

## LA RELACIÓN CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA.

Rafael Ríos Beltrán  
UniValle  
rafael.rios@correounivalle.edu.co

**Resumen:** Este artículo, realiza una mirada histórica y crítica a la relación entre “conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares”, en la formación de maestros en Colombia. La mirada histórica, describe dos momentos que aportarían algunos elementos para la constitución de un saber histórico sobre la formación del maestro en ciencias en nuestro país. El primer momento está relacionado con la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación en Colombia desde 1933, y el segundo momento con los resultados de una investigación que analiza la formación de maestros en ciencias durante la última década del siglo XX en Colombia. La mirada crítica, presenta algunos comentarios sobre la demarcación didáctica general y didácticas específicas, desde la cual se basan varios proyectos de constitución de las didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias y Didáctica de las Ciencias Sociales) como un campo específico de conocimientos, que en nuestra opinión, ha colaborado a complejizar la relación entre « conocimientos pedagógicos y disciplinares » en la formación de maestros en Colombia.

**PALABRAS CLAVES:** Formación de maestros, saber pedagógico colombiano, conocimientos pedagógicos y disciplinares.

### Introducción.

La formación de los maestros en el saber pedagógico colombiano está plagada de desiguales disputas tanto ideológicas como políticas, sobre lo que debe saber un maestro para ejercer su profesión. La organización del plan de estudios ha sido el punto más problemático en donde confluyen los más diversos intereses por ejercer el control sobre los conocimientos que deban considerarse como relevantes en la formación de los maestros, a saber, los pedagógicos o los disciplinares. ¿A qué se debe esta diferenciación y disputa tan recurrente, en los programas de formación de maestros, entre contenido y pedagogía? ¿Desde cuándo se afirma que sí se sabe la materia de estudio, la pedagogía es subsidiaria y poco importante, o por el contrario, que si se tiene pedagogía no importa en mucho el contenido? En este escrito no trataremos de agotar históricamente estas preguntas, pero sí nos proponemos abordarlas para aportar algunas reflexiones que nos permita comprender los inicios de esta distinción entre conocimiento disciplinares y pedagógicos. De acuerdo con esto, la ponencia se divide en tres partes. La primera parte, describe históricamente cómo se ha venido configurando tal distinción y relación desde

la aparición de las facultades de ciencias de la educación en nuestro país. En la segunda parte, nos ocuparemos de ofrecer una mirada crítica al surgimiento del campo de las didácticas específicas en el marco de los programas de formación de maestros en Colombia, y la tercera parte, ofrece a modo de epílogo algunas reflexiones post-estructurales que permitan pensar los procesos de formación del maestro.

## 1. La mirada histórica.

### 1.1. La primera mitad del siglo XX

Desde la primera mitad del siglo XX, el problema de la formación de maestros en ciencias en el saber pedagógico colombiano, ha estado atravesado por el interés de establecer la relación entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares. Así lo comprueba un Informe de la Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional de la Universidad de Antioquia en Marzo de 1934, elaborado por el médico Eduardo Vasco, en donde se describen las razones para la fundación de una Facultad de Pedagogía en la Universidad de Antioquia. Este Proyecto es presentado al Consejo Directivo de la Universidad con la ventaja, según Eduardo Vasco, de “estar ya legalmente autorizado por una ordenanza de la Asamblea Departamental de Antioquia por la cual se creó hace ya algunos años la Escuela de Ciencias de la Educación anexa a la Universidad de Antioquia”.<sup>1</sup>

El médico Vasco argumentaba en su Informe de 1934 que los profesores internos del Liceo Antioqueño les hacía falta una formación especializada y un estudio de reevaluación de los métodos de educación y de instrucción. Por su parte, los profesores externos aunque tenían una muy buena formación en su disciplina que enseñaban, carecían naturalmente de una formación pedagógica que les colaborará a resolver los problemas de la enseñanza de sus disciplinas. Su vocación por la asignatura que regentaban le reemplazaba en parte pero no totalmente su ausencia de formación en las disciplinas pedagógicas.<sup>2</sup> Apoyado en estas razones Vasco solicitó al profesor belga

---

<sup>1</sup> Eduardo Vasco. “Informe Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional”, en: **Anales de la Universidad de Antioquia**, Medellín, Serie VI, No. 3, marzo de 1934, Pág. 86.

<sup>2</sup> Para ampliar estas dificultades que señala Vasco en su Informe de 1934, en la formación del profesorado colombiano, véase el artículo de mi autoría titulado: “De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, pp. 11-31; que examina, a partir de fuentes primarias, la tensión que se constituyó en la Escuela Normal Superior, en Colombia, entre

Georges Lagache, elaborar un plan que corrigiera y controlara estas deficiencias en la formación de los maestros. Efectivamente, el profesor Lagache elaboró un proyecto para la fundación de una Facultad de Pedagogía. El proyecto comprendió un Pénsum de 14 materias de las cuales se destacan, Historia de la Pedagogía, Pedagogía Experimental, Clínica Escolar, Historia de la Filosofía y un curso de Filosofía General.

A pesar que el proyecto de 1933 para fundar una Facultad de Pedagogía en la Universidad de Antioquia, no pasará más allá de su formulación, hizo visible en nuestro país, la ausencia de un instituto oficial o privado para la formación de maestros para la enseñanza secundaria, las escuelas normales y la universidad, desde el encuentro y relación entre conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógicos. No obstante, hacia esta misma problemática se dirigieron después los proyectos de creación de las Facultades de Ciencias de la Educación, en Bogotá, Tunja y Medellín, que describiremos a continuación :

3

1.1.1. La Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá surge en un momento de transición, cuando el Gobierno Nacional de Colombia se vio en la necesidad de clausurar en 1932, la casi totalidad de las Escuelas Normales, excepto la de Medellín, Tunja y Bogotá. Las razones en las cuales se apoyaba esta decisión eran: la escasez de personal preparado para dirigir la Normal y regentar las cátedras correspondientes y porque no habían recursos económicos para sostenerlas decorosamente. Esa determinación había sido considerada como paradójica frente a la inevitable obligación de abrir 15.000 nuevas escuelas para dar cabida a 950.000 niños en edad escolar.<sup>3</sup> Sin embargo, el Ministerio de Educación argumentaba que el cierre de varias normales en el país obedecía a una estrategia que buscaba desterrar la enseñanza tradicional de las escuelas. En su Informe de 1931 al Congreso de la República el Ministerio de Educación afirmaba: “mientras gran número de establecimiento esté a merced de empíricos, los métodos modernos no podrán implantarse”.<sup>4</sup> De acuerdo con lo anterior, las nuevas instituciones formadoras de

---

“Conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares” desde la supresión de la Sección de Pedagogía en 1938.

<sup>3</sup> Rafael Bernal Jiménez. “Los fines inmediatos de la Facultad Nacional de Educación”, en: **Revista Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional**. Bogotá, Año I, No. 4, Noviembre, 1933, Pág. 193.

<sup>4</sup> Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá, Imprenta Nacional, 1931, Pág. 25.

maestros deberían orientarse por los saberes experimentales y dotarse de laboratorios de psicología para fomentar la observación y la experimentación psicológica como base de la pedagogía científica, tal y como lo sugería Tomas Cadavid Restrepo desde 1928 en Antioquia:

“Para preparar el personal de maestros es urgente que en las Escuelas Normales se dé la clase de psicología experimental; he recalcado mucho en este sentido y he aconsejado, como guía del profesor, la obra de Lavaissiere-Palmés, que es de lo más moderno y científico que conozco. Al señor Ministro le he hablado en repetidas ocasiones de la necesidad de implantar estas reformas en los establecimientos donde se forman los maestros; para ello convendría inmensamente dotar las Normales de buenos laboratorios de psicología”.<sup>5</sup>

Por su parte, el Inspector Nacional de Educación Pública, Señor Agustín Nieto Caballero, en su Informe de 1933, señalaba la urgencia de transformaciones en la formación de los maestros como estrategia para resolver el problema de los métodos de enseñanza tradicionales, bajo el argumento que sólo el 30% de los maestros había pasado por la Escuela Normal y muchos de ellos utilizaban métodos tradicionales en sus enseñanzas. Además agregaba, que en la mayoría de las Escuelas Normales del país se formaba todavía a los maestros con base en los métodos antiguos.<sup>6</sup>

En este contexto, Rafael Bernal López presentó en 1932 al Ministerio de Educación una propuesta en la cual especificaba la urgencia de fundar un Instituto para la “preparación del personal que viniese a regentar, en un día no lejano, aquellos planteles cuyo establecimiento, sobre mejores bases, era indispensable en un país que presenta un déficit de más de 20.000 maestros primarios”.<sup>7</sup> Esta propuesta de Bernal se concretó con el Decreto 1990 de 1933 mediante el cual se le daba existencia institucional a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia, expedido por el Gobierno Nacional, siendo Ministro de Educación el Señor Pedro María Carreño.

---

<sup>5</sup> Tomás Cadavid Restrepo. Informe del Director de Educación Pública de Antioquia. Medellín, 1928, Pág. 60.

<sup>6</sup> Agustín Nieto Caballero. “Informe del Inspector de Educación Nacional”, en: República de Colombia. **Memoria del Ministro de Educación Nacional**. Bogotá, 1933, Pág. 28-31.

<sup>7</sup> Rafael Bernal Jiménez. **Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios**. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Bogotá, A B C, 1934, Pág. 4.

De acuerdo con el anterior Decreto, la Facultad de Ciencias de la Educación comprendía las siguientes secciones de estudio: Pedagogía, Ciencias históricas y geográficas, Ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas. Con estas secciones, comprendidas como escuelas de especialización, la nueva Facultad buscaba formar un cuerpo de maestros en ciencias y en saberes específicos. Para Rafael Bernal López, su primer Rector, llegaba para Colombia el momento de abandonar la divagación infecunda por la superficie de todos los campos del saber. Para él, era frecuente encontrar sabios eminentes pero sin dominio de la técnica de la exposición y de la enseñanza, igualmente a la inversa, maestros con gran dominio de ésta pero sin cultura y conocimientos. Los dos encontrarían el fracaso en su tarea de maestros. De aquí se deduce que la Facultad quisiera formar un maestro que “reúna a la vez la ciencia y la técnica de su transmisión; no quiere una ciencia sin pedagogía, pero tampoco una pedagogía sin ciencia. Tampoco pretende formar diletantes sin profundidad en ningún campo del saber, ni profesores eruditos en un microscópico sector de la ciencia”.<sup>8</sup>

1.1.2. Por solicitud del Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Señoritas el Ministerio de Educación fundó, mediante Decreto 857 de abril 21 de 1934, la Facultad de Ciencias de la Educación para señoritas en Bogotá. Esta facultad funcionó como parte de la Universidad Nacional de acuerdo con el Decreto 1990 de 1933, y fue dependiente del Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas fundado mediante el Decreto No. 145 de

---

<sup>8</sup> Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. **Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios**. Bogotá, Editorial A B C, 1934, Pág. Pág. 8.

enero 28 de 1927.<sup>9</sup> El Instituto Pedagógico como posteriormente su Facultad fue dirigida por la alemana Franziska Radke hasta 1935.<sup>10</sup>

Radke solicitó al gobierno colombiano la creación de la Facultad de ciencias de la educación para mujeres apoyada en dos aspectos: en primer lugar, motivada por los movimientos de la liberación de la mujer, que en su país a finales del siglo XIX, la llevaron a la Universidad,<sup>11</sup> y en segundo lugar, para llevar a cabo de una manera completa los fines del Instituto Pedagógico de Señoritas descritos en la Ley 25 de 1917: “la educación de profesoras aptas para la enseñanza didáctica”. Así lo confirma el Decreto No. 857 de 1934 que determinó la fundación de la Facultad:

“para poder el Instituto cumplir con lo prescrito en la Ley 25 de 1917, en su artículo primero, y especialmente en lo que se refiere a la preparación de profesoras aptas para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional, se hace necesario, en desarrollo de la misma ley, crear la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres”.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> La creación de este Instituto Pedagógico en Colombia está íntimamente relacionado con la necesidad inmediata y apremiante, a principios de siglo XX, que consistió en la formación de verdaderos pedagogos para la dirección y profesorado de las Normales. A ella respondieron las disposiciones de las Leyes 25 de 1917, que ordenaron establecer Institutos Pedagógicos en la capital de la República. El Gobierno colombiano con base en esta Ley, expidió, el Decreto No. 145 de enero de 1927, por el cual se dispuso la creación del Instituto Pedagógico de Señoritas de Bogotá. Este Instituto, estuvo destinado a la educación en “ciencia pedagógica” de maestras de escuela inferior, superior y normal, y de profesoras aptas para la enseñanza didáctica. Su fin estaba definido en un contexto religioso: formar maestras en el temor de Dios que debe guiar la educación femenina, porque “el temor de Dios es el principio de la sabiduría”. Ver: Ministerio de Educación Nacional. **Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: pensum-programa y reglamento del instituto**. Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1932, Pág. 123.

<sup>10</sup> Franziska Radke es una alemana nacida en 1892 en Aquisgrán. Se graduó como Maestra en 1911. En 1914 obtiene el diploma de bachiller en un Gimnasio de la ciudad de Colonia. Hizo estudios en filología – alemán y francés-, y en Geografía en las ciudades de Bonn, Berlin, y Marburg donde luego obtuvo su Doctorado en Filología. Fue profesora en la Escuela Normal de Danzig, en Bottrop. Realizó también estudios en pedagogía y psicología en la Universidad de Münster. Ver: *Instituto Pedagógico Nacional 50 años*. Bogotá, IPN, 1977, Pág. 13.

<sup>11</sup> Ingrid Müller de Cevallos. **La lucha por la cultura**. Primera parte. De la Constitución de Weimar (1919) en Alemania, a “La Revolución en Marcha” Constitución Política de 1936, en Colombia: las misiones pedagógicas alemanas de 1924 y 1927. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992, Pág. 94.

<sup>12</sup> Franziska Radke. **Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935**, Bogotá, El Gráfico, 1936, Pág. 23.

En este mismo Decreto se especifica que el Ministerio de Educación Nacional expedirá el título de licenciadas en su especialidad, al grupo de estudiantes que funcionaba en el Instituto desde hace tres años, perfeccionando sus estudios en las ciencias físico-químicas y biológicas. De hecho así se hizo, en 1935 la Facultad de Ciencias de la Educación había entregado 4 diplomas de Licenciatura: dos en Biología y dos en ciencias físico-químicas.<sup>13</sup>

7

1.1.3. Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja fue fundada mediante Decreto 1379 del 5 de julio de 1934, como dependencia de la Escuela Normal de Varones de Tunja, la cual funcionó como parte de la Universidad Nacional, y bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional.

Desde 1926, el alemán Julius Sieber<sup>14</sup> fue encargado de dirigir la Escuela Normal de Varones de Tunja. En ella, preparó las condiciones para que la Facultad de Ciencias de la Educación, como instancia universitaria, se vinculara después a la Escuela Normal. Sieber desde que inició su trabajo dirigió los planes de estudios hacia la formación de maestros de la secundaria y en ejercicio, adecuando los programas a los procesos de desarrollo físico y mental del estudiante, creando la especialización pedagógica e incluyendo cursos de Psicología experimental, dividiendo el plan de estudios en dos grupos de asignaturas, unas de carácter general y otras de formación específica en un saber o disciplina.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, Pág. 28.

<sup>14</sup> Julius Sieber nació en Frierihshafen (Alemania), en 1882, llegó a Colombia en 1926, contratado por Rafael Bernal Jiménez para la Rectoría de la Escuela Normal de Varones de Tunja. Con magnífica formación en estudios pedagógicos y científicos, con tendencias en su especialización a las ciencias naturales, físicas, químicas y matemáticas. Estuvo hasta 1935 en Tunja cuando fue trasladado a la Escuela Normal de Barranquilla y posteriormente en 1936 regresó a Alemania. En 1947 regresa a Colombia. En 1951 asume la Rectoría de la Escuela Normal Universitaria y posteriormente se convierte en el primer rector de la Universidad Pedagógica de Colombia entre 1953-1955. Muere en Alemania el 21 de marzo de 1963. Ver: Javier Ocampo López. **Educación Humanismo y Ciencia**. Tunja, Ediciones La Rana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1978, Págs. 128-134.

<sup>15</sup> Dirección de Educación Pública. “Reglamento y Pénsum de la Escuela Normal de Institutores de Boyacá”, Tunja, Imprenta Departamental, 1928.

Tan clara era su intención de formar maestros especializados para las normales y para la enseñanza secundaria, es decir, el “maestro de los maestros”, que en 1928 organizó el “Curso suplementario de especialización” anexo a la Escuela Normal de Varones de Tunja. Mediante la Ordenanza 38 de 1929 de la Asamblea Departamental de Boyacá se le concedió carácter legal al Curso. En sus inicios sólo se abrió la especialización de Física y Química, con un sólo alumno, el señor José Estiliano Acosta. Más tarde, mediante el Decreto No. 150 del 28 de marzo de 1931, se abrieron cuatro especializaciones: la naturalista-matemática, la pedagógica, la agrícola y la filológico-histórico-geográfica, con una intensidad de dos años cada una. Sieber como Director de la Escuela Normal y del Curso de Especialización debía hacer los programas de las materias y orientar el curso en todos los aspectos. En cuanto a los alumnos ellos no podían pasar de tres por año y por sección. Una vez terminados sus estudios recibían el diploma de Profesor especializado en la sección elegida por el estudiante.<sup>16</sup>

8

No obstante, en 1935, y en un contexto político de centralización y unificación de la formación de maestros y directivos de la Educación pública, las facultades de Ciencias de la Educación, la de varones de Tunja y la de señoritas en el Instituto Pedagógico, fueron fusionadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, mediante Decreto 1917 de octubre 25 de 1935. El presidente Alfonso López considerando que para hacer más armónicos, serios y eficaces los altos estudios de las Ciencias Pedagógicas convenía reunir en una sola Facultad las tres que ya existían.

La unificación tenía un acento netamente político, partidista y regional entre los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, pues todo lo relacionado con la educación y la formación de los maestros de la secundaria en las Facultades de Ciencias de la Educación estarían centralizados en Bogotá. La fusión de las tres Facultades en la Universidad Nacional se dio oficialmente desde el 1 de enero de 1936. Sin embargo, en menos de dos meses, después de fusionar en Bogotá las Facultades de Ciencias de la Educación, el Congreso de Colombia mediante Ley 39 de febrero 21 de 1936, dispuso

---

<sup>16</sup> Decreto No. 150. de 1931 (Marzo 28). “Reglamento y Pénsum del Curso de Especialización Normalista”, en: **Cultura**. Tunja, No. 49-50, 1931, Pág. 356-364.



que la Facultad de Ciencias de la Educación continuará funcionando con el nombre de *Escuela Normal Superior* y bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional e independiente de la Universidad de Nacional, retirando la orientación de la formación de maestros de las manos de particulares o de instituciones autónomas como lo era la Universidad Nacional de Colombia.

En 1938, cuando José Francisco Socarrás<sup>17</sup> asume la dirección de la Escuela Normal Superior, los programas de las diferentes secciones de estudios comenzaron a transformarse por la llegada de profesores extranjeros a la Escuela, que le aportaron a la institución nuevas concepciones filosóficas, psicológicas, sociales y cognitivas. Las transformaciones se hicieron visibles con el nuevo pènsum y plan general de estudios, aprobados mediante Decreto No. 1218 de 1938. De siete especializaciones científicas se pasaron a seis incluyendo dos secciones nuevas y suprimiendo la de Pedagogía: 1) Ciencias Sociales; 2) Filología e Idiomas; 3) Ciencias Biológicas y Química; 4) Física y Matemáticas; 5) Bellas Artes y 6) Industrial.

Con la creación de la Escuela Normal Superior, en Colombia, como reemplazo de la Facultad de Ciencias de la Educación, la pedagogía como sección de estudios especializados fue suprimida en 1938 y tuvo nuevas condiciones de existencia al ser considerada como “un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos”.<sup>18</sup>

José Francisco Socarrás, defendía la idea de suprimir la sección de Pedagogía creada por Rafael Bernal en 1934, bajo el argumento de que la pedagogía no es una ciencia. Consideraba que su gran aliada, la psicología, no presentaba todavía la estructura y solidez de las ciencias naturales y sociales. Además, el pedagogo y la pedagogía “a secas”

<sup>17</sup> Fue su Rector entre 1938 y 1944.

<sup>18</sup> SOCARRÁS, J. F. Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. *Tunja, Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (1987). Pág. 33.*

no prometían un gran campo de acción a quienes se formaban como especialistas.<sup>19</sup> Socarrás dispuso entonces que la pedagogía, al igual que la práctica pedagógica y la psicología, fueran materias obligatorias y comunes a todas las secciones de especialización. De esta manera, la nueva institución formadora de maestros inclinó más sus preocupaciones por las ciencias naturales, humanas y sociales, que por seguir fortaleciendo la pedagogía, en un campo autónomo, conceptual y reconceptualizador, orientándola solamente hacia lo metodológico y procedimental.<sup>20</sup>

10

1.1.4. En 1954, surge la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia. Fue creada por el gobierno del Departamento de Antioquia mediante Decreto No. 342 de 19 de junio de 1953 para “resolver el problema de la Educación secundaria en Colombia, que estriba principalmente en la falta de profesorado competente...”<sup>21</sup> El ambiente reformista de la educación liderada por los conservadores desde 1946, se vivió en la nueva Facultad de Ciencias de la Educación bajo el liderazgo de Nicolás Gaviria y el P. José Gómez Isaza. Nicolás Gaviria durante los seis primeros números de la Revista de la Facultad, editados entre 1954 y 1956, “expuso y criticó las ideas filosóficas que se disputan el campo pedagógico y fue subrayando los elementos propios de la “luminosa concepción de la Filosofía perenne” de acuerdo con las enseñanzas de la iglesia...”<sup>22</sup>

En el contexto de la nueva Facultad en la Universidad de Antioquia, y durante los primeros cuatro años de la Facultad, los cursos de pedagogía se redujeron progresivamente. Según Bernardo Restrepo, “en 1954 el programa de Sociales exhibe 10 asignaturas pedagógicas, el de Biológicas 8 asignaturas y el de Matemáticas solo 5. En 1959 quedaban sólo cuatro cursos unificados para los tres programas en el área

---

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Si se nos permite analizar una práctica del pasado con conceptos de nuestra contemporaneidad, podríamos afirmar que en esta decisión de Socarrás primaron los intereses del mundo laboral sobre la formación pedagógica. Es decir, a la sección de Pedagogía creada por Rafael Bernal en 1934, se le mutiló el derecho a producir un saber específico, porque Socarrás no la vio como un saber de consumo inmediato.

<sup>21</sup> Julio Cesar García, Juan Hurtado. “Informe de la Comisión de Rectores”. en: **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Medellín, Vol. III, No. 8, 1959, Pág. 206.

<sup>22</sup> Bernardo Restrepo Gómez. **Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares**. Medellín, Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Octubre de 1983, Pág. 13.

pedagógica de la Facultad de Educación”.<sup>23</sup> La idea de unificar cursos de pedagogía para todos los programas de la Facultad hace visible el poco interés por desarrollar estudios pedagógicos para los maestros de la secundaria. Acontecimiento paradójico cuando la Facultad fue creada por veteranos normalistas de la Escuela Normal de Varones de Medellín y su primer programa de estudios fue el mismo de las Escuelas Normales en 1953.

De esta manera, tomó fuerza la orientación especialista en la disciplina específica que luego se enseñaría en el bachillerato<sup>24</sup>. La idea basada en que las Escuelas Normales se ocupaban de la formación de los maestros de la primaria bajo los parámetros de la pedagogía hizo que ella fuera velada en la facultad de Ciencias de la Educación, por el área de ciencias.

En suma desde 1938, cuando la pedagogía al interior de la Escuela Normal Superior fue orientada hacia los metodológico y procedimental, en el saber pedagógico colombiano se estableció una tensión en la relación entre “conocimientos disciplinares y pedagógicos”. Esta tensión fue explicada por Sieber en 1951 de la siguiente manera:

“La facultad de Física quiere formar físicos y no profesores de segunda enseñanza; la Facultad de Química forma químicos y en especial químicos industriales, y así en las demás. La formación de profesores entró en un segundo plano. [...] Los profesores así formados se sienten científicos y no profesores. [...] De ahí aparece el profesor que todo lo sabe y que nada sabe enseñar. El profesor que anda en la estratosfera y que se siente humillado si ha de bajarse al nivel del bachiller. [...] Era esta la razón por la cual Colombia quería iniciar otra forma de educación de los profesores. Se deseaba formar profesores que si bien estudian profundamente sus ciencias correspondientes, no deben perder de vista la preparación adecuada para la profesión, es decir, para enseñar y para educar. Esta preparación total o global requiere una institución propia, una institución donde el alumno estudia, enseña y educa. Cabe preguntar si la Escuela Normal Universitaria, en su forma actual, corresponde a estas tres funciones. Lamentablemente no se puede decir de pleno corazón que sí, pues la organización de ella abarca grandes defectos. Lo que la Escuela Normal pudo dar en casi todas sus facultades era una enseñanza científica extensa y profunda”.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> *Ibíd*em, Pág. 19.

<sup>24</sup> *Ibíd*em, Pág. 21.

<sup>25</sup> Julio Sieber. “Discurso sobre la situación actual de la Normal Superior Universitaria y sus indispensables reformas”, en: **Memoria del Ministerio de Educación Nacional**. Bogotá, 1951, Pág. 286-287.

Tensión que inclinó su fuerza hacia la formación del maestro en la disciplina científica que enseñaría en la escuela o colegio, creando en consecuencia, un saber implícito que nos acompaña hasta nuestros días: la concepción de que tener “buenos” conocimientos y habilidades en la disciplina es suficiente para garantizar la calidad de la enseñanza.

En otras palabras, en la Escuela Normal Superior a las disciplinas como la biología, la sociología y el conjunto de las ciencias naturales y sociales, ya no se les veía como ciencias que dialogaran con el campo de la pedagogía sino, propiamente, como ramas especiales de sus respectivas familias científicas. Para enseñar, el maestro debía tener ahora un dominio puro de la ciencia particular en la cual estaba siendo formado y algunos conocimientos prácticos y metodológicos, es decir, pedagógicos, que le ayudarían en sus aplicaciones inmediatas.

12

## 1.2. LA ÚLTIMA DÉCADA DEL SIGLO XX

De acuerdo con los resultados de una investigación reciente que presenta las conclusiones, del análisis de los actuales planes de estudios en educación en Ciencias Naturales y Matemáticas, a partir de las últimas reformas curriculares en Colombia, la del año 1992 y 1998, se puede confirmar la continuidad, con respecto a la tensión en la relación entre los conocimientos pedagógicos y los disciplinares, en la formación de maestros en Colombia:

“A lo largo y ancho de la geografía nacional, según las encuestas del estudio, la orientación de la monografía o trabajo de grado que puede ser visto como el elemento de cierre y complemento de la formación de un licenciado, ha sido errática entre lo pedagógico y lo disciplinar. Hasta el año 1984 se dio una ligera tendencia hacia el componente disciplinar; desde 1985 hasta 1999 se empezó a generar un sesgo hacia los trabajos pedagógicos, y de ese año en adelante, prácticamente el 100% de los trabajos de grado que se desarrollan actualmente tienen esta orientación”.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> María Barrera de Aragón, Carlos Eduardo Vasco Uribe, Nubia de Parra, y otros. “De la teoría a la práctica en la formación de maestros en Ciencias y Matemáticas en Colombia”, en: **Revista de la Educación Superior**. México, Vol. XXXIII, No. 130, abril-junio de 2004. <http://web.anuies.mx/index1024.html>

No obstante lo anterior, la investigación deja al descubierto que si bien por una parte la legislación de reforma del magisterio, de finales del siglo pasado, se dirigió a fortalecer la investigación en pedagogía y didáctica de los Licenciados en Educación, por otra parte, fue en detrimento de la formación en las disciplinas (Física, Química, Biología, Matemáticas). Así lo confirman las siguientes expresiones:

“Actualmente hay licenciaturas en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental que tienen por ejemplo, un número aproximado de 208 horas para formar el componente físico, mientras que la licenciatura en física tradicional se compone de aproximadamente 1024 horas, lo cual equivale a un 20% de la intensidad que se tenía en la licenciatura tradicional”.<sup>27</sup>

13

A lo que agregan:

“Los planes de estudio nuevos se pensaron en detrimento de la formación disciplinar en ciencias naturales. El estilo de licenciatura que se está afincando en el país se sesga hacia la formación llamada “integrada” de educación ambiental y ciencias naturales, para formar licenciados llamados en lenguaje coloquial “toderos”, para que por un lado, asuman la formación de los niños y jóvenes colombianos en ciencia y, por otro, generar un tipo de profesional que pueda asumir cualquier asignatura de ciencias y con ello completar el número de horas semanales de docencia. Este tipo de licenciaturas están pensadas en detrimento de la formación en física, pues la biología y la química son más afines con la educación ambiental”.<sup>28</sup>

En este mismo sentido, y sin desconocer los alcances del Decreto 272 de 1998<sup>29</sup> para fortalecer la investigación en pedagogía y didáctica, y así potenciar al futuro maestro para los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en el aula, se preguntan : ¿por qué

---

<sup>27</sup> Ibídem.

<sup>28</sup> Ibídem.

<sup>29</sup> Decreto por medio del cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por universidades e instituciones universitarias en Colombia.

solamente la investigación en pedagogía y didáctica, y no la investigación disciplinar, constituye el elemento integrador entre la enseñabilidad y la educabilidad ?

Esto haría pensar, entonces, que la balanza se inclinó ahora ¿a favor de la pedagogía y la didáctica en detrimento de las disciplinas específicas? Este acontecimiento les exigió asentar dos posiciones. La primera, hacer visibles las separaciones clásicas entre Ciencias naturales y Ciencias sociales desde el punto de vista epistemológico:

14

“Se parte del hecho lógico de que las ciencias naturales son “teorías explicativas”, donde los juicios, teorías o leyes son “universales”; mientras que en las ciencias humanas hay juicios de carácter práctico, acerca “del deber ser”. En estas últimas, el sujeto es actor del estudio y parte del objeto de estudio; mientras que en las ciencias naturales se puede considerar que se da una descentración del sujeto cognoscente, que se convierte en sujeto epistémico, tal que, en primera aproximación se puede considerar que el objeto de estudio es independiente del actor. Es así como emergen las diferencias fundamentales para la formación de los futuros profesionales que se desempeñarán como científicos naturales o como profesores de las ciencias naturales”.<sup>30</sup>

La segunda posición, en estrecha relación con la primera los conduce a señalar, de acuerdo con los análisis realizados a los programas de educación en ciencias, que los “programas en ciencias están diseñados para formar profesionales con competencias hacia la investigación y el desarrollo de las ciencias básicas, mientras que la formación del licenciado se orienta hacia la investigación en pedagogía y didáctica; en consecuencia, las competencias del licenciado deben ser hacia lo social y hacia la comunicación del conocimiento científico”.<sup>31</sup>

Para rematar las dos posiciones anteriores terminan afirmando que:

---

<sup>30</sup> *Ibíd.*

<sup>31</sup> *Ibíd.*

“Las implicaciones de la hibridación profesional entre científico-licenciado es un indicativo de la crisis de la investigación en educación y se constituye, desde nuestra óptica, en una de las causas de la baja calidad de la misma y de los deficientes logros en cuanto a los procesos de la enseñanza por parte del profesor y del aprendizaje de los estudiantes colombianos”.<sup>32</sup>

De acuerdo con estas afirmaciones, se puede concluir que la legislación sobre formación de licenciados en educación de finales del siglo XX, actuó en favor de la visibilidad de la pedagogía y la didáctica, del maestro porque sería formado desde su saber específico, la pedagogía, en relación con otras disciplinas (química, física, sociales, matemáticas), pero en detrimento de la investigación disciplinar y de la calidad en la enseñanza de las ciencias en escuelas y colegios. Aunque paradójicamente, la investigación aquí en referencia, ve como una fortaleza realizar investigación en pedagogía y didáctica porque es la puerta hacia la mirada de la educación como una disciplina científica que requiere investigación y análisis, y porque potencia al futuro profesor para enfrentar más adecuadamente los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en situaciones reales de aula, señala como peligrosas las relaciones híbridas entre científicos y licenciados que generó la legislación educativa sobre formación de maestros, de finales del siglo XX. Al parecer la brecha entre investigadores y maestros sigue intacta pues al considerar que el licenciado se dedica a la comunicación del conocimiento es incrustarlo nuevamente, o dejarlo, en el reduccionismo.

## 2. La mirada crítica.

Desde las últimas décadas del siglo XX, la formación de maestros en ciencias y saberes, ha tenido como núcleo vertebrador las diversas didácticas específicas, a saber: didáctica de las ciencias, didáctica de la lengua y la literatura y didáctica de las ciencias sociales. Cada una de ellas se autodefinen como campos de estudios específicos, que han logrado su autonomía, a partir de la revisión epistemológica e histórica de su propio campo disciplinar y científico, y de su interés por criticar, proponer y transformar los métodos

---

<sup>32</sup> *Ibidem.*

de enseñanza y aprendizaje de sus respectivas disciplinas en el espacio escolar, así como las concepciones tradicionales de los maestros en la enseñanza de la ciencia, la historia, la geografía, la lengua y la literatura.

Algunas de éstas didácticas, se han ido constituyendo como un campo de estudios específicos, tomando distancia del campo pedagógico, porque no le reconocen su especificidad como campo de conocimientos, porque la ubican como un conjunto de contenidos generales sobre la educación y la formación del hombre, porque sus objetos los identifican estrechamente ligados con la psicopedagogía, o en otros términos, dependientes de los avances de la psicología general y la psicología educativa. En suma, para estas didácticas, les es difícil ubicar la pedagogía como un campo de saber específico, que va más allá de la reflexión general sobre la educación, lo metodológico e instruccional.

16

Así lo comprueban las siguientes expresiones:

“En efecto, la DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura) no se ocupa de la enseñanza de contenidos de la lingüística teórica en cuanto tales, ni se centra en los contenidos propios de la didáctica general o de las teorías psicopedagógicas (todo ellos aportados como bases primarias en la formación del profesorado: necesarias como punto de partida, pero no suficientes), sino que los utiliza según sus previsiones y sus necesidades. Así, los contenidos del área de DLL se concretan, en parte, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas”.<sup>33</sup>

“..., la Didáctica de las Ciencias necesita de muchas disciplinas para definir su propio marco teórico. Entre las más importantes actualmente, citaremos: Cada una de las disciplinas científicas, que tienen una problemática y estructura específica. La Historia y la Epistemología de la Ciencia, que explican las génesis, el desarrollo y la evolución del

---

<sup>33</sup> Antonio Mendoza Fillola. (Coordinador). **Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria**. Madrid, Pearson Educación, 2003. Pág. 5.



conocimiento científico. La Psicología de la Educación que aporta el conocimiento sobre cómo aprenden los individuos. La Pedagogía, que profundiza en el análisis de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el marco de las instituciones educativas y fuera de ellas. La Sociología (del conocimiento, de la ciencia, de la educación) [...] La Lingüística, [...]. Las Ciencias de la Comunicación, [...].”<sup>34</sup>

“De hecho, la psicología de la educación se configuró como cuerpo de conocimientos mucho antes de que se pudiera hablar de didácticas específicas, entre otras razones, porque la preocupación por los problemas de la enseñanza y aprendizaje se centraron inicialmente en el nivel primario. En cualquier caso, hasta hace bien poco, el único cuestionamiento sistemático de las concepciones docentes espontáneas, fruto de una impregnación ambiental asumida acríticamente, procedía de la psicopedagogía. Dicho de otra manera: el impulso por dar categoría teórica a los conocimientos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje procedía de la psicología educativa. Resulta lógico, pues, que en la búsqueda de explicaciones a las dificultades encontradas o de alternativas y sugerencias, los estudiosos de materias científicas se dirigieran al campo de la psicopedagogía. Sin embargo, estos intentos de aplicación de las construcciones teóricas de la psicología de la educación tampoco podían dar plena respuesta a los problemas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias”.<sup>35</sup>

“Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre.”<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Sanmartín, N. **Proyecto Docente e Investigador de Didáctica de las Ciencias**. Universitat Autònoma de Barcelona, 1995, Pág. 17-18.

<sup>35</sup> Daniel Gil Pérez, Jaime Carrascosa Alís, Francisco Martínez Terrados. “El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos”, en: **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Vol. XI, NO. 25, 1999, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Pág. 20.

<sup>36</sup> Beatriz Aisenberg, Silvia Alderoqui. (Compiladoras). **Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires, Paidós, 1994, Pág. 25.

“Las autoras provienen de diversas disciplinas (ciencias de la educación, historia, psicología, geografía) pero todas hemos ido centrando nuestras preocupaciones teóricas y prácticas en torno a la enseñanza, y contribuido así a constituir, junto con otros especialistas, el campo de la didáctica de las ciencias sociales.”<sup>37</sup>

Como se puede apreciar, en la definición y proceso de constitución de las didácticas específicas, la pedagogía es difícilmente ubicada, en el peor de los casos ni se formula como campo de conocimientos. En su lugar son nombradas, y erradamente, las ciencias de la educación, la psicopedagogía y la didáctica general. Lo anterior exige los siguientes comentarios:

18

a. Generalmente para las didácticas específicas, la existencia de la pedagogía ha estado supeditada a los avances de la psicología, de ahí que se hable de un campo de la psicopedagogía, y no de pedagogía. Para algunos, sin los desarrollos de la psicología, la pedagogía no pasaría más allá de un discurso especulativo sobre la moral y la formación del hombre. Con la fundación en 1912, de la Escuela de Ciencias de la Educación en Ginebra, Suiza, se hizo evidente esta relación de dependencia, a través de las apreciaciones del psicólogo Claparède: “solamente un fundamento científico y psicológico dará a la pedagogía la autoridad necesaria para conquistar la opinión y realizar las reformas necesarias”.<sup>38</sup> Sin embargo, es justo analizar esta relación desde una perspectiva que problematice la relación de dependencia que tiene la pedagogía con la psicología.

De acuerdo con Sáenz, “..., la Pedagogía no tenía que pasar por la Psicología para incorporar las nuevas concepciones de las ciencias de la vida”.<sup>39</sup> Es decir, tanto la

---

<sup>37</sup> Beatriz Aisenberg, Silvia Alderoqui. (Compiladoras). **Didáctica de las ciencias sociales. Teorías con prácticas**. México, Paidós, 1998, Pág. 12.

<sup>38</sup> Edouard Claparède. “ Un institut des sciences de l’éducation et les besoins auxquelles il répond ”, en : **Archives de Psychologie**. Tomo XII, Geneve, Librairie Kündig, Fév, 1912. Pág. 19.

<sup>39</sup> Javier Sáenz Obregón. “Las ciencias humanas y la reorientación de la Pedagogía”, en: Gabriela Ossenbach Sauter. (Coordinadora). **Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX**. Madrid, UNED, 2003, Pág. 15.

psicología y la pedagogía, en los inicios del siglo XX, eran campos de apropiación directos de estas ciencias. A lo que agrega:

“... , históricamente se puede constatar que la Pedagogía le ha hecho importantes aportaciones al campo de lo psicológico. De una parte, desde la conformación de la escuela moderna en los siglos XV y XVI, las prácticas pedagógicas de observación sistemática y examen de los alumnos fueron definitivas para el desarrollo de conocimientos sobre la infancia y la juventud. De otra parte, desde finales del siglo XIX la Psicología científica convirtió a la escuela en uno de sus laboratorios privilegiados para el desarrollo del conocimiento psicológico”.<sup>40</sup>

19

En este sentido, no se puede aceptar como evidente la idea de una dependencia de la pedagogía respecto de la psicología, y menos desde las consideraciones elaboradas por el Grupo de Investigación “Historia de la Práctica Pedagógica”<sup>41</sup>, sobre la pedagogía como un campo de conocimientos específico. De acuerdo con el mencionado grupo de investigación, la pedagogía se comprende como un campo conceptual y práctico, constituido históricamente por una trama de conceptos y objetos que le definen su estatuto de saber autónomo y relacional, a saber: enseñanza, aprendizaje, formación, evaluación, concepción del maestro, la escuela y su función social, didáctica, métodos de enseñanza, currículo, el lenguaje, selección del saber y la concepción del conocimiento.<sup>42</sup>

b. Desde Comenio, tenemos la sistematización de un discurso sobre “el enseñar y el aprender”: la Didáctica. En su obra “Didáctica Magna”, propone comenzar a investigar las bases sobre las cuales “podemos establecer el método de enseñar y aprender”. En este contexto, la pedagogía como discurso conceptual y práctico esta atravesada por dos preguntas: ¿cómo conoce el hombre ? y ¿cómo ha de enseñarse un saber? Pero, el desarrollo de estas dos preguntas, al interior de la pedagogía, no han funcionado como un

---

<sup>40</sup> Ibídem, Pág. 15.

<sup>41</sup> Grupo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en Colombia que desde 1978 sus reflexiones se han orientado a rescatar el maestro y su función social e intelectual desde la recuperación histórica y epistemológica de la Pedagogía.

<sup>42</sup> Olga Lucía Zuluaga Garcés. **Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.** Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999, Pág. 45.

saber normativo general que se aplicaría, indistintamente, sobre la enseñanza de las ciencias y los saberes. En términos de Zuluaga : « lo que insinúa Comenio sin formularlo directamente, es que cada saber tendría en la Academia su método propio de enseñanza y esto sería Didáctica ». <sup>43</sup>

Lo que ha hecho la pedagogía, es retomar esa tradición de saber didáctico abierta por Comenio, y reconceptualizarla para plantear métodos y no un método de enseñanza. Ello le ha exigido a la pedagogía, abandonar la idea de ser « la ciencia de las ciencias » <sup>44</sup>, para relacionarse con los modelos y conceptualizaciones de otras disciplinas, en la tarea de constituir un saber didáctico que se oriente hacia la diferenciación de métodos para la enseñanza de los saberes y las ciencias particulares. Siguiendo a Zuluaga, la pedagogía ha tenido y tiene la potencia de hacer esta reconceptualización, a través del concepto de enseñanza.

Desde esta perspectiva se debe analizar la “enseñanza” no como el objeto fundamental de la pedagogía y el único, sino como un objeto de saber múltiple y relacional que tiene la potencialidad de reunir varios objetos y conceptos en sus relaciones con la ciencia y los saberes específicos. Así lo confirman las siguientes expresiones:

“Para que las facultades de educación se transformen en instituciones del saber pedagógico, deben guiarse por los designios de Herbart para el maestro: conocer profundamente tanto la Pedagogía como la ciencia que enseña. Lo cual implica articular estos dos campos mediante un objeto común que no puede ser otro que la enseñanza, objeto de saber que permite un doble flujo de nociones, conceptos, métodos y experiencias del área pedagógica. De esta manera los saberes específicos captarían las elaboraciones de la Pedagogía acerca de la enseñanza y la Pedagogía se apropiaría de las elaboraciones susceptibles de incorporar a su campo de reconceptualización”. <sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Ibídem, 1999, Pág. 52.

<sup>44</sup> Chaves, L. A. **Rumbos de pedagogía colombiana**. Bogotá, Pontificia Universidad Católica Javeriana, Pax, 1946, Pág. 13.

<sup>45</sup> Alberto Echeverri y Olga Lucia Zuluaga de E. “Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico”, en: **Revista Educación y Cultura**. Bogotá, FECODE, Octubre de 1987, Pág. 63. Separata Especial.

En este sentido se puede afirmar que la Pedagogía es un campo que reúne varios objetos, y que la enseñanza es un objeto de saber, al interior de este campo, que articula y media las relaciones entre la pedagogía, las ciencias y los saberes específicos. En otras palabras, la enseñanza actuaría como filtro de las diversas ciencias y saberes que se introducen en la problemática de pensar y transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario problematizar la causa de la emergencia de las didácticas específicas como nuevo campo de conocimientos, a partir de la demarcación que establecen con la didáctica general<sup>46</sup> y el mal llamado campo de la psicopedagogía<sup>47</sup>, porque según ellas, manejan la idea de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera general.

21

### 3. A modo de epílogo:

Desde 1998 en Colombia, con el Decreto 272 por el cual se establecieron los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado en Educación, se afirma que la pedagogía es el saber que le dará identidad al profesional de la educación. De ahí que uno de los núcleos del saber pedagógico para los programas de formación de maestros sea la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad.

En consecuencia, los programas de formación de maestros han sido orientados ampliamente desde la enseñanza unidisciplinaria. Se observa en los procesos de formación del maestro un simple conjunto de conocimientos disciplinares o de saberes específicos, por un lado y una formación pedagógica, por el otro.

En este apartado final se desarrolla algunas reflexiones post-estructurales que permitan pensar los procesos de formación del maestro desde nuevas miradas, sin arriba ni abajo, sin jerarquías, ni discursos fundamentados, sin ningún General que subordine lo

---

<sup>46</sup> Antonio Mendoza Fillola, 2003, Pág. 5-7.

<sup>47</sup> Daniel Gil Pérez, Jaime Carrascosa Alís, Francisco Martínez Terrados. 1999, Pág. 20.

particular o específico; en fin, desde una relación transversal que nos posibilite pensar la formación del maestro más allá de una disciplina.

### **Lo transversal**

Ante todo, precisemos qué entendemos por comunicación transversal cuando queremos hablar de la formación de un profesional de la enseñanza. Como sabemos, la comunicación transversal no tiene espacio propio: es transacadémica, transdisciplinar, transracional. Se sitúa a nivel de lo que no se puede resolver con el campo conceptual del que uno dispone. De ahí que lo transversal, nos remite a lo que simultáneamente es *entre* las disciplinas, *a través* de las disciplinas y *más allá* de toda disciplina. En este sentido lo *trans* irrumpe como un prefijo que se arriesga e impone como tal: un adelanto, estar por sobre, a través y más allá de un ámbito específico.

De acuerdo con esto, afirmaciones como “es suficiente con saber la materia para enseñarla” y “la pedagogía es el saber fundante de la formación del maestro”, pierden su fuerza esencialista, fundamentalista y absolutista. Por el contrario, una comunicación transversal entre estos dos campos o componentes en los procesos de formación del maestro abriría paso a un lenguaje construido desde lo contingente, lo inmutable, lo complejo y la flexibilidad. En otras palabras, significaría dar el salto, en la configuración de los programas de formación del maestro, de una razón teórica a una razón pragmática. Este paso de lo teórico a lo pragmático, exige abandonar los senderos racionalistas, modernistas y cientificistas desde los cuales han sido construidos los programas de formación del maestro en nuestro país.

### **El giro pragmático**

El contexto actual desde donde el maestro decide su práctica pedagógica, nos demanda un giro pragmático en la configuración de sus procesos de formación inicial. Este giro significa entender de otro modo la teoría, no como abstracción, como un “antes de”, ni mucho menos como fundamentación. La teoría es al fin, como lo ha dicho Dewey, la más práctica de todas las cosas.

Este giro pragmático como efecto de la comunicación transversal, exigiría, por un lado, una nueva mirada sobre la realidad educativa, la práctica escolar, no como un estado de cosas fijo y estable, la cual se interviene razonadamente con maestros bien preparados y conocedores de los avances de las ciencias y los saberes que van a enseñar. Por el contrario, para el pragmatismo la realidad está aún en construcción. Esto conlleva a contraponer la creencia de que el mundo aún está en proceso de construcción con la de que existe ya una edición “eterna” de él, prefabricada y completa.<sup>48</sup>

Por otro lado, una nueva mirada sobre el concepto, *educación*. Pero ¿Qué es educación? ¿Simplemente un proceso de acomodación y adaptación?, o ¿un proceso de interacción y acomodación?

Quizás, las dos definiciones sobre el concepto *Educación* que más han permeado o atravesado el discurso educativo latinoamericano, han sido la del sociólogo francés Émile Durkheim y la del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey.

Para el sociólogo francés, la educación no es más que el medio con que se prepara en los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Esto lo llevo a formular la educación como *la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.*<sup>49</sup>

De esta manera, la educación consiste por un lado, en una socialización metódica de las generaciones inmaduras, y por el otro, en formar en cada una de ellas el ser social. Tal es el fin de la educación.

Por su parte, Dewey considera la educación como un proceso de interacción y de acomodación. En este proceso al individuo no solamente se le adapta y se le hace participe de la conciencia social de la raza sino también se le estimula y valora como un ser activo que interactúe con lo social. De ahí que para Dewey *la única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla. Y a la inversa, el conocimiento de las condiciones sociales, del estado*

---

<sup>48</sup> William James citado por John Dewey “Qué entiende el pragmatismo por práctico”, en: *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000, pp. 82.

<sup>49</sup> Émile Durkheim. *Educación y Sociología*, Bogotá, Editorial Linotipo, 1979, pp. 70.

*actual de la civilización, es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño.*<sup>50</sup>

Si bien estos dos autores desarrollan una definición social de la educación, hay que hacer algunas distinciones. Para Durkheim la educación es tan solo un proceso de adaptación a la civilización, haciendo de ella un proceso fijo, prefabricado y completo. En este proceso la tradición y las generaciones adultas funcionan como sustrato de autoridad sobre las generaciones jóvenes por considerarlas como ingenuas y susceptibles a ser educadas. La escuela y el maestro son los medios más adecuados para este proceso de transmisión de los progresos de la sociedad y la cultura.<sup>51</sup>

En Dewey, es imposible alcanzar esta especie de adecuación si no es teniendo continuamente en cuenta las capacidades e intereses del individuo. En sus palabras: *la única adecuación posible que podemos dar al niño, en las condiciones existentes, es la que surja de ponerle en plena posesión de todas sus capacidades. A lo que agrega: Si eliminamos del niño el factor social nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta.*

Desde esta perspectiva social de la educación, la escuela *es aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales.* El maestro, por su parte, toma estos recursos de la raza con el objeto de *provocarle una experiencia vital y personal, [...] lo que hay de utilizable para ello en la vida presente del niño.*

Seguramente, este giro pragmático nos lleve a comprender el concepto de educación, en el contexto de la formación del maestro, más allá del dualismo: *acomodación o interacción.* Nos sugeriría abandonar las concepciones sobre la formación o la enseñanza

---

<sup>50</sup> John Dewey. *Mi Credo Pedagógico*. Buenos Aires, Losada, 1999, pp. 56-57.

<sup>51</sup> Para Durkheim, los bienes de la sociedad o las aptitudes de toda clase que supone la vida social no se transmiten de una generación a otra por la vía de la herencia. Es mediante la educación como la transmisión se hace. Véase Émile Durkheim. *Educación y Sociología*, Bogotá, Editorial Linotipo, 1979, pp. 7.



del maestro, desde el conocimiento y dominio de los resultados de las ciencias. En otras palabras, nos llevaría a reemplazar los términos *educación* y *formación*<sup>52</sup> por el de *edificación*, con el objeto de construir nuevas formas de hacer, hablar y comprender más provechosas e interesantes.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Richard Rorty sugiere este reemplazo porque la palabra *educación* suena demasiado vulgar, y la de formación (*Bildung*) nos resulta extraña.

<sup>53</sup> Richard Rorty. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 2001, cuarta edición, pp. 325.