


**EN BÚSQUEDA DE LA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL: ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA (DÉCADA  
DE 1980)**

**MARÍA MARLEN RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
DIEGO FERNANDO BERMÚDEZ CUERVO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
LICENCIADO(A) EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**TUTOR(A)  
ANA CRISTINA LEÓN PALENCIA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
2017**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07-12-2017	Página 1 de 90	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Proyecto de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	EN BÚSQUEDA DE LA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA (DÉCADA DE 1980)
<b>Autor(es)</b>	Bermúdez Cuervo, Diego Fernando y Rodríguez Rodríguez, María Marlen
<b>Director</b>	León Palencia, Ana Cristina
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 78 p
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	PEDAGOGÍA, FORMACIÓN DE MAESTROS, DÉCADA DEL 80, ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA, REFORMA ACADÉMICA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente resumen analítico en educación (RAE), corresponde al proyecto de grado de los estudiantes Diego Fernando Bermúdez y María Marlen Rodríguez Rodríguez para optar al título de Licenciado(a) en Psicología y Pedagogía. En él se caracterizó las comprensiones de pedagogía existentes en la década de 1980 en el Área de Formación Pedagógica y Didáctica en la Universidad Pedagógica Nacional.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p><b><i>Fuentes primarias</i></b></p> <p>Arias. M.T. (1986). Reunión Técnica De Decanos De Facultades De Educación Y Directores De Departamentos De Educación O Pedagogía. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Cataño, G. (1990). Sociología de la educación en Colombia (I). Revista Colombiana de</p>

Educación, (5), s. p.

Carrillo, R. (1980). Evaluación: que se mide y para que se mide. *Acción Educativa*, 1(1), 23-28.

Cárdenas, J. (1983). Psicología clínica y educación. *Acción Educativa*, 3(3), 17-24.

Castro, J. (2009). Memoria institucional y acontecer pedagógico. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Calvo, G. (1986). Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: el aula, el saber docente y la circulación de teorías. *Revista Colombiana de Educación*, (18), s. p.

Consejo Académico UPN. (1981) Acta N° 3. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Académico UPN. (1981) Acta N° 20. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Académico UPN. (1982) Acta N° 10. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Académico UPN. (1982) Acta N° 16. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Académico UPN. (1982) Acta N° 31. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Académico UPN. (1983) Reforma del área de formación pedagógica y didáctica y estructuración del área de integración. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Superior UPN. (1982). Acdo Núm 72. Reglamento académico. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

De Barrero, M. (1986). *Características generales y programas de formación de docentes*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

De Tezanos (1981) La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. *Revista colombiana de educación*. (8), s.p.

De Vélez. M y Muñoz, G. (1985). La Formación De Docentes En La Universidad Pedagógica Nacional. *Acción Educativa*, Vol. 5 (6).

De Tedesco y Parra (1981) Escuela y marginalidad urbana. *Revista colombiana de educación*. (7), s.p.

Facultad de Educación (1986). *Acción Educativa*. Vol., 6 No. 7 (jul-dic).

Facultad de Educación. (1984). Área de Formación Pedagógica y Didáctica. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Facultad de Educación. (1986). Antecedentes, diagnósticos y perspectivas de la facultad de educación 1985-1986. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, R., Pérez, U. (1986). Ser y sentido de la universidad: un proyecto cultural. Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Herrera, M., (1990) La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo. *Revista colombiana de educación* (21), *s.p.*
- Kugler, B (1980) Una revisión crítica de investigaciones hechas en Colombia sobre educación y economía. *Revista colombiana de educación.* (5), *s.p.*
- Losada (1983) Los maestros oficiales de primaria frente al mundo político. *Revista colombiana de educación.* (11), *s.p.*
- Maldonado, L. (1986). La pedagogía y la función social del pedagogo. *Acción Educativa*, 6 (7), 133-144.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de enero de 1976) Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. [Decreto 088 de 1976] Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102584.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (08 de agosto de 1978). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. [Decreto 1419 de 1878]. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102770\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1983). Plan de desarrollo del sector educación 1982-1986.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de enero de 1980). Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria [Decreto Número 80 de 1980]. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (08 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (17 de abril de 1996) Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. [Decreto 0709 de 1996] Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86215\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de abril de 2008). Por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones. [Ley No. 1188 de 2008]. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles->

159149\_archivo\_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Recuperado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720\\_documento\\_final.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (17 de diciembre de 2015). Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 2450 de 2015]. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (03 de febrero de 2016). Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. [Resolución No. 02041 de 2016] Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html>

Ministerio de Educación Nacional. (15 de septiembre de 2017). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. [Resolución No. 18583 de 2017] Recuperado de <http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/Resolucion18583de2017.pdf>

Pabón, N., Pereira, C., y Unda, P. (1986). *Reunión técnica de decanos de facultades de educación y directores de departamento de educación o pedagogía*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Parra, R. y Calvajal, M. (1979). La Universidad Colombiana: De La Filosofía A La Tecnocracia Estratificada. *Revista Colombiana de Educación*, (4), s.p.

Pantoja, A. (1980). La enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Educación*, (6), s. p.

Parra, R. y Carvajal, M. (1979). La Universidad Colombiana: De La Filosofía A La Tecnocracia Estratificada. *Revista Colombiana De Educación*,(4), s.p.

Rico, H., Téllez, G., Orozco, J., Monroy, B., De Jannon, F., de Roux, R.,..., Muñoz, G. (1986). *Antecedentes, fundamentos y desarrollos de la reforma académica de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Téllez, G. (1986). *Universidad Pedagógica Nacional: Itinerario y Principios de una Reforma*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Téllez, G., Forero, N., Gutiérrez, N., De Machado, C., De Bolaño, C., Cabana, A..., López, N. (1978). Documento Informativo del Proceso de Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Urrego *et al.* (1988) Proyecto pedagógico del estudiante: Área de formación pedagógica y didáctica (Pedagogía y conocimiento). Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Vélez, E. (1988). Los estudios sobre la educación y sociedad en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (19), s. p.

Vargas, G. (1986). De la enseñanza a la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (18), s. p

### ***Fuentes secundarias***

Díaz, M. (1993). *El Campo Intelectual De La Educación En Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Díaz, M y Muñoz. J. (Ed.) (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, Colombia: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura- CORPRODIC.

Echeverri, A. (2009). Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En Martínez, A y Peña, F. (Ed.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 45-74). Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventura.

Echeverri, A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Echeverri, A y Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. *Educación y Sociedad*, (4), 12-23.

Kuhn, T. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura económica.

Martínez, A. (1992) Modelo Curricular y Tecnología Educativa en Colombia. *Acción Educativa*, 3, 43-55.

Martínez, A. (1993). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (4), s. p.

Martínez, A. (2016). *Afirmar la Universidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Mockus, A., Hernández C., Granes, J., Charun, J. y Castro, M. (1994). *Las Fronteras de la escuela*. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de pedagogía y Cooperativa Editorial Magisterio.

Peñuela, M. y Rodríguez, V. (2006). *Movimiento Pedagógico: otras formas de resistencia*

educativa. *Folios*, (23), 3-14.

Peñuela, M y Rodríguez, V. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. España, Barcelona: Editorial Ariel.

Quintero, M y Ruiz, A. (2004). *¿Qué significa investigar en educación? colección textos universitarios*. Bogotá, Colombia: Series Ciencias Humanas y Pedagogía.

Sáenz, J., Zuluaga, O., Ríos, R., Herrera, M., (2010) La pedagogía en Francia: Precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En Sáenz, J. (ed.) *Pedagogía, saber y ciencia* (pp. 13 – 77), Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales – CES: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

Suárez, H. (Compilador) (2002). *Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 Entre mitos y realidades*. Bogotá, Colombia: Editorial Delfín Ltda.

Zuluaga, O. (1999) *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J y Álvarez, A (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

#### 4. Contenidos

Este proyecto de grado expone en el Capítulo 1. *Los debates la pedagogía en el país*, la producción de diferentes grupos de intelectuales e investigadores que emergieron en la década de 1980, que entendían la pedagogía: como saber, saber y disciplina, disciplina reconstructiva y como dispositivo de poder y de control. Asimismo, se postula el concepto de *Saber Pedagógico* como eje conceptual para apoyar los análisis de este ejercicio investigativo.

En el Capítulo 2. *Área de formación pedagógica y didáctica* se realizó una descripción de dicha área, señalando en primera instancia asuntos de la política educativa que orientaron la educación superior y jugaron un papel crucial en la reestructuración de la UPN y su propuesta de formación; en segunda instancia, se expresan algunas consideraciones de la limitación y estructura curricular de los campos de estudio constitutivos de esta área.

A su vez, en el Capítulo 3. *El lugar de la pedagogía en disputa* se expone las relaciones y/o tensiones que suscitaron la descripción de los campos de estudio del área entre diversas disciplinas con la pedagogía. Contemplándose una producción limitada de la pedagogía dentro de éstos.

Ahora, en el Capítulo 4. *Al rescate de la pedagogía a través de la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional* se describen algunos de los trabajos hechos en la Universidad que buscaban ubicar a la pedagogía como eje investigativo y que a su vez permitieron explicitar algunas de las comprensiones de pedagogía existentes durante la década de 1980 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente, el lector encontrara en el capítulo 5. *Conclusiones* las apreciaciones generadas desde el estudio de los anteriores capítulos, en los que se destacan dos aspectos. Primero, el hallazgo frente a la comprensión de pedagogía de tres elementos a saber: *la pedagogía centrada en el aula y vinculada a la didáctica; la pedagogía dispersa en las relaciones con otras disciplinas; y el lugar de la pedagogía en la investigación educativa*. Segundo, el interés por rescatar el trabajo y constitución de una comunidad intelectual en la pedagogía.

## 5. Metodología

El equipo investigador se apoyó en la estrategia metodológica de Quintero y Ruiz (2004) denominada Análisis de Contenido y la propuesta de tematización de Olga Lucía Zuluaga (1999), los cuales, desde un enfoque de la investigación cualitativa permiten recopilar, comparar y clasificar la información de manera rigurosa y sencilla para comprender el sentido y significado de la realidad social de donde proviene la información. En concordancia con lo anterior, se abordaron tres niveles metodológicos: *superficial, analítico e interpretativo*.

En el *nivel superficial* se llevó a cabo la etapa de instrumentación de registros discursivos, el cual consistió en la localización y recolección de documentos. Para ello se elaboró una matriz bibliográfica de documentos, tales como: Actas de reunión del Consejo Académico y Consejo Superior, documentos de trabajo, artículos de la Revista Colombiana de Educación, la Revista Acción Educativa y la Revista Folios; además se realizaron algunas entrevistas a profesores y estudiantes que tuvieron vínculo con la UPN en aquella época, que contribuyeron a precisar, ampliar y corroborar la información de los documentos utilizados como fuente primaria.

Al *nivel analítico* se llegó cuando se ordenó la información con ciertos criterios de afinidad y diferencia, logrando de este modo una clasificación de la información. Aquí se ubicó, a partir de los planteamientos de Zuluaga (1999), una etapa de tematización de los registros, que condujo a la elaboración de una matriz de tematizaciones. Además, estas categorías permitieron que, en la relación y diferenciación de documentos se posicionaran temáticas (o dominios discursivos) centrales que permitieran analizar la comprensiones de pedagogía; por ello se elaboró una matriz de reiteraciones de las categorías.

Finalmente, el *análisis interpretativo* consistió en la comprensión y constitución de sentido de la información que se ha tomado después de haberla identificado (*nivel superficial*) y organizado (*nivel analítico*). Así, se inició la etapa de establecimiento de sistemas descriptibles de las comprensiones de pedagogía en la UPN durante la década de 1980.

## 6. Conclusiones

Las conclusiones giraron en torno a dos asuntos. El primero, corresponde a los hallazgos frente a las comprensiones de pedagogía a partir de tres aspectos:

- *La pedagogía centrada en el aula y con ello en la didáctica*, en tanto se encontró que la pedagogía dentro de los campos del área adquiere un lugar secundario, en el cual su función se reduce a verificar los procesos que operan en el aula, limitando sus conceptualizaciones a éste espacio. Aspecto que fue posible entrever en los campos Pedagogía y Didáctica y Prácticas Pedagógicas y Didácticas (I, II, III).
- *La pedagogía dispersa en las relaciones con otras disciplinas*, aspecto encontrado especialmente en el campo de Pedagogía y Psicología, en donde se pensaba supeditar a la pedagogía al campo psicológico y así, entender los procesos educativos a partir de los fenómenos comportamentales, situando como centro de discusión al aprendizaje (Maldonado, 1982).
- *El lugar de la pedagogía en la investigación educativa*, aquí se rescató que en la década de 1980 fue posible, a partir de la idea de investigación, un intento de darle un estatuto y desarrollo teórico y conceptual dentro de la universidad a la pedagogía, refiriéndose a ella como: *disciplina de aplicación práctica; saber que sistematiza la educación; construcción de conocimiento y producción de cultura; y producción de saber*.
- Segundo, el interés por rescatar el trabajo y constitución de una comunidad intelectual en la pedagogía en la UPN. Como la medicina, la ingeniería o el derecho que aplica los conocimientos producidos en su campo de saber para satisfacer las demandas que la sociedad le impone, la pedagogía requiere de un grupo de personas calificadas intelectualmente que produzcan conocimientos específicos en el campo y que, además, hayan sido formados en este para así establecer una autonomía intelectual específica.

<b>Elaborado por:</b>	Bermúdez Cuervo, Diego Fernando y Rodríguez Rodríguez, María Marlen		
<b>Revisado por:</b>	León Palencia, Ana Cristina		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	06	12	2017

## **Tabla de Contenido**

INTRODUCCIÓN.....	1
1. LOS DEBATES SOBRE LA PEDAGOGÍA EN EL PAÍS.....	12
1.1. Perspectivas de la pedagogía en Colombia.....	12
1.1.1. Pedagogía como saber.....	12
1.1.2. Pedagogía como saber y disciplina.....	16
1.1.3. La pedagogía como disciplina reconstructiva.....	17
1.1.4. Pedagogía como dispositivo de poder y de control.....	21
1.2. Saber Pedagógico.....	24
2. ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA.....	26
2.1. Antecedentes del Área de Formación Pedagógica y Didáctica.....	26
2.1.1. Políticas educativas y educación superior.....	26
2.1.2. Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional.....	30
2.2. Área de Formación Pedagógica y Didáctica.....	40
2.2.1. Educación y sociedad.....	41
2.2.2. Educación economía y política.....	42
2.2.3 Educación y cultura.....	44
2.2.4. Pedagogía y psicología.....	45
2.2.5. Pedagogía y conocimiento.....	46
2.2.6. Pedagogía y Didáctica.....	48
2.2.7. Prácticas pedagógicas y didácticas.....	48
CAPÍTULO 3. LA PEDAGOGÍA EN DISPUTA.....	50
3.1. Desarrollo educativo y desarrollo económico.....	51
3.2. Proceso educativo y proceso social.....	52

3.3. Realidad educativa y cultural de las instituciones escolares .....	53
3.4. Desarrollo humano .....	56
3.5. Fundamentos, condiciones y procesos relacionados con el cómo de la enseñanza de las ciencias.....	58
4. EL RESCATE DE LA PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL .....	60
4.1. Disciplina de aplicación práctica.....	62
4.2. Saber que sistematiza la educación .....	63
4.3. Construcción de conocimiento y producción de cultura .....	66
4.4. Producción de saber .....	67
5. CONCLUSIONES.....	69
5.1. Hallazgos frente a la pedagogía .....	69
5.2. Necesidad de una comunidad intelectual en la pedagogía.....	72
Referencias Bibliográficas.....	74

## **Tabla de Figuras**

<i>Figura 1</i> Matriz bibliográfica .....	9
<i>Figura 2</i> Matriz de tematización .....	10
<i>Figura 3</i> Matriz de repeticiones .....	10
<i>Figura 4</i> Áreas del plan de estudios UPN (1982).....	35
<i>Figura 5</i> Bloques de estudio del Área de Formación Pedagógica y Didáctica (1984) .....	38
<i>Figura 6</i> Niveles de estudio del área de formación pedagógica y didáctica (1986).....	40
<i>Figura 7</i> Relaciones entre los campos del Área de Formación Pedagógica y Didáctica.....	51



## INTRODUCCIÓN

[...] existen huellas suficientes en la historia de la universidad que nos hace pensar que se trata de una institución que cumple un papel estratégico en la vida social y cultural de este país. La Universidad Pedagógica Nacional puede mirar hacia atrás, en sus escasos 61 años y advertir momentos de brillo, esfuerzos potentes, trabajos bien hechos. Tenemos por supuesto la opción de juzgar esos momentos como haciendo parte de nuestra tradición, pero también podemos hacer lo contrario, olvidarlos y alinearnos en los requerimientos de lo que hoy se nos demanda. (Martínez, 2016, p. 4).

Actualmente las políticas educativas se caracterizan –entre otras cosas– por la exigencia de Acreditación de Alta Calidad a los programas de formación de maestros, asunto que para la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) constituye una fuerte exigencia al ser la única institución uniprofesional cuya naturaleza es la formación de estos profesionales. Tal exigencia se expresa en lo señalado por la *Resolución 18583 de 2017*<sup>11</sup> que establece las características de calidad que deben contemplar los programas de licenciatura para obtener, renovar o modificar el registro calificado<sup>12</sup>. Esta normatividad contempla lo que se requiere para formar un maestro en el país a partir de la definición de componentes de formación, campos de desempeño, créditos, énfasis en la práctica, entre otros asuntos.

Además, en dicha resolución se definen las titulaciones de las licenciaturas que –según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) – corresponden a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, así como las características para el diseño de los planes de estudio. Entre otros temas, esto impulsa a la Universidad a emprender una reforma académica y orgánica que atienda estas nuevas disposiciones. A su vez, dicha resolución establece los cuatro componentes de formación que los programas de licenciatura deben contener y que configuran la propuesta de formación de maestros, estos son: *Componente de Fundamentos Generales, Componente de Saberes Específicos y Disciplinarios, Componente de Didáctica de las Disciplinas y Componente de Pedagogía.*

*El Componente de Fundamentos Generales* se refiere al desarrollo de competencias comunicativas (español e inglés), matemáticas, científicas, ciudadanas y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Cuando la resolución se refiere al

---

<sup>11</sup> La cual deroga la *Resolución 2041 de 2016*.

<sup>12</sup> Según la Ley 1188 del 2008, por la cual se regulan los programas de Educación Superior: “El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior.” Las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado se encuentran establecidas en el Decreto 2450 de 2015.

educador, indica que éste debe tener un dominio de aquellos saberes y conocimientos que son propios de su campo o área de desempeño; también, que debe tener la capacidad de investigar, profundizar e innovar sobre el conocimiento de dichos fundamentos. Tales son las características descritas en el *Componente de Saberes Específicos y Disciplinarios* que debe tener el educador. Otro componente que desarrolla la resolución es el de *Didáctica de las Disciplinas*, en el que se supone una articulación entre pedagogía y didáctica, las cuales hacen parte del quehacer del educador. Dicho componente:

Implica una intersección entre los saberes didácticos y contenidos disciplinares del campo o el área de desempeño del educador y sus prácticas pedagógicas, de forma que esté en capacidad de apropiarse e investigar prácticas y evaluar su impacto, así como de comprender las exigencias pedagógicas y didácticas de su propio campo o área de desempeño (Resolución 18583, 2017, art. 2).

Para los intereses de esta propuesta investigativa resulta imprescindible destacar el *Componente de Pedagogía*, puesto que en sus principios brinda una idea de pedagogía que es necesario analizar. Este componente de manera general: “Hace referencia a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes” (Resolución 18583, 2017, art. 2).

Dicho componente destaca la relevancia del dominio de las tradiciones y tendencias pedagógicas y didácticas; la necesidad de comprender el contexto y las diferentes maneras de valorar, conocer y aprender de los estudiantes; la apropiación de los referentes de las Ciencias de la Educación a los procesos formativos; y la evaluación de los procesos de formación. Esto conduce a que se incluyan elementos conceptuales que sustenten las prácticas educativas, a que se utilicen modalidades alternativas para evaluar, a comprender la relevancia de la evaluación en el mejoramiento de la práctica y los procesos educativos; asimismo, la importancia de la autorregulación en los sujetos de la educación, también implica que se incorporen a los procesos formativos espacios que promuevan la autoevaluación, heteroevaluación, interevaluación y coevaluación; por último, supone la necesidad de utilizar la información que brinda la evaluación para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, sería pertinente preguntarse ¿Qué tipo de conocimientos se consideran pedagógicos? ¿Por qué un énfasis en la evaluación? ¿Qué relación se expresa entre pedagogía y ciencias de la educación en este componente?<sup>13</sup>

---

13 Pregunta planteada hace ya varias décadas por Olga Lucía Zuluaga (2014) en el texto *Pedagogía y Epistemología*, al problematizar la relación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación, describiendo la

En la perspectiva de dar cuenta de la relevancia de los anteriores cuestionamientos, vale la pena referenciar el documento elaborado por el MEN titulado *Sistema Colombiano de Formación de Educadores o Lineamientos de Política*, que ubica a la pedagogía como uno de los ejes transversales del sistema de formación de educadores, al igual que a la investigación y la evaluación. Desde la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996<sup>14</sup>, la pedagogía adquiere un valor fundante en la formación de educadores, a pesar de no tener definiciones únicas y articuladas en el ámbito académico. Por ejemplo, este documento recoge y señala dos posturas: la primera, considera a la pedagogía como un campo conceptual que puede alojar discursos, prácticas, conceptos y teorías de diferente origen llegando a interpretarlas a través de la reconceptualización; en la segunda, la pedagogía es entendida como una disciplina que se encuentra en un proceso de delimitación de su objeto de estudio. En esta medida, la pedagogía,

[...] se encuentra asociada a otras disciplinas con las que establece campos de frontera y diálogo tales como la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la economía y el derecho, para citar las más frecuentes. Este acercamiento disciplinar implica una formación pedagógica abierta a la interdisciplinariedad. (MEN, 2013, p. 64-63).

Estos asuntos evidencian que la pregunta por la pedagogía en la formación de maestros ha sufrido y sufre un restablecimiento, por lo tanto, es necesario indagar por las distintas discusiones que la anteceden y que para efecto del análisis descrito en este proyecto se centran en la década de 1980, específicamente en el escenario de la UPN. La década de 1980 fue un período caracterizado por álgidos debates en torno a la pedagogía; esta época fue testigo de una creciente preocupación por construir una identidad pedagógica, es decir, por situar al maestro en un lugar privilegiado y restituirle su saber; además, por la reestructuración académico-administrativa que produjo una serie de modificaciones en las dinámicas internas de la universidad.

Estos asuntos se concretaron en tres elementos que marcaron un giro de orden conceptual e institucional en la formación de maestros. El primero, tuvo que ver con la llamada

---

pedagogía a partir de los siguientes elementos: una conceptualización desarticulada, la atomización, subordinación e instrumentalización de la misma. Esos aspectos resultan centrales para analizar con más detalle la Resolución 18583 de 2017.

14 En el Artículo 8 del mencionado Decreto cuando se definen las líneas transversales que deben contener los programas de formación, en su primera disposición se introduce la: “Formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales, de la familia y de la sociedad (...)”.

*Tecnología educativa*; el segundo, con el *Movimiento Pedagógico Colombiano* y el tercero, con la *Reforma académico-administrativa* llevada a cabo en la UPN durante este periodo.

El primer asunto, concierne a las implicaciones de la *Tecnología Educativa (TE)* en las concepciones de Pedagogía en la UPN. Según Peñuela y Rodríguez (2009) la TE aparece bajo el discurso de desarrollo que enmarca a la educación en una perspectiva de empresa, introduciendo conceptos propios del campo productivo al campo educativo con el fin de optimizar al máximo sus recursos y de esta manera generar mayor eficiencia. A su vez, la educación debía cumplir la tarea de “modernizar” la nación devastada por la guerra, soportando entre otras cosas, el peso de impulsar los avances científicos que se habían expandido en el mundo.

Dicha concepción de desarrollo<sup>15</sup> funda un mecanismo de control encargado de imponer una nueva cultura tecnológica y científica a través de la planificación. Según Martínez (1992), ésta cultura se caracterizó por la regulación de los fenómenos naturales y sociales a partir de la implementación de un método científico, su fin era fomentar la previsión humana e influir en el aceleramiento y transformación de los procesos de desarrollo social. Así, este discurso empieza a introducirse a través del empleo de procedimientos resultantes de investigaciones consideradas como científicas, al interior de cualquier tipo de agencia social y por medio de micro discursos del desarrollo y la planificación que permearon la educación, la familia y la individualidad.

Con todo, la TE fue el discurso que afectó a la educación de manera notable entre 1960 y 1970, lo que en palabras de Martínez, Noguera y Castro (citados por Rodríguez y Peñuela, 2009) implicó que los campos de aplicación y experimentación, teorías, instituciones y sujetos se orientaron a que: “Sus campos aplicados fueron currículo e institución. Sus conceptos o nociones, el enfoque sistémico, la enseñanza y el aprendizaje” (p. 98).

La TE en el Programa de mejoramiento cualitativo de la educación, según Martínez (1992) se entendió como tecnología de la educación y no tecnología en la educación, esto conllevó a que el pedagogo se transformara en un tecnólogo o, en el mejor de los casos, en un ingeniero de la educación. Dicha tecnología se fundaba en las premisas del enfoque sistémico en el cual se requería de “un examen profundo de los conjuntos educativos existentes, de sus objetivos y de los medios a emplear para alcanzarlos, antes de tomar ninguna decisión de transformar estas nuevas técnicas en agentes pedagógicos específicos ... (solo así) el pedagogo

---

15 Para Martínez (1992) es una estrategia constituida a partir de 1945 en los países industrializados; con éste surgen las nociones de subdesarrollo y tercer mundo por medio de una tecnología política que tenía como fin primordial mantener formas de explotación y dominación.

convertido en tecnólogo, podrá entonces asumir el papel de ingeniero de la educación, encargado de aumentar el rendimiento de la totalidad de la maquina escolar” (Como se citó en Martínez, 1992). Este programa propuso además para el autor realizar una serie de “mejoramientos” o reestructuraciones en el sistema educativo y la organización misma del MEN<sup>16</sup>. Allí, la enseñanza adquirió la connotación de instrucción o de diseño instruccional, dándole un nuevo rumbo a la educación, asumiendo como fin antes que el mejoramiento de la enseñanza la cualificación del sistema educativo.

Los trabajos de la *Tercera Misión Pedagógica Alemana* (1965-1978) dan cuenta de proceso un proceso de cambio de las prácticas pedagógicas que emergieron desde dicho programa, en el que se rescataba el discurso de la planificación. Como efecto de estos cambios se habría deteriorado la práctica y la labor del maestro. Aquel programa utilizó la Tecnología Educativa como una concepción acerca de la función y organización del aparato educativo que, posteriormente, sería entendido “como un sistema dentro del cual la enseñanza será considerada como instrucción, pues la noción de planificación de la enseñanza es reemplazada por la de diseño de la instrucción o diseño instruccional” (Martínez, 1992, p. 50). Entonces, según este autor, “En lo referente al maestro, su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo” (Martínez, 1992, p. 52)

En este contexto surge el segundo asunto, el *Movimiento Pedagógico* entendido por Peñuela y Rodríguez (2006) como uno de los movimientos sociales, culturales y educativos con más relevancia en el país y en Latinoamérica. Se caracterizó, entre otras cosas, por crear espacios de resistencia a las políticas internacionales que afectaban a la educación colombiana, en particular, por su resistencia a la TE cuyos discursos se consideraba perjudicaban la labor del maestro. Por lo tanto, una de las acciones de este movimiento consistió en el rescate de la pedagogía como el saber que le es propio al maestro y que se había desdibujado; lo que para Suárez (2002) representaba una paradoja:

[...] de un pedagogo sin formación pedagógica –entiendo que desde el punto de vista de saber disciplinar pedagogo es el nombre genérico que se aplica al maestro- ocurrió por una sencilla razón: como efecto del predominio alcanzado por las teorías funcionalistas de la educación, en particular por la tecnología educativa, la pedagogía había sido extrañada tanto de los programas de formación como de las prácticas pedagógicas de los maestros (p. 16).

---

16 Impulsado por el Decreto Ley 088 de 1976: “Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”

Vale la pena advertir que entre las condiciones de posibilidad del surgimiento del Movimiento Pedagógico en 1982 se encuentran: la presencia de una nueva izquierda en la dirección del sindicato, conformada por una generación joven que impulsó la organización sindical del Magisterio; la práctica investigativa promovida por la academia (representada en la conformación de diversos grupos de investigación universitarios) impulsada, al menos en parte, por el Decreto 1419 del 17 julio de 1978<sup>17</sup>. Dicha práctica posibilitó al magisterio, que se encontraba desprovisto de su saber pedagógico, un encuentro con la noción de pedagogía. Esta fue ubicada en el movimiento como el eje central para el accionar educativo; según Martínez, Unda y Mejía (citado por Suárez, 2002): “El movimiento pedagógico de los años 80 está centrado en la pedagogía y en las variadas concepciones que tenían los educadores sobre ella, surgiendo allí la singularidad de los actores que piensan la pedagogía como un saber particular que le da identidad a sus prácticas” (p. 76). Este movimiento calificó al maestro como intelectual, trabajador de la cultura y como aquel que no reproduce, sino que produce un saber. En síntesis:

Estas coordenadas que hacen de este fenómeno educativo y movimiento pedagógico fueron dirigidas contra el presente y por cambiar el presente, ese presente no era otra cosa que la tecnología instruccional y su modelo industrial, sus apoyos teóricos, la tecnología educativa, la planeación, administración educativa, el currículo, la psicología de la conducta, la enseñanza y el aprendizaje, los objetivos instruccionales, la escuela de encierro, la educación sin humanismos, la educación aislada de la cultura y de la racionalidad, aislada de la pedagogía. Todos estos aspectos hacen que el movimiento pedagógico sea definido como un movimiento de crítica, de oposición, de reacción, de rechazo y de olvido de la escuela y la educación (modelo fábrica, industria e instrucción ocupacional) que se impusieron en América Latina y en Colombia entre 1950 y 1975 (Suárez, 2002, p. 106).

Estos dos asuntos, influyeron en gran medida en el ámbito institucional y la reforma emprendida en la década de 1980 en la UPN. Por ello, el tercer asunto a tratar concierne a la reforma académico-administrativa promovida –entre otros motivos– por el *Decreto 80 de 1980*. Tal decreto tuvo un impacto relevante al interior de la universidad, pues la reforma implementada tuvo como objeto la investigación, el desarrollo educativo del país, así como la formación de maestros para todos los niveles y modalidades con la capacidad de responder a las necesidades y prioridades de la nación. Esta buscó articularse a la reforma académica que

---

17 Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.

se venía planteando años atrás en la institución, que estuvo enmarcada por la búsqueda de un ideal pedagógico que contribuyese al proyecto formativo y así responder a las demandas sociales y culturales de la época, basándose especialmente en los debates en torno a la formación de maestros y la noción de pedagogía.

Vale la pena destacar que para Téllez (1986) al adoptar la premisa de Formación Universitaria propuesta por la política pública, la universidad empieza a deliberar sobre la concepción de pedagogía que se mantenía hasta el momento en la formación de maestros. Por ello, se inicia un proceso de reestructuración administrativa y académica durante este periodo; de modo tal que los diversos análisis y las crisis que atravesaron la UPN, implicaron un cambio de pensamiento tanto interno como externo sobre su concepción.

La Reforma Académica, según Téllez (1986), comprendió dos fases. En primer lugar, abordó los criterios administrativos y político-financieros que tuvieron una influencia directa sobre lo académico: “El espíritu de la reforma político-administrativa era claro e implacable: modernización, centralización, control y racionalidad financiera” (p. 9). En segundo lugar, dicha reforma tuvo como énfasis la construcción de un proyecto pedagógico que fuera la “interpretación del proyecto cultural, político y social que reclamaba Colombia para superar la crítica etapa de atraso, dependencia y estancamiento económico” (p. 16). Se pensaba que este proyecto rescataría el papel del educador y de la misma educación del reto cultural de la época que consistía en superar el ascenso del no pensamiento y la perniciosa pérdida del espíritu crítico. La UPN se comprometió con lograr una imagen del educador como dirigente, forjador del intelecto, trabajador de la cultura y agente del cambio socio-histórico.

Varias estrategias fueron propuestas para desarrollar los anteriores objetivos, se pensó un proceso de reforma curricular constante, donde se asumiera la metodología de investigación-acción y se fomentara la participación de los interesados. Además, se pretendió romper con el burocratismo de los currículos formales y concebir la idea de la interdisciplinariedad en el trabajo académico, en donde se dejó de lado la noción de asignatura o curso por la noción de “campo”<sup>18</sup> en el estudio de los asuntos y problemas educativos.

Según Arias (1986) fue específicamente en el *Acuerdo No. 072 de 1982* (Reglamento Académico de la Universidad), donde se describen los planes de estudio de los programas, a partir de tres áreas: *Área de Formación Pedagógica y Didáctica*, *Área de Integración* y *Área de Formación Específica* (Art. 21). Estas tres áreas buscaban “articular el estudio, análisis y

---

<sup>18</sup> La noción de campo fue adjudicada en el proceso de reforma académica para definir los espacios formativos.

transformación de las Organizaciones Sociales Educativas a través de un núcleo básico de estudio que le dé sentido y cohesión a toda la actividad académica de la universidad” (p.17).

En el presente ejercicio de investigación, el *Área de Formación Pedagógica y Didáctica* será el objeto específico de análisis para rastrear allí las comprensiones de pedagogía. Dicha área, tenía como propósito ofrecer opciones diversas para el desarrollo académico, no solo de la Universidad sino de las Organizaciones Sociales Educativas (O.S.E.). Definidas dentro de la reforma académica de 1983 como:

Todas las formas de agrupación o asociación, formales e informales que el hombre ha creado en el ejercicio de su actividad, bien sea ésta económica (formas de asociación para la producción, distribución, consumo, etc.) social (la familia, la escuela, los sindicatos) profesional (maestros, investigadores, ingenieros, médicos) o ideológica (partidos políticos, movimientos religiosos) que desarrollan de manera consciente y planeada programas educativos” (De Vélez & Muñoz, 1985, p.127).

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce la necesidad de dar cuenta de las comprensiones de pedagogía en la década de 1980; por lo que es ineludible analizar las implicaciones que tuvo y sigue teniendo el análisis de la pedagogía para esta institución uniprofesional dedicada a la formación de maestros. Por lo tanto, este trabajo buscó responder a la pregunta por: *¿Qué comprensión de Pedagogía circuló en el Área de Formación Pedagógica y Didáctica durante la década de 1980 en la Universidad Pedagógica Nacional?*

Para esclarecer la pregunta anterior, esta puesta investigativa tuvo como propósito fundamental caracterizar las comprensiones de pedagogía que emergió en los discursos *del Área de Formación Pedagógica y Didáctica* de la UPN<sup>19</sup> en la década de 1980. Ello, a partir de la descripción de la configuración y estructura del área, la identificación de la comprensión de pedagogía y el registro de los debates que emergieron en el área en relación con dicha comprensión.

Finalmente, con el ánimo de plasmar los aspectos que han de ser recuperados y reconstruidos sobre dicha comprensión en el área que interesa a esta propuesta, el equipo investigador se apoyará en la estrategia metodológica señalada por Quintero y Ruiz (2004) denominada *Análisis de Contenido* (AC) y la propuesta de *tematización* de Zuluaga (1999), los cuales, desde un enfoque de la investigación cualitativa permiten recopilar, comparar y

---

19 Una de las tres áreas que conformó el plan de estudios de la Universidad Pedagógica Nacional desde 1982. Posteriormente será ampliada.

clasificar la información de manera rigurosa y sencilla para comprender el sentido y significado de la realidad social de donde proviene la información. De ahí, se abordarán tres niveles metodológicos: *superficial, analítico e interpretativo*.

El *nivel superficial* se refiere a la descripción de la información encontrada, ya sea en textos o en entrevistas que se tomen como fuente primaria o secundaria. En este nivel se encuentra como procedimiento metodológico la etapa de instrumentación de registros discursivos, que consiste en la localización y recolección de documentos. Para ello se elaboró una matriz bibliográfica en la recolección de documentos, tales como Actas de reunión del Consejo Académico y Consejo Superior, documentos de trabajo, artículos de la Revista Colombiana de Educación, Revista Acción Educativa y Revista Folios (*Ver Figura 1*) (*Anexo 1*); además, de algunas entrevistas dirigidas a profesores y estudiantes –de aquella época– que tuvieron vínculo con la UPN en ésta década de 1980, estas entrevistas contribuyeron a precisar, ampliar y corroborar la información de los documentos utilizados como fuente primaria (*Ver Anexo 2*).

MATRIZ BIBLIOGRÁFICA						
Fuente	Tipo documento	Autor	Año	Título / Número	Ciudad	Editorial
Secundaria	Libro	Díaz, M.	1993	El campo intelectual de la educación en Colombia	Cali, Colombia	Centro Editorial Universidad del Valle
Secundaria	Libro	Tezanos, A.	1986	Maestros Artesanos Intelectuales	Bogotá, Colombia	Universidad Pedagógica Nacional
Primaria	Institucional	María Teresa Arias de Barrero	1986	Antecedentes, diagnósticos y perspectivas de la Facultad de Educación 1985-1986	Bogotá, Colombia	Universidad Pedagógica Nacional

*Figura 1* Matriz bibliográfica

Al *nivel analítico* se llegó cuando se ordenó la información con ciertos criterios de afinidad y diferencia, logrando de este modo una clasificación de la información. Aquí se ubica, a partir de los planteamientos de Zuluaga (1999), una etapa de tematización<sup>20</sup> de los registros, a partir de la elaboración de una matriz de tematizaciones (*ver figura 2*). Además, estas categorías permitieron que en la relación y diferenciación de documentos se posicionarán temáticas (o dominios discursivos) centrales que permitieran analizar la comprensión de Pedagogía, en tal lógica se elaboró una matriz de reiteraciones de las categorías (*Ver figura 3*).

TEMATIZACIÓN (Fuentes primarias)
----------------------------------

20 Procedimiento metodológico que busca un análisis de contenido a través de su fraccionamiento y agrupamiento por categorías (dominios discursivos) y por palabras clave que caracterizan las categorías mismas.

Categoría	Palabra Clave	Tematización	Observaciones	Título	Año
Pedagogía y conocimiento	Conocimiento común	De esta forma el seminario presente tiene que mirar la relación que hay entre el conocimiento común y el conocimiento científico en el acto pedagógico. Por otra parte, debe buscarse en el trabajo del seminario, la relación del conocimiento común que lleva al estudiante, con la escuela.		Proyecto pedagógico del estudiante: Área de formación pedagógica y didáctica (pedagogía y conocimiento)	1988
	Conocimiento Científico				
	Escuela				
	Acto pedagógico				
Matriz de Repeticiones					
No.	Categoría	Palabras Clave			

Figura 2 Matriz de tematización

Aprendizaje	4	Aprendizaje	Conducta
			Reflexión
			Conocimiento
			Aprender a aprender
			Formación de conceptos
			Psicología del aprendizaje
			Evaluación
			Maestro
			Experiencia
	Organización escolar		
1	Problemas de aprendizaje	Licenciado en Psicología y Pedagogía	

Figura 3 Matriz de repeticiones

Por último, el *análisis interpretativo*, consiste en la comprensión y constitución de sentido de la información que se ha tomado después de haberla identificado (*nivel superficial*) y organizado (*nivel analítico*). Así, se inició la etapa de establecimiento de sistemas descriptibles, que consistió en el cruce de series temáticas articulables para elaborar así el registro de las comprensiones de pedagogía en la UPN durante la década de 1980.

Desde lo anterior, fue posible establecer en el en Capítulo 1. *Los debates sobre pedagogía en el país*, la producción de diferentes grupos de intelectuales e investigadores que emergieron en la década de 1980, que entendían la pedagogía: como saber, saber y disciplina, disciplina reconstructiva y como dispositivo de poder y de control. Asimismo, se postula el concepto de *Saber Pedagógico* como eje conceptual para apoyar los análisis de este ejercicio investigativo.

En el Capítulo 2. *Área de formación pedagógica y didáctica* se realizó una descripción de dicha área, señalando en primera instancia asuntos de la política educativa que orientaron la educación superior y jugaron un papel crucial en la reestructuración de la UPN y su propuesta de formación; en segunda instancia, se expresan algunas consideraciones de la limitación y estructura curricular de los campos de estudio constitutivos de esta área.

A su vez, en el Capítulo 3. *El lugar de la pedagogía en disputa* se expone las relaciones y/o tensiones que suscitaron la descripción de los campos de estudio del área entre diversas

disciplinas con la pedagogía. Contemplándose una producción limitada de la pedagogía dentro de éstos.

Ahora, en el Capítulo 4. *Al rescate de la pedagogía a través de la investigación en la upn* se describen algunos de los trabajos hechos en la Universidad que buscaban ubicar a la pedagogía como eje investigativo y que a su vez permitieron explicitar algunas de las comprensiones de pedagogía existentes durante la década de 1980 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente, el lector encontrara en el capítulo 5. *Conclusiones* las apreciaciones generadas desde el estudio de los anteriores capítulos, en los que se destacan dos aspectos. Primero, el hallazgo frente a la comprensión de pedagogía de tres elementos a saber: *la pedagogía centrada en el aula y vinculada a la didáctica; la pedagogía dispersa en las relaciones con otras disciplinas; y el lugar de la pedagogía en la investigación educativa.* Segundo, el interés por rescatar el trabajo y constitución de una comunidad intelectual en la pedagogía.

## 1. LOS DEBATES SOBRE LA PEDAGOGÍA EN EL PAÍS

Dado que es la década de 1980 el período de este análisis, a continuación, se señalan algunas de las discusiones que se llevaron a cabo durante la época –que se extendieron hasta la década de 1990– considerada de resistencia a la Tecnología Educativa y que se materializó en el Movimiento Pedagógico. Los debates estuvieron centrados, entre otras cosas, en el rescate de la pedagogía, en la medida que ésta había sido marginada de la práctica de los maestros del país, quienes habían centrado su práctica en los manuales de enseñanza. Por esto, el trabajo de los distintos grupos que se vincularon a dicho movimiento estaba concentrado en recuperar el saber –que se nombraba– propio del maestro, sin embargo, para ello fue necesario realizar investigaciones que permitieran comprender y atender a las emergentes crisis educativas. De allí, se desprendió la producción de diferentes grupos de intelectuales e investigadores que entendían la pedagogía de maneras distintas: como saber, saber y disciplina, disciplina reconstructiva y, como dispositivo de poder y de control, las cuales serán expuestas a continuación.

### 1.1. Perspectivas de la pedagogía en Colombia

#### 1.1.1. *Pedagogía como saber*

Desde la perspectiva que entiende la pedagogía como *saber* se identifican dos posturas: Eloísa Vasco y Araceli de Tezanos. Cada una de ellas inscrita teórica y conceptualmente en un lugar particular.

Según Díaz (1993) la década de 1980 permitió a los investigadores acceder a nuevas teorías y metodologías de la investigación, procedentes del campo internacional y centrado especialmente en el estudio de micro procesos del campo pedagógico. Respecto a éstas, la investigación asumió un carácter crítico en el que desde ciertas posturas se acentuó la contextualización de la experiencia, así como su interpretación. Los estudios que se realizaron desde tal postura estaban enfocados a interpretar y analizar cualitativamente la educación; en esta línea se inscriben los trabajos de Parra, Tedesco y De Tezanos, quienes se interesaron por la escuela primaria y sus prácticas pedagógicas, las instituciones formadoras de maestros, las relaciones entre escuela y comunidad, entre otros asuntos.

El método utilizado para dichas investigaciones fue el etnográfico y su unidad básica fueron las prácticas contextualizadas. Oponiéndose al objetivismo sociológico, la metodología etnográfica buscaba destacar los significados subjetivos de aquellos que

convivían en la escuela –maestros y estudiantes–; éstos, además de participantes de esta realidad eran objeto de estudio, como también lo eran los contextos en donde dichos significados se definen, construyen y negocian.

La investigación etnográfica en el contexto colombiano brindó la posibilidad de establecer una discusión metodológica orientada por algún grado de contextualización, lo que permitía situar el énfasis de la investigación en la experiencia y realizar un análisis e interpretación de los significados a partir de una postura crítica, intentando entrar en la esfera de lo que se denominó pedagogía crítica. Asimismo, dicha perspectiva investigativa surge en Colombia por el interés de considerar la educación a partir de premisas de carácter cualitativo (Díaz, 1993).

Un ejemplo del trabajo –investigativo– etnográfico se refleja en las elaboraciones de Araceli de Tezanos que se caracterizan por el interés de contribuir al conocimiento de lo que acontecía en la escuela primaria, además de buscar recuperar lo que es “realmente” pedagógico en lo educativo, especialmente en la formación de maestros. Así, se pretendía reorientar la práctica de la investigación etnográfica al inscribir nuevas expresiones y representaciones teóricas sobre la realidad socio-cultural de la escuela, lo que se denominó *investigación crítica*.

En uno de sus trabajos esta autora procuraba encontrar las posibles separaciones entre teoría y práctica al interior de las Escuelas de Maestros; por lo tanto, realiza un análisis de lo que llama “las maneras de dictar clase” buscando recuperar “lo determinadamente pedagógico en lo educativo. En tanto la sociedad colombiana ha dejado por fuera la discusión de lo educativo desde lo pedagógico que, en general, es asumido solamente como un problema de métodos de enseñanza” (De Tezanos, 1986, p.17).

Así, realizando un análisis de la Escuela Normal a partir de sus programas, del aspecto vocacional, teórico y práctico en la formación de maestros, la autora dió cuenta de la aceptación por parte de dichas instituciones de la orientación tecnológica, lo que producía la imposibilidad de formar maestros a partir de un proceso crítico-reflexivo que contribuyera a transformarlos en sujetos conscientes tanto histórica como socialmente de sí mismos, o mejor, en un individuo culto; al respecto De Tezanos (1986) menciona que:

Al maestro se lo transforma en un técnico que maneja un conjunto de habilidades y destrezas, que le permiten instrumentalizar a otros sujetos, como él mismo ha sido instrumentalizado, pues en el programa vigente para la formación de docentes en las Escuelas Normales, Bachilleratos Pedagógicos, se ha desvanecido lo que la historia y la tradición define y da identidad a la profesión de enseñar: el discurso pedagógico asumido y entendido como el conjunto de las prácticas y de los

procesos de reflexión a ellas articulados, que necesariamente son expresión de la cultura donde emergen (p. 60).

De igual manera, para la autora, el deber ser de lo constitutivo en el aspecto teórico de la formación de maestros es el *saber*, el cual es construido históricamente por la enseñanza, el aprender, la relación que interviene en los procesos de apropiación de la cultura en las instituciones, es decir, la relación pedagógica, sus formas, sus sentidos y significados en la actualidad. En otras palabras, lo teórico se configura a partir de lo que De Tezanos (1986) denomina “discurso pedagógico”.

En éste sentido, De Tezanos (1986) considera que las instituciones formadoras de maestros se han convertido en transmisoras de conocimientos huecos y sin sentido, lo que conlleva a que sus estudiantes asuman una relación de exterioridad con el saber pedagógico, que da significado y esencia a tales conocimientos y, por lo tanto, los maestros-estudiantes continúan replicando el modelo por el cual se les enseñó en su proceso educativo; ello resulta problemático, puesto que éstos maestros, al igual que los de la Edad Media, carecen de una “formación en las causas”, ignoran el origen de las maneras de su hacer y como consecuencia de esto, los imposibilita para construir el saber que define y determina su praxis social, es decir: el saber pedagógico. Por esto, la propuesta que realiza la autora consiste en que las instituciones formadoras de maestros, específicamente la Escuela Normal se transforme, con el objetivo que dentro de ésta circule y se cree el saber pedagógico, dejando de lado la tendencia a ofrecer las “maneras de dictar clase”.

Otro de los trabajos que se encontró durante la década de 1980, que se fundamentaba en la pedagogía como saber, como la reflexión sobre el origen y condición de ésta, fue elaborada por Eloísa Vasco (como se citó en Díaz y Muñoz, 1990). Los planteamientos de esta autora giran en torno al quehacer del maestro, en donde el saber le pertenece legítimamente. Un saber que es puesto en marcha cuando este sujeto se pone en acción, es decir enseña. Algunos de los aspectos que estructuran el saber pedagógico para ésta autora son formulados desde el análisis de preguntas realizadas a maestros a propósito de su enseñanza, dentro de ellas se encuentran:

*¿Que enseña el maestro?* El quehacer del maestro implica enseñar algo, vinculado de cierto modo a los contenidos de una asignatura, aunque la enseñanza no se limite a ellos. El saber, bajo esta pregunta, se caracteriza por su compleja naturaleza, siendo necesario para la autora reflexionar desde perspectivas como: el saber que se produce en la ciencia o disciplina correspondiente a la asignatura; la comprensión del maestro sobre el saber científico (su

construcción, su pensamiento, trabajo e investigación) y los contenidos a seleccionar de éste; la perspectiva de cómo se enseña el saber y sus implicaciones en dos niveles, el primero, concerniente a los contenidos de la asignatura y el segundo, a las formas de trabajo y de pensamiento de la comunidad científica pertenecientes a la misma.

*¿A quiénes enseña?* El maestro además de pensar sobre su objeto de enseñanza no deja de lado los sujetos a quienes enseña, éstos para él, son la relación interpersonal más inmediata. En el saber pedagógico del maestro influye trascendentalmente el conocimiento de la ciencia o disciplina, cuando esté entra en juego en la relación maestro-alumno pueden desencadenarse dos puntos de análisis. *Desde un aspecto psicológico*, en donde se reconocen dos dimensiones: el conocimiento y comprensión sobre las teorías del desarrollo del niño y/o adolescente y, desde un aspecto afectivo en la relación tanto con su saber cómo con sus alumnos. Y *Desde un aspecto sociocultural*, en el que el maestro comprende que el ambiente socioeconómico y familiar de los alumnos juega un papel crucial en la vida escolar y en ese sentido, en su misma forma de enseñar.

*¿Para qué enseño?* Bajo esta pregunta el maestro brinda de cierta forma un sentido a su quehacer. La reflexión de esto puede girar en torno a dos sentidos: el *aprendizaje* y la *formación*. El *aprendizaje* se dirige directamente a aquellos contenidos y procesos propios de su asignatura, el maestro busca en primer lugar que sus alumnos manejen los contenidos. La *formación* concierne a algo más allá de aprender los contenidos de una asignatura, ésta tiene que ver con el “desarrollo armónico” de todas las dimensiones del alumno.

*¿Cómo enseño?* Desde esta pregunta se identifica al maestro como aquel que sabe enseñar. El saber pedagógico del maestro se relaciona con la didáctica, expresándose en términos de “proceso metodológico”. Más aún, cuando se interroga el cómo se enseña, es necesario señalar el qué, a quién y para qué se enseña, en la medida que requiere de todas las dimensiones del saber del maestro para consolidarse coherentemente. Ahora bien, la formación del maestro afecta su quehacer y la definición de cómo enseñaría, debido a que ésta no solo se da desde los planteamientos teóricos, sino desde la experiencia como alumno, en su mayoría adoptada de manera inconsciente. En síntesis, la autora señala que:

Para que el maestro identifique un saber y un hacer que lo concrete como profesional y como intelectual, que fortalezca su imagen social y la percepción que él tiene de esta imagen, es de mayor importancia que el maestro reencuentre, construya y reflexione un saber propio, capaz de integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer: ése es el saber pedagógico (p. 140).

Sin embargo, es sin duda esclarecedor que, si bien el saber pedagógico puede ser autónomo, no puede estar aislado de otros saberes (específicos de cada asignatura), los cuales brindan grandes aportes para el quehacer del maestro: su enseñanza. Desde un espacio propio el saber pedagógico puede transformarse y apropiarse del conocimiento de otras disciplinas o ciencias, y desde allí, generar un nuevo conocimiento capaz de legitimar la experiencia y la reflexión de los maestros.

### ***1.1.2. Pedagogía como saber y disciplina***

A diferencia de las dos autoras anteriormente señaladas, a mediados de 1975 en la Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación desempolvaba los textos de Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Claparède, Comenio, Vives, entre otros, que llevaron a examinar las relaciones entre la filosofía clásica con la pedagogía. Este trabajo fue liderado por Olga Lucía Zuluaga Garcés quien propuso un corte radical con las historiografías sobre la educación colombiana existente hasta dicho momento, ligada a enfoques socioeconómicos y sociológicos. Fue así como se consolidó el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), que entre los años 1975 y 1978 bosquejó una reconstrucción histórica de la pedagogía que vislumbraba su especificidad, sin aislarla del contexto económico y político; así mismo, se buscaba elaborar la historia de la práctica pedagógica, los discursos sobre la educación moral, política y el sujeto ignorado hasta ese momento por los historiadores, como aquel que hacía posible la enseñanza y el soporte del saber pedagógico, es decir: el maestro.

Para cumplir con estos objetivos, fue necesario primero, recobrar la historicidad de la pedagogía a través de la reflexión histórica de las prácticas pedagógicas; segundo, esclarecer aquellos conceptos que resultaban borrosos incluyendo el concepto de pedagogía, que se encontraba subsumido en las ciencias, lo que resultaba problemático –por esto Olga Lucía Zuluaga definirá la pedagogía como saber y disciplina–; en tercer lugar, se buscaba recuperar la naturaleza de los procesos de saber en la enseñanza.

Como se mencionó anteriormente, desde la perspectiva del GHPP se entiende la pedagogía como saber, de allí la noción de saber pedagógico que en palabras de Zuluaga *et al* (2003) es: “(...) el funcionamiento no científico de la pedagogía lo cual quiere decir que lo que hace que la pedagogía funcione, exista, intervenga en una sociedad, no es la ciencia sino otra serie de fuerzas, formas, hechos y prácticas” (p. 12). Adoptar el término de saber en la pedagogía busca, en un primer momento, construir un espacio abierto que se aleje de las totalizaciones y permita establecer relaciones con otros saberes y otras disciplinas. En un segundo momento, identificar las tensiones entre lo empírico y lo teórico, así como crear diálogos entre las

experimentaciones y las conceptualizaciones. De esta forma, permite a los investigadores intervenir en el conocimiento de manera amplia y abierta, desde los espacios tanto más cómo menos sistematizados. Por lo tanto, el saber no se halla dentro de las disciplinas sino fuera de estas. Éste no deriva necesariamente en la constitución de una ciencia, sin embargo, si se llegase a formar, el saber no desdibuja los discursos que permitieron su constitución; de este modo es posible estudiar los procesos históricos que dieron paso a la consolidación de una disciplina.

El concepto de saber, retomado de Michel Foucault, acoge un análisis arqueológico con orientación epistemológica y un análisis genealógico, que posibilita la visibilidad al interior de las prácticas sociales de la formación de objetos, conceptos y técnicas. Esto ubica estratégicamente en la metodología del GHPP dos conceptos claves: el saber y la práctica<sup>21</sup>. Así, partiendo de dicho concepto, el grupo logra inspeccionar, desde la práctica de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía.

De esta manera, Zuluaga *et al.* (2003) definen la pedagogía como: “La disciplina que aplica, conceptualiza y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 79). A su vez, comprenden que la pedagogía desde el saber y la disciplina no comportan necesariamente dos características opuestas. Para el GHPP el saber contiene a la pedagogía de manera más amplia, comprende el pasado y presente de sus contenidos cubriendo la cotidianidad de la escuela, el maestro y la enseñanza. La disciplina orienta un estudio histórico de las diversas modificaciones en su proceso de epistemologización.

Ahora bien, para el GHPP la enseñanza tiene gran relevancia dentro de la definición de la pedagogía, en tanto conlleva a ciertas características: primero, critica la reducción instrumental de la pedagogía en los métodos de enseñanza; segundo, responde a las demandas de los saberes específicos de la enseñanza; tercero, rescata la presencia de este concepto en la historicidad de la pedagogía; cuarto, reconoce la adaptación social de los saberes en las diferentes culturas; quinto, impulsa a una redefinición de los conceptos de la pedagogía.

### ***1.1.3. La pedagogía como disciplina reconstructiva***

Este concepto es acuñado por el Grupo Federici, liderado por el matemático italiano Carlo Federici, en éste se encontraban personalidades de los ámbitos académico y científico

---

<sup>21</sup> Para Zuluaga (1999) la práctica pedagógica “nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones.” (p. 46)

colombiano como: Antanas Mockus, Rodolfo Llinás, María Clemencia Castro, Carlos Augusto Hernández, Jorge Charum, entre otros, que en la década de 1980 ubicaron a la pedagogía y a la didáctica, en la oposición y articulación entre conocimiento extraescolar y escolar. Ello los llevó a cuestionar ¿cómo se enfrenta teóricamente y prácticamente la superposición entre estos conocimientos? Una de las posibles soluciones –indicada por ellos– sería hacer más permeable la cultura extraescolar a la escuela, aunque condujera a debilitar sus fronteras. Lo cual implicaba poner en juego las separaciones y relaciones entre las formas de conocimiento y comunicación: “Ello puede desembocar en muchas posibilidades: es algo que puede conducir a una banalización o a una pragmatización del conocimiento escolar, pero también es algo que puede abrir las puertas a una mayor receptividad de la sociedad a saberes y prácticas de carácter escolar” (Mockus *et al.*, 1994, p. 7-8).

Aproximarse a este problema desde la pedagogía o la didáctica suscita diversas dimensiones de análisis, siendo necesario en un primer momento una reflexión sobre su naturaleza. Por un lado, la didáctica indaga por los métodos y procedimientos que facilitan la enseñanza, ya sea de una cierta disciplina o no,

La didáctica se preocupa por la eficacia (y eventualmente la eficiencia) de la actividad educativa. Se plantea preguntas como: ¿Cuál es la mejor forma de mostrar [el conocimiento disciplinar]? ¿Cuál es la mejor forma de organizar el trabajo? Sus finalidades vienen dadas y justificadas desde la pedagogía, tradicionalmente en términos de formación y de conocimiento (Mockus *et al.*, 1994, p. 9).

La pedagogía para el Grupo Federici ha estado atravesada por diversos sentidos, tales como:

*Pedagogía-enseñanza:* Respecto a ésta, los autores ubican bajo el nombre de pedagogía al conjunto de saberes que le conceden al educador un oficio y una especificidad. De este modo, consideran que el objeto central de dichos saberes es la enseñanza. Sin embargo, esto está determinado por ciertas connotaciones respecto al sentido que se le otorga al arte históricamente, por una parte, si se entiende el arte en el sentido griego (*techne*) la pedagogía sería el arte de la enseñanza; por otra parte, si se entiende el arte en el sentido moderno, la cual suministra cierta importancia a la experiencia adquirida a través de la relación con aquellos que dominan un arte concreto, la pedagogía resultaría siendo el intento de adquirir un saber sobre aquel arte; por último, si se piensa que se debe tener en cuenta a la enseñanza - en el sentido aristotélico- en relación con los conocimientos considerados universales, entonces, la pedagogía tendría el papel de tematizar las relaciones entre aquellos

conocimientos y su enseñanza. Precisamente, es en ésta última definición que los autores del Grupo Federici circunscribe el trabajo realizado por el GHPP anteriormente expuesto.

*Pedagogía - sentido de la educación:* Aquí, a la pedagogía le corresponde recoger un conjunto de enunciados que orientan el quehacer de la educación, dotándola de esta forma de un sentido, visto ya sea hermenéuticamente que responde a ¿qué es lo que estamos haciendo?, en donde se le confiere desde un horizonte cultural al quehacer educativo un aspecto relevante; o, teleológicamente, respondiendo a ¿qué es lo que debemos hacer? Así, no se le brinda una preponderancia a los fines de la educación, pero de cierta forma se acerca a una filosofía de la educación.

*Pedagogía - transmisión:* Para los autores, la pedagogía se asumiría como un conocimiento implícito que precisa cuales son los modos de “transmisión” legítimos e ilegítimos, sobre todo, en el ámbito de la educación formal en donde tanto el maestro como quien aprende asimilan formas de enseñar aceptables de aquellas que no lo son. Por ello, a la pedagogía le corresponde la delimitación de modos de enseñar, considerados válidos, dentro de los distintos modos de enseñar posibles; es así como Bernstein emplea “pedagogía” en sus trabajos:

Para Bernstein, en efecto, la pedagogía sería uno de los tres sistemas de mensajes que vehicularía, de manera más bien tácita, la práctica educativa: al lado de la delimitación de lo que es legítimo saber (a esto es a lo que Bernstein llama currículo) y de las realizaciones legítimas por parte del <adquiriente> en que se manifiesta la adquisición del saber (a esto es a lo que Bernstein llama <evaluación>), estaría la definición de las formas válidas de relacionarse, de comunicarse y de proceder que sirven de soporte a esa <transmisión> y <adquisición>. (Mockus et al. 1994. p. 16).

En este sentido, Bernstein puede hablar de pedagogías visibles y pedagogías invisibles demostrando cómo, desde el punto de vista sociológico, las limitaciones en los distintos medios pueden llegar a ser diferentes. Por lo anterior, el Grupo Federici menciona que es posible concluir que aquello que se denomina pedagogía es un conjunto de enunciados que se vinculan con determinados rasgos que cumplen funciones de encubrimiento y legitimación.

Para este Grupo, los anteriores sentidos de la pedagogía –desde su referente y estatuto– conllevan a definiciones en cierta manera arbitrarias. Aspecto problemático, que justificaría de algún modo que la pedagogía y los pedagogos tengan un grado de desconfianza social y académica: “Parece apoyar la opinión de que la pedagogía es, en un cierto sentido, un área poco estructurada, en la que no se produce de manera suficientemente clara un crecimiento acumulativo de los conocimientos” (Mockus *et al.*, 1994, p. 17).

Es así como los autores intentando sobrellevar esta problemática señalan que la noción de pedagogía que constituirán tendrá las siguientes condiciones: en primera instancia, se busca que ésta recubra y retome los tres sentidos (pedagogía-enseñanza; pedagogía-sentido de la educación; pedagogía-transmisión) antes descritos, que brinde la posibilidad de explicar las prácticas educativas no solo desde lo pedagógico, sino también, que permita comprender las dificultades de la pedagogía en la pragmatización. De esta forma, la definición de pedagogía que esbozan es la siguiente:

[...] la pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo domeñado prácticamente en un saber-que explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente. (Mockus *et al.*, 1994, p. 18).

Ahora bien, ¿por qué disciplina reconstructiva? El Grupo Federici adoptando el estatuto metodológico de disciplina reconstructiva propuesto por Habermas en su proyecto investigativo: *¿Qué es la pragmática universal?*, afirma que ésta permite reconstruir sistemáticamente un saber pre-teórico de sujetos competentes. Así, no se llega tan solo a opiniones implícitas, sino por el contrario a un pre-conocimiento probado. Otra característica que destaca el autor de las disciplinas reconstructivas es que a pesar de que son posibles de falsear no son empíricamente refutables. Además, éstas no generan rupturas en el saber pre-teórico, sino que su interés está en representarlo y perfeccionarlo. Por tanto, “(...) una disciplina reconstructiva, [busca] transformar un saber-cómo en un saber-qué: [...] podemos distinguir entre saber-cómo –la habilidad de un hablante competente que comprende como producir o realizar algo- y saber-qué – el conocimiento explícito de cómo es que comprende eso.” (Mockus *et al.*, 1994, p. 94).

Al ubicar a la pedagogía como disciplina reconstructiva, los autores se apoyan en la propuesta de Habermas, desde la cual, ubican además la competencia pedagógica como competencia comunicativa, entendiendo por esta última, “(...) la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal” (Mockus *et al.*, 1994, p. 19). En otras palabras, la acción comunicativa consiste en la capacidad de participar de manera adecuada en actos de habla acertados, generando relaciones interpersonales asertivas e introduciéndose en ellas de manera responsable.

La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa en la medida que se establezcan relaciones comunicativas en donde sea posible provocar procesos de discusión racional y se comprometan de la mejor manera los conocimientos socialmente expresados en la escritura, con el fin de apoyarse en esta para organizar y reorientar la acción. Con esto, los autores realizan una diferenciación entre los procesos comunicativos formativos y los procesos de comunicación de la vida académica de las diversas comunidades disciplinarias, aludiendo a que los primeros contemplan los efectos del proceso, específicamente para una sola dirección, el estudiante.

Sin embargo, la competencia comunicativa no logra completamente dar cuenta de la competencia pedagógica, en tanto, la primera se refiere a aquellos conocimientos que son socialmente establecidos y heredados por medio de la tradición escrita. Así, la competencia pedagógica,

[...] sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su desplazamiento (Mockus *et al.*, 1994, p. 20).

#### ***1.1.4. Pedagogía como dispositivo de poder y de control***

Los trabajos de Mario Díaz se centran en la sociología de la educación y la sociolingüística con énfasis en la teoría de la transmisión cultural y el análisis del discurso pedagógico. Este autor, propone ciertas consideraciones conceptuales a tener en cuenta en el estudio del asunto pedagógico, como son: Campo, Campo Intelectual de la Educación, Campo Pedagógico y Campo de Recontextualización Oficial (agencias pedagógicas del Estado) que permiten comprender el análisis de su propuesta discursiva sobre la Pedagogía.

En cuanto al concepto de campo, el autor señala que éste es trabajado inicialmente por Bourdieu y Foucault y posteriormente es aplicado por Bernstein; se comprende como el resultado de las relaciones de fuerza y disputa entre agentes e instituciones que configuran formas de poder, ya sea en lo económico, político, cultural o simbólico. Las posiciones que se encuentran allí son de dominante/dominado. Es desde la noción de campo como es posible describir la estructura de posiciones, oposiciones o disposiciones en los discursos y prácticas de las Instituciones Educativas.

Para Díaz (1993), el concepto de *Campo Intelectual de la Educación* (CIE), se describe como el sistema de fuerzas (sujetos, discursos, prácticas) que determinan su misma estructura

“hegemónica” en un momento histórico específico. Gracias a la teoría, la investigación y la práctica educativa, se establece un discurso legítimo que ha de circular en el sistema educativo. Adicionalmente, este autor parte de la consideración que el CIE es un subcampo del campo de control simbólico, en tanto desde allí se establecen unos códigos discursivos y formas de relación social que presuponen relaciones de poder y división social del trabajo.

En efecto, para el autor los intelectuales del campo se regulan por un sistema de relaciones sociales en donde existe una diversidad de fuerzas textuales, contextuales e históricas que la estructuran. No obstante, el surgimiento de estos es de un orden económico, político y cultural proveniente de sucesos como los avances técnicos de la cultura y la profesionalización de la función intelectual (universidades, instituciones de investigación científica, bibliotecas, entre otras). El CIE tiene por característica la producción del discurso educativo y a ella se le adjudica la investigación, por el contrario, el Campo Pedagógico se caracteriza por la reproducción del discurso educativo atribuyéndole a la práctica pedagógica del docente este lugar. Díaz (1993) señala que este último campo,

[...] es un campo estructurado por el contexto de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico. Las posiciones de los agentes en el campo pedagógico son una función de las relaciones de poder y control entre las ideologías, las prácticas y los valores legitimados por el código pedagógico dominante que reproduce el discurso pedagógico oficial y las perspectivas que, desde unos saberes específicos, una competencia, un status, unos valores y prácticas son contextualizados y recontextualizados por los maestros (p. 29).

En cuanto a la división social del trabajo en el Campo Pedagógico, existen tanto unos transmisores (educadores) y adquirientes (educandos), como unos discursos y espacios propios de la reproducción y la transmisión. En ella se visibilizan dos dimensiones, por un lado, la *instruccional* en donde se expresan relaciones de poder y control en el currículum (es con el currículum que el ordenamiento y la jerarquización del sistema educativo puede darse). Por otro lado, se encuentra la dimensión *regulativa*, que se estructura por el control y delimitación de aquellos espacios, materiales y tiempos institucionales necesarios para la reproducción cultural en la escuela.

La contraposición existente, según el autor, entre el Campo Intelectual de la Educación y el Campo Pedagógico, radica en la clasificación rigurosa entre docencia e investigación, la cual, corresponde a dos lógicas distintas, por una parte, la lógica social de producción del discurso que se caracteriza por ser un proceso en donde los agentes, posiciones, discursos y

prácticas conforman un campo especializado que se ocupa de la elaboración de lo que se ha denominado como nuevo conocimiento; por otro lado, se encuentra la lógica social de reproducción del discurso, ésta tiene que ver con las prácticas pedagógicas que establece su propio campo, llamado pedagógico. Como se evidencia, se legitima una clasificación rígida entre aquellos que producen y aquellos que reproducen el conocimiento; por esto los maestros son los especialistas en la reproducción del conocimiento más que en su producción.

El último concepto clave señalado por Díaz (1993), concierne al campo de recontextualización que se especializa en dos subcampos: campo de recontextualización oficial y campo de recontextualización pedagógica. El primero, es regulado políticamente por el Estado correspondiendo a ideologías, estrategias y objetivos previamente establecidos por éste. El segundo, regula los discursos y prácticas del campo de producción y reproducción, en él opera cierta autonomía en relación con el Estado.

En cuanto a las aproximaciones al discurso pedagógico, Díaz (1993) aclara que desde la segunda mitad de la década de los setenta, la pedagogía se encuentra en el centro de interés de muchos académicos quienes intentan esclarecer la naturaleza de las prácticas pedagógicas y establecer su estatuto teórico y epistemológico; en este sentido la pedagogía, para este autor, es entendida como: “Un aparato instrumental de la ideología, [...] un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en los discursos no pedagógicos” (Díaz, 1993, p. 208).

Por ende, Díaz (1993) afirma que: “El punto fundamental de nuestro enfoque consiste en ver la pedagogía como dispositivo de poder y de control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes [...] los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica” (p.211). La pedagogía para este autor, no solo se dirige a la reproducción/transformación, de igual modo se dirige a la constitución/recontextualización de formas particulares en la cultura, saber y práctica. De esta forma, la pedagogía se percibe como un dispositivo fundamental y necesario en la producción y reformulación de significados concernientes a lo social y cultural.

Las consideraciones que orientan este punto de vista sobre el dispositivo pedagógico, se inscriben en que está en constante relación con un orden de poder, comunicación y competencias que entran en un juego de jerarquías. En tal sentido, a la modernidad pedagógica que presenta Díaz (1993), le subyacen principios de control sutiles, de ahí que la escuela sea un lugar de actuación para presentarlos. Además, la pedagogía ya no se circunscribe únicamente al maestro, puesto que la acción comunicativa abre paso a una fuerza

socializadora en donde se ejercitan las acciones de poder y las habilidades como formas aisladas de actuación.

## 1.2. Saber Pedagógico

Para efectos del análisis de la presente puesta investigativa, el equipo de trabajo se centrará en el concepto de *Saber Pedagógico* elaborado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Este grupo utiliza las herramientas teóricas de Michel Foucault -arqueología y genealogía- para investigar e interpretar la realidad a partir del estudio histórico sobre las condiciones de posibilidad de una práctica, de una institución, de un concepto o de un discurso, con el propósito de develar y/o describir las situaciones dadas en Colombia (Martínez, 1993).

Para el grupo, utilizar el método arqueológico tenía implicaciones fundamentalmente históricas en relación al estado y la situación de la pedagogía y el maestro en el siglo XX en Colombia, atendiendo a problemáticas específicas como son: la pedagogía entendida como disciplina, se hallaba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, etc.; la historia de la pedagogía se encontraba implícita en historias globales de corte socioeconómico; y el maestro como intelectual estaba relegado por otros intelectuales ubicándose como un intelectual de tercera categoría.

Sin embargo, para Martínez (1993) “La pedagogía ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, configurándose como un saber independiente” (s. p). Saber que reflexiona sobre múltiples objetos, por ejemplo: la enseñanza, la escuela, el niño, el conocimiento, etc. Más aun, reconociendo la pedagogía como un campo que tiene elaboraciones –ya sean de diferente nivel- es posible situar un conjunto de elementos ubicados de forma regular en una práctica discursiva y fundamentales en la constitución de una ciencia -aunque no estén orientadas a darle este lugar- llamado Saber.

La categoría de saber, es utilizada por el GHPP en tanto que, para Martínez (1993) la pedagogía se constituyó como un saber disperso y en ciertas ocasiones marginal; además, esta no se presenta como una ciencia totalmente delimitada, debido a que el conjunto de sus objetos (de saber), no son precisamente científicos. Cuando se alude a la categoría de saber no se habla de ciencia, sino de una categoría que agrupa “desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Todo ese conjunto de elementos constituirían el saber” (s.p)

En lo que respecta al saber pedagógico, los objetos que lo constituirían serían la escuela, la instrucción, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas en las que se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza de un conjunto de saberes que no son estrictamente científicos; siendo la enseñanza el objeto que permitiría hablar de una disciplina, pero no del saber pedagógico sino de la pedagogía. (Martínez, 1993).

La categoría de saber permite que la pedagogía tenga un dialogo con otros conocimientos y disciplinas, por esto, el Saber Pedagógico brinda una base material y conceptual a partir de la cual la pedagogía puede llegar a clarificar sus problemáticas, llevando a cabo intercambios con otros saberes y disciplinas sin llegar a perder su autonomía y especificidad.

Adoptar el término de saber en la pedagogía busca en un primer momento construir un espacio abierto que se aleje de las totalizaciones y permita establecer relaciones con otros saberes y otras disciplinas. En un segundo momento, identificar las tensiones entre lo empírico y lo teórico, así como crear diálogos entre las experimentaciones y las conceptualizaciones. De esta forma, permite a los investigadores intervenir en el conocimiento de manera amplia y abierta, desde los espacios tanto más como menos sistematizados.

Asumir el Saber Pedagógico como instrumento/concepto de análisis brinda la posibilidad de comprender que las comprensiones de pedagogía -desde un orden de sistematización diferente- permite comprender que en el campo de la pedagogía habría discursos de mayor o menor grado de sistematización que no han tenido –o pretendido- una epistemologización para consolidarla como disciplina o ciencia. Pero que de una u otra forma, son elaboraciones de gran valor para la pedagogía. Premisa que permitió identificar desarrollos frente a esta, aun en su dispersión en la relación con otras disciplinas tanto en el Área de Formación Pedagógica y Didáctica como en la Universidad Pedagógica Nacional misma en la década de 1980 (Como será posible reconocer en el capítulo 3 y 4).

## 2. ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

### 2.1. Antecedentes del Área de Formación Pedagógica y Didáctica

#### 2.1.1. Políticas educativas y educación superior

A finales de la década del 70 y principios del 80, más de 50 Facultades de Educación que existían en el país presentaron una crisis que obligaba a las mismas a realizar un análisis sobre sus programas, debido a las demandas del contexto nacional y las políticas educativas que tuvieron una incidencia directa sobre la Educación Postsecundaria y/o Superior.

Por un lado, se destacaba que el objetivo de estas políticas educativas era impulsar el desarrollo del tercer mundo, explotando el potencial humano para promover el progreso, para ello, se expande notablemente el aparato escolar; esta situación tuvo un origen político en el que jugó un papel destacado la revolución cubana “(...) a raíz de la cual el presidente Kennedy lanzó su programa “La Alianza para el Progreso”. En su carta del 27 de febrero de 1961 dirigida al Secretario General de la OEA, el presidente expone el papel trascendental que las universidades pueden desempeñar en el futuro del hemisferio occidental” (Rico et.al., 1986, p.3).<sup>22</sup>

Cuando el país apropió la idea de la educación como factor fundamental del desarrollo económico y social, tuvo la necesidad de plantear políticas que buscaran solucionar los cuatro problemas de la educación superior planteados en 1968, dichos problemas fueron según Rico et.al. (1986): “La alta deserción escolar en los niveles medio y superior, la insuficiencia de recursos económicos con destino a la educación superior, el carácter netamente elitista que identifica la educación postsecundaria y la ausencia de la investigación en las universidades” (p.6). Problemas que vale la pena desarrollar con mayor precisión.

Entre 1975 y 1979 el aparato educativo vive un crecimiento acelerado debido a la política gubernamental que fortalecía la acepción basada en que el Estado debía encargarse de la demanda escolar, a lo que éste respondió con una atención al sistema escolar en términos cuantitativos y como consecuencia, crecieron vertiginosamente las facultades de

---

<sup>22</sup> Este es uno de los documentos de trabajo de una de las tres comisiones de estudio creadas para apoyar la reforma académica; entre los profesores que integraron esta comisión se encuentran: Hernán Rico Achury (Jefe oficina de planeación), Gustavo Téllez (Representante de los profesores ante el consejo superior), Juan Carlos Orozco (Representante de los estudiantes ante el consejo académico), Betty Monroy (Coordinadora Área de Formación Pedagógica y Didáctica), Fernando D’Jannon (Coordinador Área de Integración), Rodolfo de Roux (Profesor Área de Formación Pedagógica y Didáctica), Mercedes González (Profesora Dpto. de ciencias sociales), Carlos Low (Profesor Área de Formación Pedagógica y Didáctica), Inés Elvira Castaño (Profesora Preescolar), Rómulo Gallego (Profesor Dpto. de química), Carlos Sierra (Profesor Dpto. de Biología), Beatriz Oliver (Profesora Área de Integración), Guillermo Muñoz (Profesor Área de Integración).

educación, pero según Rico et.al. (1986), sin una propuesta académica que fuese lo suficientemente clara, y en este sentido, sus funciones se reducían a atender la demanda y a acoger las políticas de extensión de servicios de la educación superior impulsada por el Gobierno.

Además, las universidades por la pretensión de atender la mayor cantidad de estudiantes recurrieron a estrategias de optimización de sus recursos; sin embargo, la exagerada oferta de cupos desbordó las posibilidades de una atención adecuada y por esto, las instituciones de educación superior, sobre todo las del sector público sufrieron un mayor impacto, lo que devino en un déficit presupuestal. Aquella propuesta de optimizar los recursos se retomó con vehemencia, sobre todo, entre los años de 1979 a 1982 cuando las políticas educativas se dirigieron especialmente a frenar el crecimiento escolar y a racionalizar paulatinamente el gasto en el sector educativo. (Rico et.al., 1986).

A finales de la década del 70, se inicia la arremetida de un nuevo elemento con el problema de la calidad. “La inexistencia de claros derroteros académicos, de visión ideológica y política, se tradujo en una baja en la calidad de la educación” (Rico et.al., 1986, p. 9). Por lo tanto, se inicia con un proceso que buscaba restituirla. Por esa misma época, se reconsideran las discusiones sobre las funciones de las facultades de educación y se centra el interés en el deterioro de la imagen del docente. Por esto, se admitió que una de las formas de mejorar la educación sería a través de la cualificación de la formación de maestros.

En lo que respecta a la insuficiencia en los recursos económicos, para Rico et.al. (1986), la política educativa buscaba racionalizar la administración, controlar el aparato universitario y reducir los costos financieros de la universidad y del sector educativo en general. Con esto se da inicio a la pretensión gubernamental de reducir el presupuesto nacional a las instituciones universitarias de orden público e imponer la función de apropiarse de recursos por sí mismas, obligándolas entre otras cosas, a mejorar su eficiencia interna. Éstas tuvieron que abandonar todo intento de cualificación pues tuvieron que centrar sus esfuerzos en la autofinanciación y en la reducción progresiva y sistemática del gasto, caso de la UPN durante aquel período.

Con el carácter elitista de la educación superior, de acuerdo a Parra y Carvajal (1979) los principios de la universidad colombiana desde 1653 se caracterizaban por su influencia en el modelo medieval Salamanca, que tenía interés por los conocimientos relacionados a los fenómenos superestructurales (teología, filosofía y derecho) y algunos conocimientos sobre las ciencias naturales (cirugía, farmacia y botánica). Dichos estudios podían realizarse en dos tipos de instituciones de educación superior: seminarios conciliares y universidades católicas.

Para hacer partícipe en estas instituciones no se debía ser parte de grupos indígenas, negros y descendientes del proceso de mestizaje ya que la universidad estaba destinada sólo a los españoles y sus descendientes.

Sin embargo, estos autores afirman que desde las políticas internacionales se inicia en Colombia una transformación de estos principios, tanto así que en los inicios de la década del 70 la matrícula en las universidades de educación superior sobrepasó la tradicional escala nacional. Ello a través del fenómeno denominado masificación de la universidad, en dónde se da ingreso a las clases medias, claro está abandonando el predominio de los conocimientos de los fenómenos superestructurales para dar paso a la producción masiva de técnicos, cuyo destino será el mercado de trabajo. De acuerdo a Parra y Carvajal (1979), la expansión acelerada de la matrícula trajo con ello una devaluación del valor ocupacional de Educación Universitaria.

En las universidades en la segunda mitad de la década del 70, bajo el decreto 89 de 1976<sup>23</sup>, se presentan cambios en la organización social, en la modificación de la base económica y la estructura productiva, asunto que se reflejó en la organización de los sistemas educativos y el papel que desempeñan las universidades, de ahí la importancia de este decreto, pues con él se orientaron nuevas exigencias a la educación superior. Dentro de ellas se encontró la investigación, en función de la búsqueda de nuevos horizontes en el campo de conocimiento y de soluciones a las necesidades históricas concretas. A partir de la investigación, se pretendió conquistar un elemento indispensable para la transformación en la organización social, el mercado y la acumulación del capital para que facilitara nuevas formas de producción. (Dpto. Nac. De planeación, 1979). Así, la educación Superior

[...] supone el desarrollo de la capacidad de investigación de los individuos y la comunidad como todo, para qué, a través de la misma, estos adquieran un mejor conocimiento del medio que les rodea, y de una forma crítica, a partir de los elementos de que disponen, participen activamente en la construcción de una sociedad capaz de plantearse sus propios problemas y formular alternativas de solución a los mismos. (Dpto. Nac. De planeación, 1979, p. 92).

A la investigación bajo estos términos le correspondieron ciertas características. Primero se trataba de investigar sobre los problemas de la realidad nacional, partiendo de una descripción de ésta, solo así se podía llegar al conocimiento de los recursos naturales y

---

<sup>23</sup> Que reestructura el Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES, el cual como establecimiento público auxiliar del gobierno nacional y adscrito al Ministerio de Educación Nacional, tiene por función la inspección y vigilancia de la educación superior, además de la prestación y asistencia técnica y administrativa a las universidades.

posteriormente a la explotación de estos para el beneficio de la comunidad. Segundo la investigación como actividad propia de la universidad, debía ser una guía y orientación para las políticas y planes del país. Tercero, la investigación no debía constituirse como un privilegio exclusivo, sino que tenía que ser abierta a toda la comunidad, desde una terminología científica y técnica, pero con un lenguaje accesible e inteligible para todos. De esta manera, los objetivos de la investigación en la universidad se guiaban a través de dos aspectos o niveles: “uno inmediato, educativo, en función de la educación superior misma y otro, de largo plazo, el desarrollo general del país” (Dpto. Nac. De planeación, 1979, p. 93).

Por otro lado, de acuerdo a Franco (1980), el Ministerio de Educación con quince meses de antelación, conformó un comité operativo dispuesto a proponer aspectos relevantes para una futura ley que reestructuró lo llevado a cabo hasta el momento en la educación superior. De allí, surgió el decreto No. 80 de 1980 durante la presidencia de Julio Cesar Turbay Ayala y el Ministro de educación Rodrigo Lloreda Caicedo. Éste, contiene 194 artículos que organizaron el sistema de educación pos-secundaria o superior, considerado como un avance importante que le permitió a Colombia contar con un marco que estructurará la Educación superior en el país.

Cabe destacar que el Decreto en su artículo N°2, entendía la educación superior como un servicio público que tendía a cumplir funciones sociales. La educación superior pública quedaba a cargo del Estado y de entidades particulares que obtuviesen el permiso para ofrecer este servicio. Por consiguiente, en su artículo N°3, establecía que el fin de la educación superior era promover el conocimiento y los valores propios de la nación, que permitieran el desarrollo artístico, científico y tecnológico.

Un segundo aspecto a resaltar del Decreto es el artículo 14, en donde se reconocía la labor docente como una función social, en tanto, implicaba una responsabilidad científica y moral ante los discípulos, la institución y la misma sociedad. En esta medida en lo que concierne al estatuto del profesorado, en el decreto 80/80 en su capítulo VI “Del Personal Docente”, se establecieron normas relativas y aplicables a las instituciones oficiales de educación superior para que estas se articularan a los reglamentos que se expidieran. En el artículo 91, dicho decreto definía al personal docente como aquel que se dedicaba a la enseñanza y a la investigación, estos podían tener una vinculación de tiempo completo, tiempo parcial o de cátedra. En síntesis, este capítulo estableció el reglamento –derechos, deberes, amonestaciones, escalafón- que debía seguir cada institución de manera interna.

Por consiguiente, se establecieron algunos mecanismos que constituyeron los órganos formales que tenían que ver con la dirección y la administración de las instituciones oficiales.

Estos mecanismos eran consejos superiores y académicos, con el fin de generar una comunicación entre los organismos internos y externos, en otras palabras, establecer un vínculo entre el Estado y la Institución. Aquí, el ICFES se encontraba en el centro de todo el sistema de Educación Superior, regulando todos los procesos de inspección y planeación, con excepción de la Universidad Nacional De Colombia.

Es pertinente señalar el lugar-labor de la Universidad Pedagógica Nacional en la nación ya que dentro del Decreto 80/80, en su artículo 136 menciona que “la Universidad Pedagógica Nacional, tendrá como objetivo la investigación y el desarrollo educativo y la formación del personal docente para todos los niveles y las diferentes modalidades, de conformidad con las necesidades y prioridad nacional”.

Vale la pena destacar que para Téllez (1986) al adoptar la premisa de Formación Universitaria propuesta por la política pública, la Universidad empieza a deliberar sobre el concepto pedagógico que se mantenía hasta el momento en la Formación de Maestros. Por ello, la universidad inicia un proceso de reestructuración administrativa y académica durante este periodo; los diversos análisis y crisis por los que atravesó, implicaron un cambio de pensamiento tanto interno como externo sobre la concepción de pedagogía y la formación de maestros.

### ***2.1.2. Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional***

*El Documento Informativo del Proceso de Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional* presentado por la Junta directiva de la Asociación de Profesores, recopila una serie de trabajos elaborados durante la discusión que se venía dando en las últimas décadas del siglo pasado dentro de la Universidad. El ya mencionado documento, da cuenta del interés del profesorado por cuestionar la formación que se venía impartiendo a los futuros docentes, por lo que surge la necesidad de conformar un grupo permanente de Reestructuración, por medio de la Resolución 1291 de Octubre 17 de 1977, sin embargo la Resolución 01323 del 30 de Agosto de 1978 reorganiza dicho grupo e incluye equipos de apoyo o auxiliares necesarios para este proceso.

Téllez et al. (1978), afirmaban que la Universidad Pedagógica Nacional buscaba transformarse en una institución capaz de reflexionar e investigar en torno a las problemáticas del campo educativo, en relación con las demandas sociales; esto por medio de la formación de educadores críticos, creativos y conscientes de la realidad del país. Cabe mencionar que en las décadas anteriores no existía una labor investigativa dentro de las Facultades de

Educación que permitiera dar cuenta de las dinámicas educativas y su influencia en la sociedad, por lo que la universidad buscó, entre otras cosas, establecer una relación entre docencia e investigación. Habría que preguntarse si éste asunto fue solucionado en esta reestructuración, o si por el contrario, es un debate que aún está vigente.<sup>24</sup>

Además, bajo el análisis elaborado por Betty de Romero (como se citó en Téllez et al., 1978) denominado “Consideraciones Sobre el Área Básica”, se visibilizan dos problemáticas en la universidad: una a nivel teórico y otra a nivel práctico. Primero, se encontró una carencia en la producción de teoría pedagógica que tuviese principios claros y estructurados frente a la formación de maestros, desvirtuando de este modo el status que le corresponde a la Universidad, además del perfil profesional, los objetivos y criterios curriculares. A nivel práctico, en cuanto al área de formación básica se reconocía que desde 1969, cuando ésta se estructuró, había constituido materias dispersas en donde cada departamento, a pesar de los esfuerzos por integrar la pedagogía, esta quedaba desligada del área de especialización; y lo que era más problemático, se ubicaba en un segundo lugar.

Luego de visibilizar las anteriores problemáticas a nivel teórico y práctico, se situó la profesión del educador como una labor sin garantías o derechos. Así, la formación de educadores tenía un futuro incierto, y es ahí donde la reestructuración tanto del área básica como de la Universidad Pedagógica Nacional buscó superarlas. Surgió un sentimiento en el cual se requería “de una campaña estatal que haga comprender el verdadero significado de la profesión de maestro como una profesión de alto valor social, cultural, político y económico” (Téllez et al., 1978, p. 5). Además de una vinculación con la planeación y resolución en la política educativa del país.

Más aún, un grupo de profesores que hacía parte de diferentes instancias de la universidad –pero que realizaba un trabajo conjunto- con el interés que la comunidad universitaria conociera, analizará y debatiera en torno a la reforma, también elaboraron un análisis del Área Básica que funcionó durante la década del 70, los resultados de aquel estudio señalaron que el área carecía de una concepción y de una visión sobre el sentido del educador; según Rico et.al. (1986), el área se caracterizaba por la atomización y la desarticulación del saber, contemplando tan solo ciertos esquemas de la tecnología educativa.

---

<sup>24</sup> Los trabajos que amplían esta perspectiva pueden encontrarse en la Revista Pedagogía y Saberes No.39 de 2013 en artículos como: “La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación” y “Importancia y utilidad de la historia para la formación posgradual, el oficio de la enseñanza y la investigación pedagógica”, entre algunos.

Las asignaturas del Área Básica eran desarrolladas por distintas unidades académicas y entre éstas no existía ninguna interrelación, todos administraban sus contenidos según sus criterios e incluso a nivel de profesores de una misma asignatura no existía ninguna relación (Rico et al., 1986, p. 18).

Como consecuencia de las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) antes de la reforma de 1980, algunos sectores de la administración y del profesorado iniciaron un proceso investigativo y reflexivo sobre las fallas que presentaban las facultades de educación. Dentro de la UPN, según Rico et al. (1986), se realizaron estudios que permitieron dar cuenta de los altos niveles de deserción y se logró percibir el carácter de “Preuniversitario” que había adquirido la Universidad, en donde muchos de sus estudiantes iban a ampliar sus conocimientos del bachillerato para luego presentarse a otros centros de formación universitaria.

Rescatando los estudios presentados en el Tercer Seminario de Facultades de Educación realizado en 1983 y la comisión de facultades de educación del ICFES, fue posible que el grupo de trabajo de la Universidad examinara cómo la vocación y la orientación de los estudiantes de la UPN era tardía y en otros casos no existía. Estos factores, entre otros, describían la carencia de identidad profesional y de identidad con la institución, tras la insuficiente claridad respecto a sus objetivos; aunque estos estaban contemplados en la norma, eran demasiado generales y carecían de los dispositivos para llevarlos a cabo, por lo tanto, muchas veces resultaban ser irrealizables.

La discusión que suscitaron estos temas, llevaron a que se cuestionaran instancias externas a la universidad, específicamente la esfera política. Poniendo en discusión las propuestas desarrolladas por los países latinoamericanos interesados en multiplicar las oportunidades educativas en todos los niveles que se sustentaban en el concepto de “capital humano”.

Sin embargo, con la implementación del Decreto Ley 080 de 1980 –el cual reformó el sistema de educación postsecundaria– se instaura en la UPN una reforma administrativa sin tener muy presentes sus efectos en el aspecto académico. Todo estuvo guiado a ajustar la estructura de la universidad a la norma sin tener en cuenta las características de la institución. Este asunto es puesto de manifiesto en el Consejo Académico (Acta 31 de 1982) en el que se señala que la UPN estructuró su dinámica, bajo una relativa autonomía, consagrando su dirección a la norma y no desde sus propias características. Cuando se plantea la reforma académica, esta se opone a la estructura jurídica, orgánica y administrativa de la universidad.

Aquí es pertinente mencionar que según Rico et.al. (1986), la reforma académica no surge directamente de la década de 1980,

[...] en la década del 70 un grupo de profesores había planteado ya la necesidad de revisar la estructura académica y curricular de la Universidad y, como se consigna en los documentos de la época, se habían empezado a introducir en las discusiones muchos de los fundamentos que se plasmarán en la reforma posterior (p. 22- 23).

Así, se habían estructurado tres grupos que estarían encargados de abordar tres temas que, para aquella época, resultaban problemáticos y de suma importancia: el área básica, el Estatuto de profesores y la investigación en la Universidad. Todo este proceso se adelantó y se apoyó desde las directivas de la UPN, pero se interrumpió por el cambio de administración a finales de 1978 y se terminó de desplazar cuando apareció el Decreto 080 de 1980, ya que la institución estuvo centrada en establecer una estructura administrativa que se ajustara a la ley.

Dicho decreto, coarta parcialmente la reforma académica ya que en ella venían implícitos algunos principios generales; por lo tanto, la UPN debía reducir su tendencia a la formación de docentes y cumplir lo que en el artículo 136 de aquel decreto se denominó como desarrollo educativo. (Rico et al., 1986)

Para el año de 1981, como aparece en el Acta del Consejo Académico N° 20 del mismo año, se da inicio a la discusión en torno al Reglamento Académico –basándose en las consideraciones que se dieron en reuniones precedentes–. Allí, se da lectura al Proyecto del Reglamento Académico y posteriormente se realizan las consideraciones pertinentes por cada una de las comisiones creadas con anterioridad, éstas estaban integradas por docentes de las distintas facultades y cada una era encargada de un capítulo.

Estas comisiones expresan sus preocupaciones frente al documento y realizan algunas propuestas para seguir avanzando con el trabajo, sin embargo, la segunda comisión manifiesta su interés de continuar con lo planteado en el Proyecto del Reglamento Académico frente a la “Modalidad de Formación Universitaria” que consistió en la reglamentación y descripción de los espacios académicos de formación de los futuros maestros, es allí donde se propone crear cuatro áreas de formación que suponían superar aquellas dificultades que presentaba el Área Básica del Educador . Estas áreas son: Área de Formación Pedagógica, Área Académica Específica, Área para la Investigación y Área Social y Humanística. Cada una de ellas descritas de la siguiente forma:

Área de Formación Pedagógica: inscrita en actividades académicas orientadas a la adquisición y generación de conocimientos, habilidades y destrezas propias de la naturaleza del docente, con énfasis en los aspectos históricos, sociales, pedagógicos, administrativos y filosóficos de la educación. A ésta le correspondía el 20% en el diseño curricular.

*Área de Formación Académica Específica:* Se refería a las actividades académicas destinadas a la adquisición y generación de conocimientos, habilidades y destrezas requeridas en el campo de las ciencias, las artes y las tecnologías. A ésta le correspondió el 45% en el diseño curricular.

*Área de Formación para la Investigación:* tendiente a las actividades académicas para la formación, adquisición de conocimientos y destrezas para la investigación que permitiría la creación, innovación, desarrollo y comprobación de los conocimientos, técnicas y artes. A ésta le correspondía el 10% en el diseño curricular.

*Área de Formación Social y Humanística:* comprendía las actividades académicas dirigidas para el desarrollo de valores éticos, culturales, humanísticos y artísticos del futuro maestro. A ésta le correspondió el 10% en el diseño curricular. El 15% restante en el diseño curricular de esta propuesta, se configura como un elemento de flexibilidad curricular que puede ser empleado de acuerdo a las necesidades de cada programa académico.

Cada una de éstas áreas implicaba hacer una revisión curricular de los planes de estudio de los distintos programas académicos de la Universidad, con el propósito de propiciar para

[...] el futuro egresado un proceso de formación para su desarrollo integral, con sólidos conocimientos tanto en el campo pedagógico como en el área de futuro ejercicio, con capacidad creadora, crítica e investigativa y con conciencia de su responsabilidad como maestro frente a sí mismo, a sus discípulos y a la sociedad. (Consejo Académico, Acta 10, 1982).

Sin embargo, en el año de 1982 en el Acta N° 16 del Consejo académico se halló que, tras un estudio por parte de la comisión compuesta por los decanos de las distintas facultades, se reestructuró la “Modalidad de Formación Universitaria” conformada inicialmente por las cuatro áreas mencionadas. Ello en busca de producir un licenciado acorde con los requerimientos del país lo que significaba una contribución a su desarrollo, por lo que se crean tres áreas de formación académica que posteriormente serían aprobadas por el Consejo Superior de la UPN.

Será a partir del Acuerdo 072 de 1982 cuando el Consejo Superior estableció los principios académicos generales para orientar y regular los programas de educación superior ofertados por la universidad. Se plantea en el Capítulo II Art. 21, las Modalidades de Formación Universitaria constituidas por tres áreas académicas y los porcentajes correspondientes a estas, de acuerdo a las actividades teóricas y prácticas, así: Área de Formación Pedagógica y Didáctica (20%), Área de Formación Específica (45%) y Área de Integración (20%). El 15% restante era un elemento constitutivo de la flexibilidad curricular de cada Facultad, el cual podía ser empleado para complementar la formación del futuro maestro.



*Figura 4 Áreas del plan de estudios UPN (1982)*

Ahora bien, ¿Qué abordaba cada una de estas Áreas? El Área de Formación Pedagógica y Didáctica comprendía las actividades académicas relacionadas con la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía, la ética, la administración de la educación, entre otras, que llevaban a precisar y facilitar instrumentos del quehacer pedagógico. Esta área fue común a todos los programas académicos sin distinción alguna por facultades.

En lo que respecta al Área de Formación Específica, según el mencionado acuerdo, se expresa que comprendía las actividades académicas orientadas al aprendizaje de una disciplina y/o conocimiento específico, cada facultad asumía la estructura de ésta área de acuerdo a los conocimientos disciplinares que le correspondían. Por último, el Área de

Integración asumió las actividades académicas tendientes a la historia y la filosofía de la educación, las lenguas (nativa y extranjera), la investigación y el marco internacional de educación que permitiera una comprensión de la práctica pedagógica, la facilitación de instrumentos de pensamiento, comunicación y desarrollo de habilidades investigativas en educación. Esta última área también era común a todos los programas académicos.

Para el año de 1982, se buscó introducir un cambio en el Área de Formación Pedagógica y Didáctica a partir de las propuestas que se hicieron en los diferentes departamentos referentes al Área de formación Específica y al Área de Integración, es decir, se pretendió trabajar los problemas pedagógicos y didácticos de las diversas disciplinas en una acción conjunta entre los maestros del Área de Formación Pedagógica y Didáctica y así hacer ensayos que armonizaran las tres áreas de formación, en otras palabras, se buscaban alternativas de integración.

Algunos de sus precursores consideraban que al ser ésta un área de formación común a todos los programas, su énfasis debía centrarse en el estudio y análisis de todos los problemas que fuesen del interés de los maestros, independientemente del área de formación específica en la que estos se encontraran inscritos. El interés principal de esta área, según la comisión integrada por distintos profesores y liderada por la Decana de la Facultad de Educación, María Cristina de Vélez, era la reflexión de la relación entre la práctica pedagógica y la realidad, lo que permitió pensar en la creación de campos de estudio.

Por su parte, en sesión del Consejo Académico de 15 de junio de 1983 se, acoge la propuesta de Reestructuración del Área de Formación Pedagógica y Didáctica y de Integración, que permitiría posteriormente realizar un seminario enfocado en la revisión de los nuevos planes de estudio de los diferentes programas ofrecidos por la Universidad, y de este modo, iniciar su implementación en el primer semestre del año 1984.

Esta propuesta de reestructuración del área fue elaborada inicialmente por los profesores Fernando D'Jannon, Rómulo Gallego, Alvaro Pantoja, Guillermo Muñoz, Ma. Cristina De Vélez y Emiliano Romero. Acogida por el Consejo Académico para su posterior implementación, se expuso que la UPN atendiendo a la necesidad de formar un docente cualificado para transformar las Organizaciones Sociales Educativas (O.S.E.), requería en primera instancia: crear sus propios discursos explicativos, emprender acciones para la transformación y reflexionar sobre sus acciones.

La reforma al Área de Formación Pedagógica y Didáctica que ocurrió por aquella época concebía el currículo para la formación de docentes como un proceso y no como un producto acabado que permitiera y facilitara la incorporación de todos los hallazgos del

quehacer investigativo dentro de éste. Entonces, a partir de dicha concepción curricular, el área buscaba crear las condiciones necesarias para el surgimiento de un amplio movimiento cultural universitario en el cual todos los estamentos institucionales aportaran al debate de los problemas educativos nacionales e internacionales.

Ante tal situación, el área invertiría todos sus esfuerzos en replantear la formación de maestros:

[...] no alrededor de las estructuras o temáticas de las disciplinas que supuestamente la conforman (pedagogía, sociología, psicología, antropología, economía, ética, etc.), sino alrededor del estudio interdisciplinario de problemas educativos que permita sobre una base concreta, por un lado, la formación de un futuro docente crítico de su actividad profesional, y por el otro, servir de anclaje real a conceptos, teorías o planteamientos básicos de las diferentes disciplinas que se consideran indispensables para el análisis de tales problemas (Consejo Académico, 1983, p.4).

De ésta manera, se pensaba que era posible dar sentido e identidad a la UPN a partir de su quehacer, el cual consistía, según el Consejo Académico , primero, en brindar las respuestas a los requerimientos que la escuela hacía para ese entonces respecto a la formación, capacitación de maestros e innovación que se requería dentro de dicha institución; segundo, dar respuestas a problemas que trascienden el ámbito educativo; y tercero, generar innovaciones estructurales e institucionales en el sector educativo.

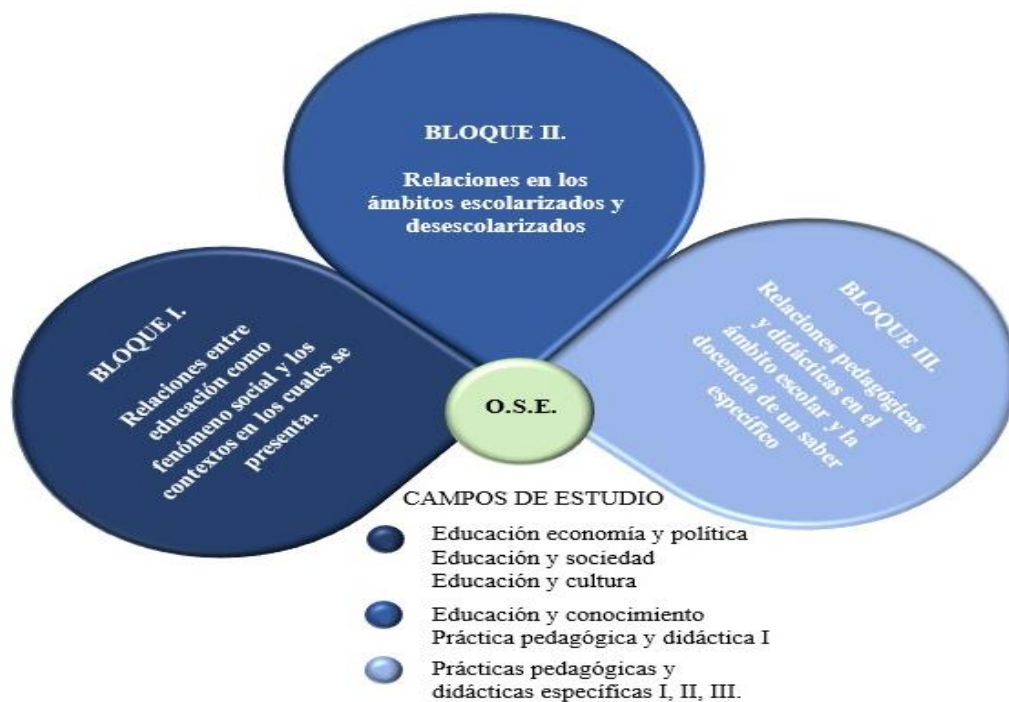
Ahora bien, en este periodo se manifiesta una preocupación frente al creciente distanciamiento entre las instituciones educativas y la realidad de un país como Colombia, así como la preocupación en las instituciones educativas por la incapacidad de formar individuos activos en los procesos de transformación social, ya que era innegable el papel de la educación como factor de gran incidencia en el desarrollo de una sociedad. La educación desde aquí se ubica como un proceso para el desarrollo que puede contribuir a dar respuestas adaptativas a una realidad dada (Facultad de Educación, 1984).

Desde esta idea, surge en la UPN el interés por buscar una transformación de la realidad nacional, aunque ello implicase transformar, inicialmente, dicha institución y establecer una relación más estrecha, dinámica, articulada y creativa con la realidad en la que se vivía. Es por esto que emerge el concepto que, para algunos autores, cohesionará el quehacer de la Universidad: las Organizaciones Sociales Educativas (O.S.E). Este concepto, de acuerdo a los documentos analizados, se retoma del texto *Hacia una aproximación*

*conceptual de la Innovación en Educación* elaborado por Álvaro Pantoja y publicado en 1982 por el CIUP.

Retomar el concepto de las O.S.E de acuerdo a la Facultad de Educación (1984), implicó que la finalidad de la UPN debía ir más allá de las instituciones educativas para fundamentar sus programas de formación de docentes en las actividades académicas, sociales y culturales de estas organizaciones y así, conjuntamente, contribuir al desarrollo educativo del país. El anhelo de una transformación de la realidad educativa significó para la universidad asumir una función investigativa, de construcción de conocimiento capaz de incidir en la formación de profesionales, en las políticas educativas y sobre todo, brindar aportes pedagógicos a las disciplinas y ciencias.

A partir de los aspectos mencionados sobre el quehacer de la universidad y su relación con las O.S.E., se estructuró en un primer momento, el Área de Formación Pedagógica y Didáctica en tres bloques que se relacionaban entre sí, suponiendo que tanto el profesor como el estudiante debían analizar de manera prospectiva las interacciones históricamente constituidas entre el proceso educativo y la organización social.



*Figura 5 Bloques de estudio del Área de Formación Pedagógica y Didáctica (1984)*

*El primer bloque* procuraba aproximarse a las relaciones entre educación como fenómeno social con los contextos en los cuales se presentaba. En este primer bloque se configuraron tres campos de estudio: educación y sociedad; educación, economía y política y, educación y cultura.

*El segundo bloque*, basándose en los anteriores campos de estudio, buscaba realizar un análisis sobre las relaciones que se dan en los ámbitos escolarizados y desescolarizados: “En otras palabras, constituye un conjunto de problemas en los procesos de docencia que trasciende la enseñanza de una disciplina, de un saber o de una ciencia específica.” (Consejo académico, 1983, p. 15). Se esperaba que con este segundo bloque se considerará el problema de la identidad de la Universidad por medio del estudio de lo pedagógico y lo didáctico, a través de los campos: educación y conocimiento y, la práctica pedagógica y didáctica I.

*El tercer bloque* proponía las relaciones pedagógicas y didácticas en el ámbito escolar y la docencia de un saber específico, campos como pedagogía y didáctica específica I; pedagogía y didáctica específica II; pedagogía y didáctica específica III; y, la práctica pedagógica y didáctica II harían parte de este bloque.

Posteriormente, dichos bloques serían reestructurados bajo las consideraciones de distintas unidades académicas que paulatinamente enriquecieron la propuesta del núcleo común, configurándose en un segundo momento los siguientes niveles de estudio que presentan las relaciones y factores que hacen parte de la educación, entendiendo a ésta como un proceso social. Cada uno de los niveles presentados a continuación señala sucesivamente una profundización y aproximación a la comprensión y transformación de las O.S.E. y, de la misma realidad educativa. Primer nivel: se analiza el qué, cómo y porqué de las relaciones entre educación y sociedad; educación, economía y política; educación y cultura; pedagogía y psicología. Segundo nivel: se estudia las relaciones pedagogía y conocimiento y pedagogía y didáctica. Tercer nivel: se cualifican las prácticas pedagógicas y didácticas específicas de los maestros. A este nivel, le corresponden tres subdivisiones más, que serán expuestas más adelante.



Figura 6 Niveles de estudio del área de formación pedagógica y didáctica (1986)

## 2.2. Área de Formación Pedagógica y Didáctica

A mediados de 1982 una de las primeras propuestas de reestructuración del Área de Formación Pedagógica y Didáctica presentaba algunas consideraciones a tener en cuenta sobre la limitación y estructura curricular de los campos de estudio constitutivos de esta área. Es así como el grupo de trabajo<sup>25</sup> de esta propuesta, señala como campos de estudio comunes: *La realidad educativa nacional*: ésta giró en torno al análisis crítico de la realidad nacional con un énfasis en lo social, político, económico e histórico que se manifestaría en relación con la educación y el papel del maestro. *La realidad de la escuela y el aula*: se ubicó a la escuela como institución social y al aula como un conjunto de interacciones que es necesario analizar. *El educando*: como miembro de la acción pedagógica, se estudia a él y su demanda de educación. *El docente*: No solo como miembro de una acción pedagógica sino su papel en la sociedad, se buscó reflexionar sobre su devenir histórico y su función profesional. *La praxis de la enseñanza educativa*: aquí se buscaba que el docente reflexionara sobre su quehacer –sus errores y obstáculos–.

25 Aracelly de Mateus, Laura de Flechas, María Cristina de Vélez, Aracelly de Tezanos, Álvaro Pantoja, Guillermo Muñoz, Emiliano Romero, Cesar Lara, Rómulo Gallego y Fernando D’Jannon.

Más aún, estos campos requerían una fundamentación epistemológica que los justificase teóricamente, legitimara y abordará con rigor su realidad histórica. Es por ello que el grupo de trabajo señaló que los campos de estudio se sustentaron en: economía y política de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, historia del pensamiento pedagógico, filosofía de la educación y lingüística. Las tres últimas disciplinas, aun cuando se vincularon al Área de Integración, son anunciadas aquí por el grupo al considerarlas esenciales para la formación del maestro.

No obstante, se continuó reelaborando esta propuesta debido a que el sentido del plan curricular, se estructuraría tan solo con base en la sistematicidad de dichas disciplinas, sin considerar las interrelaciones necesarias entre ellas y la práctica profesional del docente. Estableciéndose más adelante, en un primer momento tres bloques y posteriormente tres niveles de estudio –como se mencionó anteriormente– que tienen como núcleo el desarrollo de las O.S.E. en el Área de Formación Pedagógica y Didáctica. Es así como se establecieron finalmente los campos: educación y sociedad; educación, economía y política; educación y cultura; pedagogía y psicología; pedagogía y conocimiento; pedagogía y didáctica; y práctica pedagógica y didáctica (I, II, II).

### ***2.2.1. Educación y sociedad***

Los documentos elaborados por el Consejo Académico 1983, titulados *Reforma del Área de Formación Pedagógica, Didáctica y Estructuración del Área de Integración (1983)* y *Área de Formación Pedagógica y Didáctica (1984)*, en el campo de estudio de educación y sociedad establecen las relaciones históricamente constituidas entre los procesos educativos y sociales. Esto, a partir de la investigación del origen y estructura de los conceptos y los componentes de la organización social. A través de este seminario, se buscó brindar a los estudiantes herramientas teóricas que permitieran una investigación bibliográfica, discusión académica, presentación de informes y resultados de estudios.

En el campo de *educación y sociedad*, basándose en las temáticas a tratar, se establecieron los siguientes objetivos generales y específicos:

#### **1.1 Objetivos generales**

1.1.1 Contribuir a la orientación de la Universidad Pedagógica Nacional en sus actividades de docencia, investigación y extensión para vincularse al desarrollo educativo del país.

1.1.2 Propiciar la formación del docente a partir de una visión crítica de la problemática socio-educativa colombiana y latinoamericana.

1.1.3 Ofrecer a los alumnos elementos metodológicos y documentales para el estudio, análisis y transformación de las organizaciones sociales educativas.

## **1.2. Objetivos específicos.**

1.2.1 Procurar que los alumnos alcancen una base conceptual para la reflexión sobre la educación como fenómeno social.

1.2.2 Ofrecer los fundamentos del pensamiento socio-pedagógico en los clásicos de la educación y en los autores contemporáneos.

1.2.3 Iniciar al grupo en la metodología de la investigación socio-educativa a través del trabajo del seminario (Facultad de Educación, 1986, p. 169, la negrilla es del autor).

En esta medida, la metodología de tal seminario se proyectó a realizar dos asuntos: proceso de constitución de conceptos (su origen y estructura) y relación entre conceptos con la concepción de educación y práctica pedagógica. Dentro de los contenidos a desarrollar se encontraban cuatro grupos de conceptos básicos: fundamentos de la organización social; proceso de la autonomía Institucional de la educación; relación educación y política; la educación como proceso socializador.

Según el Consejo Académico (1983), algunos de los temas abordados en este campo de estudio, fueron: educación en la colonia; catedráticos en la colonia; las relaciones sociales en las escuelas normales; Mutis y la renovación educativa; el surgimiento de las instituciones formadoras de docentes en el siglo XIX y XX; fracaso escolar y la preparación para el empleo; escuela, familia y comunidad; educación y sociología según Durkheim; el sistema de las sociedades modernas según Pearson; democracia y educación según Dewey; psicoanálisis y educación, entre otros.

Tanto los contenidos como los objetivos que constituyen el presente campo de estudio permitieron determinar la relación existente entre el *proceso educativo* y *el proceso social*, dando cuenta de las implicaciones educativas en los distintos ámbitos sociales.

### ***2.2.2. Educación economía y política***

En este campo de estudio se abordaron los asuntos educativos determinados por los aspectos económicos y políticos. En éste “(...) se pretende establecer las múltiples relaciones que se dan conceptualmente y en la práctica entre el aparato educativo, el aparato productivo y el sistema político de una sociedad, es indispensable realizar un análisis de su devenir histórico y de la situación actual” (Consejo Académico, 1984, p. 30).

Los objetivos que se propusieron para el año de 1983 en este campo fueron cuatro: primero, crear espacios de reflexión crítica de la realidad educativa y económica del país entre el estudiante y docente. Segundo, brindar un programa integral que conciba formar al estudiante como principal agente cultural. Tercero, estimular una conciencia en el estudiante analítico-crítico de los fenómenos -educativos, económicos y políticos- que hacen parte de la práctica. Cuarto, que al finalizar el estudio del campo se posean elementos teóricos para establecer las relaciones de los fenómenos anteriormente dichos.

Sin embargo, para el año de 1986 dichos objetivos se modificaron y se establecieron los siguientes:

### **1.1 Objetivos generales**

A. Crear en la universidad un espacio de reflexión y de investigación sobre las relaciones existentes entre el desarrollo educativo y el desarrollo económico y político en la formación social colombiana.

B. Responder a una preocupación fundamental de la Universidad de brindar una formación integral a los futuros docentes que estimulen la conciencia de su papel como educadores en el desarrollo social.

C. Fomentar en los futuros pedagogos el análisis crítico de los fenómenos educativos políticos y económicos que gravitan cotidianamente en su práctica.

### **1.2 Objetivos específicos:**

A. Ofrecer a los estudiantes unos fundamentos teóricos básicos en economía y política que le permitan adquirir unas bases conceptuales para el estudio de la relación entre el desarrollo y educativo y el desarrollo económico y político en las sociedades contemporáneas.

B. Introducir a los estudiantes en el estudio de la política educativa en la historia colombiana reciente a partir de 1930 para que reflexione sobre ella en el marco de su articulación con los procesos socioeconómicos y políticos que han caracterizado la formación social colombiana.

C. Propiciar la reflexión de los futuros docentes sobre la ubicación socioeconómica y política del maestro en la sociedad colombiana.

D. Proveer el espacio para que los estudiantes profundicen por medio del sistema de tutorías en un problema educativo de su interés suscitando en ellos un espíritu innovador y el trabajo científico.” (Facultad de educación, 1986, p. 159-160).

Las temáticas propuestas por el Consejo Académico (1984) fueron: Evolución de la ciencia política; Modelos y tendencias del desarrollo económico y la educación frente a estos dos fenómenos; los principios de la política educativa y los planes de gobierno; y la estructura administrativa del sector educativo.

En cuanto a los contenidos que se sugirieron para el seminario se encontraron: *Primera unidad*: concepciones sobre la relación educación, economía y política. Teorías del desarrollo, elementos sobre teoría del Estado, teorías de la educación y el cambio social y los supuestos de la economía de la educación. *Segunda unidad*: educación y política en Colombia (1950-1985). Política educativa y desarrollo económico, crecimiento económico y expansión escolar, estructura administrativa y financiera del sistema colombiano. *Tercera unidad*: educación y poder; relaciones entre educación - Iglesia - Estado y partidos políticos (generalidades); movimiento estudiantil y política estatal universitaria; maestro (sus formas de organización).

Partiendo de los objetivos y de los contenidos establecidos en este campo fue posible explicitar la relación entre *desarrollo educativo* y *desarrollo económico*, así como la incidencia de las políticas nacionales en el proceso educativo y en la formación de maestros.

### **2.2.3 Educación y cultura**

Este campo supuso una relación con los campos de educación y sociedad y educación economía y política. Teniendo presente las modificaciones que surgieron del documento del Consejo Académico titulado *Reforma del Área de formación pedagógica y didáctica y estructuración del área de integración* publicada en el año de 1983, además del Acuerdo 072 de 1982 –Reglamento académico– se plantearon sus objetivos específicos y orientaciones metodológicas.

Algunos de sus objetivos se centraron en la investigación sobre el origen y procesos de transformación de la cultura, así como las relaciones posibles entre los procesos culturales y educativos, buscando hallar la incidencia de éstos últimos en el desarrollo cultural del país; a su vez, se planteaba la necesidad de determinar las implicaciones que las instituciones educativas y el maestro debían cumplir en el avance cultural colombiano; se suponía que a partir de éste campo la UPN aportaría a la transformación del sistema educativo nacional y enriquecería la vida cultural de la institución así como de todas las organizaciones que tuvieran algún contacto con ésta, por medio de la actividad creativa de estudiantes y docentes.

En cuanto a su estructura metodológica el campo propondría dos fases de trabajo que estarían articuladas. La primera fase, consistía en el estudio de la realidad cultural y educativa de la nación, internándose en las instituciones escolares, consideradas no sólo en sí mismas sino en las relaciones que establecen con las comunidades; la segunda fase, comprendía los fundamentos teóricos y metodológicos sobre los nexos existentes entre una cultura

determinada y la educación, con el propósito de orientar y nutrir la tarea exploratoria a través del seminario sobre problemas específicos. Entre las temáticas que se debían abordar en el campo se encuentran:

*El papel social de la escuela y del educador en Colombia:* La escuela considerada como un espacio privilegiado de expresión y desarrollo de la cultura de un pueblo, requería, según el campo, de un análisis de los procesos de apropiación y recreación de los saberes. En cuanto el maestro, era entendido como un agente de desarrollo sociocultural que debía asumir su identidad como un trabajador de la cultura y forjador de los ciudadanos que las necesidades históricas reclamaban; entonces, la escuela pasaría a ser el espacio social de recuperación crítica y promoción de la cultura.

*Educación y cultura en la historia:* Se proponía estudiar la configuración de dos formaciones sociales coexistentes pero que, para este campo, serían opuestas al propósito de evidenciar cómo la cultura global afectó las concepciones e instituciones educativas y, a su vez, cómo la educación logró vincular sus aportes al desarrollo cultural.

*Modelos pedagógicos e identidad cultural en la práctica educativa de Colombia y América Latina:* en este campo se asumía que la educación cumplía con la función primordial en la producción, distribución y consumo de lo cultural, por lo que se buscaba revelar el papel que cumplen los distintos modelos pedagógicos implementados en el país. Dichos modelos pedagógicos que según el campo se debían tener en cuenta eran los modelos tecnológicos del aprendizaje y ayudas educativas novedosas, acordes con los programas de gobierno de la época.

Las relaciones entre cultura y educación eran consideradas desde el presente campo como un espacio problema que suponía una mediación social e histórica que especificaría la práctica pedagógica y la realización personal de los sujetos educandos y educadores. Por lo anterior, es que el campo se planteaba como un ámbito académico de relaciones interdisciplinarias donde su motor sería la investigación de problemas culturales y educativos.

Entonces, al plantear el nexo entre educación y cultura, el presente campo de estudio posibilitó, gracias a los objetivos y contenidos propuestos, exponer la *realidad educativa y cultural de las instituciones escolares*.

#### **2.2.4. Pedagogía y psicología**

Este campo de estudio inició con las preguntas por aquellos fundamentos teóricos, antecedentes y procesos históricos que han llevado a la relación entre pedagogía y psicología.

Tales preguntas condujeron a tres consideraciones: Aportes teóricos de la psicología y la pedagogía en la formación de maestros; alcances de la psicología y pedagogía en la formación; relación de este campo de estudio con los otros que conforman el área. Llegando así a considerar como pregunta fundamental: ¿Cuáles son los aportes de la psicología y la pedagogía a la formación de maestros? Desde ahí, se contemplaron criterios para la recuperación del campo como válido para la formación, estos son: teóricos, histórico-filosóficos, metodológicos y de especificación.

Con este campo se buscó que los estudiantes al finalizar describieran, analizaran y relacionarían el desarrollo histórico de la psicología para tener una posición frente al saber psicopedagógico. Con este posicionamiento podrían adquirir y comprender los conocimientos que han emergido respecto al desarrollo del ser humano, estableciendo y ajustando el quehacer pedagógico a las necesidades propias de éste y su entorno, buscando la aplicabilidad de estos principios y el perfeccionamiento de ellos a la actividad práctica e investigativa del docente.

Es desde allí como los contenidos establecidos para cumplir los anteriores objetivos fueron: factores histórico culturales de la evolución de la psicología y su incidencia en la pedagogía; la acción de la psicología y la pedagogía en el desarrollo del hombre, comprendiéndolo como un ser biológico, socio-afectivo, moral, intelectual y estético; la contribución de la psicología a la pedagogía en el esclarecimiento de su naturaleza (procesos hereditarios, aprendizaje, condiciones sociales, etc.) (Facultad de Educación, 1986).

La relación entre psicología y pedagogía contribuyó a que, dentro de dicho campo se planteara un análisis en torno al *desarrollo humano* de los educandos fundando a la psicología, como se evidenciara en el tercer capítulo, como un elemento clave en la formación de maestros en la década de 1980.

#### ***2.2.5. Pedagogía y conocimiento***

La pedagogía desde este campo se aborda desde la perspectiva del conocimiento; asumiendo una reflexión frente a la relación entre el conocimiento común y el conocimiento científico en el acto pedagógico, además, de la organización de los saberes en el espacio de la escuela. Es así como en el seminario de Pedagogía y Conocimiento para construir un objeto de trabajo preciso y no perder la orientación, giró en torno a las preguntas por: ¿Cómo es el paso del conocimiento común al conocimiento científico?, ¿Qué relación hay entre el

conocimiento común y la escuela?, ¿Cómo se organizan los saberes en la escuela? y ¿Qué relación hay entre conocimiento y pedagogía? (Urrego et al. 1988).

En síntesis, este campo trata de investigar dentro del acto pedagógico las relaciones entre pedagogía y conocimiento, asumiendo el acto pedagógico como posible objeto de investigación del maestro, revelando a su vez, que comprender la naturaleza del conocimiento humano puede enriquecer la actividad pedagógica (Facultad de educación, 1986). De esta manera, se establecieron como objetivos del campo los siguientes:

- 1.1 Investigar el campo de conocimiento humano caracterizando el medio observando y analizando la luz de diferentes teorías sobre el conocimiento.
  - 1.1.1 Desde la perspectiva del científico, matemático, físico, biólogo mirar y examinar el sentido común para ver las posibilidades que se abren del campo del saber.
- 1.2 Investigar las relaciones entre las nociones y conceptos.
- 1.3 Construir discursos explicativos entre el conocer y el saber.
- 1.4 Develar las relaciones que existen entre el conocimiento y las concepciones pedagógicas.
- 1.5 Investigar los diferentes obstáculos que existen entre el conocer y el saber específico.
- 1.6 Hacer desarrollos arqueológicos de los conceptos en los campos de la matemática las ciencias y el arte.
- 1.7 Hacer un estudio de tipo histórico entre pedagogía y conocimiento.
- 1.8 Realizar estudios comparativos entre las diferentes versiones del acto pedagógico (Facultad de educación, 1986, p. 193-194).

El campo de Pedagogía y Conocimiento estableció los siguientes aspectos: fundamentación conceptual sobre el conocer humano; referencias históricas sobre pedagogía y conocimiento; diferencias entre pedagogía y conocimiento; obstáculos en la formación de conceptos, entre otros (Facultad de educación, 1986).

Algunos de los temas considerados para fundamentar este campo ante el Consejo académico en 1983, según se indica en el documento de trabajo *Reforma del Área de Formación Pedagógica, Didáctica y estructuración del Área de integración*, fueron: representación, realidad y conocimiento; la relación entre lenguaje, arte y conocimiento; la relación entre conocimientos adquiridos en el contexto de la vida social y los contenidos de la clase (escolares o curriculares); la aprehensión y los procesos mentales; las fuentes de conocimiento; nacimiento de la inteligencia según Piaget; autoimagen del adolescente según Rosemberg; de la lógica del niño a la lógica del adolescente según B. Inhelder y J. Piaget; la enseñanza no directiva según Karl Rogers; Freud y la recuperación del inconsciente; teorías del aprendizaje; entre otras.

Al igual que los campos anteriormente señalados, tanto objetivos como contenidos permitieron entrever el análisis que realizaba el presente campo sobre los *fundamentos, condiciones y procesos que se encontraban vinculados al cómo de la enseñanza de las ciencias*.

### **2.2.6. Pedagogía y Didáctica**

Este campo buscaba abordar, a partir de la práctica de la enseñanza, las relaciones entre pedagogía, didáctica y metódica tanto en aspectos generales como en las presuposiciones, fundamentaciones y procesos de decisión que afectan la enseñanza específica. Además, a partir de dicho campo se pretendía realizar propuestas constructivas y transformadoras de la práctica pedagógica y didáctica de los maestros y de las instituciones encargadas de su formación en relación con las situaciones educativas reales de la época. (Rico *et al*, 1986, p. 51-52)<sup>26</sup>.

### **2.2.7. Prácticas pedagógicas y didácticas**

El campo de estudio de las prácticas pedagógicas y didácticas, que se encuentra próximo al campo anterior, pretendía realizar una exploración conceptual acerca de las relaciones pedagógicas y didácticas dentro de la escuela, concebida como institución social, con la docencia específica de un saber; asimismo, se esperaba que este campo contribuyera a la transformación de las llamadas O.S.E, a través de la generación de teoría pedagógica y didáctica en interacción con una visión retrospectiva y prospectiva de las políticas educativas y de la posibilidad de generar innovación educativa.

Además, las prácticas eran concebidas como un espacio en el cual era posible precisar las propuestas pedagógicas que contribuirían a la generación de preguntas de investigación, al conocimiento de problemáticas educativas específicas y a la formación del espíritu crítico en el estudiante. A partir de los espacios de trabajo en los que se ejercían dichas prácticas, se pensaba que era posible generar alternativas pedagógicas y proyectos de investigación.

En esta perspectiva, María Teresa Arias en el documento titulado *Antecedentes, diagnósticos y perspectivas de la Facultad de Educación 1985-1986* realiza un análisis en el cual presentaba algunas de las posibles problemáticas a las que se podían enfrentar los docentes y estudiantes a la hora de introducirse en la realidad educativa. Una de esas

---

26 Frente a este campo no se encontró un desarrollo teórico y metodológico amplio.

dificultades radicaba en que la inmersión en dicha realidad no garantizaba la interrelación entre teoría y práctica.

Este campo estaba constituido por tres prácticas definidas de la siguiente manera:

*Práctica pedagógica y didáctica I:* Allí se abordaban las relaciones entre la pedagogía y la didáctica con el área específica a partir de los siguientes temas: procesos históricos-críticos de conceptos y elaboraciones, concepciones pedagógicas y didácticas imperantes, procesos de formación e instrucción, estudio crítico de la aplicación de la tecnología educativa, evaluación de la enseñanza, tecnología de la enseñanza de Skinner y psicología genética.

*Práctica pedagógica y didáctica II:* por medio de un análisis crítico se buscó estudiar las formas como se desarrollan las prácticas pedagógicas y didácticas de un área específica en la escuela. Aquí el estudiante tras un estudio de campo debía planear, dirigir y ejecutar un seminario-taller.

*Práctica pedagógica y didáctica III:* aproximándose a una práctica integral dentro de un espacio escolar, se pretendía hacer un “trabajo de innovación”, concerniente a la pedagogía y didáctica del área específica.

Ahora bien, cada uno de los campos de estudio anteriormente expuestos sostenían una relación con las O.S.E. a las que debía responder -desde el análisis disciplinar que le correspondía a cada campo- tanto a las demandas sociales como las necesidades educativas; de esta manera se hará evidente cierta tensión entre las disciplinas, relación y tensión que será descrita en el siguiente capítulo.

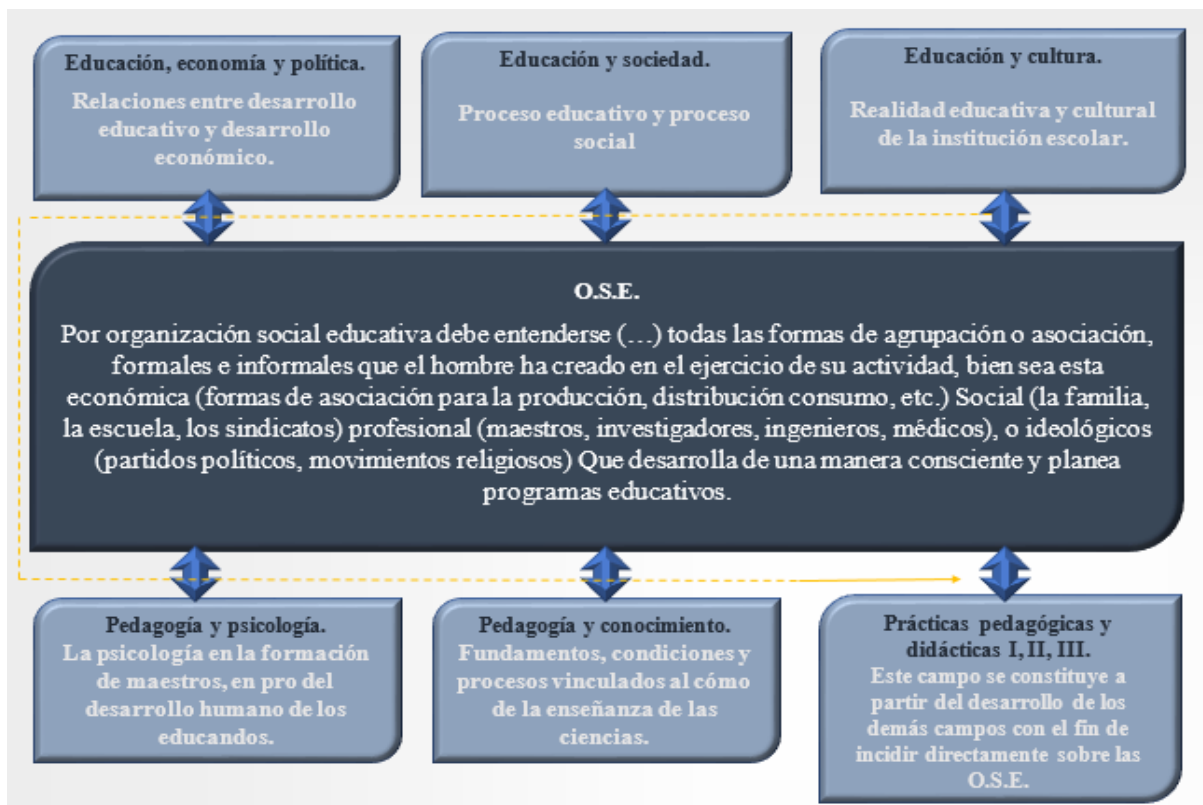
### CAPÍTULO 3. LA PEDAGOGÍA EN DISPUTA

A partir de la descripción del Área de Formación Pedagógica y Didáctica presentada anteriormente, fue posible organizar en un gráfico que expone (Ver figura 7), además de la relación entre los campos y las Organizaciones Sociales Educativas (O.S.E.), las relaciones existentes entre las distintas disciplinas que se estudiaban en cada uno de los campos. Las O.S.E representaron para la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la atención de una serie de demandas sociales analizadas al interior de la institución.

La relación existente entre los campos y las O.S.E. permitió que en cada uno de los seminarios propuestos se explicitaran los distintos nexos que eran objeto de estudio, de modo tal que, en el campo de Educación, Economía y Política, se presentan las relaciones entre *desarrollo educativo* y *desarrollo económico* así como la incidencia de las políticas nacionales en el proceso educativo y en la formación de maestros; en el campo Educación y Sociedad se exponen las relaciones entre *el proceso educativo* y *el proceso social*; en cuanto al campo de Educación y Cultura se exhibe *la realidad educativa y cultural de las instituciones escolares*; en Pedagogía y Psicología el énfasis estaba puesto en el papel de la psicología en la formación de maestros con el fin que estos potenciarán el *desarrollo humano* de los educandos; Pedagogía y Conocimiento ofrecía los *fundamentos, condiciones y procesos que se encuentran vinculados al cómo de la enseñanza de las ciencias*. Todas estas relaciones tuvieron su expresión en las elaboraciones de profesores e investigadores de la época vinculados al Área de Formación pedagógica y Didáctica y la UPN<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Según lo identificado en la *Revista Colombiana de Educación* y en la *Revista Acción Educativa*, específicamente en las publicaciones realizadas durante la década por profesores e i.



*Figura 7 Relaciones entre los campos del Área de Formación Pedagógica y Didáctica*

### 3.1. Desarrollo educativo y desarrollo económico.

En lo que respecta a la primera de dichas relaciones, el trabajo de Kugler (1980) presentaba un estudio sobre las investigaciones que tenían que ver con los aspectos económicos del sistema educativo en relación con la eficiencia interna de las instituciones y su respectiva financiación; también, realizaba un estudio en relación con el capital humano y la incidencia de la educación en componentes socioeconómicos tales como los mercados de trabajo; finalmente, se estudiaban las relaciones entre la educación y la escolaridad con el sistema económico.

Kugler (1980) expone la relación entre los problemas de financiación, costos, calidad y eficiencia y los programas de educación. Por lo tanto, la economía del sistema educativo se identificaba con aquellos programas que eran eficientes a la hora de satisfacer las necesidades sociales, en este sentido surgió un problema de carácter técnico a la hora de medir la eficiencia de los programas, y un problema político para definir lo que significaría satisfacer necesidades. Uno de los trabajos que examina este autor daba cuenta del gasto público en educación, evidenciando el progresivo aumento en lo que respecta a la educación primaria y secundaria, y la disminución de la inversión para la educación superior.

Sin embargo, las investigaciones elaboradas hasta ese momento sobre la relación entre economía y educación dejaban aspectos fuera de los análisis, caso de los estudios realizados por el MEN y el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) para medir el éxito o fracaso de los programas de formación, puesto que sus estudios se limitaban a hacer demostraciones superficiales sobre el mejoramiento de la educación en el país dejando al maestro en el centro de la discusión.

Entonces, se pensaba que la actitud y la calidad de los maestros incidían en el mejoramiento del sistema educativo:

Estos argumentos no muy apoyados en una realidad estadística pueden aparecer más o menos razonables, pero fácilmente se pueden volver más o menos irrazonables, y es así como se encontrarían afirmaciones indicando que hay demasiados normalistas en Colombia o que ciertos institutos técnicos son muy costosos porque la mayor parte de sus maestros son profesionales egresados de la universidad (Kugler, 1980, *s.p*).

Para este autor, dichos argumentos se sustentaban más en los prejuicios políticos y sociales de turno, que en investigaciones que detentaran cierta objetividad, ello debido a los intereses que tenían las instituciones que patrocinaban la evaluación educativa sobre los aspectos a valorar.

Aun así, Kugler (1980) consideraba que algunas investigaciones sobre dichos asuntos señalaban cómo los niveles educativos dependían de las condiciones de desarrollo del país; investigaciones como las de Parra, Lebot, Mojica, entre otros, mostraban la relación entre el desarrollo del sistema educativo y el desarrollo socioeconómico del país. De esta manera se pensaba que existía cierta asociación entre los niveles de escolaridad de las personas y sus niveles de ingreso.

### **3.2. Proceso educativo y proceso social**

Indagar por el fenómeno educativo en la década de 1980, representaba para personajes como Gonzalo Cataño y Rodrigo Parra una relación ineludible entre el *proceso educativo* y el *proceso social*, pues se consideraba que si se pretendía realizar el análisis de problemas concretos frente a estas relaciones, era imposible dejar de lado las condiciones sociales de las acciones educativas, condiciones regidas bajo la diferencia de clases, el desarrollo industrial, la creciente urbanización, entre otros.

De acuerdo a Cataño (1980), el interés por el estudio de los factores sociales en la educación se reflejaba en el número de las cátedras de Sociología de la Educación presentes

en las facultades de educación, así como en programas de postgrado dirigidas a la investigación socio-educativa, entre ellas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia; incluso, en el currículo de los bachilleres pedagógicos estaba presente una asignatura denominada: Sociología de la Educación y proyecto de comunidad.

No obstante, para este autor la investigación sociológica en educación presentó algunas dificultades. Su estatuto teórico y metodológico encontró ciertos obstáculos, entre otros, a partir de las demandas de la ciencia, debido a que los temas a investigar se dirigían a la resolución de problemas concretos que buscaban principalmente una utilidad inmediata, dejando de lado su desarrollo teórico, su rigor metodológico y su significado en lo práctico y lo social: “Al enfatizar el lado utilitario, descuidaron los aspectos científicos del arma que pretendían usar como instrumento de cambio” (Cataño, 1980, s.p.).

Además, otra de las dificultades en los trabajos producidos frente a la relación entre educación y sociedad durante la década de 1980, fue la gran dispersión en sus temáticas, tanto a la hora de tener una posición teórica y metodológica común, como en la definición de aquello considerado social. Una premisa que refleja este asunto es para De Vélez (1988), el considerar a la educación como aquella que atiende a las necesidades de desarrollo y de progreso que exige el mundo, acepción que conllevaba a interrelaciones generales entre la educación con cultura, ética, comunicación, estratificación social, tecnología, etc., e interrelaciones específicas con salud, movilidad social, migración, entre otros, aquí era clara una dispersión de temáticas posibles de abordar.

### **3.3. Realidad educativa y cultural de las instituciones escolares**

Como se mencionó en el capítulo anterior, el campo de educación y cultura tenía una estrecha relación con los campos de educación, economía y política, y con educación y sociedad. Esto, en la medida que lo educativo, para el grupo de trabajo encargado de este campo, no estaba condicionado únicamente por lo social, lo económico y lo político, sino que esencialmente la educación era una manifestación de la cultura constituida por la sociedad.

La educación –se consideraba–, estaba determinada por la cultura, pero a su vez, buscaba transformar la sociedad, se analizaba al interior de este campo en relación con la *realidad educativa y cultural de las instituciones escolares*. Dentro de los trabajos que retomaron este asunto se identificaron los trabajos etnográficos de Parra (1980), de Tezanos (1981), Tedesco y Parra (1981), Parra y Zubieta (1982) y Losada (1983).

De Tezanos (1981) abordaba los asuntos cotidianos de la escuela primaria a partir de la pregunta: ¿Cómo la escuela lleva a cabo su función mediadora? Allí, la autora deja claro que

a dicha pregunta se le ha intentado responder a partir de disciplinas como la psicología de corte conductista, que había servido de referencia a las corrientes tecnológicas de la educación y que habían otorgado a la pedagogía un carácter instrumentalista: “(...) la Pedagogía como un listado de normas y formulaciones técnicas, dejando por fuera toda reflexión teórica sobre el quehacer pedagógico (...)” (s.p.). La sociología era otra de las disciplinas que también aportaba elementos que buscaban responder aquella pregunta, sin embargo, de Tezanos (1981) menciona que las contribuciones que realizaban resultaban ser demasiado exteriores a la institución misma, puesto que partían de los supuestos teóricos de reflejo y reproducción.

Por lo anterior, la autora considera que para responder al cómo cumple la función mediadora la escuela, era necesario plantearse preguntas tales como: “¿qué sucede en la escuela?, ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿qué se aprende?, ¿por qué se aprueba? ¿Por qué se fracasa?, ¿por qué se van los niños de la escuela antes de la finalización del ciclo escolar?, ¿por qué se quedan?” (De Tezanos, 1981, s.p.). Y para responder a ellas, lo más adecuado era adentrarse a la institución escolar, en tanto ésta cumplía la función de transmitir conocimientos y mediar los procesos de socialización a través de las relaciones que se establecen en su interior.

Las relaciones se harían explícitas a partir de los distintos grupos humanos que confluyen en la escuela: maestros, alumnos y padres. Además, los posibles nexos que podían establecerse estarían centrados en el interés por el conocimiento y mediados por el trabajo, la comunicación y la afectividad, que a su vez serían, según la autora, los elementos mediadores de la relación pedagógica que se halla al interior de una institución escolar.

Otro de los trabajos que retoma ésta perspectiva etnográfica es el de Tedesco y Parra (1981), quienes a partir de la preocupación por la crisis educativa en las áreas urbano-marginales realizaron un análisis de la dimensión cualitativa de la educación, que se refiere al papel cultural que juega la escuela en ámbitos determinados por lo que se había denominado como “cultura de la pobreza”; por lo tanto, la educación formal haría parte, aparentemente, de una de las formas de acción cultural sistemática e institucionalizada con mayor trascendencia en las áreas urbano-marginales.

En este sentido, los autores planteaban una serie de cuestionamientos en torno a la existencia de la escuela que para efectos de sus análisis resultaban imprescindibles:

¿Ella se debe a las demandas sociales de los grupos marginales, o es más bien la consecuencia de alguna necesidad de la sociedad global? Tanto las demandas como las respuestas, ¿corresponden a intentos de integración cultural o son, ellas también, expresiones marginales de ambos contextos

culturales? ¿Cuál es la dinámica efectiva que se establece en la escuela, definida, así como un ámbito de contacto entre la ‘cultura de la pobreza’ y la cultura de la sociedad global? Visto desde la cultura de la sociedad global, ¿el fracaso de la acción escolar es realmente un resultado susceptible de ser mejorado por la aplicación de metodologías diferentes, o es, en realidad, el componente necesario que la cultura dominante requiere para fortalecer su propia concepción cultural de la marginalidad? (Tedesco y Parra, 1981, s.p)

Partiendo de dichos interrogantes, el análisis que realizaban estos autores buscaba, en primer lugar, revelar los problemas más significativos y los elementos que los constituían, con el propósito de sugerir hipótesis de trabajo que fomentaran estudios más exhaustivos y rigurosos; en segundo lugar, desarrollaban un análisis de la escuela y de sus actores: alumnos y docentes; además, realizaban un acercamiento al problema desde la comunidad: los padres y demás agentes extraescolares.

Basándose en autores como Alain Touraine, Parra y Tedesco (1981) daban cuenta de los efectos de la función de la escuela, que iban más allá de la transmisión de conocimientos y que suponían un análisis de los contenidos restantes que se transmitían, tales como: los valores, actitudes, pautas de conducta, modelos de relaciones sociales, etc. Desde la perspectiva de estos autores, la educación se concebía como un campo en el cual se operaba de forma sistemática para la imposición de un orden cultural que, a partir del momento en que se imponía a través de la acción pedagógica, adquiriría legitimidad y el carácter de un orden cultural dominante.

Un último trabajo que vale la pena destacar ya que presenta las relaciones entre este campo con el de Educación, Economía y Política y el campo de Educación y Sociedad, y que, además, expresa el interés de mostrar la *realidad educativa y cultural de las instituciones escolares*, es el de Losada (1983), puesto que expone la realidad de los maestros de escuelas primarias frente al mundo político en el cual vive, y sus actitudes y comportamientos con respecto a los políticos tradicionales. El autor, emprendió sus análisis basándose en el papel que presupone el educador en la formación de las futuras generaciones del país o lo que en aquel momento era designado, en la literatura de la ciencia política, como el rol socializador del maestro en materias políticas.

Este autor reseñó algunos de los estudios conocidos hasta aquel momento sobre las actitudes políticas del magisterio en distintos lugares del mundo y cuestionó sus hallazgos en torno a la imagen del mundo político que acepta e inculca el maestro a sus educandos. Es pertinente mencionar que el trabajo de Losada (1983) fue realizado alrededor de una serie de

encuestas a maestras oficiales de la escuela primaria, entre las que se encontraban unas en escuelas de corte tradicional y otras en el programa llamado, por aquella época, Escuela Nueva. Además, realizó entrevistas a residentes de las comunidades donde las maestras laboraban e hizo un análisis de los cuadernos de sociales de los alumnos de 2° a 5°, por último, realizó un acta de observaciones de las escuelas donde se entrevistó al personal docente.

### **3.4. Desarrollo humano**

Una pregunta fundamental en el Campo de Pedagogía y Psicología fue: ¿Cuáles son los aportes de la psicología y la pedagogía a la formación de docentes? Pregunta que llevaba a describir, analizar y relacionar el desarrollo histórico de la psicología; adquirir y comprender los conocimientos sobre los niveles de desarrollo del ser humano; y perfeccionar por medio de la actividad investigativa la acción del maestro. Asuntos que permitían percibir que la psicología estaba en función de la formación de maestros dentro del Área de Formación Pedagógica y Didáctica.

Tal vez, porque cuando se preguntaba por el estudio del comportamiento desde adelantos científico-técnicos, se hacía alusión incuestionablemente a la psicología. De acuerdo a Rincón (1982), porque la psicología era considerada una de las ciencias con mayor progreso tanto en Occidente como en Oriente, pese a la diversidad de perspectivas que se consideraban depositarias de la verdad, pero que de una u otra forma contribuían al *desarrollo del hombre*.

Según Carrillo (1980) fue gracias a la influencia de la psicología sobre el esfuerzo profesional de la enseñanza, como se definieron los instrumentos de medición, aquellos que se definían como una muestra representativa de las condiciones y posibilidades de aprendizaje del educando. Influencia que desencadenó, además, en el desarrollo de taxonomías conductuales, así como en la identificación de clases de información científica y de destrezas que el educando debía aprender. Para este autor,

Cuando la escuela como sistema acepte que el aprendizaje NO es un misterio podrá responsabilizarse, podrá comprometerse a lograr que los alumnos aprendan. Tendrá en el proceso de evaluación una herramienta de poder increíble para aumentar su conocimiento de las condiciones que influyen el aprendizaje y para garantizar que las ineficiencias de un ciclo instruccional sean remediadas en otros.

Por la evaluación, la escuela será más científica, más técnica, más democrática y más humana (p. 28).

De este modo, la experiencia del docente debía orientarse hacia la posibilidad de construcción de conocimiento psicológico, es decir, si el maestro reflexiona sobre su práctica desde los anteriores presupuestos (evaluación y técnica), podía validar criterios metodológicos, pautas evolutivas y niveles de logro, apoyado, además, en las etapas de desarrollo establecidas desde la psicología (Calvo, 1986).

El lugar de la psicología en la escuela suscitaba también la resolución de problemáticas como retardo en el desarrollo, dificultades en el aprendizaje, drogadicción, desintegración familiar, formas neuróticas de conducta, entre otras, que aparecen en el medio escolar de forma imprevista, pero que de acuerdo a Cárdenas (1983) se deben atender. Si bien, los docentes han sido formados para dominar condiciones regulares en la escuela, en donde lo ideal, si se presenta algunos de estos casos sea remitir a un especialista, muchos casos en los que se da una atención especializada requieren una coparticipación en el proceso terapéutico, del que la escuela hace parte. Entonces, tanto padres como docentes y compañeros de clase, entran a ser parte del equipo terapéutico, claro ésta, bajo la coordinación del psicólogo clínico.

Según Cárdenas (1983) la relación inherente entre la educación y la psicología –en este caso una psicología clínica– se manifiesta bajo el interés de prevención y *desarrollo humano* óptimo, lo que significa: “(...) que la acción educativa debe ser preventiva respecto de trastornos del comportamiento de una parte pero que la psicología clínica debe prever los trastornos y proveer a la educación de los mecanismos y estrategias adecuadas para conseguir este objetivo” (p. 20). Esto quiere decir que se requiere de una acción interdisciplinaria.

A su vez, para Cárdenas (1983) aparece aquí un profesional de la educación capaz de solventar las dificultades de la acción de la psicología clínica en la escuela, este es el psicopedagogo. La cercanía entre psicólogos clínicos y psicopedagogos generaba en principio un problema ético, en tanto hasta qué punto debía actuar uno u otro. Si no se han establecido con precisión las acciones que corresponderían a cada profesional, se seguiría presentando la necesidad de atención psicológica. Por lo cual,

La acción psicopedagógica, entonces, encaminada a un mejoramiento constante de los procesos educativos en todos los planos: enseñanza, aprendizaje, tecnología educativa, administración de la educación, diseño organizacional de la educación, etc., campos para los cuales evidentemente se prepara el psicopedagogo, constituyen el arma principal de la solución que aquí se propone (p. 22).

### **3.5. Fundamentos, condiciones y procesos relacionados con el cómo de la enseñanza de las ciencias.**

La enseñanza de las ciencias, fue un asunto que en la década de 1980 incentivo un gran número de investigaciones. Iniciando esta década, se desarrollaron seminarios encaminados a exponer investigaciones y avances en la enseñanza de las disciplinas; seminarios impulsados por entidades como la División de Ciencias de la Universidad de Sucre, el Multitaller de Materiales Didácticos de la Universidad del Valle, el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales José Francisco José de Caldas, además de entidades como el MEN y el ICFES fueron desarrollados (Pantoja, 1980).

En uno de los seminarios llevado a cabo el 25 de Noviembre y el 19 de Diciembre de 1980, según Pantoja (1980), bajo conferencias y grupos de trabajo en donde se perseguían principalmente tres objetivos: primero, estimular y ampliar en el país la discusión sobre la enseñanza de las ciencias; segundo, establecer mecanismos de comunicación e integración entre investigadores, autores de textos, editoriales, docentes, entre otros; tercero, aprovechar los recursos financieros y humanos para evitar duplicidades inútiles, de ahí la necesidad de romper el aislamiento de los equipos de trabajo encargados de estas investigaciones.

Dicho seminario abordó particularmente tópicos como: el conocimiento común y conocimiento científico en adultos y niños; educación y ciencia; desarrollo cognitivo y conocimiento científico; historia, epistemología y didáctica de las ciencias; situación de la enseñanza de las ciencias; problemas y alternativas en la construcción de currículos para la enseñanza de las ciencias; problemas y alternativas en la capacitación y actualización de docentes para la enseñanza de las ciencias; entre otros.

Por su parte, consolidar la investigación para la enseñanza, según Vargas (1986) era enfrentarse a ciertos retos que suponen las posibilidades de construcción de conocimiento. Al adoptar ciertos supuestos de la enseñanza, que son implícitos y explícitos en ella, por ejemplo, la idea de instrucción en el que hay un conocedor, pero también un ignorante, es complejo situar un lugar para la generación de conocimiento. Por el contrario, cuando se adopta una investigación en pedagogía, se reconoce que: “En la enseñanza el maestro se desempeña como funcionario o como técnico de los saberes. En la pedagogía como artífice de éstos, con el estudiantado” (*s. p.*).

Lo que llevaría a este autor a situar a la pedagogía en una relación de sujetos que están convocados por un saber común, es desde esta premisa que las investigaciones de la

enseñanza deben partir de la pedagogía. Por tanto, para Vargas (1986) puede hablarse de pedagogía en dos sentidos: como acto y como actitud. Cuando se alude al acto, el autor señala que se refiere a aquellos que están reunidos por una voluntad de saber, acto desprende una relación directa con el conocimiento. En cuanto a actitud, aborda las características que debe poseer el pedagogo (diferente al maestro que instruye), como aquel que construye un discurso desde preguntas, intereses y preocupaciones de sus estudiantes.

#### **4. EL RESCATE DE LA PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

La investigación educativa en la década de 1980, representó para algunos autores, entre estos Herrera (1990), asumir una producción investigativa centrada en la formación de maestros y la selección e interpretación de las dimensiones propias del fenómeno educativo. Producción a la que contribuyeron profesionales de diversas disciplinas: sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos, pedagogos, entre otros, que buscaban precisar el carácter teórico, histórico, descriptivo y/o empírico de los procesos educativos y sus actores.

Cabe destacar aquí, los aportes de Araceli de Tezanos y Leonor Zubieta quienes desde la etnografía identificaron las interacciones que se llevan a cabo en el aula. Igualmente, emerge en aquella época un esfuerzo por la investigación de las prácticas pedagógicas en Colombia, un interés que fue particularmente colectivo, alejándose de la tradición investigativa en el que primaba el quehacer individual. La preocupación de diversos profesionales frente a este asunto buscó indagar sobre el estatuto del maestro y la multiplicidad de sus prácticas. Dentro de los trabajos más destacados en la UPN cabe mencionar aquí a: Cesar Vera, Francisco Parra, Martha Herrera (sociólogos).

En el conjunto de estas elaboraciones puede señalarse, además, la existencia de un interés de carácter práctico asociado a la fuerza que el movimiento magisterial y el movimiento pedagógico registró en la última década, lo cual revirtió en la preocupación por ahondar los análisis pedagógicos, dotando al magisterio de un corpus teórico que le dé solidez como fuerza motriz en los procesos educativos y que le ayude a reconstruir su identidad como sujeto, la especificidad de su oficio, su tradición histórica y proyección social. (Herrera, 1990, s.p).

Con lo anterior, fue posible además vislumbrar el aporte investigativo de sociólogos y economistas, principalmente en el diagnóstico y diseño de las políticas educativas. Los trabajos orientados desde la Sociología y la Economía de acuerdo a De Tezanos (1980) tendían a explicar el sistema educativo desde lo macro,

[...] trataban de establecer las relaciones entre estructura social y su reproducción en el sistema educativo, a través de la incidencia de la estratificación de clase en la igualdad de oportunidades constitucionalmente establecidas. Las investigaciones orientadas por la Economía tratan de establecer relaciones causales entre insumos y productos para establecer el grado de eficiencia del sistema educativo (s. p).

Además, se encuentra allí como participe en la elaboración e implementación de políticas educativas, la psicología. Ésta, explicando desde la especificidad de cada sujeto la situación educativa de la que son parte: enseñanza-aprendizaje; intentando la generalización de aspectos como el aprendizaje que permitieran poner en marcha innovaciones en el sistema educativo. Los principales investigadores desde estas disciplinas fueron los sociólogos Rodrigo Parra, Gonzalo Cataño y, la licenciada en filosofía e investigadora adscrita al CIUP por aquella época, Gloria Calvo.

Los aportes que podrían brindar estas disciplinas eran reconocidos en la UPN y el Área de Formación Pedagógica y Didáctica, no en vano dieron un lugar a la economía, sociología y psicología dentro del área para que los maestros en formación pensarán desde allí el fenómeno educativo.

Para Herrera (1990), la investigación educativa en términos de logros, ausencias, avances y obstáculos en la década de 1980 presentó un balance significativo en la medida que sobrellevó ciertos retos: paradigmas interpretativos sobre la teoría del capital humano y reproductivista de la década del 60 y 70; las actitudes de autosuficiencia e intolerancia intelectual de los diversos equipos investigativos; e incidir en los procesos educativos en el país, bajo un intento de: planeación y ejecución de las políticas educativas; y cuestionar y transformar las prácticas pedagógicas. Si bien, esta autora señala un avance importante frente a los retos que suponía la investigación en este periodo, consideró que en aquel momento seguía siendo necesaria la acumulación de conocimiento de los asuntos educativos (dentro de estos la pedagogía) en pro de un debate que superase la atomización de los grupos de investigación en lo que respecta a comprender conjuntamente un mismo objeto de estudio: la educación.

Si bien, indagar por las comprensiones de Pedagogía en la década de 1980 en la UPN implicó reconocer su dispersión en disciplinas como la sociología, economía y psicología, también, fue posible observar un intento por brindarle un lugar privilegiado en los trabajos investigativos producidos por aquella época. La producción teórica en torno a esta establece una serie de planteamientos que buscaban darle cierta preponderancia en la formación de maestros. Los trabajos que buscaban darle un lugar central a la pedagogía dentro de la universidad eran bastante reducidos; a pesar de esto fue posible encontrar algunos planteamientos dentro estos que comprendían a la pedagogía como una *disciplina de aplicación práctica; como el saber que sistematiza la educación; como construcción de conocimiento y producción de cultura; y como producción de saber*. Cada una de estas comprensiones tuvo su representante y a pesar de que estas no fueron ampliamente discutidas

en los distintos escenarios de la universidad durante esta época, sí dieron un primer paso para que se empezara a deliberar sobre la pedagogía en la UPN.

#### **4.1. Disciplina de aplicación práctica**

Como se mencionó en el capítulo anterior, el Reglamento Académico enunciaba tres áreas de formación, entre ellas el Área de Integración, la cual buscó integrar los conocimientos científicos, técnicos y las habilidades y destrezas prácticas que los estudiantes adquirirían para así cualificar dichos conocimientos en relación con la sociedad, el pensamiento, las ciencias, las artes y las técnicas. Aquella área surge de la intención de formar un maestro que combinara su capacidad práctica para desenvolverse en el medio colombiano con el apoyo de un alto nivel teórico que le permitiera conocer y manejar los fundamentos de su práctica pedagógica.

Al interior del Área de Integración surge también una caracterización de la pedagogía, como aparece en el Anexo No. 2 del acta 31 de 1982, a partir de la propuesta de crear un Seminario de filosofía e historia de la pedagogía<sup>28</sup>. Aquel seminario se distinguiría por la propensión de definir el carácter específico que tenía la pedagogía

En efecto, ésta no es una ciencia, sino una disciplina de aplicación práctica que supone el concurso de elementos ideológicos, técnicos y científicos que precisan su quehacer. En tal sentido, la pedagogía no tiene un objeto de estudio, sino que posee un objetivo social el cuál es el de educar e instruir. Hoy en día su práctica es en parte una práctica apoyada en Ciencias, pero otra parte de sus determinaciones son todavía empíricas e ideológicas. (Acta 31, Anexo 2, p.2).

En este sentido, podemos determinar que bajo esta concepción es posible ubicar esta comprensión de la pedagogía en torno a lo que hemos denominado disciplina de aplicación práctica, que tiene como objetivo esencial educar e instruir. Si bien, su práctica es apoyada por unos fundamentos científicos, desde esta comprensión no podría describirse como una práctica científica, en la medida que también se encuentra bajo preceptos empíricos, religiosos, filosóficos, entre otros.

La pedagogía dentro del seminario mencionado se concebía como una práctica cuyo objetivo era el ser humano entendido como un ser social. De modo tal, que la práctica pedagógica pasaría a ser una práctica que al tener por objeto el ser humano, necesariamente

---

<sup>28</sup> Trabajo presentado por el profesor Armando Borrero ante el Consejo Académico el 12 de noviembre de 1982, evidenciado en el acta en mención.

se transformaría en una práctica social. Así, la relación entre maestro y alumno involucraría dos productos sociales que serían imposibles de comprender si se alejan del contexto de la sociedad en la cual se hace posible dicha interacción.

Al entender la pedagogía como práctica y al hombre como un ser social surgen algunas necesidades curriculares en la formación de docentes en la UPN. Una de ellas es la investigación de la pedagogía –su historia– y de las ciencias, puesto que es desde allí cómo es posible que la historia, la psicología, la lógica, la lingüística, la sociología, la antropología, etc., jueguen un papel distinto en los currículos tradicionales. Ya no serían cuerpos teóricos separados de las prácticas pedagógicas, sino paralelos a ella, en tanto que además de apoyar la planeación y la administración educativa, explicitarían la determinación social de la pedagogía y la relación entre dichas ciencias, así, se permitiría la investigación del por qué, el para qué y el cómo de la pedagogía

#### **4.2. Saber que sistematiza la educación**

Otro de los trabajos que generó polémica a propósito de la pedagogía en la UPN fue aquel que situó un énfasis en lo que aquí calificamos como *saber que sistematiza la educación*. Bajo la preocupación por el desconocimiento y desinterés por parte de varios de los profesores y estudiantes de la institución sobre la concepción de pedagogía, Maldonado (1986) decide recurrir a una serie de estrategias que buscaron contribuir a que sus estudiantes, como pedagogos especializados (pedagogo de la matemática, de la química, etc.), demostrasen la importancia que tenían en la sociedad; igualmente, solicitó a sus estudiantes que realizarán una caracterización de la universidad con el propósito de que éstos identificaran el desarrollo cultural que allí podía existir; por último pidió que identificaran la diferencia entre la función del especialista (físico, matemático, químico, etc.) y el del pedagogo especializado; la respuesta que recibió fue que la función del primero era investigar y la del segundo era enseñar. Ésto llevó a que se preguntara por el quehacer del pedagogo y por aquello que lo constituye como tal, es decir la pedagogía.

La configuración de esta según se describe parte de comprender que en ella hay una adquisición, transmisión, revisión y acumulación social que precisa una sistematización para su superación histórica.

La pedagogía comienza cuando la educación toma los rasgos de proceso intencional. Vale decir cuando se quieren lograr manifestaciones educativas especiales y cuando se pretende lograr mejor educación. La caracterización y la valoración estimulan, por tanto, la comprensión del fenómeno para su ordenación y control (Maldonado, 1986, p. 135).

Concebir la pedagogía inscrita en un proceso intencional de educación, requería de una diferenciación entre educador y pedagogo. Mientras el educador dirige sus procesos educativos guiado por un saber de sentido común, el pedagogo dirige sus procesos educativos desde un saber sistematizado.

Según Maldonado (1986), así como la psicología se enfoca en el estudio de la conducta, y para ello, los procesos de aprendizaje son fundamentales, la pedagogía tiene como objeto de estudio a la educación. Entonces, la tendencia a identificar a la pedagogía con la psicología tendría su disparidad en el objeto de estudio de cada una de éstas: “La una estudia la dinámica conductual la otra estudia la dinámica cultural” (p. 136).

Dicha dinámica “(...) hace referencia a un saber social, a unos sistemas motivacionales compartidos, a unos hábitos o estructuras conductuales consistentes en ciclos y espacios determinados y a una forma de disponer el hábitat y distribuir el tiempo” (Maldonado, 1986, p. 136). Con esto se hacía evidente que la educación debía ser atravesada por aquella dinámica cultural, puesto que en ella se encontraría el eje de su desarrollo. De este modo, a la pedagogía le corresponderían cuatro procesos de acción cultural que pretendían sistematizar su objeto de estudio, estos son: caracterización cultural; proyección social; inserción o replicación cultural y por último, la transformación cultural.

En cuanto a la caracterización cultural, Maldonado (1986) señala que los procesos pedagógicos sólo son posibles de comprender desde una cosmovisión específica, constituida por una serie de conceptos que orientan los procesos perceptivos y explicativos del mundo y, además, rigen la realidad; también, dirige las actividades de búsqueda y de compromiso frente a la verdad y la realidad; influye tanto en la percepción que se tiene de sí mismo como en las posibilidades de goce y de realización personal. De esta manera, a la investigación pedagógica le correspondía la tarea de una caracterización cultural, obviarla era construir procesos educativos con un desarraigo cultural que imposibilitaría la base de una disciplina científica.

Además, Maldonado (1986) adjudica a la pedagogía un carácter predictivo desde un lugar de disciplina y praxis científica. Ésta es la proyección social que, como proceso, configura a la pedagogía, manifestada en varias preocupaciones: ¿Qué evolución puede esperarse?, ¿Qué suerte correrá el hombre? Señalando así el compromiso de la profesión del pedagogo frente a su función social.

En lo que respecta a la inserción y replica cultural, el autor menciona que es aquella inclinación natural de toda dinámica de la cultura por su conservación, esa inclinación se

ejerce a través de las instituciones escolares, ya que no es posible desconocer que las normas sociales, las actitudes y el saber de una comunidad son las que constituyen a la escuela y, por tanto, las instituciones sociales subsisten por medio de la educación. La escuela posee una organización y una estructura y, la cultura se manifiesta por medio de dicha organización, en palabras de Maldonado (1986):

Una escuela es una especie de microcosmos en el cual su configuración total condiciona cada uno de sus resultados. Se constituye como una especie de modelo de la sociedad en la que se inscribe y por ese carácter se legitima.

Se entiende como la escuela no puede dejar de lado una tarea prioritaria: fundir a los individuos en una sociedad de la cual son miembros. Esta no es una opción sino un proceso necesario para la supervivencia de la sociedad y en continuidad de acción para otras instituciones, especialmente, la familia (p. 139).

De tal manera que, si la existencia humana sólo es posible en sociedad y si el papel de la escuela es introducirlos en ella, la cultura, según este autor, resultaría ser inherente a dicha sociedad. Por tal motivo, la transformación cultural que fungiría como el último proceso de acción de la pedagogía, asume la cultura como un medio de recreación que solo se produce a partir de lo preexistente, en esta medida, el educando que es capaz de elaborar sus propios discursos a partir de aquellos que le precedieron, puede contribuir a una transformación cultural relativamente autónoma. Al mismo tiempo, la transformación cultural como responsabilidad del pedagogo radica en su capacidad de retomar los grandes pensadores, el pensamiento que está siendo controvertido y el contexto histórico en el que se vive; por tal motivo, al estudiante le corresponde formar un discurso a través del debate sensato con la realidad y con los autores. En efecto, la pedagogía dentro de este marco de transformación cultural, resulta ser la ciencia que posibilita los cambios en la ideología, en los hábitos y en las instituciones de la sociedad (Maldonado, 1986).

Por último, Maldonado (1986) señala a la investigación como una competencia del pedagogo que contribuye a que la pedagogía busque, conozca, sirva, caracterice y transforme la cultura. En este sentido, el pedagogo que investiga está favoreciendo que exista un movimiento social alrededor del saber y a su vez, ésta potenciando el avance social de los pueblos para así debilitar las posiciones dogmáticas y los fanatismos que existan dentro de éstos.

### 4.3. Construcción de conocimiento y producción de cultura

Una de las comprensiones de pedagogía que fue posible rastrear en los trabajos investigativos de la década de 1980 se caracterizó por la apropiación de ideas que buscaban comprender la pedagogía como un discurso productivo, creador, transformador de la cultura, etc. Esta comprensión es la que se denomina *construcción de conocimiento y producción de cultura*, algunos de los autores que desarrollan esta comprensión son Pabón, Pereira y Unda (1986).

Dicha comprensión radica en la constante preocupación ante la crisis del sistema educativo y que llevó a la universidad a buscar alternativas que posibilitarían un cambio en la educación, esta postura plantea dos aspectos a mejorar: el primero se refiere al papel de la educación y, el segundo a la reforma curricular de los programas que se brindaban por aquella época.

Respecto al primer aspecto, Pabón, Pereira y Unda (1986) consideran que la base sobre la cual debía girar la investigación debía caracterizarse por la capacidad crítica y el sentido creativo e innovador. La investigación se suma a un propósito y trabajo académico institucional, ubicando con recelo a las disciplinas objeto de enseñanza, se pensaba que los distintos planteamientos que se daban dentro de éstas no eran suficientes ni adecuados a la hora de comprender la realidad educativa, en la medida en que al acogerse tan solo a una perspectiva era posible caer en sesgos reduccionistas que imposibilitarían a cualquier disciplina, por sí sola, comprender dicha realidad.

En lo que respecta a la reforma curricular, sus autores se ubican desde la propuesta de currículos integrados de Bernstein que tiene –entre otros– como principio fundamental, trabajar alrededor de problemas con un grupo interdisciplinario. Esta perspectiva conllevó a que en la universidad se plantease un proyecto acorde con las propuestas de currículo integrado y se discutiera sobre aquellos componentes curriculares que explicitarían el sentido de la tarea pedagógica.

Entonces, con una proyección investigativa y bajo la propuesta de los currículos integrados que clarificaría la función social de las disciplinas y la proyección misma de la universidad, se definió a la pedagogía como “ (...) un proceso de construcción de conocimiento y de producción de cultura; [que] supone la apropiación de los conocimientos, valores y formas de vida que constituyen la cultura existente, pero va más allá en la medida en que los relativiza y los supone susceptibles de cambio” (Pabón, Pereira y Unda, 1986, p. 4).

Bajo esta definición de pedagogía, los autores precisan que la labor del maestro radica en la búsqueda de condiciones que permitan a sus estudiantes tener una favorable comprensión del mundo, del hombre y de la naturaleza, y a su vez, la participación de éstos en la construcción histórica de la vida y la cultura. De esta manera, se establece un diálogo entre maestros y estudiantes con el fin de comprender y transformar la realidad en la que se encuentran, por ende, la enseñanza desde esta postura, no se basa únicamente en la transmisión de un saber.

Según los autores, lo importante dentro de esta concepción de pedagogía no eran ni los contenidos ni las técnicas, sino las estrategias que permitirían problematizar, preguntar y documentar la realidad a partir del saber histórico que es acumulado socialmente; lo importante era promover distintas alternativas de actuación y compromiso por parte de los involucrados en el proceso educativo. El trabajo pedagógico tendría sentido y estaría orientado desde una propuesta que no se centra tan solo en la acumulación y perfección de los saberes sino en lograr un desarrollo y bienestar de los hombres. En síntesis, la UPN buscaba a través de esta proyección investigativa clarificar su función social y brindar una alternativa curricular que dotara a la investigación como objeto esencial en los procesos de formación: “La universidad recupera su razón de ser: Producir conocimientos en y para la sociedad que le ha dado origen” (Pabón, Pereira y Unda, 1986, p. 6).

#### **4.4. Producción de saber**

Muchos de los implicados en la construcción de la reforma académica presentaron sus opiniones y refutaron algunas otras y, bajo los intereses de describir algunas de las comprensiones de pedagogía del Área de Formación Pedagógica y Didáctica se encuentra otra de estas, la cual se designa *producción de saber*, en esta se inscriben autores como Gallego y Pérez (1986), que para dicha época se encontraban vinculados al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Dichos autores plantearon la necesidad de crear un proyecto cultural que se alejara del proyecto de capacitación presente hasta ese momento en la universidad. Dicho proyecto de capacitación, se caracterizó por “entrenar” al docente para desempeñar un oficio en el mercado laboral, un proyecto inscrito en una lógica de ideas políticas, económicas y culturales consideradas como dominantes e incuestionables.

Como proyecto de capacitación la universidad se constituyó en agenciadora del atraso cultural y vitrina de venta de los saberes, como productos terminados, traídos del exterior. Capacitar es hacer a una persona apta, habilitarla para el desempeño de un oficio. Los profesores son transmisores de los saberes y los alumnos

receptores de los mismos. Luego viene la fase de entrenamiento para adquirir las habilidades mínimas requeridas para el desempeño óptimo. Los contenidos de las lecciones no son objeto de reflexión y discusión, son saberes probados y validados que funcionan en el estrecho espacio epistemológico del cual dan cuenta (Gallego y Pérez, 1986, p. 4-5).

Por lo anterior, Gallego y Pérez (1986) resaltan la importancia que los profesores investiguen, puesto que a partir de allí es como dicho proyecto podría llegar a desaparecer, ya que al parecer, al interior de éste no se teorizaba de forma seria y rigurosa. Los currículos se encontraban saturados de asignaturas que no daban espacio a la discusión y reflexión de los saberes.

Dotar a la Universidad de un proyecto cultural, consistía en generar un clima de pluralidad ideológica, más no de seguir una línea teórica única. La esencia y sentido que debía adquirir ésta tenían que basarse en un proyecto cultural con carácter democrático que generará una crítica intencionada que, a su vez, favoreciera el progreso académico del cual era imposible hablar dentro de los proyectos de capacitación, puesto que allí la existencia de una visión unilateral impedía aquel progreso.

Con todo, la pedagogía para estos autores, se situaba al interior de aquel proyecto cultural, en estrecha relación con la producción de saberes, en tanto se pensaba que era desde allí, cómo era posible restaurar lo pedagógico en la Universidad; sin perder de vista “la historia científica e investigativa” como un punto central para recobrar una pedagogía que le brinde al maestro la capacidad de hablar sobre lo que sabe sin que éste cayera en conjeturas que aceptaban que el saber se debía producir en otra parte y que tan solo debía repetir palabras ajenas: “Nadie se puede formar en teorías, prácticas y formas de pensamientos ajenos al sector en el cual se pretende formar. Por eso, los científicos no son formados por científicos. Si la Universidad Pedagógica Nacional desea formar pedagogos de las ciencias, tiene que hacerlo al interior de las praxis científicas” (Gallego y Pérez, 1986, p.41).

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. Hallazgos frente a la pedagogía

La pregunta que movilizó la presente puesta investigativa fue ¿Qué comprensión de Pedagogía circuló en el Área de Formación Pedagógica y Didáctica durante la década de 1980 en la Universidad Pedagógica Nacional? Para esclarecer la pregunta anterior, se tuvo como propósito fundamental caracterizar la comprensión de pedagogía que emergió en los discursos del Área de Formación Pedagógica y Didáctica de la UPN en la década de 1980. Esto, a partir de la descripción de la configuración y estructura del área, la identificación de la comprensión de pedagogía en los campos que la constituyeron y el registro de los debates que emergieron en el área en relación con dicha comprensión. De esta manera se hallaron tres elementos a saber: primero, la pedagogía centrada en el aula y vinculada a la didáctica; segundo, la pedagogía dispersa en las relaciones con otras disciplinas; tercero, la comprensión de pedagogía y el lugar que adquirió en la investigación educativa.

*La pedagogía centrada en el aula y vinculada a la didáctica*, dio cuenta del lugar de ésta dentro de los campos del área, puesto que allí ocupaba un lugar secundario en el cual su función se restringía a verificar los procesos que operan dentro del aula, limitando sus conceptualizaciones a dicho espacio. Ello se hizo evidente en los campos Pedagogía y Didáctica y Prácticas Pedagógicas y Didácticas (I, II, III) ya que como se describió en los contenidos y objetivos de estos, la pedagogía debía responder a las problemáticas específicas que allí se pudiesen presentar. Además, es pertinente mencionar que si bien el área dentro de su denominación tiene la palabra “pedagógica”, ésta se hallaba en una suerte de confusiones que la han equiparado, de cierta manera, con la didáctica al restringirla tan solo al cómo de la enseñanza y del aprendizaje.

Por ejemplo, en la Práctica Pedagógica y Didáctica II se estableció la necesidad de analizar críticamente las maneras como se debía llevar a cabo la práctica dentro de las instituciones escolares: “Esto comprende las concepciones imperantes, el diseño curricular y de instrucción, los medios y recursos, la evaluación, etc. Este análisis crítico debe conducir a generar alternativas teóricas y prácticas de enseñanza en cada una de las ciencias” (De Barrero, 1986, p. 22).

Otro elemento anteriormente señalado es el de la situación de *la pedagogía dispersa en las relaciones con otras disciplinas*, aquí las relaciones se expresaron de la siguiente manera: desarrollo educativo y desarrollo económico (Educación, Economía y Política); el proceso

educativo y el proceso social (Educación y Sociedad); la realidad educativa y cultural de las instituciones escolares (Educación y Cultura); desarrollo humano (Pedagogía y Psicología); fundamentos, condiciones y procesos que se encuentran vinculados al cómo de la enseñanza de las ciencias (Pedagogía y Conocimiento).

En la década de 1980 dentro del Área de Formación Pedagógica y Didáctica, la pedagogía parecía tener un lugar de subordinación ante las demás disciplinas, puesto que a la hora de realizar un análisis del asunto educativo, ella cumplía el papel de reflexionar sobre los procesos llevados a cabo en el aula. Las relaciones anteriormente descritas parecen dar cuenta del lugar de la pedagogía dentro de los campos de estudio, lo que implicó cierta preocupación ya que,

Esta subordinación y encierro de la pedagogía tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren en el interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básicamente operativa. Dichos mecanismos disciplinarios son la clase (proceso instruccional), el programa (currículo) y el examen (evaluación instruccional) (Zuluaga et al, 2003, p. 24).

La subordinación podría estar presente en la medida en que el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar relaciones más generales entre maestro– escuela– sociedad– Estado– cultura (Zuluaga, 2003).

Cabe destacar, un aspecto encontrado en el campo de Pedagogía y Psicología, en donde se pensaba supeditar a la pedagogía al campo psicológico y así, entender los procesos educativos a partir de los fenómenos comportamentales, situando en el centro de la discusión al aprendizaje. Autores como Maldonado (1982) expresaban que: “Pese a todo, aún existen posiciones “pedagógicas” que le niegan un lugar de importancia a la Psicología. Claro que en nuestro extremo estarían posiciones psicologistas para las cuales Psicología y Pedagogía serían la misma cosa” (p. 52) y agrega:

Si el aprendizaje es el objeto central de estudio de la Psicología, su derecho a formar parte del currículo de formación de profesores está garantizado. Una proyección utópica de la profesión, tendería a ver a los maestros como psicólogos muy especializados en las muchas clases de aprendizaje. (p. 54).

Al circunscribir la pedagogía dentro de los campos de Pedagogía y Didáctica y Prácticas Pedagógicas y Didácticas (I, II, III), se encontró que esta mantenía un vínculo con la “enseñanza de”, con el aula, con el maestro y con el estudiante lo cual, dio como resultado un

lugar limitado para los desarrollos teóricos y/o prácticos de la pedagogía. Además, las nominaciones de cada uno de los campos expresaban una pregunta, no por las ciencias o disciplinas, sino por los problemas sociales y educativos, esto se evidenció en tanto que no fue la pedagogía y la didáctica el núcleo de las relaciones en el área sino las O.S.E.

Sin embargo, la salida de la pedagogía de aquella presencia reducida en el área se encontró en el impulso de la investigación que primó en la universidad en aquel periodo, posibilitando pensarla de manera más amplia en otros escenarios y con otros propósitos. De esta manera, el *lugar de la pedagogía en la investigación educativa*, empezó a adquirir relevancia ya que, como se presentó en el cuarto capítulo, es a partir de allí cuando surge el interés de darle un estatuto y desarrollo teórico y conceptual dentro de la universidad presentándose diversas acepciones.

A partir de algunos trabajos investigativos que se realizaron en la universidad, fue posible rastrear algunas de las comprensiones que circularon sobre la pedagogía dentro de la UPN, estas se definieron como una *disciplina de aplicación práctica*. La pedagogía requería la participación de elementos técnicos, ideológicos y científicos que definían su quehacer, además, se pensaba que esta no poseía un objeto de estudio sino un objetivo específico, el de educar e instruir.

Otra de las comprensiones que fue posible identificar en relación con la pedagogía fue la del *saber que sistematiza la educación*. Allí, se ubicaba a la pedagogía en relación con el maestro, es decir, como aquello que determina el quehacer de dicho sujeto y que lo constituye como tal; el objeto de estudio dentro de esta comprensión es la educación y a diferencia del educador, el pedagogo es el encargado de sistematizar aquellos fenómenos culturales que se producen en los procesos educativos que se dan en contextos escolarizados. Esto tendría relación con la idea de Saber Pedagógico que se abordó en el numeral 1.2., ya que se reconoce una serie de elaboraciones que visibilizan un nivel de sistematización de la pedagogía –que si bien no alcanzan a asumir la categoría de disciplina o ciencia- si se le adjudica un estatuto de Saber.

La siguiente comprensión se refería a la *construcción de conocimiento y producción de cultura*, en tanto que, por medio de los currículos integrados, la pedagogía adquiriría la capacidad de reconocer y apropiar los conocimientos, valores y formas de vida que constituyen la cultura existente, dotando al maestro de elementos que le permitieran a sus estudiantes comprender el mundo, a la naturaleza y al hombre, para que luego estos contribuyeran en la construcción histórica y cultural con el objeto de generar transformaciones.

Finalmente, la comprensión de pedagogía descrita como *producción de saber* buscaba que, por medio de los trabajos investigativos, la pedagogía pudiese ser descrita y adquiriera un lugar central en la formación de maestros dentro de la UPN y, a su vez, la institución restaurara lo “pedagógico” para que el maestro pudiese hablar claramente sobre lo que sabe y además, produjera conocimientos.

Como se puede observar, los discursos frente a la pedagogía descritos en el marco teórico no circularon de manera amplia en las comprensiones de pedagogía anteriormente descritas. Si bien, dichos trabajos fueron producidos en la década de 1980 y algunos maestros de la época como Renán Silva y Alberto Martínez lideraron el trabajo interuniversitario que buscaba rescatar la historia de las prácticas pedagógicas en la colonia, su difusión fue posterior y su incidencia en la universidad no fue tan clara en los documentos analizados. Por tal motivo es pertinente señalar que si bien la producción de maestros intelectuales sobre el campo pedagógico fue abundante debido a las dinámicas que se produjeron gracias al Movimiento Pedagógico, la incidencia de dichas producciones no tuvieron una presencia fuerte al interior del Área de Formación Pedagógica y Didáctica.

## **5.2. Necesidad de una comunidad intelectual en la pedagogía.**

La Reforma impulsada –entre otras cosas– por el Decreto ley 80/80 de acuerdo a Téllez, (1986) estableció dentro de sus fases la construcción de un proyecto pedagógico que trascendiera a un proyecto cultural, político y social que reclamaba Colombia para superar su estado de atraso, dependencia y estancamiento económico. En él se concebía la idea de interdisciplinariedad en el trabajo académico, dando así paso a la comprensión de “campos” en el estudio de los asuntos y problemas educativos.

Así, se hizo evidente que en los discursos políticos e institucionales para el estudio de la educación se requería de un trabajo interdisciplinar, en el que si bien se encuentra la pedagogía, también intervienen múltiples disciplinas como la sociología, la economía, la psicología, etc.

Más aún, este trabajo interdisciplinar corresponde además a una propuesta formativa constituida y reflejada en el Área de Integración, Área de Formación Específica y Área de Formación Pedagógica y Didáctica. Desde allí, fue posible entrever un intento por la integración y el desarrollo conjunto de la universidad –entre las facultades esencialmente–. Esta propuesta, constituyo como ventaja el fortalecimiento y aprovechamiento de la especialización de los saberes y la experticia de cada facultad. (F. Peña, comunicación personal, 22, 09,2017). Desde allí, los maestros que hacían parte del Área de Formación

Pedagógica y Didáctica eran no solo maestros de la facultad, sino de la misma Universidad, constituyéndose así una idea de Universidad Pedagógica Nacional. (C. Noguera, comunicación personal, 02, 10,2017).

Sin embargo, para algunos maestros fue una propuesta que no se alcanzó totalmente, pues: “Algunos dicen, que hablamos lenguajes distintos [...] Los profesores de la Facultad de Educación no pueden hablar, o no están en condiciones de hablar de ciencia y los profesores de ciencias se resisten a hablar de pedagogía” (R. Gallego, comunicación personal, 29, 09,2017).

Tal vez, esta resistencia haya sido notable por la ausencia de consenso dentro de la Facultad de Educación sobre que era la pedagogía. Cabe señalar la acepción propuesta por el Grupo Federici frente a los diversos sentidos –desde su referente y estatuto– de la pedagogía, en la que sus definiciones variadas y en ciertos casos arbitrarias justifican una desconfianza social y académica de la pedagogía y los pedagogos. La pedagogía al ser un área poco estructurada produce un crecimiento acumulativo de conocimientos sin un referente y estatuto particular. (Mockus et al., 1994).

He ahí el interés por rescatar el trabajo y constitución de una comunidad intelectual en la Pedagogía en la UPN. Como la medicina, la ingeniería o el derecho que aplica los conocimientos producidos en su campo de saber para satisfacer las demandas que la sociedad le impone, la pedagogía requiere de un grupo de profesionales cuya formación intelectual le permita producir conocimientos específicos en el campo y que, además, hayan sido formados en éste para así establecer una autonomía intelectual específica.

Según Piaget (2001) teóricos de la educación como Comenio, Rousseau y Pestalozzi que han renovado las ramas del saber no eran educadores de oficio lo que conlleva a problematizar la formación de una élite de maestros investigadores que hagan de la pedagogía una ciencia eficaz y viva; se requiere de una comunidad que investigue sobre los resultados de la enseñanza, de un grupo de maestros especialistas en las técnicas y en la creación científica y que no se limite a la transmisión de saberes que se encuentran al alcance de todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### *Fuentes primarias*

- Arias, M.T. (1986). Reunión Técnica De Decanos De Facultades De Educación Y Directores De Departamentos De Educación O Pedagogía. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cataño, G. (1990). Sociología de la educación en Colombia (I). *Revista Colombiana de Educación*, (5), s. p.
- Carrillo, R. (1980). Evaluación: que se mide y para que se mide. *Acción Educativa*, 1(1), 23-28.
- Cárdenas, J. (1983). Psicología clínica y educación. *Acción Educativa*, 3(3), 17-24.
- Castro, J. (2009). Memoria institucional y acontecer pedagógico. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo, G. (1986). Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: el aula, el saber docente y la circulación de teorías. *Revista Colombiana de Educación*, (18), s. p.
- Consejo Académico UPN. (1981) Acta N° 3. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Académico UPN. (1981) Acta N° 20. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Académico UPN. (1982) Acta N° 10. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Académico UPN. (1982) Acta N° 16. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Académico UPN. (1982) Acta N° 31. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Académico UPN. (1983) Reforma del área de formación pedagógica y didáctica y estructuración del área de integración. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Superior UPN. (1982). Acdo Núm 72. Reglamento académico. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Barrero, M. (1986). *Características generales y programas de formación de docentes*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- De Tezanos (1981) La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. *Revista colombiana de educación*. (8), *s.p.*
- De Vélez. M y Muñoz, G. (1985). La Formación De Docentes En La Universidad Pedagógica Nacional. *Acción Educativa*, Vol. 5 (6).
- De Tedesco y Parra (1981) Escuela y marginalidad urbana. *Revista colombiana de educación*. (7), *s.p.*
- Facultad de Educación (1986). *Acción Educativa*. Vol., 6 No. 7 (jul-dic).
- Facultad de Educación. (1984). Área de Formación Pedagógica y Didáctica. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Facultad de Educación. (1986). Antecedentes, diagnósticos y perspectivas de la facultad de educación 1985-1986. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, R., Pérez, U. (1986). Ser y sentido de la universidad: un proyecto cultural. Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- Herrera, M., (1990) La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo. *Revista colombiana de educación* (21), *s.p.*
- Kugler, B (1980) Una revisión crítica de investigaciones hechas en Colombia sobre educación y economía. *Revista colombiana de educación*. (5), *s.p.*
- Losada (1983) Los maestros oficiales de primaria frente al mundo político. *Revista colombiana de educación*. (11), *s.p.*
- Maldonado, L. (1986). La pedagogía y la función social del pedagogo. *Acción Educativa*, 6 (7), 133-144.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de enero de 1976) Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. [Decreto 088 de 1976] Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102584.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (08 de agosto de 1978). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. [Decreto 1419 de 1878]. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102770\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (1983). Plan de desarrollo del sector educación 1982-1986.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de enero de 1980). Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria [Decreto Número 80 de 1980]. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (08 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (17 de abril de 1996) Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. [Decreto 0709 de 1996] Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86215\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de abril de 2008). Por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones. [Ley No. 1188 de 2008]. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-159149\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720\\_documento\\_final.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (17 de diciembre de 2015). Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 2450 de 2015]. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357048\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (03 de febrero de 2016). Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. [Resolución No. 02041 de 2016] Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (15 de septiembre de 2017). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. [Resolución No. 18583 de 2017] Recuperado de <http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/Resolucioon18583de2017.pdf>

- Pabón, N., Pereira, C., y Unda, P. (1986). *Reunión técnica de decanos de facultades de educación y directores de departamento de educación o pedagogía*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra, R. y Calvajal, M. (1979). La Universidad Colombiana: De La Filosofía A La Tecnocracia Estratificada. *Revista Colombiana de Educación*, (4), s.p.
- Pantoja, A. (1980). La enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Educación*, (6), s. p.
- Parra, R. y Carvajal, M. (1979). La Universidad Colombiana: De La Filosofía A La Tecnocracia Estratificada. *Revista Colombiana De Educación*,(4), s.p.
- Rico, H., Téllez, G., Orozco, J., Monroy, B., De´Jannon, F., de Roux, R.,..., Muñoz, G. (1986). *Antecedentes, fundamentos y desarrollos de la reforma académica de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Téllez, G. (1986). *Universidad Pedagógica Nacional: Itinerario y Principios de una Reforma*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Téllez, G., Forero, N., Gutiérrez, N., De Machado, C., De Bolaño, C., Cabana, A..., López, N. (1978). Documento Informativo del Proceso de Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Urrego *et al.* (1988) Proyecto pedagógico del estudiante: Área de formación pedagógica y didáctica (Pedagogía y conocimiento). Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vélez, E. (1988). Los estudios sobre la educación y sociedad en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (19), s. p.
- Vargas, G. (1986). De la enseñanza a la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (18), s. p

### ***Fuentes secundarias***

- Díaz, M. (1993). *El Campo Intelectual De La Educación En Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Díaz, M y Muñoz. J. (Ed.) (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, Colombia: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura-CORPRODIC.
- Echeverri, A. (2009). Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En Martínez, A y Peña, F. (Ed.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 45-74). Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventura.

- Echeverri, A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Echeverri, A y Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. *Educación y Sociedad*, (4), 12-23.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Martínez, A. (1992) Modelo Curricular y Tecnología Educativa en Colombia. *Acción Educativa*, 3, 43-55.
- Martínez, A. (1993). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (4), s. p.
- Martínez, A. (2016). *Afirmar la Universidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mockus, A., Hernández C., Granes, J., Charun, J. y Castro, M. (1994). *Las Fronteras de la escuela*. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de pedagogía y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Peñuela, M. y Rodríguez, V. (2006). Movimiento Pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, (23), 3-14.
- Peñuela, M y Rodríguez, V. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. España, Barcelona: Editorial Ariel.
- Quintero, M y Ruiz, A. (2004). *¿Qué significa investigar en educación? colección textos universitarios*. Bogotá, Colombia: Series Ciencias Humanas y Pedagogía.
- Sáenz, J., Zuluaga, O., Ríos, R., Herrera, M., (2010) La pedagogía en Francia: Precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En Sáenz, J. (ed.) *Pedagogía, saber y ciencia* (pp. 13 – 77), Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales – CES: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Suárez, H. (Compilador) (2002). *Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 Entre mitos y realidades*. Bogotá, Colombia: Editorial Delfín Ltda.
- Zuluaga, O. (1999) *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J y Álvarez, A (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.