

---

## **ESCOLARIZACIÓN, INFLUENCIAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DE MAESTROS SIGLOS XIX Y XX: CASO COLOMBIA**

*Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga*

### **INTRODUCCIÓN**

En el presente artículo se realiza una síntesis del proceso de la escolarización y cómo han evolucionado las tendencias educativas en las instituciones educativas desde que se escolarizaron, a partir de los modelos de preservación y protección, propios de los seminarios. De igual manera, se analiza brevemente los antecedentes de las corrientes en las que se ha inscrito el desarrollo pedagógico de las instituciones formadoras de maestros. Una primera corriente enmarcada por la revolución sentimental encabezada por Rousseau, una segunda favorecida por la escolarización de la infancia y una tercera influenciada por el desarrollo del positivismo.

De otra parte, se hace una reflexión sobre las influencias pedagógicas que han marcado el derrotero de la formación de maestros en Colombia desde su iniciación hasta la década de 1950, época en que comienza a implantar en la educación colombiana la tecnología educativa. De igual manera, se hace un recuento de los métodos que producto de reformas y decretos se han aplicado en dichas instituciones, como es el caso del sistema lancasteriano, el método

pestalozziano, los centros de interés propuestos por Decroly y la escuela nueva.

Para iniciar el estudio del contexto educativo de las instituciones formadoras de maestros, es importante resaltar tres elementos que determinan la historia de la educación pública en Colombia y que de una u otra manera inciden en el surgimiento de diferentes reformas durante la segunda mitad del siglo XX. Primero, la pérdida de legitimidad de la iglesia católica que dominó la orientación de la enseñanza en este país desde la colonia y se extendió a lo largo de casi todo el siglo XIX, pero que tomó forma a partir de la constitución de 1886, en la cual se llegó a una transición, en la que el Estado conservaba la inspección, pero la iglesia definía los contenidos de la educación, lo cual se ratificó, mediante la firma del Concordato con la Santa Sede después de 1887. El segundo, la influencia de las misiones pedagógicas, especialmente las alemanas y la injerencia determinante de los organismos internacionales<sup>1</sup> controlados por los Estados Unidos en la década de 1950,<sup>2</sup> factor que condiciona los aspectos fundamentales del devenir histórico de la educación Colombiana<sup>3</sup> desde entonces. Tercero, la lucha de resistencia librada por el movimiento magisterial, los estudiantes, la comunidad

---

<sup>1</sup> En el marco de la planeación educativa, Colombia sería objeto, por primera vez, de un intento nacional para adecuar un programa global de desarrollo en 1949, a través del cual el país experimentó el enfoque y el modelo de un diagnóstico elaborado por una misión extranjera, la misión Curie. Basado en los avances científicos de la planeación. Razón por la cual durante la década de 1950, el espacio político y económico de Colombia se verá inundado de propuestas, diagnósticos y análisis de factibilidad orientados a la adecuación de una estructura nacional a las condiciones y exigencias del desarrollo mundial (Martínez, Noguera y Castro, 1988, p. 13).

<sup>2</sup> Después de 1950, fecha del primer plan de desarrollo elaborado por Lauchlin Currie en la misión de la birf, la economía colombiana ha dependido para su desarrollo del endeudamiento externo, lo cual ha afectado lógicamente el desarrollo del sector educativo en el país.

<sup>3</sup> En las décadas del sesenta y setenta, asistieron a la implantación de la Tecnología Educativa y el diseño instruccional con lo que se denominó en Colombia: "La Renovación Curricular". Su auge tuvo que ver con el viraje del MEN hacia los programas Estadounidenses propiciados por la AID, la OEA, La Universidad de Nuevo México y la Universidad de Tallahasee.

educativa y la sociedad misma en defensa de la educación pública.<sup>4</sup> Otro factor que tiene gran incidencia en el desarrollo y devenir histórico del país, durante estas décadas, se presenta cuando en Colombia se da un cambio a nivel político-administrativo, gracias al pacto firmado entre los partidos tradicionales colombianos; conocido como el Frente Nacional.<sup>5</sup>

Entre la iniciación del Frente Nacional y la promulgación de la nueva *Constitución de Colombia*, se realizó en el país una serie de reestructuraciones financieras y administrativas del sistema educativo, así como de reformas de las diferentes modalidades educativas y sus planes de estudio. Se trata de un periodo durante el cual el sistema educativo colombiano sufrió una rápida expansión que condujo a una profunda segmentación entre las instituciones públicas y las privadas de élite, en términos de calidad de la enseñanza ofrecida.<sup>6</sup>

#### LA ESCOLARIZACIÓN EN LAS INSTITUCIONES ENCARGADAS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La tendencia marcada en las últimas décadas del siglo XIX hacia el proteccionismo institucional y la contribución ofrecida por las

---

<sup>4</sup> Recuérdese que la Federación Colombiana de Educadores se fundó en 1959, y que desde esa época se iniciaron las más fervientes luchas del sector educativo. De otra parte hay que destacar el impacto que generó el movimiento estudiantil de 1971, el cual logró la participación de la comunidad educativa en general en diversos sectores del país.

<sup>5</sup> El Frente Nacional se inició con la formulación del Primer Plan Quinquenal de Educación (1957-1962). A partir de éste, elaborado para la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional, Colombia entra definitivamente en la órbita de la planificación educativa. A través de este plan se sientan las bases “para la aplicación de las técnicas de la planificación económica en un campo tan complejo y delicado cual es la educación” (Hochleitner, 1957, p. 5).

<sup>6</sup> El periodo comprendido entre el inicio del Frente Nacional y la Constitución de 1991, es una época durante la cual el sistema educativo colombiano sufrió una rápida expansión, que condujo a una profunda segmentación entre las instituciones públicas y las privadas de élite, en términos de calidad de la enseñanza ofrecida (Montes de Occa, 1995, pp. 49).

ciencias humanas, principalmente desde los campos de la biomedicina, psicología y la pedagogía, más la aparición de la paidología como sector unificado en torno a la “ciencia del niño” y los aportes de la pedagogía experimental, entre otras, justificaron el creciente desarrollo de la escolarización y de igual manera la proliferación de instituciones formadoras de maestros.

Bajo estos comportamientos proteccionistas, cobraron relieve dos tipos de modelos formativos predominantes en los tiempos modernos: el preceptor y los internados,<sup>7</sup> que caracterizarán a las primeras instituciones creadas para la formación de los enseñantes. Justamente, los dos modelos centrados en los criterios de preservación y protección, como ideas dominantes en la educación de la niñez, originaron tres corrientes que dieron lugar a las primeras iniciativas institucionales dirigidas a la formación de los maestros a finales del siglo XVIII, y a la creación de las escuelas normales con su seguida proliferación a lo largo del siglo XIX.

La primera corriente está enmarcada en la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico que tiene, como bien es sabido, su máxima expresión en el Emilio, de Juan Jacobo Rousseau.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> El caso del *preceptor*, también dibujado en los escritos de la mayor parte de los humanistas como Locke y Rousseau, basado en las tutorías pedagógicas individualizadas y bajo una u otra forma contractual, aparece como una figura vinculada a la familia del niño, que le confía a la inculcación de los valores de la nueva moral y el desarrollo de las destrezas físicas e intelectuales necesarias para la posterior introducción de la infancia en la vida social adulta. El *internado* constituyó el espacio pedagógico cerrado inventado por la sociedad moderna para la preservación moral y educativa de los niños. De igual manera, el papel del internado es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será solamente pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno.

<sup>8</sup> Rousseau (1712-1778). Sus planteamientos referentes a lo educativo se inscriben dentro de un proyecto humanístico que busca rescatar en el hombre aquello que perdió al convertirse en un ser social: su *libertad*. Por tal razón la educación, concebida como formación, reviste las características de un proceso integral donde los momentos y las situaciones están determinadas por la naturaleza. Desde el punto de vista pedagógico, deja para la historia, algunos postulados en su obra *El Emilio*, que merecen destacarse por constituir aportes valiosos para el desarrollo

Revolución que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño en los contactos precoces con la vida social. Frente a las ideas tradicionales que ofrecían una imagen corrompida de la naturaleza infantil, Rousseau lanzará su réplica de la bondad natural y justamente, esta bondad original es la que la educación habrá de preservar, sustrayendo a Emilio del contacto temprano y alienante con la sociedad y aislante en una cuarenta natural, durante la cual la única mediación pedagógica legitimada por la inexistencia del padre es el preceptor (Escolano, 1983, p. 38).

La segunda corriente se vio favorecida por los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vincularon a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación, que dieron origen a las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños: la escuela. Tanto los movimientos nacionalistas y sociales como la revolución industrial, contribuyeron y propiciaron las condiciones para hacer efectivo el desarrollo de la infancia a la educación, corriente claramente constatable en la mayor parte de las sociedades occidentales. Esta corriente se amplió y se configuró como una tendencia universal e incidió en la progresiva prolongación de los ciclos de educación y en la configuración de las instituciones formadoras de maestros, requeridas al instalar un alto porcentaje de la infancia durante un periodo temporal cada vez más amplio en las instituciones educativas.

La tercera corriente que fortalece las instituciones formadoras de maestros, es el desarrollo positivo<sup>9</sup> de las ciencias humanas

---

posterior de lo que denominamos pedagogía activa: Da gran valor pedagógico a la utilización de la naturaleza como recurso para la educación del niño. Propugnó por una educación individual, espontánea y natural, que partiera de los intereses y necesidades del niño, enmarcado dentro de un concepto de formación integral y bajo los principios de libertad, justicia, igualdad, democracia, responsabilidad y autodisciplina.

<sup>9</sup> El positivismo plantea que el saber científico debe ser maestro de la vida humana: tiene que realizar tareas políticas y, por eso, el saber más alto deberá ser de la ciencia del hombre, es decir la vida comunitaria humana. La ciencia positiva posibilita

principalmente de la biomedicina, psicología y pedagogía que proporcionaron las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y consiguientemente para la organización de la escuela.

Ahora bien, la paidología,<sup>10</sup> término utilizado para designar la ciencia del niño, surge también a finales del siglo XIX, en un intento de aglutinar en una sola disciplina todas las aportaciones científicas que se hacían sobre la infancia; ésta se desarrolla en todos los países de occidente, a partir de la relación de datos que le proporcionaban la biología, sicología evolutiva normal y patología, más la naciente pedagogía experimental, impulsada por Binet.

Paralelamente a Binet, la pedagoga sueca Ellen Key escribe *El siglo del Niño*, obra que sintetiza los ideales e investigaciones del gran movimiento social y científico centrado en la infancia, en el cual mezcla el *individualismo* de Rousseau con el *evolucionismo mecánico* de Spencer y el *ateísmo* de Nietzsche: formando un motivo más polémico que pedagógico para atacar la intervención del maestro, de la familia y de la sociedad en la educación del niño, cuyo derecho a disponer de su vida con entera libertad y según su propia evolución biológica, reclama enfáticamente. Key, influida radicalmente por el naturalismo Rosseauniano, así como por otras corrientes románticas, estéticas y libertarias afirmó que el fin de la educación sería “Crear un mundo de belleza en el cual se dejaría al niño desarrollarse y moverse libremente hasta el momento que tropezara con la frontera infranqueable de los demás”. Axioma que

---

y aumenta el poder del hombre sobre la naturaleza ello explica, el interés de la Burguesía y de los intelectuales utilitaristas de compenetrarse con los principios del positivismo.

<sup>10</sup> Tiedemann (Prusiano), se le considera el padre o el iniciador de la Paidología. Empleó la observación biográfica en sus investigaciones y dio a luz su obra “observaciones sobre el Desarrollo de las facultades Psíquicas del Niño”. De otra parte, Alfredo Binet (1857- 1911), llamado el “Genio del Alma de la Infancia”, es el más notable de los Paidólogos franceses. Son notables sus obras *Estudio de la sicología experimental*, 1889, *Las alteraciones de la personalidad*, 1892; y *La fatiga intelectual*, 1898. De igual manera, sus experimentos lo llevaron a formar su “Escala Métrica de la Inteligencia Infantil” (1905).

demuestra cómo también las pedagogías libertarias postulaban la preservación de la infancia en un microcosmos educativo “liberado” de la realidad social (Valencia, 2001).

Esta corriente centrada en la infancia<sup>11</sup> se prolongó en la primera mitad del siglo XX con las contribuciones hechas por Dewey, Decroly, Montessori, Ferreire y Claparade, entre otros,<sup>12</sup> así como de todo el movimiento de la llamada Escuela nueva siendo los principales epicentros Chicago, Columbia y Ginebra. Desde esta perspectiva, fueron las instituciones formadoras de maestros las que crecieron a partir de la evolución y la consolidación de la educación primaria y el reconocimiento de la infancia, como una etapa fundamental para el desarrollo intelectual del niño y no fue difícil que esto ocurriera; pues las primeras escuelas normales, según Guzmán (1986, p. 20); no eran otra cosa que escuelas primarias, es decir, escuelas de niños en las que se enseñaba con las nuevas técnicas o normas, de esta

<sup>11</sup> La infancia tanto para Claparade, como para Rosseau, constituye una etapa de la evolución sicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada; cuanto más se prolonga la infancia, más se incrementa su plasticidad y se enriquece el débil capital genético del niño, con el consiguiente aumento de sus posibilidades de desarrollo. Es preciso pues preservar a la etapa infantil de los influjos procesos y ofrecer al niño las condiciones ordenadas funcionalmente a su desenvolvimiento.

<sup>12</sup> Cabe destacar como aportes de estos pedagogos los siguientes: Jhon Dewey (1854-1952). Sus mejores aportes se concretan en: educación en función de los hechos reales que consultan las necesidades del niño y de la institución. Propuso una pedagogía que induzca al niño hacia el trabajo y la actividad permanentes a través de la estimulación y motivación constantes. Adolfo Ferriere (1879) concibe al maestro como un animador, facilitador, el cual observa al niño, suscita y despierta en él su espíritu lúdico, el interés y la curiosidad, lo induce a encontrar respuestas a sus inquietudes y aportar hechos más que palabras, por lo tanto rechaza la actitud del maestro instructor. Ovidio Decroly (1871-1932). Su acción pedagógica la fundamenta en el *interés* y en el alto grado de *motivación* del niño, valorando enormemente la inquietud, el movimiento –expresión corporal– y su juego, otorgando especial importancia, su curiosidad, la cual debe ser suficientemente explotada por el maestro. María Montessori propone un método de investigación y de trabajo donde el niño actúa con libertad y le permite crear un medio adecuado para experimentar, actuar, trabajar, asimilar y nutrir el espíritu. Claparade por su parte postula una pedagogía centrada en el niño en cuanto que vive una situación que propicia el aprender. Donde el interés debe ser el centro del aprendizaje.

manera se aprendía a ser maestro; enseñando y a la vez recibiendo de otros maestros experimentados la ciencia necesaria.

Con respecto al origen a la enseñanza primaria, Manuel de Guzmán (1986) hace un importante tratado, especialmente en lo relacionado con su influencia en la historia de la formación de docentes, la cual, además de nacer completamente al margen de la universidad; tiene su origen en tres fuentes principales: religiosa, pedagógica y política. En la primera se cuenta con las anticipaciones de san José de Calasanz,<sup>13</sup> san Juan Bautista de la Salle<sup>14</sup> y san Juan

---

<sup>13</sup> San José de Calasanz (siglo XVII), sacerdote quien concibió el propósito de hacerse bienhechor y educador de los niños pobres. Fundó las Escuelas Pías y organizó una congregación religiosa para impulsar su noble misión. Correspondió a la orden Calasanciana el honor pedagógico de haber sido la primera en organizar la enseñanza primaria para la clase popular en las naciones católicas.

<sup>14</sup> Juan B. La Salle (1651-1719), fundador de las escuelas cristianas, fundó la congregación de los hermanos cristianos y un noviciado para la preparación de maestros. En su experiencia educativa con niños pobres y con maestros escribe *La guía de las escuelas cristianas* en 1707 y *Las doce virtudes del maestro*. Imaginó La Salle una empresa escolar que comprendía tres ramas la de los maestros: urbanos, rurales y generales. El seminario diocesano de maestros de escuela rural formaría los profesores con una piedad conforme con su estado y su empleo, le enseñaría las ceremonias de la iglesia, el catecismo, la lectura y la escritura perfecta (Quiceno, 1988, p. 12; Zind, en Quiceno, 1996).

El centro educativo creado por La Salle en París, al que unió una escuela que llegó a ser la primera anexa a una normal, fue el Instituto de los Hermanos Cristianos cuyo objetivo fundamental era la formación de maestros cristianos en una especie de escuela normal religiosa; la cual no es por pura casualidad que se le denomine así, en dichos seminarios pedagógicos creados el primero en 1666, La Salle se encargaba de dar instrucciones verbales y directas a los postulantes; y el segundo fundado en 1685, ante la necesidad de contar con más maestros para poder atender cada día a varias escuelas y darles una preparación adecuada; en esta nueva institución orientada por La Salle, fueron formados en normas para la vida, les hizo aprender a leer, a escribir y el llanto llano (Debese y Mialaret, 1982, p. 37).



Bosco,<sup>15</sup> más los empeños nacionalistas como el caso de Lutero<sup>16</sup> junto a la teoría protestante de la instrucción. En la segunda, cuenta con las aportaciones de Comenio, Rosseau y Pestalozzi junto a sus seguidores como Claparede, Dewey y Decroly entre otros, pues el nacimiento de la pedagogía como ciencia aunque cristalizará con Herbart,<sup>17</sup> se desarrolla a la par de la enseñanza popular. En la tercera con las corrientes de la ilustración y las que sucedieron a la Revolución francesa<sup>18</sup> que expresaron y propagaron Montesquieu, Condorset, Mirabeau y Talleyrand a las que se sumaron las necesidades económicas derivadas de la Revolución industrial.

La enseñanza primaria empieza a perfilarse y se concreta ya bien entrado el siglo XIX, como consecuencia de las ideas de la Revolución francesa y el desarrollo industrial de la época caracterizada con la aparición de la maquinaria y el personal obrero. La dirección ascendente de la escuela culminó entonces con la aparición de las escuelas normales. Sin embargo, esa consolidación de la enseñanza primaria en todos los países generó el surgimiento de toda una

<sup>15</sup> San Juan Bosco (1815-1888), de él se ha dicho que no fue un sembrador de ideas, ni una cumbre intelectual, ni un filósofo, ni un didáctico. Fue el “práctico de la educación” que supo comprender y amar el alma de la niñez, atraerla y hacerse amar. La formación educativa la basó en el sistema preventivo, nombre que aplica al cuidado que se debe tener con el niño para *evitar* que incurra en faltas y, por tanto, en castigos. Fue ante todo un opositor al sistema represivo, donde el educador propina castigos.

<sup>16</sup> Martín Lutero (1433-1546), padre de la reforma protestante. Su interés se centró en lograr que su doctrina teológica se extendiese y conquistase el porvenir, puso gran empeño en la reforma escolar según sus ideas. Expresaba con vehemencia la crítica a los sistemas educativos basados en una enseñanza escolástica. Consideraba además que la solidez de una ciudad debe basarse en una buena educación que la provea de ciudadanos instruidos, razonables y honrados. Por lo tanto instaba al Estado a intervenir en la educación.

<sup>17</sup> Herbart (1776-1841), estableció una teoría pedagógica en consonancia con sus principios filosóficos según los cuales los fines de la educación están determinados por la ética y los procedimientos más adecuados para llegar a ellos, por la psicología.

<sup>18</sup> En la Ilustración francesa, la pedagogía se asimilaba a la instrucción y la enseñanza. No existía por tanto, una mirada cultural completa, se dejaban de lado muchos elementos, su conceptualización era esquiva y se evitaba al máximo cualquier referencia teórica sobre la misma (Zambrano, 2001).

problemática que se desprendía una vez más de las mismas tres fuentes en mención. Por ejemplo, consecuentes con las fuerzas religiosas que suscitan los problemas de: a quién debe enseñarse, quién es el sujeto específico de esta educación, y cuáles son sus condicionantes éticas y teleológicas. Las fuerzas pedagógicas suscitan los problemas –del cuánto y del cómo, qué cantidad de conocimientos mínimos se consideran imprescindibles y en qué forma deben enseñarse– para una mejor comprensión y asimilación de acuerdo con los condicionantes psicológicos. Las fuerzas políticas suscitaron los problemas –del quién y del dónde–, quién debe impartir estas enseñanzas y cuáles son las instituciones más indicadas, según los condicionantes ideológicos y sociológicos. La problemática suscitada por estas tres fuerzas de influencia condicionaron la evolución de la enseñanza primaria, en una u otra dirección, según la época y los países.

Con la generalización de la enseñanza primaria se hicieron patentes tres necesidades encadenada de: un saber primario como exigencia de una sociedad que barrunta la eclosión del progreso; unos maestros que sepan enseñar este saber, el cual se presume ya imprescindible para la nueva vida; y formar a esos maestros en centros adecuados. Para dar respuesta a las necesidades anteriormente planteadas, se requerían organismos nuevos creados exclusivamente para esta función y fueron exactamente las escuelas normales las que respondieron a éstas; las cuales surgen primero en Alemania y en Francia<sup>19</sup> por ser los países en las que la exigencia de una cultura popular era imperiosa.

---

<sup>19</sup> En Alemania se fundaron los *Seminariumm Praeceptorum* para formar maestros, impulsados por Francke y sus discípulos. El primer seminario con carácter oficial fue fundado, por orden de Federico Guillermo I, en 1732 por el pedagogo Schimmeyer. A partir de entonces fueron proliferando estos establecimientos desde Prusia a toda Alemania, con las vicisitudes de florecimiento y decadencia que han acompañado a las normales a lo largo de toda su historia. El propulsor de estos centros en Francia, sobre el modelo de los seminario alemanes fue Lakanal, quien dio el nombre de escuela normal a un centro que debería crearse para que sirviera de norma o regla a los demás centros que en lo sucesivo se crearán con la finalidad de formar maestros.

## LOS MODELOS EDUCATIVOS DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE MAESTROS

Las instituciones formadoras de maestros en el mundo, desde sus inicios, en sus distintas épocas de origen siempre han luchado por ser consideradas como escuelas profesionales independientes, con vida y fines propios. Así mismo, en diversos países han sufrido sus respectivos avatares según sea la política dominante lo cual hace que su problemática sea orientada en torno a la determinación política del estado nacional, lo que influye lógicamente en la enseñanza en general, y en el caso particular de las normales condiciona, de alguna manera, los componentes del modelo educativo en la cual se encuentra inmersa. Por ejemplo, dependiendo del gobierno de turno, se han de tener en cuenta como condicionantes del modelo, aspectos que determinan:

1. ¿Qué clase de enseñanza primaria se quiere impartir? General, básica, única; obligatoria, gratuita, oficial, privada; confesional, laica; por etapas, de carácter instructivo, enseñanza pura y aséptica a determinado nivel, educación dirigida a un fin preconcebido.
2. ¿Qué tipo de maestro parece el más conveniente para la clase de enseñanza que se desea? Instructor, educador, alfabetizador; de escuela unitaria o graduada, funcionario aséptico, servidor del estado, activista político, de cultura elemental, de cultura media.
3. ¿Cuál es la formación que se estima como más adecuada al tipo de maestro elegido? Transmisionista, investigativa, problemática, dialógica, participante, entre otras.

Ahora bien, como así como se han reconocido ciertos condicionantes del modelo, también se han determinado de manera universalmente aceptada para la formación del maestro dos núcleos curriculares fundamentales y necesarios: uno cultural y otro

pedagógico.<sup>20</sup> A partir de la fundamentación y puesta en escena de éstos, se puede afirmar que son dos aspectos diferenciados pero interferidos entre sí. Uno el nivel de conocimientos culturales que cada época y cada país considerara necesario a sus fines; y otro, el nivel de conocimientos pedagógicos, teóricos y prácticos, que han de singularizar la formación. Sobre estos dos núcleos fundamentales se han centrado las exigencias de las propuestas curriculares. Pero existe una discrepancia sobre su interacción, discrepancia que ha llevado a la creación de los dos tipos de modelos clásicos de instituciones formadoras de maestros que existen en el mundo: el francés e inglés, o si se quiere: el modelo latino y el anglosajón (Guzmán, 1986, p. 47).

El modelo francés<sup>21</sup> seguido por la mayoría de los países latinos y los de su área de influencia, estima que no puede separarse la formación cultural de la pedagógica, por que los dos se compenetran de tal forma que los conocimientos culturales no se adquieren como en las demás profesiones, para tenerlos y usarlos, sino para enseñarlos; por lo que ya deben adquirirse de una cierta manera y con una cierta tónica que sólo puede dar un centro especializado, y por ello toda la formación debe darse en la institución. Por lo

---

<sup>20</sup> Al respecto, el historiador Jaime Jaramillo U. presenta una síntesis de la historia de la pedagogía a la luz del método de las modernas ciencias de la cultura, algunos periodos culturales, ciertos tipos de formación educativa y la obra de algunos pensadores que, a juicio del autor, han tenido una gran influencia en la historia cultural y pedagógica de occidente. Propone además en su escrito, la pedagogía como hilo conductor de la cultura, situándola como uno de las preocupaciones de la educación y con mayor razón de los educadores; puesto que, es de claro entendimiento, cada cultura, cada época histórica, cada nación destaca más unos rasgos de la formación personal que otros.

<sup>21</sup> En este sentido, el modelo francés, consciente de la imposibilidad de contentarse con una formación inicial, recibida antes de iniciar la educación formal, incluso aunque haya sido larga y cuidada; impone que esa formación inicial se le añada una formación continuada y permanente. Lo anterior manifiesta la necesidad de buscar un equilibrio entre ambos tipos de formación; donde además entra a jugar un papel importante la formación pedagógica, pues si bien las dos primeras proporcionan el saber, la tercera, proporciona el saber hacer y el saber ser (Debesse y Mialaret, 1982, p. 20).

contrario el modelo inglés,<sup>22</sup> seguido por la mayoría de países anglosajones y los de sus respectivas áreas de influencia, considera que una cosa es la formación cultural y otra muy distinta la formación pedagógica, pues ésta es la que únicamente da el sello de enseñanza profesional, por lo mismo permite que la formación cultural se adquiera en cualquier otro centro y reserva para las instituciones de maestros la formación pedagógica como función específica de la misma.

Como bien puede observarse en los modelos educativos que han caracterizado la formación de maestros, todo depende del tipo de maestros que se quiera formar, pues tanto el nivel cultural como la preparación pedagógica variarán en cuanto a intensidad, contenidos, tiempo y profundidad, según que se pretenda formar un instructor, educador o alfabetizador.

#### INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS EN COLOMBIA

En el siglo XIX hubo dos métodos de enseñanza que determinaron la formación de maestros: la *enseñanza mutua* de Lancaster y la *enseñanza objetiva* de Pestalozzi, con ellos, se podría decir, que se propusieron “dos modelos pedagógicos” definidos y diferenciados claramente. Sin embargo mal se haría en creer que la noción de método de enseñanza subyace a la de modelo pedagógico.<sup>23</sup> Éste

<sup>22</sup> Pero es el modelo inglés del *Training College* el que ha generado una preparación pedagógica y profesional independiente de la cultura, modelo que han seguido los norteamericanos y en general todos los países que no contaban con instituciones específicas para la formación de maestros. Para todos estos países ha sido más cómodo –y si se quiere hasta más, práctico– el exigir un determinado nivel cultural –generalmente de tipo medio o algo más elevado que el primario– y luego dar la formación pedagógica en centros adecuados (Guzmán, 1986, p. 48).

<sup>23</sup> Frecuentemente, el concepto de pedagogía se suele relacionar con de educación. Pero pedagogía es diferente de educación. Aunque generalmente se interrelacionan, pueden ser fácilmente abstraídos de su campo de acción y ser comprendidos de forma diferente. Siendo antítesis ellos se implican correlativamente y se fortalecen mutuamente. No podemos hablar de pedagogía sin referirnos implícitamente a educación, ni podemos hablar de educación sin referirnos a pedagogía. La

surge como ficción teórica que permite analizar y caracterizar metodológicamente cualquier método de enseñanza, en tanto permite hacer evidencia de ciertos factores recurrentes de toda propuesta, discurso o práctica pedagógica (Garcés, 1995, p. 103).

En el recorrido histórico de los sistemas pedagógicos utilizados en el siglo XIX, encontramos como, gracias a la inspiración de Santander y Bolívar, el 28 de julio de 1821, el Congreso de Cúcuta expidió cuatro leyes que fueron sancionadas el 6 de agosto del mismo año por el Poder Ejecutivo, y dentro de las cuales se destaca: la creación de las escuelas oficiales para niñas y normales por el *sistema lancasteriano*, originario de Inglaterra.

Luego, correspondió a don Damaso Zapata (1870), promover el tránsito desde aquellas precarias formas del método lancasteriano, hacia los entonces planteamientos de J. E. Pestalozzi, introducidas al país en un esfuerzo sistemático por los pedagogos alemanes<sup>24</sup> que fueron contratados para organizar y dirigir la mayor parte de las escuelas normales en los Nueve Estados Confederados de los Estados Unidos de Colombia.

En los inicios de la década de 1920, se institucionalizaron prácticas y discursos que habían cobrando fuerza desde 1914 con la fundación del Gimnasio Moderno, bajo la dirección de Agustín Nieto Caballero, pionero en la introducción del sistema de los *centros de interés*<sup>25</sup> y de la reforma de los métodos de enseñanza para la edu-

---

Pedagogía es entonces, una teoría práctica de la educación, igualmente, es una reflexión sobre las finalidades de la educación y un análisis objetivo de sus condiciones de existencia y de su funcionamiento (Mialaret, 1991). La pedagogía está constituida por el conjunto de medios, métodos, técnicas y procedimientos, que permiten que la acción educativa se ejerza.

<sup>24</sup> La primera misión alemana fue contratada por el gobierno de la unión del general Eustorgio Salgar para asesorar las escuelas normales e introducir los métodos de Prusia y Pestalozzianos: actividad, inducción, naturalismo y amor reflexivo (Ocampo, 1978, p. 51-53).

<sup>25</sup> El principio de los centros de interés propuestos por Decroly, consiste en que toda la experiencia se integra en un conjunto de vida que lo engloba y que, inversamente, es posible extraerla de ahí para considerarla aisladamente. Un segundo nivel de análisis permite reencontrar las diversas disciplinas que

cación pública. Esta experiencia desencadenó una serie de críticas y cuestionamientos a la educación tradicional de la época, caracterizada por la práctica empírica de los maestros, sumada a las carencias de formación pedagógica. En este periodo se trazaron, dentro de las políticas educativas, una serie de decretos y pautas conducentes a mejorar las instituciones formadoras de docentes y a regular el ejercicio de la profesión.

Como aporte al desarrollo de las instituciones formadoras de maestros, se contrató, en 1924, la segunda misión alemana<sup>26</sup> con el propósito de elaborar un proyecto global de reforma educativa, que fue presentado en la Cámara de Representantes, en 1926, sin que tuviera aprobación.

En la década de 1920, se presenta en Colombia la influencia de una de las más importantes reformas educativas del siglo XX, en el mundo occidental: la *escuela nueva*, y el método de la enseñanza activa, un nuevo tipo de escuela más acorde con la psicología infantil y con los requerimientos de la vida moderna. Alrededor del cual surgió un grupo de pedagogos de diversos países de Europa y América: Decroly en Bélgica; Dewey en Estados Unidos; Piaget, Claparede y Ferrière en Suiza; Ensor en Inglaterra; y en Colombia, los pedagogos de gran trayectoria como Nieto caballero, Bernal Jiménez Cadavid Restrepo, entre otros.<sup>27</sup>

---

corresponden a las materias de enseñanza, pues cada experiencia puede ser objeto de un tratamiento matemático, histórico, geográfico, biológico, entre otros articuladas en perspectivas que se llaman multidisciplinarias (Not, 1979, p. 150).

<sup>26</sup> En 1924, el gobierno del presidente Pedro Nel Ospina contrató la segunda misión alemana para la reforma educativa de la enseñanza primaria, secundaria, normalista y superior. Las escuelas normales estuvieron a cargo de Karl Glockner. Sin embargo, los planteamientos de esta misión no tuvieron plena vigencia inicialmente, como consecuencia de los diversos intereses que se enfrentaron en el Congreso Nacional para su aprobación. El rechazo se dio principalmente por los conservadores próximos al clero, pues consideraron que chocaba contra los intereses de la iglesia católica, al no proclamar con elocuencia que la educación se debía conformar con los preceptos de la religión católica (Muller, 1992, p. 3-40).

<sup>27</sup> Esta nueva corriente se dio a conocer en Colombia, cuando en 1925 llegó a Bogotá el pedagogo Ovidio Decroly, quien en un ciclo de conferencias en su tiempo de permanencia, expuso los planteamientos de la Educación Nueva.

Siguiendo el rastro de la introducción de la escuela nueva en Colombia, es necesario llegar a 1926, cuando por iniciativa del doctor Rafael Bernal Jiménez<sup>28</sup> (1898-1974), en su carácter de secretario de Educación Pública del Departamento de Boyacá, vino al país Julius Sieber<sup>29</sup> a dirigir y reorganizar la Escuela Normal de Varones de Tunja; centro que a la postre se convertiría en el semillero de la escuela nueva, que irradió su influencia en Boyacá y en Colombia.

Fueron importantes los aportes, tanto el doctor Bernal como los educadores Agustín Nieto Caballero y Julio Sieber; quienes conscientes de las deficiencias de la segunda enseñanza, debido a la falta de un profesorado preparado para articular los conocimientos con el saber hacer; consideraron como la mejor alternativa de solución para lograr una reforma en la secundaria y de paso mejorar la calidad de la educación, la creación de una Facultad de Educación, cuyo fin primordial debería ser la formación de profesores para la segunda enseñanza (Quiceno, 1996, p. 44-48).

Se puede decir, que la escuela activa se inicia en las escuelas normales a partir de la segunda misión Alemana –se contrató en 1924– y la introducción en 1925, de los saberes experimentales y de los principios de la pedagogía activa en las instituciones formadoras de

---

<sup>28</sup> El doctor Rafael Bernal Jiménez hizo grandes esfuerzos por implantar la escuela nueva y la escuela activa en Boyacá en la década de los veinte del siglo XX. Su pasión fue la educación para la solución de múltiples problemas colombianos; una educación defensiva y regeneradora para un pueblo anegado en el analfabetismo, la miseria y la violencia. El pedagogo Bernal J. Pensó que Colombia y los demás países iberoamericanos que piensan en las reformas educativas, deben hacer las instituciones oficiales para la formación de “*los Maestros de los Maestros*”; por ello fue el ideólogo y organizador de la primera *Facultad de Ciencias de la Educación* que se organizó en Colombia; asimismo, de la *Escuela Normal Superior de Colombia*. Posteriormente fue rector de la UPTC de Tunja entre 1963 y 1965.

<sup>29</sup> Sieber se preocupó como el más interesado de los colombianos, en estudiar y comprender nuestra tierra, su historia, sus recursos y su rica tradición en contacto directo con sus maestros, sus niños y su pueblo. Además gracias a su fe en la potencialidad y porvenir del magisterio, sumó esfuerzos y voluntades con lo más distinguido de los educadores colombianos y de sus alumnos para lograr un desarrollo gradual y progresivo del verdadero concepto de la función social que realiza la escuela (Bohórquez, p. 446; Bernal Jiménez, 1949, p. 39).



docentes, luego de la visita del doctor Decroly a Colombia. Sin embargo, el discurso pedagógico y social de los reformadores educativos colombianos representaba una selección bastante limitada y arcaica de los desarrollos científicos mundiales. Por lo tanto en pedagogía las instituciones formadoras de educadores, se circunscribían casi exclusivamente a la pedagogía del médico Decroly; en psicología a los desarrollos de la psicología experimental; y en el campo de lo social, al determinismo biológico y las teorías evolucionistas en boga en el siglo XIX (Saenz, 1995). Con relación a la influencia biológica, plantea Echeverry (1996): La vida como referente formativo es interpretada por pedagogías como las de Decroly y Dewey quienes la reelaboran a su interior, lo cual da oportunidad a la figura del médico de colocarse a la vanguardia de la formación de maestros.

A finales de la década de 1930, las escuelas normales y especialmente la normal superior, se habían convertido en las instituciones por excelencia del proceso de transformación educativa y de renovación de los métodos de enseñanza.

En el desarrollo de la formación docente se pretendieron lograr criterios uniformes para orientar las materias, se reglamentó el acervo de conocimientos que debía manejar el maestro y se actualizaron los contenidos curriculares; en ellos se desplazó el discurso religioso dando paso a uno laico que incluyó nociones psicológicas, antropológicas y médicas como herramientas para descifrar las particularidades del proceso formativo. De igual manera, se generalizó la práctica en las escuelas anexas, como requisito básico en los dos últimos años de estudio docente, al mismo tiempo que se le consideró como núcleo de formación del maestro (Socarrás, 1987).

La orientación pedagógica que caracterizó la renovación de los modelos pedagógicos que orientaron el quehacer docente, estuvo apoyada en la pedagogía moderna de la época, la cual se centró en el método por proyectos de John Dewey y en los centros de interés propuestos por Decroly; procesos que fueron llevados a la práctica bajo la organización y dirección de doctor José Francisco Socarrás, quien desempeñaba por esta década la Rectoría de la Escuela

Normal Superior, la cual se había constituido en modelo de formación magisterial para toda Colombia.

En la década de 1960, se firma un convenio entre Colombia y Alemania para recibir asesoría y colaboración para el desarrollo de la enseñanza primaria colombiana. Se trata de la Tercera Misión Alemana (1968). Bajo este propósito, los expertos alemanes y el equipo colombiano iniciaron en 1969 la publicación de las primeras guías del maestro, con lo cual se da inicio a la aplicación de la *tecnología educativa*. Se deduce entonces que, el estudio de las tendencias pedagógicas que han afrontado las instituciones educativas y especialmente las dedicadas a la formación de maestros, se debe abordar desde tres modelos; primero, la pedagogía católica (1900-1927); el segundo, la pedagogía activa (1925-1952) y el tercero, la tecnología educativa y reforma curricular, que se quiso implantar desde 1952, pero tuvo su mayor auge entre 1963 y 1982 (Quiceno, 1988).

La pedagogía católica tiene sus orígenes en la escuela cristiana de Reims, fundada por Juan B. de la Salle en 1651. Sobre la pedagogía católica se podría decir, en palabras de Quiceno (1988): no es un método, tampoco una orientación educativa, menos un sistema de enseñanza; la pedagogía católica es todo eso junto y más, es un lenguaje, un pensar, una forma de vivir y de vida, es en fin, una escritura, una lectura de la palabra.

Entre tanto, la pedagogía activa, habla de observar, asociar, expresar, habla de la naturaleza, de la vida, del medio ambiente; el sentido general de su educación es la formación no la instrucción, por eso es experimental, racional y natural; cree en el examinar que es propio de una pedagogía que se funda en las ciencias naturales y sociales.

En cuanto a la tecnología educativa,<sup>30</sup> como pedagogía, es bien distinta a la católica y a la activa. Puesto que en ésta, planear,

---

<sup>30</sup> La tecnología educativa consideró la educación como un proceso planificable, hasta en sus aspectos más mínimos en el aula de clase; el papel del maestro no es ya el de un líder, guía u orientador, sino el de un administrador del currículo que le es entregado por sabios especialistas y tecnólogos, que sistematizan todo el proceso del diario vivir en el aula de clase, sin la participación del maestro.

administrar y evaluar son las tres operaciones que conducen a un orden de pensamiento articulado entre sí, son fases del mismo sistema, elementos de un todo, sistema de un mismo programa. Esta operación es un razonamiento lógico del mismo tipo de observar, analizar y expresar, pero con otro fundamento: en lugar de observar, planea, proyecta; en lugar de analizar se administra; de expresar se evalúa, es decir se vuelve a lo instruccional.

La tecnología educativa fue un plan llevado a cabo por profesionales orientados hacia el diseño institucional, hasta convertir la educación en un objeto de planeación, de diseño técnico de administración de un programa, con una visión pedagógica totalmente distinta a la pedagogía católica y a la pedagogía activa; diferente a éstas en la medida que se fundamentaba en tres operaciones básicas: planear, administrar y evaluar.<sup>31</sup>

Para Ernesto García, el periodo de la Tecnología Educativa, es un producto de la modernización nacional que tuvo además dos manifestaciones: la masificación de la escuela y la avasalladora irrupción de múltiples pedagogías que se autocalificaban como modernas (García, 1990, p. 1). La masificación ha producido según García (1990), la “animación” del mundo escolar, entendida como la anonimidad de sus protagonistas; es decir del maestro y el alumno. Sobre la pérdida de identidad de profesores y alumnos van a actuar los movimientos reformistas de los años ochentas y noventas, como el movimiento pedagógico de los maestros colombianos, 1980; la expedición de la Ley General de educación, 1993; la misión de los sabios, 1994 y el Plan Decenal de Educación, 1996 (Echeverry, 1996).

La tecnología educativa, afirma Londoño (2000), se presenta como la única escuela pedagógica con fundamentos científicos basado en la unión del conductismo y la administración de empresas.

---

<sup>31</sup> Esta operación es un razonamiento lógico al igual que observar, analizar y expresar pero en otro fundamento no es sólo una situación de términos: en lugar de observar la tecnología educativa planea, proyecta; en lugar de analizar se administra; y en vez de expresar se evalúa (Quiceno, 1988, p. 18).

El modelo que se implementa se sustenta por medio de los diseños instruccionales, objetivos observables y refuerzos conductuales o premios. La tecnología educativa es la primera escuela pedagógica que plantea el aprendizaje con ayuda de máquinas, propuesta que se conserva con el uso cada vez más extendido de las computadoras y las ayudas educativas. La incidencia de la tecnología educativa, sin embargo, parece más bien “académica”, pues los maestros, a lo sumo, aprendieron a redactar objetivos que no fueran tan vagos y nebulosos y, que al menos, permitieran la evaluación de los mismos (Londoño, 2000).

Finalmente, con el surgimiento de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y ante el reconocimiento de dar al maestro la responsabilidad de pensar un saber pedagógico, didáctico y educativo, se genera en Colombia el gran Movimiento Pedagógico Colombiano, el cual inicia en 1982 y con la idea de recobrar la autonomía de los maestros y lograr que desde el seno de sus prácticas y las necesidades del contexto y las comunidades educativas se generaran propuestas pedagógicas acordes a los requerimientos de las instituciones educativas. En virtud de ello y fruto de la presión del Movimiento Pedagógico aparece la Ley 115 –Ley General de Educación– de 1994, con la cual se exige a las instituciones educativas pensar en un PEI, que permitiera organizar y diseñar el modelo pedagógico, la dinámica administrativa y financiera, la lógica curricular y un manual de convivencia, entre otros, que surgiera del seno de las mismas comunidades educativas. Sin embargo, esto al parecer no ha funcionado en la medida de lo esperado; lo cual amerita un análisis de mayor profundidad.

## CONCLUSIONES

Un factor que contribuyó a la escolarización en los grandes sistemas nacionales de educación en Europa, fueron aquellos movimientos intelectuales y sociales que reforzaban la imagen de la

infancia como periodo preservado para el desarrollo personal y de preparación para la vida.

Las escuelas normales surgen en primera instancia como seminarios de profesores en Alemania, los cuales son adaptados en Francia y retoman allí a partir de Lakanal, el nombre de escuelas normales, por ser la institución que daba la norma a todas aquellas instituciones que pretendiesen formar maestros. Razón que justifica la influencia de sus modelos en el origen y desarrollo de las normales en Colombia, especialmente de Alemania, merced a las misiones que fueron contratadas por el gobierno colombiano.

Los modelos pedagógicos implantados en las instituciones educativas, no han correspondido a un estudio de la realidad de estas instituciones, ni mucho menos se ha tenido en cuenta el contexto que las rodea, razón por la cual vemos a lo largo de la historia de estas instituciones, que siempre se ha buscado la asesoría extranjera y la implantación de métodos, sistemas y modelos que de una manera u otra han tenido auge o aplicabilidad en otros países.

El desarrollo y devenir de las instituciones educativas ha estado enmarcado desde sus inicios por un país convulsionado por enfrentamientos y guerras civiles, sumado al atraso económico, en el cual el maestro ha tenido que cumplir la labor de enlace ideológico y organizativo entre la iglesia, el estado y las comunidades locales.

La forma centralizada y rígida como han sido establecidas las disposiciones y reformas para las instituciones formadoras de maestros, permite caracterizarlas como instituciones reguladas por una visión centrada en el sistema, en la cual el Estado ejerce el control sobre los discursos y las prácticas pedagógicas que constituyen la cultura escolar.

La escuela nueva, fue un movimiento pedagógico que tuvo gran influencia en la educación colombiana a partir de la década de 1920, sin embargo, durante las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, debido a la presencia de nuevas influencias extranjeras, se cambia de modelo y se ingresa al de la tecnología educativa, impulsado por políticas económicas; las cuales desde

comienzos de la década de 1960 habían introducido en el país, con el establecimiento de la planificación de la enseñanza inaugurada con las guías de la misión alemana, desde 1970, que inciden para que se manifieste amplia y coordinadamente tal proceso. Cuando entra en acción el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la Organización de Estados Americanos, se ponen en marcha varias experiencias sobre la aplicación de los modelos basados en el desarrollo de la tecnología.

En las décadas de 1930 y 1960, las normales fueron centros donde se enfrentaba el saber pedagógico como un elemento constitutivo y formativo de la profesión magisterial, que lo diferenciaba de otras profesiones. Estos esfuerzos serán desdibujados a partir de la década de 1970, cuando bajo la influencia de la tecnología educativa se empobrezca el enfoque pedagógico de las normales. La tecnología educativa, tomando el modelo industrial empezó a considerar la educación como un proceso planificable hasta en sus aspectos mínimos en el aula de clase; el maestro deja de ser un líder, un guía y un formador para convertirse en un administrador del currículo que le es entregado por especialistas y tecnólogos que desmenuzan y sistematizan el proceso cotidiano del aula sin la participación del maestro.

Las facultades de educación y las escuelas normales deben apropiarse de la función de generar pensamiento pedagógico, construyéndolo en sí mismo, a través de la conformación de comunidades académicas y pedagógicas que potencien las posibilidades de apertura a la innovación, experimentación y búsqueda de nuevas alternativas para la formación de maestros para la educación preescolar y básica primaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baez, M. (2000, mayo). Pedagogía Pestalozziana en las Escuelas Normales de Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2. UPTC de Tunja Boyacá.
- Bernal Jiménez, R. (1949). *La educación he ahí el problema*. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Cacua P., A. (1997). *Historia de la Educación en Colombia*. Santa fe de Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Calvo, G. (1988, julio). Grandes Pedagogos: Rousseau. *Revista educación y Cultura*, 15, Santa fe de Bogotá.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1982). *La Formación de los Enseñantes: Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Barcelona: OIKOS-TAU Ediciones.
- Decroly O. y Boon, G. (1950). *Iniciación General al Método Decroly*. Buenos Aires: Lozada.
- Echeverry, J. A. (1996). Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8 (16). Segunda época, Universidad de Antioquia. Medellín.
- Escolano, A. (1983). Nota sobre la enseñanza de la economía política en el primer tercio del siglo XIX. *Historias de la educación*, 2.
- Garcés, J. F. (1995). *El modelo Pedagógico y su Papel en la Reestructuración de las Escuelas Normales*. En J. F. Garcés, *Hacia el Rescate de la Pedagogía*. Medellín: ASONEN.
- García, E. (1990). *Elementos Fundamentales de la Pedagogía*. Bogotá. Mimeografiado.
- Gaviria, N. (1972). *Historia y Filosofía de la Educación*. Tomo II. Medellín: Editorial Bedout.
- Guerrero Vinuesa, G. L. (2000, julio). La Educación en la segunda mitad del siglo XIX –del modelo educativo Laico y Utilitarista al modelo Católico Tradicional– En 5º Congreso Internacional de Americanistas. Simposio: Universidad de las Américas: Balance y Perspectivas. Varsovia. Documento mimeografiado.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales, Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU.
- Hochleitner, R. (1957). Informe del Proyecto para el primer Plan Quinquenal. Oficina de Planeación del MEN, Bogotá.
- Jaramillo U., J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Loaiza, Y. (2009). *Sabio o Erudito: El maestro de las escuelas Normales*. Editorial Universidad de Caldas: Manizales.

- Loaiza, Y., Pined, Y. y Aristizabal, N. (2014). *Debate Pedagógico*. Editorial Universidad de Caldas: Manizales.
- Londoño, C. A. (2000). Posibilidades para la Investigación del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. *Revista Pensamiento Pedagógico Latinoamericano*. RUDECOLOMBIA. Ponencias e Investigaciones. Pereira.
- Loprena, P. (1921). *Cómo el Estado forma los Maestros*. Barcelona: Arluce.
- Loy, J. M. (1969). *Modernización y Reforma educacional en Colombia, 1863- 1886*. Tesis doctoral. Universidad de Wisconsin.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. O. (1988, julio). Reformas de la Enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Revista Educación y Cultura* (15). FECODE. Bogotá.
- Melcón, J. (1992). *La Formación del Profesorado en España (1837-1914)*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mockus, A., et. all (1982, julio). La Reforma Curricular y el Magisterio. *Revista Tribuna Pedagógica*. De la Asociación Distrital de Educadores, (1) 1982.
- Montes de Occa, B. (1995, marzo). Reformas Educativas en Colombia: Una Perspectiva desde FECODE. *Revista Educación y Cultura*, (36). Memorias 2do Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá.
- Muller, I. (1992). *La Lucha por la Cultura. Influencia de la Misión Alemana*. Bogotá: Publicaciones UPN. (Primera y Segunda Parte).
- Not, Louis. (1979). *Pedagogías del Conocimiento. Decroly, Método de Proyectos y Centros de Interés*. Bogotá: FCE.
- Ocampo, J. (1978). *Educación Humanismo y Ciencia. Influencia de la Pedagogía Alemana*. Tunja: La Rana y el Aguila/UPTC.
- Ocampo, J. (1984). *Colombia Siglo XX*. 3a Ed. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.
- Ocampo, J. (1996). *Educación, Humanismo y Ciencia*. Colombia: UPTC de Tunja.
- Ocampo, J. (1998). *Revista Historia de la educación Colombiana*, (1). RUDECOLOMBIA. UPTC, Tunja.
- Ocampo, J. (1999, agosto). La Educación Pública Colombiana: 1950-2000. *Revista Educación y Cultura*, (50).
- Ocampo, J. (2001). *Rafael Bernal Jiménez. Sus ideas educativas, sociológicas, humanistas y la escuela nueva en Boyacá*. Tunja: (s/e).
- Ochoa Isaza, G. y Restrepo B., J. B. (1976). *Acaso se ha educado?* Medellín: Bedout.
- Quiceno, H. (1996). Nieto Caballero y la formación de maestros: formar al maestro es formar la nación. *Revista educación y cultura*, (7): 44-48. Bogotá.
- Quiceno, H. (1988, marzo). Corrientes Pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Revista de Educación y Cultura*, (14), Bogotá.
- Quinceno, H. (1996, segundo semestre). Origen de las Escuela Normales y de los Institutos de Pedagogía en la época Moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 8 (6). Universidad de Antioquia, Medellín.



- Rausch, J. M. (1993, 1879). *La Educación durante el federalismo. La Reforma Escolar*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional.
- Saenz, J. (1995). Las Reformas Normalistas de la Primera Mitad del Siglo. En *Hacia el Rescate de la Pedagogía*. Medellín: ASONEN.
- Snyders, G. (1974). *Historia de la Pedagogía*. En Debesse, M. y Mialaret, G. (dir.) *Historia de la Pedagogía*. Tomo II. Barcelona: Oikos/Tau.
- Valencia, C. H. (2001, octubre). Avances Tesis Doctoral. Documento mimeografiado.
- Zambrano, A. (2001). Consolidación de los Conceptos de Pedagogía y Didáctica en el Paradigma de las Ciencias de la educación en Francia: Un Inicio Esclarecedor. *Revista el Dialogo Intercultural*, 49-70.
- Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, Educabilidad y Formación de docentes. Corporación Educativa Internacional*. (S/I): Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica,.
- Zambrano, A. (1998). Mediación Pedagógica en el Acto Educativo. *Revista PUCE*, (62), 53-68. Quito, Ecuador.
- Zuluaga, O. L. (1996). Investigación y Experiencia en las Escuelas Normales. *Revista Educación y Pedagogía*, (16). Universidad de Antioquia.