La configuración de la pedagogía en la Escuela Normal colombiana entre 1870 y 1903

Paula Andrea Gil Castaño

Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Pedagogía

Director

Nelson Alexander Hincapié García

PhD en Educación

Universidad Católica de Oriente

Facultad de Ciencias de la Educación

Énfasis Pedagogía, Formación y Universidad

Doctorado en Pedagogía

Rionegro, Antioquia, Colombia

2024

Contenido

Introducción 5
1. Planteamiento del problema 7
1.1 Pregunta de investigación 9
1.2 Objetivos 10
1.2.1 Objetivo general 10
1.2.2 Objetivos específicos 10
2. Marco teórico 10
2.1 Antecedentes 11
2.1.1 Surgimiento de la Escuela Normal 12
2.1.2 Consolidación de la Escuela Normal 15
2.1.3 Configuración de la pedagogía 22
2.2 Referente conceptual 30
2.3 Diseño metodológico 46
3. Estructura de la tesis 49
Capítulo I. La idea pedagógica fundamental que subyace en la creación y consolidación de la Escuela Normal colombiana en el siglo XIX 52
Primer apartado. Escolarizar la enseñanza o emprender la actividad pedagógica: Transformaciones de la Escuela Normal en el siglo XIX 54
Segundo apartado. Análisis sistemático de las dimensiones histórico-pedagógicas que legitiman la pedagogía como ciencia 74
Capítulo II. La Escuela Normal a finales del siglo XIX en Colombia y su relación con la pedagogía. Una lectura sistemática a los principios de la ciencia de la educación en la institución 83
Primer apartado. Planteamientos sistemáticos para analizar la legitimación pedagógica de la Escuela Normal a finales del siglo XIX 94
Capítulo III. La Escuela Normal a finales del siglo XIX y los principios que reflejan la teoría de la acción humana 107
Capítulo IV. Discusión final y conclusiones 133
De ciencia de la educación a saber del maestro sobre la enseñanza. La confusión epistemológica en la historia de la pedagogía en Colombia 134
Los propósitos actuales para la Escuela Normal en Colombia y su relación con la pedagogía 138
La legitimidad pedagógica de la Escuela Normal y su importancia para el presente 143

La necesidad de reflexionar, desde el campo disciplinar de la pedagogía, el permanente metaanálisis de la ciencia de educar al ser humano para contrarrestar las secuelas que deja la tecnología educativa 146

Referencias 149

A mi padre, que sembró con amor y pasión las semillas que hoy cosecho en mí, con amor y pasión por la educación para la autodeterminación del ser humano.

Agradecimientos

Gracias a Willy y Samantha Schrader mis más grandes amores y mis acompañantes en este camino. Gracias a mis amigos Paula Andrea Baena Rincón y Luis Mariano Tobón Lopera, que con sus palabras de alentaron de principio a fin este proyecto. Gracias Juan Carlos Zapata Correa por su complicidad y sabiduría. Gracias a la Dra. Ana María Salmerón por su hospitalidad en la Universidad Nacional Autónoma de México. Gracias a la escuela normal colombiana por revelarme los secretos que otros no han querido ver. Gracias infinitas a mi maestro y director de tesis Alexánder Hincapié García por su convicción y firmeza.

Introducción

Este trabajo nace con la intención de analizar, en términos de una pedagogía histórica, la configuración de la pedagogía en la Escuela Normal colombiana entre 1870 y 1903, para lo que fue necesario hacer una mirada retrospectiva al periodo que se quería analizar. A medida que avanzaba el estudio, este exigía conocer sucesos previos. Por ello, se emprende de manera inicial una comprensión histórica de los medios, las formas, las instituciones y los fines para educar al ser humano en el naciente Estado colombiano. Dicha comprensión histórica inicia con el *Discurso pronunciado en la ciudad de Santo Tomás de la Nueva Guayana en la Angostura del Orinoco* por Simón Bolívar en 1819 y finaliza con el *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria* de 1870. Los hallazgos identificados durante este trayecto, categorizados como *dimensiones histórico-pedagógicas*, más el abordaje de fuentes secundarias, son el insumo para la reflexión pedagógica de ese pasado alrededor de la temática propuesta. Esta reflexión, a su vez revela tres necesidades que marcan el rumbo de la educación en Colombia en el siglo XIX y favorecen la configuración de la pedagogía como la "ciencia que estudia al ser humano, sus leyes y sus fines" (Restrepo, 1888, p. 5). Ellas son, primera: la necesidad de establecer un sistema de instrucción uniforme en el naciente Estado; segunda: la necesidad de formar maestros idóneos para dirigir las escuelas de primeras letras y las casas de educación o colegios; y tercera: la necesidad de fundamentar la Escuela Normal desde la ciencia de la educación.

La tesis que a continuación se presenta esclarece la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal en Colombia y su importancia para el presente. Esto ha implicado un cambio de perspectiva frente a las trayectorias investigativas que han marcado el rumbo en el campo histórico y pedagógico, cuyo objeto de análisis se centra en la evocación, el relato y la descripción textual de hechos pasados de la educación en Colombia. Si bien, este modo de investigar corresponde con

la forma en la que se aprehende la historia, se deja de lado el carácter científico sobre aspectos puntuales de este proceso y que contienen en sí mismos valor y justificación (Acevedo, 2015).

Por otro lado, este trabajo investigativo despoja las cualidades míticas de ciertas creencias en torno a la creación de la institución normalista durante el siglo XIX, la manera como se configura y se instaura la pedagogía en el naciente Estado, entre otras confusiones epistemológicas que se han establecido como verdades en Colombia desde mediados del siglo XX. Es posible que tales confusiones hayan surgido por la ausencia de la reflexión de ese pasado que nos antecede o, quizá, por considerarse innecesaria la comprensión de lo que históricamente se nos ha contado. El caso, sin embargo, es que dichas confusiones desvanecen la pedagogía en su objeto material y formal, a saber, la educación y el ser humano que se educa. Por esta razón, lo que se pretende con el desarrollo de esta tesis, cuyo método es la pedagogía histórica, que encuentra su fundamento en la pedagogía sistemática propuesta por Benner (1992, 1998, 1999), es saldar parte de la deuda histórica que los miembros del campo disciplinar tenemos con la ciencia de la educación y tratar de dar sentido a situaciones pedagógicas del presente, como la que se describe a continuación.

1. Planteamiento del problema

Desde el punto de vista normativo, en Colombia hoy se designa la Escuela Normal como: “laboratorio de formación pedagógica” y se le reconoce como “centro de formación docente donde se estudia y se produce saber pedagógico” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020, p. 4). Dicha responsabilidad social y cultural de la institución supone, además de su carácter misional, una reflexión permanente de los principios de formación, extensión, investigación y evaluación que fundamentan su práctica pedagógica. Con esto se le posiciona desde el punto de vista conceptual y teórico como “autoridad académica, pedagógica e investigativa” (MEN, 2020, p. 5), para orientar y apoyar la formación de los docentes en los entes territoriales de educación, así como para presentar propuestas al gobierno nacional relacionadas con políticas y programas educativos.

La Escuela Normal en Colombia es, además, la institución que por antonomasia lidera la formación de docentes para la educación inicial, preescolar, básica primaria o como directivo rural (MEN, 2020). Se encarga, además, de la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los niveles de preescolar, básica y media. No obstante, ante la falta de claridad frente a su naturaleza, al no ser del todo reconocida como una institución de educación superior, ni como una institución de educación media, la Escuela Normal queda en una posición confusa, hecho que la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN, s.f.) denomina ambivalencia normativa de su naturaleza.

Lo anterior implica la disposición del terreno apropiado para que las acciones educativas, formativas e investigativas de la institución normalista se pierdan tras la búsqueda de fundamentos sólidos y que se reflejan en lo que, a su vez, afecta las formas, los medios, los fines, así como su esencia misma. Así lo demuestra el Senado de la República de Colombia (2023) con el proyecto

de ley número 158, mediante el cual pretende dar fin a la ambigüedad antes mencionada de la Escuela Normal y reconocerla como una institución de educación superior dada “la responsabilidad misional y su contribución a la construcción y difusión del saber pedagógico” (Senado de la República, 2023, p. 4). La iniciativa busca sustentar de manera jurídica a la institución normalista y con ella garantizar las condiciones necesarias para la prestación del servicio educativo desde el nivel preescolar hasta el nivel de media académica con profundización en pedagogía, así como para la formación inicial de docentes hasta su especialización. Esto implica que sean incorporadas nuevas tecnologías en la enseñanza, se fortalezca la educación inclusiva, se profundice en la investigación educativa, se mejore la articulación con el sector productivo, además de que se fomente la participación de la comunidad educativa.

Por otro lado, esta misma ambigüedad que, como ya se dijo, genera confusión en la naturaleza de la Escuela Normal, acentúa las confusiones epistemológicas en torno a la pedagogía y su relación con la institución normalista. Como ejemplo de esto se encuentra que el concepto de pedagogía que asume el Ministerio de Educación Nacional se corresponde con el que propone Zuluaga (1999), en el que sostiene —desde hace ya varias décadas— que “la pedagogía es un saber institucionalizado en Colombia y el maestro es el soporte de ese saber” (p. 23). En este sentido, al hablar de pedagogía en Colombia se hace referencia a un saber específico del maestro sobre el acto de enseñar, por lo cual se reduce al estrecho límite del entorno escolar.

Ahora bien, este planteamiento que muestra el reduccionismo de la pedagogía habla del desconocimiento de su propia historia, sus principios, sus fundamentos y la manera como este campo surgió en Colombia, incluso antes de la declaración de Independencia. Pedagogía que ya a finales del siglo XIX es reconocida en Colombia por maestros de la Escuela Normal, estudiosos de la pedagogía y hasta por representantes del gobierno, como la ciencia del progreso en la que

debe fundarse la educación (Guarín, 1871, 1874). Así mismo, es nombrada por L. Restrepo y M. Restrepo (1888, 1892) como la ciencia progresiva que estudia el devenir del ser humano y en él el devenir de la humanidad. Además, para Lleras (1872) es la ciencia cuyos principios fundamentales deben apropiarse por parte de quienes a ella se dedican.

Este hecho particular revela lo que Baudrillard nombra *agonía de lo real* (citado en Benner, 1998), expresión con la cual denuncia una realidad que no es real porque se muestra disfrazada de aparente madurez. Una realidad que finge superioridad o un brillo que Pestalozzi llama "artificioso" (1780/2001, p. 35); es decir, una apariencia de legitimación o engrandecimiento del fingimiento mediante diferentes acciones, en este caso, del uso del lenguaje normativo y operativo con el que se oculta la pérdida de lo verdadero, de la historia de la pedagogía que antecede en Colombia, sus principios y fundamentos. Cobra relevancia, por tanto, la advertencia que hacen Runge y Garcés (2011) acerca de la necesidad de vigilar en términos epistemológicos la pedagogía, puesto que tras el desconocimiento de la historia de la ciencia de la educación en Colombia se corre el riesgo de que ella se defina, se argumente, se utilice de forma espontánea, desde el sentido común o, como diría Göttler (1992), a la buena de Dios.

1.1 Pregunta de investigación

Por todo lo anterior surge la pregunta por la configuración de la pedagogía en la Escuela Normal colombiana entre 1870 —Periodo que inicia con el surgimiento de la normativa nacional para la instrucción pública primaria y finaliza en 1903 con el surgimiento de la primera ley de educación—. En este sentido, entendida la pedagogía a partir de tres principios: práctico-moral, de acción educadora y epistémico.

¿Cómo se configura la pedagogía en la Escuela Normal colombiana entre 1870 y 1903, entendida a partir de los principios pedagógicos práctico-moral, de acción educadora y epistémicos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar, en términos de una pedagogía histórica, la configuración de la pedagogía en la Escuela Normal colombiana entre 1870 y 1903, con el propósito de esclarecer la legitimidad pedagógica de la institución y su importancia para el presente a partir de los principios que constituyen la pedagogía como ciencia: práctico – moral, de acción educadora y epistémicos.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar los ideales antropológicos expresados en la configuración del Estado colombiano como República Independiente y que conllevan a la creación y posterior consolidación de la Escuela Normal.
- Contrastar los principios que constituyen la pedagogía como ciencia con el quehacer de la Escuela Normal que se consolida en Colombia a partir de 1870.
- Explorar el desfase en la configuración de lo pedagógico en la Escuela Normal a partir de lo que la misma institución declara como sus referentes conceptuales para educar al ser humano y formar al maestro.

2. Marco teórico

Con el fin de ofrecer una mirada más precisa del problema planteado, en esta sección se profundizan los elementos teóricos centrales que direccionan la investigación. Para ello se tiene en cuenta el desarrollo expositivo que se ha venido realizando hasta el momento, en el cual se han

abordado diferentes fuentes teóricas y conceptuales en la construcción del problema de la pedagogía en Colombia. Como se ha dicho, esta no se concibe hoy como una ciencia sino como un saber propio del maestro y de la escuela, pese a que la reflexión del pasado de la educación en Colombia muestra que esta surge como la ciencia del progreso como respuesta a las necesidades que enfrenta el naciente Estado para superar la esclavitud que produce la ignorancia (Simón Bolívar, 1819).

2.1 Antecedentes

En el presente apartado se da a conocer el rastreo de diferentes investigaciones que sirven como sustento y antecedente del presente estudio. Este material corresponde a publicaciones de libros y capítulos de libros, artículos científicos y tesis doctorales. Pese a que el criterio inicial para la búsqueda consistía en publicaciones de los últimos años (2018-2023), hay que aclarar que fue necesario ampliar dicho periodo para lograr una mayor comprensión y análisis del tema. Por esta razón, la revisión de los antecedentes no se realiza en orden cronológico, sino que corresponde a una exposición basada en un orden categorial en clave pedagógica en torno a los criterios que ayudan a encontrar sentido a la investigación.

La primera categoría aborda el surgimiento de la Escuela Normal colombiana tras la declaración de Independencia; en esta se encuentran los estudios realizados por Báez (2005) y Báez (2006). La segunda aporta las reflexiones en torno a la consolidación de la Escuela Normal a partir del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870; para esta categoría se analizan los estudios de Acevedo (2015), Loaiza (2007) y Saldarriaga (2003). Y, finalmente, la tercera categoría se ocupa de revisar la conceptualización de la configuración de la pedagogía; para esta se relacionan las investigaciones de Ortiz (2017), Runge et al. (2018) y Herrera (2021).

2.1.1 Surgimiento de la Escuela Normal

Las investigaciones que hacen parte de esta categoría muestran cómo, tras la declaración de la independencia para el naciente Estado colombiano, surge la necesidad de salir del atraso económico, social y político que los dirigentes criollos consideraban que debía superarse en el menor tiempo posible. Esto implicaba, según el artículo 12 del Decreto del 6 de octubre de 1820, "dejar atrás el estado de ignorancia, embrutecimiento y condición servil a la que por tantos años habían estado sujetos" (Decreto del 6 octubre, 1820). De esta preocupación surge un interés por organizar la instrucción que, además de gratuita, abarcara a la totalidad de la población. Con esto se pretendía borrar las huellas del régimen colonial, cuyo enfoque instruccionista estaba cargado de un tinte religioso y tradicional, el cual, además de elitista, era solo para las minorías (Báez Osorio, 2006).

En su investigación de tipo histórico acerca de las ideas, opiniones y actitudes que existen frente al desarrollo de la educación en las primeras décadas del del naciente Estado colombiano en el siglo XIX, Báez (2006) describe cómo los dirigentes criollos buscan en Europa modelos educativos que representan la modernidad, el ideal de progreso del pueblo y la felicidad del ser humano, puesto que "una nación que sabía, estaba destinada a ser libre, a gobernarse por sí misma y a explotar sus propios recursos; en cambio a una nación ignorante solo le quedaba el camino de sujetarse a la opresión y al control del más fuerte" (2006, pp. 26-29). Además, la autora muestra cómo llegan al Estado colombiano diferentes obras, textos y libros de autores extranjeros, principalmente de Francia, Alemania, España, pero en especial de Inglaterra y de Estados Unidos, que sirven de sustento para dicho fin.

Según refiere Báez (2006), entre los autores más destacados se encuentran José Lancaster con su moderno método de enseñanza mutua, el cual se establece a partir de 1820 para la

enseñanza primaria a través de la Escuela Normal. A esta se le encomendó replicar el citado modelo en pueblos, villas y ciudades para que de allí se difundiera por todo el Estado colombiano. Por otro lado, se introduce en la universidad la tesis utilitarista de la felicidad individual del inglés Jeremías Bentham[1].

En este orden de ideas, Báez (2006) expone la lucha que se da entre la corriente tradicional, apoyada por el radicalismo eclesial, y la corriente modernista conformada por los liberales progresistas. Los primeros tratan de mantener el control sobre el pueblo, mientras que los segundos intentan conservar la libertad conquistada por medio de la escuela laica "como símbolo inequívoco de civilización" (Acevedo, 2015, p. 60). En este sentido, Loaiza (2007) afirma que:

> Se trataba, pues, de un conflicto centrado sobre la aceptación o el rechazo de un orden tradicional en el cual la institución católica era el factor más decisivo. Para los liberales colombianos, era necesario "civilizar" en nombre de la democracia moderna y de las libertades individuales; era necesario imponer "el Poder Civil" sobre los antiguos poderes del ejército y de la Iglesia. Mientras que para los portavoces ideológicos del catolicismo se trataba simplemente de construir una sociedad de "buenos cristianos" y de gobernar en el nombre de Dios. (p. 67)

Estos enfrentamientos generan repercusiones negativas para el desarrollo económico y social del país en la primera mitad del siglo XIX, a la vez que frenan el establecimiento y puesta en marcha del sistema de instrucción pública que pretendía establecer y organizar la educación. En este sentido, Báez (2005) en otro de sus estudios reitera que los esfuerzos de los dirigentes

---

[1] González (2005) en *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886* expone que "en el año 1870 se discutió y aprobó un proyecto que señalaba como texto de enseñanza de la filosofía elemental a las obras de *Lógica, ideología y gramática* general del conde Destutt de Tracy y los *Principios de legislación, las pruebas judiciales, la organización judicial y la táctica parlamentaria* de Jeremy Bentham" (p. 112). Se encuentra, sin embargo, que en el Artículo 168 de la ley de enseñanza pública en Colombia (1826) se establece que para la clase de jurisprudencia se trabajarán los tratados de legislación penal y civil de J. Bentham.

criollos por construir y consolidar la Escuela Normal para la formación de maestros y ciudadanos que asumieran los retos de la modernidad, también se vieron afectados por dichas disputas ideológicas.

Báez (2005) expone, por ejemplo, que a partir de 1821, año en que se crea la Escuela Normal, esta institución pasa por varios intentos antes de lograr establecerse y consolidarse como se le conoce hoy. En orden cronológico describe que en 1822 se crea la primera Escuela Normal en Bogotá por el método lancasteriano, la cual solo duró un año y luego desapareció. En 1826 se da una nueva legislación para su organización y funcionamiento, también por el modelo lancasteriano, pero no prosperó por falta de recursos y escasez de maestros. El Decreto del 2 de noviembre de 1844 establece la Escuela Normal en cada capital de provincia de la república por el método lancasteriano, que duran 20 años y luego desaparecen. Ya en 1870, en el periodo conocido como de los liberales radicales, por medio del Decreto de Instrucción Pública esta institución logra finalmente consolidarse y establecerse[2].

Estos hechos presentados por Báez (2005, 2006) como reformas y contra reformas permiten en la presente investigación contar con un marco de análisis histórico como punto de partida para comprender el contexto social, político y económico en la que surge la Escuela Normal. También posibilitan identificar vacíos conceptuales en los que se sustenta su fundación en la primera mitad del siglo XIX. Los fines políticos que dan origen a la Escuela Normal en Colombia estaban representados en los fines del Estado, por tanto, la razón de ser de la institución

[2] En este sentido, Jaime Jaramillo Uribe (2017) puntualiza las que podrían ser las causas de los tropiezos que encuentra la Escuela Normal antes de consolidarse como la conocemos en la actualidad. En *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* el historiador expone que: “Las décadas que siguieron al proceso de la independencia estuvieron marcadas por el sino trágico de la definición de lo que debía ser el país. Trágico porque este proceso no estuvo exento de violencia. Las guerras civiles que se sucedieron dan prueba de ello. Cada proyecto que llegaba al poder encontraba una férrea oposición que desembocaba en una confrontación armada y con ella una constitución para sellar la derrota política. Este péndulo que contabiliza nueve grandes guerras civiles marcará el inicio de la definición política del país y la definición de las corrientes dominantes hasta bien entrado el siglo XX” (2017, pp. 13 y 14).

se centraba en la formación del nuevo ciudadano a partir de la difusión de los modernos métodos que llegaban de fuera.

2.1.2 Consolidación de la Escuela Normal

Para el desarrollo de esta categoría se toma como referencia las investigaciones de Acevedo (2015), Loaiza (2007) y Saldarriaga (2003). Desde un marco histórico, Acevedo (2015) analiza el contexto social y político que da origen a la denominada *Reforma de instrucción pública de 1870*. Por su parte, el trabajo de Loaiza (2007) es producto de una investigación bajo la metodología de análisis sistemático de la prensa oficial de las tres últimas décadas del decimonónico, la cual culminó en una tesis doctoral denominada *Sociabilité et définition de l'Etat-nation en Colombie, 1845-1886*. A su vez, a partir de un análisis histórico del oficio del maestro en Colombia, Saldarriaga (2003) rastrea el *a-priori histórico* de la relación existente entre teoría y práctica, así como sus condiciones de posibilidad y de funcionamiento.

Según Müller de Ceballos (1989), la *Reforma de instrucción pública de 1870* corresponde a la medida educativa más relevante en la historia de la cultura nacional adelantada por el gobierno nacional, pues enmarca, consolida y establece la escolarización formal de la enseñanza para la formación de maestros en Colombia. El encargo sería la formación del nuevo ciudadano para que actuara según la ley, comprendiera las normas y los derechos para vivir en sociedad y se desenvolviera con facilidad en cuestiones económicas simples. En otras palabras, el encargo de la Escuela Normal era "modernizar la sociedad y la cultura" (Acevedo, 2015, p. 55).

Este autor señala cómo el proceso de formación del nuevo ciudadano como proyecto moderno desde la instrucción pública en el ámbito escolar "se dividió en dos momentos" (2015, pp. 58-61). El primero se da entre 1820 y 1857, el cual describe como un momento de caos, desarreglos, confusiones y pobres resultados en lo que se refiere a formación del nuevo ciudadano;

las causas son la escasa inversión de recursos económicos para el fomento de la instrucción pública, pocos recursos para la adquisición de materiales y locales para la enseñanza, pero en especial la deficiente preparación de los maestros, siendo este último el más crítico y en el que más esfuerzos se centraron. El segundo momento se da entre 1857 y 1885, que se caracteriza por los resultados positivos dada la prioridad que demuestra el gobierno liberal en establecer un sistema de instrucción pública para modernizar la sociedad y la cultura. En este segundo momento cobran relevancia las transformaciones educativas que se dan, en especial, a partir de la Constitución de Rionegro de 1863, la cual le da un orden administrativo al Estado y logra que se establezca un sistema de educación escolarizado, el cual da origen al Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

La tesis planteada por Acevedo (2015) ofrece aportes significativos al presente estudio en tanto permite reconocer la mirada que la élite que gobernaba el Estado hacia 1870 tenía acerca de la instrucción pública, así como la situación real del sistema de instrucción pública que se pretendía reformar. Así mismo, su análisis histórico muestra cómo a partir de 1863, con la Constitución de Rionegro, se genera en Colombia un nuevo momento para la Escuela Normal: su consolidación, la cual se hace realidad a partir de la Reforma Instruccionista de 1870.

Por su parte, en un estudio frente a la consolidación que alcanza la Escuela Normal a partir de 1870, Loaiza Cano (2007) expone cómo el pensamiento liberal que propuso y lideró la reforma instruccionista en Colombia en 1870 —también conocida como el Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1 de noviembre de 1870— buscaba instaurar en la sociedad un ideal de ciudadano representado en la imagen del maestro de escuela que sería preparado en el nuevo sistema de escuelas normales. Por esta razón, la Escuela Normal y la Universidad se convierten

en los lugares privilegiados para difundir el ideal de ciudadanía que pregonaban los liberales: “una sociedad republicana sin la tutoría cultural de la Iglesia católica” (Loaiza Cano, 2007, p. 64).

Para este autor, la Escuela Normal sirvió como *dispositivo* en la formación del nuevo ciudadano[3]. El maestro en formación, como modelo de ciudadano, debía ser instruido en los deberes, dar prueba de su capacidad de autocontrol, autogobernarse y relacionarse adecuadamente con los demás (Loaiza Cano, 2007). Así mismo, el maestro representa la modernidad y el progreso, promueve el lenguaje cívico republicano, conduce de manera apropiada el método de enseñanza con la que se buscaba marcar la diferencia con respecto a la tradición eclesial. Según Acevedo (2015), en los nueve estados federales se crearon escuelas normales entre 1870 y 1872. Los reformadores radicales pretendían asegurar el control del sistema de enseñanza por parte del Estado, en tanto esta institución era la clave para la reproducción del sistema. Así mismo, refiere que en 1872 llegaron al país nueve institutores alemanes que fueron designados para dirigir las escuelas normales ya fundadas en los nueve estados. Expone también que la elección del modelo de enseñanza alemán para Colombia se debió, entre otras razones, a la efectividad y modernidad que representaba a nivel mundial este sistema pedagógico, especialmente a partir de la influencia de Pestalozzi.

Entre los aportes realizados por Loaiza Cano (2007) y Acevedo (2015) se destacan como relevantes para el presente estudio el desarrollo conceptual de las motivaciones radicales liberales que conllevan a la consolidación de la Escuela Normal a partir de 1870. Entre estas se pueden mencionar: 1) el ideal de ciudadano moderno, laico, republicano que se pretendía formar, 2) los

[3] “Tras la Independencia en América Latina y Colombia se ponen en marcha mecanismos o dispositivos para «crear ciudadanos capaces de detentar la nueva legitimidad», difundir el pensamiento liberal y republicano” (Loaiza Cano, 2007, p. 65). De estos dispositivos hicieron parte la prensa oficial, los clubes políticos y la escuela. Por su parte, Sáenz et al. (1997a) describen cómo el proyecto modernizador emprendido afanosamente por el Estado “conlleva a que se genere un control por las instituciones en aras de homogeneizar el proceso” (p. 230).

fines educativos del Estado para ejercer control del sistema de enseñanza republicano, 3) el papel que la institución normalista cumple como dispositivo en la formación y difusión de las ideas republicanas.

La investigación de Saldarriaga (2003), quien, como ya se dijo antes, ofrece un rastro del *a-priori histórico* de la relación existente entre teoría y práctica, además de sus condiciones de posibilidad y de funcionamiento, esto a partir de la construcción de tres matrices que corresponden a la configuración histórica del oficio del maestro: clásico, moderno y contemporáneo, a partir de dos variables: "saber pedagógico y prácticas culturales" (p. 113).

Saldarriaga (2003) define los oficios del maestro en Colombia desde el trabajo de tres personajes representativos de la educación en tres periodos distintos: el primero de ellos, y en el cual nos centraremos para hacer el presente análisis, es Martín Restrepo —1886 a 1930—, al que corresponde el primer modo de oficio de maestro: *clásico*, con el cual hace referencia al tipo de ciudadano moral u ser humano del humanismo católico; el segundo modo de oficio de maestro: *moderno*, lo representa Agustín Nieto Caballero —1930 a 1946—, a quien corresponde el individuo del humanismo liberal en relación con la Nación; y el tercero, Antanas Mockus —2000— quien representa el tercer modo de oficio de maestro: *contemporáneo*, que piensa al ciudadano como un ser integral, sujeto individual y colectivo al mismo tiempo, esto es: "socio-político-cultural" (Saldarriaga, 2003, p. 112).

A continuación, se exponen las conclusiones del apartado *oficio de maestro* o *modo clásico*, dado que dicho periodo —1886 a 1930— corresponde en parte con la periodización que abarca el presente estudio (1870-1903). Saldarriaga (2003) ubica el oficio de maestro en este modelo clásico en una posición de *pedagogo-apóstol*, es decir, un maestro artesano-artista,

conservador, no erudito, mucho menos científico. Para argumentar su tesis se vale del pensamiento de L. Restrepo y M. Restrepo en su obra *Elementos de pedagogía* (1888, 1892, 1905).

Si bien Saldarriaga (2003, p. 116), expone en su estudio que Restrepo se vale del catolicismo para fundamentar su tesis pedagógica, cabe aclarar que, en la lectura misma de los autores clásicos, entre ellos los colombianos L. Restrepo y M. Restrepo, se constata que estos no se valen de la religión para sustentar sus estudios. En su lugar, lo hacen a partir del pensamiento pedagógico clásico. Como ejemplo de ello se encuentra la mirada pestalozziana marcada por el protestantismo o la herbartiana iluminada por la ética como aporte a los fines educativos y la psicología, que contribuye a determinar los medios educativos con los cuales fundamentan conceptos como libertad, perfeccionamiento, realización de las potencialidades del ser humano, finalidad de la existencia humana, por medio de las cuales los hermanos Restrepo Mejía sustentan su pedagogía.

En el oficio de maestro, definido por Saldarriaga (2003) como modo clásico, tensiona el *eje del saber* entre teoría y práctica, y define la pedagogía como *el saber del maestro*, pese a que L. Restrepo y M. Restrepo (1905), apoyados en los planteamientos de Herbart, reconocen que la pedagogía es "*ciencia* que estudia al ser humano que se educa, sus leyes y sus fines y es *arte* que enseña los procedimientos más adecuados para educar al ser humano" (p. 2). Con esta definición, L. Restrepo y M. Restrepo (1905) no generan tensión o conflicto entre ciencia y arte, sino que, por el contrario, los integra como parte de un todo para referirse a la pedagogía no como saber del maestro sino, a la vez, como ciencia y arte que orienta, fundamenta y guía el hacer del maestro. Esta lectura que Saldarriaga (2003) hace de L. Restrepo y M. Restrepo —que a mi modo de ver es distorsionada— la emplea para argumentar su idea de que es el *método* lo que distingue el oficio del maestro; incluso, utiliza una expresión textual de la Ley orgánica de educación de 1903: "se

debe formar más pedagogos que eruditos" (citado en Saldarriaga, 2003, p. 119) para defender la postura de que un maestro artesano-artista se opone al maestro que conoce la ciencia o se prepara por ella.

> Bajo esta concepción clásica de ciencia, la relación Teoría-Práctica es deductiva: la teoría es por definición siempre correcta y universal, la práctica se deduce de ella, por tanto, todo elemento de la realidad escolar que no funcione, se explica como el efecto de una "mala aplicación" o como "un desorden": el maestro no puede ver sino lo que la teoría le dice que debe ver. (Saldarriaga, 2003, p. 119)

Para Herbart (1946, p. 22) debe haber una preparación del arte por la ciencia, es decir, la ciencia le permite al maestro enfrentarse con argumentos y fundamentos a su práctica. Así estará preparado para situaciones futuras imprevistas que pudieran devenir de ella, con lo cual evita que las circunstancias se burlen de él. Para el autor alemán, no se trata de aplicar una fórmula sino, por el contrario, estar preparado para lo que pudiere surgir en cada caso particular.

Ahora bien, continuando con el análisis de Saldarriaga (2003), el segundo elemento o eje que establece en clave del trabajo desarrollado por L. Restrepo y M. Restrepo es el de las *prácticas culturales*, para lo cual argumenta que "los dos polos que escinden los fines mayores asignados a la educación [son] la formación y la instrucción" (Saldarriaga, 2003, p. 119). Con esto sustenta que el conflicto ya no es entre teoría y práctica —como se relacionó en el primer eje de saber— sino entre Ética o formación y Técnica o instrucción. Para ello define la Técnica como instrucción o educación instrumental cuyo propósito, según plantea, es dotar al ser humano con conocimientos, informaciones o procedimientos. Expone en su tesis que la educación así entendida es definida por Kant en su *Crítica de la razón pura* como mera racionalidad científico-técnica, a través de la cual se ubica al *método* como práctica universal que puede ser empleada por cualquier

estado o individuo. Pese a que en el texto de Saldarriaga (2003) no se observa una lectura directa de Kant, cuestiona que esta trascendencia del método como práctica neutra y universal es riesgosa, en tanto que deja al método a merced de la modernización técnico-económica para ser utilizada en nombre del progreso y el desarrollo material.

En cuanto a la Ética, los hermanos L. Restrepo y M. Restrepo la definen como lo valorativo y la relacionan de manera directa con la educación como formación, en la que se busca que el ser humano desarrolle todas sus facultades naturales como el entendimiento, la sensibilidad, la voluntad, mediante las cuales alcanza su fin último. Esta idea de educación como formación, desarrollada tiempo atrás por Pestalozzi, y que los hermanos L. Restrepo y M. Restrepo retoman de él, es lo que el zuriqués define como *educación elemental*, cuyo fin último es el desarrollo de la capacidad común, para la cual se centra en el desarrollo armónico de las tres capacidades básicas del ser humano: la capacidad del entendimiento o del conocer el bien —cabeza—, la capacidad moral o de la voluntad de hacer el bien —corazón—, y la capacidad práctica o de hacer el bien —mano— (Pestalozzi, 1826/2003, p. 33).

Saldarriaga (2003) concluye la matriz de modelo clásico tras reconocer la importancia de la figura del maestro conservador, artesano, artista, más pedagogo que erudito, con la advertencia de que es debido a las tensiones internas que el mismo modelo enfrenta que este entra en crisis, dando paso a un maestro liberal, laico, científico, individualista y racionalista.

> El sentido común y los conocimientos mínimos dejaron de ser funcionales ante exigencias científicas y culturales más complejas […] el Pedagogo-Apóstol debió ceder el paso a un tipo de maestro científico […] síntoma antes que causa, es la que he llamado “primera crisis de valores”, que no es otra cosa que la inevitable crisis de esa noción de sujeto

> “individualista y racionalista”. Los fines socio-culturales del sistema educativo cambiaron, y con ellos los saberes sobre la enseñanza. (Saldarriaga, 2003, p. 122)

La investigación desarrollada por Saldarriaga (2003), si bien permite al presente estudio identificar la importancia del trabajo de los hermanos Restrepo a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX —y que orientan la formación de maestros en la Escuela Normal— también lleva a mostrar que la investigación tiene vacíos conceptuales y epistémicos que son resueltos por Saldarriaga con imprecisiones acomodadas para sustentar su tesis (2003, p. 113) de que el maestro pedagogo no es un científico, no es un erudito sino, por el contrario, artesano, artista y apóstol. Saldarriaga (2003) cree salir en defensa de la educación, cuando dice “denunciar” que al maestro se le exige prepararse para el arte por la ciencia. Con ello se generan consecuencias nefastas para la pedagogía en Colombia, en tanto opone el campo disciplinar al campo profesional de la pedagogía, a la vez que promueve con ello la ausencia de reflexión, de investigación, de análisis crítico y de fundamentación epistémica en la formación de los maestros en el país.

2.1.3 Configuración de la pedagogía

En el rastreo inicial de esta categoría se hallan las investigaciones de Ortiz (2017) y de Runge et al. (2018). Si bien entre ambos estudios se encuentran algunas contradicciones, en los dos se reconoce que la pedagogía es una ciencia que se constituye a partir de lo disciplinar y lo profesional, siendo para el primer autor una configuración conceptual comprensiva y, para los segundos, un campo de reflexión y análisis. Para Ortiz (2017), la pedagogía no es un campo en tanto no se puede medir, distinguirse e incluso palparse, por tanto “la pedagogía es una configuración conceptual comprensiva” (p. 190).

Por otro lado, se encuentra la investigación de Herrera (2021), la cual hace parte de los hallazgos de la tesis doctoral *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y*

acreditación de las escuelas normales colombianas. A partir de un análisis histórico, la autora pretende ahondar en la pedagogía en las escuelas normales, su función en la conformación de la institución y en el ser del maestro normalista desde la segunda década del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

Ortiz (2017), apoyado en el método de análisis de fuentes y revisión comparada, expone que la configuración epistémica de la pedagogía debe partir del análisis cuidadoso de dos variables: su dimensión epistémica propiamente dicha y su dimensión geográfica. Argumenta que es necesario ahondar en la configuración epistémica de la noción de pedagogía a partir de un análisis crítico que reviva el debate y devele sus fundamentos epistémicos y teóricos. Con relación a la dimensión geográfica, aclara que el concepto de pedagogía varía, por lo general, según las regiones o países que lo construyen; por ejemplo, "la pedagogía en Colombia es concebida como un saber pedagógico o una reflexión sobre la educación" (Ortiz, 2017, pp. 165-166).

De acuerdo con estas variables, Ortiz (2017) encuentra que existen por lo menos cinco tendencias epistemológicas del concepto de pedagogía. En la primera tendencia se encuentra la pedagogía como única ciencia de la educación, que sustenta su legitimidad desde ciencias sociales y humanas como la ética, la filosofía, la psicología, la antropología. Para este autor, los principales representantes de esta postura son Herbart, Dilthey, Dewey, Luzuriaga y Runge. Esta tendencia se ubica principalmente en el ámbito alemán. La segunda tendencia ubica la pedagogía como una de las ciencias de la educación, pero no la única; tiene como objeto de estudio el fenómeno *complejo* del hecho educativo, el cual es estudiado y fundamentado epistémicamente por varias ciencias a la vez. La pedagogía establece un diálogo permanente con todas las ciencias de la educación, en tanto comparten un mismo objeto de estudio, se complementa de ellas y, a su vez, las complementa, se reconoce como una de ellas; pero "ocupa un lugar de privilegio dentro de ellas"

(Ortiz, 2017, p. 181). Este autor refiere que dentro de los defensores de esta postura se encuentran: Durkheim, Mialaret, Hubert y Mattos. Corresponde especialmente a la tradición francesa.

La tercera tendencia epistemológica es definida por Ortiz (2017) como la pedagogía que se entiende en el sentido de saber "pedagógico". Es abordada de manera amplia por Zuluaga, quien recoge los planteamientos de Foucault y los aplica a la pedagogía. Según refiere Ortiz (2017), Zuluaga opone el concepto de *saber* —que sobrepasa los límites de la ciencia, por tanto, es más amplio que el conocimiento— al concepto de *conocimiento* —lo relaciona con episteme o producto que resulta de la investigación científica—; de este modo, define el *saber pedagógico* como los discursos sobre la enseñanza y la educación y la *práctica pedagógica* la define como los modelos pedagógicos o métodos que guían la enseñanza. Esta tendencia se ubica especialmente en Colombia.

En la cuarta tendencia, Ortiz (2017) ubica a la pedagogía que se define como arte de enseñar o didáctica. El autor define esta concepción como una reducción de la pedagogía al acto de enseñar e, incluso, refiere que desde esta postura se le ha llegado a confundir con los procesos de enseñanza y aprendizaje, objetos de estudio de la didáctica propia del ámbito angloamericano.

Finalmente, la quinta tendencia epistemológica es la pedagogía que se entiende como reflexión sobre la educación, cuyo principal representante es Paul Natorp, quien rechaza la postura de Herbart cuando afirma que la pedagogía se fundamenta de manera aislada por la pedagogía, la ética y la psicología. Para Natorp (1931), la pedagogía es más filosofía que ciencia. En este mismo sentido, Ortiz (2017) expone que para autores como Foucault la pedagogía consiste en transferir una certeza a otro sujeto para generar en este cambios o conocimientos que antes no poseía, mientras que para Zambrano la reflexión sobre la educación se constituye en el punto de arranque

de la pedagogía, en tanto ella es “su sustento, su patrocinadora y su tutora” (citado en Ortiz, 2017, p. 188). Esta última tendencia epistemológica se ha desarrollado especialmente en Cuba.

Frente al estudio que acá se adelanta, cabe decir que el análisis presentado por Ortiz (2017) posibilita comprender que la falta de consenso sobre la configuración epistémica de la pedagogía puede deberse a su carácter geográfico universal, en el que se involucran diferentes ciencias, disciplinas, teorías y pensadores que “hacen parte de la comunidad académica de la pedagogía” (p. 190). Pese a esto, es importante no perder de vista el objeto material de la pedagogía: la educación, ni el objeto formal: el ser humano que es educable; son ellos los que guían los fines y fundamentos epistémicos de la pedagogía.

Por su parte, Runge et al. (2018) parten de un estudio pedagógico-filosófico para actualizar históricamente los sustentos antropológicos que se encuentran inmersos en la pedagogía. Desde un análisis crítico, ellos plantean los aportes de las reflexiones sobre la pedagogía en Colombia al discurso moderno y su relación epistémica con otras reflexiones pedagógicas que se dan en el ámbito internacional. Así mismo, interpelan dos reduccionismos que evidencian en la configuración de la pedagogía: como discurso de la enseñanza o como orientación de la conducta del otro.

Como conclusiones del citado estudio se encuentra que “la pedagogía es un campo que históricamente en Colombia se ha reducido a lo escolar” (Runge et al., 2018, p. 68); de ahí que el saber pedagógico se entienda como un saber hacer del maestro. Identifican como principales representantes de esta noción a Zuluaga, Flórez, Echeverri y Mockus, quienes, según ellos, muestran un pobre sustento epistémico en la tradición pedagógica existente. De igual modo, Runge et al. (2018) argumentan que los referentes teóricos y conceptuales empleados por estos investigadores para soportar sus estudios no son, en la mayoría de los casos, “lo suficientemente

explícitos" (p. 70). Ponen en evidencia que cada cual emplea su propio criterio a la hora de establecer las concepciones de pedagogía, que además no ponen a discusión, no justifican, tampoco fundamentan ni definen. De igual manera, reiteran que en el país proliferan nociones acerca de la pedagogía sin un estudio previo a la construcción de conceptos y sin un ejercicio de distanciamiento frente a lo existente. A raíz de esto exponen que:

> Las limitaciones, mezclas y reduccionismos sobre la pedagogía saltan a la luz, precisamente porque muestran un campo en el que se puede hablar de todo y en el que cada cual se siente con el derecho de empezar "de cero" al hablar de pedagogía -sin reconocer la tradición pedagógica conceptual y problematizadora, ni las experiencias pedagógicas-. (Runge et al., 2018, pp. 70-71)

El estudio realizado por Runge et al. (2018) se constituye en uno de los antecedentes más importantes para el presente análisis, en tanto sustenta a partir de argumentos conceptuales cómo se ha dado el proceso de la configuración de la pedagogía en Colombia y las confusiones que giran en torno a ella como su problemática más relevante. Este análisis crítico deja ver la necesidad de que futuras investigaciones centren la mirada en la pedagogía como ciencia, donde integra lo disciplinar y lo profesional, con lo que posibilita otro marco de análisis que amplíe el campo conceptual y quizá enmiende errores del pasado que afectan de manera significativa el presente.

Finalmente, para Herrera (2021) la pedagogía se ha establecido y ha estado unida a la Escuela Normal en Colombia desde sus inicios en 1821. Sin embargo, aclara que hasta las primeras décadas del siglo XX esta institución ha estado rodeada por hechos y tensiones que terminan por entorpecer su función y, en muchos casos, sustituir la pedagogía por la tecnología educativa como la encargada de direccionar la enseñanza y la formación de maestros en el país, hecho con el cual provoca una "desnaturalización del carácter pedagógico de la escuela normal" (Herrera, 2021, p.

112). Por esta razón, su estudio se centra en analizar cuatro momentos y tensiones específicas por las que atravesó la Escuela Normal en el pasado, y que han contribuido a la configuración de la imagen del maestro normalista y la pedagogía.

En un primer momento expone cómo, tras el proceso de Independencia, la Escuela Normal se crea para apropiar e implementar el método lancasteriano o de enseñanza mutua con miras a homogeneizar la instrucción pública para el naciente Estado. De ahí que su papel en la formación de maestros para la apropiación de dicho método contribuía a marcar una diferencia significativa con relación a la instrucción colonial recibida hasta entonces. En un segundo momento, Herrera (2021) describe las dificultades que presenta el método lancasteriano y cómo estas abren paso a un nuevo método que se basa ya no en la memoria, el castigo o la repetición, sino en la enseñanza objetiva que integra la cabeza, el corazón y las manos. En este sentido, describe el método pestalozziano como:

> Pedagogía social, moralizadora y racional, [que] más allá de las diferencias políticas, sirvió tanto a liberales como a conservadores para sustentar la erección en el país de un sistema de instrucción que posibilitara la moralidad y la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento del Estado y la modernización de la economía y la cultura. (Herrera, 2021, p. 117)

Herrera (2021) aclara que, si bien el método pestalozziano se establece en la Escuela Normal colombiana con la llegada de la primera misión alemana en 1872, desde tres décadas atrás ya había sido reconocido y difundido en el manual de enseñanza mutua de 1845 y 1849, reformados por José María Triana, quien “ya conocía las bondades del mismo e hizo énfasis del método pestalozziano en dichos manuales” (Herrera, 2021, pp. 118, 120). La autora, además, hace alusión al movimiento instruccionista liderado por los liberales radicales en los años setenta del

decimonónico, que se sustentaron principalmente en el pensamiento pestalozziano. Expone cómo las ideas del zuriqués fueron acogidas tanto por conservadores como por liberales con el propósito de modernizar la formación del nuevo ciudadano, de los maestros y de la sociedad. De igual manera, refiere que esta reforma abre paso a la consolidación e institucionalización de la Escuela Normal (Herrera, 2021; Báez, 2005).

En un tercer momento, Herrera (2021) hace referencia a la importancia que se le dio en el Estado colombiano al trabajo desarrollado por los hermanos L. Restrepo y M. Restrepo, que se consolida en su texto *Elementos de pedagogía*, y que sirvió como ruta para la formación de maestros a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX, hasta la tercera década del siglo XX. La autora refiere cómo este manual "fue la fuente desde la cual los maestros se acercaron al discurso pedagógico y a la imagen del maestro como 'artista' y como 'apóstol'" (Herrera, 2021, p. 123). En este punto concluye que, en las escuelas normales de fin del siglo XIX, la pedagogía estaba orientada hacia los procedimientos de enseñanza y el control de las escuelas y que ambos elementos hacían parte de la pedagogía católica que fundamenta la acción de la escuela y el actuar del maestro. Esta postura que asume la Escuela Normal es criticada por los intelectuales Pedro Pablo Betancur y Agustín Nieto Caballero, para quienes la institución normalista era pasiva, mecánica, carecía de iniciativa, en tanto todo se le daba hecho, no tenía que pensar, no investigaba, no cuestionaba y esto, según ellos, era "una ciencia peligrosa" (citado en Herrera, 2021, p. 125).

Como cuarto momento, Herrera (2021) describe que este se da tras la llegada del pensamiento de la escuela activa europea al Estado colombiano. Con este pensamiento se intenta *de nuevo* modernizar la educación. En este sentido, Sáenz et al. (1997a) exponen cómo a partir de 1903, cuando se dicta la Ley 39, "la pedagogía debía abandonar las irrelevantes cuestiones tildadas de 'tradicionales' y abrazar la comprensión de la adaptación (…) los intelectuales defensores de

lo moderno combatieron lo que ellos consideraron como ‘tradicional’ y lo rechazaron por considerarlo fuera del alcance científico” (1997a, p. XIII). Sin embargo, las exigencias del pensamiento moderno de la escuela activa, como una infraestructura adecuada, materiales apropiados, la formación de los maestros no hallaron su punto de encuentro en Colombia. El país carecía de escuelas, el sistema educativo era débil y la presencia del catolicismo en la Escuela Normal —en lo institucional y lo pedagógico— seguía siendo una constante que obstaculizaba la modernidad.

Ante estas dificultades, el gobierno optó, según Herrera (2021), por fundar los institutos pedagógicos y las facultades de educación, que surgieron como modelo de modernización (p. 127). Pese a esto, algunas escuelas normales logran continuar su labor a partir del pensamiento de Decroly, Dewey y Montessori. Ya en 1945 se dicta, mediante la Resolución 1792, un nuevo estatuto a la Escuela Normal, a partir de la atribución de tres funciones específicas: “como centro de formación de los maestros, como centro científico de investigación pedagógica y como organizadora de la cultura popular” (Herrera, 2021, p. 131).

La investigación de Herrera (2021) es un referente para comprender con mayor claridad cómo se da el proceso de la creación y consolidación de la Escuela Normal, en la cual tienen influencia las políticas de Estado, la iglesia católica y la necesidad imperante de modernidad y progreso. No obstante, se evidencia un desarrollo historiográfico que carece de análisis crítico acerca de cómo se configura la pedagogía en la institución normalista y cómo esta se ve reflejada en el presente en la legitimidad pedagógica de la institución.

Finalmente, de los antecedentes es posible concluir que, si bien los investigadores han reflexionado en torno al pasado de la educación en Colombia, el surgimiento y consolidación de la Escuela Normal, así como la relación de la institución normalista con la pedagogía, se encuentra

que, en sus estudios, en su mayoría, dejan de lado aspectos puntuales que contienen en sí mismos valor y justificación. Estos ameritan que se trascienda su evocación, relato o descripción. Por esta razón, acá se analizan no sólo los alcances de estos estudios sino sus limitaciones, entendidas como posibilidades para este estudio.

El primero de estos temas se refiere a la necesidad de los neogranadinos por escolarizar la enseñanza, como único medio para formar al nuevo ciudadano, tal como lo señala el Decreto del 6 de octubre de 1820 y la Ley del 6 de agosto de 1821. El segundo tiene que ver con las implicaciones de crear la e*scuela normanda* al servicio de la escuela de primeras letras, referido en las actas del Congreso de Cúcuta (1821). El tercero está relacionado con las tres dimensiones de la actividad pedagógica de la Escuela Normal para educar al ser humano, formar al maestro y convertirse en el centro de la sociedad de institutores en las últimas tres décadas del decimonónico, tal como lo señala el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

2.2 Referente conceptual

En este apartado se presenta la construcción teórica que fundamenta la tesis. Surge, inicialmente, de los hallazgos identificados en los antecedentes y que se definen como *dimensiones histórico-pedagógicas*: normativa, operativa y teórico-conceptual. La dimensión normativa comprende las normas, leyes y decretos que se emiten en el naciente Estado para direccionar los medios y las formas de educar al ser humano. La dimensión operativa la componen los manuales de funcionamiento de las escuelas normales, los informes de la instrucción pública, así como las actas de la sociedad de institutores, que dan cuenta del hacer de las instituciones para educar al ser humano durante el decimonónico. Finalmente, la dimensión teórico-conceptual da cuenta de los autores colombianos y extranjeros que influyeron con su pensamiento, de manera directa o indirecta, en los fines para educar al ser humano en el naciente Estado.

Una vez identificadas las dimensiones histórico-pedagógicas se abre paso a su sustento en fuentes primarias y secundarias, lo cual arroja como resultado la identificación de tres necesidades que marcaron el surgimiento y consolidación de la Escuela Normal durante el decimonónico. La primera necesidad que se identifica es establecer un sistema de instrucción pública uniforme en todo el Estado para "extinguir el estanco de las luces" (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 285; Decreto del 6 de octubre de 1820; Ley (1) del 6 de agosto de 1821). La segunda necesidad es formar buenos maestros para dirigir las escuelas (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870; Zapata, 1872). Y la tercera necesidad corresponde con fundamentar conceptualmente, desde la ciencia del progreso, la Escuela Normal (Plaza,1884; L. Restrepo y M. Restrepo, 1888). Por lo anterior, en este apartado se conceptualizan dos aspectos relevantes: la pedagogía y los principios de la pedagogía como ciencia.

2.2.1 Pedagogía

En la actualidad del contexto colombiano es común encontrar diferentes definiciones acerca del concepto de pedagogía. Su uso cotidiano, e incluso atrevido en diferentes medios locales, discursos políticos, normativos y educativos[4] reflejan varios asuntos: la poca incidencia

[4] Algunas noticias que se encuentran en periódicos locales de Colombia se titulan así: «Pedagogía de Apropiación del Espacio Público […] Alcaldesa socializó logros de sus primeros 100 días de gobierno con cartilla pedagógica […] Una jornada pedagógica y entretenida para las niñas y niños del Centro Amar Chapinero […] Ahora Movilidad ofrece 11 puntos para realizar cursos pedagógicos […] Empezaron las requisas pedagógicas en las Instituciones Educativas […] En Sincelejo harán pedagogía sobre el no uso del tapabocas en espacios abiertos […] Cursos pedagógicos por infracción a las normas de tránsito». https://www.dadep.gov.co/noticias/ya-esta-disponible-la-cartilla-pedagogia-de-apropiacion-del-espacio-publico. https://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/ibague/518013-alcaldesa-socializo-logros-de-sus-primeros-100-dias-de-gobierno-con-cartilla. https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/6492-una-jornada-pedagogica-y-entretenida-para-las-ninas-y-ninos-del-centro-amar-chapinero. https://www.movilidadbogota.gov.co/web/noticia/ahora_movilidad_ofrece_11_puntos_para_realizar_cursos_pedagogicos http://www.ondasdeibague.com/noticias/ibague/42768-empezaron-las-requisas-pedagogicas-en-las-instituciones-educativas. https://www.eluniversal.com.co/regional/sucre/en-sincelejo-haran-pedagogia-sobre-no-uso-de-tapabocas-en-espacios-abiertos-YB6210111 https://bogota.gov.co/servicios/guia-de-tramites-y-servicios/curso-sobre-normas-de-transito-sdm-37156-2

de la investigación científica en los diferentes ámbitos de la sociedad, la falta reflexión sistemática de la pedagogía, además la necesidad de llegar a un consenso frente a la configuración epistémica del concepto[5]. Para Runge et al. (2018), en Colombia la pedagogía como ciencia de la educación se redujo de manera gradual al saber hacer del maestro dentro del contexto escolar, lo que según ellos se debe al trabajo que han realizado investigadores reconocidos en la materia que se encargan de nombrar como legítimamente pedagógico el actuar práctico del maestro mientras dejan de lado en la mayoría de los casos, la tradición pedagógica y su carácter sistemático y científico.

Es importante aclarar que ya desde finales del siglo XIX[6] se reconocía en Colombia que la pedagogía es una ciencia, que se compone de una serie de conocimientos probados y que, a su vez, surgen de un mismo principio supremo: "el ser humano se perfecciona libremente" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1905, p. 2) y relativos a un mismo objeto formal: "el ser humano que se educa" (p. 2). Para Heitger (1993), esto consiste en una fundamentación filosófica porque reconoce al ser humano como fin en sí mismo y no solo como un medio para mantener la libertad conquistada. Según Becerra (2017), los hermanos colombianos Luis y Martín Restrepo Mejía se presentan a una convocatoria nacional que hace el secretario de la Instrucción Pública en 1885 para formular un tratado de pedagogía que direccionara el funcionamiento de la Escuela Normal. Este trabajo de los hermanos se convierte en la oportunidad para reflexionar los principios de la ciencia que estudia al ser humano porque reconoce en él su estructura existencial (Runge, 2020) y del arte por medio del cual se enseñan los procedimientos más precisos para hacer esto posible.

En este sentido, el presente análisis plantea la necesidad de establecer la diferencia entre la instrucción y la educación. La instrucción o enseñanza es un proceso que alude a la transmisión

[5] Ver trabajos desarrollados por Runge et al. (2018) y Ortiz (2017).

[6] En 1888 se publica la primera edición de *Elementos de pedagogía*, de L. Restrepo y M. Restrepo, el cual se adopta por las autoridades de instrucción pública como texto rector para la Escuela Normal en Colombia.

de la cultura y a la socialización y según Runge (2020) está relacionada con forma mediante la cual se introduce a los niños en el mundo adulto, por lo cual carece de reflexión y de sistematicidad. Sin embargo, la instrucción se considera fundamental para el desarrollo de las facultades humanas (Mansfield, 1871) en tanto le permite al ser humano adquirir las condiciones mínimas para el desarrollo de la virtud. La educación por su parte consiste en el acto de conducir de un modo intencional, reflexionado y sistemático dichas facultades hacia "el desarrollo de toda la perfección de que es capaz" (Mansfield, 1871a, p. 22). De ahí que se considera un error, desde el punto de vista epistemológico, nombrar de manera símil a la instrucción y a la educación, en tanto ambas se complementan y se consideran fundamentales para sentar las bases de un ser humano moral que elegirá, desde su buena voluntad, solo los fines que apuntan al desarrollo de toda su especie (Kant, 1803/2021).

De esta manera, el presente estudio entiende con Herbart (1946) que la pedagogía es una ciencia cuyo objeto —material de estudio— es la educación del ser humano cuyas capacidades necesitan ser conducidas por otros, en este caso los maestros, y cuyo fin es la formación de su voluntad, de su virtud o su "fuerza de carácter de la moralidad" (p. 12). En este sentido, el autor afirma que la finalidad de toda acción educativa es la finalidad del ser humano, de su elección futura en términos de moralidad y, en ningún caso, la elección del maestro ni tampoco la del niño. Porque:

> *El educador se representa en el niño el ser humano futuro; por consiguiente, tiene que encaminar sus esfuerzos presentes a los fines que el discípulo se pondrá después por sí mismo como ser humano; y ha de preparar de antemano a estos fines una interna facilidad*. No debe embargar la actividad del ser humano futuro; por consiguiente, no debe fijarla ahora en puntos particulares, y mucho menos, debilitarla con la dispersión. No debe dejar

> que se pierda nada, ni en intensidad ni en extensión, que pudiera reclamársele después. Sea grande o pequeña la dificultad que esto ofrezca, hay siempre una cosa clara: *siendo múltiples las aspiraciones del ser humano, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación*. (Herbart, 1946, p. 50)

En consecuencia, se cuestiona la tesis de Zuluaga (1999) en la que afirma que "la pedagogía es una disciplina en formación que tiene por objeto la enseñanza" (p. 31), con lo que niega el carácter científico de la pedagogía como constructo sistemático y reflexivo de la problemática educativa no solo en sus formas sino además en sus fines. De este modo la autora reduce la pedagogía a la enseñanza como acto de instruir como propio del maestro, de su saber como práctico, por ende, su concepto queda atrapado en el estrecho límite de la escuela e invisibiliza el problema fundamental de la educación: la formación del ser humano (Herbart, 1946). En este sentido, Pestalozzi (1826/2003) expone que ese ser humano que requiere de la educación, viene dotado de manera natural y auténtica con la voluntad para la moralidad, posee de manera innata unas disposiciones o capacidades básicas para la perfección y, además, contiene en sí mismo el auto impulso hacia el desarrollo de la autonomía y la libertad.

De acuerdo con Guarín (1874), la pedagogía no puede quedar reducida a la mera práctica sin reflexión, al hacer sin sentido, es decir, "a un arte mecánico i rutinero [sino que debe posicionarse] a la altura que le corresponde entre las ciencias progresivas e intelectuales del día" (p. 293). Aquí, cobran relevancia los aportes de Göttler (1962) cuando advierte que, el cúmulo caprichoso de experiencias sin reflexión, sin cuestionamientos y carentes de fuentes objetivas y de análisis sistemáticos, corre el riesgo de convertirse en ritualismo, en fe ciega y en rutina. Por su parte, Kant (1803/2021) afirma que el arte de educar debe transformarse en ciencia a partir de su reflexión y su fundamentación rigurosa porque la educación es el único medio para alcanzar la

humanidad. En dicho sentido, se refiere a la formación del ser humano que tiene como propósito "conducir al ser humano a su fin" (Restrepo, 1905, p. 2), es la acción educadora que procura la perfectibilidad[7] de la especie a partir del desarrollo de las disposiciones que el ser humano posee para la autonomía y la libertad, es decir, para la moralidad.

En este sentido, la acción educadora se genera desde el referente del objeto material de la pedagogía: la educación del ser humano, y desde su objeto formal el "homo educandus" (März, 2009, p. 30) o el ser humano que se educa. Por consiguiente, es un error seguir pensando que la pedagogía equivale a la enseñanza, a la instrucción o a la acción institucionalizada del maestro en la escuela. La ciencia de la educación involucra todos los aspectos de la vida misma del ser humano: lo cultural, lo social, lo ético, lo escolar, lo político, lo económico y lo religioso. Al respecto, Heitger (1993) expone que es por la filosofía que la pedagogía se vincula a la educación del ser humano, lo cual le permite extender sus fines incluso en toda acción instructiva.

Ahora bien, para Benner (1998), "una institución [de educación] es legítima en términos pedagógicos cuando se fundamenta en el pensamiento y en la propia actividad del ser humano (…) a partir de dos estructuras" (pp. 39, 45): uno, la estructura de la acción pedagógica o las formas de educar al ser humano; y, dos, la estructura de la reflexión pedagógica o los fines para formar al ser humano. Para este autor, dicha base estructural corresponde a una interacción pedagógica no afirmativa, es decir, la manera pedagógica de comprender la autonomía del ser humano. Esta institución es la que reconoce en el ser humano su tendencia hacia el desarrollo de la autonomía —lo formativo—, pero que requiere de la acción pedagógica —lo educativo— como medio para que este alcance su transformación y permanente autoformación. Es así como Benner

[7] Kant entiende que por la perfectibilidad es que se da el progreso constante de la humanidad hacia lo mejor, el cual se evidencia en la historia de la civilización a través del desarrollo de la razón y la capacidad crítica del sujeto sobre sí mismo y la especie. En el ensayo *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor*, expone que el perfeccionamiento de la especie humana depende del desarrollo moral de cada sujeto (Kant, 1789/2015, p. 105).

(1998) va a defender la tesis de la pedagogía como ciencia que se sustenta en lo teórico-educativo y lo teórico-formativo de la acción y de la reflexión pedagógica.

A partir del planteamiento anterior, se identifican tres criterios o principios que constituyen la pedagogía como ciencia y que, a su vez, establecen el marco de análisis de la legitimidad pedagógica. En el presente análisis, estos tres principios se sustentan en tres autores que influyen con su pensamiento en la consolidación de la Escuela Normal colombiana durante el decimonónico y que, paradójicamente, como se ha visto, su valor justificativo se deslegitima hasta el punto de que lo pedagógico se redujo a un mero saber sobre la enseñanza.

El primer principio hace referencia a los fines de la pedagogía, que para nuestro caso se nombrará principio práctico —moral— a partir del pensamiento de Kant en sus textos *¿Qué es la ilustración?* (1784/2015), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785/2014), *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor* (1789/2015) y *Pedagogía* (1803/2021). El segundo principio tiene que ver con las formas de expresión de la pedagogía, que lo denominamos principio de acción educadora y será abordado desde el pensamiento de Pestalozzi a partir de sus obras *La velada de un solitario y otros escritos* (1780/2001), *Mis investigaciones* (1797/2003) y *El canto del cisne* (1826/2003). El tercer principio, que corresponde a los fundamentos científicos y teóricos de la pedagogía, lo denominaremos principio epistémico, que se desarrolla a partir del pensamiento de Herbart desde sus escritos *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) y *Antología* (1946).

2.2.2 Principios de la pedagogía

Principio práctico —moral—.

¿En qué orden, únicamente, se puede esperar el progreso hacia mejor? La respuesta es la siguiente: no por el curso de las cosas de *abajo arriba*, sino de *arriba abajo*. Esperar que

> mediante la educación de la juventud, con la instrucción doméstica y más tarde la escolar, de la escuela elemental a la superior, en una cultura espiritual y moral fortalecida por la enseñanza religiosa, se llegase a formar no sólo buenos ciudadanos, sino dotados al bien, capaces de sostenerse y progresar siempre, he aquí un plan cuyo logro parece difícil. (Kant, 1789/2015, p. 96)

Para Kant (1789/2015) el ser humano tiene una disposición natural para ser un ser moral, pero esta disposición debe ser desarrollada, de manera inicial con la ayuda de los padres, luego, en la escuela. La educación equilibrada y gradual desde los primeros años de vida sienta las bases para un futuro desarrollo del ser humano moral. De allí que él conciba la educación del ser humano como el único medio para alcanzar la humanidad o el ideal de perfectibilidad; en otras palabras, el progreso del género humano hacia lo mejor.

Como sustento de esta tesis, Kant (1803/2021) propone una teoría de la educación (pedagogía) en la que resalta dos dimensiones del ser humano que se complementan para alcanzar este ideal. La primera dimensión es *la educación física*; esta se refiere a los cuidados, el sustento y la disciplina, que además se entiende como una educación negativa, en el sentido de que evita que la animalidad se superponga a la humanidad, e impide que el ser humano se dañe a sí mismo por el exceso de su propia fuerza. La segunda dimensión es la *educación práctica-moral*, que para nuestro caso corresponde al primer principio de pedagogía. Con ella, Kant (1803/2021) se refiere a los procesos de instrucción, culturización y formación, donde el ser humano adquiere habilidades para actuar libremente, alcanzar la autonomía, darse reglas y desempeñarse como ciudadano a través de las normas de la prudencia. La educación práctica es entendida como una educación positiva en tanto que instruye y es guía para la moralidad. Gracias a ella el ser humano adquiere y comprende su valor supremo, es decir, se hace humano.

Kant (1784/2015) condensa el resultado de la educación práctica tras definir al ser humano ilustrado bajo la premisa "¡*Sapere Aude*: ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!" (Kant, 1784/2015, p. 25). Bajo esta inferencia el autor dirá que quien alcance su propio entendimiento, es decir, la ilustración, debe responsabilizarse de sí mismo y sus deberes con la sociedad. Esto solo se logra cuando el ser humano consigue hacer un uso público de su razón siendo crítico con las estructuras de su presente, pero al mismo tiempo al hacer un uso privado de la razón. Para esto se basa en la *obediencia razonada* de reglas externas que lo direccionan sin atentar contra la dignidad humana[8]. Que el ser humano consiga actuar constante y conscientemente en esta doble vía del uso público y privado de su razón es lo que constituye el carácter de un ser humano formado, pero esto debe ser responsabilidad fundamental de la familia y de la escuela.

Para Kant (1803/2021), la educación desde la primera infancia, tanto en la familia como en la escuela, se encuentra conectado con el proceso del progreso humano, en tanto que, si se lleva a cabo juiciosa y ordenadamente, sentará las bases de un adulto moralizado que elegirá, desde su buena voluntad, solo los fines que apuntan al desarrollo de toda su especie. Este progreso está acompañado, desde la educación, por el cultivo de la autonomía del ser humano; esta cualidad es entendida como la capacidad de usar la razón para la toma de decisiones y la realización de acciones conscientes que lleven al ser humano hacia la autodeterminación y la libertad; también

[8] En el ensayo *¿Qué es la Ilustración?* (1784/2015), Kant desarrolla los conceptos del uso público y privado de la razón, expuestos como dos modos de existencia del ser humano en la sociedad. Así establece que el sujeto ilustrado y formado es capaz de existir en estos dos usos de la razón de forma consciente, reconociendo cuándo debe obedecer y cuándo debe ser crítico. El *uso privado de la razón* es el empleo de ésta que se le permite al ser humano al interior de una posición civil o de una función que se le ha confiado; en esta posición solo le es lícito obedecer, pero de forma razonada, es decir, sin atentar contra la dignidad de la especie humana. El *uso público de la razón* es el que alguien hace de ella en cuanto sabio o experto ante la totalidad de un público, con el fin de hacer crítica del presente, sus instituciones y estructuras, aunque de acuerdo con su función privada su tarea haga parte de ellas (Kant, 1784/2015, pp. 27-30).

la que le permitirá que desarrolle la capacidad crítica para contrastar su experiencia histórica y desde ella proyectar ideas de progreso futuro.

Estas ideas del filósofo de Königsberg se conectan con la reflexión sistemática que se desarrolla en Colombia en el siglo XIX sobre el problema fundamental de la educación, cuando sus dirigentes y pedagogos comprenden que el progreso no consistía en instruir a la población en la lectura, la escritura, los derechos y los deberes del ser humano en sociedad (Mallarino, 1871) como se venía haciendo mediante la aplicación del método de Lancaster. Como consecuencia, el fin de la educación ya no era:

> Únicamente de instruir el entendimiento en las escuelas, ni de formar eruditos. Debe tratarse ántes que todo de extirpar los vicios i de preparar el corazon de los niños para que reciba el jérmen de todas las virtudes i para que las practique cuando llegue a ser ser humano" (La Escuela Normal, 1871, (31), p. 482).

En este sentido, la educación se estructura y se planea con carácter moral, por lo cual fue preciso "formar el corazón [del ser humano] e inclinarlo al bien" (La Escuela Normal, 1871, (25), p. 391) como base para el crecimiento económico, político, social de los nueve Estados Unidos de Colombia. Incluso, desde 1819 se sientan las bases para la educación del ser humano moral como condición fundamental para un pueblo libre de la esclavitud, no de las cadenas físicas, sino de la esclavitud que producía la ignorancia. Así lo expresa Simón Bolívar en la instalación del Congreso de Angostura en 1819: "la educación popular debe ser el hijo primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades" (1819, p. 423).

Principio de acción educadora.

> Las benditas capacidades de la humanidad no son don del arte ni del acaso, sino que se hallan con sus fundamentos en el interior de la naturaleza de todas las personas. Su educación constituye una necesidad general de la humanidad. (Pestalozzi, 1780/2001, p. 37)

El segundo principio de la pedagogía es el de acción educadora, definido por Pestalozzi (1826/2003) como el arte mediante el cual se despliegan en el ser humano sus disposiciones naturales del corazón, de la mente y del cuerpo. A partir de este principio construye su sistema de educación elemental en el que defiende la idea de que, mediante la educación equilibrada y de conformidad con la naturaleza[9], puede el ser humano alcanzar su plenitud humana, es decir su "perfección" (p. 55). Según el autor, esta es la educación que forma auténticamente al ser humano.

Natorp (1931) precisa que, para el zuriqués, la educación "no consiste en la comunicación o transmisión de una determinada forma exterior" (p. 61). Por el contrario, procura el desarrollo de las innatas facultades humanas mediante el arte externo de la acción de educar. Para Pestalozzi (1826/2003) la acción educadora es la que activa en el ser humano su auto impulso hacia la autonomía y la libertad a partir del desarrollo de las capacidades con las que viene dotado por naturaleza. Estas capacidades o disposiciones básicas son: la capacidad del entendimiento o del conocer el bien; la capacidad moral o de la voluntad de hacer el bien; y la capacidad práctica o de querer hacer el bien. En otras palabras, lo que él denomina mente, corazón y mano.

---

[9] Para Pestalozzi (1797/2003) la naturaleza humana es: "el grado máximo de integridad animal" (p. 165), por lo tanto, cuando propone la educación elemental se refiere al arte de desplegar de un modo natural las facultades humanas, cuyo principio son las "leyes eternas" (1826/2003, p. 22) que direccionan las tres capacidades humanas básicas: del entendimiento -la mente-, del sentimiento -el corazón-, y de la voluntad -la mano-. En palabras de Pestalozzi: "el desconocimiento general que se tiene de ella [educación elemental] es desconocimiento de todo lo divino y eterno que hay en la naturaleza humana. Pero eso divino y eterno es, en esencia, la propia naturaleza humana" (p. 80).

La educación elemental consiste, entonces, en el desarrollo de dicha capacidad común, es decir, el desarrollo armonioso y ordenado de estas disposiciones humanas. En este sentido, el autor se contrapone a la educación que desarrolla de manera independiente estas tres capacidades, en tanto genera una "mala educación" (2003a, p. 55). La educación unilateral, no elemental, transforma al género humano en algo mecánico, artificioso, carente de fundamento, lo que pone en riesgo su integridad. Pestalozzi afirma que:

> Aquello que afecta al ser humano sólo unilateralmente, es decir, en una sola de sus capacidades, sea la del corazón, la de la mente o la capacidad del arte, destruye y obstaculiza el equilibrio de nuestras facultades y lleva a que los medios educativos no sean naturales, lo cual tiene como consecuencia una mala educación general y del género humano algo artificios (…) Constituye una verdad general que sólo aquello que afecta al ser humano en las facultades comunes de la naturaleza humana, es decir, al ser humano como *corazón, mente y mano* llega a ser para él formativo de un modo real, verdadero y natural; y todo cuanto no lo afecta así en las facultades comunes de su ser no lo afecta de un modo natural ni es para él configurador de algo humano. (1826/2003, p. 55)

Con esta idea, Pestalozzi le confiere un carácter formativo a la educación. En dicho sentido, la educación elemental es la acción o el arte que ayuda al desarrollo y configuración de las capacidades del ser humano para que alcancen a ser lo que está previsto en su misma naturaleza: un ser libre y autónomo. Este es el objetivo que, según Pestalozzi (1797/2003), ha de alcanzar la educación. Transformar el auto impulso espontáneo animal en disposiciones elevadas que configuran lo humano para su actuar cultural, social, moral y espiritual.

Con base en el planteamiento anterior, podemos afirmar que la tesis del zuriqués llega al naciente Estado colombiano de modo parcial, en tanto no se introduce como sistema al que él

mismo denomina educación elemental. Sin embargo, su tesis se incorpora en Colombia a partir del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como un método para enseñar de un modo sencillo los conocimientos escolares a los niños (La Escuela Normal, 1871). Quintana en el prólogo de *El canto del cisne* describe cómo a partir de sus investigaciones y reflexiones hacia el año 1810, Pestalozzi (1826/2003) logra trascender su método de enseñanza hasta desarrollar su sistema pedagógico de la educación elemental, que propende por el desarrollo de la capacidad común para activar en el ser humano su auto impulso a elevarse hacia la autonomía y la libertad. Esta idea, de modo auténtico, no se instauró en Colombia.

Principio epistémico.

> En el hacer solo se aprende el arte, se adquiere el tacto, destreza, habilidad; pero aún en el *hacer* solo aprende el arte aquel que ha aprendido en el *pensar* la ciencia, se la ha apropiado, se rige por ella y ha predeterminado con ella las futuras impresiones que le producirá la experiencia. (Herbart, 1946, p. 22)

La pedagogía como ciencia tiene como principio el reconocimiento de la ciencia en sí, la cual se constituye en el fundamento mediante la acción educadora o arte de educar al ser humano, cuyo fin es la trascendencia del ser humano hacia un ser moral. Para el filósofo alemán el arte y la preparación por la ciencia son los dos elementos constitutivos de la pedagogía como ciencia. La preparación por la ciencia es la que antecede, sustenta y orienta la acción educadora. Es además la reflexión constante que debe acompañar a quien lleva a cabo el arte de la educación de modo tal que sepa pensar la ciencia. Por esta razón, el cúmulo de una experiencia sin reflexión corre el riesgo de caer en la rutina que obstaculiza la acción educadora. Para el autor, es la reflexión consciente y constante la que da la posibilidad de trascendencia a la praxis educativa[10].

[10] En palabras de Runge (2020): “La educación, sobre todo como enseñanza, es entonces el nombre para aquellas acciones (praxis) institucionalizadas con las que los seres humanos (orientados por ciertas representaciones

En su tesis, Herbart (1946) explica que solo se puede llegar a tener una real y verdadera preparación para la acción de educar a través de la ciencia; de lo contrario, el arte estará basado solo en especulaciones e imprecisiones que llevarán al maestro a caer en la rutina y, por tanto, en su fracaso. La preparación para el arte —*actuar pedagógico*— por la ciencia cobra sentido en tanto que involucra además de la inteligencia —*el saber profesional*— y el corazón —*el tacto pedagógico*—, los principios, postulados y fundamentos que la sustentan y que él mismo nombra como el pensar filosófico (Herbart, 1946)[11].

La tesis que desarrolla el filósofo y pedagogo alemán es la que años más tarde dará el fundamento epistémico al pensamiento que construyen los colombianos L. Restrepo y M. Restrepo, y a partir del cual se instauran las bases y fundamentos para direccionar el funcionamiento de la Escuela Normal desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. En su obra *Elementos de pedagogía* publicada por primera vez en Colombia en el año 1888, L. Restrepo y M. Restrepo reconocen que la pedagogía es la ciencia que estudia al ser humano que se educa, sus principios y sus fines. Además, refieren que "es arte que enseña los procedimientos más adecuados para educar al ser humano (L. Restrepo y M. Restrepo, 1905, p. 2).

En este sentido, los hermanos Restrepo Mejía describen que la educación como objeto material de la pedagogía cumple con dos fines: el primero consiste en promover en el ser humano el desarrollo armónico de todas sus facultades o capacidades naturales: intelectual o del

---

valorativas e ideales formativos) tratan de influir sobre otros de un modo planeado y subsidiario (en calidad de ayuda y apoyo), con la intención de fomentar el despliegue de su personalidad (formación) en espacios socialmente diferenciados para ello (p. 179).

[11] Runge (2020) describe en *la conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía* los conceptos de la pedagogía como disciplina científica, la profesión docente y praxis educativa, con los cuales hacen referencia respectivamente a la producción del saber pedagógico, sus modos de transmisión, así como sus formar de aplicación en la práctica educativa institucionalizada. Así mismo expone el papel mediador que cumple la profesión docente entre la disciplina la como encargada de producir el saber científico y la praxis educativa cuya función es la de aplicar ese saber en la escuela.

entendimiento, moral o de la voluntad y física o del hacer el bien. Esto se logra a través de los *sistemas de enseñanza* con sus métodos, técnicas y procedimientos para educar al ser humano (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. 7), definido también como arte de educar al ser humano (Pestalozzi, 1826/2003, p. 33). Por su parte, el segundo objetivo de la educación como objeto material de la pedagogía es "conducir al ser humano a su fin" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. 7); es decir, posibilitar en el ser humano su perfeccionamiento, trascendencia, autonomía y libertad (Pestalozzi, 1826/2003, p. 33). Este fin último de la educación se logra mediante los *sistemas pedagógicos*, los cuales L. Restrepo y M. Restrepo definen como "el conjunto de principios supremos relativos a la naturaleza, estado actual y fin del ser humano, a los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador" (1905, p. 2).

Cabe aclarar que, al establecer la diferencia que existe entre los *sistemas de enseñanza* y los *sistemas pedagógicos*, los hermanos Restrepo Mejía reafirman su idea de la pedagogía como ciencia, que estudia al ser humano que es educable, a partir de sus leyes y sus fines, pero que a su vez se vale de medios educativos externos o artificiales para llevar al ser humano a su fin. Con esta idea los hermanos Restrepo Mejía no generan tensión o conflicto entre la pedagogía como ciencia y arte como praxis, sino que, por el contrario, los integran como parte de un todo, de un sistema complejo llamado: educación. En este sentido, se refieren a ella no como saber del maestro sobre la enseñanza sino como la acción intencionada, reflexionada y sistemática para conducir el ser humano a su fin. Este pensamiento que ya Herbart había planteado como condición *sine qua non* para conducir al ser humano a su fin mediante el arte de la educación —*praxis educativa*—, es el que provoca, dirige, auxilia el desarrollo de las facultades naturales del mismo.

Esta noción de la pedagogía como ciencia tiene sus orígenes en Herbart (1946) y es reconocida por los hermanos Restrepo Mejía. En la actualidad del contexto colombiano esta idea

la desarrolla Runge (2020), para quien la ciencia pedagógica se constituye, a su vez, por dos campos: el primero se refiere al campo disciplinar, el cual consiste en la producción de teoría, reflexión e investigación sobre el fenómeno educativo, así como a los fundamentos epistémicos que sustentan los procedimientos y medios de la educación. El segundo campo es el profesional, el cual describe como los pensamientos, las reflexiones y las acciones sobre la praxis educativa que se deriva, se sustenta y se fundamenta en lo disciplinar. El desarrollo de lo disciplinar sustenta la profesión docente, por lo tanto, no sería posible pensar una praxis educativa o arte de la educación —profesional— si esta no se fundamenta o se sustenta en lo científico —disciplinar— .

A partir de lo anterior, es importante aclarar que la noción de pedagogía que se ha defendido en Colombia por más de cuatro décadas como *el saber del maestro sobre la enseñanza* (Sáenz et al., 1997a; Saldarriaga, 2003; Ortiz, 2017; Zuluaga, 2021), ha instaurado en el país una idea confusa de la pedagogía, en palabras de Caruso (2015) contradictoria y plural. En tal sentido es vista como el mero desarrollo de un sistema de enseñanza. Por ejemplo, en la idea de pedagogía que propone Saldarriaga (2003) promueve y defiende la imagen de un maestro artesano, artista, e incluso apóstol como opuesto al maestro pedagogo o erudito (Saldarriaga, 2003, p. 19), con lo cual contrarresta la idea de que el maestro acceda a la ciencia, la conozca y se prepare por ella.

Esta confusión sobre la pedagogía como saber sobre la enseñanza expuesto por Saldarriaga da cuenta del desconocimiento de la pedagogía como la ciencia cuyo principio supremo es conducir el ser humano a su fin y la que permite al profesional docente tener claridad y objetividad en sus acciones y su actuar educativo. Pero, en especial, la tesis del colombiano invisibiliza el objeto formal de la pedagogía: el ser humano que es educable porque es perfectible, porque es formable.

2.3 Diseño metodológico

La problemática hasta aquí planteada reclama para sí una reflexión desde la pedagogía misma, es decir, un metaanálisis que esclarezca su realidad histórica a partir de la lectura comprensiva de su propia estructura basada en la reflexión y la acción pedagógica. De esta manera, se llega a la idea de que la pedagogía general o sistemática debía adoptarse como enfoque metodológico para hacer esta lectura pedagógica e histórica en tanto su objeto de análisis es mirarse a sí misma, auscultarse, reflexionarse metateóricamente, darse sus propios lineamientos del deber y del valor, esclarecer sus postulados como ciencia para poder estudiar teóricamente la problemática educativa y acercarse cada vez más a su legitimidad científica.

La pedagogía sistemática es para Göttler (1962) una ciencia que regula tanto el deber como el valor de la educación en un sentido amplio, por lo tanto, no es una disciplina que se encarga de describir o prescribir las acciones o los acontecimientos relativos a la educación. En este sentido, la lectura sistemática permite un metaanálisis de la pedagogía como ciencia de la educación y la revisión de sí misma frente a su relación con la Escuela Normal como institución pedagógica. Así mismo, posibilita una observación epistémica que abra paso a la reflexión y a la acción intencionada sobre problemas pedagógicos del presente cuyas respuestas se hallan en el pasado (Sánchez, 2005). Por lo anterior, surge la necesidad de optar por la pedagogía histórica como método para llevar a cabo la investigación.

Para Göttler (1962), la pedagogía es la teoría de la acción humana que se ocupa tanto de la naturaleza y de la forma del influjo de la acción pedagógica —lo educativo—, como de los fines de la intervención pedagógica —lo formativo—: conducir al ser humano a su fin. Para el autor existe la necesidad de verificar, desde el orden científico, todos los conocimientos que se suelen nombrar como pedagógicos, en especial en aquellos escenarios o instituciones que se encargan de

liderar o normatizar lo pedagógico, como lo son las escuelas normales, los institutos de pedagogía y las facultades de educación, ya que son más susceptibles de correr los riesgos antes señalados.

En su tesis, Göttler (1962) advierte que los conocimientos sobre la teoría de la acción de educar al ser humano se deben sustentar en fuentes objetivas e inferirse en pocos principios supremos de la realidad y de la lógica. El autor propone una vigilancia con la cual se evite que, al intentar ejercer la acción pedagógica, se caiga en el peligro del ritualismo, de la fe ciega e inquebrantable y de la rutina. De este modo, considera que se debe abrir paso a la reflexión para que derive en una acción pedagógica propiamente dicha. Dicha reflexión consta no solo de la acción pedagógica, como el saber puesto en práctica en el ámbito escolar, ético, político o económico, sino que involucra el uso de teorías científicas que sustentan dicho actuar. Así mismo, implica el saber científico o investigativo que orienta, tensiona, confronta el saber práctico con las teorías que influyen tanto en las formas como en los fines de educar al ser humano.

Por su parte, el pedagogo contemporáneo alemán Benner (1998) defiende que la pedagogía, como ciencia o teoría de la acción humana, contiene en sí misma unas necesidades que han de ser resueltas por la pedagogía sistemática a partir de la perspectiva del entendimiento, desde el ámbito de la reflexión o el pensamiento pedagógico y desde el ámbito de la acción pedagógica. Lo anterior desde la actuación práctica para la toma de decisiones, desde la investigación histórica para el análisis de los ámbitos actuales de la acción, o sobre la unidad de la pedagogía como ciencia teórica, empírica y práctica.

En este sentido, el pensamiento de Benner hace dos aportes importantes a esta investigación. El primero: nos permite entender que no es posible esclarecer la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal y su importancia para el presente sin antes reconocer en la reflexión y en la acción pedagógica los ámbitos indisociables que, además de constituir la

pedagogía como ciencia, manifiestan y expresan de manera constante sus necesidades de orden teórico formativo, es decir, en sus fines. El segundo: orienta la comprensión y el reconocimiento de las formas o ámbitos de interacción o actuación pedagógica, esto desde lo teórico educativo. En este orden de ideas, la metodología se desarrolla en los siguientes momentos, los cuales se describen con mayor profundidad en cada uno de los capítulos.

La revisión de antecedentes permite la comprensión del pasado de la educación en Colombia. De esta comprensión surge una primera unidad de análisis que denominamos *dimensiones histórico-pedagógicas* —normativa, operativa y teórico conceptual— que, como se describió anteriormente, corresponden con los medios, las formas, las instituciones y los fines para educar al ser humano en el naciente Estado. Dicha comprensión permite la reflexión pedagógica del pasado, que en este trabajo se desarrolla en el capítulo I, del cual surge la segunda unidad de análisis denominada *conceptos clave en el surgimiento y consolidación de la Escuela Normal en Colombia durante el siglo decimonónico.* Estos conceptos se refieren a las tres necesidades que marcaron el rumbo de la institución normalista: la necesidad de establecer un sistema de instrucción pública uniforme en todo el Estado, la necesidad de formar buenos maestros para dirigir las escuelas y la necesidad de fundamentar conceptualmente la Escuela Normal.

El capítulo II permite el análisis sistemático de las dos unidades de análisis antes descritas: las dimensiones histórico-pedagógicas y los conceptos clave en el surgimiento y consolidación de la Escuela Normal en Colombia durante el siglo decimonónico. De este análisis surgen tres categorías centrales para el presente estudio en tanto vislumbran respuestas al problema pedagógico actual de la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal. Estas categorías son: la idea pedagógica fundamental; la pedagogía entendida como ciencia del progreso y de la humanidad; y la acción y reflexión pedagógica como base estructural de una institución legítima

en términos pedagógicos. En este mismo sentido, el análisis sistemático de contenido manifiesta los tres principios de la pedagogía como ciencia, y que se conceptualizan desde tres pedagogos clásicos europeos, así como desde autores colombianos cuyas reflexiones pedagógicas y filosóficas giran en torno al problema de la educación del ser humano en el naciente Estado.

Como derivación de lo anterior, el capítulo III se desarrolla a partir de una contrastación teórica entre las categorías centrales y los principios que reflejan la vivencia de la teoría de la acción humana en la Escuela Normal entre 1870 y 1903, a partir de los propósitos que la institución cumple según la normativa de 1870 que posibilitó su consolidación.

3. Estructura de la tesis

La construcción del referente conceptual antes descrito establece el acercamiento a la resolución de la pregunta central por la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal colombiana a partir del rastreo inicial de investigaciones realizadas en el campo disciplinar de la pedagogía en el país. En el primer capítulo se aborda *la idea pedagógica fundamental que subyace en la creación y consolidación de la Escuela Normal colombiana en el siglo XIX.* El segundo se titula *La Escuela Normal a finales del siglo XIX en Colombia y su relación con la pedagogía: Una lectura sistemática a los principios de la ciencia de la educación en la Institución*. Y el tercero lleva el título *La Escuela Normal a finales del siglo XIX y los principios que reflejan la vivencia de la teoría de la acción humana.* A continuación, una breve descripción de los tres capítulos que configuran el cuerpo central de esta tesis.

En el primer capítulo se desarrolla la reflexión pedagógica del pasado de la educación en Colombia a partir de los ideales antropológicos expresados en la configuración del Estado colombiano como república independiente y que conllevan a la creación y posterior consolidación de la Escuela Normal. Allí se analizan tres ideas: primera, Escolarizar la enseñanza o emprender la actividad pedagógica: Transformaciones de la Escuela Normal en el Siglo XIX; segunda,

Lectura sistemática de las formas y lugares de enunciación de la pedagogía como ciencia de la educación; tercera, Análisis sistemático de las dimensiones histórico-pedagógicas que legitiman la pedagogía como ciencia.

El segundo capítulo da cuenta del contraste que existe entre los principios que constituyen la pedagogía como ciencia, la ciencia de la educación (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888) con el quehacer de la Escuela Normal que se consolida en Colombia a partir de 1870. Esta parte permite llevar a cabo un análisis sistemático del contenido que arrojó la comprensión histórica del pasado (antecedentes) y la reflexión pedagógica del pasado (capítulo I). Este capítulo se desarrolla a partir de una idea central denominada Planteamientos sistemáticos para analizar la legitimación pedagógica de la Escuela Normal a finales del siglo XIX, en la que se exponen las razones que llevan a optar por el enfoque de pedagogía sistemática como el lente para analizar las unidades de análisis y conceptualizar su importancia para el presente de la institución normalista, a la luz de la tesis de Dietrich Benner.

El tercer capítulo presenta, por un lado, los propósitos que cumple la institución normalista desde la acción intencionada de educar al ser humano y formar al maestro, y desde el liderazgo que asume en la reflexión constante de los principios y sistemas pedagógicos para la acción. Por otro lado, muestra cómo la Escuela Normal que se consolida a finales del siglo XIX es fruto de la idea pedagógica fundamental declarada por Simón Bolívar en 1819, en la cual la ciencia de la educación se hace presente a través de su objeto material: la educación del ser humano; y de su objeto formal: el ser humano que es educable.

Por último, se establece la discusión en torno a la legitimidad pedagógica actual de la Escuela Normal en Colombia. Esto en las conclusiones de la tesis, que giran alrededor de tres ejes temáticos: el primero, titulado De ciencia de la educación a saber del maestro sobre la enseñanza,

la confusión epistémica en la historia de la pedagogía en Colombia; el segundo, titulado La institución normalista y su relación con la pedagogía; y, el tercero, titulado ¿Es legítima la Escuela Normal en términos pedagógicos? La necesidad permanente de vigilancia epistemológica en el campo pedagógico.

Capítulo I. La idea pedagógica fundamental que subyace en la creación y consolidación de la Escuela Normal colombiana en el siglo XIX

Tras la necesidad de esclarecer *la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal en Colombia y su importancia para el momento presente de la institución,* se recurre de manera inicial al rastreo de investigaciones realizadas en el país en el campo disciplinar de la pedagogía, con el propósito de identificar las temáticas que se han abordado al respecto. También se revisaron las metodologías empleadas, los resultados relevantes que pudieran convertirse en punto de partida para dar continuidad a los hallazgos sugeridos con relación a la pregunta inicial. Inclusive, se buscó identificar tendencias investigativas que pudieran estar influyendo o no en la problemática planteada. En este orden de ideas, el presente capítulo se construye a partir de tres necesidades que se identifican en la construcción de antecedentes y que se convierten en ejes temáticos para su desarrollo.

La primera necesidad corresponde con las temáticas no abordadas por los estudios y que contienen en sí mismos relevancia y justificación para el campo disciplinar de la pedagogía en Colombia. La segunda se refiere a que la mayoría de esos estudios, a pesar de inscribirse en el campo disciplinar de la pedagogía, se centran en describir hechos pasados de la educación en Colombia, pero dejan de lado el análisis puntual de aspectos relevantes. El tercero se refiere a la necesidad de reflexionar el pasado de la educación en Colombia desde una mirada pedagógica.

El primer capítulo se ha denominado La idea pedagógica fundamental que subyace en la creación y consolidación de la Escuela Normal colombiana en el siglo XIX. Tiene por objetivo esclarecer los ideales antropológicos expresados en la configuración del Estado colombiano como república independiente y que conllevan a la creación y posterior consolidación de la Escuela

Normal. Este capítulo se compone de dos apartados que surgen de las necesidades antes mencionadas.

El primer apartado, titulado Escolarizar la enseñanza o emprender la actividad pedagógica: Transformaciones de la Escuela Normal en el siglo XIX, da cuenta de las reflexiones generadas a partir de los antecedentes con respecto al problema planteado en esta investigación. Lo anterior no solo desde sus alcances sino además desde sus limitaciones, entendidas como posibilidades para el estudio de temas que, a pesar de contener en sí mismos un carácter de relevancia justificativa y valorativa, han sido poco abordados en el contexto colombiano. Como ejemplo se encuentran: primero, el interés de los neogranadinos por escolarizar la enseñanza como único medio para formar al nuevo ciudadano; segundo, las implicaciones de crear la *escuela normanda* al servicio de la escuela de primeras letras; y, tercero, las tres dimensiones de la actividad pedagógica de la Escuela Normal para educar al ser humano, formar el maestro y convertirse en centro de la sociedad de institutores. Estos tres temas ameritan que se trascienda su evocación, relato o descripción, como ha ocurrido hasta ahora por parte de estudios histórico-analíticos o historiográficos, pero sin temor a auscultar más allá de lo que se ha contado, y emprender reflexiones desde el campo disciplinar de la pedagogía para conocer, leer y comprender los hechos desde un enfoque sistemático que contribuya con la reflexión epistemológica de la ciencia de la educación.

Por su parte, en el segundo apartado, titulado Análisis sistemático de las dimensiones histórico-pedagógicas que legitiman la pedagogía como ciencia, se da cuenta de la relación que se establece metodológicamente entre la *pedagogía sistemática,* como enfoque a través del cual se lee de manera comprensiva el problema de la legitimidad pedagógica en la Escuela Normal, y la *pedagogía histórica,* como el método que guía cada paso de esta. El lente sistemático permite un

metaanálisis de la pedagogía y la revisión de sí misma frente a su relación con la Escuela Normal. A su vez, permite una vigilancia epistemológica que abre paso a la reflexión y a la acción intencionada sobre problemas pedagógicos del presente cuyas respuestas se hallan en el pasado.

Primer apartado. Escolarizar la enseñanza o emprender la actividad pedagógica: Transformaciones de la Escuela Normal en el siglo XIX

El carácter analítico, histórico e historiográfico que comparten en su mayoría las investigaciones que se han abordado hasta ahora, y que se toman como antecedentes en el presente estudio, exigen una revisión del problema de la pedagogía en Colombia desde sus orígenes cuando tras la declaración de independencia de la Nueva Granada surge la necesidad de formar un nuevo ciudadano. Aquel que Bolívar (1819) describe como un ser humano virtuoso e ilustrado que se convierte en el pilar fundamental para construir una nación libre e independiente. Hacer posible este ideal contribuiría a la felicidad del pueblo, entendida en términos económicos y políticos.

Así pues, en los neogranadinos surgen reflexiones y acciones sobre las formas más adecuadas de formar al nuevo ciudadano. Se posiciona a la escuela como el lugar privilegiado para llevar a cabo este cometido y se atribuye a la *escuela normanda*[12] el encargo de replicar en todos los rincones del naciente Estado los modernos métodos para formar al ser humano. Este panorama, aunque parece evidente y reiterativo —incluso muchos miembros del campo disciplinar de la pedagogía en Colombia podrían apoyarse en él para calificar de innecesarios nuevos abordajes al respecto, dada la cantidad de investigaciones históricas que ya se han realizado y que arrojan como resultado las mismas evocaciones de los hechos— devela en sí mismo la necesidad de hacer un alto en esta trayectoria investigativa e iniciar una reflexión diferente. Una que tenga como

[12] *Escuela normanda* es el nombre que recibe en el Congreso de Cúcuta en 1821 la Escuela Normal, la cual no se concibe como institución encargada de la formación de maestros, sino como estamento al servicio de la escuela de primeras letras

propósito ya no la descripción textual del pasado de la educación en Colombia o los relatos que transmiten confusiones conceptuales y desdibujan la historicidad de los conceptos. Por ejemplo, la pedagogía que se reduce a un saber enseñar o saber del maestro sobre la enseñanza (Saldarriaga, 2003; Echeverri, 1993; Zuluaga, 1979, 1984; Zuluaga y Echeverri, 1999).

De lo que se trata ahora es, como dirían Runge y Garcés (2011), en clave de una *vigilancia epistemológica*, saldar la deuda histórica que se tiene en Colombia con la pedagogía, en tanto el desconocer su historia se ha convertido en la forma más recurrente para sustentar que se la puede definir y utilizar de forma espontánea, desde el sentido común, sin ningún tipo de criterio científico. Algunos autores, incluso, aseguran estar en defensa de la educación en Colombia cuando dicen que la pedagogía es un saber y denuncian el *atropello* que viven los maestros cuando se les exige prepararse por la ciencia para ejercer el arte de educar (Saldarriaga, 2003).

Por lo anterior, es preciso abordar la pedagogía con rigor científico y disciplinar desde su objeto de estudio material: la educación, objeto que comparte con otras ciencias y disciplinas. Pero también desde su objeto de estudio formal: el ser humano que se educa y del cual surgen los tres problemas pedagógicos básicos: teorías de la educación, teorías de la formación y metateoría pedagógica, que sustentan la idea de formación del ser humano desde lo antropológico y lo ético, y que a su vez la legitiman como campo y como ciencia que tiene por objeto la condición humana misma.

En este sentido, es importante aclarar que en el presente estudio se entiende con Herbart (1946) que la pedagogía es una ciencia que tiene por objeto —material— de estudio la educación del ser humano que, según Pestalozzi (1826/2003), viene dotado de modo natural y auténtico con la voluntad para la moralidad, posee de manera innata unas disposiciones o capacidades básicas para la perfección y, además, contiene en sí mismo el autoimpulso hacia el desarrollo de la

autonomía y la libertad. De igual modo, se reconoce con Kant (1803/2021) que la educación es el único medio para alcanzar la humanidad. En este sentido, el ser humano educable, formable, el *homo educandus* que necesita de la educación (März, 2009, pp. 30, 31) es el objeto —formal— de la pedagogía, cuyo principio supremo es la perfectibilidad de la especie humana (Kant, 1803/2021). La pedagogía como ciencia de la educación es una ciencia autónoma, posee un carácter reflexivo complejo, independiente y es capaz de producir conocimiento sin la injerencia de la política y de la iglesia.

Así mismo, es importante mencionar que el presente estudio reconoce que, en el naciente Estado colombiano de la Nueva Granada como en muchos otros países a principios del siglo XIX, no se tenía la influencia directa de las corrientes pedagógicas que recién se organizaban a nivel geopolítico en países como Inglaterra, Francia, Italia o Alemania. Esto indica que se carecía de las condiciones necesarias o, de haberlas, eran insuficientes para pensar la formación del nuevo ciudadano desde un saber científico. Este hecho particular, sin embargo, se convierte en un primer elemento que posee en sí mismo un carácter de relevancia valorativa y justificativa, en cuanto abre la posibilidad de hallar, tras las primeras reflexiones en torno a la necesidad de formar un nuevo ciudadano (Bolívar, 1819; Congreso de Cúcuta, 1821), lo que sería el comienzo de la pedagogía reflexionada, organizada, planeada y sistemática en Colombia. En palabras de Runge "el surgimiento de la pedagogía tiene que ver entonces con el hecho de que se consolida una conciencia social acerca de que solo de la experiencia (de la costumbre) no se pueden sacar reglas" (2020, p. 181). Dicha comprensión es conceptualizada años más tarde por L. Restrepo y M. Restrepo (1888) como un saber científico investigativo que, desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, fue acogido por las autoridades de instrucción pública como saber

científico para ilustrar la praxis y el funcionamiento de las escuelas normales en Colombia (Zapata, 1873).

Acción sin reflexión, reflexión que lleva a la acción: el origen de la pedagogía en Colombia

Según el artículo 12 del Decreto del 6 octubre de 1820 (1820), una de las primeras necesidades del naciente Estado era ayudar a las personas a "salir del embrutecimiento y condición servil a que por tantos años han estado sujetos" y formar nuevos ciudadanos por la vía de la escuela, para contribuir al bienestar y la felicidad del pueblo. Este era, en apariencia, un ideal que debía ser alcanzado por medio de la acción instructiva en tanto se valía de actuaciones básicas como la enseñanza de la lectura, la escritura, nociones básicas de aritmética y los principios de la moral cristiana. Sin embargo, esta necesidad iba más allá en cuanto la proyección era que las personas fueran cada vez mejores, porque el propósito se centraba en que en el término de diez años (1830) la mayoría de los ciudadanos accedieran al voto para elegir a sus representantes, según los considerandos tercero y cuarto del Decreto del 6 octubre de 1820 (1820). En esta intención de los dirigentes se observa que la instrucción pública por la vía de la escuela es reconocida como el medio más prometedor para que las personas llegaran a ser ciudadanos, esto es, accedieran a unos derechos y cumplieran con responsabilidad sus deberes, actuaran en un futuro con libertad y tomaran sus propias decisiones; es decir, se hicieran ciudadanos.

Este pensamiento de los neogranadinos, aunque con poco o nada de reflexión previa, que logra concretarse en la apertura de las escuelas públicas, se conecta con el pensamiento expuesto más de un siglo atrás por Kant (1803/2021) en sus clases de filosofía en la Universidad de Königsberg, que fue publicado en su obra *Pedagogía*: "Únicamente por la educación el ser humano puede llegar a ser ser humano. No es, sino lo que la educación le hace ser" (1803/2021, p. 31). El autor sienta en su tesis las bases para una ciencia de la educación —pedagogía— que se

compone de dos dimensiones: una educación negativa o física cuyo fin es brindar los cuidados, el sustento, y evitar que el ser humano se dañe a sí mismo por el uso de su propia fuerza; en otras palabras, la educación que impide que la animalidad se superponga a la humanidad. Asimismo, plantea la existencia de una educación positiva o práctico-moral que busca que el ser humano adquiera habilidades para actuar con libertad y autonomía.

En este sentido, para Kant (1803/2021), el disciplinamiento, la instrucción y la culturización pretenden la reproducción mecánica de valores externos, mientras que con la moralidad se incita al ser humano a la autonomía, a darse leyes a sí mismo en tanto parte del principio de la libertad o voluntad. El papel de la escuela en el naciente Estado consiste en brindar una educación positiva para que las personas salgan del embrutecimiento que genera la condición servil del colonialismo español. Mediante ella se instruyen, se hacen ciudadanas, cumplen con sus deberes en sociedad, acceden a sus derechos. Este ideal de escuela es el que lleva a que se instauren casi de inmediato y con poco o nada de reflexión previa. Pese a esto, los fines considerados en el citado Decreto de 1820 eran claros, la instrucción pública contribuiría al bienestar de las personas y a la felicidad de todos.

Unos meses después de que el Estado abrió las escuelas públicas de manera apremiante, casi rudimentaria por la escasez de materiales, instalaciones, recursos, maestros, métodos de enseñanza, reglamentos, y pese a que las razones de existencia eran suficientes para continuar con la idea de su funcionamiento, sus condiciones materiales impedían su continuidad (Decreto del 6 octubre de 1820). El 6 de mayo de 1821 se reunieron en la villa del Rosario de Cúcuta, cincuenta y siete Diputados de los nombrados por las diecinueve provincias e instalaron el Primer Congreso General de la República de Colombia. Allí se emprendieron, entre muchos otros debates, discusiones en torno a los fines y las formas en que debía llevarse a cabo la instrucción pública de

los nuevos ciudadanos. También se analizó la relación y los posibles efectos que la instrucción podría llegar tener frente a otras actividades sociales que también intentaban ganar su espacio en el naciente Estado como la política, la religión y la economía.

Uno de los primordiales intereses en el naciente Estado no era ya establecer la instrucción como una respuesta apresurada y casi irreflexiva para superar en el menor tiempo posible y de cualquier manera el analfabetismo y el "embrutecimiento". Por el contrario, en el Congreso de Cúcuta se dan diálogos, discusiones, debates, argumentos de una colectividad en torno a lo que sería el mejor futuro posible para el naciente Estado. En palabras de Bolívar: "La República fundada ahora sobre la más completa representación de los pueblos de Cundinamarca y Venezuela, se elevará a la cumbre de la dicha y de la libertad a que aspira esta naciente nación" (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 4). En el manuscrito de las actas (1821) se evidencia cómo muchas de las sesiones —desde el 18 de julio de 1821 (acta No. 83) hasta el 2 de agosto del mismo año (acta No. 104)— se dedicaron a la reflexión de las disposiciones para reglamentar la instrucción pública. Esto demuestra un interés consciente y además social que da origen a pensamientos, reflexiones, sustentos y argumentos para las acciones, los fines y las instituciones que se requerían para educar a los nuevos ciudadanos virtuosos requeridos para consolidar la libertad de la nación.

Así, por ejemplo, "la educación pública [para Domingo Briceño] es en sus resultados el punto de la más alta importancia y de la mayor trascendencia" (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 265). Para este representante, la educación pública se debería establecer y patrocinar en cada provincia y desde allí expandirse, como se consignó en el Acta 83 de la sesión del 18 de julio de 1821, para lograr dos cosas: "primera, una fuerza creadora, y segunda, los elementos y bases sobre que deben fundarse las escuelas" (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 265). En el Congreso de Cúcuta la educación empezó a nombrarse un asunto relevante en la organización del Estado. Más que un medio *para*,

se transformaba en aliada para “extinguir así el estanco de las luces que hasta ahora se había experimentado” (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 275).

La acción que se genera desde afuera, o acción externa de educar al ciudadano neogranadino, ahora se problematiza, plane, se intenciona y se reflexiona como un asunto relevante en la conformación del Estado colombiano. Este hecho particular se convierte en el punto clave para argumentar que, allí en la villa del Rosario de Cúcuta en el año de 1821 se dan los primeros atisbos del surgimiento de la ciencia pedagógica en Colombia, la misma que ya Herbart en 1802 había planteado en el mundo alemán como su sistema de educación.

Para el pedagogo alemán no era suficiente rastrear de manera histórica la pedagogía. En esta misma línea, los congresistas de Villa del Rosario entienden que, si el ideal era el progreso, no era posible seguir sujetos al sistema educativo colonial. Ellos serían ahora los responsables de trascenderlo, de generar acciones con miras a instaurar los principios para sustentar un sistema de educación acorde con las necesidades y realidades de ese momento histórico. Para Herbart (1946), la pedagogía se entiende como un todo sistemático, estructurado a partir de teorías que involucran tanto el arte de educar y la disciplina científica, la reflexión, la investigación sobre los fenómenos educativos, así como los fundamentos que sustentan las acciones educativas. Para los reformadores neogranadinos fue necesario reglamentar normativamente la educación pública, de modo tal que esta fuese concebida y comprendida de manera similar en todos los rincones del naciente Estado colombiano.

De acuerdo con el historiador Antonio Cacúa (1999), uno de los resultados de dicho Congreso -en materia educativa- fue la expedición de la Ley del 6 de agosto de 1821 (Leyes de 1821), considerada el primer sistema de instrucción pública de la República. En ella se sancionan cuatro normativas educativas (números 12, 13, 14 y 15 de orden) que posicionan la instrucción

pública como “el recurso más valioso e inequívoco para asegurar la libertad conquistada” (1999, p. 29). Este precepto establece, además, el funcionamiento de las escuelas de primeras letras y las casas de educación o colegios. A cada una de estas le asigna una población determinada para atender, una función específica para cumplir, así como un plan de enseñanza establecido por el Estado que tendría que seguir, pese a las condiciones particulares que pudieran enfrentar.

En este sentido, la primera Ley en educación, con número 12 de orden *Sobre la aplicación de la enseñanza pública de los bienes de conventos menores*, estableció que aquellos que estuvieran conformados con menos de ocho religiosos debían disolverse. Sus edificios y mobiliarios pasarían a ser propiedad del Estado para establecer en ellos colegios o casas de educación para los jóvenes. Esta normativa no aplicó para los religiosos hospitalarios. En el considerando segundo de esta ley se expone que tal determinación buscaba garantizar un nivel de disciplina y exigencia tal que pudiera ser objeto de vigilancia por parte de las autoridades de instrucción pública.

La segunda Ley con número 13 de orden, *Sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de Religiosas,* se crea con el fin de asegurar la educación de las niñas y jóvenes que el gobierno, por sus condiciones económicas actuales, no podía proporcionar en las escuelas para las niñas y casas de educación para las jóvenes. Esta ley muestra la importancia que tiene para el Gobierno la educación de la mujer en beneficio de la moral y la religión cristiana. Por esta razón, en el artículo primero se decreta que se establecen escuelas para niñas o casas de educación (colegios) para las jóvenes en todos los conventos de religiosas, quienes a partir de ese momento prestaban un importante servicio a Dios y a la patria. El Estado sería el encargado de reglamentar el funcionamiento de las escuelas y casas de educación, de acuerdo con las directrices eclesiales.

La tercera Ley con número 14 de orden, *Sobre el establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la república,* se establece con miras a construir un sistema de educación para difundir la ilustración a todas las clases (Leyes de 1821, p. 105). Por tanto, reitera que la educación pública es el cimiento de un gobierno ejemplar y uno de los principales beneficios que las naciones deben conquistar tras su independencia y libertad. Esta Ley ordena abrir colegios o casas de educación en cada provincia de Colombia. El Estado fue el encargado de establecer el plan de estudios unificado para estos, el cual debían seguir conforme a lo planteado.

Por último, la cuarta Ley con número 15 de orden, *Sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos,* reconoce que la educación en la infancia es "la fuente y origen de todos los demás conocimientos humanos" (Leyes de 1821, p. 108). En consecuencia, ordena que en cada parroquia, villa, pueblo y ciudad que tuviera por lo menos cien habitantes se abriera por lo menos una escuela de primeras letras. En aquellos poblados donde se daría apertura a un colegio o casa de educación por la Ley número 14 de orden, las escuelas de primeras letras se incorporarían a ellas. Por primera vez los maestros serían elegidos por los gobernadores de provincia y presentados con anterioridad en una terna por sus cabildos (Leyes de 1821, p. 110). Al igual que en las casas de educación o colegios, los planes o reglamentos de educación para las escuelas de primeras letras eran uniformes en todo el Estado y la función de los maestros era "enseñar a los niños a leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética, los dogmas de la religión y la moral cristiana, con los derechos y deberes del ser humano en sociedad" (Leyes de 1821, p. 111) para así lograr la uniformidad y perfección de las escuelas. En el artículo 15 de esta cuarta Ley con número 15 de orden, el gobierno autorizó al poder ejecutivo para

establecer en las principales ciudades de Colombia Escuelas Normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que a partir de ellas se fuera difundiendo a todas las provincias.

Ahora bien, si con el primer Decreto de instrucción de 1820 se estableció de manera urgente e irreflexiva la instrucción pública para formar el nuevo ciudadano por la vía de la escuela, la creación del primer sistema de educación de la República, contenido en la Ley del 6 de agosto de 1821 (Leyes de 1821), se muestra que "el ideal de formar un nuevo ciudadano [era] que conociera y ejerciera dignamente sus derechos y cumpliera con exactitud sus deberes en sociedad" (Gaceta de Colombia, 1821, (3), p. 9). El anterior propósito lleva a los dirigentes del naciente Estado a generar espacios para pensar y reflexionar acerca de las formas más seguras para lograrlo. Los representantes del Congreso de Cúcuta logran, además, trascender el concepto de escuela pública y posicionar tres estamentos que marcarían el rumbo de una enseñanza escolarizada: el primer estamento son las escuelas de primeras letras (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 354) donde los niños aprenderán a leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética, los dogmas de la religión y la moral cristiana, con los derechos y deberes del ser humano en sociedad; el segundo estamento son las casas de educación o colegios (p. 325) para que los jóvenes que terminen sus estudios en las escuelas continúen con su ilustración en cátedras tales como gramática española, latina, filosofía u otras que se consideren importantes en cada provincia; por último, se establece la *escuela normanda*, no como institución sino como un estamento agregado a la escuela de primeras letras. Su encargo era difundir el método de enseñanza mutua para que este se difundiera en todo el Estado a través de las escuelas de primeras letras.

El análisis sistemático de este último estamento, es decir, la Escuela Normal, surgen las tres dimensiones histórico-pedagógicas: el surgimiento, la consolidación y la relación que establece la Escuela Normal con la pedagogía —se abordarán en el tercer apartado del presente

capítulo—, en tanto es la institución a la que hoy se le designa como “laboratorio de formación pedagógica” y como “centro de formación docente donde se estudia y se produce saber pedagógico” (MEN, 2020, p. 5). Cabe aclarar que, si bien los doscientos años de historia de la Escuela Normal han coincidido con los doscientos años de la pedagogía en Colombia, no quiere decirse que ambas representan lo mismo o dependan la una de la otra.

La pedagogía, al ser entendida aquí como *ciencia de la educación*, abarca tanto lo disciplinar —científico o investigativo— como lo profesional —conocimientos educativos—, por lo cual no se le puede reducir a la institución normalista, a la escuela, o al saber del maestro. Es importante reconocer, sin embargo, que ambas se encuentran marcadas por una estrecha relación cultural en la que no es posible pensarlas de manera aislada, precisamente porque a partir del Movimiento Pedagógico que se da en Colombia en la década de los años 80 del siglo XX, a la pedagogía en el país se le ha designado como acción educativa o instructiva, arte o tecnología educativa. Incluso algunos autores reconocidos, como Zuluaga (1999), argumentan que “la pedagogía es una disciplina en formación que tiene por objeto la enseñanza” (p. 31), con lo cual queda anclada de manera directa con la escuela, en especial con la Escuela Normal.

La Escuela Normal colombiana: cómo surge, cómo se consolida y cómo se relaciona con la pedagogía

El momento en el que los Diputados del Congreso de Cúcuta reconocen las escuelas de primeras letras y casas de educación como estamentos necesarios para establecer el sistema de la educación pública, consiguen reglamentar la instrucción en todo el Estado y garantizar con ello un nivel de disciplina y exigencia tal que pudiera ser objeto de vigilancia por parte de las autoridades de instrucción pública. Ellos logran, además, uniformar y normalizar la educación de los ciudadanos como fundamento de la libertad y la independencia a través de la creación de “las

escuelas normandas del método lancasteriano, o de enseñanza mutua para que de allí se vayan difundiendo a todas las Provincias", como se señala en las Actas del Congreso de Cúcuta (1821, p. 355)[13].

En este sentido, la razón de ser de la Escuela Normal se limita a la enseñanza y expansión de las formas consideradas como más seguras para instruir al nuevo ciudadano. De este modo, su objetivo no era la formación de maestros, mucho menos se pensó o visionó como tercera institución para formar al nuevo ciudadano, como sí ocurrió con las escuelas de primeras letras y los colegios de educación. La *escuela normanda* se creó y funcionó como dispositivo que, al encontrarse al servicio de la escuela de primeras letras, contribuye con la rápida y eficaz expansión del método cuyo fin era la instrucción en los deberes morales y sociales, en el aprendizaje de las sagradas escrituras, la instrucción de la rectitud, el orden, la disciplina y el silencio. Tras su surgimiento, la Escuela Normal infundía la práctica de hábitos como el sometimiento, el temor al castigo y la obediencia, aspectos que se encuentran en correspondencia directa con los principios promulgados en la Constitución de 1821. Estos principios se consideraban fundamentales para "consolidar la libertad conquistada" (Leyes de 1821, p. 99).

"La primera escuela normal de Colombia se crea en Bogotá en 1822" (Gaceta de Colombia abril de 1822, No. 27), el Intendente de cada capital de provincia debía elegir un joven o persona talentosa para ser enviado a esta Escuela Normal, donde aprendería el método de enseñanza mutua por parte del padre Sebastián Mora[14]. Tras aprobar el examen, el joven regresaría a su lugar de

[13] En la Ley del 6 de agosto de 1821 sobre el establecimiento de las escuelas de primeras de primeras letras, únicamente en el "Artículo 15" (Leyes de 1821, p. 112) menciona que se ordenará la creación de la Escuela Normal con el propósito de difundir el método de Lancaster.

[14] En la Gaceta de Colombia (48) publicada el 15 de diciembre de 1822, bajo el titular *Educación pública*, se manifiesta que "El sistema de enseñanza mutua vá difundiéndose rápidamente en la República. Y a se ha dicho, y lo repetimos con placer que el relijioso franciscano fr. Sebastian Mora de regreso de la península á donde fue desterrado por los pacificadores, lo estableció por primera vez en el miserable pueblo de Capacho el año de 20. El mismo relijioso protejido por el vice-presidente de Cundinamarca fundó la primera escuela de esta capital en septiembre del año de

origen. El Intendente convocaba a los maestros de las escuelas de primeras letras de los pueblos y villas más cercanas para que aprendieran el método por parte del joven recién llegado de la Escuela Normal de Bogotá, para que finalmente retornaran a sus escuelas y lo implementaran.

García (2007) refiere que el método de Lancaster consistía en dividir una escuela de 500 o incluso de 1.000 niños en secciones de acuerdo con sus edades y capacidades. Cada sesión estaba a cargo de otro estudiante que por sus destrezas se le designaba como monitor, de modo que un solo maestro podría dirigir toda la escuela con gran facilidad y orden. Si bien, esto pudo representar un aspecto importante para que los Diputados del Congreso de Cúcuta optaran por el método de Lancaster como el más oportuno y propicio para formar de manera ágil y económica los nuevos ciudadanos, es importante tener en cuenta que hubo otras razones que también pudieron incidir en la decisión.

La primera razón corresponde con el hecho de que Simón Bolívar conoció años antes el trabajo que realizaba Joseph Lancaster en Inglaterra y los prontos resultados que se observaban en los niños al aprender a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas. A esta situación se le suma que, tras el fracaso de Lancaster en Inglaterra cuando intentó replicar su método en la educación superior (García, 2007, p. 71), decide viajar a la Nueva Granada, momento que coincide con el intento de establecer un sistema de enseñanza para el engrandecimiento de la nación. Allí fue bien recibido por Simón Bolívar, quien le permitió abrir una escuela en Caracas, pero finalmente no prosperó por falta de recursos.

21, que despues perfeccionó Pedro Comettan conducido desde Francia por el sr. Revenga. Bajo su direccion, y conforme al decreto del gobierno del 26 de enero de este año, adquirieron los conocimientos necesarios en este sistema muchos ciudadanos que hoy presiden las escuelas de Lancaster en las provincias de Tunja y Antioquia, y algunas parroquias de la provincia de Bogotá. Comettan, habiendo sido destinado a establecer y presidir la Escuela Normal de la ciudad de Caracas, ha partido á su destino por el Magdalena con el objeto de plantar escuelas en Cartajena y Maracaibo, para todo lo cual ha sido auxiliado suficientemente. El padre Mora ha sido nombrado preceptor de la Escuela Normal de la ciudad de Quito" (p. 2).

La segunda razón se debió a que el método se encontraba en correspondencia directa con los principios morales de la religión católica promulgados en la Constitución de 1821. Instruía a los niños en los deberes morales y sociales, en el aprendizaje de las sagradas escrituras, en la formación de la rectitud, el orden, la disciplina y el silencio. También les infundía practicar hábitos como el sometimiento, el temor al castigo y la obediencia. Estos aspectos se consideraban importantes a la hora de formar ciudadanos con el fin de responder a los ideales del Estado de mantener la libertad conquistada.

En su estudio *Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX*, Báez (2005) expone que, a partir del año en que se dicta la creación de la Escuela Normal, la institución pasa por varios intentos antes de lograr establecerse y consolidarse como la conocemos hoy. En orden cronológico describe que en 1822 se crea la primera Escuela Normal en Bogotá por el método lancasteriano; pero solo duró un año y luego desapareció. En 1826 se da una nueva legislación para su organización y funcionamiento, también por el modelo lancasteriano, pero no prosperó por falta de recursos y escasez de maestros. El decreto del 2 de noviembre de 1844 establece la Escuela Normal en cada capital de provincia de la república por el método lancasteriano; duran 20 años y luego desaparecen[15].

Al respecto, Acevedo (2015) expone que "el proceso de formación del nuevo ciudadano como proyecto moderno desde la instrucción pública en el ámbito escolar, se dividió en dos momentos" (pp. 58-61). El primero se da entre 1820 y 1857, el cual describe como un momento de caos, desarreglos, confusiones y pobres resultados en lo que a formación del nuevo ciudadano se refiere. Entre ellos menciona la escasa inversión de recursos económicos para el fomento de la

[15] En los trabajos de Jaramillo (2017) se describen las que podrían ser las causas de los tropiezos sociales, económicos y políticos que encuentra la Escuela Normal y que dificultan su ordenamiento y establecimiento. Entre ellos cabe mencionar las guerras civiles, la confrontación armada, los cambios frecuentes y repentidos en las políticas de Estado.

instrucción pública, los pocos recursos para la adquisición de materiales y locales para la enseñanza, pero en especial la deficiente preparación de los maestros. “Este último fue el más crítico y en el que más esfuerzos se centraron” (Acevedo, 2015, p. 65).

Ahora bien, frente al rol asignado por la Escuela Normal durante estas cinco décadas, podría decirse con el pedagogo antioqueño Pedro Pablo Betancur (citado en Herrera, 2021, p. 125) que la institución normalista en Colombia en el siglo XIX asumió una posición pasiva, carente de iniciativa en tanto todo se le dio hecho, no tuvo que pensar ni investigar, no se le permitió cuestionar. Por lo menos durante este primer encargo es evidente que el papel desempeñado por la Escuela Normal era tan mecanicista y disciplinante como el mismo método que difundía.

Siguiendo a Báez (2005), ya en 1870 “en el periodo conocido como de los liberales radicales por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública esta institución logra finalmente consolidarse y establecerse” (p. 429). Sin embargo, es importante tener en cuenta que la educación recibió la influencia política y social de la Constitución Política que se firmó en Rionegro en 1863, en la cual se reconoce y se garantiza la vida, libertad y la igualdad como derechos individuales e inviolables, y cuyas leyes ya no se sustentaban en los principios de la religión católica sino en la imparcialidad de credo. Este cambio de perspectiva en el tipo de ciudadano que había que formar para “preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad” (La Escuela Normal, 1871, (1) Art. 31, p. 4), da origen a nuevos proyectos educativos para Colombia como, por ejemplo, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870) en el cual la instrucción pública ya no se concibe a partir del método cuyo fundamento se centraba en el orden, la disciplina, el silencio, ni en los principios de la moral cristiana, y que además se limitaba a la instrucción puramente mecánica (La Escuela Normal, 1871, (1), Art. 62, p. 6).

Es así que, por medio del citado decreto, a la Escuela Normal se le sustrae de su encargo de enseñanza y difusión mecanicista y sin sentido del método de Lancaster y la posiciona como la institución cuyo objeto principal es orientar la enseñanza en las escuelas a través de la educación de los alumnos-maestros de acuerdo con el método más adecuado para garantizar la adquisición de la teoría de la enseñanza —pedagogía— y el manejo pleno de los sistemas de enseñanza perfeccionados (La Escuela Normal, 1871, (2), Art. 134, p. 18). Con ello, la Escuela Normal empieza a estructurarse a partir de un actuar intencionado o acción sustentada en un saber —científico o disciplinar—, a partir del entendimiento o reflexión de los planteamientos que la antecedieron.

En el caso de la *acción* como primer cometido, se dividió la Escuela Normal en tres sesiones: en la primera se lleva a cabo la enseñanza primaria de los niños con edades entre los seis y los quince años, a la vez que empieza a servir como lugar de prácticas de los alumnos que se formaban como maestros (Escuela Normal de Rionegro, 1873). La segunda sesión estaba dedicada a la enseñanza técnica en traducción de lenguas extranjeras, cursos para la industria, la agricultura, el comercio, las ciencias, de la cual hacían parte doce alumnos-maestros. Por último, la tercera sesión correspondía a la enseñanza metódica también dirigida a los doce alumnos-maestros. Esta consistía en la enseñanza de la teoría y la práctica del sistema pestalozziano (La Escuela Normal, 1872, (54), p. 11).

Esta acción intencionada de la Escuela Normal, cuyo único fin es la instrucción, transforma su posición mecanicista, adoctrinadora, de disciplinamiento riguroso basado en el silencio, el temor y el castigo. Ella ahora reconoce la inteligencia de los niños y su capacidad de descubrir por sí mismos los fundamentos, las normas y las razones de lo que aprendían. Se reflexionan y se sistematizan las formas y los medios para educar los niños que ya no eran vistos como objetos

inanimados que había que moldear, sino como seres humanos educables, perfectibles y formables. Así mismo, se consigue extraer a la institución normalista de su rol instruccionista y se le posiciona como escenario para incitar "el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos, de las fuerzas del cuerpo" (La Escuela Normal, 1871, (1), Art. 30, p. 4). Así lo comprendió Zapata (1872), quien en su informe anual expresa al Congreso de Colombia que:

> Buenas escuelas, significan buenos maestros; i para ser buen maestro es preciso haber sido educado al efecto. La esperiencia que he podido adquirir que he estado consagrado al ramo de la instrucción pública, me ha convencido de que no basta ser inteligente para poder servir bien una escuela; i en mas de una ocasion he observado que ser humanos de medianas aptitudes, pero de conocimientos especiales como maestros, obtenian mejores resultados en sus trabajos que otros mui superiores a ellos en ilustracion i capacidades (…) Las Escuelas Normales son la base del sistema de instruccion pública, i con mucha razon los distinguidos ciudadanos mis antecesores i los que componen el Consejo fiscal de Educacion, encaminaron sus primeros esfuerzos a la fundacion de estos planteles. (p. 6)

Para el ministro de Instrucción Pública estaba claro que la Escuela Normal hacía parte del andamiaje que el Estado colombiano trataba de establecer desde principios del siglo XIX para formar el ser humano virtuoso e ilustrado que Simón Bolívar en la instalación del Congreso de Angostura en 1819 propuso como pilar para construir una nación libre e independiente. Transcurrieron varios años antes de verse materializada la actividad pedagógica en la institución normalista. Sus acciones intencionadas abrieron paso a la *reflexión* de sus propios planteamientos ya existentes como segundo propósito. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 sitúa a la Escuela Normal en el escenario de la investigación y la reflexión sobre la educación al

delegarle, como tercer encargo el direccionar el centro de la sociedad de institutores y las bibliotecas circundantes. Se trataba de dos escenarios pensados para:

> Conservar vivo en los institutores públicos el sentimiento de su vocacion i continuar su instruccion por reuniones regulares, cursos, lecciones aisladas, consultas, conversaciones, tesis escritas, estudio de ramos particulares de enseñanza, lecturas i de los demas medios indicados por los reglamentos. (La Escuela Normal, 1871, (2), Art. 140, p. 18).

Con la conformación de esta comunidad *científica* se pretendía mejorar el progreso de la instrucción pública en todas las clases sociales de todos los estados. Durante décadas, la Escuela Normal analizó, discutió y observó, mediante la sociedad de institutores[16], los métodos, textos, prácticas de enseñanza en sus escuelas anexas y en la enseñanza técnica y metódica. Los informes de la sociedad de institutores eran considerados "de capital importancia pedagógica" (Escuela Normal de Medellín, 1920, acta 122 del 14 de agosto, p. 17) para procurar que las luces llegaran a todos los rincones de Colombia.

Para Runge, en pedagogía se produce saber científico cuando se logran hacer observaciones objetivas o de segundo orden "sobre el fenómeno educativo en cuestión" (2020, p. 191), lo cual demuestra que si algo empezaba a tenerse claro para finales del siglo XIX es la cientificidad de la pedagogía, que construye saber, por un lado, a partir del entendimiento, del análisis y de la reflexión de los planteamientos que ya existen de los fines de la educación del ser

[16] La sociedad de institutores, también llamada Liceo Pedagógico de la Escuela Normal, era un colectivo académico conformado por alumnos maestros, maestros de las escuelas anexas, el director de la Escuela Normal y otras personas que se interesaban por el rumbo de la educación. En sus encuentros compartían, debatían, analizaban de manera organizada (orden del día) temáticas que habían aprobado con anterioridad de acuerdo con las necesidades existentes en los centros escolares o problemáticas educativas en general. En este escenario se estudiaban teorías, pero no se establecían reglas o normas que definieran cómo aplicarlas en las escuelas, se trataba más bien de una construcción de saber para la práctica. Los alumnos maestros de la Escuela Normal eran los encargados de presentar los temas para ser discutidos. Al finalizar cada sesión el presidente del Liceo Pedagógico leía el informe, el cual posteriormente era analizado y discutido por una comisión para ser enviado al ministro de Instrucción Pública.

humano en cuanto educable; pero que, por otro lado, contiene un carácter de acción intencionada en la que se materializan las formas más adecuadas de educar al ser humano. Casi de manera paralela con la comprensión y construcción de esta idea de pedagogía se establecen las razones de existencia de la Escuela Normal.

En 1872 el ministro de Instrucción Pública de Colombia expresa que "la profesion de enseñar es de suyo difícil, i ademas de ciertas dotes naturales, exige de los que se consagran a ella cierta solidez de instruccion i haberse ejercitado en la práctica de los métodos bajo la direccion de los profesores competentes" (Zapata, 1872, p. 6). La función de la Escuela Normal, como formadora de maestros en la teoría de la educación —pedagogía— y en el manejo de los sistemas de enseñanza da cuenta de una acción educativa intencionada, así mismo el centro de la sociedad de institutores da cuenta de la reflexión para la acción. Estos dos propósitos indisociables son razones suficientes para justificar la validez de la institución en términos pedagógicos; es decir, su legitimidad pedagógica.

En el mismo informe de 1872 el ministro expresa al Congreso de Colombia la necesidad de vigilar de manera constante las disposiciones de la instrucción pública para garantizar su aplicación conforme a lo estipulado por el decreto nacional. Si bien esta necesidad expuesta por Zapata (1872) tenía una intención de control externo para evitar que en las escuelas, en las casas de educación y en las Escuelas Normales se llevaran a cabo prácticas de enseñanza diferentes a las establecidas por el Estado —y de este modo garantizar una observación detallada de todo lo que en ellas ocurriera— es debido a esta vigilancia que la Escuela Normal logra establecerse y cumplir con su función de acción y reflexión hasta la tercera década del siglo XX[17].

[17] Al menos hasta 1931 se tiene evidencia del funcionamiento del Liceo Pedagógico de la Escuela Normal. Se trataba de un espacio académico organizado por la Escuela Normal al que asistían cada quince días alumnos maestros, maestros egresados, maestros en ejercicio de la Normal y de las escuelas anexas, el director de la Escuela Normal y otras personas que se interesaban por estudiar la problemática educativa desde lo teórico y desde lo práctico.

En este mismo sentido, Jiménez (2017) expone que en 1885 el secretario de Instrucción Pública extendió una invitación a todos los profesores del país, mediante un concurso público, para presentar un tratado de pedagogía para ser adaptado a las Escuelas Normales. En 1888 se dio a conocer en Colombia el producto del trabajo realizado por L. Restrepo y M. Restrepo sobre la ciencia de la educación, el cual se concreta en el texto *Elementos de Pedagogía*, que es adoptado por el Consejo General de Instrucción Pública como texto para las Escuelas Normales de Colombia.

El estudio se fundamenta en los principios de la pedagogía y la filosofía clásica y el pensamiento de autores como Kant, Herbart, Fichte, Spencer, Froëbel, Lasalle, Baldwin y Compayré para sustentar que la pedagogía es *ciencia* que estudia al ser humano que se educa, sus leyes y sus fines y es *arte* que enseña los procedimientos más adecuados para educar al ser humano. Como bien lo expresaría el ministro Antonio José Uribe tras leer el manuscrito correspondiente a la tercera edición del texto Elementos de Pedagogía, "la primera parte, relativa a la ciencia de la educación es un tratado filosófico completo sobre la naturaleza del ser humano (…) la segunda parte, relativa a la metodología y a la organización de las escuelas, ó sea el arte de enseñar" (Uribe, 1905, s.p.).

A modo de conclusión de este primer apartado, en el que se presentan los aportes y posibilidades que surgen tras la revisión de antecedentes cuyo principal interés fue indagar sobre estudios relacionados con la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal colombiana, se encontró que la mayoría de estas investigaciones evocan y describen de manera textual hechos

---

Anualmente era enviado un informe al ente educativo nacional como un aporte a la teoría de la educación —pedagogía—, el cual era considerado "de capital importancia pedagógica" (Acta 122 del 14 de agosto de 1920, p. 17). Este Liceo Pedagógico correspondería con las sociedades de institutores que ordena crear el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 en el Artículo 140 como una función de la Escuela Normal para continuar la instrucción de los maestros, difundir las luces (saber científico) e ilustrar las prácticas de enseñanza.

pasados de la educación en Colombia a partir de enfoques analíticos históricos. Si bien esto corresponde con la forma en la que se aprehende la historia, se deja de lado el análisis científico sobre hechos puntuales. Se identificó, además, la transmisión de errores conceptuales, reduccionismos de la pedagogía y, si se permite la expresión, atentados en contra de la historicidad de los conceptos. Ambos aspectos muestran la necesidad de trascender la evocación, el relato y el abordaje contextual de hechos pasados. En su lugar, se pretende desde una mirada pedagógica reflexionar de manera profunda acerca del pasado de la educación en Colombia para tratar de dar sentido a situaciones pedagógicas del presente.

Segundo apartado. Análisis sistemático de las dimensiones histórico-pedagógicas que legitiman la pedagogía como ciencia

La revisión de antecedentes del presente estudio arrojó, como segundo y último aspecto relevante, la necesidad de reflexionar el pasado de la educación en Colombia desde una mirada pedagógica. Esta razón justifica en sí misma la necesidad de establecer una relación metodológica entre la *pedagogía sistemática* como enfoque y la *pedagogía histórica* como método. La pedagogía sistemática es el lente que ayuda a esclarecer tres aspectos puntuales en la presente investigación: el primero consiste en el metaanálisis de la pedagogía y su relación con la Escuela Normal colombiana en el momento de sus inicios y consolidación en el siglo XIX. El segundo se refiere a la lectura comprensiva del problema de la legitimidad pedagógica de la institución en el presente. Y el tercero está relacionado con la vigilancia epistemológica de la pedagogía para abrir paso a la reflexión y a la acción intencionada sobre problemas pedagógicos del presente cuyas respuestas se hallan en el pasado.

Las tres razones esbozadas en el anterior párrafo llevan a optar por la pedagogía histórica como método para guiar cada paso de esta investigación, en especial porque el problema pedagógico del presente hasta aquí planteado, el cual se constituye como punto de partida para la investigación, remite volver al pasado en las dimensiones histórico-pedagógicas para hallar posibles respuestas. Al respecto, Schwarz, teólogo y pedagogo alemán, argumenta que la mirada al pasado no puede quedarse en un recuento histórico sino, por el contrario, que ese pasado debe someterse a una reflexión profunda para "proporcionar una mayor penetración en cuanto a la tarea educativa presente" (citado en McClintock, 1985, s.p.). Para este autor, el fin de la historia presente no será conocida por nosotros, sin embargo, se podrá recurrir al pasado a través de su comprensión para construir de manera creativa el presente como acto de co-creación.

La pedagogía como teoría para la acción y como ciencia de la educación del ser humano reclama hoy día que, en el contexto colombiano, se reconozca aquello que por derecho propio le pertenece: su carácter de cientificidad, la reflexión pedagógica que abarca los fines para educar al ser humano y la acción pedagógica que se relaciona con los medios y las formas para educar al ser humano como sus dos ámbitos indisociables. Pero, debido a lecturas imprecisas que en la actualidad se han hecho de los pedagogos del siglo XIX[18], o a estudios historiográficos que se han dedicado a relatar los sucesos sin análisis, se han dejado de lado hechos precisos de la educación en Colombia. Según Göttler (1962), esto ocurre por el amontonamiento caprichoso de experiencias sin fuentes objetivas, carentes de reflexión, y que se nombraron pedagogía.

[18] El estudio publicado por Saldarriaga (2003) titulado *El oficio del maestro* hace alusión a la obra Elementos de Pedagogía, de los hermanos L. Restrepo y M. Restrepo, para justificar su idea de que el maestro pedagogo no es un científico, no es un erudito sino, por el contrario, que es artesano, artista y apóstol. Saldarriaga cree salir en defensa de la educación cuando dice "denunciar" (2003, p. 113) que al maestro se le exige prepararse para el arte por la ciencia. Con ello se generan consecuencias nefastas para la pedagogía en Colombia, en tanto enfrenta los ámbitos indisociables de la pedagogía: la reflexión y la acción, a la vez que promueve la ausencia de reflexión, de investigación, de análisis crítico y de fundamentación epistémica en la formación de los maestros en el país.

En esta misma línea, el historiador alemán J. G. Droysen defiende la idea de que el pasado se hace presente en el hoy a través de los conceptos, instituciones y representaciones que se han recibido por herencia y conforman nuestra existencia actual (citado en Ruiz, 1992, pp. 160, 161). De esta manera, la descripción como producto de la observación del proceso histórico debe trascender hacia su interpretación y comprensión, en tanto que el pasado ya no existe sino lo que queda de él. A partir de estas ideas, la pedagogía histórica orienta la trayectoria del presente estudio. Esta perspectiva permite analizar de manera crítica tres dimensiones histórico-pedagógicas, que se identificaron en el primer apartado de este capítulo, como aspectos o temáticas no abordadas por los antecedentes o que, si bien fueron abordados, se quedaron en la descripción textual de los hechos a pesar de contener en sí mismos un carácter de valor y justificación para el campo disciplinar de la pedagogía en Colombia.

Esta propuesta pretende dar sentido a las tres dimensiones que, a su vez, representan acontecimientos del pasado histórico, para tratar de dar sentido a situaciones pedagógicas del presente. Podría decirse, con F. Cramer, que de lo que se trata es de llevar a cabo "un concienzudo esfuerzo para moldear la práctica *presente* a través de la investigación y de la reflexión histórica" (citado en McClintock, 1985, s.p.). Esta perspectiva metodológica indica un campo en el que se investigan problemas pedagógicos actuales, relativos a la formación del ser humano; se apoya en el pasado para su análisis y comprensión, a la vez que conlleva a tener como marco de interpretación la pregunta filosófica por la educación y formación del ser humano. A partir de esta claridad, se describen a continuación tres momentos relevantes para la Escuela Normal en el siglo XIX: la creación de la Escuela Normal en Colombia en 1822, su consolidación a partir de 1870, y la estrecha relación que se establece entre la Escuela Normal y la Pedagogía.

El primer momento corresponde con la creación de la Escuela Normal en Colombia en 1822. Entre los hallazgos obtenidos de las fuentes primarias se encuentra que la *escuela normanda,* como fue nombrada en la Ley del 6 de agosto de 1821, según costa en las Actas del Congreso de Cúcuta (1821) no surge con la intención de formar maestros o de sentar las bases y principios para la formación del nuevo ciudadano. Contrario a lo que se ha transmitido, la función de la "escuela normanda" (p. 355) en sus inicios se centraba solo en replicar y difundir el método de enseñanza mutua o de Lancaster, con lo que contribuía a la instrucción masificada de ciudadanos obedientes, silenciosos y ordenados[19]. Esta Escuela Normal de la segunda década del decimonónico no fue concebida como instituto de formación de ciudadanos, "como si se le designó [por ejemplo] a las casas de educación o a las escuelas de primeras letras" (Gaceta de Colombia, 1821, No. 3, pp. 325, 354). Esta Escuela Normal se crea bajo la figura de estamento educativo, cuya actuación estaba al servicio de la escuela de primeras letras. Con esta denominación se entiende el esfuerzo de los dirigentes neogranadinos por organizar y establecer un sistema de instrucción público e igualitario, cuyo punto de partida era el análisis de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de los ser humanos que pretendía formar como ciudadanos, pero no a través de la Escuela Normal, sino mediante el establecimiento de unas bases generales que direccionan el rumbo de la libertad del naciente Estado.

El Congreso de Cúcuta se convirtió en uno de los primeros escenarios de reflexión pedagógica en Colombia en el siglo XIX. Si bien a nivel científico y desde una mirada actual

[19] Al referirse al método lancasteriano, García (2007) expone que "uno de los principios metodológicos que mayor impronta producía, tanto a los padres de familia como al gobierno, radicaba en el logro aparente fácil y rápido de la disciplina, columna vertebral del éxito de cualquier método pedagógico familiar o escolar: 'el silencio y el buen orden, y la uniformidad, contribuyen no poco al feliz y breve adelantamiento de los niños y el maestro'. El requerimiento disciplinar para el éxito de este método era altísimo; todo estaba diseñado para trabajar en absoluto silencio, en tiempos muy precisos y con órdenes muy concretas, que no aceptaban ningún tipo de distractores. Este método era lo más cercano a la producción fabril o al funcionamiento de la milicia" (pp. 17-18).

podría calificarse este escenario de reflexión como embrionario, poco elaborado o asistemático, se puede contrastar en las actas, decretos y leyes que se expiden durante y como resultado[20] de dicha convención, que si algo tenían claro sus integrantes eran los fines de educar al ser humano: "Extinguir así el estanco de las luces que hasta ahora se había experimentado", tal como se indica en las Actas del Congreso de Cúcuta (1821, p. 275).

Extinguir el estanco representaba formar ciudadanos virtuosos, ilustrados capaces de tomar sus propias decisiones, de actuar en libertad sin la opresión de la esclavitud, según el artículo 12 del Decreto del 6 octubre de 1820 (1820). Así mismo pretende formar ciudadanos con capacidad de elegir por sí mismos a sus representantes en lo político y garantizar "la educación de las niñas y las jóvenes que deben componer una porción tan considerable y de tanto influjo en la sociedad que exige poderosamente la protección del Gobierno" (Leyes de 1821, p. 102). Así mismo, se logra reconocer en los manuscritos de sus actas, específicamente en el Acta número 83 de la sesión del 18 de julio de 1821, un claro reconocimiento de la acción de educar como forma y ámbito de la interacción para alcanzar el fin propuesto al reconocer en la educación que "es en sus resultados el punto de la más alta importancia y de la mayor trascendencia [se constituye por dos partes:] la primera, una fuerza creadora, y segunda, los elementos y bases sobre que deben fundarse las escuelas" (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 265).

En esta lectura comprensiva sobre la manera cómo surge la Escuela Normal en Colombia se desmitifica la creencia sobre la institución normalista que nace con el fin de hacerse cargo de la formación de maestros en el Estado recién independiente y de direccionar el funcionamiento de

[20] Las leyes de 1821 contienen los decretos y leyes expedidos durante y después del Congreso de Cúcuta mediante las cuales los Diputados reglamentaban las decisiones. La Ley (1) (6 de agosto) con números 12, 13, 14 y 15 de orden se refieren a las disposiciones en educación pública.

las demás instituciones encargadas de la formación de los nuevos ciudadanos a partir de unas ideas claras acerca de la pedagogía (Zuluaga, 2021).

El segundo momento relevante para la Escuela Normal durante el siglo XIX hace referencia a su consolidación a partir de 1870. Se trata de otra de las temáticas que, a pesar de contener en sí misma valor y justificación para el campo disciplinar en Colombia, cuenta con cientos de estudios que se han centrado en narrar o describir la forma como transcurrió dejando de lado hechos puntuales que al ser reflexionados desde la pedagogía podrían aportar aspectos de gran significación a este. Tras la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública se reconoce en Colombia la Escuela Normal como la institución encargada de direccionar y orientar la formación de maestros. Esta tarea consiste, por un lado, en la educación del ser humano; por el otro, en la formación de los alumnos maestros en la teoría de la educación —pedagogía— como ciencia fundante que estudia los principios y las leyes de la acción humana y en el manejo de los sistemas de enseñanza; es decir, en las formas de educar al ser humano, como lo expresa el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 en sus artículos 133 y 134 (citado en La Escuela Normal, 1872, (54), p. 12).

Estas dos designaciones de formación hablan de un ejercicio sistemático y consciente que institucionaliza la acción humana desde el reconocimiento de los dos ámbitos que Herbart (1946) había reconocido como los aspectos esenciales de los que se vale la pedagogía para poder definirla como “ciencia” (p. 17). Para este autor, la pedagogía se compone a su vez de ciencia y arte. La ciencia es la meditación, la reflexión, la investigación, así como los fundamentos epistémicos que sustentan los procedimientos y medios de la educación. El arte abarca la praxis educativa, es decir, la tarea de educar, el hacer del maestro, sus pensamientos, su reflexión. El arte es, además, la acción que se deriva, se sustenta y se fundamenta en la ciencia. Para él, “solo aprende el *arte* aquél

que ha aprendido en el pensar la *ciencia*, se la ha apropiado, se rige por ella" (Herbart, 1946, p. 23), de ahí que no sea posible pensar el arte de la educación si no se tiene un sustento sólido en lo científico. Al respecto Runge (2020) advierte que no toda experiencia es legítima experiencia solo por el hecho de haber tenido un hacer práctico. La verdadera experiencia ha de ser además de vivida, reflexionada en términos sistemáticos y científicos. Esa es la diferencia entre la práctica educativa pre-crítica (que algunos hoy llaman pedagógica) y una praxis consciente que se sustenta en el saber científico. En la actualidad Benner (1996) denomina estos dos ámbitos de la pedagogía como indisociables.

Volviendo a la normativa de 1870, se encuentra que esta también posiciona a la Escuela Normal "como centro de la sociedad de institutores" (La Escuela Normal, 1871, (2), p. 118). Este encargo le permite abrirse camino hacia la reflexión de las acciones intencionadas de su intervención pedagógica. El Liceo Pedagógico, como fue nombrada la sociedad de institutores por las Escuelas Normales (Escuela Normal de Medellín, 1920), fue el escenario para el estudio, la reflexión, el análisis y el debate de métodos, textos, prácticas de enseñanza y teorías pedagógicas que los maestros y los alumnos maestros de la Escuela Normal y escuelas anexas se proponían estudiar mediante un plan establecido acorde con las necesidades que identificaron durante su acción de educar. Según consta en el acta 122 del 14 de agosto, estos espacios eran considerados "de capital importancia pedagógica" (Escuela Normal de Medellín, 1920, p. 17). Después de cada sesión, el presidente del Liceo Pedagógico leía el informe que posteriormente era revisado por una comisión y enviado al ministro de Instrucción Pública. Este encargo, además de ubicar a la Escuela Normal en el ámbito científico, le permite tomar postura frente a su mismo actuar pedagógico desde la reflexión intencionada, además que establece los medios para llevarla a cabo.

El tercer momento relevante para la Escuela Normal, puesto que contiene en sí misma valoración y justificación, y que se identifica como un aspecto central en la lectura pedagógica, corresponde a la estrecha relación que se establece entre la Escuela Normal y la Pedagogía. El estudio ha mostrado hasta aquí que durante el siglo XIX la institución normalista y la pedagogía se configuraron en Colombia en momentos y circunstancias diferentes. Mientras que la Escuela Normal se concibió como institución para formar maestros en la teoría de la educación —pedagogía— y en el manejo de los sistemas de enseñanza maestros (Escuela Normal de Rionegro, 1873), además para ser el centro de la sociedad de institutores (Escuela Normal de Medellín, 1920), esto sólo se da a partir de las tres últimas décadas del decimonónico. La pedagogía, por su parte, tiene sus primeras manifestaciones en Colombia hacia 1819 cuando Bolívar profiere que "la educación popular debe ser el hijo primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades" (Congreso de Angostura, 1819, p. 423). Con las palabras del prócer se avizora la idea de formar un nuevo ciudadano que, además de estar libre de toda esclavitud, pueda con sus acciones, decisiones y determinaciones contribuir al engrandecimiento del Estado libre e independiente; porque, para él, "son los ser humanos, no los principios, los que forman los gobiernos. Los códigos, los sistemas, los estatutos por sabios que sean, son obras muertas que poco influyen sobre las sociedades: ser humanos virtuosos, ser humanos patriotas, ser humanos ilustrados constituyen las Repúblicas" (Bolívar, 1819, p. 414)[21].

[21] El historiador Alberto Miramón, (citado en Jaramillo, 1962), hace alusión a la influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Bolívar, a tal punto que: "la carta [constitucional] de 1821 […] está inspirada en el Contrato Social" (pp. 380 y 381). Para Jaramillo (1962), la influencia roussoniana en el pensamiento político colombiano se da en tres momentos: antes de la Independencia (1770-1800), durante la Independencia (1800- 1830) y posterior a la Independencia (1840-1870) en cada uno de los cuales encuentra su incidencia en la organización de la educación.

La idea pedagógica básica se había hecho presente incluso antes del nacimiento del Estado independiente. El ser humano lleno de posibilidades, pero necesitado de educación, era la clave. Bolívar comprende y expresa en aquel discurso de 1819 lo que más tarde se denominará desde la ciencia como objeto material de la pedagogía: la educación del ser humano, y objeto formal de la pedagogía: el ser humano que se educa. A partir de aquí se generan espacios de reflexión y análisis para tratar de dar respuesta a problemas relacionados con la educación y la formación humana; como ocurrió con el Congreso de Cúcuta, que da origen a la Ley 1 del 6 de agosto de 1821. Desde entonces se dan otros escenarios que no tuvieron tanta relevancia hasta el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

En esta configuración de la pedagogía como una ciencia en el naciente Estado colombiano durante el siglo XIX se identifican tres aspectos importantes, que a su vez coinciden con la llegada del espíritu de modernidad y el acercamiento de los miembros de "la *intelligenza* criolla" (Jaramillo, 1962, p. 371) al pensamiento filosófico y político de la Ilustración francesa: primero, la acción de educar partía de la reflexión y tenía una intención —la praxis educativa—; segundo, esa acción es guiada, sustentada y apoyada en la teoría —el saber científico para la acción—; y, tercero, tanto la praxis como las teorías que la sustentaban requerían de un saber científico que las validara y confrontara —la investigación—.

Capítulo II. La Escuela Normal a finales del siglo XIX en Colombia y su relación con la pedagogía. Una lectura sistemática a los principios de la ciencia de la educación en la institución

El presente capítulo da cuenta del contraste que existe entre los principios que constituyen la pedagogía como ciencia, la ciencia de la educación (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888) con el quehacer de la Escuela Normal que se consolida en Colombia a partir de 1870. Esta lectura se enmarca en la propuesta pedagógica sistemática de Benner (1998) y su fundamentación científica en los dos aspectos indisociables de la ciencia de la educación que, en sí mismos, representan los fines, las formas y los ámbitos de la interacción pedagógica: la reflexión para la acción y la acción pedagógica.

Esta lectura sistemática tiene como punto de partida los hallazgos que arroja la comprensión histórica y la reflexión pedagógica del pasado que se llevó a cabo en el primer capítulo de esta tesis: *La idea pedagógica fundamental que subyace en la creación y consolidación de la Escuela Normal colombiana en el siglo XIX*. Tales resultados nos adentran en el reconocimiento de la configuración de la pedagogía en esta institución a lo largo del decimonónico y sus implicaciones para el momento presente.

Primer hallazgo: la manera imprecisa, ligera y asistemática en la que en Colombia se ha historiado la Escuela Normal desde que se ordena su creación en el Congreso Constituyente de Cúcuta en 1821 por la Ley (1) 6 de agosto (Leyes de 1821, No. 15 de orden, Art. 15). Como caso concreto en donde se ejemplifica este hallazgo se encuentra la tesis particular de Zuluaga (2021), en la que defiende que:

> En Colombia las escuelas Normales nacieron vinculadas a los debates y reflexiones políticas acerca del papel de la “instrucción pública” en la formación del ciudadano (…)

> cuando el saber pedagógico toma su asiento en la escuela Normal como institución especializada para formar maestros y difundir un método, adquiere un estatuto de saber meramente operativo" (pp. 47, 115).

Este ejemplo muestra la forma en la que se generan confusiones terminológicas, problemas de identidad de la institución normalista frente a la pedagogía, y errores conceptuales como los que se encuentran hoy en diferentes ámbitos de la sociedad colombiana[22]. Es importante señalar que, en Colombia, para 1821 no se piensa la Escuela Normal, mucho menos se crea como una *institución*, sino como un estamento de la escuela de primeras letras. Esta Escuela Normal no se *especializaba en la formación de maestros*, sino que se encargaba de difundir de manera silenciosa y obediente el método lancasteriano. Así mismo, el *saber pedagógico operativo* al que la autora se refiere está más relacionado con la instrucción mecanicista que con la pedagogía, que apenas empezaba a estructurarse desde el ámbito político y no educativo. Por lo anterior, es incoherente la relación que la autora establece entre la Escuela Normal y el saber pedagógico. Al respecto, tras estudiar esta problemática, Runge et al. (2018) explican cómo la pedagogía llegó a ser un campo que, históricamente en Colombia, se redujo al ámbito escolar y de este a la enseñanza propiamente dicha.

El análisis de antecedentes que se desarrolló en la parte introductoria de esta tesis, así mismo, muestra una amplia trayectoria investigativa a partir de enfoques históricos, educativos, incluso sociológicos. Pero estos estudios históricos carecen del abordaje desde un enfoque pedagógico en su sentido más amplio, esto es, desde la pedagogía entendida como una ciencia.

---

[22] Como ejemplo de que la pedagogía en Colombia quedó atrapada en la educación y en el ámbito escolar, se encuentra con cierta frecuencia en los medios de comunicación expresiones como: pedagogía del amor, pedagogía del tapabocas, pedagogía del abrazo, comparendo pedagógico, ambientes pedagógicos, descanso pedagógico, mediador pedagógico… entre otros que se van normalizando e instaurando en los discursos y que crean lógicas que desdibujan el campo pedagógico. Se pasa de largo el cuestionamiento acerca de qué se entiende por pedagogía y qué se pretende alcanzar con las acciones nombradas como pedagógicas.

Esto explica por qué la tendencia de dichos antecedentes tiende al relato, la descripción y la narración como métodos y no a la reflexión pedagógica de dichos acontecimientos históricos.

Segundo hallazgo: la imagen confusa que se tiene en Colombia, desde principios del decimonónico, acerca de la institución normalista como formadora de maestros. El estudio revela que la Escuela Normal que se crea en 1821 en el Congreso de Cúcuta sólo se nombra una vez como "escuelas normandas del método lancasteriano o de enseñanza mutua" (Congreso de Cúcuta, 1821, p. 355). Por consiguiente, no se le piensa como la institución para orientar, normalizar o direccionar la educación del nuevo ciudadano en el naciente Estado, como pretenden mostrarla los estudios de Zuluaga (2021).

Por su parte, en la Ley del 6 de agosto de 1821 se dedica tan solo un artículo, el número 15, para "mandar establecer en las principales ciudades de la Gran Colombia [Caracas, Quito y Bogotá] Escuelas Normales del método de Lancaster para que de allí se vayan difundiendo a todas las provincias" (Leyes de 1821, p. 112). Lo que no ocurre con las escuelas de primeras letras (Ley (1) 6 de agosto, 1821. No. 15 de orden) y con las casas de educación o colegios (Ley (1) 6 de agosto, 1821. No. 14 de orden), a las cuales se les dedica una ley completa para justificar su importancia y establecer los medios y las formas en que deben funcionar conforme al sistema de Instrucción Pública en el que cumplen funciones relevantes.

Si se parte de la idea de que la citada norma plantea la creación de la Escuela Normal como un agregado de la escuela de primeras letras, y cuyo único fin es difundir el método de Lancaster de manera mecánica, silenciosa y obediente, no es posible defender la idea de que ella instruye a los nuevos ciudadanos en nociones básicas para conocer sus derechos y deberes y vivir en sociedad. Tampoco se puede hablar de una función educadora como incitación externa para que el nuevo ciudadano alcance su autonomía y libertad. En tal sentido, es un error considerar que la

Escuela Normal que se ordenó crear en 1821, y que con dificultades se logró sostener casi por cincuenta años[23] (Báez, 2005), se dedica a formar maestros, a menos que se quiera someter el concepto de formación —autodeterminación humana— a un término propiamente dicho, cuyo significado es determinado, cerrado, reducido, en el cual no cabe la posibilidad de crecimiento o expansión.

Este segundo hallazgo nos lleva a indagar por la relación que, en términos históricos, se ha dado entre la Escuela Normal y la pedagogía. Lo anterior, debido a que, por la teorización y conceptualización confusa e imprecisa que por más de cuarenta años se ha hecho sobre la institución normalista en Colombia, se han creado lógicas que se establecen como verdades absolutas, pero que anulan la cientificidad de la pedagogía desde sus formas y sus fines mismos porque "contradice el criterio pedagógico de la autodeterminación" (Heitger, 1998, p. 93) que esta autora reconoce como fundamental en la ciencia de la educación.

Como consecuencia de esta pérdida de valor y justificación de la pedagogía como ciencia en Colombia, se aceptan sin ningún tipo de critica las confusiones epistémicas que surgen de afirmaciones frente a la institución, la pedagogía y el maestro, tales como: primera, que la Escuela

[23] Báez (2005) en *Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX*, expone que, a partir del año en que se dicta la creación de la Escuela Normal, la institución pasa por varios intentos antes de lograr establecerse y consolidarse como se la conoce hoy. En orden cronológico describe que en 1822 se crea la primera Escuela Normal en Bogotá por el método lancasteriano, solo duró un año y luego desapareció. En 1826 se da una nueva legislación para su organización y funcionamiento también por el modelo lancasteriano, pero no prosperó por falta de recursos y escasez de maestros. El decreto del 2 de noviembre de 1844 establece la Escuela Normal en cada capital de provincia de la república por el método lancasteriano, duran 20 años y luego desaparecen. Al respecto, Álvaro Acevedo expone que el proceso de formación del nuevo ciudadano como proyecto moderno desde la instrucción pública en el ámbito escolar se dividió en dos momentos (2015, pp. 58-61): el primero se da entre 1820 y 1857, el cual describe como un momento de caos, desarreglos, confusiones y pobres resultados en lo que a formación del nuevo ciudadano se refiere. Entre ellos menciona la escasa inversión de recursos económicos para el fomento de la instrucción pública, los pocos recursos para la adquisición de materiales y locales para la enseñanza, pero en especial la deficiente preparación de los maestros, siendo este último el más crítico y en el que más esfuerzos se centraron (2015, pp. 64-65). Ahora bien, frente al rol asignado por la Escuela Normal durante estas cinco décadas, podría decirse con el pedagogo antioqueño Pedro Pablo Betancur (citado en Herrera, 2021, p. 125), que la Institución normalista en Colombia en el siglo XIX asumió una posición pasiva, carente de iniciativa en tanto todo se le dio hecho, no tuvo que pensar ni investigar, no se le permitió cuestionar. Por lo menos durante este primer encargo es evidente que el papel que desempeñó la Escuela Normal era tan mecanicista y disciplinante como el mismo método que difundía.

Normal que se crea en el Congreso de Cúcuta es una institución “especializada para formar maestros y para difundir un método” (Zuluaga, 2021, pp. 47, 115) con lo cual adquiere una posición de saber operativo, “de un saber sobre el método [de enseñanza mutua]” (p. 92). Para la autora, la institución representa la difusión, la selección y el dominio de un saber, en este caso de la pedagogía como práctica pedagógica, pero que de nuevo deja de lado el objeto material y formal de la pedagogía, a saber, la educación del ser humano y el ser humano que se educa. Educación que, como ya lo expresaba Kant (1803/2021), es el medio único por el cual el ser humano se hace humano; o, como lo describe Pestalozzi (1826/2003), es lo que le permite al ser humano desarrollar su capacidad de conocer el bien, de la voluntad de hacer el bien y de hacer el bien; o, como lo expresan L. Restrepo y M. Restrepo (1888), son los procedimientos para guiar al ser humano hacia su fin.

La segunda afirmación de Zuluaga (2021) es que la pedagogía es “un saber institucionalizado” (p. 23) que “hizo su aparición” (p. 83) en la Escuela Normal en Colombia en 1845 cuando se ordena la separación de la Escuela Normal del Distrito Parroquial de la Catedral de Bogotá, fundada un año antes y se establece como institución autónoma “del saber pedagógico y como orientadora de la práctica del maestro” (p. 153), puesto que su director “sujeto del saber pedagógico” (p. 153) se encargaba de vigilar y controlar todo lo relacionado con el perfecto funcionamiento y mejoramiento del método de enseñanza mutua.

La tercera afirmación corresponde a que “el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico” (Zuluaga, 2021, p. 23); por tanto, es a partir de la comunicación que él establece “entre el método de enseñanza [el lancasteriano] y los conocimientos que habrá de impartir [enseñar a leer, escribir, nociones básicas de aritmética y los principios de la religión católica]” (p. 115), lo que lo hace ser un sujeto de saber pedagógico. Dicho saber solo le compete

a él pese a que otras instituciones y profesionales le han robado su discurso y han dejado al maestro como “peregrino de su saber” (p. 23). La autora, que es reconocida a nivel nacional e internacional como referente de la pedagogía en Colombia, argumenta además que el encargado de la práctica pedagógica, el maestro, tiene autoridad sobre los modelos pedagógicos, los conceptos de enseñanza que se imparten en cada grado o nivel, así como en las formas de funcionamiento de las instituciones, con lo cual asume una postura de mando o autoridad pedagógica.

Tercer hallazgo: la pedagogía como ciencia de la educación (Kant, 1803/2021; Herbart, 1946) o teoría para la acción (Göttler, 1962) tiene sus inicios en Colombia mucho antes de la fundación de la primera Escuela Normal en Colombia en 1822, incluso antes de establecer el primer plan de Instrucción Pública para la República. En la instalación del Congreso de Angostura, Bolívar (1819) manifiesta lo que desde la pedagogía sistemática de Benner (1998) se denomina como “la idea pedagógica fundamental” (p. 55). Es decir, el fundamento que subyace o sustenta la idea de formación, a partir de la cual se emprenden acciones intencionadas y reflexiones sobre las formas, lugares y propósitos para llevar a cabo la interacción pedagógica. Esta idea de formación primaria es la que da valor y justificación a las disposiciones normativas, operativas y teórico-conceptuales que se establecen a lo largo del siglo XIX en materia política, social y educativa y que se materializan en las formas, los medios, las instituciones y los fines para educar al ser humano. Así, para Bolívar (1819), “son los ser humanos, no los principios, los que forman los gobiernos. Los códigos, los sistemas, los estatutos por sabios que sean, son obras muertas que poco influyen sobre las sociedades: ser humanos virtuosos, ser humanos patriotas, ser humanos ilustrados constituyen las Repúblicas” (p. 414). Por esta razón, “la educación popular debe ser el hijo primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades” (p. 423).

Esta idea de formación alcanza su mayor punto de madurez en la década de los 70 del siglo XIX, cuando los dirigentes políticos y educativos reconocen en la ciencia y la razón el fundamento necesario para sustentar la idea de formar el nuevo ciudadano por la vía de la educación para darle fin a los vicios que produce la ignorancia y trascender hacia el progreso individual y de la sociedad. En esta perspectiva, Herbart (1946) señala que "el concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad (*Bildsamkeit*) del alumno" (p. 25), con lo que reconoce que, si bien los medios de educar son importantes, lo es también el fin de la educación. Ambos posibilitan que el ser humano pase de la indeterminación a la consistencia.

Así lo comprendió el secretario de la Universidad Nacional en un informe que dirige al director de instrucción pública en el que afirma: "La instruccion pública nacional debe [reformarse] bajo un plan uniforme, sistemático y científico, que empiece en las Escuelas elementales y normales, y termine en las profesionales, sometiéndolas á una sola direccion, de manera que todas se enlacen y coordinen sus trabajos" (Plaza, 1884, p. 106). De este modo, la intuición y la experiencia que hasta el momento direccionaban la instrucción en Colombia ya no eran suficientes para educar al ciudadano; se requería un nuevo orden que estuviera acorde con el ambiente de modernidad que se vivía en países como Francia, Alemania y Estados Unidos (Montoya, 2014). Por esta razón, se cuestionan los métodos de educación existentes y se establecen normativas que defenderán la idea de cambio y progreso.

En esta misma línea, el director general de la instrucción pública de los Estados Unidos de Colombia declara en su informe anual que "si la opinión pública llega a penetrarse bien de la prosperidad que se espera para la comunidad por medio de la educación popular (…) es seguro que se obtendrá fácilmente aquello que forma la base de ese edificio, los recursos" (Mallarino, 1871, p. 532). Para estos pensadores, el progreso ya no consistía en instruir a la población en la

lectura, la escritura, los derechos y los deberes del ser humano en sociedad, sino que involucra la educación con fundamento moral —no religioso— para "formar el corazón e inclinarlo al bien" (La Escuela Normal, 1871, (25), p. 391) como base para el crecimiento económico, político, social de los nueve Estados Unidos de Colombia.

Por su parte, L. Restrepo y M. Restrepo (1888) entran a sustentar los propósitos de la Escuela Normal en Colombia[24] bajo el siguiente argumento: "la pedagogía es la ciencia del progreso: en ella se estudian los futuros destinos del ser humano y de la humanidad, y se trazan a la luz de la razón ilustrada por la fe los senderos de la civilización" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. II). La pedagogía no es concebida como un acto sin sentido o un arte decorativo, mucho menos una acción cuyo propósito es llenar de contenidos y conceptos la vida del ser humano. La pedagogía representa ahora una idea de progreso, de trascendencia individual que se refleja en la sociedad libre de la esclavitud que produce la ignorancia. Para Kant (1784/2015), la pedagogía es el único medio que posee el ser humano para ser cada vez mejor, y a través de ella el progreso del género humano hacia lo mejor.

L. Restrepo y M. Restrepo también defienden que la pedagogía es la ciencia que "estudia al ser humano, sus leyes y sus fines" (1888, p. 5). Con ello reconocen la importancia de la reflexión constante y de las bases conceptuales y teóricas que anteceden, sustentan y orientan la acción de educar al ser humano. En este sentido coinciden con Herbart (1946) cuando afirma que "solo aprende el arte [de educar] aquél que ha aprendido en el pensar la ciencia, se la ha apropiado, se rige por ella" (p. 23). Se trata, pues, de integrar ciencia y reflexión como aspectos indisociables en la educación que, aunque no evitan al maestro equivocarse durante la acción intencionada, sí

[24] La obra *Elementos de Pedagogía,* de L. Restrepo y M. Restrepo, fue elegida mediante un concurso público que realizó la secretaría de Instrucción Pública de Colombia en 1885. Esta obra se adoptó como texto rector para la Escuela Normal colombiana entre 1888 (primera edición) y 1905 (tercera edición).

le permite estar preparado para las eventualidades que se le presenten al conducir el ser humano a su fin. Así mismo, exponen que la pedagogía es "arte que enseña los procedimientos más adecuados para educar al ser humano" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. 5).

La reflexión para la acción se convierte en arte, pero no un arte sin sentido o de manera técnica o estética como dice Göttler (1962, p. 33), porque no se trata de un modelo aplicable para construir seres humanos en serie. Se trata del arte que se produce a partir de la ciencia, cuyos principios se fundamentan en la teoría de la acción humana. En este sentido, los hermanos Restrepo Mejía coinciden con Pestalozzi (2003) cuando afirma que son los procedimientos y los medios —el arte de educar al ser humano— lo que le permite a la persona desarrollar su capacidad común[25], es decir, el desarrollo armónico de las disposiciones básicas con las cuales el ser humano viene dotado: a) la capacidad del entendimiento o del conocer el bien; b) la capacidad moral o de la voluntad de hacer el bien; y c) la capacidad práctica o de hacer el bien. En otras palabras, lo que el zuriqués llama mente, corazón y mano, entendidas en su conjunto como el andamiaje que posibilita a todo ser humano su crecimiento y trascendencia.

En la definición de los hermanos Restrepo Mejía se encuentran tres principios de la pedagogía, reconocida además como el aspecto central y aquello en lo que debe estar "más versado un alumno de la Escuela Normal" (La Escuela Normal, 1876, (248) p. 318). El primero es el principio moral de progreso en términos de trascendencia y crecimiento para el ser humano y para la especie humana en su conjunto. El segundo principio es el científico, que da valor y justificación teórica a la reflexión para la acción cuya intención es conducir el ser humano a su fin. Por último,

[25] «Aquello que afecta al ser humano sólo unilateralmente, es decir, en una sola de sus capacidades, sea la del corazón, la de la mente o la capacidad del arte, destruye y obstaculiza el equilibrio de nuestras facultades y lleva a que los medios educativos no sean naturales, lo cual tiene como consecuencia una mala educación general y del género humano algo artificioso…Constituye una verdad general que sólo aquello que afecta al ser humano en las facultades comunes de la naturaleza humana, es decir, al ser humano como corazón, mente y mano llega a ser para él formativo de un modo real, verdadero y natural; y todo cuanto no lo afecta así en las facultades comunes de su ser no lo afecta de un modo natural ni es para él configurador de algo humano» (Pestalozzi, 1826/2003, p. 55).

el tercer principio es el de acción práctica propiamente dicha, en el cual la teoría para la acción se materializa en el arte de enseñar. Estos tres principios se convierten en la carta de navegación para la Escuela Normal que se consolida hacia finales del decimonónico, una vez el Consejo General de Instrucción Pública adopta la obra de los hermanos Restrepo Mejía como texto rector para el funcionamiento de la institución.

Si bien la noción de ciencia es cambiante conforme a cada época, sería un anacronismo tratar de valorar desde el concepto actual de ciencia el proceso de configuración de la pedagogía como ciencia de la educación durante el siglo XIX en Colombia. Según Runge, en la cátedra inaugural del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente, ni teoría, ni método son la base de la ciencia, sino que son los procesos de diferenciación, institucionalización y disciplinarización los que la configuran como tal. En tal sentido, es el pensamiento, la reflexión, la indagación y el renombramiento constante que los dirigentes políticos y educativos del naciente Estado llevan a cabo sobre las formas, los medios, las instituciones y los fines de educar al ser humano, desde la base de una idea primera o fundamental de formación. Es precisamente esto lo que le da el carácter de cientificidad a la pedagogía durante el decimonónico.

Ahora bien, el insumo para el análisis sistemático de contenido que se desarrolla en el presente capítulo para leer en la Escuela Normal que se consolida a partir de 1870, la forma en la que se manifiestan los principios que constituyen la pedagogía como ciencia, se toma a partir de las dos unidades de análisis descritas en los capítulos anteriores. Por un lado, se encuentra la unidad de análisis denominada *Dimensiones histórico-pedagógicas:* 1) normativa —medios y formas de educar al ser humano en el naciente Estado—; 2) operativa —instituciones para educar al ser humano en el naciente Estado—; y 3) conceptual —fines para educar al ser humano en el naciente estado—. Estas dimensiones resultan de la comprensión histórica del pasado de la

educación en Colombia descrita en el análisis de antecedentes. Por otro lado, se encuentra la unidad de análisis que se extrae de la reflexión pedagógica del pasado descrita en el primer capítulo, denominada *Conceptos clave en la creación y consolidación de la Escuela Normal en el siglo XIX*: 1) la necesidad de establecer un sistema de instrucción pública uniforme en todo el Estado; 2) la necesidad de formar buenos maestros para dirigir las escuelas; y 3) la necesidad de fundamentar en la ciencia de la educación los propósitos de la Escuela Normal. Este análisis sistemático de contenido nos permite demostrar cómo la institución normalista, a finales del siglo XIX y principios del XX, fue una institución legítima en términos pedagógicos.

Según el Decreto 1236 de 2020, la Escuela Normal es considerada un laboratorio de formación pedagógica y un centro de formación docente donde se estudia y se produce saber pedagógico. Cabe aclarar, sin embargo, que el concepto que la entidad nacional tiene en el momento presente acerca de pedagogía corresponde con el que desarrolla Zuluaga (1999) y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Para ellos, "la pedagogía es una disciplina en formación que tiene por objeto la enseñanza" (Zuluaga, 1999, p. 31). Así entendida, la pedagogía es un saber propio del maestro sobre la acción que ejerce dentro de los estrechos límites del establecimiento escolar. La Escuela Normal, por su parte, se encarga de analizar y elaborar mejores métodos de enseñar y forma a los maestros en dichos métodos para que sean buenos enseñantes.

Esta designación confusa que se le hace a la institución normalista al posicionarla como centro de formación y productora de saber pedagógico —pero desde una concepción primaria, limitada e insensata que atropella la ciencia que tiene por objeto la educación del ser humano— se convierte en una confusión epistémica. Revela, además, lo que Baudrillard ha nombrado *agonía de lo real* (citado en Benner, 1998); es decir, una apariencia de legitimación o engrandecimiento

del fingimiento mediante diferentes acciones, en este caso, del uso del lenguaje normativo y operativo con el que se oculta la pérdida de lo verdadero, de la historia de la pedagogía que antecede en Colombia, sus principios y fundamentos.

De esta manera cobra relevancia la advertencia que hacen Runge y Garcés (2011) acerca de la necesidad, en términos epistemológicos, de vigilar la pedagogía. Para estos autores existe un claro desconocimiento acerca de la historia de la ciencia de la educación en Colombia, con lo que se corre el riesgo de que ella —la pedagogía— se defina, se argumente, se utilice de forma espontánea, desde el sentido común o, como diría Göttler (1962), a la buena de Dios. Todo esto genera, a su vez, la transmisión de errores conceptuales que terminan por ser aceptados sin cuestionar, sin reflexionar, sin criticar por la mayoría de los miembros del campo pedagógico nacional e internacional.

En virtud de lo expuesto anteriormente, este capítulo se desarrolla a partir de una idea central que expone las razones que llevan a optar por el enfoque de pedagogía sistemática como el lente para analizar las unidades de análisis producto de la reflexión pedagógica del pasado que se extrajeron del primer capítulo, es decir: los conceptos, las dimensiones histórico-pedagógicas y los principios de la pedagogía, con el fin de conceptualizar su importancia para el presente a la luz de la tesis de Benner (1998).

Primer apartado. Planteamientos sistemáticos para analizar la legitimación pedagógica de la Escuela Normal a finales del siglo XIX

La problemática que se ha planteado hasta aquí respecto a la Escuela Normal en Colombia que surge en la segunda década del siglo XIX, no como una institución para la formación de maestros sino como un dispositivo para difundir el método de enseñanza mutua o lancasteriano a través de la escuela de primeras letras —y que hacia los años setenta del mismo siglo es

posicionada como institución clave para la organización del Estado libre e independiente a partir del direccionamiento de la educación del ser humano que es el pilar fundamental para construir la República— reclama para sí una reflexión desde la pedagogía como ciencia. Es decir, pide un metaanálisis que esclarezca la realidad histórica de la Escuela Normal, pero a partir de la lectura comprensiva de su propia estructura basada en la reflexión y la acción pedagógica. Es importante recordar, además, que en el decimonónico la pedagogía en Colombia es considerada como la ciencia que estudia al ser humano, sus leyes, sus fines y el destino de la humanidad, y es arte que enseña las formas y los medios más propicios para llevar el ser humano a su fin (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888).

De esta manera se llega a la idea de que la pedagogía general o sistemática es el enfoque metodológico que se debe adoptar para hacer la lectura pedagógica e histórica de la Escuela Normal a finales del decimonónico, en tanto que el objeto de análisis de la pedagogía sistemática es mirarse a sí misma, auscultarse, reflexionarse metateóricamente, darse sus propios lineamientos del deber y del valor, esclarecer sus postulados como ciencia para poder estudiar teóricamente la problemática educativa y acercarse cada vez más a su legitimidad científica.

Uno de los pedagogos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX que estudió este pensamiento fue el alemán Josef Göttler. Para este autor, la pedagogía es la teoría de la acción de educar al ser humano; sin embargo, en su obra póstuma *Pedagogía Sistemática* (1962) advierte que cuando a esta ciencia se le reduce a un cúmulo de experiencias, creencias o hábitos adquiridos de manera caprichosa en una práctica de aula, o se cree que surge de acciones rutinarias carentes de reflexión y sin sentido, e incluso cuando se llega a pensar que es producto del frenesí que queda tras una acción instructiva producto del azar, es atraparla en las paredes del aula, es mutilarla al

hacer práctico del maestro, sin reflexión; es reducirla a la enseñanza como fin único de la educación.

Ahora bien, al volver al contexto colombiano y ubicarse de nuevo en el problema planteado acerca de la confusión que existe en la actualidad con la pedagogía, la ciencia de educar al ser humano que ha quedado reducida al saber enseñar en la escuela, se podría afirmar con Göttler que en Colombia el fin de la educación es la enseñanza de contenidos y no la educación del ser humano que, como él lo plantea, "abarca la totalidad de los conocimientos y acontecimientos educativos y debe adquirirlos en fuentes examinadas con rigor crítico y exponerlos del modo más perfecto posible, fundados en fuentes objetivas e infiriéndolos siempre que pueda, en orden lógico, de unos pocos principios supremos" (1962, p. 18). Así mismo, se podría inferir que el propósito actual de la Escuela Normal es enseñar a enseñar, mas no reflexionar de manera constante las "cuestiones relativas a la pedagogía propiamente dicha, ó sea, á los principios pedagógicos, á los sistemas" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. 319).

Por esta razón, Göttler exhorta a entender la pedagogía en su sentido más amplio y complejo. Esto es, trascender la institucionalidad escolar, el aula, el maestro, y pensarla en otros ámbitos de la acción humana como la política, la ética y la economía. Esta es la única manera en que la Escuela Normal colombiana del siglo XXI podría llegar a tener una real y verdadera praxis pedagógica; así mismo, tendría los elementos necesarios y suficientes para ser centro de formación a partir de su ciencia fundante, la pedagogía. En sus palabras denuncia que:

> Un pueblo de alta cultura no puede consentir que la educación esté expuesta a los ímpetus del instinto o del entusiasmo, o que progrese ciegamente, o que se subordine a los vaivenes de la política de partido o a los caprichos de la moda. (Göttler, 1962, p. 32)

De lo contrario, se estaría perpetuando en la Escuela Normal *la agonía* que Braudillard denuncia de una realidad que no es real porque se muestra disfrazada de aparente madurez, que finge superioridad o un brillo que Pestalozzi (2003) llama *artificioso*, pero que en su esencia es la Escuela Normal que se dedica a replicar los métodos de enseñanza más propicios al servicio de la enseñanza y no de la educación del ser humano para conducirlo a su fin. Así mismo, Göttler advierte que la ciencia de educar al ser humano no puede representar un arte en sentido técnico o estético, porque ella no es un modelo para construir seres humanos en serie porque tampoco se trata de una aplicación de fórmulas mágicas. Para él, la pedagogía (Göttler, 1962) es la teoría de la acción humana, es decir, los conocimientos, los principios y las reglas que se ocupan tanto de la naturaleza y de la forma del influjo de la acción pedagógica —lo educativo—, como de los fines de la intervención pedagógica —lo formativo—: conducir el ser humano a su fin.

A partir de estos planteamientos, el autor alemán sustenta la importancia de desarrollar sus aportes para una pedagogía teórica o sistemática, la cual concibe como "una ciencia normativa (del deber y del valor), no como una disciplina meramente descriptiva (de los seres y acontecimientos)" (Göttler, 1962, pp. 31, 32). Para él existe una necesidad de verificar desde el orden científico todos los conocimientos que se suelen nombrar como pedagógicos, en especial en aquellos escenarios o instituciones que se encargan de liderar o normatizar lo pedagógico, como lo son las escuelas normales, los institutos de pedagogía, las facultades de educación, ya que son más susceptibles de correr los riesgos antes señalados.

En su tesis advierte que dichos conocimientos sobre la teoría de la acción de educar al ser humano deben sustentarse en fuentes objetivas e inferirse en pocos principios supremos de la realidad y de la lógica. Propone una vigilancia con la cual pretende evitar que al ejercer la acción pedagógica se caiga en el peligro del ritualismo, de la fe ciega e inquebrantable y de la rutina; por

el contrario, que se abra paso a la reflexión y a la acción cuya intención derive en una acción pedagógica propiamente dicha, que consta no solo del hacer como el saber puesto en práctica en el ámbito escolar, ético, político o económico, y que, además, involucra el uso de teorías científicas que sustentan ese actuar, así como el saber científico o investigativo que va a orientar, criticar, confrontar el saber práctico con las teorías que influyen tanto en las formas como en los fines de educar al ser humano.

Los aportes de Göttler cobran relevancia para el presente estudio puesto que se convierten en fundamento conceptual y metodológico para esclarecer la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal en Colombia y su importancia para el presente. Legitimidad que, como ya se mencionó, se hace posible desde el reconocimiento de una teoría para la acción humana y que complementa o hace parte de los ámbitos político, social, económico y ético en el que se desenvuelve el individuo en su aspecto individual y social.

En un primer momento advierte sobre de la necesidad de centrar la mirada en la manera cómo se configuró la pedagogía en la institución normalista y vigilar con especial cuidado aquello a lo que esta suele nombrar pedagogía. Segundo, señala los riesgos que enfrenta la acción de educar al ejercerla sin reflexión, sin teoría, sin investigación. Estos riesgos deben ser reconocidos por la Escuela Normal para que asuma una postura crítica y actúe en defensa de su propia legitimidad. Y, por último, pero no por eso menos importante, alerta sobre el peligro a la que está expuesta la ciencia de educar al ser humano, de quedar reducida a un hacer desde el sentido técnico, condición que hace que la pedagogía pierda su esencia como teoría de la acción, condición que comparte con otras ciencias como la ética y la política. En este sentido, el llamado es para los miembros del campo disciplinar en Colombia para continuar aunando esfuerzos en la recuperación

de la cientificidad de la pedagogía y en el entendimiento de toda la complejidad que ella implica en términos de educación y formación del ser humano.

En esta misma línea, otro pedagogo que en la actualidad desarrolla su pensamiento en torno a los fundamentos y principios de la pedagogía sistemática es el alemán Dietrich Benner. Para este autor, la pedagogía sistemática no consiste en elaborar definiciones, conceptos, ideas o teorías que normaticen la ciencia de la educación. Aclara que la pedagogía sistemática tampoco se dedica a analizar las categorías o los principios que orientan y diferencian la pedagogía de las otras tres ciencias para la acción: la ética, la economía y la política. Benner (1998) aclara que el fin de la pedagogía sistemática consiste, por un lado, en:

> Desarrollar histórico-ideológicamente la concepción pedagógica básica a partir de la necesidad esencial de la reflexión y la acción pedagógicas, y por el otro, confrontar la ciencia de la educación y la praxis pedagógica no con un tipo de necesidad impuesto desde afuera o predeterminado normativamente sino subyacente en ambas. (p. 45)

Si Göttler logra con su tesis sustentar la importancia de vigilar de manera constante la pedagogía —a partir de la reflexión (metaanálisis) para guiar de manera segura la acción de educar al ser humano— especialmente en aquellos ámbitos donde ella se produce, Benner (1998) defenderá que la pedagogía como ciencia o teoría para la acción humana contiene en sí misma unas necesidades que han de ser resueltas por la pedagogía sistemática a partir de la perspectiva del entendimiento desde dos ámbitos: la reflexión o el pensamiento pedagógico, y la acción pedagógica, bien sea desde la actuación práctica para la toma de decisiones, desde la investigación histórica para el análisis de los ámbitos actuales de la acción, o sobre la unidad de la pedagogía como ciencia teórica, empírica y práctica.

En cuanto al primer ámbito, el de la reflexión pedagógica, el autor señala que la necesidad primordial de la pedagogía sistemática consiste en esclarecer desde la teoría para la acción y la historia de las ideas la idea pedagógica fundamental en toda acción pedagógica, sin perder de vista la estructura existencial, social e histórica del ser humano. Esta necesidad resalta la importancia que tienen los fines de la pedagogía como ciencia de la educación del ser humano en el desarrollo histórico de lo teórico formativo y su relación con otras teorías de la acción humana. Por su parte, expone que la necesidad que se halla inmersa en el segundo ámbito, de la acción pedagógica, corresponde con la permanente reflexión metateórica que la pedagogía como ciencia teórica, empírica y para la acción requiere acerca de sus problemáticas actuales y su relación con lo teórico educativo, es decir, con las formas y los ámbitos de la interacción de la pedagogía y su función como ciencia para la praxis humana.

En este sentido, el planteamiento de Benner (1998) permite entender que no es posible esclarecer la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal y su importancia para el presente sin antes reconocer en la reflexión y en la acción pedagógica los ámbitos indisociables de la interacción pedagógica. Interacción que, además de constituir la pedagogía como ciencia, manifiesta y expresa de manera constante sus necesidades de orden teórico formativo, es decir, en sus fines, y desde lo teórico educativo, esto es, en sus formas o ámbitos de interacción o actuación. Desde esta perspectiva, el autor pretende que se hagan aportes útiles en la acción práctica a partir del entendimiento de su compleja configuración.

Esta lectura sistemática de la pedagogía exige continuar con la tarea de recuperar en la historia de la Escuela Normal colombiana, durante su creación y consolidación a lo largo del decimonónico, las formas y lugares de enunciación de la pedagogía como ciencia de la educación, donde, como ya se mostró en el capítulo primero, hubo reflexión para la acción pedagógica y se

constituyó como ciencia que “estudia al ser humano que se educa, sus leyes y sus fines” (Restrepo, 1905, p. 2), pero que, de manera insospechada en la actualidad se define y se comprende como un saber institucionalizado sobre la enseñanza que solo le compete al maestro, con lo que se pierde toda posibilidad de hallar en ella una idea pedagógica fundamental con un principio de formación individual que trasciende a lo social y que, a su vez, permita la reflexión constante en torno a las formas de la actuación pedagógica en los diferentes ámbitos de la acción humana.

De igual modo, la tesis del autor alemán señala la importancia de hacer una lectura desde la pedagogía sistemática para esclarecer históricamente los lugares y las formas de enunciación de la pedagogía como ciencia de la educación y sus fines en la educación del ser humano. Es decir, la idea pedagógica fundamental que subyace o sustenta la idea de formación, y a partir de la cual se emprendan de manera permanente reflexiones sobre las formas y los ámbitos de la interacción pedagógica. Desde esta perspectiva, Benner sustenta que las contribuciones deben hacerse al “entendimiento de la estructuración sistemática de la actividad pedagógica” (Benner, 1998, p. 55) que hoy lleva a cabo la Escuela Normal en Colombia, es decir, discernir la unidad de la pedagogía como ciencia teórica, empírica y práctica.

Para ello, el autor propone de manera concreta llevar a cabo tres momentos: 1) hallar en el naciente estado colombiano la idea pedagógica que fundamentó o dio lugar a la reflexión y a la realidad educativa; 2) clarificar cómo la reflexión pedagógica que se generó durante el decimonónico se transformó de manera sistemática en acción práctica a través de la actividad pedagógica; y 3) establecer las repercusiones de la acción pedagógica en la reflexión, de modo que sean sometidas *de nuevo* a la reflexión. Con esto el autor sugiere ganar elementos que aportan a la legitimación de la pedagogía y a lo que posteriormente denominará la estructura no afirmativa de la formación y de la educación.

Ahora bien, antes de dar respuesta a estos tres momentos es importante comprender de una manera más precisa los principios que sustentan la teoría sistemática de Benner (1998), quien se fundamenta en los planteamientos de pensadores clásicos para establecer las bases filosóficas y epistemológicas, y las bases conceptuales y metodológicas de los principios que constituyen y regulan los dos ámbitos indisociables de la ciencia de la educación: la acción intencionada pedagógica y la reflexión para la acción o el pensamiento pedagógico, que además involucran tanto la dimensión individual del ser humano como su dimensión social. En este sentido, el autor reconoce que estos principios no son creados por él, sino que "fueron desarrollados por la filosofía y la pedagogía burguesas de los siglos XVIII y XIX, o a partir de ellas (…) y aún hoy no se ha cerrado el proceso de entendimiento sobre los mismos, sino que se mantiene abierto a futuras experiencias" (Benner, 1998, p. 47).

Este autor, inspirado en la idea de Rousseau (1762/2022) acerca de que la propia naturaleza del ser humano es el punto de partida para fijar el fin de la educación y no una predeterminación *teleológica* externa impuesta desde lo social, cultural o familiar, establece como primer principio la *maleabilidad individual y multiforme*. Este principio, que también es nombrado por Benner (1992) como "autodeterminación" (p. 44), hace referencia a la existencia de una condición trascendental, a-teleológica, abierta, limitada, pero universal vinculante y multiforme del ser humano que solo le pertenece a él y a través de la cual se deben establecer los objetivos de la formación. Como se señaló al inicio de este capítulo, el principio de autodeterminación hace parte de la constitución de la estructura que sustenta la interacción pedagógica no afirmativa, es decir, la acción intencionada y la reflexión para la acción.

Para construir su segundo principio, que también es constitutivo de la dimensión individual del ser humano, Benner se apoya en los postulados de Herbart (1806/1983) sobre el permanente

estado de formación del ser humano en el que él mismo interviene en la configuración de su destino. Según el autor clásico, esta condición hace parte de la identidad del ser humano. El autor nombra este principio como *incitación externa a la autonomía*, mediante el cual muestra la relevancia del influjo pedagógico en el proceso humano de hacerse humano.

Estos dos principios cobran relevancia para el presente estudio, en tanto reconocen que toda acción pedagógica contribuye a la formación de la autonomía del ser humano siempre y cuando tenga claridad de la idea pedagógica fundamental que la sustenta. Sin embargo, Benner (1992) advierte que:

> [Aunque] ambos principios, que no son ilimitados a la vez que universales, son principios de la dimensión individual de la praxis pedagógica, para que se puedan ver en la interacción pedagógica, se deben respetar dos principios más [referidos] a la dimensión social de la praxis pedagógica. Estos [principios] afirman que quieren los derechos del ser humano y de su libertad, que aparecen por primera vez en la sociedad burguesa moderna como algo propio de todos los ser humanos y que no puede ni debe darse ninguna determinación preestablecida de lo individual según la medida de los intereses sociales. (p. 45)

Es así como Benner (1998) establece los principios que involucran la dimensión social del ser humano —principios tercero y cuarto—, los cuales nombra además como principios que regulan los dos ámbitos indisociables de la interacción pedagógica. El propósito de estos dos principios es preservar y cuidar los principios constitutivos individuales cuando la interacción pedagógica se encuentre en relación con otros ámbitos de la praxis humana tales como la ética, la economía, la política y la religión, es decir, en todo momento. Lo que se pretende, según Benner

(1992), es que la acción pedagógica sea reconocida tanto en su dimensión individual para la autodeterminación humana, como en su dimensión social para el desarrollo de la especie.

El tercer principio lo construye el autor a partir del pensamiento desarrollado por Humboldt cuando cuestiona la legitimidad pedagógica de las instituciones y la fragmentación que en ellas ha sufrido la formación. Este principio lo nombra el autor como "transformación de la determinación social de la praxis pedagógica en influjos pedagógicamente legítimos de la sociedad" (Benner, 1998, p. 50). Con este pretende que las demandas, que de manera constante recibe la acción pedagógica por parte de las otras praxis humanas, sean sometidas a una revisión sistemática respecto a la idea pedagógica fundamental que la sustenta para que dicha interacción pedagógica no pierda su sentido y por ende su legitimidad.

De este modo, el cuarto y último principio que formula Benner (1998) apoyado en los postulados de Schleiermacher acerca de la relación no jerárquica que debe haber entre la política y la pedagogía, el autor lo nombra "estructura no jerárquica de las formas básicas de la praxis humana global" (p. 50). A partir de este principio, Benner pretende hallar una relación equilibrada entre todas las praxis humanas sin que las unas intenten sobreponerse a las otras, de modo que todas de manera equilibrada favorezcan la autonomía del ser humano y su incitación constante como un fin vinculante a todos los ámbitos prácticos de la humanidad.

Estos dos últimos principios, que son sociales vinculantes y además reguladores de la reflexión y la acción pedagógica propuestos por Benner, cobran significancia para el presente estudio en tanto posicionan la pedagogía como una de las praxis humanas que posee un carácter de cientificidad y legitimidad teórica reflexiva y para la acción. Con ellos recuerda que el objeto material de estudio de la pedagogía es la educación del ser humano, y que su objeto formal de estudio es el ser humano maleable, que posee autodeterminación y es copartícipe en la

configuración de su destino, pero que además es formable y perfectible desde el influjo pedagógico legítimo para que este alcance la autonomía y la libertad que favorecen en sí mismos el progreso del género humano.

Finalmente, para efectos del presente estudio es importante comprender que los principios que involucran tanto el aspecto individual como el social —en los que se manifiestan los dos ámbitos indisociables de la interacción pedagógica: la reflexión y la acción pedagógica propuestos por Benner (1992, 1998)— se interrelacionan de manera sistemática con tres dimensiones conceptuales o teorías referidas a las formas, los fines y las instituciones para educar al ser humano. La primera de ellas es la teoría de la educación, que se centra en la forma como se da la interacción pedagógica. En esta interviene el segundo principio: la incitación a la autonomía —individual— y el tercer principio: la transformación de la determinación social en determinación pedagógica —social—. La segunda dimensión corresponde con la teoría de la formación y tiene que ver con los fines de la acción pedagógica y su relación con otras actividades sociales. En esta intervienen el primer principio: la autodeterminación humana —individual— y el cuarto principio: la estructuración no jerárquica de la acción humana global —social—. Por último, la tercera dimensión corresponde con la teoría de las instituciones pedagógicas, la cual consiste en la institucionalización de la acción humana. En esta intervienen los cuatro principios: la autodeterminación humana y la incitación a la autonomía —individuales— y la transformación de la determinación social en determinación pedagógica, y la estructuración no jerárquica de la acción humana global —sociales—.

A partir de este planteamiento sistemático propuesto por Benner (1992, 1998), el cual aporta elementos para el análisis de la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal a finales del siglo XIX y su importancia para el presente, se expone a continuación la lectura que se hace en la

Escuela Normal entre 1870 y 1903 de los principios que reflejan la vivencia de la teoría de la acción humana a partir de los dos propósitos que esta cumple según la normativa que posibilitó su consolidación al extraerla de su función replicadora del método de enseñanza mutua o de Lancaster y la posiciona como institución formadora de maestros.

Capítulo III. La Escuela Normal a finales del siglo XIX y los principios que reflejan la teoría de la acción humana

Si para Benner (1998) la institucionalización de la acción humana se legitima en términos pedagógicos al fundamentarse en el pensamiento y en la acción del ser humano, es decir, en el reconocimiento de su capacidad para autodeterminarse a partir de la incitación externa a la autonomía —dimensión individual—, por un lado, y en el reconocimiento de la acción pedagógica en la sociedad y la importancia de la relación de igualdad que debe mantener con las otras praxis humanas —dimensión social—, por otro lado, se podría considerar que la idea de leer en clave sistemática la Escuela Normal que se consolidó a partir del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, aporta elementos importantes para analizar la configuración de la pedagogía en la institución que, en términos normativos, operativos y conceptuales se orientó por "la ciencia del progreso" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. II) del ser humano y de la humanidad y que, como ya se analizó en el primer capítulo, fue legítima en términos pedagógicos.

La necesidad del naciente Estado colombiano por alcanzar y mantener la libertad de la esclavitud producto de la ignorancia, encuentra en la educación del ser humano el medio más seguro para lograrlo. Así lo declara Simón Bolívar en 1819 en su discurso de apertura en el Congreso de Angostura, tras reconocer que ni las normas, ni las autoridades, incluso ni los principios, son los que determinan el progreso de la sociedad como signo de libertad. Por el contrario, reconoce que es el ser humano el único poseedor de esta capacidad, pero que requiere de la acción de la educación para desarrollarla, porque, al decir de Mansfield, "jamás se emprendió el camino de la instrucción sin que este fuera iluminado por la luz" (1871c, p. 88).

Esta idea que Bolívar (1819) declara y asume con convicción se convierte en el fundamento que subyace en muchos de los esfuerzos políticos a lo largo del siglo XIX para

establecer un sistema de educación unificado (Decreto del 6 de octubre de 1820; Congreso de Cúcuta, 1821, p. 285; Ley (1) 6 agosto 1821. Núm. 12, 13, 14 y 15 de orden), dirigido a establecer los medios y las formas de educar al nuevo ciudadano. Este plano legal se materializa, de manera principal, en la institución que se establece para formar a los maestros que direccionan las escuelas (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Art, 132; Zapata, 1872, p. 6).

Estos esfuerzos, sin embargo, se ven opacados por la influencia que ejercen pensamientos opuestos a la idea de libertad. Así lo demuestran los estudios de autores como Ocampo (1999), Bushnell (2004), González (2005), Montoya (2014), Jaramillo (2017 y 2002) y Zuluaga (2021). En ellos se destaca que la historia de Colombia en el siglo XIX es una historia de confrontaciones armadas, guerras civiles y controversias entre ideales políticos que terminan por obstaculizar su crecimiento social, político, económico y educativo[26]. En palabras de Zapata (1874), tales enfrentamientos impiden que el naciente Estado llegue a estar a la altura de "pueblos mas adelantados, en los que la educacion ha echado profundas raizes, elevado hasta el mas alto nivel la condicion del ciudadano i modificado de una manera radical su manera de ser social" (p. 5).

Para los defensores de las ideas conservadoras representadas en el pensamiento católico, la libertad individual que promueve el pensamiento liberal representa un enemigo, la puerta de entrada al mundo moderno, al racionalismo que trae consigo la desobediencia de la ley divina y todos sus preceptos. Al respecto, González (2005) expone que en 1872 "la Santa Sede no vaciló en calificarlo como una peste. *Liberalismi pestis perniciosissima*" (p. 130) que se debe eliminar, en especial del ámbito de la educación. Por esta razón, "la autoridad civil superior, nacional o del

[26] "El desplazamiento de la Iglesia católica de su labor como maestra y formadora moral y religiosa de la niñez, fue motivo de duras críticas por parte del clero contra la orientación laica del gobierno de la Unión y llegó a constituirse en el principal motivo de la guerra de 1876 […] se convierte a la escuela en una institución de carácter laico bajo la dirección y control del estado. Allí se expresa también la exclusión del cura y su discurso del ámbito escolar, este espacio dejado por el cura fue ocupado por el maestro como agente del estado y por ende impartiendo una formación ajustada a la ley civil. (Gómez y Quiroz, 1992, p. 32 y 106).

Estado que las previene i establece [normas], *es impía, o hereje, ¡o curruptora de las buenas costumbres morales i religiosas de Colombia!*" (La Escuela Normal, 1874, (158), p. 5).

La declaratoria pontifica, que no tarda en hacerse presente en el contexto colombiano, es motivo de disputas que se gestan al interior del sistema de instrucción pública. En un comunicado que el Poder Ejecutivo de la Unión envía a Zapata (1873), secretario de la Instrucción Pública Primaria del Estado de Cundinamarca, se hace mención a que el arzobispo de Bogotá solicita a este que designe únicamente maestros católicos para las escuelas primarias; por consiguiente, que omita cumplir con el artículo 36 del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870, en el que se prescinde la enseñanza de la religión en las escuelas y se encarga a la familia velar por la formación religiosa en común acuerdo con el párroco, en tiempos estimados para ello. Este hecho es considerado por el gobierno "en abierta pugna con uno de los primordiales cánones de la Constitucion de la Union, -el de la absoluta libertad relijiosa" (Zapata, 1873, p. 34).

En este sentido, los defensores del pensamiento liberal sustentan que la libertad individual, que sólo se alcanza mediante la educación, representa "un crecimiento perpetuo e inagotable del alma humana. Ese es el objeto final de la educacion, el desarrollo de todas las facultades del alma humana con toda la estension de que son capaces durante una vida transitoria" (La Escuela Normal, 1871, (2), p. 22). Por esta razón, la "ilustrada tarea" (Zapata, 1874, p. 6) emprendida por Bolívar (1819) de educar para la libertad del ser humano, debía ser defendida como signo de la luz que aleja las tinieblas de la ignorancia.

Desde una mirada pedagógica, la educación para la libertad individual o del pensamiento[27] es la razón que se halla en el corazón de las "divergencias partidistas" (Ocampo, 1999, p. 707).

[27] "El hecho de la libertad reside todo entero en la resolución que tiene el ser humano despues de la deliberacion: la resolucion es acto propio del ser humano; acto simple, independiente de todos los hechos que le preceden o lo rodean; idéntico en las circunstancias mas diferentes; siempre uno mismo, cualesquiera que sean sus motivos i sus resultados. El ser humano ve este acto tal cual lo produce: él se siente libre, tiene confianza en su libertad. La conciencia es la

Sin embargo, a pesar de la influencia de sus detractores sobre la opinión popular, esta idea, que se declara en 1819, supera la prueba de fuerza después de la segunda mitad del decimonónico, "resiste la lucha de combates por la libertad (…) o sea, las garantías del individuo" (Arosemena, 1863, p. 133) y favorece "[la] constante ajitación del espíritu público en favor de la difusion de las luzes" (Zapata, 1874, p. 5). Así, pues, desde el escenario legal con la Constitución política de la Convención nacional de 1863, la idea pedagógica fundamental adquiere su pleno reconocimiento.

Este plano normativo, que comprende y sienta las bases para el progreso de la sociedad colombiana a partir de la formación humana en la libertad, se materializa en la reforma instruccional de 1870. En los artículos 30 y 31 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1 de noviembre de 1870 se establecen los medios y las formas para educar al ser humano y se designan las instituciones que la harán posible.

> La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo. [Porque ahora] las escuelas tienen por objeto formar ser humanos sanos de cuerpo i de espiritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre. Elevar el sentimiento moral de niños y jóvenes a través de los principios de la piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad i universal benevolencia (…) i en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana; i la base sobre la que reposa toda la sociedad libre. (citado en La Escuela Normal, 1871 (1), p. 4)

---

facultad que tiene el ser humano de contemplar lo que pasa en él, de atender a su propia existencia, de ser, por decirlo así, su propio espectador. Cualesquiera que sean los hechos que se cumplan en el ser humano, se le revelan por la conciencia: la conciencia atestigua la libertad del mismo modo que atestigua la sensacion i el pensamiento: el ser humano se ve libre, i sabe que lo es, como sabe que siente, que reflexiona i que juzga" (La Escuela Normal, 1871, (1), p. 16).

La disposición normativa, además de servir como puente para que el Estado colombiano buscara superar su atraso económico, social y político, se convierte en la posibilidad para inscribirse “al orden del progreso y de la ilustración a través de una renovación profunda en la naturaleza y el carácter del sistema de enseñanza” (Gómez y Quiroz, 1992, p. 215). De manera concreta, por ejemplo, la distinción que ella establece entre instrucción y educación hasta ahora nombradas de manera afín.

Se reconoce en la acción de instruir o enseñar conocimientos como la escritura, lectura, aritmética, gimnasia, canto, higiene personal, entre otros (La Escuela Normal, (1) 1871. Arts. 38-45), o, en palabras de Kant (1803/2021, p. 67), “facultades inferiores del entendimiento” que en apariencia son simples porque ellas desarrollan la disciplina, la memoria, la atención, la culturización. Su función es expandir el conocimiento, para el caso de la escuela primaria o elemental, o afianzarlo, en el caso de la escuela secundaria. No obstante, para Herbart (1946) la instrucción contiene el ímpetu para la moralidad porque le permite al ser humano abrirse paso al interés de su propio espíritu. También para Kant (1803/2021) representa la puerta de entrada para la perfectibilidad humana a través de la moralidad porque desarrolla las “facultades superiores” (pp. 67-73) como el entendimiento, el juicio y la razón. En ella se reconoce “un instrumento de valor inapreciable que produce el desenvolvimiento de todas las facultades del espíritu [esto es] la educación del corazón de los alumnos” (La Escuela Normal, 1871, (5), pp. 65, 66).

En este sentido, la instrucción permite al ser humano adquirir las condiciones mínimas para el cultivo de la virtud. Sin embargo, aunque ella no va a impedir que el alma humana se corrompa, si evitará que el ser humano caiga en ella, y si lo hace tendrá elementos para enfrentarla y salir de allí. En consecuencia, la instrucción así entendida ya no se sustenta en las bases del

método mecánico o memorístico sino en el método que se basa en las capacidades básicas que hay en el ser humano.

La educación, dentro del contexto escolar, se entiende, por su parte, como el acto intencional de conducir, *educere* o llevar las capacidades de los niños y jóvenes hacia "el desarrollo de toda la perfeccion de que es capaz"[28] (Mansfield, 1871a, p. 22), la cual no tiene otro límite que su propia alma. Por esta razón Mansfield describe que el fin de la educación es conducir el ser humano a su fin o el desarrollo de toda la perfección que el propio ser humano permita, en tanto la naturaleza humana misma puede poner obstáculos para alcanzarla. Para Kant (1803/2021) el fin de toda educación es enseñar a pensar y a obrar por principios; esto es, la autodeterminación, que no se logra por la madurez biológica sino por el alcance de la conciencia moral que ocurre durante toda la vida del ser humano. En palabras de Emerson (1871, p. 88) la educación tiene un fin y es ejercitar en el ser humano sus facultades intelectuales, morales y físicas; esta ley es la que fundamenta la teoría de la educación.

Para Pestalozzi (2001), este cultivo de la disposición humana consiste en despertar en cada ser humano las capacidades que posee de manera natural en su interior[29]. Para lograrlo desde la escuela es preciso seguir unos principios individuales y universales que se alineen con el fin que se quiere alcanzar: "el de desarrollar todas las facultades del alma humana con toda la estension

[28] "En este sentido, no solo la escuela es maestro, sino tambien todo aquello con que tropieza el alma durante el paso del ser humano al traves del tiempo. Todos los sentidos recojen conocimientos, i todas las facultades salen a recibir los elementos de la naturaleza: la historia repite las lecciones de la esperiencia; el mundo fascina con las ilusiones del deleite; la Iglesia llama al cumplimiento del deber; i el estado invita a participar de las glorias de la ambicion. Todo lo que en la vida conmueve el alma, deslumbra su imajinacion, escita su curiosidad, la induce a la reflexion, la impele hácia adelante o detiene su carrera, todo entra a formar ese cúmulo de resultados que llamamos educacion; todos han sido ministros espirituales del bien o del mal, de esa alma inquieta que vaga sin cesar para recojer algo de su herencia primitiva" (Mansfield, 1871a, p. 22).

[29] El énfasis en la pedagogía individualista, que es lo que se atribuye a Herbart, puede contrastarse con Pestalozzi. Es importante señalar que a finales del XIX, Paul Natorp (2007) se convierte en un crítico neokantiano muy fuerte de esa pedagogía porque, como él percibe, la pedagogía es social por su naturaleza. Sin embargo, en el presente estudio se enciende que lo social tiene en consideración lo individual.

de que son capaces durante una vida transitoria i en condiciones transitorias tambien" (Mansfield, 1871a, p. 22).

En esta misma línea es importante señalar que desde la metafísica kantiana es clara la imposibilidad de que se obligue a un sujeto a actuar moralmente, ya que las acciones por deber, y no solo conforme a este, deben surgir razonadamente de una voluntad buena y autónoma que oriente conscientemente su acción hacia la realización del fin último de la especie humana en su mayor grado de perfectibilidad. Aun así, Kant señala en su última obra, *Pedagogía* (1803/2021), que es posible cultivar el desarrollo de estas voluntades desde la educación temprana para que el ser humano desarrolle la autonomía que le permita encaminarse o decidirse por el actuar moral, es decir, que cada vez se comporte mejor.

Esta distinción entre instrucción y educación, más que una división, supone una complementariedad entre ambas. Mientras que esta propende el cultivo de las facultades humanas, aquella allana el corazón del ser humano para ese cultivo, es decir, para la moralidad. La educación, así entendida, posibilita desde edades tempranas en el ser humano valerse por sus propios medios y desde allí desarrollar habilidades que le permitan ser útil socialmente. Posteriormente, se cultiva el germen de la libertad humana, aunque no llegue todavía a ser voluntad libre, pues en ella se da, desde la cultura libre y escolar, un desarrollo de las facultades inferiores del entendimiento que apuntan al posterior desarrollo de las facultades superiores del espíritu. Así, para Kant (1803/2021), el proceso educativo desde la primera infancia, tanto en la familia como en la escuela, se encuentra conectado con el proceso del progreso humano, pues si se lleva a cabo juiciosa y ordenadamente, sentará las bases de un adulto moralizado que elegirá, desde su buena voluntad, solo los fines que apuntan al desarrollo de toda su especie.

Esta comprensión pone en evidencia una segunda necesidad del Estado colombiano: formar maestros capaces de direccionar las escuelas en las que se instruye al nuevo ciudadano y se educa al ser humano (Zapata, 1872) a partir del desarrollo de sus facultades físicas, intelectuales y morales. "¿No debe el maestro saber lo que son estas facultades i cuáles son los medios por los cuales deben ser educadas?", se pregunta Emerson (1871, p. 88). De este modo, la Escuela Normal se designa como la institución que posibilita, al decir de Mansfield (1851), el objeto tan sublime de formar a los maestros para dirigir las escuelas (Decreto orgánico de instrucción pública de 1870, Art. 132, p. 18), esto es, la acción pedagógica.

Con esta estructura coherente y sistemática que fija el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria en Colombia se justifica el imperativo de tener maestros que, además de poseer los métodos más adecuados para la instrucción, es necesario que conozcan, manejen y comprendan la teoría de la educación (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Arts. 133 y 134, citado en La Escuela Normal, 1871, (2), p. 18). Lo anterior, para superar uno de los errores más frecuentes que se dan en la enseñanza: la enseñanza imitativa o repetitiva, carente de reflexión, que desconoce las capacidades humanas e ignora que ellas son el fundamento para los destinos morales de la humanidad (Mansfield, 1871b, p. 70).

En palabras de Herbart (1946), la enseñanza solo podrá ser aprendida por quien antes aprendió la ciencia, se la apropió y se conduce por ella. Esto encuentra su sentido en el artículo 31 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, tras reconocer la importancia de dar una buena formación a los maestros, porque ellos:

> Dirijirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad i capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mecionadas virtudes para preservar i

> perfeccionar la organizacion republicana del Gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad. (citado en La Escuela Normal, 1871, (1), p. 4)

Ahora, desde un plano operativo, la institución normalista emprende su acción pedagógica desde los propósitos de la acción y la reflexión. El primer propósito corresponde a la educación del ser humano en la enseñanza primaria, y la formación del maestro en la adquisición de la teoría de la enseñanza —pedagogía— y el manejo pleno de los sistemas de enseñanza perfeccionados para dirigir las escuelas (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, art, 134).

Con el segundo propósito, de reflexión para la acción a través del direccionamiento de la sociedad de institutores, según lo establecido en el artículo 137 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, la institución normalista da continuidad a la formación de maestros (citado en La Escuela Normal, 1871, (2), p. 18); además, como se expresa en el artículo 140, busca mantener encendido "el espiritu publico para difundir las luces" (citado en La Escuela Normal, 1871 (2), p. 18) a través de espacios dedicados al estudio de teorías, reflexiones y conversaciones en torno a sus realidades escolares, métodos de enseñanza y adelantos de los niños y jóvenes que educan. De este modo, el propósito de reflexión para la acción se concretiza en las propuestas que dicho colectivo profundiza y, además, propone a la dirección de la Instrucción pública primaria para mejorar los medios y las formas de educar a los ciudadanos en pro de la libertad para el progreso de la sociedad.

El origen de ambos propósitos se halla en una tercera necesidad del Estado colombiano, la de fundamentar "en una fuerte racionalidad teórica" (Montoya, 2014, p. 237) el quehacer de la institución que forma a los maestros y educa al ser humano en la libertad individual para el progreso moral de la sociedad. Ella encuentra su valor y justificación en los principios de "la

ciencia del progreso" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. II; Plaza, 1884) que, a su vez, dan sentido a los fines de la educación del ser humano. Para L. Restrepo y M. Restrepo (1888):

> La pedagogía es la ciencia del progreso: en ella se estudian los futuros destinos del ser humano y de la humanidad, y se trazan a la luz de la razón ilustrada por la fe los senderos de la civilización" (p. II). (…) [La pedagogía es la ciencia que] "estudia al ser humano, sus leyes y sus fines, y es arte que enseña los procedimientos más adecuados para educar al ser humano. (p. 5).

De acuerdo con Montoya (2014), la permanente reflexión metateórica que inicia la Escuela Normal a finales del decimonónico, para la formación de los maestros sustentada en la ciencia y la razón, se alimenta de las obras, lecciones, conferencias y otros escritos que la Dirección General de Instrucción Pública Primaria traduce, adopta y publica en el periódico *La Escuela Normal* para promover el estudio de los sistemas de enseñanza, motivar la escritura de tesis, generar reflexiones sobre el modo de proceder en las escuelas y orientar en asuntos relacionados con la construcción del conocimiento (Decreto Orgánico de Instrucción Pública 1870, citado en La Escuela Normal, 1871, (2), Arts. 137 y 138). Este medio de difusión sirve, además, como manual de funcionamiento de la institución normalista.

En este orden de ideas, la consolidación de la Escuela Normal que se alcanza en los años 70 del siglo XIX tiene su origen en las tres necesidades del Estado colombiano descritas anteriormente: 1) establecer un sistema de instrucción pública uniforme para alcanzar y mantener la libertad de la esclavitud producto de la ignorancia (Decreto del 6 de octubre de 1820; Congreso de Cúcuta, 1821, p. 285; Ley (1) 6 agosto 1821. Núm. 12, 13, 14 y 15 de orden); 2) formar maestros capaces de direccionar las escuelas en las que se allana el corazón del ser humano a través de su instrucción, y se cultivan sus facultades humanas mediante la educación (Decreto Orgánico de

Instrucción Pública, 1870, Art, 132; Zapata, 1872, p. 6); 3) fundamentar el quehacer de la Escuela Normal en la pedagogía como ciencia del progreso humano y social (Plaza, 1884; L. Restrepo y M. Restrepo, 1888).

Desde esta óptica sistemática, la Escuela Normal que se consolida a partir de estas tres necesidades sustenta su acción pedagógica, es decir, sus propósitos de acción intencionada y reflexión para la acción, en tres principios pedagógicos: 1) Acción educadora: la acción de cultivar en cada persona sus facultades humanas para la libertad a partir del desarrollo de sus capacidades básicas (Pestalozzi, 2001, 2003a; L. Restrepo y M. Restrepo, 1888). 2) Práctico-moral: consistente en la educación que trasciende el plano individual y se proyecta al progreso moral del género humano (Kant, 1803/2021; L. Restrepo y M. Restrepo, 1888). 3) Epistémico: la acción y la reflexión que se sustenta en la ciencia del progreso (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888), cuyo objeto material es la educación del ser humano y cuyo objeto formal es el ser humano mismo como ser educable y formable (Herbart, 1946).

A continuación, se expone la confrontación teórica de las dos unidades de análisis que surgen del análisis sistemático de contenido y que se desarrolla en el segundo capítulo. Una de ellas se denomina *Principios de la pedagogía como ciencia leídos en la Escuela Normal entre 1870 y 1903*: 1) principio de acción educadora; 2) principio práctico-moral; y 3) principio epistémico. La otra se denomina *Categorías centrales que vislumbran respuestas al problema pedagógico actual de la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal*: 1) la idea pedagógica fundamental; 2) la pedagogía como ciencia del progreso del ser humano y de la humanidad; y 3) la acción y la reflexión como base estructural de una institución legítima en términos pedagógicos. La confrontación teórica que se desarrolla en este capítulo corresponde con un acto que Schwarz (citado en McClintock, 1985, s.p.) nombra como co-creativo del presente; es decir, a partir de

contenidos históricos diversos se reconstruye un pasado con el fin de analizar y comprender una situación problemática actual.

Si algo tenían claro los dirigentes políticos conocidos como los liberales radicales[30] tras emprender el propósito de establecer la soberanía federal para los nueve Estados Unidos de Colombia hacia la segunda mitad del siglo XIX era "rehacer con los escombros dejados por el huracán el edificio del orden legal fundado en la libertad, i devolver la esperanza de mejores tiempos a los espíritus desalentados" (Arosemena, 1863, p. 133). Instaurar el orden en el naciente Estado desde la base de la libertad individual y la unión de los pueblos representa, además, progreso económico, social, cultural y político que hasta el momento no se había conseguido por la vía de las armas. Ahora se requería organizar el gobierno desde una lógica diferente, conforme al ambiente modernizante que se experimentaba en el contexto mundial.

Esto implica para los reformadores, según Montoya (2014), la decisión de separar la influencia clerical de la educación del nuevo ciudadano, así como la introducción y producción de nuevas ideas educativas fundamentadas en la razón, la ciencia y la moral para el desarrollo de las

[30] Ocampo (1999), historiador colombiano, detalla en uno de sus textos que hacia la segunda mitad del siglo XIX se vivió en el país el movimiento político conocido como *liberal radical*, el cual busca establecer las ideas federales en los Estados Unidos de Colombia. Nueve Estados que gozaban de autonomía y soberanía conformaban, a su vez, una República libre, independiente y autónoma. En sus palabras: "En el periodo de las reformas liberales y de la federación tuvo mucha importancia en Colombia el *Radicalismo*, fuerza política que preconizó un cambio a fondo en los aspectos fundamentales de la sociedad tradicional. El pensamiento y la acción de los radicales pretenden cambios drásticos e inmediatos en las instituciones existentes y plantean la necesidad de las medidas más extremas para conseguir el mejoramiento de las condiciones sociales, económicas y políticas. Radical es una palabra que viene de la voz latina *radix*, que significa 'raíz', la cual está relacionada con la necesidad de preocuparse por la raíz del problema, para hallar una solución inmediata. El radicalismo apoya y se inclina por los movimientos que sostuvieron la libertad de expresión, la libertad de opinión y la libertad religiosa: es antropocéntrico, pues es un movimiento humanístico, que defiende la idea de que 'lo humano es lo esencial' y que ha de ser el centro del pensamiento y la acción de una sociedad (…) En Colombia, el radicalismo se empeñó en el fortalecimiento del civilismo contra las dictaduras y el militarismo, defendió el sistema federativo y el mantenimiento de las libertades absolutas, que facilitarán a los colombianos el libre ejercicio de los derechos civiles y políticos; los radicales defendieron la laicización del Estado colombiano y la oficialización de la educación, y tuvieron como eje constitucional la Constitución de 1863, la cual simboliza la plenitud del ideario liberal en la segunda mitad del siglo XIX" (Ocampo, 1999, pp. 729, 730).

facultades humanas, la formación del maestro y la modernización del Estado desde de la Escuela Normal. En sus palabras:

> La Constitución federal representa (…) una manera de consolidar la nación desde unos principios racionales, de libertad y autonomía (…) no representados en la Iglesia o la familia, sino en la educación, pues en esta Constitución [de 1863] la defensa de un gobierno laico y la promoción de la educación cumplieron un rol preponderante. (Montoya, 2014, p. 120)

Una vez se posiciona la Escuela Normal por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870, "con el objeto de formar maestros idóneos que rejenten las escuelas elementales i las superiores" (La Escuela Normal, 1871, (2), p. 18), se reglamenta la publicación del periódico oficial de Instrucción pública de los Estados Unidos de Colombia *La Escuela Normal.* En este se difunden contenidos inherentes a la defensa, promoción y fortalecimiento de la instrucción pública primaria y secundaria, además que se concibe como una manera de formar "una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educación de los maestros, dándoles toda clase de instrucciones relativas a su profesion" (La Escuela Normal, 1871, (1), p. 3).

Para Montoya (2014), el periódico *La Escuela Normal*, además de que "cumple funciones de Manual escolar" (p. 290), hace parte de las acciones que emprenden los liberales radicales para llevar a cabo dos propósitos: formar los maestros desde el conocimiento racional y científico, y mejorar las prácticas y los contenidos de la educación en las escuelas. Para ello, promueven la reflexión pedagógica a partir de la traducción, incorporación y apropiación de obras pedagógicas de autores cuyas nacionalidades se consideran aventajadas en materia educativa. Este hecho es considerado por Montoya (2014) como el núcleo legitimador de las ideas radicales de autonomía, libertad individual y moralidad racional para "inculcar valores sociales que hicieran de los niños

ser humanos virtuosos" (p. 268), conforme a la idea pedagógica fundamental que declaró Simón Bolívar en 1819.

De esta manera, la lectura sistemática que tiene lugar en la institución normalista a finales del decimonónico, sobre los principios que constituyen la pedagogía como ciencia, encuentra en este medio oficial publicaciones de pedagogos colombianos y extranjeros[31] cuyo contenido adentra en la comprensión de tres aspectos de la Escuela Normal. Primero, la base estructural de sus dos propósitos: la acción intencionada y la reflexión para la acción. Segundo, el fundamento de sus fines educativos, formativos e investigativos: educar al ser humano, formar al maestro y direccionar la sociedad de institutores. Tercero, su relación dialógica con la idea pedagógica fundamental declarada a principios del siglo XIX: los medios y las formas de educar al nuevo ciudadano.

Es importante aclarar, además, que dicho medio oficial no solo publica obras, textos, conferencias o lecciones de autores reconocidos en Colombia, Estados Unidos, Francia, Alemania o Inglaterra con el fin de mejorar la calidad de los contenidos educativos, difundir el conocimiento científico y formar mejor a los maestros (Montoya, 2014). *La Escuela Normal* además motiva a los maestros colombianos a producir sus propias reflexiones pedagógicas, puesto que en él se publican también "los trabajos más notables de las Sociedades de Institutores [así como] las observaciones útiles que los maestros de escuela comuniquen a la Direccion jeneral sobre métodos, textos i demás asuntos relativos a la instrucción" (La Escuela Normal, 1871, (1), p. 3) derivados de su propia acción.

[31] Entre los autores más destacados se encuentran: Horace Mann (1796-1859), George B. Emerson (1797-1881), Edward D. Mansfield (1801-1880), Chartes A. Salmon (1805-1892), J. S. Hart, Marie P. Carpentier (1815-1878), Newton Bateman, Thomas Morrison, James Currie, Joseph M. Gérando (1772-1842), Pierre E. Levasseur (1828-1911), Frédéric Bastiat (1801-1850), Romualdo Guarín y Martín Lleras.

De esta manera, el periódico *La Escuela Normal*, junto con los manuales de funcionamiento de las Escuelas Normales de la época[32], sirven como fuente de información primaria para la presente investigación. Mientras que los últimos contienen aspectos normativos, operativos y teóricos desde los cuales funciona la institución normalista en las tres últimas décadas del siglo XIX, el primero se encarga de sustentar y fundamentar desde el conocimiento científico y las ideas pedagógicas sus dos propósitos: la acción intencionada y la reflexión para la acción.

A razón de esto, se describen a continuación los tres principios que constituyen la pedagogía como ciencia de la educación fundamentados de manera inicial por pedagogos de la época que incidieron de manera directa o indirecta en la consolidación de la Escuela Normal colombiana a finales del siglo XIX. Esto es, primer principio: De acción educadora; segundo principio: Práctico-moral; tercer principio: Epistémico. Seguidamente se exponen estos tres principios en la realidad de la institución normalista entre 1870 y 1903[33], es decir, en sus propósitos, en sus fines y en su relación con la idea pedagógica fundamental.

En cuanto al primer principio, *De acción educadora*, como se describió en apartados anteriores, es por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 que los medios y las formas para educar al ser humano ya no se sustentan en la instrucción mecánica que opera por casi siete décadas durante el siglo XIX y que privilegia la memoria a expensas del entendimiento. Ahora su punto de partida es el desarrollo armónico de las capacidades básicas humanas (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Art. 30, citado en La Escuela Normal, 1871, (1)), la que es nombrada

[32] Para la presente investigación se consultan los manuales de funcionamiento de la Escuela Normal de Tunja, Boyacá (hoy Escuela Normal Superior Santiago de Tunja), fundada en 1872; la Escuela Normal de Varones (hoy Escuela Normal Superior de Medellín, Antioquia), fundada en 1872; y la Escuela Normal de Rionegro, Antioquia (hoy Escuela Normal Superior de María), fundada en 1873. Esta última no cuenta a la fecha con su propio archivo histórico, parte de su material ha sido hallado en el archivo histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín.

[33] Este periodo corresponde con el inicio de la consolidación de la Escuela Normal como institución que educa al ser humano, forma al maestro y direcciona la sociedad de institutores por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870 y el establecimiento de la primera normativa denominada en Colombia como *Ley de educación* en 1903. El concepto de instrucción pública se transforma.

por Pestalozzi como “la capacidad común” (2003, p. 33), de la que emana la disposición del ser humano hacia su plenitud y perfección. De ahí la importancia que cobra la inteligencia y el entendimiento de los niños y jóvenes, cuyo cuidado es primordial para lograr el autodescubrimiento de los principios y reglas de los conocimientos que adquieren por la instrucción (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Art. 62, La Escuela Normal, 1871, (1)).

> La adopcion de los principios de Pestalozzi para la instruccion infantil (que es la instruccion primaria por excelencia), produce el resultado de desarrollar el entendimiento antes que la memoria, o conjuntamente con ésta; a la inversa de lo que se estuvo practicando durante tanto tiempo i aun se practica en la actualidad en ocasiones. (Núñez, 1871, p. 433)

En concordancia, el método que se apropia para desarrollar los nuevos medios y las nuevas formas de educar al ser humano se incorpora en el naciente Estado por la pedagogía moderna representada en Pestalozzi (Montoya, 2014). A partir de este principio, la educación del ser humano debe seguir unos procedimientos cuidadosos (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888); además, debe estar bajo el cuidado de personas aptas para ello, en tanto la enseñanza de sus procedimientos es todo un “arte” (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. 5) y no un resultado del acaso o de la mera experiencia o la rutina.

Esta primera premisa le permite a la Escuela Normal, como institución, fundamentar sus propósitos de acción intencionada y reflexión para la acción en el principio de *la acción educadora* que, a la luz del pensamiento de Pestalozzi, se entiende como medio y como forma para desarrollar de manera armónica en el ser humano “las benditas capacidades de la humanidad [que] no son don del arte ni del acaso, sino que se hallan con sus fundamentos en el interior de la naturaleza de

todas las personas. Su educación constituye una necesidad general de la humanidad" (Pestalozzi, 2001, p. 37). Para la institución normalista su intervención pedagógica está en consonancia con la idea pedagógica fundamental que se declaró en 1819, en la que se comprende al ser humano con proyección a su propio destino y por la acción de la educación se le impulsa hacia su autonomía y autodeterminación (Benner, 1998). Con relación a este principio, el director de la instrucción pública del Estado de Antioquia expone que:

> Se ha puesto un especial cuidado en confiar las escuelas primarias, donde esto ha sido posible, a ciudadanos realmente aptos para tan delicado encargo, así por sus conocimientos pedagojicos, como por su conducta moral i religiosa, i de este modo se han obtenido dos ventajas: la una, el adelanto de los niños en los ramos de enseñanza; i la otra, elevar el empleo de maestro a la categoría que corresponde, ya que por el descuido en años anteriores, era este un título mirado generalmente con desprecio. (La Escuela Normal, 1874, (158), p. 2)

En este orden de ideas, el "sistema de Pestalozzi" como fue nombrado por el director de la Instrucción pública de Cundinamarca E. Cortés (La Escuela Normal, 1872. (54), p. 12), es el mismo que la Reforma de 1870 acoge como el más propicio para organizar las formas y los medios para el cultivo de las facultades humanas, es decir, "conducir el ser humano a su fin" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1905, p. 2). Su cimiento, que es la ciencia y la razón y no la mera intuición o la experiencia, despliega resultados en la educación del nuevo ciudadano, a la vez que lo hace también en la formación del maestro. Al respecto, Núñez (1871) expone en un artículo que se publica en el periódico La Escuela Normal:

> La educacion se refiere al ser humano completo, i consiste en desenvolver, fortificar i perfeccionar todas las facultades con que, bajo el triple punto de vista físico, intelectual i

> moral, ha sido aquel dotado por el Creador. O para usar de las mismas palabras de Pestalozzi: La educacion se refiere a la mano, a la cabeza i al corazón a un mismo tiempo. (p. 433).

Lo anterior impulsa la institución normalista hacia su transformación en "un [legítimo] instituto para la formación profesional de maestros" (Hart, 1875/s.f., p. 110). Allí, los alumnos-maestros adquieren los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para despertar en los niños y los jóvenes todo el potencial que su alma permita a través del desarrollo de sus capacidades básicas. Para Pestalozzi (2003b) estas son: la capacidad de los sentidos o de conocer el bien, y se representa en la cabeza; la capacidad de las facultades del alma o voluntad de hacer el bien, que se representa en el corazón; y la capacidad de las fuerzas del cuerpo o de hacer el bien, y que es representada en la mano.

La educación de estas tres capacidades en su conjunto confiere al ser humano su valor más absoluto, su dignificación; es decir, su posibilidad de trascendencia de un estado natural a un estado moral en el que se eleva su conciencia como acto de libertad y voluntad. Al respecto, Próvast-Paradol (1871)[34] advierte el peligro de educar solo una de estas capacidades humanas y al desprecio de las otras, lo que considera un "error injurioso a nuestra naturaleza" (Próvast-Paradol, 1871, p. 145) puesto que la educación del ser humano, y todas las riquezas acumuladas en su alma, podrían quedarse estériles si no se le comunica la capacidad de hacerlos útiles durante su existencia humana. Por tanto, la inteligencia y la moralidad junto con el cuerpo del ser humano hacen parte de su integración humana; de ahí que su educación no se puede disgregar.

[34] Lucien Anatole Prévost-Paradol, egresado de la *École Normale* publica en 1857 *Del papel de la familia en la educación* -Du Rãâ´le De La Famille Dans L'ãâ©ducation. Esta obra se publicó en La Escuela Normal gracias a una donación que hizo Juan Félix de León a la Dirección general de la instrucción Pública. Se desconoce su traductor al español (La Escuela Normal, 1871, (10), p. 145).

En consecuencia, para “elevar el sentimiento moral de niños y jóvenes a través de los principios [consagrados en la Carta Magna de 1863] i en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana; i la base sobre la que reposa toda la sociedad libre” (La Escuela Normal, 1871, (1), Art. 31, p. 4), fue indispensable formar maestros capaces de desarrollar en los niños y los jóvenes toda la perfección de que son capaces (Mansfield, 1871a), y poner en marcha la institución normalista en pro de la idea pedagógica fundamental que, para L. Restrepo y M. Restrepo, implicó estudiar el fin del ser humano y de la humanidad proyectados “a la luz de la razón ilustrada por la fe, los senderos de la civilización” (1888, p. II). En palabras de Mansfield (1871c), una institución que vela por las necesidades de la libertad del alma humana y el desarrollo general de la virtud pública.

Pasando al segundo principio: *Práctico-moral*, es preciso anotar que la Escuela Normal como institución que se proyecta para el cultivo de las capacidades permanentes e inextinguibles del ser humano y la humanidad (Mansfield, 1871b) emprende el camino de la educación para la moralidad individual que repercute en la libertad e igualdad de la sociedad en su conjunto (Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, Art. 29, citado en La Escuela Normal, 1871, (1)), ya no desde un plano religioso con fines de perfeccionamiento ultra terrenal, sino desde un enfoque racional y científico de progreso del género humano hacia lo mejor. Desde esta perspectiva, su propósito no es:

> Unicamente de instruir el entendimiento en las escuelas, ni de formar eruditos. Debe tratarse ántes que todo de extirpar los vicios i de preparar el corazon de los niños para que reciba el jérmen de todas las virtudes i para que las practique cuando llegue a ser ser humano. (La Escuela Normal, 1871, (31), p. 482)

Lo anterior significa para la institución normalista que sus dos propósitos —el de la acción intencionada y el de la reflexión para la acción— se sustentan ahora en el reconocimiento de la complementariedad que encuentra entre instrucción y educación. Ambos son el arte por el cual se activa en el ser humano su autoimpulso a elevarse hacia la perfección que su propia naturaleza podrá alcanzar solo mediante su acción (Pestalozzi, 1797/2003). En consonancia con esta idea, se desarrolla el principio pedagógico denominado *práctico-moral*, a partir del pensamiento de Immanuel Kant. Para este filósofo originario de Königsberg, la educación es el medio absoluto por el cual el ser humano realiza sus facultades naturales de libertad, perfección y autodeterminación. Ellas son copartícipes en el devenir de la especie humana y el punto de anclaje para el progreso de la humanidad hacia lo mejor" (Kant, 1789/2015, p. 115).

En este orden de ideas, la Escuela Normal que se consolida en los años 70 del siglo XIX comprende que, aún con la existencia de las disposiciones naturales en los niños y jóvenes para la moralidad, esta facultad debe ser guiada de manera constante y permanente hacia la conciencia y la razón, más no ha de ser enseñada ni direccionada hacia el entendimiento (Emerson, 1871). De ahí la importancia de que el ser humano piense y obre por principios e intervenga en la configuración de su destino (Benner, 1998). Así, por ejemplo, en *La Escuela Normal* en 1871 se publica que:

> El ser humano ha recibido un destino del cielo: la educacion lo pone en capacidad de cumplirlo. Hai un destino jeneral, comun a la humanidad toda; hai para cada individuo un destino especial, relativo a las circunstancias en que está colocado. Tambien hai, por consiguiente una educacion conveniente para todos i una educacion particular apropiada a la situacion de cada cual. La educacion abraza todo aquello de que se compone la existencia humana; las relaciones con la sociedad, con la patria, con la familia, con sus

> semejantes, la vida terrestre i la vida futura. La educacion enseña a conducirse; pone al ser humano en aptitud de ser útil a los demas i a sí mismo; enseña a adquirir los bienes i evitar los males, a saber hacer buen uso de los primeros i sufrir los segundos cuando son inevitables; enseña a cumplir los deberes. (La Escuela Normal, 1871, (26), p. 404)

Este planteamiento coincide con el pensamiento pedagógico y filosófico de Kant (1785/2014) en *La fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, en el que expone que no es posible enseñar, imponer, menos obligar a una persona a que se comporte cada vez mejor. De ser así, se corre el riesgo de que estas acciones estén conforme al deber, es decir, actuaciones en apariencia buenas, pero que se fundan en intenciones egoístas y caprichosas. Para este autor, la facultad natural del alma humana para la moralidad o voluntad de hacer el bien puede cultivarse mediante su educación física y su educación práctica[35], de modo que las acciones morales o por el deber mismo partan de principios universales que surgen de imperativos categóricos, por ejemplo: "actúa de manera tal que la máxima de tu acción pueda tornarse en ley universal de la naturaleza" (Kant, 1785/2014, p. 18). Este modo de actuar por el deber mismo, y no conforme a él mediante su educación, se instala en la conciencia del ser humano y no en su entendimiento. En consonancia, Núñez (1871) declara: "Respecto de lo moral, deben ser aplicados los mismos principios que se establecen para lo intelectual; con esta diferencia: que en lugar de objetos serán presentadas acciones, para de éstas deducir preceptos, así como de aquellos han de deducirse reglas" (p. 433).

[35] En la obra *Pedagogía* (1803), Kant describe que la educación física hace referencia a los cuidados, el sustento y la disciplina. Es entendida, además, como una educación negativa en el sentido de que evita que la animalidad se superponga a la humanidad, e impide que el sujeto se dañe a sí mismo por el exceso de su propia fuerza. En cuanto a la educación práctica, expone que se refiere a los procesos de instrucción, culturización y formación donde el ser humano adquiere habilidades para actuar libremente, alcanzar la autonomía, darse reglas y desempeñarse como ciudadano a través de las normas de la prudencia; es entendida como una educación positiva en tanto que instruye y es guía para la moralidad. Ambas se entretejen para alcanzar el ideal de perfectibilidad del ser humano o el progreso del género humano hacia lo mejor.

Desde esta premisa, la institución normalista en Colombia, llamada a formar maestros para "desarrollar los dones de la humanidad" (La Escuela Normal, 1871, (26), p. 406), que por el influjo de Pestalozzi conoce cuáles son las facultades humanas por desarrollar mediante su influjo o acción pedagógica, direcciona sus propósitos de acción y reflexión en beneficio de "la mejora del corazon humano" (Mansfield, 1871b, p. 71) para "hacer de los niños ser humanos virtuosos" (Montoya, 2014, p. 268).

Llegados al tercer principio: *Epistémico*, se debe señalar que, si para este periodo histórico la pedagogía ya se concibe como el estudio del ser humano, sus principios, sus fines y el progreso de la humanidad (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888), es lógico pensar que la formación de los maestros requiere, por tanto, de un fundamento sólido en lo que a ella se refiere. Esto, precisamente, porque es la pedagogía científica en lo que "es más versado un alumno [maestro] de la escuela normal" (La Escuela Normal, 1876, (248), p. 318). Ante este panorama, Guarín (1871) plantea que la importancia del maestro es tal que su accionar, tras desplegarse en las tres facultades humanas —físicas, morales e intelectuales— se proyecta hacia el progreso del género humano en su conjunto.

> Si se hace consistir la educacion en un mero aprendizaje de palabras, sentencias, principios i hechos de otros, la intelijencia del alumno pierde toda su fuerza i firmeza para obrar independientemente en todas las circunstancias de la vida. Si se acumulan conocimientos en el entendimiento, en vez de excitarlo a adquirirlos i buscarlos de por sí, se le esclaviza i embrutece privándolo de su libertad de accion; se le quita todo el poder de iniciativa i empresa. Si el objeto de la instruccion no es llenar la mente de palabras i conocimientos estériles o inaplicables a nuestra conducta diaria; i si ella no se propone formar sabios de parada; si estudiamos para aprender a gobernarnos i conducirnos propiamente en la vida;

> si el saber ha de suministrarnos el criterio para nuestros juicios i acciones, de ninguna utilidad viene a sernos una educacion exclusivamente doctrinaria i fundada en la mera adquisicion de conocimientos teóricos. Para que sea profunda la educacion, es preciso que sea provechosa; para que sea sólida, debe haber penetrado el espíritu; para que sea sana, debe lucirse en hechos i acciones dignas, en frutos espontáneos del alma, i no en vanas palabras; i la educacion no es relijiosa sino cuando la fe i la razon marchan acordes, i la piedad i la virtud cooperan venturosamente a un mismo i único objeto. (Guarín, 1874, p. 293)

Así, para este director de escuela que durante varios años diserta el problema de la instrucción y la educación del ser humano, es comprensible la relación indisociable que existe entre la teoría y la práctica, porque antes ha reconocido en la pedagogía la ciencia de la educación. Por esta razón, la pedagogía no puede quedar reducida a la mera acción sin reflexión, al hacer sin sentido, es decir, "a un arte mecánico i rutinero [sino que debe posicionarse] a la altura que le corresponde entre las ciencias progresivas e intelectuales del día" (Guarín, 1874, p. 293). En esta misma lógica, la "pedagojia [es] el conjunto de principios en que debe fundarse la educacion i los medios de que deben valerse para obtenerla los que a esta ciencia se dedican" (Lleras, 1872, p. 309).

En este sentido, Guarín (1874) y Lleras (1872) coinciden con Herbart (1946) cuando afirma que es preciso "diferenciar la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación" (p. 17). Mientras que la primera se compone de la armonización de principios y postulados que se fundamentan en el "pensar filosófico", el arte de la educación es el resultado de la actuación que se deriva de dicho pensamiento científico. Para Salmon (1871a), la ciencia traza el camino

mientras que la observación junto con la experiencia y la reflexión permiten recorrer ese camino de un modo más certero.

Herbart (1946) señala, sin embargo, que en el arte se suele prescindir de la teoría a expensas de la observación y la experiencia personal, con lo que se cae en el riesgo de ejercerlo de manera rutinaria, mecánica, limitada, producto del azar. En sus palabras: "Quien va sin filosofía a la educación se imagina fácilmente haber realizado reformas trascendentales cuando no ha hecho más que mejorar un poco los procedimientos" (pp. 19, 20). O, peor aún, se generan vacilaciones, tropiezos, errores y esfuerzos en vano, que Carpantier y Delon (1876) consideran que se podrían evitar si el maestro se apropia de los principios de su ciencia y se apoya en ellos con certeza para su actuar.

Lo anterior cobra relevancia en la disposición normativa de 1870 cuando establece que la Escuela Normal en Colombia será "centro de una sociedad de institutores" (La Escuela Normal, 1871, (2), p. 18) que permite dar continuidad a la instrucción de los maestros, velar por la difusión de las luces, estudiar los métodos y proponer cambios y ajustes necesarios para el mejoramiento de la instrucción pública en general[36]. Este escenario que se lleva a cabo en la institución normalista para la reflexión, el estudio, la investigación de los medios, las formas, las instituciones, los fines de educar al ser humano, además de que se alimenta de teorías que llegan a Colombia por influencia de la pedagogía moderna (Montoya, 2014), se nutre también de la

[36] En la segunda publicación de *La Escuela Normal* se aclara que "como segun el artículo 138 del decreto ejecutivo de 1.° de noviembre anterior, orgánico de la Instrucción pública, las Sociedades de institutores tienen, entre otros objetos, el de conservar vivo en los maestros de escuela el sentimiento de su vocacion, i continuar su instruccion por medio de reuniones regulares, cursos, lecciones aisladas, consultas, tésis escritas, estudio de ramos particulares de enseñanza, lecturas &.a &.a; la Dirección jeneral de Instruccion pública ha adoptado la serie de conferencias de C. A. Salmon sobre los deberes de los institutores primarios, la cual empieza a publicarse desde el presente número. La adopcion de tales conferencias isu publicacion tienen por única mira el presentar a los institutores instrucciones morales de incuestionable utilidad, i darles al mismo tiempo una idea del modo como han de proceder en sus reuniones, en lo que esté relacionado con la discusion. i las mutuas exhortaciones" (La Escuela Normal, 1871, (2), p. 26).

experiencia personal de los miembros de la sociedad de institutores. Tal experiencia la han adquirido durante su acción educadora —arte de la educación— desde la función que allí desempeñan, como maestro de escuela anexa, director de la escuela normal, miembro del consejo de instrucción pública, alumno-maestro de la escuela normal, y todo aquel que sea reconocido como amigo de la educación por su ímpetu e interés constante en la "ajitacion del espíritu público para la difusion de las luces" (La Escuela Normal, 1871, (2), p. 18). Así lo expresa Cortés (1871) al director general de la instrucción pública nacional:

> De las primeras i mas premiosas necesidades en la tarea de educar a la juventud, es la de contar con maestros que, no solamente tengan conocimientos técnicos en las materias que enseñan, sino que conozcan el arte, o acaso ciencia, de transmitir esos conocimientos. Semejante ciencia es de dificil adquisicion i requiere largos estudios, que los maestros actualmente en ejercicio no han tenido ocasion de proseguir. (p. 783)

Esta necesidad de "preparación para el arte por la ciencia" (Herbart, 1946, p. 22) implica disponer el entendimiento, la razón y el corazón para que la experiencia personal del maestro que todos los días se pone en práctica (Salmon, 1871b) —ya atravesada por la ciencia— no se quede en la mera rutina, sino que se transforme en un "arte" reflexionado más preciso y determinante. Para ello es preciso retomar los principios científicos de esas prácticas educadoras, reconocerlos en la experiencia cotidiana y comprender en qué orden su experiencia se desprende de ella, porque "de seguro, no hai nadie entre vosotros que no sienta la necesidad de repasar sus primeros estudios, i que no forme la resolucion de dedicar todos los dias algunos instantes a este útil ejercicio; pero cuán pocos acaso lo han ejecutado!" (Salmon, 1871b, p. 27). Solo así podrá la acción educadora mantenerse en "el lugar lejítimo que debe ocupar; más para que así sea, es indispensable que el

maestro sepa engrandecer su oficio, i sepa estimar todo lo que hai de elevado en sus deberes" (Currie, 1872, p. 264).

Capítulo IV. Discusión final y conclusiones

En este trabajo se analizó la configuración de la pedagogía en la Escuela Normal colombiana entre 1870 y 1903 para esclarecer la legitimidad pedagógica de la institución y su importancia para el presente. Como tesis se planteó que la designación normativa que hoy se le hace a la Escuela Normal, como centro de formación docente que produce y estudia pedagogía (Decreto 1236 de 2020), no corresponde con el real y verdadero sentido de esta ciencia.

Primero, porque no es posible reducir la pedagogía a un saber técnico o entenderse como sinónimo de educación, mucho menos como sinónimo de enseñanza. Segundo, porque a finales del siglo XIX ya se reconocía en Colombia que la pedagogía es una "ciencia que estudia al ser humano, sus leyes y sus fines" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, p. 5), y que era ella el fundamento central de la Escuela Normal tanto en su acción de educar al ser humano y formar al maestro como en su reflexión para la acción a través de la sociedad de institutores (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870). Sin embargo, de un modo imprevisible, hoy se define la pedagogía como "una disciplina en formación que tiene por objeto la enseñanza" (Zuluaga, 1999, p. 31), con lo que se desdibuja la cientificidad de la pedagogía como constructo sistemático de la problemática educativa en sus medios, en sus formas y en sus fines. Esta confusión epistemológica representa para la Escuela Normal en la actualidad lo que Pestalozzi (2001) nombra como "un brillo artificioso" (p. 35). Es decir, una apariencia de originalidad que exalta con el uso del lenguaje, en este caso normativo, una realidad que no es real y además oculta tras de sí la pérdida de lo legítimo, de la historia de la pedagogía que antecede en Colombia, sus principios y sus fundamentos.

Las conclusiones centrales de la tesis se presentan a modo de discusión final en torno a cuatro ejes temáticos que surgen del desarrollo de esta. El primero expone la confusión

epistemológica en la historia de la pedagogía en Colombia por el reduccionismo que se hace a la pedagogía, al pasar de ser considerada como ciencia de la educación hasta quedar atrapada en un saber propio del maestro sobre la enseñanza. El segundo analiza los propósitos que hoy se sugieren para la Escuela Normal en Colombia y la relación que estos tienen con la pedagogía. El tercero reflexiona la pregunta por la legitimidad de la Escuela Normal en términos pedagógicos y su importancia para el presente. El cuarto expone la necesidad de retomar, desde el campo disciplinar de la pedagogía, el permanente metaanálisis de la ciencia de educar al ser humano para contrarrestar las secuelas que deja la tecnología educativa.

De ciencia de la educación a saber del maestro sobre la enseñanza. La confusión epistemológica en la historia de la pedagogía en Colombia

En el contexto educativo, político, cultural y social colombiano actual es común encontrar diferentes usos al concepto de pedagogía[37]. Esta situación se ha normalizado mediante discursos, y crea lógicas que desdibujan el campo pedagógico. Por un lado, reflejan el desconocimiento del pasado de la educación en Colombia, específicamente, el desarrollo que ella tuvo durante el siglo XIX desde el aspecto normativo, operativo y teórico conceptual, los cuales establecieron los medios, los fines y las instituciones para educar al ser humano en el naciente Estado. Por otro lado, demuestra la poca incidencia que han tenido los estudios de algunos miembros del campo disciplinar de la pedagogía (Runge, 2020, 2021; Runge y Garcés, 2011; Runge et al., 2018), mediante los cuales han alertado de los reduccionismos que la pedagogía como ciencia de la

[37] En nuestro contexto colombiano, como ya antes lo han señalado Runge y Garcés (2011), se nombra de manera indistinta educación, enseñanza, instrucción y por supuesto pedagogía. Por mencionar algunos ejemplos, es muy común que debamos asistir a “cursos pedagógicos” porque no respetamos las normas de tránsito, que hagamos “pedagogía” para usar de manera correcta un servicio público como lo es el transporte o los espacios de uso común, e incluso, que nos atrevamos a solicitar “requisas pedagógicas” en los colegios para mitigar el consumo de sustancias o el porte de armas blancas.

educación ha tenido en el país, de manera especial las últimas dos décadas del siglo XX hasta nuestro tiempo.

Así pues, se encuentran discursos como los de Zuluaga (1984, 1999, 2021) quien afirma que el objeto de la pedagogía es la enseñanza; por consiguiente, desde esta perspectiva es el maestro el encargado de dicho saber, es decir, de sus medios y de sus formas. Para esta autora colombiana la pedagogía está relacionada con la acción o el acto de enseñar contenidos y saberes, pero deja de lado los fines de educar al ser humano y a la sociedad. En este sentido, se puede afirmar con Göttler (1962) que el arte de educar al ser humano queda reducido a mera técnica, deja de lado los conocimientos, los principios y las reglas que se ocupan tanto de la naturaleza y de la forma del influjo de la acción pedagógica —lo educativo—, como de los fines de la intervención pedagógica —lo formativo—: conducir el ser humano a su fin.

Así mismo, los estudios de Saldarriaga (2003) dejan ver su postura reduccionista de la ciencia de la educación cuando afirma que un maestro es un artesano, un artista, por lo cual considera una "crisis de valores" (p. 122) que se le exija la preparación para el arte por la ciencia. Con esto, el autor colombiano dice "denunciar" un atropello al maestro cuando se intenta que investigue, que reflexione, que analice críticamente y que fundamente su acción educativa desde la ciencia de la educación. A propósito, L. Restrepo y M. Restrepo (1888) exponen que "la pedagogía es la ciencia del progreso (...) del ser humano y de la humanidad" (p. II); además, que esta ciencia "estudia al ser humano, sus leyes y sus fines, y es arte que enseña los procedimientos más adecuados para educar al ser humano" (p. 5). En este sentido, Saldarriaga (2003) al igual que Zuluaga (1999) niegan la ciencia de la educación y, con ella, su principio supremo de conducir el ser humano a su fin. Así mismo, no reconocen en la pedagogía su objeto material: la educación

del ser humano; ni su objeto formal: el ser humano que es educable, perfectible, formable. Por el contrario, defienden una idea transmisionista de saberes denominada *saber pedagógico*[38].

Es con la disposición normativa nacional de 1870 que en Colombia se establece la diferencia entre instrucción o enseñanza y educación como signo de "una renovación profunda en la naturaleza y el carácter del sistema de enseñanza" (Gómez y Quiroz, 1992, p. 215). Hasta la época, estos dos conceptos se utilizaban como sinónimos y se empleaban de manera indistinta para expresar la acción que permite al ser humano actuar como ciudadano a partir del reconocimiento de sus derechos y su actuar conforme a sus deberes. En este sentido, es importante comprender que la acción pedagógica involucra tanto la instrucción como la educación, pero no se agota en ellos.

Es por la acción instructiva que el ser humano puede adquirir las condiciones mínimas para el cultivo de la virtud. En consecuencia, la instrucción o puede agotarse en lo puramente mecánico o memorístico para la transmisión de conocimientos —como ocurre con el método lancasteriano a principios del siglo XIX— o puede buscar los medios y las formas para desarrollar en el ser humano sus capacidades —como ocurre con el método pestalozziano a finales del mismo siglo en Colombia—. Para Herbart (1946) el valor de la instrucción radica en que contiene la fuerza para la moralidad. Es por la instrucción que el ser humano puede abrirse paso al interés de su propio espíritu.

De este modo, en el naciente Estado colombiano se reconoce la instrucción como "un instrumento de valor inapreciable que produce el desenvolvimiento de todas las facultades del espíritu [esto es] la educación del corazón de los alumnos" (La Escuela Normal, 1871, (5), pp. 65

[38] Runge (2020) advierte que la importancia de clarificar que el saber profesional del maestro o saber pedagógico "no es la pedagogía en tanto disciplina, ni se deriva exclusivamente del saber científico, sino que tiene que ver también con un saber actuar práctico que, en las profesiones pedagógicas, es el que hace posible ciertos efectos especiales mediante su rutinización y criterios orientadores" (p. 188).

y 66). Con esta definición se entiende, entonces, que la instrucción se refiere a los medios y las formas para educar al nuevo ciudadano.

Por su parte, dentro del contexto escolar, la acción de educar se entiende como el acto intencional de conducir, *educere* o dirigir las capacidades de los niños y jóvenes hacia "el desarrollo de toda la perfeccion de que es capaz" (Mansfield, 1871a, p. 22). Este acto es la acción que tiene una intención, un fin y es la de que el ser humano adquiera las habilidades necesarias para la libertad y la autonomía, que para Kant (1803/2021) es la autodeterminación. Esta condición no se logra por la madurez biológica sino por el alcance de la conciencia moral que ocurre durante toda la vida del ser humano. En este sentido, la acción educativa no es instructiva, porque ella no se agota en el acto mecánico de la enseñanza, ni en la transmisión de conocimientos como un arte rutinario que carece de fundamento. Al respecto, Heitger (1993) expone que es por la filosofía que la pedagogía puede "permanecer vinculada al criterio de lo educativo en todo el ámbito de la enseñanza, y, al mismo tiempo, abre el planteamiento de la posibilidad de una educación en toda instrucción" (p. 96).

La acción educativa es formativa en tanto es guía para la moralidad; con ella, el ser humano puede adquirir y comprender su valor supremo, es decir, hacerse humano. En este aspecto se puede afirmar con Mansfield (1871a) que:

> No solo la escuela es maestro, sino tambien todo aquello con que tropieza el alma durante el paso del ser humano al traves del tiempo. Todos los sentidos recojen conocimientos, i todas las facultades salen a recibir los elementos de la naturaleza: la historia repite las lecciones de la esperiencia; el mundo fascina con las ilusiones del deleite; la Iglesia llama al cumplimiento del deber; i el estado invita a participar de las glorias de la ambicion. Todo lo que en la vida conmueve el alma, deslumbra su imajinacion, escita su curiosidad, la

> induce a la reflexion, la impele hácia adelante o detiene su carrera, todo entra a formar ese cúmulo de resultados que llamamos educacion; todos han sido ministros espirituales del bien o del mal, de esa alma inquieta que vaga sin cesar para recojer algo de su herencia primitiva. (p. 22)

Desde esta lógica se concluye que la educación que se fundamenta en la reflexión, pero además responde al fin de conducir al ser humano hacia su autodeterminación, es la educación que da sentido a la pedagogía como teoría de la acción humana. Por esta razón, se considera fundamental que la Escuela Normal del siglo XXI: 1) Reconozca que su saber fundante no es la enseñanza, tampoco la educación, sino que es la pedagogía como ciencia de educar al ser humano, que abarca los medios, las formas y los fines para conducir el ser humano hacia su autodeterminación. 2) Reconozca en la reflexión filosófica y en la acción intencionada los ámbitos indisociables que, además de constituir su praxis pedagógica, manifiestan y expresan de manera constante sus necesidades de orden teórico formativo, es decir, en sus fines, y desde lo teórico educativo, es decir, en sus formas o ámbitos de interacción o actuación. Esto es, prepararse por la ciencia pedagógica para la acción de educar al ser humano y formar al maestro. 3) Fundamente sus propósitos educativos, formativos e investigativos en los principios pedagógicos: práctico-moral —fines—, de acción educadora —las formas y los medios— y epistémico —lo científico—.

Los propósitos actuales para la Escuela Normal en Colombia y su relación con la pedagogía

Antes de mencionar la actualidad de la institución normalista colombiana y su relación con la pedagogía, es preciso volver al pasado para comprender la forma en que ambas surgieron en el naciente Estado. La reflexión pedagógica que se llevó a cabo en esta tesis muestra que sería insensato seguir considerando que la pedagogía “hizo su aparición” (Zuluaga, 2021, p. 83) en la

Escuela Normal colombiana hacia 1845 como “un saber institucionalizado” (p. 23), lo que le permite, según la autora, establecerse como institución autónoma “del saber pedagógico y como orientadora de la práctica del maestro” (p. 153), puesto que su director “sujeto del saber pedagógico” (p. 153) tenía por encargo vigilar y controlar todo lo relacionado con el perfecto funcionamiento y mejoramiento del método de enseñanza mutua.

Durante el siglo decimonónico, la Escuela Normal y la Pedagogía se configuran en Colombia de manera paralela, pero en momentos y circunstancias diferentes. A partir del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 la Escuela Normal se concibió como institución desde dos ámbitos indisociables: la acción intencionada y la reflexión para la acción. El primero, de la acción intencionada, corresponde con elevar en los niños su sentimiento moral y todas las virtudes que son la base para una sociedad libre, es decir, la educación del ser humano para conducirlo a su fin. Y para formar al maestro en la teoría de la educación —pedagogía— y en el manejo de los sistemas de enseñanza (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Arts. 30, 31, 133 y 134; Zapata, 1872; Escuela Normal de Rionegro, 1873). El segundo ámbito, de la reflexión para la acción, se lleva a cabo mediante la sociedad de institutores con el propósito de conservar vivo el ímpetu para difundir las luces (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Arts. 137 y 140; Plaza, 1884; Escuela Normal de Medellín, 1920).

Según Benner (1998), estos dos ámbitos, el de la acción y la reflexión, además de ser indisociables constituyen los principios de la pedagogía como ciencia por dos razones: 1) en la acción intencionada y en la reflexión para la acción se reconoce la condición trascendental, indeterminada teleológicamente, abierta, limitada, pero universal y multiforme del ser humano (Rousseau, 1762/2022). Esta condición solo le pertenece al ser humano y por medio de ella se pueden llegar a establecer los objetivos de la formación. 2) La acción intencionada y la reflexión

para la acción permiten que por la instrucción y la educación se incite al ser humano a configurar su propio destino (Herbart, 1806/1983), en tanto contiene en sí mismo un permanente estado de formación. Esta designación normativa, operativa y teórico-conceptual que se hace a la Escuela Normal a partir de las tres últimas décadas del decimonónico es la que permite a la institución su consolidación como formadora de maestros.

La pedagogía, por su parte, tiene sus primeras manifestaciones en Colombia hacia 1819 cuando Simón Bolívar (1819) profiere en la instalación del Congreso de Angostura que "la educación popular debe ser el hijo primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades" (p. 423). Con este reconocimiento del ser humano y de la educación se avizora la idea de formar un nuevo ciudadano que, además de estar libre de toda esclavitud, pueda con sus acciones, decisiones y determinaciones contribuir al engrandecimiento del Estado libre e independiente porque, para Bolívar, "son los ser humanos, no los principios, los que forman los gobiernos. Los códigos, los sistemas, los estatutos por sabios que sean, son obras muertas que poco influyen sobre las sociedades: ser humanos virtuosos, ser humanos patriotas, ser humanos ilustrados constituyen las Repúblicas" (1819, p, 414).

Para Benner (1998), "la idea pedagógica fundamental" (p. 55) es el fundamento que subyace o sustenta la idea de formación, y a partir de la cual se emprenden acciones intencionadas y reflexiones sobre las formas, lugares y propósitos para llevar a cabo la interacción pedagógica. Por consiguiente, se concluye que en Colombia la idea pedagógica básica inicia su configuración cuando se reconoce en la educación del ser humano el medio más expedito para construir la República libre de la esclavitud que produce la ignorancia (Bolívar, 1819; Congreso de Cúcuta, 1821). Este propósito es el que da valor y justificación a las disposiciones normativas, operativas

y teórico-conceptuales que se establecen a lo largo del siglo XIX en materia política, social y educativa, y que se materializan en las formas, los medios, las instituciones y los fines para educar al ser humano[39].

El surgimiento y consolidación de la pedagogía en el naciente Estado colombiano se da en tres momentos: primero, la acción de educar al ser humano parte de la idea pedagógica fundamental (Bolívar, 1819) porque se reconoce que el ser humano tiene posibilidades de trascender, pero que requiere de la acción de la educación para lograrlo. Segundo, esa acción de educar al ser humano para construir la república se sustenta y se apoya en reflexiones de orden político, religioso, educativo y social (Decreto del 6 de octubre de 1820; Congreso de Cúcuta, 1821; Leyes de 1821; Gaceta de Colombia, 1822; Ley y reglamentos orgánicos, 1826), que en la instrucción buscan respuestas a las necesidades y problemáticas del naciente Estado. Tercero, esta reflexión para la acción permite que la pedagogía se consolide en Colombia cuando se reconoce la necesidad de sustentar, desde el orden científico, dicha acción y reflexión, porque el "ser humano virtuoso e ilustrado como pilar fundamental para construir una nación libre e independiente" (Bolívar, 1819, p. 414) solo se conseguiría a través de la "ciencia del progreso (...) en la que se estudian los futuros destinos del ser humano y de la humanidad" (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888, pp. II, 5). Para Heitger (1993), este concepto de pedagogía contiene en sí una fundamentación filosófica porque reconoce al ser humano como fin en sí mismo y no solo como un medio para mantener la libertad conquistada.

[39] A partir de esta idea declarada por Bolívar (1819) se generan espacios de reflexión y análisis para tratar de dar respuesta a problemas educativos, como ocurrió con el Congreso de Cúcuta que da origen a la Ley 1 del 6 de agosto de 1821 y a partir de ahí se dan otros escenarios que no tuvieron tanta relevancia hasta el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

En este orden de ideas, no es posible considerar, como ocurre en la actualidad, que la Escuela Normal produce pedagogía, o que es un laboratorio de formación en pedagogía, como lo declara el Decreto 1236 de 2020. Tampoco es posible aceptar la idea de que la institución normalista tenga por encargo desde 1822, año de su fundación, como se expresa en el Proyecto de Ley número 158 (2023), "preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la formación de maestros" (p. 4). La Pedagogía es la ciencia de la educación. La Escuela Normal es una institución que está llamada a sustentar su praxis pedagógica —su acción intencionada y su reflexión para la acción— en los principios de la pedagogía como ciencia, de lo contrario, se podría decir con Heitger (1992) que su actuar pedagógico "pierde legitimación" (p. 54). Por lo anterior es que la Escuela Normal en Colombia debe: 1) Reconocer la autodeterminación del ser humano para la autonomía y la libertad. 2) Conducir dicha autodeterminación del ser humano mediante los medios y las formas más apropiadas, es decir, mediante la instrucción y la educación con fines formativos. 3) Sustentar en la reflexión y en fuentes teóricas y científicas la acción y la reflexión pedagógica.

Ahora bien, la iniciativa de reconocer a la Escuela Normal colombiana como institución de educación superior (Proyecto de Ley número 158, 2023) se sustenta en la idea de poner fin al vacío legal[40] que hoy presentan las 137 instituciones normalistas del país que actualmente están acreditadas por el Ministerio de Educación Nacional para la formación inicial de maestros. Desde esta lógica surgen preguntas en torno a la dinámica institucional de la Escuela Normal, que si bien ya es compleja (Runge, 2016) porque no ha reconocido en la ciencia de la educación su saber

[40] "Desde la perspectiva jurídica de las ENSs y la misión de formar educadores se presentan ambigüedades, en tanto, por una parte, se consideran instituciones educativas de conformidad con lo preceptuado en el Artículo 9 de la Ley 715 de 2001, que las define como '...Un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será presentar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media…' Con base en lo anterior, al no existir una definición clara en la estructura jurídica de las ENSs, estas instituciones se encuentran reguladas por la ley 115 de 1994, la ley 715 de 2001 y la ley 30 de 1992" (Proyecto de Ley número 158 de 2023, 2023, p. 5).

fundante, sino que, por el contrario, es el discurso normativo el que define sus principios y sus fundamentos en torno a la enseñanza, tal situación lleva a que se convierta "en mero órgano ejecutor de un sistema filosófico dado" (Heitger, 1993, p. 95).

No obstante, este reconocimiento como institución de educación superior, que la pone al nivel de la Universidad, podría resolver la confusión jurídica actual que acompaña a la Escuela Normal, se considera en este estudio que tal reconocimiento no ayudaría a resolver su problema más relevante, esto es, la confusión que hoy tiene la institución normalista frente a su naturaleza educativa, frente a sus principios pedagógicos fundantes y frente a sus fines como institución que educa al ser humano, forma al maestro y lidera la investigación educativa.

Pese a que la disposición normativa es relevante para esclarecer los medios y las formas de educar, es fundamental que la Escuela Normal emprenda un metaanálisis de su praxis pedagógica en la acción intencionada y la reflexión para la acción, de modo que se dé su lugar como institución formadora de maestros a partir de los principios científicos que sustentan su propósito de conducir el ser humano a su fin.

La legitimidad pedagógica de la Escuela Normal y su importancia para el presente

En las conclusiones anteriores se discutió el surgimiento de la Escuela Normal en Colombia y la transformación que alcanzó hacia finales del siglo XIX, proceso que se da a la par con la configuración de la pedagogía como ciencia de educar al ser humano desde el ámbito político más que educativo. Es importante reiterar que, pese a que ambas surgen de manera casi paralela, cada una se desarrolla y alcanza su madurez de manera independiente; sin embargo, es por la pedagogía que se definen los medios, las formas, las instituciones y los fines para educar al ser humano, formar al maestro y mantener vivo el interés por la difusión de las luces. Por otro lado, se expuso la confusión epistemológica actual que existe en el país sobre la ciencia de educar

al ser humano, la cual ha sido generada por los mismos representantes del campo disciplinar de la pedagogía y cómo esto afecta a la institución normalista en sus principios y en sus fines.

A partir de esta lectura comprensiva se avanza en la reflexión pedagógica del pasado, lo que a su vez permite avizorar respuestas a problemáticas del momento presente (Sánchez, 2005). En este sentido, surge la pregunta por la legitimidad pedagógica de la Escuela Normal y su importancia para la actualidad de la institución en su praxis pedagógica en su conjunto. Al generar esta tensión se pretende que la institución normalista cuente con un referente teórico para emprender el análisis de sí misma y reconstruya su identidad, no como laboratorio pedagógico, tampoco como productora de pedagogía (Decreto 1236 de 2020), sino como institución cuya praxis pedagógica se sustenta en los principios de la ciencia que estudia la educación del ser humano, sus principios, sus leyes y el destino de la humanidad (L. Restrepo y M. Restrepo, 1888). En otras palabras, lo que para Heitger (1993) representa la fundamentación filosófica que requiere la pedagogía, en tanto reconoce al ser humano como fin en sí mismo y no solo como un medio para mantener la libertad conquistada.

En este sentido, el autor expone que, tras la expulsión de la filosofía del campo pedagógico, se han generado problemas graves en la pedagogía misma, lo que afecta principalmente la praxis pedagógica. Primero, porque sus fines ya no corresponden con el desarrollo de la autodeterminación humana para la autonomía y la libertad, sino que buscan desarrollar la excelencia, el rendimiento y la eficacia que el ser humano pueda llegar a alcanzar. En otras palabras, los fines de la educación ya no se sustentan en el ser humano como fin en sí mismo, sino sólo como medio para obtener resultados. Segundo, los medios y las formas para educar al ser humano responden ahora a propósitos pragmáticos y utilitaristas que nada tienen que ver con la

formación para la moralidad, el cultivo de la virtud o del alma humana, lo que lleva a que la pedagogía se reduzca a “tecnología educativa” (Heitger, 1993, p. 91).

En esta misma línea, Benner (1998) plantea que una institución que se encarga de educar al ser humano es legítima en términos pedagógicos sólo cuando se fundamenta en el pensamiento y en la propia actividad del ser humano que educa, y a partir de ahí establece las formas y los fines de su praxis pedagógica. En otras palabras, lo que ya se ha expuesto aquí como los ámbitos indisociables de la praxis pedagógica: la acción intencionada y la reflexión filosófica para la acción. Según el autor, esta es la base estructural de una interacción pedagógica no afirmativa, es decir, la manera pedagógica de comprender la emancipación humana en tanto parte de reconocer en el ser humano su capacidad de autodeterminación. En este sentido, la legitimidad pedagógica de una institución se fundamenta no sólo en reconocer en el ser humano su tendencia hacia el desarrollo de la autonomía, es decir, lo formativo individual, sino que además requiere de la acción pedagógica, es decir, lo educativo social como medio para que este alcance su transformación y permanente autoformación (Benner, 1992).

Por esta razón, es preciso que la Escuela Normal oriente su praxis pedagógica en los principios que la regulan al interactuar con otros ámbitos de la acción humana como la política, la ética y la economía. Desde esta óptica debe procurar dos puntos relevantes: 1) Revisar de manera sistemática las demandas que recibe su praxis pedagógica por parte de las otras praxis humanas; tal revisión debe tener como punto de partida la idea pedagógica fundamental que sustenta su praxis pedagógica en la acción y en la reflexión, para que dicha interacción pedagógica no pierda su legitimidad y no se desvirtúe hasta convertirse en técnica inanimada. 2) Se reconozca a sí misma como institución que aporta al bienestar de la humanidad a través de la educación del ser humano,

la formación del maestro y la investigación educativa, lo cual la ubica en una posición de igualdad frente a las demás praxis humanas.

La necesidad de reflexionar, desde el campo disciplinar de la pedagogía, el permanente metaanálisis de la ciencia de educar al ser humano para contrarrestar las secuelas que deja la tecnología educativa

Hoy, más que nunca, la Escuela Normal colombiana requiere que desde el campo disciplinar de la pedagogía se generen investigaciones que reivindiquen su naturaleza educativa, formativa e investigativa. Proyectos de ley como los que en el momento se adelantan por parte del Gobierno nacional para reconocerla como institución de educación superior (Proyecto de Ley número 158, 2023) dejan de lado los fines de la ciencia que la sustentan, y que de algún modo han contribuido a su subsistencia en los últimos dos siglos. Por el contrario, la iniciativa se enmarca en mejorar la utilidad, la eficacia y los resultados de la institución en términos pragmáticos y utilitaristas.

El Proyecto de Ley 158 de 2023 del Senado (2023) promueve un cambio en la estructura de la Escuela Normal para, a través de ella, resolver temas relacionados con la calidad educativa y el gerenciamiento estratégico, por ejemplo: 1) el problema de la permanencia de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria que en el momento “no son considerados sujetos de apoyo financiero [lo que afecta] el acceso y la permanencia en la educación superior (p. 5); 2) el problema de la falta de políticas, programas o instituciones que se encarguen de “la formación permanente de los formadores” (p. 8); 3) el problema del “vacío y la ambigüedad” (p. 5) que hoy presenta la Escuela Normal por la ausencia de reglamentación específica que responda a su naturaleza como formadora de maestros.

Ahora bien, pese a que estos problemas son relevantes en cuanto a asuntos administrativos se refieren, tras estas consideraciones se clausura de un modo definitivo el reconocimiento de la pedagogía como ciencia fundante de la praxis pedagógica que debe llevar a cabo la Escuela Normal y que para Göttler (1962):

> Abarca la totalidad de los conocimientos y acontecimientos educativos y debe adquirirlos en fuentes examinadas con rigor crítico y exponerlos del modo más perfecto posible, fundados en fuentes objetivas e infiriéndolos siempre que pueda, en orden lógico, de unos pocos principios supremos. (p. 18)

Este problema es, quizá, el más relevante que enfrenta la Escuela Normal colombiana desde hace varias décadas. Por esta razón, el hecho de tratar de invisibilizar la pedagogía como ciencia de la educación destruye la esencia misma de la institución normalista porque pone en riesgo su praxis pedagógica. Los intereses políticos actuales que se ocupan de *resolver* asuntos de forma demuestran una vez más que la educación en el país se piensa desde fuera; además, que carece de reflexión, análisis crítico y conocimiento de los problemas educativos fundamentales como lo es la formación de los maestros, la cual se pone en riesgo con iniciativas como estas.

Es por esta razón que se reitera la necesidad de llevar a cabo, desde el campo disciplinar de la pedagogía, estudios de tipo histórico pedagógico y de pedagogía sistemática que trasciendan la descripción de los acontecimientos pasados, y aporten elementos relevantes para el metaanálisis de la pedagogía, de modo tal que se contribuya al fortalecimiento de la praxis pedagógica de la Escuela Normal. Institución que se ha convertido en "órgano ejecutor de un sistema filosófico (...) que le arrebata su *ethos* sin el cual su praxis degenera en técnica inanimada" (Heitger, 1993, pp. 95, 97). En este sentido, el principal interés no es la emancipación humana sino la pérdida de la posibilidad de autodeterminación del ser humano. Por esta razón:

> Un pueblo de alta cultura no puede consentir que la educación esté expuesta a los ímpetus del instinto o del entusiasmo, o que progrese ciegamente, o que se subordine a los vaivenes de la política de partido o a los caprichos de la moda. (Göttler, 1962, p. 32)

Por último, es importante aclarar que esta tesis no es conclusiva. A partir del análisis sistemático de la configuración de la pedagogía en la Escuela Normal en Colombia entre 1870 y 1903 se abren nuevas perspectivas de análisis en la investigación histórico-pedagógica para el campo disciplinar de la ciencia de la educación en Colombia. De modo específico en temas relacionados con los problemas fundamentales de la pedagogía como ciencia que estudia al ser humano, sus leyes y sus fines a partir de los aportes que autores clásicos colombianos y extranjeros han desarrollado en torno a la formación de maestros en la Escuela Normal. También en temas como las formas, los medios, las instituciones y los fines para educar al ser humano, entre otros que puedan derivarse de problemas pedagógicos actuales, cuyas respuestas se puedan vislumbrar en el pasado.

Referencias

Acevedo, A. (2015). Escolarización de la enseñanza y formación de maestros. El contexto sociopolítico en la Reforma Instruccionista del Estado Soberano de Santander (1863-1870), preámbulo de las Escuelas Normales en Colombia. *Historia de la Educación Latinoamericana, (17),* 51-68. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200004

Anales de la Convención. (1863). Órgano divulgativo de la Convención Nacional instaurada para la promulgación de la Constitución de Rionegro. No. 1-28. Imprenta del Gobierno. Hemeroteca digital histórica, Banco de la República.

Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia. (1880-1892), No- 1-125. Imprenta de Echavarría hermanos. Hemeroteca digital histórica, Banco de la República.

Asociación Nacional de Escuelas Normales, ASONEN. (s.f). Comisión de recomendaciones al PND 2022-2026. Documento de recomendaciones al PND 2022-2026 Escuelas Sector Educación.

Arosemena, J. (1863). Sanción de la Constitución. *Anales de la Convención, (21).* Rionegro, Imprenta del Gobierno.

Báez, M. (2005). Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *Ecoos Revista Científica, (7)*, 427-450. https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf

Báez, M. (2006). La educación en los orígenes republicanos de Colombia. Colombia: *Universidad Pedagógica y Tecnológica*. 316p.

Benner, D. (1992). Pedagogía sistemática. La pedagogía y su fundamentación científica. *La filosofía de la educación en Europa* (pp.39-52). Dykinson.

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Pomares Corredor.

Benner, D. (1999). Las teorías de la formación: introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación, (292)*, 7-36.

Bolívar, S. (1819). Discurso pronunciado en la ciudad de Santo Tomás de la Nueva Guayana en la Angostura del Orinoco. En *Correo del Orinoco (1818-1821)*. Sala de Patrimonio Documental del Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas, colección Pilar Moreno de Ángel, Universidad EAFIT.

Bushnell, D. (2004). *Colombia una nación a pesar de sí misma, de los tiempos precolombinos a nuestros días*. (C. Montilla, Trad). Planeta.

Cacúa, A. (1999). El General Santander, organizador de la educación en Colombia. *Investigación y Desarrollo Social, (20)*, 13-42.

Carpantier, M. y Delon, Ch. (1876). Exposición de los principios de la pedagojia. La Escuela Normal, Tomo VII, (269), (pp. 70-71). Imprenta Gaitán.

Caruso, M. (2015). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En Echeverri et al (2015), Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (pp. 79-98). Siglo del ser humano.

Congreso de Cúcuta. (1971). Libro de actas (1821). Editorial Talleres gráficos del Banco de la República.

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia. (1863). Archivo histórico de Rionegro, Museo Histórico de la Convención.

Cortés, E. (1871). Los maestros. La Escuela Normal, Tomo II, (49 y 50), (pp. 783-788). Imprenta Gaitán.

Currie, J. (1872). Principios i practica de la educación en las escuelas públicas. (J. Posada, Trad.). La Escuela Normal, Tomo III, (85), (pp. 263-264). Imprenta Gaitán.

Currie, J. (1875). Principios i practica de la educación en las escuelas públicas. (R. Pombo, Trad.). La Escuela Normal, Tomo VI, (219), (pp. 81-84). Imprenta Gaitán.

Decreto del 6 octubre de 1820. Archivo Santander, Vol. 5. E, Restrepo y D. Mendoza (Eds.), *Academia colombiana de Historia* (pp. 231-234). Editorial Águila Negra.

Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. (1870, noviembre 1). Imprenta de la Nación**.**

Decreto 1236 de 2020 (2020, 14 de septiembre). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/400864:Decreto-No-1236-del-14-de-septiembre-2020

Echeverri, J. A. (1993). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En Facultad de Educación (seminario profesoral), *objeto y método de la pedagogía* (pp. 83-119). Universidad de Antioquia.

Emerson, G. (1871). El Maestro de Escuela (1842), La Escuela Normal, Tomo I, (6), (pp. 88-89). (R. De la Parra, Trad.). Imprenta Gaitán.

Escuela Normal de Medellín. (1920). Actas del Liceo Pedagógico (1820-1826). Archivo histórico Escuela Normal de Medellín.

Escuela Normal de Rionegro. (1873). Manual de Funcionamiento. Archivo histórico Escuela Normal de Medellín.

Gaceta de Colombia. (1821). Órgano de difusión oficial de la nueva República, 3. Imprenta del Estado, Hemeroteca digital histórica, Banco de la República.

Gaceta de Colombia. (1822, abril). Órgano de difusión oficial de la nueva República, 27. Imprenta del Estado, Hemeroteca digital histórica, Banco de la República.

Gaceta de Colombia. (1822, diciembre). Órgano de difusión oficial de la nueva República, 48. Imprenta del Estado, Hemeroteca digital histórica, Banco de la República.

García, B. (2007). Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos. *Revista Científica Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (9)*, 69-113. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/353

Gómez, M. y Quiroz, G. (1992). La Escuela Normal en el Estado de Antioquia durante la Reforma Instruccionista (1870-1876). [Trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín].

González, J. (2005). *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia 1863-1886*. Universidad Nacional de Colombia.

Göttler, J. (1962). *Pedagogía sistemática*. Herder.

Guarín, R. (1871). Guía de Institutores, La Escuela Normal, Tomo II, (27), (pp. 419-420). Imprenta Gaitán.

Guarín, R. (1874). Guía de Institutores, La Escuela Normal, Tomo V, (194), (pp. 293-295). Imprenta Gaitán.

Hart, J. (1875/s.f.). Escuelas para la enseñanza profesional de maestros. La Escuela Normal, Tomo VI, (222), (pp. 109-111). Imprenta Gaitán.

Heitger, M. (1992). Pedagogía normativa: posibilidades y límites. *Filosofía de la educación en Europa*, (pp. 53-64). Dykinson.

Heitger, M. (1993). Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía, (194)*, 89-98.

Herbart, J. F. (1946). *Antología*. (L. Luzuriaga, Trad.). Losada.

Herbart, J. (1806/1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. (L. Luzuriaga, Trad.). (J. Ortega Gasset, prólogo). De la Lectura.

Herrera, G. (2021). Las escuelas normales colombianas y la pedagogía: trayectorias históricas de una relación (1821-1950). *Praxis Pedagógica, 21*(30), 108-139.

Jaramillo, J. (1962). Rousseau y el pensamiento colombiano de los siglos XVIII y XIX. En Presencia de Rousseau (367-394). Universidad Nacional Autónoma de México.

Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Alfaomega grupo editor.

Jaramillo, J. (2017). El pensamiento colombiano en el siglo XIX. (C. Páez, presentación). Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia.

Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 19*(29), 245-269.

Kant, I. (1784/2015). ¿Qué es la ilustración? (E. Ímaz, Trad.). En *Filosofía de la Historia* (pp. 25-34). FCE.

Kant, I. (1785/2014). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. (G. Velásquez, Trad.). Grupo Editorial Tomo.

Kant, I. (1789/2015). Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor. (E. Ímaz, Trad.). En *Filosofía de la Historia* (pp. 78-98). FCE

Kant, I. (1803/2021). *Pedagogía*. (M. Fernández, Ed.). (L. Luzuriaga y J.L. Pascual, Trads.). Akal.

La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública (1871-1879) No.1-309. Bogotá, Imprenta Gaitán. Archivo histórico Escuela Normal Superior Santiago de Tunja.

Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia. (1826). Imprenta de Manuel María Viller-Calderón. Hemeroteca digital histórica, Banco de la República.

Leyes de 1821. (1821). Palacio del Gobierno de Colombia. Repositorio institucional Universidad Nacional.

Lleras, M. (1872). Pedagojía. La Escuela Normal, Tomo III, (91), (pp. 309-310). Imprenta Gaitán.

Loaiza, G. (2007). El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. *Historia Crítica, (34)*, 62-91. http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n34/n34a04.pdf

Mallarino, M. (1871). Exposición del director de Instrucción Pública. La Escuela Normal, Tomo II, (34), (529-533). Imprenta Gaitán.

Mansfield, E. (1851). *American Education, its principles and elements. Dedicated to the teachers of the United States*. A. S. Barnes.

Mansfield, E. (1871a). Educación Americana (1851), La Escuela Normal, Tomo I, (2), (pp. 22-23). Imprenta Gaitán.

Mansfield, E. (1871b). Educación Americana (1851), La Escuela Normal, Tomo I, (5), (pp. 69-71). Imprenta Gaitán.

Mansfield, E. (1871c). Educación Americana (1851), La Escuela Normal, Tomo I, (6), (pp. 86-88). Imprenta Gaitán.

März, F. (2009). *Introducción a la pedagogía*. (F. Diorki, Trad.). Sígueme.

McClintock, R. (1985). El nacimiento de la historia de la educación: los antecedentes alemanes de la pedagogía histórica. (M. Pereyra, Trad.). https://docplayer.es/143090511-El-nacimiento-de-la-historia-de-la-educacion-los-antecedentes-alemanes-de-la-pedagogia-historica.html

Montoya, P. (2014). *Traducción y transferencia cultural en la reforma educativa radical en Colombia: Descripción y análisis de La Escuela Normal*, 1871- 1879. [Tesis de doctorado, Universidad de Montreal, Canadá].

Müller, I. (1989). La primera organización de un sistema de Escuelas Normales en Colombia. Ubicación del decreto orgánico de instrucción pública primaria, de 1870, en una perspectiva internacional. *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, (29)*. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5179

Natorp, P. (1931). *Pestalozzi, su vida y sus ideas*. (L. Sánchez, Trad.). Labor.

Natorp, P. (2007). Propedéutica filosófica. Kant y la escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social. (F. Larroyo, Trad.). Porrúa.

Núñez, R. (1871). Apuntamientos sobre las instituciones de la Gran Bretaña, La Escuela Normal, Tomo II, (28), (pp. 433- 435). Imprenta Gaitán.

Ocampo, J. (1999). *Colombia en sus ideas*. Fundación Universidad Central.

Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (19)*, 165-195.

Pestalozzi, J. H. (1780/2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. (J.M. Quintana, Trad.). Herder.

Pestalozzi, J. H. (1826/2003). *El canto del cisne*. (J.M. Quintana, Trad.). Leartes.

Pestalozzi, J. H. (1797/2003). *Mis investigaciones*. (J.M, Quintana, Trad.). Mínimo Tránsito.

Plaza, M. (1884). Informe del consejo académico de la Universidad Nacional al secretario de la Instrucción Pública. Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia, (38), (pp. 92-109). Imprenta de Echeverría Hermanos.

Prévost-Paradol, L. (1871). Del papel que desempeña la familia en la educación (1857), La Escuela Normal, Tomo I, (10), (pp. 145-147). Imprenta Gaitán.

Proyecto de Ley número 158 de 2023. (2023). Senado de la República. Gaceta del Congreso. Imprenta Nacional de Colombia.

Restrepo, L. y Restrepo, M. (1888). *Elementos de pedagogía*. E. Zalamea (Ed.). Imprenta de vapor de Zalamea Hermanos.

Restrepo, L. y Restrepo, M. (1892). *Elementos de pedagogía*. Imprenta del Departamento.

Restrepo, L. y Restrepo, M. (1905). *Elementos de pedagogía*. Imprenta Eléctrica.

Rousseau, J. (1762/2022). *Emilio o De la educación*. (M. Armiño, Trad.). Alianza Editorial.

Ruiz, P. (1992). La historia como concepto histórico: historia erudita, historia filosófica e historia científica en los siglos XVIII y XIX. *Studia Histórica-Historia Contemporánea, X-XI*, 149-162.

Runge, A. (2020). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización. En Martínez et al. (2020), *Epistemología de la Pedagogía* (pp. 167-216). Universidad Pedagógica Nacional.

Runge, A. (2021). El estatuto disciplinar de la pedagogía en Colombia. Lección inaugural del doctorado en Pedagogía, Universidad Católica de Oriente, Rionegro.

Runge, A. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Okcham, 9*(2), 13-25.

Runge, A., Hincapié, A. Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Salmon, Ch. (1871a). Conferencia sobre los deberes de los institutores (1844). (V. Mallarino, Trad.). Tomo 1, (17), (pp. 265-266). Imprenta Gaitán.

Salmon, Ch. (1871b). Conferencia sobre los deberes de los institutores (1844). La Escuela Normal, Tomo 1, (2), (pp. 26-28). Imprenta Gaitán.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997a). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia: 1903-1946*. Vol.1. Colciencias, Editorial Universidad de Antioquia.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997b). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia: 1903-1946.* Vol. 2. Colciencias, Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, O. (2003). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX a XXI. (pp. 108-113). https://www.academia.edu/1255794/Del_oficio_de_maestro_Pr%C3%A1cticas_y_teor%C3%ADas_de_la_pedagog%C3%ADa_moderna_en_Colombia

Sánchez, L. (2005). La historia como ciencia. (pp. 54-82). https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf

Zapata, D. (1872). Informe del ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso de Colombia. Imprenta de Echeverría Hermanos.

Zapata, D. (1873). Tercer informe anual del director de la instrucción pública del Estado soberano de Cundinamarca. Imprenta de Echeverría Hermanos.

Zapata, D. (1874). Cuarto informe anual del director de la instrucción pública del Estado soberano de Cundinamarca. Imprenta de Echeverría Hermanos.

Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación, (4)*, 157-166.

Zuluaga, O. L. (1984). Notas para una reflexión epistemológica sobre la enseñanza. *Revista Estudios Educativos, (19)*, 59-68.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Ser humano.

Zuluaga, O. L. (2021). El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848. Magisterio.

Zuluaga, O. L. y Echeverri, J. A. (1979). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz y J. A. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). Corprodic.