

¿Cuál es la concepción de pedagogía en los cursos de actualización para maestros en Colombia en el periodo de 1929 a 1936?

Autor:

Daniel Sacristán Medina

Trabajo de grado para optar por el título:

Profesional en Pedagogía

Tutora: Ania Quintero López

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C

2026

Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al Documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
Título del documento	¿Cuál es la concepción de pedagogía en los cursos de actualización para maestros en Colombia en el periodo de 1929 a 1936?
Autor	Daniel Sacristán Medina
Director	Ania Quintero López
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2026, xxpp
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras claves	Pedagogía, Formación, Maestro, Cursos, Actualización

Descripción del documento
El presente trabajo de grado se adscribe bajo la línea de investigación de formación de maestros del programa en pedagogía. El propósito de este estudio consiste en analizar las concepciones de pedagogía en los cursos de actualización para maestros del periodo de 1929-1936 en Colombia. En primer lugar, se realiza una concepción de pedagogía y su relación con el maestro como lente de análisis de los conceptos. En segundo lugar, se presenta una aproximación histórica de los cambios y transformaciones de la formación de maestros en el país durante la primera mitad del siglo XX. Finalmente, mediante una metodología de análisis documental, se exponen los hallazgos y análisis sobre las concepciones de pedagogía en los cursos de actualización.

Fuentes relevantes

Álvarez, A. (2016). El maestro en Colombia. En C. E. Noguera, A. Álvarez y C. X. Herrera, Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s). Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/16602>

Brezinka, W. (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Herder.

Helg, A. (2022). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política* (3.^a ed.). Universidad Pedagógica Nacional.

Herbart, J. F. (1935). Bosquejo para un curso de pedagogía (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones de la Lectura.

Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Revista Colombiana de Educación, (26).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5297>

Nassif, R. (1958). Pedagogía general. Editorial Kapelusz.

Noguera Ramírez, C. E. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. Pedagogía y Saberes, (33), 9-25.
<https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>

Pulgarín Reyes, M. (2003). Historia institucional de la Secretaría de Educación de Bogotá, siglo XX. Secretaría General, Archivo de Bogotá.

Radke, F. (1936). Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas desde 1927 hasta 1935. Editorial El Gráfico.

Zuluaga Garcés, O. L. (Dir.). (2012b). Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2 (2.^a ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Contenidos

El presente ejercicio de investigación, tiene el objetivo analizar las concepciones de pedagogía en los cursos de actualización para maestros del periodo 1929-1936 en Colombia. Este interés

surge a partir de una búsqueda sobre antecedentes de los vigentes programas de pedagogía para profesionales no licenciados, y se evidencio que son escasos. Sin embargo, se encontró que frente a los cursos de actualización para maestros en ejercicio, hay un vacío en el conocimiento sobre el tema.

Teniendo en cuenta la revisión por los antecedentes, surge la pregunta ¿Cuál es la concepción de pedagogía en los cursos de actualización para maestros en Colombia en el periodo de 1929 a 1936? Para abordar el objeto de estudio, el trabajo de grado se dividió en tres capítulos. El primero, realizar una conceptualización de la pedagogía y su relación con el maestro desde varios autores clásicos y contemporáneos como lente analítico que permitirá dar cuenta de los conceptos a analizar. La selección de la mayoría de los autores responde a la tradición pedagógica germana por el motivo que retoman en la especificidad de los anteriores conceptos y porque la relación pedagogía y maestro no siempre ha sido del todo clara.

El segundo, una aproximación histórica principalmente del siglo XX sobre los cambios y transformaciones que ha tenido la formación de maestros en el país como, el maestro de primera letras, la adquisición del método lancasteriano y luego el de pestalozzi donde su formación tiene un eje mayormente pedagógico, e inicios de siglo XX cuando el eje pedagógico se ve desplazado por otros discursos y métodos de otras ciencias como la psicología experimental.

Por último, establecer relaciones teóricas entre los documentos analizados y el lente analítico de pedagogía y su relación con el maestro. Este análisis se desarrolla en la sistematización de las concepciones de pedagogía presentes en la legislación y revistas educativas del periodo con relación a los cursos de actualización para maestros.

Metodología

Se optó por un método cualitativo de tipo descriptivo, en donde se realizó un análisis a detalle

del objeto de estudio, teniendo en cuenta tres niveles: el nivel superficie donde se recopila los documentos, delimita el periodo y describe la información; el nivel analítico, que consiste en identificar las concepciones de pedagogía presente en los cursos de actualización para maestros en ejercicio; y por último, el nivel interpretativo, en el que se realiza correlaciones con los documentos revisados y la conceptualización teórica.

Conclusiones

Este ejercicio de investigación busca comprender y analizar las concepciones de pedagogía en los cursos de actualización del periodo de 1929-1936, debido a la problemática sobre los programas de pedagogía para profesionales no licenciados, ya que, la creación de estos programas plantea una pregunta sobre si hay un desconocimiento de la historia de la formación del maestro, su relación con la pedagogía y su rol en el contexto colombiano. Para ello fue relevante volver al pasado sobre la formación de maestros y hacer una conceptualización de la pedagogía la cual permitiera ver unas relaciones no tan claras.

Ahora bien, para dar respuesta a la pregunta de investigación se realizó una revisión de tres tipos documentales: el primero, la legislación educativa del periodo que orienta y regula la educación y los cursos de actualización; el segundo, revistas educativas del periodo y; el tercero, otros que complementan aspectos en materia de políticas educativas e históricas. Se concluye que las concepciones de pedagogía, si bien fragmentadas, dado el anterior eje pedagógico en la formación del maestro, las necesidades educativas de la época como la higiene, la agricultura y la crítica constante a la formación del maestro, estas tienden a lo que podría decirse una pedagogía activa o nueva, esto también por la marcada influencia de los discursos de la psicología experimental.

Así, este trabajo de grado permite retomar la historia de la formación de maestros para hacerla cada vez más precisa en lo que aporta la posibilidad de realizar preguntas sobre lo establecido

en antes como el ahora. Además, se recomienda seguir profundizando sobre estos temas tan poco estudiados que aportan a pensar las diversas relaciones que envuelven la formación de los maestros en el país.

Elaborado por:	Sacristán Medina, Daniel.
Revisado por:	Ania Quintero López

Fecha de elaboración del resumen:	05	06	2026
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional y, de manera especial, al programa en Pedagogía, por ser el espacio donde se formó mi pensamiento y vocación como pedagogo. Cada clase, lectura y diálogo con maestros y compañeros tejieron las bases de este trabajo.

Al Museo Pedagógico de la Universidad, mi gratitud por abrirme sus puertas y sus archivos. Sin el acceso a esa valiosa documentación, este trabajo de grado simplemente no habría sido posible.

A mi tutora, Ania Quintero, por su lectura, sus preguntas incisivas y su confianza constante. Gracias por orientarme con rigor, pero sobre todo por recordarme que la escritura es también un acto de paciencia.

A Sandra J. y Héctor G., cuyo apoyo desde la parte administrativa hizo que cada trámite, fecha y duda encontrarán siempre una respuesta amable y oportuna. Su labor silenciosa sostiene los proyectos de muchos estudiantes como yo.

Índice

Introducción	9
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Metodología	12
Capítulo I	
Conceptualización de la Pedagogía y su Relación con el Maestro	14
Capítulo II	
Aproximación Histórica de la Formación del Maestro del Siglo XX en Colombia	33
¿Qué es un Maestro?	33
Formación General de Maestros del Siglo XX	35
Capítulo III	
Concepciones de Pedagogía en los Cursos de Actualización	46
Políticas Educativas	47
Memorias del Ministro	51
Revistas Educativas	58
Nivel Analítico	63
Intencionalidades de los Cursos	63
A Quiénes Están Dirigidos	64
Contenidos	65
Metodología	67
Noción de pedagogía	67
Análisis de Relaciones Teóricas con los Hallazgos	71
Conclusiones	73
Referencias	78
Anexos	84

Introducción

Dentro del contexto colombiano, la formación y la actualización del saber de los maestros han sido objeto de debate permanente en el campo de la educación. Esta inquietud surge, por un lado, de discursos académicos que señalan una insuficiente apropiación teórica para fundamentar las políticas públicas relacionadas con la formación de maestros (Martínez y Unda, 1996) y, por otro lado, de una aparente falta de consenso sobre qué constituye lo esencial del saber del maestro y cuáles transformaciones han sufrido los mecanismos para su actualización. Esta ambigüedad conceptual y práctica en el ámbito normativo configura un problema pedagógico central que el presente ejercicio de investigación busca abordar.

Dicha ambigüedad se ha visto acentuada en el contexto reciente donde comienza con la instauración del Decreto Ley 1278 de 2002, el cual abrió la posibilidad de que un profesional no licenciado ejerza la función docente en cualquier nivel de la educación básica y media, siempre que cumpla con unos requerimientos mínimos. Posteriormente, el Decreto 2035 de 2005 reglamentó los Programas de Pedagogía para Profesionales No Licenciados (PPPNL), con una duración mínima de diez créditos académicos (480 horas en total), orientados a la apropiación de fundamentos pedagógicos con una cierta tendencia a la psicología, además del cumplimiento de los estándares legales. Más allá de la modificación normativa, esto ha suscitado un profundo debate en torno al lugar y el reconocimiento histórico del maestro en Colombia (Noguera, Álvarez, Herrera, 2016).

Las políticas educativas, al tender a priorizar el saber disciplinar del profesional sobre la rigurosidad de la formación pedagógica, además de transformar las condiciones de ingreso a la carrera docente, interpela directamente aquello que históricamente ha definido su identidad: el saber pedagógico (Álvarez, 2016). No obstante, comprender las implicaciones de esta transformación exige algo más que un análisis del presente; requiere indagar en los procesos históricos mediante los cuales se ha configurado dicho saber.

La revisión de antecedentes sobre los PPPNL revela diversas perspectivas: algunos estudios destacan su influencia positiva en la formación pedagógica de los egresados, mientras otros señalan vacíos significativos, particularmente la desconexión entre la teoría ofrecida y su aplicación en el aula. Entre los desafíos identificados sobresalen la falta de definiciones y apuestas

claras sobre pedagogía y didáctica en el marco normativo, así como dispersiones en la implementación de contenidos en las instituciones que ofrecen estos programas. Estos vacíos, lejos de agotarse en el presente, exigen una comprensión que trascienda el análisis inmediato, pues se trata de apuestas formativas actuales con profundas raíces históricas.

Ahora bien, la pregunta por las concepciones de la pedagogía en la formación de maestros no es nueva: parte de su respuesta se ha moldeado a lo largo del siglo XX a través de diversos programas, cursos y reformas educativas. El periodo comprendido entre 1929 y 1936 se presenta como un momento crucial para este ejercicio de investigación, en esta época enmarcada en las reformas liberales, cuando se empezaron a definir los fundamentos de la actualización del maestro en Colombia, asignándole un rol poco claro a la pedagogía durante los primeros cursos de actualización para los maestros en ejercicio. Estos cursos, a diferencia de los PPPNL, se inscriben en una tradición que buscaba brindar, fortalecer, transformar o complementar una propuesta pedagógica de quienes ya estaban en las aulas, en un contexto de constantes transformaciones del país.

Para llevar a cabo este análisis, el presente ejercicio de investigación se enfoca en dos aspectos puntuales. El primero es el análisis de las políticas públicas educativas colombianas más relevantes de la primera mitad del siglo XX que regulan los cursos de actualización de maestros. Si bien la revisión de antecedentes reconoce una amplia historia sobre la formación de maestros en general, se identifica un vacío relativo en lo concerniente a las especificidades que dicha formación ha demandado, particularmente en lo referido a los cursos de actualización del magisterio. El segundo aspecto consiste en una revisión y análisis documental de una selección de revistas de educación publicadas en la primera mitad del siglo XX, dirigidas a difundir dichos cursos.

Ahora bien, ¿por qué resulta necesario remitirse al pasado para comprender esta problemática de los cursos de actualización de maestros en ejercicio? Los actuales PPPNL, si bien no constituyen el eje central de esta investigación, surgen como respuesta a las nuevas regulaciones en la formación inicial. Resultan relevantes porque se observa una aparente desconexión entre la pedagogía e historia dentro de la formación de maestros inicial o en ejercicio. Es precisamente esta tensión la que justifica la necesidad de volver la mirada hacia el pasado para analizar qué ha

configurado el lugar de la formación del maestro y las concepciones sobre la pedagogía que influyen en las decisiones implementadas por el Gobierno y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia reflejadas en cursos de actualización.

Este trabajo se inscribe, para dicha labor interpretativa, en la línea de Investigación en Educación (León, 2020), específicamente en la formación de maestros en Colombia, tomando referentes conceptuales de la pedagogía. El propósito principal es analizar los cursos de actualización del maestro colombiano durante la primera mitad del siglo XX. Para ello, se contrastan los discursos planteados en las políticas educativas públicas con los discursos pedagógicos publicados en revistas educativas de la época, como la revista *Cultura: Órgano de la Educación de Boyacá*, *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública* (Norte de Santander) y *Educación: Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*.

De la confluencia de lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la concepción de la pedagogía en los cursos de actualización para maestros en Colombia en el periodo de 1929 a 1936?

Objetivo General

Analizar las concepciones de pedagogía en los cursos de actualización para maestros en Colombia en el periodo de 1929 a 1936, desde algunos referentes de la pedagogía.

Objetivos Específicos

- Conceptualizar la pedagogía y su relación con el maestro a partir de los aportes de algunos exponentes teóricos
- Caracterizar el proceso histórico de la formación de maestros en Colombia durante la primera mitad del siglo XX y su relación con la pedagogía
- Identificar las concepciones de pedagogía presente en los cursos de actualización para maestros presente en las políticas educativas en el periodo 1929-1936

Metodología

En concordancia con el tema de investigación: las concepciones de pedagogía en los programas para la actualización de maestros en Colombia en el Periodo de 1929 a 1936. Se empleó el enfoque cualitativo entendido desde Sampieri et al. (2003) como un método flexible el cual se mueve entre los eventos y su interpretación, basado en la recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y observaciones, en donde su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

Para la realización del análisis propuesto, se utilizó el tipo de investigación descriptiva, ya que posibilitó “describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Guevara et al., 2020, p. 164). Dentro del análisis del objeto de investigación descrito, se empleó el análisis de contenido de corte documental como método de investigación, siendo este definido por Ruiz (2004) como “una herramienta metodológica rigurosa y sencilla que supone someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina orientada técnicamente” (p. 46). Es importante aclarar que, a diferencia de la propuesta de Ruiz, el análisis se enfocó en el tipo documental.

El análisis de contenido propuesto por Ruiz consta de tres niveles: superficial, analítico e interpretativo. En el nivel superficial, se seleccionaron y clasificaron dos tipos de documentos, el primer tipo, siendo las políticas públicas educativas de inicios del siglo XX enfocadas en la formación y actualización del maestro, el segundo tipo, las revistas de educación como *Cultura: Órgano de la Educación de Boyacá*, *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública* (Norte de Santander) y *Educación: Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*, estos dos tipos documentales¹ permitieron identificar nociones sobre pedagogía, y maestro.

El nivel analítico consistió en la revisión de las políticas y revistas para identificar las

¹ Se usaron de forma genérica los nombres de las revistas mencionadas, dado que dependiendo del año y número cambian sus nombres entre otros datos.

categorías centrales, presentes en los documentos. Por último, en el nivel interpretativo se trasciende la comprensión descriptiva de la información para otorgarle un nuevo significado. En este sentido, se establecieron relaciones entre el marco conceptual y las categorías centrales, lo que en suma requirió comprender el significado de los datos recogidos, organizados e interpretados en un contexto más amplio.

Ahora bien, este ejercicio investigativo se estructuró en tres capítulos, los cuales buscaron dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos planteados. En el primer capítulo se realizó una aproximación y conceptualización de la pedagogía y su vínculo con el maestro. En el segundo capítulo, se desarrolló una aproximación histórica a la formación del maestro en general durante el siglo XX. Para ello, se elaboró una breve síntesis de lo que se ha entendido por maestro en el contexto colombiano y, posteriormente, se abordó parte de la historia de la formación general desde inicios del siglo XX. Es importante aclarar que, si bien los cursos dirigidos a maestros han sido descritos históricamente, no se ha profundizado suficientemente en ellos desde una perspectiva teórica o histórica. En el tercer y último capítulo, se contextualizan aquellas categorías que caracterizan las concepciones de pedagogía presentes en las revistas y políticas educativas orientadas a la actualización de los maestros en ejercicio. En este sentido, se intentó establecer relaciones de análisis entre el marco conceptual y los documentos revisados.

Capítulo I

Conceptualización de la Pedagogía y su Relación con el Maestro

El presente capítulo tiene como propósito presentar una aproximación de las bases conceptuales e históricas que permitan comprender el fenómeno central de este ejercicio de investigación: las concepciones de pedagogía en los cursos para la actualización del maestro en Colombia en el periodo de 1929 a 1936, dado que, según Álvarez et al. (2016), el saber pedagógico constituye históricamente el núcleo fundamental e inseparable del rol del maestro. Para ello, en primer lugar, se hace necesaria una conceptualización de la pedagogía, campo marcado por amplios debates y múltiples enfoques. A lo largo del tiempo, se ha visto influenciada por aportes de otras disciplinas y ciencias, lo que ha extendido sus horizontes y complejizado la comprensión de su objeto de estudio: la educación (sin estar limitada al mismo). Dicha conceptualización estará ligada, a su vez, a la comprensión del rol del maestro desde varias apuestas teóricas.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe mencionar lo siguiente, según Noguera (2010), la constitución de la pedagogía moderna corresponde en realidad a la instauración de tres tradiciones pedagógicas durante el siglo XIX, estas son: la francófona, germana y anglosajona. Cada tradición ha aportado a la teoría pedagógica conceptos centrales como: la educación, didáctica, formación (*Bildung*) y currículo. Sin embargo, para los propósitos de este ejercicio de investigación, este capítulo se enfocará en la tradición pedagógica germana. Esta elección se justifica por la influencia que dicha tradición (especialmente por el concepto de *Bildung*) ha dejado en la conceptualización de la formación y en los discursos sobre la formación de maestros, especialmente dentro del contexto germano como hace mención Andrés Klaus Runge (2008). En este sentido, los aportes específicos de las tradiciones francófona y anglosajona, si bien reconocidos, quedarán fuera del siguiente análisis.

Según Ricardo Nassif (1958), para comprender la pedagogía es necesario partir de su objeto de estudio: la educación. Definir esta última exige, a su vez, relacionarla con la concepción de humanidad a la que aspira, ya que, como señala el autor, es la propia educación "quien debe definirla" (p. 5). Ambos conceptos (pedagogía y educación) carecen de un carácter universal, pues están influenciados por el contexto geográfico y cultural desde el que se los concibe, lo que orienta

su desarrollo según las particularidades de cada lugar. De lo anterior se deriva una premisa fundamental: la pedagogía, en tanto teoría que estudia la educación (investigando, delimitando y regulando su objeto), tiene como finalidad última abordar la cuestión que le es inherente: la formación del ser humano.

Rolim (2025), enuncia de manera general que en la mayoría de los casos que es usado el término pedagogía, no se realiza una distinción conceptual profunda sobre ella, por lo que es usada con poca claridad para dar cierto grado de validez en el discurso educativo donde se menciona, además, que comúnmente se le confunde con la educación, por lo que pasa a ser la pedagogía (o, simplemente el uso del término) como un descriptor sobre la educación, pero sin el suficiente rigor ni base académica. En este orden de ideas, se hace necesario volver a los referentes clásicos de la pedagogía, dado que sientan las bases para su comprensión y permiten introducir posteriormente las propuestas de autores contemporáneos que hacen una relectura del concepto.

Immanuel Kant en su obra *Sobre Pedagogía*² ([2001] 1803), da cuenta de la importancia de la relación entre la pedagogía, educación y la filosofía, en donde esta última, contribuye para la formación del hombre en tanto su moral³ como del pensamiento. Propone que la educación es arte (un saber práctico que concibe nuevas reglas), un proceso, una idea de perfección aun sin alcanzar, cuya interacción se da entre el educando y el educador. Por lo que la educación se preocupa mayormente por el “cómo” de su realización, es decir, el cómo educar debe estar orientado por la razón y dirigido a la formación moral. Este proceso es fundamental para el despliegue de las disposiciones naturales del hombre, por la adquisición de su humanidad y por una idea de su perfeccionamiento. En este sentido, Kant argumenta que la educación no debe enfocarse en la mera transmisión de conocimientos, sino también en lograr que el hombre sea capaz de pensar por sí mismo.

En este sentido, Kant (2001) sostiene que la educación es necesaria para la formación del

² Estas son las lecciones sobre pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg, y que fueron recogidas por su discípulo F. T. Rink, estas fueron publicadas con aprobación del mismo Kant en 1803. Si bien hay teóricos que ponen esto último en duda, es la versión que mayor aprobación y fundamento tiene.

³ Para Kant la moralidad no depende de la sociedad, sino que se fundamenta en principios universales que rigen la convivencia, es lo que denomina imperativo categórico: aquellas máximas que puedan convertirse en una ley universal para todos. En otras palabras, haz solo aquello que podrías querer que todos hagan siempre.

hombre, esta se desarrolla de manera histórica y como un arte, sin embargo, resulta poco sistematizada. Por otro lado, como menciona el autor, la pedagogía es la teoría de la educación, esta se enfoca como una disciplina reguladora que dirige la educación del hombre y, al estudiarla, permite reflexionar para la creación de un “plan [...] conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar” (p. 2). Dado que la educación es un arte en este contexto y, por tanto, un proceso que no se perfecciona espontáneamente, requiere de una teorización pedagógica basada en la razón. Esta no solo establece los fines por alcanzar, sino que, en su reflexión sobre los fenómenos que ocurren dentro de aquella, incrementa la posibilidad de conseguirlos. Así, la pedagogía trasciende las necesidades inmediatas del “cómo”, para proyectarse hacia un estado mejor a futuro, tanto del individuo como del ideal de la humanidad en su conjunto.

Kant (2001) menciona que, para una adecuada educación en la escuela, los "maestros de acuerdo con el método pedagógico correcto, se convierte en semilla [...], si se la cuida convenientemente, una gran multitud de maestros bien preparados que pronto cubrirán de buenas escuelas todo un país" (p. 31). De acuerdo con esta propuesta, es el maestro, provisto del método pedagógico adecuado, quien debe preocuparse por los niños en su conjunto, aplicando un criterio universal y no basado en preferencias individuales hacia uno u otro niño. Asimismo, debe otorgar importancia al carácter del niño más que a su talento, con el fin de evitar la aparición de valores negativos como la envidia (p. 21). En lugar de ello, ha de formar progresivamente la conciencia sobre la igualdad, para que los niños adquieran una formación moral y posteriormente un uso más complejo de la razón que les permita guiarse por máximas y no por otros estímulos.

Según el autor alemán, el maestro tampoco debe caer en la imprudencia de instruir a los niños en cuestiones que no son convenientes para su edad, pues Kant advierte que pretender que un niño actúe con prudencia adulta es contraproducente: imitar comportamientos maduros impide que el niño desarrolle después una inteligencia auténtica y serena (p. 22). En este sentido, Kant comprende la importancia de separar a quienes están adquiriendo su humanidad, para así educarlos con mayor precisión y evitar que desarrollen una imagen falaz o imitada de una idea de hombre aún no consolidada.

En este sentido dentro de la propuesta de Kant (2001), la concepción pedagógica de una

idea de hombre se trata de un ideal y perfeccionamiento del ser humano. Así, para Kant, la formación (*Bildung*)⁴, es entendida como la formación del espíritu humano, no solo surge por la intervención de un otro (maestro), sino, además, desde el núcleo mismo de su humanización. La *Bildung* no es un resultado acabado, sino un horizonte que se despliega en el acto mismo de la educación, de esta forma, no solo posibilita la *Bildung*, sino que, gracias a la pedagogía, le otorga su rumbo. En otras palabras, el hombre deviene plenamente humano, no por naturaleza, sino a través de la educación que, como arte, transforma su disposición en autonomía racional y por el progreso de la humanidad.

Para Kant, entonces, la pedagogía se constituye como la teoría de la educación (diferenciándose así del mero arte educativo). Su función es orientar la práctica educativa mediante la abstracción de los elementos concretos del proceso, transformándolos en praxis. En otras palabras, la práctica, al sustentarse en la teoría pedagógica, se impregna de racionalidad, lo que modifica esencialmente su naturaleza y su ejecución formativa a través del maestro. Paralelamente, la educación (*Erziehung*) opera en dos dimensiones: como disciplina física que moldea el cuerpo, y como proceso racional que posibilita la formación del espíritu (*Bildung*), donde lo físico se convierte en fundamento para la humanización propiamente dicha.

Si para Kant la pedagogía debía constituirse como una teoría de la educación impregnada de razón, será posteriormente Johan Friedrich Herbart quien emprenda de manera sistemática y concreta la tarea de construirla como ciencia. Así, en su *Bosquejo Para un Curso de Pedagogía* (o esbozo de lecciones pedagógicas) de 1835 (texto basado en su obra *Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación* de 1806), se consolida un intento por dicha aspiración. Menciona José Ortega y Gasset (1983) en el prólogo de *Bosquejo*, que es Herbart quien “consigue llevar el caos de los problemas pedagógicos a una estructura sobria y amplia [...] rigurosamente científicas. Nadie antes que Herbart toma sobre sí completamente en serio la faena de construir una ciencia de la educación” (p. XXXII). En este sentido, la propuesta pedagógica de Herbart se asienta en la psicología y la filosofía práctica (ética) buscando la rigurosidad científica. A su vez, en *Pedagogía*

⁴ Cabe señalar que, aunque en esta obra Kant utiliza principalmente *Erziehung* (educación), algunos teóricos, incluyendo el traductor de esta versión, advierten que en su filosofía no existe una separación tajante entre *Bildung* (formación) y *Erziehung* (educación), términos que en la tradición pedagógica alemana posterior adquirirán contornos más definidos (Vásquez, 2019; Rumig, 2018). Por lo tanto, la distinción que aquí se presenta debe entenderse como una aproximación analítica basada en estas precisiones.

General (1983 [1806]), Herbart destaca que el fin último de la educación se divide en dos, como fin supremo por la moralidad y por una idea del hombre para su realización a futuro.

Herbart (1935) sostiene que la pedagogía es una ciencia, aunque es preferible entender su propuesta teórica como aquella que debe tener la sistematicidad y rigurosidad propias de una, al tiempo que se apoya en otras disciplinas. Herbart intentó desarrollar la pedagogía de este modo para aproximarse mejor a la realidad educativa, buscando superar el idealismo predominante de su época. No obstante, desde una perspectiva científica contemporánea, podría argumentarse que no constituye propiamente una ciencia porque: no existen leyes universales y exactas en el ser humano, dado que este cambia y se ve influenciado constantemente por diversos factores; hay falta de objetividad, puesto que el ser humano interviene en su propio estudio, lo que puede generar juicios de valor; no es posible hacer predicciones sobre el comportamiento humano con suficiente exactitud; y, finalmente, porque carece del uso de un método científico unificado. En este orden de ideas, la pedagogía para Herbart es sistemática porque se organiza todo hacia un fin.

En este sentido Herbart (1935) sostiene que el “concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad⁵ [formabilidad] del alumno” (p. 9). Es decir, la pedagogía se fundamenta en ese presupuesto antropológico: el ser humano se forma. El autor sostiene que la formabilidad (*Bildsamkeit*), es la capacidad que posee el ser humano de ser formado, esto es, la disposición y posibilidad que permite que se puedan formar sus facultades (espirituales, afectivas, corporales), debido a que es un ser indeterminado. Según el autor, la indeterminabilidad del sujeto permite que no esté condicionado a una forma fija de ser, sino que puede cambiar. De esta manera, al conocerse en el ser humano las formas adecuadas, puede ser moldeado teniendo en cuenta su indeterminabilidad para transitar a la consistencia interior (una forma estable).

En la propuesta teórica de Herbart (1983), el educador es el indicado para alcanzar el fin último de la educación: la moralidad en el ser humano. Su rol no está limitado a la instrucción (enseñanza), sino que implica guiar al alumno en la formación del carácter, convirtiéndolo en un sujeto autónomo con futuro propio. El maestro, por tanto, tiene la responsabilidad de consolidar la

⁵ Runge et al. (2011) explica que el término educabilidad no concuerda con la tradición pedagógica germana en relación con la *Bildung* (formación), por eso propone una nueva traducción e interpretación más acorde y aproximada al pensamiento de Herbart, la formabilidad.

moralidad de los alumnos, así aspirando por una proyección moral en el plano colectivo, sentando las bases para el futuro de la humanidad.

Para Herbart, el maestro requiere de forma innegociable de la pedagogía (siendo esta como ciencia de la educación), apoyándose en la psicología y la filosofía práctica. Su atención debe centrarse en cuatro aspectos esenciales: (a) la perfección, que implica fortalecer y dirigir la formación del niño en tanto lo físico como en su espíritu; (b) la benevolencia, mediante la cual el maestro busca formar en el educando una voluntad verdadera y buena, inspirando respeto por la moralidad; (c) el derecho, que exige del alumno reflexión y cese de conflicto hacia el maestro, quien representa lo correcto; y (d) la equidad, necesaria para que todos los alumnos puedan mejorar sus aspectos físicos y espirituales. El maestro, es para Herbart quien facilita que el alumno "se encuentre a sí mismo, buscando lo bueno y rechazando lo malo" (Herbart, 1968, citado en Runge, 2009). Estos principios siguen la ética y el compromiso del maestro según el autor.

Además, Herbart (1983) subraya que el maestro en conjunto con la teoría pedagógica debe articularla con la práctica. Alejándose del idealismo predominante de su época, así aproximándose a un realismo para la educación donde el maestro dispone de dos herramientas centrales: la instrucción (enseñanza), con dimensión formativa para el perfeccionamiento del espíritu mediante el proceso aperceptivo y el moldeamiento de la multiplicidad de intereses; y la disciplina, que actúa para reducir la incertidumbre y evitar que surjan deseos desviados. Ambas son indispensables para que el maestro dirija correctamente al alumno hacia la formación y específicamente, la formación de y para la moralidad.

Herbart (1983) afirma que esta condición de la indeterminación del ser humano no es ilimitada, pues está condicionada por la individualidad del sujeto. Por ello, la pedagogía depende y se nutre de otras disciplinas científicas, las cuales se interrelacionan y complementan en la reflexión sobre los factores que intervienen en la formación humana. Por un lado, la psicología aporta el camino y los medios, al explicar los procesos mentales y del desarrollo del individuo. Por el otro, la filosofía práctica, en tanto creadora de conceptos, brinda las ideas fundamentales como: la perfección, la benevolencia, el derecho y la equidad, que definen el fin último de la formación: la moralidad. Es decir, la ética proporciona la orientación última. Su importancia es crucial para el autor hasta el punto de afirmar que, sin ella, la pedagogía perdería su dirección, al carecer de

aquello que debe guiar la formación del ser humano.

Para Herbart (1983), la pedagogía es la ciencia sistemática de la educación, cuyo fin es regular y garantizar los efectos formativos en el alumno. Esta ciencia se fundamenta en dos aspectos fundamentalmente: la filosofía práctica (ética), que proporciona el fin último (la formación de la moralidad), y la psicología, que aporta los medios al explicar los procesos mentales del alumno. El mecanismo central para alcanzar dicho fin es la instrucción (enseñanza) del maestro en la educación, la cual debe organizarse metódicamente según la reflexión pedagógica del autor: claridad, asociación, sistema y método, estos efectuados por el educador para despertar y diversificar el interés del alumno. No obstante, la instrucción presupone una base de disciplina que instaure en el alumno la autorregulación necesaria, la cual se cultiva mediante la exposición a un contenido valioso y bello. Así, el proceso no se limita a transmitir conocimientos, sino que busca que el alumno, guiado internamente por lo asimilado, se convierta en autónomo de su propia formación moral.

Si para Herbart la pedagogía como ciencia se apoyaba sobre fundamentos filosóficos (la ética) y científicos (psicología) en su búsqueda por un estatuto sistemático científico consolidado, intentó desligarse de estas raíces idealistas para centrarse en una realización sistemática y con una aproximación empírica de la educación. Un representante clave de este enfoque es Wolfgang Brezinka (1990), para quien es innegable la relación entre pedagogía, educación y práctica para el maestro, entendiendo a la primera como la que establece los fines, la segunda como el medio y la tercera la que agrupa ambas.

Brezinka (1990), señala que la pedagogía se ha concebido tradicionalmente como un conjunto de doctrinas sobre la educación, cuya meta es "compendiar los conocimientos que parecen útiles como condición de la actividad educativa" (p. 14). Estos conocimientos se organizan en torno a dos grupos de problemas esenciales: los objetivos por alcanzar y los medios adecuados para lograrlos. A estos, Brezinka añade un tercer grupo: el conocimiento del propio sujeto de la educación, pues "cuando se conoce el objeto sobre el que se quiere influir [...] cuenta el objeto de la educación [...] el hombre al que hay que educar" (p. 14). En este sentido, la pedagogía se estructura como una doctrina que aborda de forma sistemática los fines de la educación, los medios (métodos, formas de organización) y las características de los educandos.

Explica Brezinka (1990) que la pedagogía tiene la tarea de establecer normas que definan los fines de la educación para los educandos. Entre estos fines, el más importante para el autor es la configuración de ciertos estados de la personalidad, los cuales pueden entenderse como actitudes complejas y deseables como: el formar un ciudadano democrático. Para fundamentar estos fines, la pedagogía debe recurrir necesariamente a perspectivas teóricas más amplias (filosóficas, culturales, sociológicas, psicológicas y entre otras) que ofrezcan una explicación del mundo, del hombre y de la sociedad. Esto revela que los objetivos de la educación no son técnicos ni neutrales, sino que dependen de "la orientación axiológica del grupo social al que va destinada [por ello] las teorías pedagógicas creadas para guía de los educadores [...] se apoyan [...] sobre decisiones y conocimientos morales [...] de lo que debe ser" (p. 15).

En lo que respecta a las doctrinas sobre la organización, los métodos y las formas de la educación, Brezinka (1990) señala que éstas suponen, en primer lugar, decisiones sobre los objetivos que se pretenden alcanzar. Para la pedagogía, esto implica conocer las condiciones necesarias para lograr un determinado estado o resultado en el educando. La base de este conocimiento es de carácter técnico. Como afirma el autor: "Toda técnica pedagógica remite a unos conocimientos causales. Sus reglas o instrucciones de actuación son normas técnicas" (p. 15). La fundamentación ideal de estas normas, por tanto, se encuentra en las teorías empíricas, ya que es el conocimiento de las leyes causales, por ejemplo, acerca de cómo ciertas acciones del educador, en circunstancias específicas, modifican la personalidad del educando, lo que permite establecer reglas eficaces. Cuando estas leyes causales se conocen, las normas técnicas descansan sobre afirmaciones verificables (verdaderas o falsas). El problema, según Brezinka, es que con frecuencia la pedagogía no conoce tales leyes con certeza, por lo que no le queda más que apoyarse en suposiciones, un terreno que el autor considera con una base, pero aún en proceso.

Para Brezinka (2002), el maestro es fundamentalmente aquel que tiene la labor de desarrollar un complejo entramado de saberes, decisiones prácticas y convicciones personales. El maestro se caracteriza por enfrentar la tarea de comprender y valorar la individualidad de sus alumnos, una labor que el autor califica como "difícil, en la que hay que contar con muchas fuentes de error" (p. 406), es decir, requiere de amplios conocimientos, antes llamados: conocimientos de

los escolares, ahora conocido como: psicodiagnóstico pedagógico⁶, un campo que ayuda a prevenir juicios precipitados sobre los estudiantes.

Según Brezinka (2002) se esperaría que los maestros, especialmente en su formación, fundamenten su acción en elementos que trascienden lo puramente científico, es decir, teniendo en cuenta los presupuestos no científicos de la educación. Esto basándose en "actitudes valorativas, unas convicciones y unas virtudes relativamente estables, las cuales tienen unas bases cosmovisionales y se arraigan en unas creencias convencidas, sean de tipo religioso o profano" (p. 409). Estos elementos resultan esenciales porque en su relación con la pedagogía práctica no hay ni puede haber una educación neutral, libre de valores, ni ninguna vida humana que se halle libre de los mismos, aunque esto conlleve riesgos.

La relación del maestro con la pedagogía según Brezinka (2002) es compleja, puesto que la tendencia de esta última como ciencia ha generado un distanciamiento de la práctica. Brezinka observa que "en educadores, maestros y políticos de la educación ha disminuido la confianza en la utilidad práctica de la Pedagogía" (p. 401). Esto ocurre porque, en su afán por volverse científica, la pedagogía se ha vuelto "más académica, más poco práctica y más erudita" (p. 407), ofreciendo un saber que no siempre responde a las necesidades reales del aula.

Frente a esta situación, Brezinka (2002) propone una reorientación de la relación maestro y pedagogía a través de la pedagogía práctica, que debe constituir "una teoría práctica, no una teoría científica" (p. 408). Esta debe aprovechar los conocimientos científicos, pero integrarlos con los elementos valorativos y normativos, ofreciendo al maestro "normas en tareas concretas de la educación" (p. 409). El maestro tendría que ejercer su profesión desde un espíritu no pesimista en una relación de ilustración moderada, sin ilusiones.

En este orden de ideas, Brezinka (1990) sintetiza que la pedagogía se compone de tres elementos fundamentales: "normas morales, normas técnicas y afirmaciones de hechos o afirmaciones descriptivas sobre un determinado sector de la realidad" (p. 16). Para el autor, la interacción entre estos tres componentes es lo que dota a la pedagogía de su carácter práctico y la

⁶ Para Brezinka (2002), el psicodiagnóstico pedagógico constituye la evolución científica del tradicional "conocimiento de los escolares". Se define como el conjunto de teorías y métodos que permiten al maestro juzgar la personalidad y el rendimiento del alumnado. El autor advierte que esta disciplina, si bien previene contra juicios precipitados, opera necesariamente con constructos hipotéticos no observables (como la inteligencia o las actitudes), cuya validación conlleva intrínsecamente una alta complejidad y un margen considerable de inseguridad interpretativa.

convierte en una técnica orientadora para la acción del maestro. Así, la pedagogía se consolida como un instrumento de orientación que, sin descuidar sus fundamentos descriptivos (los hechos) y normativos (la moral y la técnica), apunta siempre a la transformación efectiva de la realidad educativa. Sin embargo, antes de determinar cómo se estructura internamente la pedagogía, resulta necesario aclarar su relación con el objeto del cual pretende transformar: la educación. En esa dirección, Ricardo Nassif (1958) parte de una distinción fundamental.

Nassif (1958) argumenta que todo intento de comprender la pedagogía está condenado al fracaso si no se parte de un acercamiento previo a la educación, por lo que es imposible desarrollar el concepto de la primera sin el de la segunda. El autor reconoce que la pedagogía ha sido entendida de diversas formas, así como una ciencia que resuelve problemas de la educación o como una disciplina normativa, pero enfatiza que ambos conceptos, pedagogía y educación, son diferentes y tienen márgenes propios. Lo importante de su distinción radica en que “la educación [...] es una realidad, un proceso, un hecho o una actividad concreta. [...] La pedagogía es la disciplina, el estudio o el conjunto de normas que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad” (p. 4). Una es el objeto; la otra, la encargada de estudiarlo. Así, la educación como acción demanda el esfuerzo de la pedagogía para comprenderla, tanto teórica como experimentalmente, en los fenómenos que de ella surgen.

La educación se enfrenta a una cuestión fundamental: la delimitación de su acción específica en la formación del ser humano. Si bien el hombre es un "animal educable" que requiere hacerse humano, la educación no es el único proceso que cumple esta función. La socialización, por ejemplo, desempeña un papel crucial desde la perspectiva sociológica. Sin embargo, la diferencia radical que introduce la educación es su carácter intencional y reflexivo: es el esfuerzo pedagógico el que permite al individuo trascender lo meramente adquirido, elevándose para ser más de lo que la socialización en un primer momento podría ofrecer. Precisamente la pedagogía al asumir dicha tarea de humanización deliberada carga con una gran dificultad y responsabilidad. Al hacer del concepto de humanidad una parte muy significativa, su destino queda ligado al del proceso que estudia. Como advierte Nassif (1958), al ocuparse del proceso educativo, la pedagogía "arriesga, de una o de otra manera su propio destino juntamente con el de su comunidad" (p. 4).

La pedagogía tiene, según Ricardo Nassif (1958), una grandeza y una desgracia. Su

grandeza reside en la nobleza de su fin último: definir y formar una idea de universalidad y humanidad a través de la educación. Su desgracia, en cambio, es la imposibilidad práctica de lograr una fórmula cerrada y definitiva para alcanzar ese ideal, debido a las innumerables variables contextuales geopolíticas, culturales, históricas y sociales que redefinen constantemente los objetivos y el sentido mismo de la educación.

Según Nassif (1958), la educación integra dos acepciones etimológicas complementarias: *educare* (influencia externa que forma, cría o acrecienta) y *ex-ducere* (dirección de las potencialidades internas del educando, promoviendo un crecimiento autónomo). Así, la educación se define como la formación del ser humano mediante influencias externas (conscientes o inconscientes) que estimulan un desarrollo autónomo (p. 11). Este proceso es dinámico, está influido por factores culturales, sociales y naturales, y genera efectos tanto internos como externos en el individuo. Dicho proceso es planificado y regulado por la pedagogía, la cual busca fines que abarcan la personalidad, el intelecto y la elevación del ser humano. Es decir, la pedagogía debe tanto describir y comprender la educación como dirigirla y regularla, asumiendo ambos enfoques de manera integral.

Frente al maestro, Nassif (1958) menciona que, desde la instrucción, y que la educación no puede prescindir de ella, no hay un contacto directo entre maestro y alumno, sino un vínculo externo “subordinándose ambos a la ley del bien cultural o materia de estudio a transmitir o a aprender. Se trata de un contacto meramente intelectual [...] en el que la dirección del proceso está determinada por la estructura del contenido” (p. 15). Sin embargo, cuando se trata de la educación, dicha relación no puede estar limitada al anterior vínculo, sino hay una fijación por las capacidades del alumno para que pueda aprender dicho contenido. La educación, va más allá del intelecto, apunta por la personalidad del educando, lo que requiere de una influencia intencional y metódica. En donde en dicha acción que supone de objetividad el maestro, da al alumno el paso de la subjetividad a la objetividad, lo que lo convierte en transformador de la cultura como creador saliéndose de lo meramente individual (p. 30), en otras palabras, es un proceso pedagógico cultural.

En este sentido, Nassif (1958) sostiene que el valor de la pedagogía surge de su capacidad para relacionar y problematizar dimensiones aparentemente opuestas: la práctica con la teoría, la

norma con la ley, la experiencia con la doctrina, el arte con la ciencia. La tarea fundamental es determinar con la mayor precisión posible el vínculo entre cada uno de estos aspectos. Esta labor de fundamentación tiene una doble consecuencia. En primer lugar, cuanto más sólidamente se fundamenta la pedagogía en la realidad educativa, más se ampliarán sus horizontes. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, gana en exactitud para llevar a cabo sus investigaciones. Además, el autor añade una condición para esta construcción teórica: el pedagogo sólo podrá construirla desde una actitud de apertura intelectual (en la amplitud de su espíritu) y con un auténtico deseo de ayuda mutua entre las diversas ciencias.

Nassif (1958) menciona que una interpretación relativamente común, derivada de su etimología, concibe la pedagogía de forma reduccionista como el simple acto de guiar al niño. Sin embargo, su significado es mucho más amplio, abarcando el estudio, la investigación y la regulación de todo el proceso educativo para captar su esencia y dirección. En este sentido, argumenta que cualquier definición exclusiva de la pedagogía resulta insuficiente. No puede definirse únicamente como la ciencia de la conducción de niños y adolescentes, porque la educación afecta toda la vida humana. Tampoco puede reducirse a la ciencia de la conducción consciente y sistemática, ya que la educación también adopta la forma de una influencia inintencional, insertada en una realidad social e histórico-cultural. Finalmente, tampoco es solo teoría de la educación o de la formación, pues la pedagogía es en sí misma una actividad concreta que requiere ser regulada por un conjunto de normas. Para Nassif, la pedagogía mantiene una relación esencial, compleja y multidimensional con el fenómeno de la educación, que trasciende cualquier simple definición.

En relación con lo anterior Nassif (1958) argumenta que la pedagogía en su manera más estable se enmarca como teoría y práctica científica de la educación, donde intenta demostrar que: (a) no se puede hablar de ella como un arte, sino como *técnica*; (b) es lícito referenciarla como ciencia sin que ello suponga no ser una *técnica*; (c) que sea *técnica* no quiere decir que deje de ser ciencia y (d) en una concepción más amplia, también puede considerarse como filosofía e incluso historia de la educación, según las adaptaciones que correspondan.

En la visión de Nassif (1958), es central su definición de la pedagogía como "la teoría y técnica de la educación" (p. 54). Con esta fórmula, el autor abarca tanto el conjunto de normas que

la pedagogía prescribe (su dimensión técnica) como su doble valor teórico: un conocimiento positivo (histórico y sistemático) y una reflexión problematizadora y unificadora (filosófica). La técnica pedagógica, en este marco, no es un mero hacer, sino una mediación fundamental. Según Nassif (1958), implica una serie de normas derivadas del conocimiento científico para alcanzar un fin de manera eficaz. Es, por tanto, una forma aplicada que se sitúa entre la teoría y la práctica, participando de ambas: "es el intermediario que permite a la primera [teoría] llegar a la segunda [práctica] y transformarla" (p. 47). En otras palabras, la técnica representa los procedimientos y medios para materializar los fines educativos, los cuales se derivan de una teoría que provee principios reguladores.

Andrés Klaus Runge (2008) recupera la propuesta teórica de Wolfgang Klafki. Destaca que Klafki realiza una distinción clave entre la pedagogía crítica tradicional y su propia propuesta crítico-constructiva. Mientras que la primera se centra en comprender, identificar y denunciar los problemas culturales, sociales e ideológicos incrustados en la educación, el enfoque de Klafki pretende ir más allá de la mera denuncia. Como menciona Runge (2008) su aproximación crítico-constructiva se define por superar esa limitación: surge de la praxis y se orienta hacia la praxis, con el objetivo explícito de generar transformaciones concretas en la realidad educativa y en la propia enseñanza. La propuesta pedagógica crítico-constructiva de Klafki se caracteriza como una ciencia articulada con la formación (*Bildung*) del ser humano, incorporando de manera explícita las problemáticas sociales. En este sentido, Klafki reflexiona críticamente en tanto cuestiona la función social de la pedagogía para la transformación de la sociedad, dado que, para el autor, toda crítica presupone y genera construcción, lo que lo convierte en un representante de la unión entre teoría y práctica.

La propuesta teórica de Klafki se ha caracterizado por su desarrollo en el ámbito de la didáctica teórico-formativa. En este sentido, conviene precisar qué entiende el autor por didáctica. Klafki (1991 [1976]) la define como el "complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza" (p. 86). En otras palabras, la didáctica es, ante todo, un proceso complejo en el que el maestro a través de su intervención analiza las dimensiones y necesidades pertinentes que deben considerarse en la enseñanza de un contenido determinado, pero antes de ello ha de tener en cuenta las propias

reflexiones pedagógicas, ya que, si bien la didáctica tiene como centro la formación, es la pedagogía quien dirige el rumbo. Dichas dimensiones comprenden, según Klafki, los siguientes aspectos: qué se espera conseguir (objetivos), qué tipo de contenidos son necesarios, cómo se estructura la metódica correspondiente y qué medios se requieren para alcanzarlo. De este modo, la didáctica implica un acto de reflexión que abarca el antes, durante y después del contenido, en tanto posibilidad de formación que le permite al sujeto comprenderse a sí mismo y al mundo.

En la propuesta de la didáctica teórico-formativa de Klafki, el autor comprende que hay una disciplina denominada metódica, la cual hace parte de la didáctica sin que una subordine a la otra, es decir, se complementan, y no como una mera aplicación de técnicas o estrategias. Según Helbert Velilla Jiménez (2018a), significa que toda decisión metódica debe inscribirse en un marco mayor de reflexión didáctico-formativa, donde la selección del método surge del análisis del contenido, por tanto, la función de la metódica es relacionarse a la función formativa del contenido, respondiendo a los requerimientos del contexto educativo considerando las características de los estudiantes, en lugar de regirse por criterios enmarcados predominantemente como orientados a la eficiencia. Esto, sin dejar de lado que, frente al problema de la formación, la pedagogía la recupera y orienta para la formación del individuo como el cambio de la sociedad.

Esta relación entre didáctica y metódica implica que el maestro, para cumplir con su labor, debe tener en cuenta que no existe un método válido por sí mismo o aplicable de forma universal, como ocurría en anteriores enfoques. Por tanto, Velilla (2018) destaca que, en la propuesta teórica de Klafki, el maestro debe ser un profesional reflexivo que toma decisiones didácticas basadas en un análisis previo del contenido, los propósitos de formación y las condiciones de los estudiantes.

Klafki en el siglo XX e inicios del XXI, retomó el concepto de formación (*Bildung*) como aspecto fundamental dentro de su teoría pedagógica y didáctica donde además integró la dimensión crítica y emancipadora. Para Klafki, la *Bildung* no solo era un proceso de cultivo individual, sino también una parte esencial para la transformación social. Para entender la formación (*Bildung*), Noguera (2012) retoma la sistematización de Klafki sobre dicho concepto y la delimita en cuatro aspectos: El primero, expresa la *Bildung* mediante los conceptos de “autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, autoactividad y, en ese sentido, significa capacitación para la autodeterminación racional, en donde la autoactividad es la forma central de

realización del proceso formativo” (p. 198), en pocas palabras, el individuo tiende a mejorarse o cultivarse a sí mismo.

Segundo, por el desarrollo del sujeto en el mundo objetivo universal, es decir, el sujeto logra alcanzar la racionalidad mediante un proceso de apropiación y discusión crítica de la cultura que lo envuelve y lo precede, por tanto, la formación no concluye, sino que abarca toda la vida. Tercero, la *Bildung* es una relación dialéctica entre la individualidad y la colectividad, en otras palabras, “la formación de la individualidad es la manera particular cómo se concretiza en cada caso, la objetividad general (mundo, cultura), y tal concretización solo es posible mediante la apropiación y discusión crítica de la objetividad general” (p. 199), por tanto, es la relación entre la autodeterminación y un contenido general previo. Cuarto, la *Bildung* tiene por objetivo la dimensión moral como un despertar individual de responsabilidad y de su actuar, también por lo cognitivo, el intelecto, el conocimiento o pensamiento, pero en relación sobre el sentido humano y, a la vez estético por el perfeccionamiento de la facultad sensitiva “frente a los fenómenos de la naturaleza y la expresión humana” (p. 201), donde hace referencia a la estetificación de la vida cotidiana.

Klafki al retomar la formación (*Bildung*), como el objetivo pedagógico más importante y como categoría central del esfuerzo pedagógico, propone dentro de su didáctica “posicionar el problema de los contenidos de la formación en el centro del pensamiento pedagógico” (Roith, 2006, p. 4). Sin embargo, es con los tres principios didácticos, que brinda una solución al problema de la selección de los contenidos.

Según Runge (2008), los principios didácticos de Klafki que son la dimensión elemental, fundamental y ejemplar, cumplen un rol clave en la selección y justificación de los contenidos. Estos criterios permiten analizar si los contenidos han sido validados pedagógicamente, si trascienden lo simplemente disciplinar para contribuir a la formación del sujeto y analizar su estructura en función de su potencial formativo. Abordar la propuesta teórica de Klafki implica necesariamente desarrollar sus principios didácticos. Estos principios constituyen parte central de su teoría crítico-constructiva. De acuerdo con Velilla (2018), estos principios permiten ir más allá de lo superficial y ofrecen una interpretación en profundidad que los desglosa y contextualiza. Así, el autor delimita el alcance y significado de cada principio, mostrando cómo se articulan para

responder a las preguntas fundamentales de la didáctica.

Como menciona Velilla (2018), lo fundamental es una relación entre hechos problemáticos vinculados con el sujeto, delimitado como experiencias generales cuya función permite “comprender y estructurar las 'esferas' de la relación entre el ser humano y la realidad” (Velilla citando a Klafki, 1957, p. 128). En otras palabras, lo fundamental otorga la posibilidad de estructurar y comprender la relación del sujeto con la realidad. Lo elemental se define como lo básico y necesario del contenido, aquello que consigue expresar lo general y lo particular, cuya relevancia para el educando se evidencia cuando se transforma en una experiencia formativa. Por lo que se debe reflexionar sobre los contenidos como aquellos que acercan al sujeto a la estructura relevante de un conocimiento y, de esta forma, permiten las particularidades del contenido. Lo ejemplar es la unión entre lo elemental y lo fundamental, se evidencia a través de ejemplos que no solo existen por sí mismos, sino que abren caminos hacia otros contenidos. Así, lo ejemplar consiste en seleccionar qué ejemplos son relevantes en representación de lo importante de un contenido.

Dentro de la propuesta teórica de Klafki se remarca la importancia del contenido en la educación como medio y fin de la formación del sujeto y, como partida del cambio de la realidad social, lo que integra dimensiones políticas, culturales y emancipatorias en el proceso de la enseñanza. La apuesta de Klafki no solo profundiza en la reflexión teórica, sino en orientar la educación hacia la transformación crítica de los contextos educativos y sociales. Como señala Runge (2008), la propuesta didáctica de Klafki “tiene como punto de partida el concepto de formación categorial para distinguir su propuesta de las teorías de la formación formales [...] relacionadas con el sujeto [...] y de las [...] materiales [...] relacionadas con el objeto” (p. 170). Klafki realiza una crítica frente a las primeras en dos puntos: a) por la falta de claridad respecto a qué contenidos son los requeridos para la formación de las fuerzas y energías del individuo y b) cómo estas teorías no logran evidenciar que deben ser ejercitadas en y con el mundo, es decir, con un determinado contenido, el cual le da sustento al concepto de fuerza y energía.

En las teorías de la formación material, genera una crítica por el enciclopedismo que encierran, por la falta de reflexión del valor o no sobre aquellos contenidos que imparten y de su absolutismo cultural que los desliga de su historicidad al dotarlos de una validez incuestionable.

Esto según Klafki, omite todo criterio pedagógico de selección lo que agrega la dificultad de su aplicación en la enseñanza. En este sentido, la formación categorial surge como alternativa para superar las deficiencias de ambos grupos de teorías de la formación. Según Runge (2008), Klafki sostiene que la formación del ser humano se alcanza cuando la enseñanza se apropia categorialmente de la realidad cultural y, de la misma forma se abre ante esa realidad. Por lo tanto, Klafki le otorga mayor relevancia a la relación del intercambio de la objetividad del mundo y la subjetividad del individuo, donde “trata de superar la antinomia sujeto-objeto y devolverle a la materia o contenido la importancia que se merece” (Runge, 2008, p. 172).

Runge (2008) señala que la propuesta teórica de Klafki cumple una función esencial en la educación: orientar los procesos de enseñanza hacia objetivos pedagógicos. Un eje central de la teoría didáctica-formativa de Klafki es su distinción entre dos dimensiones de los contenidos, que Runge en su traducción interpretativa retoma como: *Inhalt* (como el contenido propiamente disciplinar) y *Gehalt* (el contenido formativo que surge del disciplinar). El *Inhalt* se refiere al conocimiento disciplinar en sí mismo como los conceptos y procedimientos, aunque para Klafki no es el más relevante en primera instancia. Sin embargo, es gracias a estos contenidos disciplinares que surge el *Gehalt*, que alude a lo que puede ser tratado como formativo de esos contenidos, en otras palabras, la capacidad del contenido en ser formativo en el educando. Para Klafki, esta dualidad requiere que los didácticos o educadores tomen las requeridas decisiones para no solo seleccionar qué enseñar (los contenidos), sino también cómo esos contenidos contribuyen a objetivos propuestos dentro de su perspectiva pedagógico formativa.

Klafki (1992) propone un modelo de organización y estructura conocido como las cuestiones didácticas fundamentales, diseñado para fundamentar las decisiones pedagógicas sobre la enseñanza. Para él, el punto de partida indispensable no son los contenidos, sino una reflexión previa sobre los objetivos formativos que se pretenden alcanzar. Este proceso se organiza en torno a la consideración de cuatro cuestiones interrelacionadas: “1. Los Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza. 2. Contenidos. 3. Las formas de organización y realización. Y 4. Los medios para la enseñanza” (p. 86-87). La aplicación de este modelo exige, por tanto, contextualizar la enseñanza, lo que implica analizar críticamente la relación de los contenidos seleccionados con el entorno sociocultural y las experiencias de los educandos.

Otro elemento relevante de la propuesta teórica de Klafki es lo denominado análisis didáctico. Este mecanismo tiene como objetivo analizar si un determinado contenido posee un valor formativo, sirviendo además de puente para cerrar la brecha entre las teorías de la formación formal y material. Para Klafki, un contenido sólo puede considerarse formativo si supera positivamente todas y cada una de las preguntas que componen este análisis; en cambio, una sola respuesta negativa invalida su potencial formativo.

La primera dimensión es el significado ejemplar del contenido, que se preocupa por la amplitud del contenido frente a su valor formativo para la apertura a otros contenidos, lo que permite conocer el principio general mediante situaciones específicas. La segunda se refiere a la importancia del contenido para el presente: ¿qué significado tiene este contenido en la realidad actual? Esta pregunta busca que el contenido esté conectado con las experiencias, intereses y contexto sociocultural de los educandos. La tercera se interesa por la importancia del contenido para el futuro, lo que implica cuestionar críticamente su potencial formativo a largo plazo, trascendiendo la inmediatez del presente. La cuarta corresponde a la estructura interna del contenido, cuyo objetivo es analizarlo como una totalidad organizada, identificando sus partes constitutivas, las relaciones lógicas entre ellas y el principio estructurante que les da coherencia y sentido. Finalmente, la quinta es la asequibilidad del contenido: este criterio exige que el contenido seleccionado no sea uno aislado, sino que funcione como una llave de acceso para que el estudiante lo apropie, es decir, la capacidad del contenido para ser asimilado.

La pedagogía particularmente en la propuesta de Klafki genera investigaciones sobre la cultura, sociedad, ideologías y quienes habitan la educación, como el maestro o el estudiante, para identificar las condiciones y obstáculos que permiten la transformación social. Esta apuesta pedagógica, se condensa en gran medida en su didáctica (guiada por la pedagogía, cuyo centro es la formación y en su teoría de la formación categorial) y se articula como una perspectiva teórico-formativa. Esta subraya la importancia de conectar la teoría sobre la educación con los procesos de enseñanza, situando el contenido como aquel que permite la formación del sujeto (siendo estos mismos medio y fin) al relacionarlo con su contexto social lo cual es un eje fundamental para la transformación social.

En síntesis, la pedagogía es una disciplina que puede concebirse como una técnica de la

educación, siempre que no se reduzca a un aspecto instrumental, pues su identidad completa reside en la integración de esa dimensión técnica con sus fundamentos disciplinares, teóricos, científicos y filosóficos. Su identidad se define por una doble dimensión, técnica y crítica. Como técnica, se ocupa de establecer fines éticos y métodos sistemáticos para lograr una educación eficaz. Como reflexión crítica, trasciende lo meramente instrumental al contextualizar dialécticamente la educación dentro de sus estructuras históricas, culturales y sociales, promoviendo la emancipación y apostando por la transformación social. Por consiguiente, la pedagogía se constituye como teoría disciplinar, donde se fundamenta en principios propios (como *Bildsamkeit* [Formabilidad]) y se nutre de otros marcos teóricos como: históricos, filosóficos, sociológicos psicológicos y antropológicos, articulados en una reflexión, además metodológica cuya relevancia crítica apunta a la plena realización humana en y para la sociedad.

Capítulo II

Aproximación Histórica de la Formación del Maestro del Siglo XX en Colombia

En el presente capítulo, es necesario dirigir la mirada hacia el sujeto que, según Álvarez (2016), encarna y moviliza parte del saber pedagógico⁷: el maestro en Colombia. Dado que la pedagogía no existe en un plano meramente abstracto, sino que se materializa en un sujeto, el capítulo se propone caracterizar la figura del maestro en el contexto colombiano y parte de su historia en la formación general a inicios y finales del siglo XX. En este sentido, se plantea una apuesta interpretativa: retomar el horizonte teórico de Klafki para analizar y resignificar los vínculos entre pedagogía y la formación, poniendo en diálogo sus categorías con las particularidades, necesidades y desafíos del contexto de maestros en Colombia. Así, se busca evidenciar cómo dicha teoría puede contribuir a repensar los sentidos y prácticas de la formación de maestros en el país.

¿Qué es un Maestro?

Como menciona Álvarez (2016) el maestro, “este personaje que tiene tantos años como la escuela misma [...]. Sin esta institución y este saber, es impensable la historia del maestro” (p. 88). Como señala el autor, se ha designado en la historia el maestro como aquel soporte del saber pedagógico, sin embargo, en la actualidad dado a instrumentalizaciones o desconocimiento de la pedagogía al desplazarse por otras ciencias humanas, el maestro ha perdido un lugar clave. De acuerdo con el autor, es necesario precisar por qué es relevante hablar de maestro en el contexto colombiano y no de otras denominaciones. Hoy (contemporáneamente), se generaliza el término docente (siendo una categoría relativamente nueva) que aplica a todo aquel que dicta clase independientemente de su formación, es decir, que realiza la función docente. También se usa profesor, ligado a la universidad y el bachillerato (con mayor especificidad disciplinar), y

⁷Cabe preguntarse si la relación entre pedagogía y maestro ha sustentado realmente su labor en las diferentes temporalidades de la historia en el contexto colombiano, por lo que resulta relevante abrir la posibilidad de volver a examinarla.

educador, figura amplia que tiene una labor (intención) formativa que incluye desde una madre, sacerdote o líder comunitario. No obstante, estas nociones no capturan la especificidad del oficio que nos ocupa.

El maestro, en cambio, es aquel que ejerce su labor en la institución escolar y se distinguen “de los demás en tanto saben lo que hacen, es decir tienen un saber que orienta lo que hacen y pueden dar cuenta de él” (Álvarez, 2016, p. 92). No es cualquier profesional que enseña⁸, sino alguien con una tradición, complejidad y rigor que exigen dedicación y cultivo. Su identidad se sostiene en una relación singular con el saber pedagógico, configurado históricamente por discursos políticos, éticos, científicos y morales que, al conectarse con la enseñanza, la infancia y el aprendizaje, dan soporte a su existencia. Es decir:

el saber con el que se relaciona en su práctica, el que recibe en las instituciones donde se forma o en el proceso de formación continuada que vive, espontáneamente programada desde la institución educativa, desde las políticas públicas u otras instancias que están permanentemente interesadas en intervenir en su cualificación (Álvarez, 2016, p. 93).

Por tanto, como menciona Álvarez (2016), rastrear quién es el maestro implica, metodológicamente, no confundirlo con quienes ejercen en escenarios distintos, y políticamente darle reivindicación a su labor, pero esta definición se complementa con una dimensión histórica: cada formación social particular imprime en el maestro fines específicos para la educación escolarizada, y a la vez transforma las instituciones, normas y prácticas que lo forman. Es decir, el maestro no es una figura abstracta, sino un sujeto históricamente configurado por las apuestas frente a la educación de su tiempo.

Desde tiempos de Juan Amos Comenio (siglo XVII) y su *Didáctica Magna*, como señala Álvarez (2016), ya se mostraba que el maestro, mediante el método, debía resolver problemas relacionados con la enseñanza, dado que el maestro se constituye en un saber que le exige un ejercicio complejo de la razón a la vez que se envolvía en un proceso de institucionalización. De

⁸ Siguiendo a Martínez Boom (2003), la enseñanza no es un mero rol institucional, sino un acontecimiento histórico constitutivo de la identidad profesional del maestro, aquella trasciende la escuela como institución estatal; si ésta desapareciera, la enseñanza persistirá como saber y hacer (p. 209). Por tanto, el saber pedagógico del maestro no se limita a los programas de formación o a las políticas educativas, sino que porta una dimensión histórica propia. Aquello permite cuestionar las políticas de formación docente en Colombia, las cuales suelen reducir el saber del maestro a su desempeño dentro del margen escolar, ignorando el núcleo histórico que excede dichos límites.

aquí surge una relación entre maestro, saber e institución que lo forma, donde siempre ha existido la necesidad de una formación pedagógica específica. Sin embargo, Álvarez (2016) remarca que “hoy (Decreto Ley 1278 de 2002) se ha abierto la posibilidad de que un profesional cualquiera pueda ejercer la docencia en cualquier nivel de la educación básica y media” (p. 91). Por tanto, como menciona el autor, esto plantea una pregunta fundamental: si durante décadas la formación previa fue una constante para el maestro, ¿qué significa que hoy deje de ser una exigencia? Algo esencial se está perdiendo; algo constitutivo de esa identidad está dejando de ser.

Según Álvarez (2016) el maestro en la actualidad gira en torno a un problema conocido como el malestar docente, el cual se puede explicar en tres características como: la constante pérdida de la autoridad, la falta de exigencia por la enseñanza de los contenidos, y que su práctica ya no se realiza mayoritariamente en el aula de clase; características que antes eran propias de él. En este sentido, como menciona el autor, si el maestro se empoderó como sujeto de saber, en este caso a diferencia de una revisión del pasado, valdría la pena revisar las apuestas pedagógicas en torno a lo que requiere y caracteriza al maestro.

Formación General de Maestros del Siglo XX

De acuerdo con Álvarez (2016), los primeros indicios del surgimiento del maestro en el contexto colombiano se remontan a finales del siglo XVIII como el maestro público de primeras letras (siglo XIX), ligado a la policía en asuntos de velar por el bienestar público. Su figura fue apareciendo en relación con proyectos de creación de las escuelas y regulados con planes de escuela. Estos proyectos buscaban crear “reglas para su funcionamiento y los contenidos y procedimientos a seguir para su enseñanza, casi siempre iniciativa de curas párrocos, autoridades locales o personas ilustradas” (p. 97), posteriormente estos proyectos intentarían ser regulados por las autoridades coloniales para mejorar los asuntos públicos y la generalización de estas escuelas. Para regular el ejercicio del maestro y para su selección, se aplicaban exámenes, esto conllevó a la creación de manuales para mejorar el procedimiento de un buen desempeño.

En los inicios del siglo XIX y después de establecerse las primeras leyes (como la constitución de Cúcuta de 1821) que ordenaban la creación de las escuelas de primeras letras sin discriminar entre niños o niñas, los maestros tenían por objetivo enseñarles: la lectura, escritura,

ortografía, aritmética básica, dogmas de religión, moral cristiana y derechos y deberes del hombre en la sociedad (Alvares 2016, citando a Zuluaga, 1982, p.30). En este momento, no se podía denominar una apuesta como ciudadanos sino como sociedad, ya que, en este sentido, los maestros eran percibidos como quienes brindaban acceso a los ciudadanos a bienes de la civilización. El estado se dio cuenta que para conseguir formar políticamente a los ciudadanos sea en la moral, lo intelectual y en la política, debían emplear un método que se pudiera extender por toda la nación que funcionará para tales fines. Dicha necesidad dio paso a la creación de las primeras escuelas normales.

Las primeras escuelas normales, señala Álvarez (2016), eran en esencia "la misma escuela primaria con algunas materias más en las que se enseñaban asuntos relacionados con el método. El primer método que se experimentó fue el Lancasteriano o de enseñanza mutua" (p. 105). En consecuencia, carecían de una separación física y curricular clara entre la formación de los niños y la de los futuros maestros; una deficiencia que no se resolvería formalmente hasta la creación de la Escuela Normal de Bogotá en 1845. De acuerdo con el autor, esta realidad confinaba al maestro a una relación puramente procedimental: su labor se definía más por la correcta ejecución de una serie de pasos metódicos que por el dominio de un contenido específico. Así, el maestro no establecía un vínculo profundo ni con el saber ni con el alumno; su función primordial se limitaba a garantizar la aplicación fiel del método. La importancia de dicho método radicaba en la escasez de personas ilustradas en diversas materias, de modo que, siguiéndolo al pie de la letra y seleccionando adecuadamente a los monitores, se aspiraba al éxito de la tarea encomendada. No obstante, justamente allí residía su mayor fragilidad: al depositar toda la responsabilidad en un solo maestro, carente de un conocimiento que trascendiera lo operativo, el sistema quedaba a merced del comportamiento imprevisible de los niños.

Antes del siglo XX es necesario mencionar la aparición del Método Pestalozzi cuando la formación del maestro se fundamentaba en aspectos pedagógicos, como lo que propone Álvarez (2016). Los primeros documentos oficiales que mencionaron al método en relación con el saber del maestro fueron los que elaboró José María Triana siendo director de la Escuela Normal de Bogotá en la primera mitad del siglo XIX. Escribió cuatro manuales y dos de ellos hablaban del método aplicado en varios aspectos como la enseñanza de la gramática castellana y la matemática

(p. 118). En la segunda mitad de siglo, en las escuelas normales que había en cada capital de los estados, llegó la primera misión pedagógica alemana con la que se fortaleció “la apropiación de los principios pedagógicos y de los métodos creados por J. H. Pestalozzi” (p. 120).

Con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública se adoptó oficialmente el método de Pestalozzi. y se inició una reforma general (que también cambió los requisitos para ingresar al magisterio) de la enseñanza que comenzó con la formación de maestros en las escuelas normales pasando por materiales y enfoques pedagógicos llegando al aparato administrativo. Esto supuso un cambio en las escuelas normales que ya no eran solo de primeras letras, sino donde el futuro maestro estudiaba todas las materias que debía enseñar en conjunto con los métodos pedagógicos y conocimientos propios del director de escuela (p. 120-122).

Como menciona Álvarez (2016), un hecho fundamental para la formación de maestros en la primera década del siglo XX fue la Ley Uribe de 1903, que buscaba reorganizar el aparato de la instrucción pública. Uno de sus principales aportes fue la creación de escuelas normales en cada capital de departamento, consolidando una red nacional para la formación docente. Estas instituciones introdujeron un modelo práctico orientado al fomento de la industria y el comercio, incorporando materias como arboricultura, horticultura y agricultura. Pero su innovación más perdurable fue la creación de escuelas anexas junto a cada normal, donde los futuros maestros aprendían el oficio observando clases modelo y replicándose en su práctica, modalidad que, desde entonces, “ha sido convencionalmente la que se conoce como propia de la formación normalista, hasta nuestros días” (p. 131). Se impulsaron además las excursiones escolares como método de enseñanza directa con la naturaleza, en contraste con el verbalismo y las láminas de Pestalozzi. Así, la Ley Uribe amplió la cobertura de la escuela primaria y la función del maestro.

Otro punto importante de este momento fue el Congreso Pedagógico de 1917, convocado por el gobierno para discutir las nuevas tendencias educativas que hacían furor en ese entonces. Dentro de sus ejes a discutir, uno estuvo dedicado a la formación de maestros y la situación de las escuelas normales, junto a los temas de primaria, secundaria y educación técnica. Aunque muchas de sus propuestas no se concretarán sino hasta varios años después. El congreso dio ideas clave que marcarían el rumbo de la formación docente: volver a traer pedagogos extranjeros y misiones de expertos, crear un instituto pedagógico en Bogotá y reformar el pénsum de las normales.

Como menciona Herrera (1993), después del fin de varias décadas, aproximadamente cuarenta años, de hegemonía conservadora y con la llegada de los partidos liberales al poder en 1930, esto marcó la búsqueda de una modernización acorde con las transformaciones económicas y sociales del período. La crisis mundial de 1929 aceleró esta transición, impulsando un estado con funciones más amplias y un modelo de desarrollo orientado hacia la industrialización. En el campo educativo, los primeros años de esta transición, bajo el gobierno de Enrique Olaya Herrera de 1930 a 1934, se desplegaron acciones de forma lenta debido a la recesión económica anterior. Sin embargo, se generaron varios cambios en la educación como: la unión de la educación rural y urbana, se crearon las primeras facultades de educación, como la de la universidad nacional, y se comenzaron a aplicar en la enseñanza primaria los métodos de la escuela activa, dejando al maestro con un rol de acompañante y facilitador, aunque con poca o nula aproximación pedagógica, lo que implicaría un desplazamiento de la pedagogía por una creciente psicologización de esta.

Es importante mencionar que en las primeras décadas de los años 20 las instituciones de maestros empiezan a reestructurar sus planes de estudios para introducir disciplinas como la psicología experimental. Martha Cecilia Herrera (1993) señala que, a lo largo de la primera mitad de dicho siglo, la mayoría de los países latinoamericanos emprendieron procesos de modernización educativa frente a las estructuras educativas heredadas del período colonial y del siglo XIX, inspirados en los ideales de educación universal desarrollados en Europa durante dicho siglo. Dicho proceso tuvo gran importancia entre el periodo de 1930 a 1946 durante los gobiernos liberales conocidos como La República Liberal, fue en ese entonces que “la educación se constituyó en un problema de orden nacional en torno al cual se concentró la atención de importantes sectores de la opinión” (Sección introducción), consolidándose la educación como un problema nacional e instrumento para la construcción de la ciudadanía y el estado nación.

El cuatrienio de la “*revolución en marcha*” que fue de 1934 a 1938 marcó un intento de subordinar la educación al proyecto de integración nacional y de intervención por parte del estado. “El Acto Legislativo No. 1 de 1936 dio curso a la reforma constitucional y buscó precisar la injerencia estatal en el terreno educativo” (Herrera, 1993, sección Puntualizaciones en torno a la dinámica social y educativa del período). Sin embargo, sus alcances fueron limitados puesto que no logró hacer la educación primaria gratuita y obligatoria ni redefinir las relaciones con la Iglesia

para eliminar las restricciones del Concordato. Su principal cambio concreto fue asignar al estado la inspección y vigilancia de la educación y declarar la libertad de cultos. Siendo así un primer paso para delimitar las esferas civil y religiosa en el ámbito educativo.

Antes de continuar, es importante señalar que, entre 1929 y 1933 aproximadamente, surgió un mecanismo clave para la cualificación y transformación del magisterio: los cursos de información, como el impartido por Agustín Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno de Bogotá; los cursos complementarios del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas; y los cursos de vacaciones, desarrollados tanto en Tunja (Boyacá) como en Cúcuta (Norte de Santander).

Álvarez (2016) al respecto por estos cursos de actualización, menciona que se enmarcan también dentro de un contexto para la consolidación de la nacionalización de la cultura en el país, el cual no buscaría solamente “controlar las instituciones donde se formaban los maestros, sino que había que incidir en los que ya estaban en ejercicio” (p. 136). Para lo anterior, fue al final de la década de 1920, en donde varias escuelas normales como la de Tunja, Bogotá y Medellín se crearon los cursos de información pedagógica para la actualización del maestro en ejercicio. Estos cursos comprenden principalmente por nuevos métodos experimentales para el maestro, puesto que, en ese momento como parte del perfil del maestro, se caracterizaban por un amplio empirismo.

Herrera (1993) menciona que estos cursos buscaban actualizar a los maestros “en teorías pedagógicas, en elementos de didáctica y en las propuestas oficiales en materia de educación” (sección La profesionalización del magisterio), además que fueron parte central de un proceso más amplio de formación. Sin embargo y como veremos en un posterior capítulo, aunque esa era la intención, no había una fundamentación sólida sobre los anteriores conceptos, sino que, responden estos cursos de actualización principalmente a las necesidades sociales de la época: por mejorar las deficiencias de los maestros, para la transformación de la educación y formación de maestros en el país.

La profesionalización del magisterio que buscaba uniformar y modernizar la enseñanza, incluyó la expansión de las escuelas normales (llegando a 24 en 1945) y la creación de facultades de educación, como la Escuela Normal Superior (1936), que formó una élite intelectual docente. Se impulsó un discurso laico, basado en ciencias como la psicología y la antropología, y se generalizó la práctica pedagógica en escuelas anexas como núcleo de la formación. A pesar del

crecimiento presupuestal y del decreto de 1940 que prioriza a los normalistas, la inserción laboral de los nuevos maestros seguía enfrentando la competencia de los empíricos y los bajos salarios.

Este impulso por la profesionalización tuvo uno de sus ejes más dinámicos en la multiplicación de dichos cursos, conferencias y pruebas de conocimiento. Estas estrategias cumplieron una doble función: primero, sirvieron como mecanismos de actualización y legitimación de un nuevo saber pedagógico laico, desplazando el discurso religioso por herramientas psicológicas, antropológicas y médicas para entender los procesos de enseñanza. No obstante, “se insistía en que los mayores aportes a la pedagogía contemporánea los había hecho la psicología, especialmente en lo que se refiere a la constitución de su estructura como ciencia experimental” (Herrera, 1993, sección La profesionalización del magisterio). Segundo, actuaron como un filtro de cualificación, al establecer estas actividades y evaluaciones como requisitos para el ejercicio de la profesión, buscando con ello estandarizar y elevar el nivel de todo el magisterio. Así, más allá de la formación inicial, se creó un circuito de educación continua que buscaba homogeneizar y modernizar las prácticas en el aula a nivel nacional.

Señala Álvarez (2016), que, para asistir a dichas capacitaciones, “se escogían a quienes liderarían en sus regiones la expansión de las reformas, los profesores de secundaria, de las escuelas normales y funcionarios” (p. 137). Un ejemplo de ello fue el curso realizado en Bogotá, liderado por Agustín Nieto Caballero, quien para entonces recientemente se desempeñaba como director de instrucción primaria del recién creado ministerio de educación (antes secretaria de higiene e instrucción pública). Nieto había realizado un viaje por todo el país visitando escuelas y concluyó que el principal problema a resolver para impulsar una verdadera reforma educativa era formar nuevos maestros y también quienes estaban en ejercicio, pues la mayoría, en su visión, no eran normalistas y conservaban los métodos antiguos, como el verbalismo, las lecciones de cosas y la enseñanza objetiva. En Bogotá se dictó un curso “en el Gimnasio Moderno con la mayoría de los profesores de su plantel y con los intelectuales mejor preparados en las corrientes de pensamiento moderno de la época” (p. 137). Se eligió para cursar a los maestros que demostraran capacidades de liderazgo tanto pedagógico como político en sus regiones, con el propósito de posteriormente difundir y replicar allí las nuevas propuestas.

Dado que el núcleo del problema era la cualificación y que prevalecía un enfoque

predominantemente empírico entre los maestros, resultó indispensable intervenir tanto en la transformación de las escuelas normales, como en la cualificación de quienes tenían a su cargo la enseñanza de los futuros maestros. Álvarez (2016) menciona que “el problema era de formación, dado que la mayoría de maestros eran empíricos, había que trabajar, no solo en la reforma de las normales, sino en la preparación de los maestros que formaban a los maestros” (p. 138). Se pensó entonces en formarlos en las universidades, pero no existían los programas para ello. Por esa razón, en 1933 se creó la facultad de pedagogía en Tunja para varones (posteriormente ciencias de la educación), y en Bogotá la Facultad de Educación para mujeres, ambas dependientes de la Universidad Nacional.

En 1935, Álvarez (2016) señala que estas dos facultades se fusionaron con el instituto pedagógico para señoritas para crear la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional. Allí se produjo un giro fundamental en la historia de la formación de maestros, pues se eliminó el requisito de la fe católica para el ingreso de estudiantes, la enseñanza de la religión fue reemplazada por la filosofía, y el régimen de vigilancia estricta y disciplina que regía las normales fue sustituido por un sistema basado en la confianza y la participación en el gobierno de la institución.

Como menciona Herrera (1993), la formación de maestros en este período quedó bajo la influencia de la Escuela Nueva europea, que buscó cimentar la pedagogía como una ciencia. Este intento por el estatuto científico se fundamentó en los aportes de la psicología experimental y su énfasis en la clasificación y cuantificación, complementados por ciencias descriptivas como la biología y la sociología “ya que ellas permitían definir al niño “tal cual es”” (sección La profesionalización del magisterio). La difusión de estas ideas en Colombia fue impulsada tanto por los pedagogos nacionales Rafael Bernal Jiménez y Agustín Nieto Caballero, como por figuras extranjeras (Ovidio Decroly) que visitaron el país en las décadas de 1920 y 1930. Sin embargo, este modelo de formación orientado a crear un tipo de ciudadano desde un discurso pedagógico civilista, se enfrentó a un fuerte debate con el paradigma de la pedagogía católica. Esta disputa que giraba en torno a los fines de la educación y el papel del Estado definió el escenario intelectual en el que se formaban los nuevos maestros.

A pesar de los esfuerzos por profesionalizar la enseñanza, la imagen social del maestro no

mejoró sustancialmente, en parte “por el escaso salario, el origen social —proviene de las capas bajas y medias de la población—, el escaso nivel de formación, lo que no lo acreditaba tampoco como intelectual” (Herrera, 1993, sección La profesionalización del magisterio), con la excepción de la élite formada en la Escuela Normal Superior. Para contrarrestar esta situación y estabilizar la carrera, el Estado implementó varias medidas en la década de 1930.

Las más significativas fue las primeras disposiciones para crear el escalafón nacional en 1936, que clasificaba a los docentes, donde se establecieron cuatro categorías “basadas en los certificados de estudio, la experiencia docente y la evaluación sobre conocimientos pedagógicos y específicos” (Herrera, 1993, sección La profesionalización del magisterio), aunque este último requisito generó oposición por temor a una persecución política. Como señala la autora, para 1943 más del 80% del magisterio primario estaba escalafonado, y paralelamente, se decretó un salario base y se buscó garantizar la estabilidad laboral mediante trabas legales a despidos y traslados. No obstante, el objetivo de un salario único y digno no se cristalizó, pues persistieron las grandes disparidades regionales determinadas por los recursos de cada departamento.

Con el inicio del período conocido como *La Reacción Conservadora* de 1946 a 1953, se produjo un giro frente a la política educativa. El nuevo gobierno de Mariano Ospina Pérez inició un “desmonte del aparato burocrático construido por el liberalismo en la educación, así como de su orientación ideológica, retomándose firmemente el espíritu cristiano y la tradición hispana” (Herrera, 1993, sección El debate en torno a la reforma educativa), buscando erradicar la influencia pedagógica de las décadas anteriores, a la que se acusó de infiltración comunista. La educación fue puesta al servicio del restablecimiento del orden social, promoviendo valores religiosos y contrarrestando el proyecto de formación del ciudadano laico. Este retroceso en el modelo pedagógico civilista estuvo profundamente marcado por la creciente violencia política y por la intensificación del conflicto partidista, lo que sofocó los proyectos educativos y subordinó la pedagogía a una pugna ideológica que desbordó lo meramente conceptual.

Como señala Álvarez (2016), en el contexto colombiano en relación con el maestro y su formación, identifica tres maneras⁹ de ser maestro con sus similitudes y diferencias frente al saber

⁹ En el capítulo de Álvarez (2016) incluido en *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)*, se desarrollan en profundidad las tres subjetividades del maestro en la historia colombiana, siendo este el tema central de dicho texto. Por tanto, aquí se presenta únicamente una breve síntesis de su contenido.

pedagógico y fines en la educación. Para ello Álvarez retoma a Saldarriaga (2003) quien muestra tres modos históricos que encarnó el maestro. La primera, desde Don Martin Restrepo Mejia (1886-1930), que delimitaba al hombre según como fueran los maestros y nombrado el momento civilizatorio de 1750 a 1900; Nieto (1930-1946), donde la sociedad sería como fueran sus maestros y nombrado el momento nacionalista de 1900 a 1950, y Antanas Mockus (Actualidad según el autor) donde los ciudadanos serían como fueren sus maestros, nombrado como el globalizado. Por tanto, la formación de los maestros ha estado envuelta, además de su relación con el saber y de las instituciones donde se forma, en diferentes tiempos y necesidades.

Álvarez (2016) señala que en la década de 1950 a 1960, surgió la proliferación de las facultades de educación frente a la necesidad por parte del estado de formar maestros de secundaria para la ampliación educativa a nivel nacional. En este momento habría una diferencia entre maestros quienes ahora se llamarían profesores para secundaria y primaria, portando un saber disciplinar específico. Mientras las escuelas normales conservaban toda tradición del discurso e historia pedagógica como: modelos pedagógicos, didáctica general y psicología infantil, útil para los maestros de la escuela primaria quienes formaban a los niños.

De acuerdo con Diana Soto (2009), la legislación educativa colombiana del siglo XXI parte de un desconocimiento de la realidad educativa y doctoral del país, por lo que resulta aislada e ineficaz para transformar las políticas que impulsan la formación doctoral. Otro aspecto clave que la autora señala es que los doctorados en educación se construyen desde redes académicas; en el caso de RUDECOLOMBIA, estas se orientan hacia el desarrollo educativo regional y proyectos de construcción nacional.

Soto (2009) argumenta que, en 1932, se identifican los primeros vestigios de programas posgraduales en la Universidad Nacional, específicamente en su Facultad de Educación. En ese entonces se ofrecían programas que consistían en tres años de licenciatura, seguidos de dos años de formación doctoral. Posteriormente, en 1952, la Escuela Normal Universitaria ofreció cursos de especialización, “estos cursos duraban 4 años y se recibían luego de haber obtenido el título de licenciado o doctor” (p. 157). Si bien estos cursos representaban una formación adicional a los títulos ya obtenidos para el ejercicio de la docencia, no correspondían a programas de posgrado propiamente dichos. Cabe resaltar que, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), estos cursos dejaron de ofrecerse.

Como señalan Martínez Boom y Unda (1996), hacia finales del siglo XX se produce un cambio de la política educativa en varios países de América Latina. A diferencia de las tres décadas anteriores, donde los lineamientos solían emanar de organismos internacionales, la nueva política, “Ahora aparece como resultado de procesos nacionales que parten del principio de la "consulta" o de la "concertación", fruto de decisiones autónomas y nacionales” (p. 28). Este cambio, sin embargo, es paradójico: mientras se enfatiza la especificidad nacional, el análisis de leyes y planes revela que incluyen el debilitamiento del Estado en la financiación (impulsando la privatización), la redefinición de la universidad hacia el auto sostenimiento, y la primacía de la demanda sobre la oferta.

Para la formación de maestros, son especialmente determinantes: la imposición del constructivismo como estrategia pedagógica y el enfoque en la formación y capacitación docente como eje de la calidad. Este panorama subraya la importancia crucial de definir conceptualmente estos contenidos en las leyes, ya que su definición legal no es neutral, sino que consagra y reproduce un modelo específico, con consecuencias directas en la desfinanciación pública, la precarización laboral docente y la reorientación utilitaria del conocimiento (Marinez y Unda, 1996).

En el núcleo de esta política educativa, cerca de finalizar el siglo XX, la formación de maestros sufre un giro fundamental: se desestima el papel central del maestro en el proceso educativo. Esta devaluación conlleva a consecuencias directas en el diseño de su formación, que deja de lado los interrogantes y las preocupaciones surgidas de la práctica pedagógica, así como los saberes necesarios para comprenderla en su complejidad. En su lugar, se priorizan otros factores como “el aprendizaje, los textos, los paquetes educativos, el uso de los medios tecnológicos” (Martínez y Unda, 1996, p. 29). Este enfoque se traduce en dos efectos: primero, el desestimulo cierre de las instituciones formadoras de maestros; y segundo, la reducción de su preparación a una formación disciplinar complementada con técnicas didácticas instrumentales, lo que vacía a la pedagogía de su dimensión reflexiva y crítica.

Capítulo III

Concepciones de Pedagogía en los Cursos de Actualización

Atendiendo al objetivo del ejercicio de investigación: las concepciones de pedagogía en los cursos de actualización para maestros en ejercicio, en la primera fase metodológica del análisis de contenido, correspondiente al nivel de superficie, se recopilaron los documentos y se describió la información. Esto permitió delimitar la temporalidad de las fuentes primarias, centrando el estudio en publicaciones de revistas educativas y políticas entre 1929 y 1936, con algunas excepciones de años anteriores. Esta delimitación responde a dos razones: por una parte, acontecimientos clave que influyeron en los cursos de actualización para maestros y, por otra, fue en este periodo cuando dichos cursos empezaron a desarrollarse. El nivel analítico consiste en identificar las concepciones de la pedagogía presentes en los cursos, mientras que el nivel interpretativo establece correlaciones entre los hallazgos y las apuestas teóricas del marco conceptual.

Teniendo en cuenta lo anterior, se seleccionaron dos tipos de fuentes primarias como las legales que incluyen *Memorias del Ministro de Educación*, varios Decretos, Leyes y algunos informes sobre el Instituto Pedagógico para Señoritas por Franziska Radke anteriores a su regreso a Alemania, el informe que rinde el director de Educación Pública de Boyacá al señor Gobernador del Departamento de 1930 y el proyecto de Ley elaborado por el Director del ramo en el Departamento de Norte de Santander (1930). Respecto a las publicaciones seriadas, se seleccionaron números de las revistas *Cultura: Órgano de la Educación Pública de Boyacá*, *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública* y *Educación: Órgano de la Facultad de la Universidad Nacional*. Como señala la revista *Magisterio. Educación y Pedagogía* (2023) en su número 119 las publicaciones seriadas del campo educativo colombiano de finales del siglo XIX y principios del XX son fuentes privilegiadas porque permiten, por un lado, identificar las reformas políticas sobre las funciones y la formación del magisterio y, por otro, reconocer las primeras apropiaciones de métodos y teorías pedagógicas en las instituciones formadoras de maestros (p. 95).

En este capítulo se describirán cuatro tipos de cursos para maestros presentes tanto en la

legislación como en las publicaciones seriadas seleccionadas: curso de vacaciones,¹⁰ que buscaba inicialmente mejorar al maestro rural; cursos complementarios, para maestras egresadas del Instituto Pedagógico para Señoritas; cursos de información, específicos para formar maestros líderes de la reforma; y cursos temporales, específicos para superar las deficiencias de la formación de maestros rurales.

Políticas Educativas

A continuación, se describirán las principales políticas educativas (proyectos de ley, leyes y decretos), que buscaron fundamentar y regular los cursos para maestros en ejercicio en el periodo seleccionado. Si bien, no hay una gran variedad de políticas educativas específicas sobre los cursos de actualización para maestros de inicios del siglo XX, se hace necesario inicialmente aproximarse a las requeridas para comprender el contexto donde se desarrollaron estos cursos. Estas políticas se inscriben en un amplio contexto de las transformaciones educativas en Colombia, que van desde la Ley 39 de 1903 y el decreto reglamentario 491 de 1904 dado que estos sentaron las bases y reglamentación de la Instrucción Pública. La Ley 25 de 1917 que introdujo modificaciones en la organización escolar y para la creación de los institutos pedagógicos. La Ley 56 de 1927 que dio el pasó de la Instrucción Pública al Ministerio de Educación.

Para las políticas educativas de la década de 1929 a 1936, se analizaron: *El proyecto de ley. Sobre el fomento de la educación nacional elaborado por el director del ramo en el departamento Norte de Santander, en virtud de disposiciones emanadas del ministerio respectivo* (1930). También por el Decreto 301 de 1933, por el cual se dictan disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, lo aportó para la formación de maestros e incluía un curso de información para maestros graduados y no graduados. Decreto 725 de 1933, en donde las Escuelas Normales Departamentales que establezcan el curso de información, los maestros que estudien en el curso se considerarán en servicio. El Decreto 857 de 1934, por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, donde allí se

¹⁰ Estos cursos vacacionales en Boyacá se implementaron en 1925 debido a la existencia de maestras sin preparación que, por vocación, ejercían en zonas aisladas y apartadas (Valbuena, 2017, p. 201). Sin embargo, no hace alguna mención directa sobre algún Decreto o Ley que los reconozca y reglamente.

establecieron varios tipos de cursos como los complementarios y de información.

Un ejemplo concreto de las políticas de actualización docente es el Decreto 1487 de 1932, el cual establece la apertura de un Curso de Información con una duración de un año en la capital de la República. Estas políticas se caracterizan por definir las materias, los recursos y la duración de los cursos, atendiendo a las demandas específicas de cada departamento, e integrando otras estrategias para complementar los objetivos de mejora del magisterio. En la Ley 39 de 1903 que se centra en la organización de la instrucción pública en el país, sentando las bases de la Instrucción Pública se hace una única mención a la pedagogía en el contexto de las escuelas normales. En su artículo 15, establece que dichas instituciones tienen como objetivo formar maestros idóneos para la educación primaria. Para ello, se busca que los alumnos adquieran nociones suficientes en los ámbitos moral, intelectual y práctico aplicables a la industria, la agricultura y el comercio, con el fin de que puedan transmitirlos a los niños; la Ley subraya que estos futuros maestros deben ser más pedagogos prácticos que eruditos (art, 15).

El Decreto reglamentario 491 de 1904, extiende y complejiza en términos de organización y propuestas para la educación. Menciona sobre la pedagogía en el artículo 72, que para la adecuada instrucción primaria en tanto sea posible de ser uniforme, nacional y responda a las necesidades y requerimientos de la república, deba ser una junta de pedagogos distinguidos que el gobierno designará para formar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas. Frente al maestro de escuela primaria menciona en su artículo 75, que solamente son nombrados por los gobernadores de los Departamentos siempre y cuando hayan obtenido el diploma de maestros en las escuelas normales. En los artículos 76 y 77 el maestro debe cumplir con una adecuada conducta y buen desempeño para servir como ejemplo de un buen ciudadano.

Por su parte, la Ley 25 de 1917 establece en su artículo 1. la creación de los Institutos Pedagógicos Nacionales, destinados a formar a los maestros de escuela inferior, superior y normal en ciencia pedagógica, así como a preparar profesores para la enseñanza de la didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional. En cuanto a las becas, el artículo 5 (párrafo) dispone que, en igualdad de circunstancias, tendrán preferencia en su adjudicación aquellos jóvenes que garanticen cursar los estudios pedagógicos hasta obtener el grado de maestro de Escuela Normal. Este apartado es relevante porque, posteriormente, estas becas se articularán

con los diversos cursos que propondrá el ministerio. Ahora bien, entre los cambios institucionales más importantes de la época en materia de educación se encuentra la Ley 56 de 1927, que transformó la antigua Instrucción Pública en el Ministerio de Educación, redistribuyendo funciones que dejaron de ser de su competencia directa. Sin embargo, esta ley no introduce mayores disposiciones relativas al maestro o a la pedagogía.

El Proyecto de Ley de Norte de Santander de 1930, presentado por el Director de Educación del Departamento al Ministerio en cumplimiento de indicaciones de este alto funcionario, establece en su capítulo IV, "Del Personal Docente", el artículo 48 sobre la formación docente en las escuelas rurales del país. Este artículo dispone que se sostendrán "en los Departamentos sendos internados de vacaciones según normas fundamentales que enseguida se expresan" (p. 9). Las disposiciones más destacadas de dichas normas, en relación con los cursos para maestros, son las siguientes:

a) se instalarán todos aquellos internados [cursos de vacaciones] para dar acogida a la tercera parte (cuanto menos) del número de maestras rurales oficiales que haya del Departamento. b) estos cursos de vacaciones durarán desde el 10 de enero hasta el 11 de diciembre del año siguiente. c) aunque se tenga preferencia a las maestras en ejercicio, pueden estar aspirantes que deseen especializarse en la enseñanza. e) los cursos serán dirigidos por instituciones graduadas. f) Las materias que conforman los cursos son: el plan de estudios de las escuelas rurales; pedagogía y metodología práctica y teórica; higiene y legislación escolar; y medios para promover la cultura general. g) "Los internados concederán certificados de idoneidad con una vigencia de dos años" (p. 10).

En la sección de anotaciones del anterior proyecto de Ley, se dice lo siguiente sobre los cursos de vacaciones: "vinieron, [...] a plantear la iniciación profesional de las maestras de las escuelas rurales, lo cual presenta [...] trascendencia en la preparación individual de cada una de ellas y en la creación de una responsabilidad colectiva de la institución profesional" (p. 35). Del anterior pensum mencionado, se agrega que están a cargo de los Departamentos los cuales deberán pagar el respectivo sueldo al personal en ejercicio.

Con el Decreto 1487 de 1932, se hacen presentes los cursos de información para maestros en ejercicio, en su artículo 4 se establece que dichos cursos durarán un año, terminado el cual, y mediante un examen, cuyas condiciones serán determinadas por el Gobierno, podrán los

concurrentes a este curso recibir un certificado que los acredite para servir en las principales direcciones de las escuelas primarias o para ejercer otros cargos de importancia en el ramo de la educación. Aquellos que hayan obtenido el certificado tendrán preferencia para el cargo de inspectores de educación.

Similar al anterior Decreto en cuanto a los cursos de información¹¹, en el Decreto 2051 de 1932, se designan los alumnos del Curso de Información de la Facultad de Educación que deben perfeccionar sus estudios como becados por la nación en el exterior. En su artículo 1 expresa que los alumnos que fueron los más destacados tendrán una beca en el exterior. El artículo 2 establece que las becas tendrán una duración de dos años para favorecer lo relacionado con el cumplimiento de las obligaciones con el gobierno. y el último artículo, siendo el 3, les brinda viáticos para cada uno de los seleccionados. El gobierno les considera provechosos para el mejoramiento de la carrera del magisterio, por lo tanto, se espera que perfeccionen sus estudios de acuerdo con lo prescrito en la Ley 11 de 1927.

El Decreto 566, expedido el 18 de marzo de 1933 en Bogotá, este decreto establece que los maestros que adelanten estudios en el curso de información de la Facultad de Educación en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas se consideran en servicio. Los maestros al conservar su condición de servicio, les permite retornar al cargo que ocupaban al momento de obtener la beca. Además, al finalizar el curso, tienen derecho a reintegrarse a ese mismo puesto o a acceder a uno de mayor jerarquía, lo que incentiva la culminación de estos programas de formación. Posteriormente, con el Decreto 725 de 1933 se extiende este beneficio, incluyendo en su artículo único a las Escuelas Normales Departamentales que implementen el mencionado Curso de Información.

El Decreto 301 de 1933, por el cual se dictan disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, establece en su artículo 4, que dicha institución ofrecerá, a partir del presente año, un curso de información para maestros graduados y otro para maestros no graduados. Estos cursos tienen como propósito brindar una preparación complementaria al magisterio, tendrán una duración de diez meses y su plan de estudios será definido en concordancia

¹¹ Este era un “curso de Orientación Pedagógica”, dirigido a supervisores escolares y orientado por Agustín Nieto Caballero.

con el Ministerio de Educación.

Franziska Radke (1936) menciona en el texto sobre la *Historia del Instituto Pedagógico* el Decreto 95 de 1934, que introdujo una serie de modificaciones al reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres. En el párrafo del artículo 9 se destaca que, a fines de 1934, se reconocen los derechos expresados en el artículo 3 del decreto a quienes cursaron los cursos complementarios de 1930-1931 y a quienes los iniciaron en 1932 y obtuvieron el certificado de "once materias presentadas con éxito" (p. 28). Esto significa que dichas estudiantes pueden comenzar directamente con el curso de licenciatura. Asimismo, se establece que la Facultad dispondrá de una revista dedicada a las cuestiones de la pedagogía actual, la cual servirá como espacio de intercambio de ideas con universidades latinoamericanas y femeninas (artículo 10). Estas son a grandes rasgos las principales políticas educativas que legislan sobre los cursos dirigidos a maestros en ejercicio, en la siguiente sección se describirán las apuestas de los ministros de educación sobre estos cursos a propósito de lo que reglamentan.

Memorias del Ministro

Las Memorias son informes anuales de rendición de cuentas que el gabinete ejecutivo presenta ante el Congreso para detallar su gestión y proponer ajustes legislativos. Según la Constitución Política de Colombia (1886), cada ministro debía entregar un reporte "sobre el estado de los negocios adscritos a su Departamento, y sobre las reformas que la experiencia aconseje que se introduzcan" (art. 134). Este documento actúa como el principal vínculo de comunicación y control político entre las ramas del poder público. De acuerdo con la *Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso de 1925*, para formar los maestros necesarios de acuerdo con la reforma que se tiene proyectada se deben reformar las escuelas normales y fundar los Institutos Pedagógicos Nacionales y dar forma científica a la inspección escolar mediante cursos. Esto por la influencia de la Misión Pedagógica y Oviedo Decroly.

La Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1929 constituye un punto

de partida para las reformas educativas del período. Si bien el documento no menciona de manera explícita los diversos cursos de actualización para maestros, con la excepción de los nuevos cursos complementarios del Instituto Pedagógico para Señoritas que abrirán en 1930 (p. 25), sí establece unas pautas para la transformación del magisterio. En este sentido, en la Memoria se plantea que la reforma de la instrucción primaria requiere atender tres necesidades esenciales: primera, fortalecer la preparación educativa de los institutos pedagógicos y las escuelas normales; segunda, garantizar que los egresados del Instituto Pedagógico, cuya competencia sea idónea para el magisterio, reciban una remuneración adecuada acorde a su selección; y tercera, dotar a las escuelas primarias del material necesario para que los maestros puedan aplicar sus renovados conocimientos pedagógicos (p. 9-11). Estas disposiciones abrirán, en consecuencia, la posibilidad de mejorar y transformar el magisterio nacional.

Según la *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso 1930*, para mejorar la escuela colombiana se requiere de adecuado *equipo de hombres*, con esa idea organizaron los cursos de información, para ello, pidieron a los diferentes Directores Departamentales que enviaran maestros que tuvieran las más altas prendas de “carácter, moralidad, de inteligencia y de entusiasmo, y todas aquellas cualidades requeridas [no especifica cuales] en quienes van a ser maestros de maestros, y dirigentes de la reforma educacional que proyectamos realizar” (p.9). Con ello pretenden crear una reunión de maestros de cultura y del más alto prestigio moral y espiritual; organizar y estudiar los aspectos para la reforma educativa como la escuela primaria, la segunda enseñanza y el escalafón en todos los Departamentos del país. Se piensa dotar a la capital de la República un “instituto que, bajo el nombre de Facultad de Educación, comprenda en un organismo vivo todo el plan de la reforma que estamos considerando” (p. 11-12).

De acuerdo con *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso 1930*, se menciona frente al Instituto Pedagógico para señoritas, que se realiza una modificación y adaptación al *pensum*, una preparación científica durante tres años y el complemento de ella, la enseñanza pedagógica práctica en otros dos años, en función de las necesidades de su misión. En este año se establecieron los cursos complementarios para maestras graduadas. El instituto daba preferencia al mayor número de becadas de los distintos Departamentos. Como necesidad del ramo frente a la instrucción primaria se adelantó en Bogotá la construcción del Instituto Pedagógico para

varones para formar maestros idóneos (p. 67-68).

De acuerdo con el tomo I de *Memoria de Ministro* de 1931. Según el informe del Director de Educación Pública del Departamento de Antioquia, menciona que de acuerdo con lo establecido en la Junta Técnica de Educación Pública que fue creada por la Ordenanza “número 8 de 1927” (p.137), la junta se ocupó en aspectos que ayudarán a la Dirección como el *pensum* de las escuelas normales “cursos de perfeccionamiento para maestros, preparación de maestros para escuelas rurales” (p.137), y otros como los programas de enseñanza pedagógica. En la reunión de la asamblea de inspectores provinciales que tuvo lugar del 15 al 20 de enero del presente año al informe, se estudiaron cuestiones importantes para el progreso y bienestar del ramo, entre las conclusiones a las que llegaron se encuentran los cursos de perfeccionamiento para maestros.

Entre las disposiciones contempladas de la anterior Memoria se encontraban: separar las sesiones de los liceos de maestros urbanos y rurales en Medellín a otras poblaciones según sea posible teniendo en cuenta el juicio del inspector provincial; establecer que donde se haga la división “estudiarán con la metodología asuntos pedagógicos de otra índole, dando campo preferente a los estudios psicológicos y al perfeccionamiento de las otras materias de la enseñanza” (p. 138); determinar que en la respectiva división estudiarán “metodología general y especial de cada materia, y la organización escolar, por medio de clases prácticas [...] el perfeccionamiento de la enseñanza de la agricultura y los demás puntos que indique el Inspector Provincial” (p. 138); precisar que el estudio de la metodología se realizará teniendo en cuenta el programa adaptado de las escuelas normales o de acuerdo con lo formulado por el ramo; acordar que en Medellín y la provincia del centro los Directores de las escuelas rurales realizarán una reunión mensual en conjunto con el maestro Director y el Inspector provincial para uniformar la enseñanza y organización escolar; y, finalmente, para el mejoramiento general del magisterio, “enviar cada año a dos maestros a los principales centros docentes del Exterior, a fin de que estudien las reformas adaptables a nuestras escuelas” (p. 139).

Según el informe del Director de Educación Pública del Departamento de Boyacá, en el tomo I de *Memoria de Ministro* de 1931. Habla sobre la importancia de la creación de la institución en Boyacá de 1925 bajo la iniciativa del doctor Bernal Jiménez para llenar el vacío en el estanco “cultural [...] de la clase campesina, la célula madre de nuestra democracia [...] No teníamos

maestras rurales preparadas [...] pero hemos avanzado en algo: por el curso de vacaciones han pasado más de doscientas señoritas que hoy orientan la escuela” (p. 163-164). Como señala el Director del Departamento, la reforma educacionista en Colombia debe tener en cuenta la escuela rural, en el presente año se presentaron 105 maestras de las distintas Provincias del Departamento reunidas en el sexto Curso de Vacaciones. Además, agrega que recomienda al Gobierno organizar un Curso de Vacaciones para maestros urbanos donde se haga énfasis en el “aprendizaje de ciencias naturales y de su metodología” (p. 164).

Siguiendo con el anterior informe, en el Departamento de Boyacá, la Dirección de Educación Pública apuesta fuertemente por intensificar lo que se denomina como la propaganda pedagógica, esto desde la revista *Cultura*, el libro y el folleto, pero además acompañado de una “campana verbal, desarrollada por medio de los Inspectores de Educación [...] Locales y Médicos Escolares en una serie de conferencias públicas” (p. 165), esto con el objetivo de complementar la eficiencia y las limitaciones de la palabra escrita en los medios anteriormente dichos. Sin embargo, la revista *Cultura* cumple con otra función al circular en repúblicas vecinas y en Europa, ya que “esto ha aportado el medio eficaz para mejorar la biblioteca pedagógica departamental mediante canjes que aumentan los propios volúmenes y enriquecen la cultura pedagógica” (p. 169).

La estrategia de los Cursos de Vacaciones también llegó al Departamento del Valle, donde el Director de Educación Pública, en su informe en el tomo I de *Memoria de Ministro* (1931), remarca la importancia de la transformación de la escuela en cuanto métodos y procedimientos de la enseñanza teniendo en cuenta la escuela activa. Para la formación complementaria del magisterio “se hace también indispensable el restablecimiento de los cursos de vacaciones para los maestros de las escuelas rurales” (p. 235), Menciona, que ya se desarrollaban en la capital del Departamento con favorables resultados, sin embargo, se requiere asignar el debido presupuesto para atender a dicho gasto, ya que el Departamento espera que el maestro rural cumpla su misión que es tratar de crear una atmósfera favorable para la vida en el campo y todo lo que con ella se relacione.

En la *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1932*, Se menciona el informe rendido por Agustín Nieto Caballero al presidente de la república el día de inauguración del curso de información de la Facultad de Educación. Nieto Menciona que “Convencidos todos

los colombianos de la importancia que tienen hoy los problemas de la escuela, tocaba al ministro de educación determinar un orden de prelación en el estudio y solución de estos problemas” (p. 8). Entonces emprendieron en conjunto el señor Ministro de Educación Nacional y el Inspector General una correría (gira ministerial) por Departamentos del sur y norte del país.

De acuerdo con la memoria anterior, esta gira tuvo el triple objetivo de recoger información sobre los elementos del problema educativo, intercambiar ideas con los maestros, profesores y directores de las Normales con los inspectores de educación, y mejorar los lazos de solidaridad nacional. Para mejorar la escuela colombiana se dieron cuenta de que necesitaban un *equipo de hombres* (maestros) bien preparados, “Esta idea [formar un equipo de hombres] nos llevó tan pronto a organizar como regresamos de nuestra primera correría, este Curso de Información” (p. 9). Teniendo en cuenta lo anterior, los cursos de información surgen como estrategia para mejorar la escuela colombiana. Al reunirse profesores y alumnos estudiarán cada uno los problemas que exigen más pronta solución como la formación de maestros tanto en la escuela primaria como en la segunda enseñanza. En este sentido:

Mientras se prepara debidamente al maestro con los estudios completos de segunda enseñanza, estará abierto el Curso de Información que ahora iniciamos y preparará cada año, y hasta donde nos sea posible, los elementos que nos han de servir en todos los Departamentos, para la orientación que proyectamos a la instrucción primaria y normalista (1932, p. 11).

Además, como menciona el anterior informe que el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas y de las maestras que asisten al Curso de información serán apoyadas dado que serán parte de una nueva cultura las futuras maestras que allí se formen. Luego del informe, se menciona que el Instituto ha adoptado el *pensum*¹² y se establecieron “cursos complementarios para maestras graduadas, y asisten a estos cursos, como término medio 38 alumnas graduadas” (p. 68), dando preferencia a becadas de otros Departamentos, en especial a alumnas de las Normales suprimidas.

Según la *Memoria de Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933*, el plan del

¹² En la página 114 de la misma memoria, se menciona que en octubre de 1931 se graduó el primer núcleo que ha cumplido con el *pensum*, es decir: una preparación científica durante tres años y el complemento de ella y la enseñanza de pedagogía práctica en dos años más. Ello respondiendo a lo establecido en el artículo 1 de la Ley 25 de 1917 donde menciona que el instituto está destinado a la educación de la ciencia pedagógica de maestras de escuela inferior, superior y normal, y de profesoras para la enseñanza didáctica.

Ministerio con estos Cursos de Información era también por mejorar los métodos que se usaban en la educación referidos como tradicionales, por lo que apuntan a los nuevos, “porque los métodos nuevos se basan en el mayor conocimiento que hoy se tiene de la psicología del niño. De los avances hechos en este terreno ha surgido multitud de sistemas que hoy se disputan el campo pedagógico” (p. 26). Para ello como parte de la estrategia de transformación de la educación emplearon los cursos como los de información de la Facultad de Educación de Bogotá (p. 33); y en la misma medida en las escuelas normales de Antioquia y Boyacá; a la par que se envían maestros al exterior (p.47). Mientras se realiza una reforma a la educación para responder a las demandas de la época, los cursos de Información para maestros en ejercicio continúan mejorando la formación de maestros en estos métodos.

Menciona el Ministro de 1933 que frente al campo pedagógico se han realizado lentos avances y que hay un prejuicio frente a los métodos nuevos, siendo opuestos a la moral sana y religiosa (p. 26), argumenta que es absurdo prescindir de tales adquisiciones de la ciencia, sea en cualquier rama de la industria. Los métodos nuevos se basan en el mayor conocimiento actual sobre la psicología del niño, por tanto, considera que “negar la eficacia de estas investigaciones y cerrar los ojos detrás de un tradicionalismo tan retardatario como mal intencionado, es empeñarse en seguir moliendo piedra” (p. 26). Según este documento, los principios de la escuela nueva son científicos y deben ser usados para la enseñanza, puesto que no cometen errores filosóficos de varios expositores. Entonces la escuela nueva sigue un doble ideal: adaptar los métodos a la psicología del niño y preparar a la juventud a la vida social, intelectual y moral contemporánea. Además, agrega que las escuelas normales están lejos de resolver tal deficiencia en los métodos tradicionales.

En este sentido, se espera que, con la creación de cursos de información, los cuales se mencionan en la anterior memoria, “servirán de avanzada a la reforma” (p. 48), los maestros que egresen de ellos e inicien el movimiento. Asimismo, se espera que estos maestros contribuyan y preparen el ambiente desde los puestos de inspectores, entre otros (aunque el texto no especifique cuáles, se infiere que son aquellos cargos que los maestros pueden ocupar), para la labor de propaganda que busca la transformación educativa y social en el menor tiempo posible.

En el documento *gestión administrativa y perspectiva del ministerio de educación* (1935),

desde 1932 se había trabajado sobre los programas para la escuela primaria, en este sentido, el Ministro, señala que ya no se consideran en periodo de ensayo y se declara definitivamente “la adopción de dichos programas y la orientación pedagógica que los fundamenta” (p. 46), ello incluye el cambio a la Escuela Activa, está según el Ministro, consiste en buscar la educación del niño mediante la aplicación progresiva de sus conocimientos inmediatos, siguiendo el interés natural, el despertar de sus valores fundamentales de su propio ser, por eso se parte del análisis de las escuela y la familia. Para los Cursos de Información, destaca que anexos a las escuelas normales sea han establecido dichos cursos para maestros, con la finalidad de dotar rápidamente los conocimientos que de su “preparación anterior haya podido dejar inadecuados e incompletos, o bien para orientarlos en las nuevas iniciativas del magisterio” (p. 125).

Menciona el Ministro (1935) que algunos cursos de información para maestros han brindado un excelente servicio, mientras hay otros que carecen de las condiciones para cumplir su misión, unos pecan por exceso y otros brindan al maestro sueños y aspiraciones que les son peligrosas “si se da el caso de que luego no quieran regresar a sus discretas labores de la escuela primaria” (126), estos cursos fueron para perfeccionar maestros de primaria y no alejarlos del magisterio. En otros casos no logran desarrollarse, ni en su programa completamente, por lo que el Despacho de la Educación Nacional está alerta por ambos errores. Frente a los cursos de vacaciones, siendo filiales a los de información, son para el aprovechamiento de las horas de alivio profesional donde se reúnen maestros de determinada zona o Departamento para dar rápidas lecciones, una nueva enseñanza y correcciones de errores o defectos dependiendo de la observación que se haya realizado, destaca que “este servicio docente en cuanto vale en su propia esfera pedagógica [...] estos cursos aportan a la magistratura un tono de intimidad, de familia, de comunidad de interés afectivos y funcionales” (p. 126-127).

En la *Memoria que el Ministro de Educación Nacional Presenta al Congreso en sus Sesiones* de 1936, se sigue mencionando la problemática de la educación en el país y también sobre la formación de maestros en ejercicio para la restauración que persiguen (p. 6). Menciona que a riesgo de sacrificar el prestigio transitorio que pudiera derivar de una grandiosa e irrealizable utopía pedagógica, sea ha propuesto el gobierno poner cerco a esa realidad con la necesaria y valerosa dosis de pesimismo que conviene a quien, sobre la crítica de una anterioridad indeseable,

se propone crear un nuevo hecho (p. 33).

Siguiendo con la anterior memoria, menciona que de un 48% de los maestros posee un grado y aun así sería necesario revisar las fechas de dichos títulos y exámenes y planteles donde fueron adquiridos, ya que profesan ideas pedagógicas que ya no tiene validez ni responden a las necesidades actuales del país frente a la instrucción primaria. “Entiende, pues, el gobierno que [...] es menester buscar fuera de las normales la creación de un magisterio de emergencia y la reeducación de los maestros actuales que no haya logrado título oficial o pasado por los cursos de información” (p. 33). En este sentido, por tal urgencia buscan formar un magisterio de emergencia en cursos intensivos de un año. Cursos de emergencia¹³ (para 1937): donde dan una metodología sencilla y adecuada para las particularidades de los niños y de la comprensión de la realidad de la enseñanza.

Revistas Educativas

Como parte de la estrategia de difusión de las reformas educativas y la actualización del saber de los maestros en ejercicio, circularon en el país revista para estos profesionales, aquí se destacan las revistas: *Revista Educación* de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de 1933, *Cultura*¹⁴ *Órgano de la Educación de Boyacá*, (de 1927 a 1935) y *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública* (Norte de Santander, Cúcuta, de 1935 a 1937) que tenían la necesidad de ofrecer a los maestros en ejercicio, tanto de las ciudades como de las zonas rurales, una forma gratuita y accesible de acceder a los conocimientos necesarios para mejorar su labor y actualizar su saber. Estos conocimientos que impartían las revistas son variados, pero pueden agruparse a grandes rasgos en cuatro categorías: 1) orientaciones pedagógicas (teorías, discursos y propuestas de autores como Ovide Decroly, Rafael Bernal Jiménez y Agustín Nieto Caballero);

¹³ Estos cursos están sujetos a aprobación, necesitan para ello crear 1400 becas de \$18 mensuales, para cuya adjudicación se abrirán concursos en todo el país, admitiendo a quienes tengan como mínimo estudios de tres años de bachillerato o de escuela normal. se requieren de profesores excepcionales y sólo será posible realizarlos en Medellín y Bogotá. Además, cada Departamento se encarga exclusivamente del nombramiento de los maestros. El gobierno central se limita a cumplir lo que considera un deber urgente para con el país.

¹⁴ La revista *Cultura* fue creada por Agustín Nieto Caballero y el liberal Gustavo Santos en 1916 (Zuluaga, 2012a, p. 257). *Cultura*, en su número 7 de 1927 (p. 191), hace explícita su gratuidad para los maestros. En cambio, en las demás revistas consultadas, no indican que fueran gratuitas.

2) propuestas metodológicas para la enseñanza (como las de Julius Sieber); 3) normativas legales, tanto las departamentales como generales; y 4) apuestas por la psicología para el maestro y la educación, es decir, el paso de la escuela tradicional a la escuela nueva.

En los números 24-25 de la revista de *Educación: de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional* de 1933, de acuerdo con Nieto, el objetivo central de los cursos de información era formar a maestros en ejercicio para que se convirtieran en los líderes del proceso de la reforma educativa y pedagógica a nivel nacional, preparando así al nuevo maestro para hacerlo consciente estéticamente de su escuela a la par de las “normas sobrias de la pedagogía activa” (Caballero, 1935, p. 421). Los cursos estaban destinados a extender las transformaciones pedagógicas hacia las regiones. Sin embargo, estos mismos eran una respuesta a lo que Nieto llamaba el *camino de emergencia*, que implicaba el rápido mejoramiento del magisterio principalmente por los métodos para la enseñanza, es decir, el paso de los tradicionales, por los nuevos de la escuela activa. Mientras se desarrollaba el camino extenso, que buscaba a largo plazo la transformación completa del magisterio y, aquí, a grandes rasgos, a partir de los cursos se inicia la idea de estructurar las normales de Medellín, de Tunja y la Facultad de Educación de Bogotá.

La revista *Cultura: Órgano de la Educación de Boyacá*, fue una publicación que se enfocó en la transmisión de enunciados, discursos, teorías y políticas de y para la educación. Uno de sus principales objetivos fue transmitir conocimientos relevantes para responder a las necesidades contextuales de la educación y, a su vez, para su transformación mientras realizaban publicaciones aproximadamente cada dos meses dando un número correspondiente a cada uno. En especial, se dirigía a los maestros para que de esta forma se actualizarán en los constantes cambios legales, teorías y discursos pedagógicos que llegaban al país.

Un personaje destacado en Boyacá y en la revista *Cultura* es Julius Sieber. Fue un profesor y pedagogo alemán integrante de la segunda misión alemana traída por el gobierno de Pedro Nel Ospina, y fue director de la escuela normal de institutores de Tunja. En 1925, en Boyacá, se contrataron los servicios de Sieber para reformar la Escuela Normal y mejorar la formación de los maestros de enseñanza primaria, con el propósito de convertir la institución en *ciencia y virtud*. Para alcanzar estos fines, Sieber¹⁵, en colaboración con Rafael Bernal, impulsó la reestructuración

¹⁵ Sieber en 1926 asume la regencia de la Escuela Normal de Varones de Tunja, donde implementó un modelo

del *pensum*, la implementación de un nuevo reglamento, la capacitación y organización de cursos vacacionales para maestros rurales, y la creación de los anexos de la Escuela Normal (Valbuena, 2017, p. 206-207). Como se menciona en la revista *Cultura* de 1933 sobre los Cursos de Vacaciones, estos responden a los propósitos y posibilidades de los Departamentos donde se desarrollaban, bajo el apoyo y organización de la Dirección de Educación. Tenían como fin el perfeccionamiento cultural, moral e intelectual, la mejora de la sociedad y el mejoramiento de la educación para los jóvenes; es decir, buscaban una transformación de la escuela y la sociedad a través de la mejora del maestro. Para lograr este complejo fin, según el Director de Educación, era a través del intercambio de ideas entre la Dirección de Educación y otros departamentos o Bogotá.

En los números 70-71 de *Cultura* (1933), en lo que respecta al Curso de Vacaciones de Boyacá de 1933, se esperaba que los maestros adquirieran oportunamente ciertos conocimientos (no los llaman contenidos) que, según la Dirección de Educación, les serían útiles en su labor. Estos eran: psicología, higiene (algo característico de la época), fisiología, agricultura, metodología de diversas materias y lo que llaman obras manuales y conocimientos generales sobre diversas ciencias. Esta selección de conocimientos también cumple con la intención de mejorar el rendimiento de los maestros en la escuela. El Curso fue inaugurado el 6 de diciembre hasta el día 22 en el teatro municipal de Tunja con la conferencia sobre la educación de los sentimientos del Director de Educación Pública. El curso tuvo una duración de trece días, contando el último como cierre que tuvo una duración de una hora (y sin contar la conferencia del Director), los cuales estuvieron divididos por horas que variaron entre mínimo tres a cinco horas máximo. Por cada hora de se impartía un tema en específico que se repetía máximo tres veces a través de los siguientes días. Estos temas fueron: Las bases para la educación de la voluntad, doctor Sieber (Tres horas). Higiene escolar. Nociones fundamentales. Dr. C. J. Cadenas García. (Una hora). La cultura física y la educación. Sr. C Núñez (Una hora). Trabajos manuales (Una hora). Enfermedades frecuentes en las escuelas (Una hora). bases psicológicas en los centros de interés Sr. V, Castellanos (Una hora). problemas sociales, Dr. Adán puerto (Una hora). Trabajos manuales y

pedagógico orientado a forjar en los futuros maestros una conciencia investigativa que les permitiera construir una nacionalidad colombiana auténtica y libre de dependencia cultural, cimentada además en una sólida formación en valores morales y cívicos. La influencia de su labor condujo en 1928 a un proceso de reestructuración profunda de la institución que, mediante la Ordenanza No. 10 de la Asamblea Departamental de Boyacá, dio origen al Curso Suplementario de Especialización, un programa de nivel superior (Valbuena, 2017).

cultura física (Una hora).

En el número 79 al 82 de la revista *Cultura* (1934), se expone el Decreto 393 de 1934 por el Gobernador del Departamento de Boyacá desde Tunja, donde señala que los cursos anuales de perfeccionamiento para maestros, realizados durante enero y diciembre, resultaban insuficientes para lograr una preparación adecuada del magisterio rural. Por esta razón, el mismo Decreto establece la necesidad de crear e implementar cursos temporales y rotativos para el perfeccionamiento de los maestros para las escuelas rurales de Boyacá.

Este Decreto (393 de 1934) también reconoce la importancia de la situación actual del campesino en aspectos económicos, de higiene y agrícolas. Dichos cursos se desarrollarán en la capital del Departamento a partir de enero de 1933, con una duración mínima de cuatro meses. Las materias que compondrán el curso son: metodología y práctica escolar adaptadas a la psicología y al estado social del campesino boyacense; historia y geografía adaptadas a Colombia y Boyacá, considerando los puntos de vista espiritual, estético, ético, político, comercial y económico; así como factores para el desarrollo de la nacionalidad; como el lenguaje y las formas correctas del maestro para hablar, escribir y usar las ciencias matemáticas para responder a los problemas cotidianos de la vida; ciencias naturales; higiene y cultura física; trabajos manuales; horticultura (p. 1218-1221); entre otras relacionadas la vida del campesino. Además, podrán tomar estos cursos quienes sean aspirantes a maestros, con previa aprobación de un examen de cultura general y de capacidad pedagógica.

La revista *Educación* (Norte de Santander) presenta bastantes similitudes con la revista *Cultura*, aunque podría confundirse con la revista *Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*, cuyas primeras publicaciones datan de 1933 y cuya dirección estuvo a cargo de Rafael Bernal Jiménez, con Arcadio Dulcey como redactor. En cambio, la revista *Educación* de Norte de Santander (Cúcuta) inició sus publicaciones en 1935. En sus primeros números, figura como administrador Luis A. Villalobos y como director de educación Felipe Ruan.

Como se menciona en la revista *Educación* (Norte de Santander) de 1935, existían en Cúcuta los Cursos de Vacaciones (también mencionados como cursillos) de los cuales para su realización también se seleccionaron los mejores docentes para responder a lo ordenado por la Dirección de Educación. Las sesiones de estos cursos tuvieron lugar en el Colegio Cúcuta “y

fueron presididas por el señor Director de Educación, detalle que por sí solo manifiesta la importancia que revistieron” (p. 1). El curso dirigido por el Director de Educación (Felipe Ruan) buscaba actualizar a los maestros en lo referente a nuevos sistemas y modalidades educativas de acuerdo con la propuesta de la escuela moderna y las innovaciones pedagógicas. En su realización fueron impartidos los siguientes conocimientos sobre: biología general, psicología, anatomía y fisiología. Estos conocimientos fueron adaptados al proceso de enseñanza moderna, para que estos sirvieran como auxiliares del maestro. Después de la realización del curso, se realizó una verificación del examen de las maestras de las escuelas rurales de las zonas de Cúcuta, Pamplona y Ricaurte para posteriormente elaborar un cuadro de calificaciones ceñido al resultado del concurso.

Dentro de la revista de *Educación* (Norte de Santander) números 18 de 1936, el gobernador del Departamento, mediante el Decreto 592 del 14 de diciembre de 1936, estableció un curso de vacaciones para maestros urbanos y rurales durante la totalidad de enero de 1937. Del total de docentes que hubieran aprobado el examen del escalafón nacional, se seleccionarán 30 urbanos y 50 rurales (art. 2). La asistencia era obligatoria para quienes los inspectores escolares designaran (art. 4, párrafo), aunque también podían asistir particulares que cumplieran ciertos requisitos: certificado médico, partida de bautismo, último certificado de estudios y nota de buena conducta (art. 5). La evaluación del curso se haría mediante trabajos escritos (art. 8).

Las materias del mencionado curso son: prácticas y orientación pedagógica, metodología de lectura, escritura, lenguaje y aritmética, prácticas agrícolas, educación física, higiene, música y trabajos manuales (art. 10). El rector, la directora de prácticas y los inspectores definirían la intensidad de cada materia (art. 11). El Director de Educación daría conferencias semanales sobre legislación escolar (art. 14). Además, se dispondría de un salón con material didáctico y una biblioteca pedagógica, a cargo de un bibliotecario (arts. 16 y 17). La Dirección de Educación e inspectores vigilarán el cumplimiento del Decreto (art. 20). Como se menciona en la misma revista, después de finalizar el curso de vacaciones en 1937, dicho curso fue organizado con tal de demostrar las virtudes de los sistemas modernos de enseñanza y las características de la escuela nueva, así como captar el interés de los maestros mediante actividades como el intercambio de experiencias con expertos cafeteros en horas de estudio e investigación; por lo que se concluye

que el curso fue un éxito (p. 101).

Nivel Analítico

Después de una descripción general de la información de los cursos dirigidos para maestros en el periodo señalado presente en la legislación educativa y en una selección de revistas de educación, a continuación, se aborda la fase analítica que presenta las categorías centrales del ejercicio de investigación: pedagogía y maestro. En este sentido, se definen cinco ejes para analizar la concepción de pedagogía en los cursos de actualización para maestros en ejercicio: las intencionalidades o propósitos, a quiénes están dirigidos, los contenidos, la metodología y la noción misma de pedagogía.

Intencionalidades de los Cursos

Los diversos cursos de actualización para maestros, en este caso, los de vacaciones para maestros en ejercicio, aspiraban inicialmente a mejorar las deficiencias de los maestros en ejercicio, principalmente rurales, y dar los conocimientos que se creen necesarios para responder a las necesidades de la época frente al contexto rural del magisterio, como la higienización y la vida favorable en el campo, además de prepararlos en la iniciación profesional del magisterio rural en general. Posteriormente, se esperaba preparar al magisterio como intelectuales que, práctica y teóricamente, pudieran transformar la escuela al brindarles nuevos sistemas y modalidades educativas de la escuela activa, así como innovaciones pedagógicas que no se especificaron. No obstante, aunque había una preocupación por su perfeccionamiento, en la dualidad entre las necesidades inmediatas y su preparación en la pedagogía se caía en un desbalance que priorizaba las primeras sobre la segunda, por lo que la labor del maestro, al carecer de la pedagogía, quedaba limitada a un “hacer” para la enseñanza.

A diferencia del curso de vacaciones, en los inicios de los cursos de Información, tenían explícitamente la finalidad de mejorar la práctica de unos 50 maestros en ejercicio del país durante un año para que, una vez egresados, pudieran ser los líderes de la reforma educacionista de la época, mientras divulgaban lo denominado como propaganda pedagógica. Agustín Nieto

Caballero denominó a estos cursos como el *camino de emergencia* para conseguir resultados rápidos y en el menor tiempo posible, al actualizar en los maestros los métodos considerados antiguos por los nuevos de la propuesta. Sin embargo, aparentemente en este periodo, la propuesta no se extendió lo suficiente para que pudieran abarcar a una cantidad considerable de maestros, según lo expuesto en las memorias de ministros.

En los cursos de vacaciones en Boyacá de 1933, el tipo de maestro que se pretendía formar era aquel con conocimientos en los métodos educativos modernos y en los procedimientos científicos de la técnica de la enseñanza. Dichos elementos buscan asegurar el rendimiento en la labor escolar del maestro, trayendo consigo el progreso de Boyacá en cuestiones instrucionistas (Cultura, 1933, números 70-71, p. 746-747). Sin embargo, cuando el maestro carece de una apropiación directa de la enseñanza dentro de los cursos de actualización, su práctica se ve limitada a un hacer, antes que, a la reflexión sobre la labor, según lo que se discute en la creación de Facultades a propósitos de estos cursos cortos. Además, aunque los contenidos son en parte científicos, como con la biología y la psicología experimental, no son por sí solos pedagógicos o promuevan necesariamente una formación completa del maestro.

En el caso de los cursos temporales de perfeccionamiento rotativos de Boyacá, estos eran explícitos por mejorar al maestro para las escuelas rurales dadas sus deficiencias en dicho sentido y además, de hacer una crítica hacia los cursos de vacaciones que no eran suficientes para el magisterio rural, no obstante, al ser su finalidad tan específica, quedaba relegado a una mecanización de la enseñanza, dado que no había una propuesta para una idea de maestro que pudiera teórica o prácticamente expandirse más allá de su contexto de necesidades inmediatas.

A Quiénes Están Dirigidos

Los cursos de actualización para los maestros a excepción de los complementarios del Instituto Pedagógico para Señoritas (dado que se regían bajo sus directrices específicas) se enfocaban por mejorar, primero, las deficiencias del magisterio y segundo, promover los cambios para las reformas de educación de la época, no obstante, también se menciona que estaban abiertos a quienes no eran directamente maestros siempre y cuando cumplieran unos requisitos mínimos, esto puede ser problemático, ya que se podría perder la especificidad del público objetivo al tener

la apertura frente a quienes no tenían una completa formación anterior, es decir, difuminar su objetivo principal. Es decir, había una constante crítica sobre el maestro y su formación.

Los cursos de vacaciones inicialmente apuntaban principalmente a la mejora de las deficiencias del maestro rural, pero posteriormente también se incluirían a los maestros urbanos haciendo modificaciones para dar temas relacionados con las ciencias naturales y sus metodologías. Esto implicaba que había una constante crítica por la formación anterior del maestro, aspecto que se refuerza con la creación de cursos temporales rotativos, ya que, explícitamente se menciona que el magisterio rural no era lo suficiente competente para cumplir con las demandas de las escuelas rurales. Sin embargo, dada su especificidad, no necesariamente abarcaba para mejorar a los maestros en aspectos pedagógicos, sino por dar prioridad a la vida campesino, por lo que una formación de maestros que trascendiera la inmediatez del contexto era problemática.

Por contraparte del anterior, los cursos de información apuntaban a la formación de un maestro líder en el marco de la reforma educacionista, lo que implicaba cambiar los métodos tradicionales por los nuevos de acuerdo con el Ministerio de Educación. También contaban con una mayor duración (un año) y los daban en lugares más especializados como la Facultad de Educación de la Universidad Nacional o el Instituto Pedagógico para Señoritas. Sin embargo, Nieto mencionaba que los cursos de vacaciones serían una prolongación de los de información, por lo que cabría preguntar si estos podrían ser suficientes dadas sus limitaciones y fines diferentes ante tal finalidad que maneja los de información.

Contenidos

De acuerdo como se muestra en los hallazgos del Curso de Vacaciones de Boyacá (1933), en la programación, los conocimientos impartidos no mencionan directamente a la pedagogía. En este curso existe una gran tendencia hacia los enfoques de la Escuela Activa; sin embargo, se observa que tampoco se menciona explícitamente un método alineado con dicha propuesta ni con los procedimientos científicos de la enseñanza como mencionaban en sus fines. Asimismo, parece existir una incongruencia entre los fines que se anuncian para el curso y la programación expresada, pues se esperaba abordar la metodología de distintas materias y conocimientos

generales sobre diversas ciencias, los cuales finalmente no se encuentran (Cultura, 1933, números 70-71, p. 746). En este sentido hay una apuesta híbrida entre la Escuela Nueva Decrolyana (Centros de Interés) y la formación del carácter tradicional (Voluntad), mediado por el pragmatismo higienista del momento.

Para 1934, por medio del Decreto 393, se establecen cursos temporales de perfeccionamiento rotativos para los maestros de Boyacá. Sin embargo, a diferencia de los anteriores, estos responden mayoritariamente a la carencia de la preparación necesaria por parte de los maestros para atender las escuelas rurales. En tal sentido, las materias se alinean con dicha necesidad y la formación pedagógica deja de ser prioritaria, aunque sí se mencionan asignaturas de psicología, orientándose más bien al contexto higienista del momento. Es decir, se busca que el maestro no solo responda a las necesidades educativas del campo, sino que pueda solucionarlas para favorecer la vida campesina, por lo que eso termina enfocando al maestro como rural.

En los cursos de vacaciones de Norte de Santander de 1935 y 1936, las materias impartidas responden, de igual forma, a lo mencionado sobre los cursos anteriores de Boyacá. No se observa, por tanto, un cambio notable en las materias mencionadas. Las principales novedades radican en la infraestructura de apoyo: se agregó material didáctico, una biblioteca pedagógica para consulta de los maestros y conferencias semanales sobre legislación educativa. En este sentido, resulta relevante resaltar que los fines propuestos por el Ministerio, así como las adaptaciones departamentales de los cursos, resultaban mucho más amplios y ambiciosos que lo efectivamente plasmado en la reflexión por las materias.

En el caso particular de los cursos de vacaciones analizados, buscando dar respuesta a las concepciones de pedagogía y atendiendo al principio de lo elemental (el contenido básico o mínimo de un saber según Klafki), se observa que la información disponible no permite identificar con claridad aquello que constituye el núcleo básico del contenido para su comprensión. No obstante, se logra aproximar a un intento de pedagogía activa, pero sin el suficiente rigor y duración por parte lo expuesto de los cursos y la documentación legal. En este sentido, hay una demanda sobre la actualización del saber del maestro frente a los contenidos mencionados, sin embargo, la relación entre la pedagogía y el maestro es difusa, al menos en lo expresado en los contenidos de los cursos y su poca duración.

Metodología

De acuerdo con lo identificado en las revistas *Cultura* (Boyacá) y *Educación* (Norte de Santander), es posible aproximarse a la idea de que existe una concepción de la pedagogía en los cursos de actualización como pedagogía activa, aunque bastante dispersa. Dada la breve duración de los cursos de vacaciones y cursos temporales de unos cuantos días hasta unos pocos meses y la inestabilidad de los lugares para su realización, no parece viable que el tipo de contenido expuesto y la metodología impartida, como lecciones rápidas, actividades prácticas, conferencias y tomas de notas, logren ser suficientes por sí mismos, no parece abordar completamente los fines propuestos, pues no se establece una relación suficiente entre la consecución de los fines los y contenidos propuestos. En lo referente a la preparación del magisterio como intelectuales, los contenidos se encuentran limitados a las condiciones y necesidades actuales de la educación, por lo que no se evidencian tipos de contenido suficientes para trascender dichas necesidades inmediatas. Finalmente, aunque no se explicita un fin relacionado con la pedagogía, la planeación de los contenidos resulta insuficiente para lograr una aproximación a ella y la metodología para su consecución que se concentra en actividades cortas.

Noción de pedagogía

Los cursos de actualización como el contexto educativo del país se inclinaban más por el "cómo" solucionar unas problemáticas educativas ligadas al contexto social que por el "para qué" del proyecto formativo a futuro. Así, los cursos y su organización se perciben meramente como un "arte", un saber hacer, carente de una compleja reflexión pedagógica. Frente a los conocimientos propuestos en los cursos de vacaciones, existía una dualidad entre actualizar al maestro y, a la vez, reforzarlo en cuestiones de la vida rural. Esto provocaba que se dejara de lado la profundidad pedagógica necesaria para su actualización, ya que la mayoría de estos conocimientos no trataban directamente temas de pedagogía.

Al analizar la propuesta del Gobierno y Ministerio de Educación por la transformación de la escuela, se evidencia que, incluso antes de la implementación de estos cursos de actualización, subyace una problemática respecto al enfoque y los objetivos de la transformación escolar. El

énfasis estaba puesto en su mayoría en el cambio de método, lo que mostraba una comprensión limitada de la complejidad teórica de la pedagogía. Teniendo en cuenta a Klafki ([1975] 1991), los cursos de actualización no pueden reducirse a un mero conjunto de conocimientos (contenidos); antes bien, deben pasar por una reflexión crítica sobre los fines de la educación, donde la praxis se oriente a la formación general, de modo que los maestros puedan abrirse al mundo y, posteriormente, transformarlo. No obstante, en estos cursos quedaron limitados por la escasa profundidad en la planificación, regulación y por la inmediatez del contexto, perdiéndose así la reflexión sobre lo educativo.

Esta fragilidad teórica dentro del contexto legal hace que incluso el uso del término como pedagogía o la pedagogía activa pierdan fuerza, pues al no existir una dirección sólida que oriente la práctica del maestro, aquella que, en términos de Brezinka (1990), constituye una pedagogía práctica, las propuestas carecían de una base firme para favorecer transformaciones sociales y educativas. Se observa que, en este contexto, la formación prioriza la instrucción en contenidos de corte psicológico propios de la Escuela Nueva, así como en saberes prácticos vinculados a la higiene y la agricultura, restringiendo la capacidad crítica y la autodeterminación intelectual del maestro, lo que limita una reflexión sobre su actuar. De este modo, no se alcanza el propósito generalizado de estos cursos: desarrollar en el maestro su potencial como actor clave de la transformación social.

La noción de pedagogía en la legislación que regula los cursos, aunque el término, aparece de forma variable, no brinda mayor profundidad sobre el mismo, es decir, no hay Leyes o Decretos que lo mencionan y oriente con profundidad, por lo que termina siendo utilizado de forma instrumental para referirse de manera superficial a aquello que se considera (sin especificar) importante en la educación o para el maestro, por ejemplo, como aparece en el Decreto 491 de 1904 en su artículo 109 donde busca que la formación del maestro en las Escuelas Normales y cursos sea idónea para la enseñanza¹⁶, y “que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos” (sección INSTRUCCIÓN SECUNDARIA). Esto podría implicar

¹⁶ En el mismo Decreto y artículo se menciona que de la formación de maestros que requieren en la enseñanza secundaria deben adquirir nociones sobre el orden moral, intelectual, principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños. En el artículo 115, la enseñanza que se dará en las Escuelas Normales comprende 16 materias y de las cuales solo la 3 (Pedagogía y Metodología; teoría y práctica), es específica de la pedagogía.

primero, relacionar la pedagogía dentro de un uso práctico que requiere el maestro para realizar la enseñanza y, segundo, observar la pedagogía de una manera que no trascendiera más allá de la enseñanza.

La Ley no se interesa en profundidad por la pedagogía como un cuerpo teórico complejo, sino como una herramienta o un adjetivo calificativo para un fin práctico e inmediato; se convierte en sinónimo de metodología, vaciándose de significado, esto se refuerza al observar el artículo 72 del anterior Decreto (491 de 1904), ya que, al buscar que la instrucción primaria sea uniforme en la república, sea netamente nacional en concordancia a sus necesidades y convenciones, se crean unos “textos [que] serán designados por el Gobierno, quien para ello hará que una Junta de pedagogos distinguidos, que el mismo Gobierno designará, forme los programas de la enseñanza en las escuelas públicas” (sección De los textos y programas). Como consecuencia, el maestro se despoja de su capacidad de autonomía y crítica dentro de la educación; la pedagogía termina asociándose al arte de enseñar. Al no existir una reflexión legal profunda sobre lo pedagógico, se ignora que educar va más allá del contexto inmediato.

Además, no existe una delimitación clara del término pedagogía en la documentación legal analizada, ya sea en Decretos, leyes o proyectos de ley, cuando se le menciona puede aparecer como: psicología pedagógica, instrucción pedagógica o ciencia pedagógica, lo que muestra una aparente falta de estabilidad conceptual en el discurso y las propuestas legales. Al vincularla con la figura del maestro, tampoco se advierte un desarrollo explícito de dicha relación más allá de la importancia que se le atribuye, sin profundizar en qué conocimientos específicos debe dominar el maestro para apropiarse del concepto para ligarlo a su labor. Entonces, la idea de maestro en la legislación aparece caracterizada por sujeto que se encargue de la enseñanza de unos contenidos, pero sin amplitud sobre el contexto educativo por la aparente carencia de un saber más amplio de la pedagogía.

Aunque en lo legal no existe la suficiente claridad frente al término pedagogía, su concepción pedagógica parece aproximarse a ideas de la Escuela Activa así como mencionan los autores en el capítulo II frente al periodo estudiado y los distintos documentos analizados que emparejan apuestas de la Escuela Activa como una propuesta pedagógica; además de que en el país hubo influencia directa de Ovide Decroly gracias a Agustín Nieto Caballero y también

abordaban las propuestas teóricas de María Montessori. En este sentido, al realizar una aproximación a la concepción de la pedagogía dentro del contexto legal, se identifican dos aspectos. El primero, no se profundiza sobre la pedagogía, es decir, de sus características de su carácter disciplinar, sus fines y aquello que engloba. Segundo, un desplazamiento provocado por otras apuestas teóricas, en especial, por la psicología de corte experimental que es justamente la que les da sustento teórico a los métodos de Montessori y Decroly, difundidos en los cursos.

El análisis de los cursos revela una relación frágil entre el maestro y la pedagogía, marcada por condicionantes legales y contextuales. Retomando lo expuesto en el capítulo II, se constata que, el maestro despojado del saber pedagógico carece de sustento identitario y profesional. En su lugar, se impone una imagen del maestro definida por las urgencias del contexto histórico, donde el saber psicológico y contextual desplaza y subordina al pedagógico con discursos médicos como la higiene, presente en la mayoría de los cursos. En cuanto a los cursos de vacaciones y temporales para maestros, si bien existía una preocupación por mejorarlos, no parece que su fortalecimiento en el ámbito pedagógico haya sido un énfasis destacado. De este modo, la relación entre pedagogía y maestro no se mostraba como un vínculo necesario ni como un sustento real de su práctica. Aunque pudiera haber alguna mención directa en las programaciones o en los decretos que formalizaban dichos cursos, el desbalance que presentaban implicaba no otorgarle a la pedagogía el lugar ni la comprensión suficientes para transformar la labor del maestro y, con ello, la educación en el país.

En este sentido, las concepciones sobre la pedagogía que el Ministerio de Educación asume al reglamentar las políticas educativas del país terminan influyendo en las acciones que se desarrollan en el ámbito educativo. Por lo tanto, no se trata de una preocupación menor ni, mucho menos neutral. Aspecto inmediato que asumen los cursos de actualización en la época rigiéndose por apuestas principalmente de otros cortes científicos y prácticos, sin la especificidad y rigurosidad pedagógica.

Análisis de Relaciones Teóricas con los Hallazgos

En consonancia con el marco conceptual expuesto en el primer capítulo, en el cual se basa este ejercicio de investigación, en este apartado se articulan las relaciones teóricas sobre la

pedagogía y maestro con los resultados obtenidos y presentados acerca de los cursos de actualización para maestros en ejercicio. Con ello, se busca establecer nuevas relaciones que enriquezcan la discusión y preparen el terreno para futuras investigaciones sobre este tema poco estudiado de los cursos de actualización.

En la conceptualización sobre la pedagogía, se evidencia que es necesaria una relación con el maestro para que genere una reflexión teórica sobre el vasto terreno de lo educativo. Siguiendo a Kant (2002 [1803]), esto evitaría que la educación se convirtiera en un mero acto mecánico, al trascender las necesidades inmediatas del presente en la búsqueda de un mejor futuro para la humanidad. Sin embargo, los hallazgos sobre los cursos de actualización para maestros en ejercicio revelan que, más que responder a sus concepciones legales o a lo que se esperaba de ellos, sus enfoques se limitaban a las necesidades inmediatas del contexto social y educativo, tal como se refleja en sus regulaciones y planeaciones.

En este sentido, los contenidos (denominados también conocimientos) de los cursos analizados mostraron una marcada tendencia a responder a las necesidades del contexto, abordando temas como las habilidades agrícolas, la higiene y el manejo de enfermedades. Estos conocimientos predominaban sobre aquellos relacionados con la pedagogía, los métodos de la escuela activa u otras ciencias. Según Klafki (como se citó en Runge, 2008), los contenidos constituyen un medio para la formación del maestro, sin embargo, en lo referente a la pedagogía no se evidenciaba una articulación clara. En lugar de presentar la forma sistemática y rigurosa que, de acuerdo con Herbart (1935), le es propia, la pedagogía aparecía en los cursos fragmentada por discursos provenientes de otras ciencias. Al carecer de una base pedagógica clara, el maestro terminaba orientando su quehacer a partir de otros conocimientos que no necesariamente propiciaban una reflexión sobre su labor más allá de las necesidades contextuales, un aspecto problemático a la luz de lo señalado por Brezinka (1990) respecto a la dimensión práctica de la pedagogía para el maestro y la educación.

Aunque no se tuvo acceso directo a los fundamentos o las formulaciones que dieron origen a la realización de los cursos, estos se regían por sus respectivas normativas legales, las cuales establecían sus objetivos y contenidos. No obstante, dado que el periodo estuvo marcado por la influencia de la psicología experimental, cabría esperar que dicha influencia se reflejara de igual

forma en los cursos; sin embargo, este aspecto no se mostró con el suficiente rigor, por lo que la relación entre objetivos y contenidos resultó pobre o nula. En consecuencia, el perfil de un maestro que encarnara un método propio de la escuela activa se volvió difuso. Este desdibujamiento de la relación maestro y pedagogía resulta problemática, porque el maestro la requiere para posibilitar ser transformador de la cultura (Nassif, 1958), aspecto clave que se quería alcanzar con los cursos.

Si bien la concepción moderna de la pedagogía encarna las tradiciones anglosajona, francófona y germana (Noguera, 2010), esto no significa que los cursos de actualización carecieran de una concepción pedagógica propia. De hecho, desde antes de la formulación de dichos cursos existía un creciente interés por la psicología experimental de autores como Ovidio Decroly o María Montessori. En este sentido, la concepción de pedagogía que subyace a los cursos de actualización para maestros tiende hacia lo que podría denominarse una pedagogía activa, aunque fragmentada debido a la prioridad otorgada al método.

Conclusiones

Al analizar la historia de la educación en Colombia, se advierte que existen aún aspectos poco tratados que han configurado la educación hasta nuestros días, en especial, las apuestas pedagógicas ocurridas en el país. En este caso concreto, el tema que nos ocupa son los cursos de actualización para maestros en ejercicio. Si bien hay autores que han abordado la historia de la educación de manera excepcional como Herrera (1993), Pulgarín, M. (2003), Zuluaga et al (2012 a y b), Álvarez et al (2016) y Helg (2022) entre otros, cuyas contribuciones al estudio del siglo XX colombiano son significativas, en la revisión de sus trabajos se mencionan muy brevemente los distintos cursos de actualización para maestros. Por lo tanto, ahondar en esta cuestión específica ha sido la tarea que pretendió asumir este ejercicio de investigación, con la intención adicional de abrir nuevas líneas de indagación sobre este tema que cuenta con poca información y estudiado escasamente.

Como se ha señalado anteriormente, tanto el Gobierno como el Ministerio de Educación, durante el periodo de 1929 a 1936, apostaron decididamente por sustituir los métodos considerados tradicionales por aquellos propios de la Escuela Activa. Si bien en un inicio la pedagogía constituyó un eje central de la formación de maestros, progresivamente fue desplazada por otras ciencias, tal como se evidencia en los cursos. Sin embargo, las características particulares de cada uno de estos enfoques no se desarrollan de manera explícita, más allá de mencionarlos y de señalar que el nuevo método se asocia con resultados prácticos y se fundamenta en una ciencia, la psicología, mientras que el tradicional se presenta simplemente como su opuesto sin un claro fundamento. En la documentación legal no se establece con claridad qué tipo de maestro se requiere en función del método que se busca integrar en el magisterio; es decir, se evidencia la falta de un perfil docente que permita orientar y construir políticas educativas, para lo cual se requieren reflexiones pedagógicas. Paradójicamente, en ausencia de dicha reflexión, las aproximaciones sobre la Escuela Activa corren el riesgo de convertirse en un nuevo dogma tan rígido como el tradicional que critican.

Aunque el Ministerio de Educación pretendió mejorar la formación del maestro en general, se identificaron tres aspectos clave que abordan los cursos: la actualización del maestro en

deficiencias anteriores o errores, el perfeccionamiento de su método y, paralelamente, la transformación de la escuela. De ahí que resulte necesario definir con mayor rigor los fines que persiguen dichas mejoras en relación con los contenidos que se imparten. Si bien al Ministerio de Educación no le corresponde establecer punto por punto cómo debería ser la educación o la pedagogía en su totalidad, tarea que compete a la disciplina misma, sí le incumbe comprenderla con cada vez mayor precisión. Solo así podrá tomar las decisiones adecuadas que posibiliten la transformación social desde preceptos y fines pedagógicos, y no desde acciones que parten de un conocimiento parcial.

Así pues, la respuesta a la pregunta por las concepciones de pedagogía presentes en dichos cursos de vacaciones y temporales se encuentra atravesada por un contexto que exigía transformaciones urgentes, aun cuando éstas no implicarán la mayor precisión teórica. Como señala Agustín Nieto Caballero en el número 28-29 de la revista *Educación Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional* (1935), la realidad educativa colombiana, particularmente en lo referente a la educación popular, distaba mucho de ser halagadora, hay demasiados niños sin escuela, nutrición “deficiente y enfermedad en todas partes [...] Es pagar demasiado caro, es pagar con la propia vida, el privilegio de aprender a leer y escribir. La escuela lo decimos todos hoy, debe enseñar en primer término a defender la vida” (p. 644-645).

Como mencionaba Nieto Caballero, la situación de los maestros no era menos inquietante; socialmente carecían de estímulo, se les exigía cumplir con la obra que se les encomendó y sus salarios resultaban insuficientes frente a las exigencias de su labor. Las condiciones estructurales de la escuela eran, en definitiva, precarias. En este escenario, los cursos de vacaciones buscaban explicar al magisterio de los distintos Departamentos los nuevos programas nacionales (p. 647), a la par que se desarrollaban también los Cursos de Información para el mejoramiento del magisterio (p. 714).

En consecuencia, en los cursos analizados, que se regían de igual forma por las políticas gubernamentales y del Ministerio de Educación, no existe una noción clara de pedagogía; por ende, la labor del maestro se centra en la enseñanza de contenidos y carece de una visión más amplia, quedando limitado a al desarrollo de habilidades concretas para resolver problemas específicos. En términos de Kant, esto conlleva a la mecanización de la educación, al no existir una disciplina

que se detenga a analizar sus fundamentos. La ausencia de una concepción clara de pedagogía reduce este campo a un simple método, lo que estanca el desarrollo epistemológico necesario para fundamentar aspectos como la enseñanza y, en consecuencia, debilita la disciplina misma.

El Ministerio de Educación de inicios del siglo XX comprendió que el maestro ocupa un rol central en la sociedad y en la educación, razón por la cual consideró fundamental mejorar su formación y la de los futuros. En contraste, la actualidad normativa, marcada por el Decreto Ley 1278 de 2002 que abre la posibilidad de que profesionales no licenciados ejerzan la función docente en cualquier nivel de la educación básica y media, y por el Decreto 2035 de 2005 que reglamentó los Programas de Pedagogía para Profesionales No Licenciados (PPPNL), muestra un aparente desconocimiento de fundamentos pedagógicos e históricos en la configuración del magisterio colombiano.

Esta tendencia al desconocimiento de la pedagogía y de su historia en el país parece perpetuarse en la normatividad reciente. El Decreto 2035 de 2005, diseñado para habilitar a la función docente a los profesionales no licenciados, resulta ilustrativo al respecto. Si bien en su articulado se alude a la fundamentación pedagógica y a las competencias para enseñar, la estructura misma de la regulación del programa, con una duración mínima de diez créditos académicos, muestra una poca profundidad de la actual formación de maestros y quienes están en ejercicio. En lugar de propiciar una inmersión profunda en la tradición pedagógica y en la reflexión sobre los fines de la educación en el país, el Decreto parece inclinarse nuevamente hacia un enfoque centrado en los cambios psicológicos y en la operatividad del aula. De este modo, antes de favorecer una transformación educativa sustantiva, la norma pareciera replicar parte del esquema identificado en los cursos de actualización de antaño; psicología aplicada y poca apropiación de la pedagogía de fondo. En este sentido, los cursos de actualización para maestros en ejercicio (1929- 1936), sirven de antecedente para revisar los cursos para maestros no licenciados en la actualidad.

En cuanto a los documentos analizados, estos tienen una inclinación hacia lo que Klafki (1991) denomina teorías de la formación formal. Es decir, se parte del saber ya establecido del maestro y se espera que, a partir de los contenidos impartidos en los cursos, conocimientos en parte científicos y de aplicación práctica, el maestro logre aplicarlos de manera efectiva en la realidad del aula. Sin embargo, al carecer de la dimensión propia de la formación material pedagógica

dentro del esquema, es posible sostener que dichos cursos no propiciaban una formación completa del maestro, en consecuencia, no se alcanza una formación categorial. Por esta razón, resulta relevante promover en la actualidad una comprensión más amplia y compleja de la pedagogía para la formación del docente, especialmente en el caso de los profesionales no licenciados. Si bien estos profesionales cuentan con un conocimiento profundo en su disciplina o ciencia específica, la formación pedagógica no puede ser relegada bajo el supuesto erróneo de que el dominio científico es, por sí mismo, suficiente para enseñar.

Ahora bien, el presente ejercicio de investigación puede entenderse como un inicio para comprender y problematizar pedagógicamente la formación de los maestros en la historia, en tanto aporta un primer análisis de las concepciones de pedagogía subyacentes en el contexto de los cursos de actualización de la primera mitad del siglo XX, abordadas desde reflexiones propias del campo pedagógico. En este sentido, se considera que este trabajo amplía la pregunta por el lugar del profesional de la pedagogía en los diversos escenarios del país, lo cual resulta relevante tanto para aquellas investigaciones documentales que se propongan redescubrir la historia de la formación del maestro en Colombia, como para aquellas aproximaciones que busquen establecer un diálogo directo con los actuales docentes en formación o en ejercicio dentro del aula. Dicha ampliación resulta especialmente relevante en el contexto actual, marcado por la existencia de los PPPNL, cuyo diseño normativo parece replicar, bajo nuevas formas, aquel desconocimiento histórico de la pedagogía que este trabajo ha buscado mostrar.

En este sentido cabría preguntar: ¿por qué un pedagogo debería realizar este tipo de investigaciones de corte más histórico? En el contexto educativo actual en Colombia, existen muchas investigaciones que abordan la historia de la educación en el país; sin embargo, hay aspectos donde aún no se han profundizado. Por eso, al problematizar y realizar investigaciones sobre dichos temas, el pedagogo contribuye a comprender cada vez más el problema que le es inherente: la formación humana, tanto de los niños como de quienes buscan formarlos, los maestros. La pedagogía no está limitada a marcos puramente escolares, sino que, en su amplia visión del contexto educativo, da cuenta de que para la comprensión y la transformación de la educación debe salirse de lo meramente dado, de lo ya establecido. Además, es el pedagogo, con su teoría y su técnica, el encargado idóneo de poner de relieve la complejidad de las relaciones

aparentemente inconexas que favorecen las condiciones teóricas y prácticas de la formación humana, a medida que construye cada vez más su campo.

Ahora bien, esta labor investigativa, a diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas o ciencias, es asumida por la pedagogía como su problema central y constitutivo. El pedagogo se pregunta por el sentido formativo de esos hechos y de esas estructuras, es decir, por lo que significan para la formación humana en un momento y un contexto determinados, y por cómo pueden ser interpeladas en el contexto actual y futuro. No se trata, entonces, de reconstruir el pasado por el pasado mismo, sino de interrogar históricamente aquellas prácticas, discursos e instituciones que han configurado lo educativo, para reflexionar lo dado y abrir posibilidades de transformación social. Esta intencionalidad formativa, que articula la teoría con la práctica y el saber con la acción, es precisamente lo que distingue a la pedagogía de otros campos teóricos: su mirada no es solo explicativa ni comprensiva, sino que está orientada a intervenir, a proponer y construir condiciones cada vez más conscientes y reflexivas para la formación de los sujetos. Por ello, cuando el pedagogo investiga históricamente no convierte su trabajo en una mera reconstrucción del pasado, sino que interroga ese pasado con una intencionalidad formativa que la pedagogía puede aportar. En ese sentido, no hace historia desde fuera, sino pedagogía desde sus propios fundamentos.

Referencias

Álvarez, A. (2016). El maestro en Colombia. En C. E. Noguera, A. Álvarez y C. X. Herrera, *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)*. Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/16602>

Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Herder.

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 60(223), 399-414.

Constitución Política de Colombia de 1886. 5 de agosto de 1886 (Colombia). Derogada el 6 de julio de 1991.

Cultura: Órgano de la Educación. (1933). *Cultura: Órgano de la Educación*, (70/71).

Cultura: Órgano de la Educación. (1934). *Cultura: Órgano de la Educación*, (72/73).

Cultura: Órgano de la Educación. (1934). *Cultura: Órgano de la Educación*, (77).

Cultura: Órgano de la Educación. (1934). *Cultura: Órgano de la Educación*, (79/82).

Cultura: Órgano de la Educación. (1935). *Cultura: Órgano de la Educación*, (83/84).

Cultura: Órgano de la Educación. (1935). *Cultura: Órgano de la Educación*, (89/90).

Cultura: Órgano de la Educación de Boyacá. (1932). *Cultura: Órgano de la Educación de Boyacá*, (55/56).

Cultura: Órgano de la Educación de Boyacá. (1932). *Cultura: Órgano de la Educación de Boyacá*, (60).

Cultura: Órgano de la Educación Pública Boyacense. (1933). *Cultura: Órgano de la Educación Pública Boyacense*, (64/65).

Cultura: Órgano de la Secretaría de Instrucción Pública. (1927). *Cultura: Órgano de la Secretaría de Instrucción Pública*, (6).

Cultura: Órgano de la Secretaría de Instrucción Pública. (1927). *Cultura: Órgano de la Secretaría de Instrucción Pública*, (7).

Decreto 491 de 1904 [Vicepresidencia de la República, encargada del Poder Ejecutivo]. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción pública. 3 de junio de 1904. D.O.

No. 12122-12123.

Decreto 1487 de 1932 [Presidencia de la República]. Sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria. 13 de septiembre de 1932. D.O. No. 22090.

Decreto 2051 de 1932 [Presidencia de la República]. Por el cual se designan los alumnos del curso de información de la Facultad de Educación que deben perfeccionar sus estudios, como becados por la Nación, en el Exterior. 30 de noviembre de 1932. D.O. No. 22161.

Decreto 301 de 1933 [Presidencia de la República]. Por el cual se dictan disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja. 13 de febrero de 1933. D.O. No. 22223.

Decreto 566 de 1933, marzo 18, Por el cual se consideran en servicio los maestros y maestras que estudien en el curso de información tanto en las facultades de educación, como en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.

Decreto 725 de 1933 [Presidencia de la República]. Por el cual se hace extensivo el Decreto 566 de 1933 a las Escuelas Normales Departamentales. 7 de abril de 1933. D.O. No. 22267.

Decreto 857 de 1934 [Presidencia de la República]. Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. 21 de abril de 1934. D.O. No. 22587.

Decreto 2035 de 2005 [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamenta el párrafo 1º del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002. 16 de junio de 2005. D.O. No. 45942.

Decreto-ley 1278 de 2002 [con fuerza de ley]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. D.O. No. 44840.

Director de Educación. (1931). *Informe del director de educación al señor gobernador del departamento* [Publicación departamental]. Imprenta del Departamento.

Director de Educación Pública de Boyacá. (1930). *Informe que rinde el director de educación pública de Boyacá al señor gobernador del departamento*. Imprenta del Departamento, Tunja.

Educación. (1935). *Educación*, (10/11).

Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública. (1935). *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública*, (14).

Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública. (1936). *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública*, (15).

Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública. (1936). *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública*, (16).

Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública del Norte de Santander. (1935). *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública del Norte de Santander*, (12/13).

Educación: Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. (1935.). *Educación: Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, (24/25).

Educación: Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. (1935). *Educación: Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, (28/29).

Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública Norte de Santander. (1937). *Educación: Órgano de la Dirección de Educación Pública Norte de Santander*, (18/19).

Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Helg, A. (2022). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política* (3.^a ed.). Universidad Pedagógica Nacional.

Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía* (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones de la Lectura.

Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Editorial Humanitas.

Heredia, M. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 9–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>

Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, (26). <https://doi.org/10.17227/01203916.5297>

Kant, I. (2001). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. (Obra original publicada en 1803).

Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica (A. de Mesa y Á. Pantoja, Trads.). *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17024/14741/> (Obra original publicada en 1976).

Kreysing, M. (2001). La formación profesional en los EE. UU.: reformas y resultados. *Revista Europea de Formación Profesional*, 29-38.

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

Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública. 26 de octubre de 1903. D.O. No. 11931.

Ley 25 de 1917. Sobre Institutos Pedagógicos Nacionales. 6 de noviembre de 1917. D.O. No. 16239.

Ley 56 de 1927. Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. 10 de noviembre de 1927. D.O. No. 20645.

Martínez Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 185-213). Editorial Magisterio; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Martínez Boom, A., & Unda B., M. P. (1996). Tesis en torno a la formación de maestros. *Educación y Cultura*, (42), 27-31.

Ministerio de Educación Nacional. (1930). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1930*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1931). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931* (Tomo 1). Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1932). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1932*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1933). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1935). *Gestión administrativa y perspectiva del*

Ministerio de Educación de 1935. Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1936). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Colombia.

Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Editorial Kapelusz.

Noguera Ramírez, C. E. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9-25. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>

Pulgarín Reyes, M. (2003). *Historia institucional de la Secretaría de Educación de Bogotá, siglo XX*. Secretaría General, Archivo de Bogotá.

Revista Internacional Magisterio. (2023). *Magisterio: Educación & Pedagogía*, (119).

Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas desde 1927 hasta 1935*. Editorial El Gráfico.

Rolim de Lima, L. (2025, 7 de marzo). *Sesión 2. El panorama de la Pedagogía en Brasil: ciencia, formación y profesión* [Video]. YouTube. Canal de la Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. <https://www.youtube.com/watch?v=9H6j8nDWDsU>

Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki*.

Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la educación. En *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la educación* (pp. 45-59). CLACSO.

Runge Peña, A. K. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 55–74.

Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(2), 13–25.

Runge, A. (2008). Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. En *Ensayos sobre pedagogía alemana* (pp. 163–182). Universidad Pedagógica Nacional, Museo Pedagógico Colombiano.

Rumig, F. (2018). Kant y los límites de la distinción entre formación y educación. *Revista*

de Filosofía Educativa, 34(2), 112-128.

Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Soto, D. (2009). Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. *Revista Historia de la Educación y Latinoamericana*, (12), 152-195. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86912021009.pdf>

Valbuena Porras, M. L. (2017). Políticas educativas de los gobiernos liberales en la creación y organización de las escuelas normales del departamento de Boyacá (1930-1938). *História da Educação*, *21*(52), 194-213. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/57787>

Velilla Jiménez, H. E. (2018a). *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de la ciencia: La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

Velilla Jiménez, H. (2018b). La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios sociales de la ciencia. *SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review*, 7(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v7.1635>

Zuluaga Garcés, O. L. (Dir.). (2012a). *Historia de la educación en Bogotá. Tomo 1* (2.^a ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Zuluaga Garcés, O. L. (Dir.). (2012b). *Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2* (2.^a ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Anexos

1. [Ejemplos Fichas Documentales.xlsx](#)