucionales en materia investigativa) (Ciprián y Atehortúa, 2005).

Entre las ambiciosas tareas que se le asignaron al Icolpe se cuentan: adelantar investigaciones en todos los ramos de la educación para mejorar su calidad y rebajar sus costos, asesorar al sector educativo, diseñar y producir textos y materiales educativos, pro-

mover la comunicación de informaciones en materia educativa entre los diferentes organismos del sector educativo, constituir centros de documentación educativa, asesorar a las entidades que capaciten al magisterio, promover la coordinación de la investigación educativa y los seminarios sobre esta. La investigación no solo adquirió la tarea de auxiliar los planes estatales, vinculándose a los planes de desarrollo del sector educativo, además se asoció al terreno de la economía, la sociología y la administración educativa (Molano y Vera, 1985). Pese a la proyección del Instituto, este no se consolidó debido a las dificultades económicas y administrativas que acompañaron su existencia y que condujeron a su ocaso.

Tras la desaparición del Icolpe, en 1976 se creó *el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional* (CIUP), que recibió a algunos investigadores del anterior instituto, mientras otros se vincularon al Cenpe. El CIUP merece especial atención pues, dada su naturaleza educativa e investigativa, se consideró un intento de conciliar la investigación en términos administrativos y disciplinarios. Además de la experiencia del Icolpe, también se incorporó la infructuosa experiencia del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP) de la UPN, creado en 1962,¹⁵ cuyas funciones consistían en la coordinación de algunos proyectos adscritos a las facultades existentes entre 1963 y 1970 (Biología y Química, Matemáticas y Física, Educación Física y Salud, Filología e Idiomas, Ciencias Sociales y Económicas, Psicología y Ciencias de la Educación). En particular, se destacan las actividades de investigación agenciadas desde el laboratorio de Psicopedagogía, así como algunas tentativas relacionadas con la enseñanza de las matemáticas y la física. Las demás áreas e iniciativas no fueron exitosas por motivos como la insuficiencia de locaciones, la ausencia de personal idóneo o la falta de elementos técnicos. Con el IIP,¹⁶ según Molano y Vera, se pretendía que la pedagogía dejara “de ser esa

15 A través del Acuerdo 003 del 18 de febrero de 1963.

16 En la propuesta inicial del Instituto se contemplaban tres departamentos: el de investigación, con subdivisiones según cada facultad de la UPN; el de estudio, que comprendía el trabajo sobre planes y programas, evaluación del trabajo escolar, matrículas y ayudas técnicas, y textos escolares; y el de divulgación, que incluía el Museo Pedagógico y el Centro de Documentación Pedagógica. La articulación de estas dependencias supuso la posibilidad de superar el reto impuesto al Instituto, consistente en “realizar una investigación que fijara todos los contenidos programáticos en las respectivas materias y grados de la enseñanza elemental de la educación media” (Ciprián y Atehortúa, 2005, p. 162; Acuerdo del Consejo Académico 004 de 1965).

14 Creado el 20 de noviembre de 1968 mediante la Ley 2869. En 2019 se transformó en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación mediante la Ley 1951.

especie de virtud maternal y caritativa, más intuitiva que reflexiva para afrontar el reto de pensarse a sí misma sobre bases científicas” (1985, p. 53).

De este modo, el CIUP actualizaba la posibilidad de pensar la pedagogía científicamente, a la vez que se estableció como el intento de incrementar el prestigio de la investigación en educación, mediante la participación que sus investigadores asumieron en escenarios de divulgación científica de las diferentes ciencias sociales y humanas, configurando líneas de trabajo en educación. Al mismo tiempo se consolidaría lo delineado por el Decreto 3153 de 1968, que reorganizó la Universidad Pedagógica Nacional y definió su carácter docente pero también investigativo. Para Calvo (2000), el CIUP nació como una institución incómoda para los investigadores, pues al vincularse a la universidad —aquellos otrora vinculados al Icolpe— no contaban con el “estatuto de investigadores” y, antes que docentes, eran funcionarios. Este inconveniente se resolvió entre 1991 y 1992, cuando los investigadores del CIUP adquirieron el estatuto de docentes de la Universidad, lo que tuvo como efecto la producción endógena de la investigación. En sus primeros años de existencia, su trayectoria estuvo marcada por las demandas de información del Ministerio de Educación, y sus primeros trabajos se concentraron en diagnósticos y balances relacionados con la implementación de las concentraciones de desarrollo rural (CDR). Entre 1984 y 1990, se produjo la articulación entre los programas de formación y la investigación debido a las demandas elevadas por los primeros; posteriormente, tal relación se instaló en los posgrados creados en la década de 1990.

Si bien el CIUP constituye un caso paradigmático de la investigación educativa, es preciso destacar durante este periodo el trabajo agenciado en otras universidades públicas y privadas, así como en entidades de carácter privado que financiaban y promovían la investigación, caso de la Fundación SER o de Acción Cultural Popular. Posteriormente, en 1991 se creó el Programa de Estudios Científicos en Educación, autónomo e independiente del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (1990), que se ocupó tanto de labores de gerencia, coordinación, planeación y divulgación de proyectos de investigación en educación como de la consulta y el apoyo administrativo.

Según Chiappe y Myers (1982),¹⁷ los investigadores de las décadas de 1960 y 1970, eran sobre todo sociólogos y economistas; en ellos no se identificaban

perspectivas psicológicas o antropológicas, ni investigadores propiamente educativos, lo cual definió el tipo de investigación producida. La aparición de investigadores y grupos de investigación consolidados en la década de 1980 marcó otra dinámica. Durante esta década los trabajos sobre educación proliferaron desde enfoques cualitativos y teorizaciones diversas, como la etnografía socioeducativa (Rodrigo Parra Sandoval, Araceli de Tezanos y Leonor Zubieta); los ejercicios desde la psicogenética y la sociogenética (hermanos De Zubiria); la pregunta por la formación de una actitud científica en matemáticas y ciencias naturales (Grupo Federici); los análisis sobre la historia de la pedagogía, el maestro y la escuela (Grupo de Historia de la Práctica Pedagogía-GHPP), así como los trabajos de Rafael Flórez, César Vera, Francisco Parra, Guillermo Londoño, Martha Herrera, entre otros. Desde otras perspectivas se reconoce el trabajo de Gonzalo Cataño sobre sociología de la educación, de Ángel Facundo sobre calidad de la educación, la formación de maestros y las facultades de Educación de Bernardo Restrepo o la relación entre educación y lenguaje de Julio Puig (Herrera, 1990).

A su vez, antes de 1978 no había redes formales de investigación educativa (Chiappe y Myers, 1982). No obstante, pueden destacarse dos escenarios: por una parte, con la aparición de Colciencias se consolidó una entidad que articulaba la investigación en educación y se esperaba que fortaleciera la ciencia en Colombia. Por otra parte, estaba el Comité Interinstitucional de Investigación en Educación, integrado por el Instituto SER, Fedesarrollo, la Corporación Regional de Población, el Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE), Acción Cultural Popular (ACPO), la Fundación para la Educación Permanente en Colombia (Fedec) y el Programa de Investigación y Tecnología Educativa de la Universidad Javeriana (Chiappe y Myers, 1982; Tamayo, 1999).

Por último, se configuraron diversos escenarios de socialización de la producción investigativa en educación, a partir del desarrollo de múltiples eventos organizados durante el periodo, así como de publicaciones seriadas que fungieron como divulgadoras y promotoras de la investigación en este campo. Primero, eventos como el XII Congreso de Fecode (Federación Colombiana de Educadores) (1982), en el cual se definió como objetivo de sus centros de investigación docente (CEID), el “impulsar el movimiento pedagógico a nivel nacional lo cual implica el estudio y la investigación de las políticas educativas y la problemática pedagógica” (Tamayo, 1999); el I (1980) y el II (1986) Seminario Nacional de Investigación en Educación, el I (1987) y II (1992) Congreso Pedagógico Nacional, el evento organizado por el Ministerio

17 Es importante señalar como referente del análisis de Chiappe y Myers (1982), el trabajo de Toro y Lombana (1978), titulado *El fenómeno de la investigación en educación en Colombia (1960-1978)*.

de Educación Nacional en 1987 llamado “¿Para dónde vamos en educación?”, el I Coloquio de Investigadores en Historia de la Educación (1989) organizado en la UPN, entre otros. La proliferación de estos eventos académicos ejemplifica la relevancia que la investigación educativa adquirió en el contexto académico.

Segundo, la proliferación y fortalecimiento de revistas especializadas para la divulgación en investigación no solo fortaleció el estatus académico del campo, además favoreció la consolidación de redes de investigadores y grupos de trabajo en diversos temas. En tal perspectiva, es preciso enfatizar en dos de esas publicaciones en las que circuló la investigación educativa en la década de 1980: la *Revista Colombiana de Educación*, dirigida por el CIUP, cuyo primer número data de 1978 y constituye uno de los esfuerzos editoriales con más larga duración en el campo; y la *Revista Educación Hoy* producida por la Confederación Latinoamericana de Educación Católica y la Universidad Javeriana. En la década siguiente, números de diversas ediciones cautivaron a un recién constituido público lector, entre ellos: *Estudios educativos* (Asociación de Profesionales de la Educación en Medellín), *Educación y Cultura* (Fecode), *Psicología Educativa* (Ceipa-Medellín), *Reflexiones Pedagógicas* (Valle), *Educarte* (Universidad San Buenaventura-Cali), *Educación y Ciencia* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), *Preescolar* (Universidad Industrial de Santander), *Educación y Pedagogía* (Facultad de Educación-Universidad de Antioquia), *Pedagogía y Saberes* (Facultad de Educación-UPN) (Herrera, 1990), *Folios* (Facultad de Humanidades-UPN), entre otras. A su vez, resalta la emergencia de la Red Latinoamericana de Información y Documentación sobre Educación (Reduc), encargada de reunir, resumir y microfilmear documentos vinculados a la educación.

Como se advierte, la investigación en educación consiguió instituirse y consolidarse. Empero, vale la pena indicar varias cuestiones sobre la investigación como alternativa para otorgarle a la pedagogía un estatuto científico. En primer lugar, se observa una tensión entre la investigación en educación y aquella devenida de las ciencias sociales y humanas, específicamente de la sociología y la economía; dicha tensión se entendería como una *educacionalización* de la investigación sociológica, no como la configuración de un campo específico de investigación para la pedagogía. Por ende, sus objetos y metodologías derivan de las demandas sociales a la educación y no de la disciplinarización de la pedagogía. Esto se acentuó por la ausencia de investigadores especializados en pedagogía, quienes solo en las últimas dos o tres décadas podrían identificarse.

En segundo lugar, el tránsito de una investigación general en educación hacia particularismos temporales o espaciales aminoró la construcción de una propuesta de pedagogía general. Si bien esos trabajos que atendieron a escenarios particulares permitieron hacerse un panorama de ciertas problemáticas educativas —ligadas a actores, discursos o instituciones específicas—, tal panorama fue más bien fragmentario. Muestra de ello es la multiplicidad temática de las revistas y las investigaciones realizadas que, —aunque pudiera ser muestra de la riqueza de un campo en formación, solo en la década de 1990 evidenciaron una discusión más estructurada en torno a la pedagogía.

Por último, los estudios en historia de la educación fueron un espacio abierto a una suerte de teorización pedagógica. La descripción de las condiciones de emergencia del sistema educativo, la delimitación de las características del maestro y la infancia, así como la identificación del saber pedagógico configuraron una posibilidad de construir un campo para la pedagogía. Sobre esta base, en los últimos treinta años se observa una mayor preocupación por la conceptualización y la teorización sobre la pedagogía en el país. Algunos ejemplos destacados son los trabajos a propósito de las tradiciones pedagógicas (Noguera, 2012), el análisis de los conceptos de educabilidad o formabilidad en la tradición francófona (Zambrano, 2001) o las elaboraciones sobre antropología pedagógica y los desarrollos de la tradición germana (Runge, 2010). A su vez, hay una actualización del estudio de los clásicos de la pedagogía, que significa un importante escenario de fortalecimiento del área, aunque aún no cuente con el reconocimiento necesario ni en los espacios de formación de maestros, ni en las convocatorias de investigación.

Conclusión

La institucionalización y disciplinarización de la pedagogía en tradiciones como la francófona o germana —antes referenciadas— indican la heterogeneidad de dichos procesos, a la vez que develan sus dificultades. Hofstetter y Schneuwly (1999) destacan dos tensiones vinculadas a la producción del campo disciplinar de la pedagogía. En primer lugar, la tensión entre los requerimientos sociales a la educación y las cuestiones de orden científico que implican la suspensión momentánea de la acción. Si bien el estudio de la pedagogía supone el análisis de una práctica (la educación), un análisis disciplinar demanda evitar la sumisión a esa práctica y contraponer a ella conceptos, objetos de estudio y métodos de investigación diversos, sin olvidar las condiciones y los requeri-

mientos del campo profesional de la educación. En segundo lugar, está la tensión entre la autonomía de las disciplinas de referencia con que conversa la pedagogía y la necesaria pluridisciplinariedad de las llamadas ciencias de la educación. Esto advierte el doble juego entre pedagogía y otras disciplinas, en el que además de definir límites disciplinares entre ambas, se generen y proliferen diálogos e investigaciones en el campo de la pedagogía, evitando la subordinación o polarización disciplinar.

El análisis en Colombia indica que, en la formación de maestros, la pedagogía aún no cuenta con suficiente legitimidad, en gran medida como efecto de la excesiva centralidad en la práctica y de la ausencia de espacios para el estudio de la pedagogía en los programas de formación. Se requiere entonces elaborar futuros balances acerca de los programas de pedagogía recién creados en el país, que provean información adicional sobre la profesionalización en el campo. En el caso de la investigación educativa, los diálogos con otras disciplinas tampoco le conferirían autonomía a la pedagogía y generarían su subordinación.

Esto implica para (re)pensar la pedagogía en el país la necesidad, por una parte, de reconocer la inevitable existencia de un canon en la formación de profesionales de la educación (por supuesto, incluyendo a los maestros), pues, sin el estudio de esos textos clásicos no sería posible comprender nociones vinculadas al horizonte conceptual de la pedagogía. A su vez, se destaca la creación de cátedras de pedagogía que permitan una aproximación disciplinar al campo pues, como se recalcó, este no transita exclusivamente a través de la práctica profesional; por el contrario, requiere el conocimiento de la historia de la educación, el estudio de los conceptos y las tradiciones pedagógicas, la identificación de líneas de investigación y problemas educativos contemporáneos.

Por otra parte, pensar la investigación pedagógica demanda establecer una perspectiva de lectura de la educación desde la pedagogía, que dialogue con disciplinas como la antropología o la filosofía, al tiempo que actualiza la relación con la psicología o la sociología, conjurando la subordinación que ha caracterizado dicha relación. No se trata de renovar disputas con las ciencias de la educación, sino de apostar por diálogos que reconozcan los aportes de las distintas disciplinas a la educación, pero estudiados, sistematizados e investigados desde la mirada juiciosa de la pedagogía.

Por último, es conveniente actualizar las comprensiones y relaciones entre la disciplinarización de la pedagogía y su campo profesional. Deben renovarse los balances que describen su producción disciplinar

(conceptos, enfoques, tradiciones, líneas de investigación) y sus campos de ejercicio profesional, pues, además de estudiar la escuela, debe reconocerse qué sucede en materia educativa en escenarios como museos, empresas, hospitales o empresas prestadoras de servicios de salud y cárceles. Estos balances tal vez permitan redimensionar el lugar y campo que se abre hoy para la pedagogía.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (5.ª ed.). Península.
- Best, F. (1988). Los avatares de la palabra "pedagogía". *Perspectivas*, 18 (2), 163-172.
- Bolívar Osorio, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Calvo, G. (2000). Algunos hitos en la historia del CIUP. *Revista Colombiana de Educación*, 40-41, 157-180. <https://doi.org/10.17227/01203916.7780>
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Unesco/Iesalc, Universidad Pedagógica Nacional.
- Chiappe, C. y Myers, R. (1982). El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia (1960-1981). *Revista Colombiana de Educación*, 9. <https://doi.org/10.17227/01203916.5075>
- Ciprián, J. y Atehortúa, A. (2005). El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, y sus treinta años: apuntes para su historia. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 157-180. <https://doi.org/10.17227/01203916.7733>
- Debesse, M. (1979). *Jalones. Introducción a la pedagogía*. Oikos-Tau.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1979). *Introducción a la pedagogía*. Oikos-Tau.
- Dottrens, R. y Mialaret, G. (1979). *El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual*. En M. Debesse y G. Mialaret, *Introducción a la pedagogía*. Oikos-Tau.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. México: Universidad de Coyoacán.
- Heitger, M. (1993). Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la Pedagogía. *Revista española de pedagogía*, 11 (194), 89-98.
- Herbart, J. F. (1935 [1806]). *Pedagogía general: o derivada del fin de la educación* (2.ª ed.). Madrid: La Lectura.

- Herbart, J. F. (1932 [1835]). *Bosquejo de un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- Herrera, M. (1990). La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*, 21, 103-109. <https://doi.org/10.17227/01203916.5189>
- Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 2(2), 99-118.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26. <https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.1.9>
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (1999). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinisation. *European Educational Researcher*, 5(3), 17-23.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Humboldt, W. (2000 [1793]). Theory of Bildung. En I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (ed.). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiménez, A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kant, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- León-Palencia, A. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, 44, 93-103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>
- León Palencia, A. (2012). Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 37, 9-23. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys9.23>
- León-Palencia, A., Gil-Pinto, Y. A., Cárdenas-Vera, E. Y., García-Zúñiga, M. Á. y López-Reyes, G. E. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8(16), 249-274. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- León-Palencia, A., Parra-León, G. A. y Heredia-Duarte, M. I. (2019). *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (1970-2000): entre programas de formación de maestros e investigación pedagógica* [Informe parcial de investigación]. Bogotá: documento inédito.
- León-Palencia, A., Parra-León, G. y Rodríguez, J. (2018). *DSI-486-18 Formar maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (1950-2000): configuración del Archivo Pedagógico Institucional* [Informe final de investigación]. Bogotá: documento inédito.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona/Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera, C. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* Cali: Rudecolombia-Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Mialaret, G. (1981). *Introducción a las ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Molano, A. y Vera, C. (1985). *Contribución a una biografía de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Müller de Ceballos, I. (1992). *La lucha por la cultura*, 2 tomos. Bogotá: CIUP.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019) La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>
- Noguera-Ramírez, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Restrepo Gómez, B. (1993). La evolución de las facultades de Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 10-11, 298-317.
- Runge, A. K. (2007). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. K. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En J. Sáenz (ed.) (2010), *Pedagogía, saber y ciencias* (pp. 127-153). Bogotá: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, Universidad Nacional de Colombia-Centro de Estudios Sociales.

- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, 2 vol. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J., Zuluaga, O., Ríos Beltrán, R. y Herrera, S. (2010). La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En J. Sáenz (ed.). *Pedagogía, saber y ciencias*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación–Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES).
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado. *Revista de Educación*, 296, 137-174.
- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 65-75.
- Tamayo, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 13, 37-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys37.47>
- Toro, J.B. y Lombana, A. (1978). *El fenómeno de la investigación en educación en Colombia*. (1960-1978). Bogotá: Fepec-Ceden.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- Vierhaus, R. (2002). Separata. Formación (*Bildung*) Primera parte. *Educación y Pedagogía*, 14(33), 7-23. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/18556>
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias (Trad. G. Parra, y L. Macías) *Pedagogía Y Saberes*, 45, 79-88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>
- Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1999). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En M. Díaz (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga, O. (2018). *La instrucción pública en Colombia 1845-1868: libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Aula de Humanidades, Universidad de Antioquia.