

El “curriculismo”, la práctica pedagógica y la subrogación de la enseñanza.

Trabajo en proceso

Araceli de Tezanos
Dr. ès Lettres et Sciences Humaines
Université de Paris X – Nanterre

El eje de mi preocupación académica e intelectual en los últimos casi cuarenta años ha estado centrado en el oficio de maestro; es decir, en la enseñanza y el enseñar que lo delimitan y definen. Y ésta, mi preocupación está abierta y la presento para poder compartir una discusión que me parece imprescindible. Esta preocupación se articula sobre una brevísima consideración histórica y tres puntos que me permiten exponer mis reflexiones:

- Uno, el primero, marcado por la historia, entre el pasado reciente y la situación actual del diseño instruccional también llamado tecnología educativa.
- Otro punto, el segundo, para incorporar en la discusión, es el surgimiento y apogeo de la expresión “práctica pedagógica”, como sustitutivo de “práctica docente o práctica de la enseñanza”, sin ninguna consideración sobre la polisemia cultural del término pedagogía/Pedagogía.
- Y, por último, y es el tercer punto, cómo a partir del diseño instruccional y la práctica pedagógica hemos llegado a la subrogación del enseñar y la enseñanza y, en consecuencia, a su desaparición de la formación docente con las consecuencias que anotaremos más abajo.

1. Brevísimas consideraciones históricas

Toda sociedad, desde las más primitivas hasta las contemporáneas, produce saberes y conocimientos. La historia evidencia que en todas ellas existieron formas de transmisión, que, junto a otros factores, hicieron posible su evolución social,

cultural y económica. Cuando las formaciones sociales alcanzan sus estadios más complejos, la necesidad y el interés en la transmisión, da origen a diversos tipos de instituciones. Y la que nos preocupa en este contexto es la escuela, el lugar donde los maestros ejercen el oficio de enseñar. Oficio en el que, en su forma actual, confluyen tradiciones y visiones construidas en diferentes períodos históricos y en horizontes culturales diversos y que han llegado hasta hoy, por caminos diferentes. Es así como las ideas sobre la transmisión que aportaron la civilización clásica griega y latina, a través del pensamiento de Sócrates, Platón, Aristóteles, Quintiliano y Juan Luis Vives, fueron recogidas a fines del Siglo XIV, por la Fraternidad de la Vida en Común en sus escuelas. La obra de la Hermandad conjuntamente con el pensamiento de Erasmo, Johann Sturm, Pierre de la Ramée, Ratke y la elaboración y puesta en marcha del Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús se constituyen en los pilares iniciales de la teoría y la práctica de la enseñanza en la Edad Moderna¹. En todas las instituciones hubo maestros. Sin embargo, no todos tuvieron como oficio el enseñar, puesto que a veces tuvieron a su cargo alumnos y a veces estudiantes. En tanto a los primeros se les enseña y a los segundos se los guía². Esta distinción ha jugado un papel importante en mis reflexiones sobre la enseñanza, el enseñar y el oficio de maestro, que aquí presento a discusión.

¹ Sobre los Hermanos de la Vida en común y sus escuelas y el gimnasio de Estrasburgo ver: Codina Mir S.J. G. *Aux sources de la pédagogie des jésuites: le "modus parisiensis"* Instituto Historici Societatis Iesu, Roma, 1968

² Sobre esta distinción es necesario aclarar que la etimología de alumno viene del latín *alere*, que significa tanto *alimentar* como *hacer crecer*. Es decir, un alumno es alguien alimentado por otro para hacerlo crecer. Interesante porque en las tres lenguas romances que uno conoce la palabra tiene el mismo origen: *allievo* (italiano), *élève* (francés) y *alumno* en castellano. Por el otro lado, el significado de estudiante tiene un origen monástico y fue Tomás de Aquino quien lo acuñó. Viene del latín *studium* y *studere*, cuyo significado es *esforzarme* o *alguien que se esfuerza por sí mismo*. Los primeros estudiantes fueron los monjes de los monasterios. Si se mira con cuidado el significado de los dos términos, se puede comprender mejor el significado de la escuela, aún hoy y del liceo o enseñanza media o secundaria. Hay que tener cuidado con esto de las etimologías, pues hay una versión de un autor español quien ha dicho que la etimología de alumno se significa como alguien sin luz... es decir, una exótica combinación del prefijo *a* que en griego significa *sin* y *lumen* traducido por luz, cuando en latín, el término correcto es *lux*.

2. Modernicemos el sistema: los maestros estimulan y retroalimentan

Un conjunto de acontecimientos, que incluyen la promoción del desarrollismo cepaliano como un modelo de transformación de las economías de la región, ocurrieron a fines de los años 50's e inicios de los 60's marcando, también, de manera sustantiva, los procesos de transformación y modernización de los sistemas educativos en América Latina, que se inician a partir de diversas reuniones organizadas en dicho período en conjunto por UNESCO y OEA. Como consecuencia de ellas, en 1954, UNESCO, reorienta el trabajo de la organización a través de la idea de Proyecto Principal, creando así una nueva institucionalidad que permita aunar esfuerzos de diversas instancias tanto internacionales como nacionales, con el fin de encontrar soluciones a graves problemas detectados a través de los diagnósticos realizados en la región. Estos diagnósticos indican que, entre 15 y 18 millones de niños en edad escolar, están ausentes de la escuela; que de los que ingresan solo el 20% alcanza una escolaridad completa, un porcentaje altísimo de la población adulta solo alcanza hasta el cuarto año de primaria. Y en lo relacionado con los maestros, para cubrir las necesidades de escolaridad imprescindibles se hacen necesarios más de medio millón de maestros primarios. Frente a esta situación, el primer Proyecto Principal de UNESCO se focaliza en cinco puntos, "con el propósito de alcanzar resultados y avances considerables en un plazo determinado", tal como se señala en el Vol. 1, No.1 del Boletín Trimestral, que la UNESCO comenzará a publicar en 1959:

1. *"Estimular el planeamiento sistemático de la educación en los países de América Latina".*
2. *"Fomentar la extensión de los servicios de educación primaria mediante grandes y continuados esfuerzos durante estos años, con el propósito de que, en 1968, se alcance el objetivo de una atención educativa adecuada para la población en edad escolar de la América Latina".*
3. *"Impulsar la revisión de los planes y programas de estudio de la escuela primaria de tal modo que ofrezcan iguales oportunidades educativas para todos los niños en cuanto a la duración de la escolaridad y nivel de estudios; se adapten de una manera efectiva*

a las peculiares necesidades de la población en las diversas zonas o regiones de cada país y respondan a las orientaciones que los cambios y aspiraciones de la sociedad demandan de la educación”.

4. *“Mejorar los sistemas de la formación de los Maestros; impulsar el perfeccionamiento constante de los mismos durante su vida profesional y contribuir a la elevación del nivel económico y social de la profesión docente”.*
5. *“Preparar para cada país latinoamericano un número de dirigentes y especialistas de la Educación, con formación de nivel superior, capaces de impulsar y orientar las reformas y avances, que requiere la educación primaria latinoamericana”.*

La consecuencia más inmediata de estas proposiciones fue la creación en todos los países de la región de Oficinas de Planeamiento Educativo, en general adscritas a los ministerios de educación o a los organismos estatales encargados del sistema educativo³. Pero en el contexto de mis argumentos, me interesa resaltar el hecho que un “Aspecto importante del proyecto es la formación de maestros. A veces aparece identificado el Proyecto Principal con esa formación. No es lo mismo, pero es evidente que la extensión de la enseñanza primaria en América Latina depende de la formación cuantitativa y cualitativa del magisterio necesario, del perfeccionamiento de los maestros en servicio y de la preparación de especialistas en educación” (Boletín Trimestral Vol. 1 No. 1, 1959: 32). En el mismo documento, unos párrafos más adelante, encontramos el punto de partida de la desaparición del enseñar y la enseñanza como constitutivos del oficio de maestro, cuando se afirma, que “en el mundo contemporáneo, ha surgido una renovación de la doctrina formativa de los maestros y por lo tanto del papel y función que a éstos les compete [...] Se atribuye a los maestros una función de dirección en el proceso formativo del educando mediante una participación auto activa en la incorporación individual y social de los bienes culturales” (BT Vol 1, No. 1, 1959:35). La UNESCO⁴ considera

³ Va más allá de los límites de este documento el dar cuenta y reflexionar sobre la influencia de estas Oficinas de Planeamiento en poner como eje de funcionamiento de los sistemas educativos en América Latina la relación insumo-producto, dando inicio así a una suerte de conteo permanente de los resultados obtenidos. De esta manera, se les abrió el paso a todos los tipos de mediciones habido y por haber que hoy se practican en todos los sistemas educativo de la región.

⁴ La Conferencia Regional de Lima formuló las siguientes declaraciones acerca del Papel y Funciones del Maestro; "Que la función específica del maestro primario es la de dirigir el proceso de formación del educando mediante la transmisión y creación activa de los bienes culturales para incorporarlos a la vida de su comunidad y de la sociedad en general; que la acción del maestro debe interpretarse

que para alcanzar los logros propuestos el maestro de escuela primaria tiene que estar preparado “no sólo en la didáctica de las materias que ordinariamente enseñan en los grados primarios, sino también en las orientaciones y contenidos de la educación fundamental”⁵.

El maestro debe tener una formación que vaya más allá de lo técnico-pedagógico, pues a ella hay que agregarle una formación económico-sociológica, para que “el maestro esté familiarizado con los principios y las técnicas de la organización de la comunidad, los problemas de la salud y las actividades económicas típicas del medio donde actúa” (BT. Vol.1 No. 1, UNESCO, 1959).

Y es así como se pone el primer escalón en la desaparición del enseñar como aquello que marca la diferencia y delimita el oficio de maestro.

El segundo escalón en este proceso de invisibilidad del oficio también es un aporte del primero Proyecto Principal de la UNESCO, que como se anotó más arriba, impulsa el perfeccionamiento docente para “contribuir a la elevación del nivel económico y social de la profesión docente”. Esta idea se concretiza en los años 60's con el surgimiento de los centros dedicados a esta actividad de perfeccionamiento docente que se fundan en la mayoría de los países de la región, así como la transformación

con sentido funcional dentro de la comunidad a fin de que contribuya al perfeccionamiento constante y progresivo de los grupos humanos; y que la necesidad de dar inmediata solución a los problemas sociales y económicos de los educandos obliga a los maestros a dedicar una parte de su esfuerzo y tiempo a dichos problemas, por lo que recomienda: 1. Determinar como funciones esenciales del maestro las siguientes: a) en relación con el educando: estimular y orientar el proceso educativo integral de la personalidad del niño basándose en su estudio biopsíquico y social, dentro de su medio ambiente; b) en relación con la sociedad: promover la organización de la comunidad para que ésta resuelva sus problemas, en lo posible, con recursos propios; 2. Adoptar, por parte de los Estados latinoamericanos, las medidas necesarias para establecer o ampliar aquellos servicios que se refieren directamente al mejoramiento de la comunidad, a fin de no distraer las energías del maestro en funciones que no son específicamente pedagógicas; 3. Limitar la participación de los maestros en funciones que, en rigor, no corresponden a la escuela; 4. Asignar a los maestros una remuneración adecuada, en caso de que deban atender los servicios a que se refieren los dos apartados anteriores”. (BT Vol. 1 No. 1, 1959)

⁵ "La educación fundamental es la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato, así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad" (definición aceptada por el Consejo Ejecutivo de UNESCO en su 26ª reunión). Es importante hacer notar, que el CREFAL que fue creado para formar docentes en el dominio de la educación fundamental en 1950, posteriormente cambió de dirección para ser un centro de educación de Adultos.

de las estructuras de aquellos que ya existían. Ejemplos de estas acciones son la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica en Chile (1967) y del Instituto Colombiano de Pedagogía en Colombia (1968) , y la instauración como ente articulador del perfeccionamiento del Instituto Magisterial Superior en el Uruguay (1968), que concentró los cursos que tradicionalmente se llevaban a cabo en los Institutos Normales, para acceder a la carrera docente, en lo relacionado al ingreso a las escuelas de práctica, también llamadas de aplicación en algunos países de la región, los cargos directivos y de inspección (supervisión). El Instituto también se hizo cargo de las especializaciones ya vigentes, entendidas como posgrados para los maestros de las escuelas primarias, como las de maestras jardineras, de educación especial para niños con retardo mental, psicóticos y sordos. Es necesario aclarar que, en el caso colombiano, el Instituto Colombiano de Pedagogía que cumplía exactamente las mismas funciones que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica de Chile, fue reestructurado en 1976⁶. La reforma del Instituto llevó a su división. Las tareas de investigación fueron traspasadas a la Universidad Pedagógica Nacional, situación que dio origen a la creación de su Centro de Investigaciones (CIUP). Las tareas de diseño curricular, elaboración de ayudas educativas y el Perfeccionamiento, fueron transferidas a la Dirección General de Capacitación, Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. La labor de perfeccionamiento y capacitación fue asignada a los Centros Experimentales Pilotos (CEP). En el caso chileno, el CPEIP no ha sufrido ninguna modificación en sus funciones desde 1967, año de su creación.

Estos ejemplos expresan claramente las dos vertientes que han sustentado la concepción de perfeccionamiento: una ligada a la capacitación en servicio (caso chileno y colombiano), que está vinculada esencialmente a la llamada "actualización de conocimientos" y otra ligada al desarrollo de una carrera docente y a la especialización (caso uruguayo).

Dejo de lado el segundo caso, pues se restringe a un solo país de la región, sin embargo, me interesa subrayar el papel que jugaron estos cursos de perfeccionamiento en el caso chileno y colombiano. Puesto que, tanto el CPEIP como el ICOLPE asumen la promoción y puesta en marcha de las reformas educacionales que se formulan en la década de los sesenta. A través de este proceso

⁶ Los cambios en el Instituto Colombiano de Pedagogía son producto del Decreto 088 de 1976. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

de actualización de conocimientos se introducen los principios y prácticas de la tecnología educativa.

Es en Chile, y a través del CPEIP, que se introduce en la reforma de 1964 el diseño instruccional como modelo, tal como lo afirma Mario Leyton, director del CPEIP en dicho período “La reforma educacional impactó al ambiente educacional tradicional introduciendo un lenguaje pedagógico de vanguardia en uso en los centros educativos de mayor prestigio en Estados Unidos y Europa. Se introdujo el concepto de Currículum y Planificación del Currículum como una visión sistemática e integral del proyecto educacional que sustituyó al tradicional concepto de didáctica, que representaba una visión parcial de la pedagogía. El concepto de Taxonomía de los Objetivos Educativos Cognitivos y Afectivos de impacto mundial fue introducido en el país por su propio creador, el Profesor de la Universidad de Chicago, Benjamín Bloom. De igual forma, se introdujeron en Chile los conceptos de Evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje, evaluación del currículum, evaluación institucional, nuevos enfoques tecnológicos y cognitivos del aprendizaje, etc. ... En definitiva, este nuevo lenguaje abrió el camino en el país hacia un pensamiento más científico y racional de las prácticas pedagógicas y la reconsideración de la pedagogía como un área respetable de las ciencias sociales”. El modelo propuso y gestionó un cambio de la cultura de la escuela, en la cual el eje del proceso educativa era el educando, pero en la cual el rol del profesor adquiría una dimensión profesional superior a la de simple instructor, al constituirse en orientador de un proceso de formación humana y de planificación, o más bien estructurador de contenidos y situaciones de aprendizaje altamente significativas con las cuales debían interactuar los educandos. Estimular y orientar esa interacción, y dar apoyo y retroalimentación permanente pasaron a constituir también partes significativas de su nuevo rol” (el del profesor)⁷.

La extensión de la cita se justifica porque por una parte evidencia el desconocimiento del autor, quizás por su formación netamente norteamericana, de la historia y la constitución de la Didáctica y de la Pedagogía, en su estatuto disciplinario, al afirmar

⁷ Leyton Soto, M. (2002) La reforma educacional chilena de 1964, en REXE revista de Estudios y Experiencias en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Número 2: 23-45

que el concepto de didáctica “representaba una visión parcial de la pedagogía” y que la Pedagogía es “un área respetable de las ciencias sociales”. También me interesa señalar la ausencia de un análisis más allá de los enunciados en que se verbaliza la propuesta. No se visualiza en la exposición extensa de Leyton sobre la reforma de 1964, cuál es la posición filosófica que subyace al modelo, qué posición epistemológica trae de la mano y, en consecuencia, cuáles son los límites para el “aprender a ser”, “aprender a aprender” y “aprender haciendo”.

Por otra parte, y es la más atingente a mi argumentación, la propuesta que aquí se describe como lo más avanzado de su época en materia educativa, implica la disolución del oficio de maestro, ya que, en el diseño instruccional, el maestro es llevado a una “dimensión profesional superior” pues se transforma en un estimulador, orientador y retroalimentador del aprendizaje de sus alumnos”. De esta manera, se borra de un plumazo el oficio de maestro, pues hace desaparecer lo que lo define y le da sentido: el enseñar⁸.

Este modelo de diseño instruccional que hace del maestro un “transportador” de los contenidos producidos por un “curriculista”, quien en general los estructura y propone desde un escritorio, ha sido transferido a las escuelas de formación de maestros, donde las asignaturas llamadas teóricas siguen convencionalmente este formato⁹. Los programas constan de objetivos específicos, entendidos como conductas esperadas y los formatos de evaluación correspondientes para la verificación de logros. Es decir, aquí también el profesor, el académico, es quien establece los estímulos para obtener las respuestas.

Otro elemento que impone el modelo del diseño curricular es una sobrevaloración de los procesos de evaluación: se llamen formativos, o acumulativos, o el nuevo nombre que se le ocurra a algún evaluador experimentado ponerle. La evaluación es un determinante clave en el modelo, pues en una relación insumo-producto como la que

⁸ Dos estudios críticos sobre el modelo del diseño instruccional y/o tecnología educativa que trajo de la mano la reforma educacional de Chile de 1964: Mockus, A. Tecnología educativa o taylorización de la educación, publicado por la Universidad de Colombia en 1983 y Au, W. Teaching under the new Taylorism: high stake testing and the standardization of the 21st century curriculum in *Journal of Curriculum Studies*, 43: 1, 25 - 45, 2011.

⁹ Ver, Tezanos A. de Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. CIUP-CIID, Bogotá, 1986

subyace al modelo, alcanzar el producto esperado es esencial, para que la rentabilidad del sistema sea la correcta. Es así, como consecuencia de la aplicación del modelo, las evaluaciones como PISA, TIMSS, Saber, SIMCE son una parte fundamental de la maquinaria. Y la consecuencia, es que, en estos procesos evaluativos, nacionales o internacionales, el maestro deviene un entrenador en el arte de bien responder preguntas. Y está condicionado a hacerlo, pues en el caso de Chile, los resultados de las pruebas nacionales marcan la calidad y el desempeño de la escuela donde trabaja.

Por último, es importante señalar que, hoy en día, encontramos una de las formas más sofisticadas y complejas del diseño instruccional definido como “una variante de la tecnología educativa que posibilita la creación de experiencias y entornos de aprendizaje donde emergen esas actividades instructivas y donde, por tanto, se producirá un aprendizaje eficaz, eficiente y atractivo”, en el diseño de los programas e-learning. Esto evidencia que desde fines de los años 60's, los sistemas educativos latinoamericanos, vivimos sumergidos en el diseño instruccional, aunque reconozco que existen diferentes versiones con diferentes nombres y matices, pero que conservan su esencia, y en algunos casos su forma. Encontramos así “innovaciones” que apuntan a la formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, y propuestas educativas por competencias. Este enfoque por competencias trae de la mano un tipo específico de evaluación: la evaluación por desempeño, para lo cual, lo que tradicionalmente se denominó objetivos educativos ahora recibe el nombre de competencias¹⁰. Otro modo de encubrir el diseño instruccional fue traído de la mano por el constructivismo, sobre el que ya he escrito hace muchos años¹¹, artículos a los cuales remito al lector, puesto

¹⁰ Una descripción sobre la relación entre competencias y desempeño ver: Rueda Beltrán, M. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación, Vol. 11 No. 2. Consultado el 23/06/2019 en http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido_rueda3.html

¹¹ Ver: Tezanos, A. de (1995) **Otra vuelta de tuerca: las relaciones entre constructivismo y enseñanza** en Enfoques Pedagógicos, Vol.3, 3: 13-24 y Tezanos A. de (2002) **Constructivismo: un largo y dificultoso camino de la investigación a la sala de clase** en Educación y Pedagogía No 31: 31-41

que el constructivismo no ha cambiado mucho y mis preocupaciones sobre su carácter de innovación tampoco.

La formación por competencias, los planes de estudio basados en competencia, el currículo por competencias, la evaluación del desempeño y el constructivismo circulan con mayor o menor éxito en nuestras escuelas de formación docente, en nuestras escuelas primarias y en nuestros colegios de enseñanza secundaria.

De esta manera, el enseñar, ese arte antiguo y propio de los maestros, desaparece, se vuelve mudo e intangible, detrás de los curriculistas y su permanente adhesión al diseño instruccional. Y con esta desaparición, los maestros han ido perdiendo su identidad y su autonomía intelectual y profesional, transformándose en funcionarios de un currículo al que deben responder mediante el cumplimiento irrestricto de los modos de evaluación que el modelo impone, perdiendo en ese camino su papel fundamental en la formación (*bildung*) de las nuevas generaciones, a través del enseñar que abre las puertas a los procesos de apropiación de la cultura y de las prácticas sociales que han construido históricamente las formaciones sociales en las cuáles desempeñan su oficio.

3. La polisemia cultural de la pedagogía y la práctica pedagógica como explicación omnicomprensiva del mundo escolar.

La traducción de textos originalmente escritos ya sea en inglés ya sea en francés, ha tenido una extensa influencia en los procesos tanto de formación docente, como en el de formulación de políticas educativas en los diferentes países latinoamericanos. El origen de esta situación se debe por una parte a la condición de cultura trasplantada, como decía mi maestro Darcy Ribeiro, en la que nacimos y crecimos y por otra, a la condición de universalidad con la que siempre nos hemos acercado a la teoría, muchas veces para repensarla y ver cómo se vincula con nuestras propias realidades, reflexiones y prácticas sociales. Sin embargo, y es relevante hacerlo notar, a pesar de esa condición de universalidad de la teoría, no todas llegaron a todos los países de la región, ni tampoco fueron apropiadas (para

hacer uso de un término tan apreciado por mis colegas foucaultianos) de la misma manera, ni las ideas que las estructuraron y estructuran fueron asumidas en la realidad, en este caso de la escuela y de la formación de maestros.

Quizás, y ésta es otra hipótesis, se deba a que en estos textos difícilmente se hace mención del origen cultural del significado de los conceptos que allí se traducen y muchos menos de su historicidad. Lo cual lleva a una cierta opacidad de los significados y, en consecuencia, a usarlos con cierta arbitrariedad. En la mayoría de los casos se traducen de manera literal, lo cual significa que el texto en cuestión puede adoptar a partir de la traducción un significado completamente distinto que el original. Y en ese proceso la traducción juega un papel no menor en relación con la comprensión y la interpretación de los textos originales y su enraizamiento cultural y cómo esa comprensión e interpretación se hace presente en la elaboración de los discursos que circulan en el ámbito académico en los países de la región. Por último, si bien eso acontece con muchos de los conceptos que se inscriben en diferentes territorios disciplinarios, en este documento sólo me voy a referir a aquellos inscritos en el dominio de lo educativo, en su significado más extenso.

Comencemos por dar cuenta del concepto que abre el título de este trabajo: currículo. Cuando Lorenzo Luzuriaga tradujo "The Child and the Curriculum" de John Dewey, por "El Niño y el Programa Escolar"¹², nunca aclaró por qué Dewey usaba el término "Currículo" y él lo traducía por "Programa Escolar" y si realmente los dos conceptos tenían significados homologables. Luzuriaga nunca explicó que la idea de currículum venía de la tradición franco-sajona protestante¹³ y que fue utilizada por primera vez por Peter Ramus (Pierre de la Ramée)¹⁴ y que la noción

¹² La primera traducción del texto de Dewey realizada por Lorenzo Luzuriaga fue publicada en 1925 por la Revista de Pedagogía, en Madrid. El libro, con la misma traducción de Luzuriaga, circula en América Latina, publicada por Editorial Losada, Buenos Aires desde 1954. El original en inglés fue publicado en 1902.

¹³ En general se considera que el concepto de currículo fue introducido por Franklin Bobbit en 1918. Ver Bobbit, F. *The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum*. The Riverside Press, Cambridge Massachusetts. En este texto de Bobbit no hay una sola mención que de cuenta de la historicidad de la idea de currículum y menos una mención al aporte de Pierre de la Ramée.

¹⁴ Ver Ong, S. J. *Walter J, Ramus, method and the decay of dialogue, from the art of discourse to the art of reason*. The University of Chicago Press, 2004. Primera Edición 1958.

de programa escolar (Lehrplan) está enraizada en la cultura alemana. Aparentemente, para Luzuriaga, currículum y Lehrplan eran homologables en su época.

El papel que ha jugado y juega la traducción es fundamental en el contexto de nuestros argumentos, puesto que la Pedagogía se diferencia de la pedagogía, según el origen lingüístico, cultural e intelectual según el hablante sea alemán, francés o inglés. En el contexto intelectual alemán, la Pedagogía como lo señala Dilthey¹⁵ se define como la teoría de la formación ("*bildung*"). El uso de este vocablo como término técnico surge con la reforma del sistema educativo prusiano propuesta por Wilhelm von Humboldt¹⁶. Desde esta tradición de pensamiento, cuando hablamos de Pedagogía nos referimos a una disciplina que participa de las reglas de producción comunes a todo conocimiento científico. Y en este contexto, el objeto de estudio de la Pedagogía es la relación pedagógica¹⁷, entendida como toda relación social que tiene como fin último la formación (*bildung*) mediada por la transmisión del conocimiento acumulado y las prácticas sociales aceptadas como válidas culturalmente. Una relación que no necesariamente está delimitada por los muros de la escuela, y que, en consecuencia, se acerca en su significado a aquello que el mundo anglófono llama "*education*". Sin embargo, los términos educación o "*education*" no pueden asimilarse literalmente al significado de "*bildung*" que en las traducciones al castellano deviene "formación", sin que este significado sea absolutamente homologable al de "*bildung*", más complejo y trascendente. Ya que la noción de "*bildung*" está más ligado a la idea de construcción de un sí mismo, de apropiación, en tanto la de formación se la vincula más un armado del sujeto de

¹⁵ Dilthey, W. (1957) Historia de la Pedagogía, Editorial Losada, Buenos Aires (Traducción de Lorenzo Luzuriaga)

¹⁶ El trabajo fundamental de Humboldt sobre el concepto de Bildung, fue escrito entre los años 1793 y 1794 y publicado bajo el título "*Theorie der Bildung des Menschen*" (Teoría de la formación de las personas), traducido al inglés y publicado en Westbury, I. Hopmann S. e Riquarts, K. Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition, LEA Publishers, London, 2000: 57-61.

¹⁷ Sobre la relación pedagógica, sus elementos constitutivos y su significado ver Tezanos, A. de "Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía", en Hoyos, G. (ed.) El sujeto como objeto en las Ciencias Sociales, CINEP, Bogotá, 1982: 314-334

acuerdo a un cierto canon de reglas y normas, y no necesariamente desde un sí mismo¹⁸.

Por otra parte, la pedagogía, con minúscula (sin ningún matiz peyorativo), se inscribe y surge en dos tradiciones culturales y lingüísticas diferentes: francesa e inglesa. Sin embargo, y a pesar del origen diverso de las lenguas, ambas le otorgan el mismo significado, el cual está vinculado al quehacer del maestro, al modo de aplicar el o los cánones de la enseñanza, a la capacidad de transmitir ideas, conocimientos y prácticas sociales para que sus alumnos aprendan. Este significado asignado culturalmente a la pedagogía es el que ha producido confusiones en la lectura de textos que circulan sobre el tema, en el mundo latinoamericano. Esta confusión pudiera originarse en el desconocimiento y ausencia de claridad, de quienes traducen textos al castellano tienen tanto de la historia del vocablo como del lugar que ocupan estos conceptos en tradiciones intelectuales y culturales diferentes¹⁹. Un ejemplo: cuando se publicaron las obras de Basil Bernstein en castellano el traductor nunca dio cuenta de estas diferencias sobre el significado de la pedagogía y se produjeron grandes confusiones en el momento de discutir la condición de “visible o invisible” que Bernstein le asignó. Sus argumentos apuntan, en el marco de la sociolingüística, hacia los modos que asume la relación entre maestro y alumno en la escuela, centrados en el papel que juega el lenguaje, y fundamentalmente las regulaciones culturales del o los códigos

¹⁸A este respecto nos parece interesante, transcribir la nota del traductor inglés del texto de Humboldt mencionado anteriormente: *“In preparing for the present translation, two main problems were identified for which no comfortable solution could be found. These were the term Bildung itself and the question of inclusive language. As noted several times in this volume, although the word Bildung is conventionally translated as “education”, this is not an adequate translation; it does not cover the connotations the word has in German. As in the rest of this volume, we have chosen to leave the term in German in order to avoid, inappropriate connotations.”* Ver von Humboldt, W. *Theory of Bildung*, traducción de Gillian Horton-Krüger in Westbury, I. Hopmann S. e Riquarts, K. *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, LEA Publishers, London, 2000: 57

¹⁹ Después de Luzuriaga, las traducciones tanto del inglés, como del francés o del alemán al castellano de trabajos en el dominio de la Pedagogía, la Didáctica y la Educación no han sido hechas por personas con los conocimientos necesarios para evitar las confusiones que se encuentran cotidianamente en las discusiones, propuestas y análisis de los académicos que se ocupan de estos temas en América Latina. Por consiguiente, nos parece que sería necesario organizar un estudio en profundidad sobre cómo las malas traducciones han contribuido a la cacofonía en la cual nos encontramos.

lingüísticos. El vínculo de significado entre pedagogía y enseñanza en la obra de Bernstein no puede ser otro, por su origen intelectual sajón por un lado, y la influencia de Durkheim que él reconoce por otro; es decir, la pedagogía entendida como el quehacer del maestro que también encontramos en la tradición francesa²⁰.

Puesto que cuando Bernstein habla del discurso pedagógico, se limita a hablar del conjunto de enunciados y del manejo de los códigos lingüísticos utilizados por los maestros en el proceso de transmisión que se produce en la escuela y no de las reflexiones posibles sobre la relación pedagógica que tiene como fin último la formación (*bildung*), que puede darse no sólo en la institución escolar sino mucho más allá de sus muros y territorios. Esto no implica, de ninguna manera, dejar de lado los cuestionamientos a algunas de las formulaciones de Bernstein sobre la enseñanza visible o la enseñanza invisible²¹

Desde otro ámbito de interrogantes, y más allá del problema de las traducciones, es importante hacer notar que esta concepción de la pedagogía, estrictamente asociada al enseñar, al transmitir, al quehacer del docente se inscribe en un ámbito donde, históricamente, la Didáctica, propia al mundo protestante alemán, ha estado ausente, como es el caso anglosajón²². En consecuencia, y otra vez, a manera de hipótesis es posible considerar que la noción de práctica pedagógica, con todos los matices que hoy tiene la expresión, está significada desde este contexto lingüístico y traducida literalmente al castellano.

Me parece relevante mostrar a continuación algunas consideraciones sobre el significado de pedagogía y práctica pedagógica provenientes del contexto francés²³

²⁰ En consecuencia, pretender discutir los trabajos de Bernstein desde la Pedagogía, (con mayúscula) connotada desde la tradición alemana, es inútil y como dice la tradición pedagógica francesa *c'est hors sujet*.

²¹ Una lectura clarificadora sobre lo que aquí se afirma se encuentra en Bernstein, B. *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Volumen IV, *Class, Codes and Control*, Routledge, London, 2003: 63-93

²² Sobre este tema ver Hamilton, D. *The Pedagogic Paradox (or why no Didactics in England?)* en *Pedagogic Culture & Society*, Vol. 7 No. 1, 1999: 135-151

²³ La idea de mostrar estas consideraciones está relacionada al hecho que la noción de práctica pedagógica proviene de las lecturas del trabajo de Michel Foucault, como las que presenta Olga Lucía Zuluaga en su texto *Pedagogía e Historia*, publicado en 1987, en Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Comencemos, por un texto que puede ser encontrado en cualquier libro de divulgación o en cualquier página internet:

“La **pédagogie** (du grec παιδαγωγία, direction ou éducation des enfants) désigne l'art de l'éducation. Le terme rassemble les méthodes et **pratiques** d'enseignement requises pour transmettre des compétences, c'est-à-dire un savoir (connaissances), un savoir-faire (capacités) ou un savoir-être (attitudes)”.

Una versión académica aceptada sobre el significado de pedagogía fue la de Ferdinand Buisson, quien produjo un Diccionario de Pedagogía, al cual se recurre aún hoy. Allí la Pedagogía se define como « science de l'éducation, tant physique qu'intellectuelle et morale » (*Dictionnaire de pédagogie*, 1887, col. 2 238 a). Y aquí encontramos una definición que llega a América Latina haciendo sinónimo la pedagogía de las Ciencias de la Educación.

Sin embargo, parecería que en nuestro contexto la definición más controversial es la de Emile Durkheim en el inicio de la primera lección del curso sobre Educación Moral²⁴ considera que “nos ha parecido necesario dejar bien determinado lo que se debe entender por **pedagogía**²⁵. Ya he demostrado que no era una ciencia. No es que no sea posible una ciencia de la educación, pero la pedagogía no es esa ciencia” contradiciendo la definición de Buisson. Y Durkheim continúa. “Pero si la pedagogía no es una ciencia, tampoco es un arte. El arte en efecto está hecho de hábitos, de prácticas, de habilidades organizadas. El arte de la educación no es pedagogía; es el saber hacer del educador, es la experiencia práctica del maestro. Hay en esto dos cosas tan claramente diferenciadas, que se puede ser buen maestro, siendo poco apto para las especulaciones pedagógicas. Inversamente, el pedagogo puede carecer de toda habilidad práctica. No confiaríamos de buen grado una clase a Montaigne ni a Rousseau, y los repetidos fracasos de Pestalozzi prueban que poseía muy defectuosamente el arte de la educación. La pedagogía es pues algo intermedio entre el arte y la ciencia... Y esta naturaleza mixta es la que

²⁴ Este curso lo dictó por primera vez en la Sorbonne en el período escolar 1902-1903, y luego lo repitió en 1906–1907. Formó parte del primer curso que dictó Durkheim sobre la Ciencia de la Educación.

²⁵ El subrayado es nuestro pero la minúscula es de Durkheim.

trato de explicar diciendo que es una teoría práctica... porque la pedagogía, en definitiva, no es otra cosa que la reflexión metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza”²⁶.

La ambigüedad del argumento ha producido muchas horas de discusión, pero nunca se llegó a una posición clara sobre cuál es el territorio y el estatuto que Durkheim define para la pedagogía. Y es por ello quizás que la cultura francesa en el dominio de la escuela y el quehacer de los maestros llega a la definición anotada más arriba, de la cual anoto ahora la traducción:

“La **pedagogía** (del griego παιδαγωγία, dirección, guía o educación de los niños) indica el arte de la educación. El término reúne los métodos y **prácticas** de la enseñanza requeridas para transmitir competencias, es decir, un saber (conocimientos), un saber hacer (capacidades) o un saber ser (actitudes)”. Este es el contexto cultural en el cual está enraizada la noción de práctica pedagógica, que elaboró Olga Lucía Zuloaga²⁷, desde el que ella lee la realidad de los maestros en Colombia en los años 70’s.

Una relectura del texto de Zuloaga, y desde mi preocupación por el enseñar y la enseñanza, me lleva a considerar que existen algunas elaboraciones teóricas que pueden llevar a confusiones por causa de la ausencia de claridad sobre lo que he llamado la polisemia cultural del concepto de Pedagogía/pedagogía. Si bien acepto que en el momento en que se desarrollan estas ideas, “la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje”²⁸, es bastante complejo asumir que “la historia de la práctica pedagógica” abre el camino para reconocer que “en las prácticas de saber en la enseñanza, la Pedagogía (sic) produce “formas” de enunciación de los saberes”²⁹. Otra vez vuelve a surgir el fantasma de la ambigüedad asignada a la Pedagogía, como aquello que subyace al modo de proceder del maestro, cuando “se rescata la **Pedagogía** como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas

²⁶ Durkheim, E. (1947) **La educación moral**, Editorial Losada, Buenos Aires: 9-10

²⁷ Zuloaga, O. L. *Pedagogía e Historia*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987: 25 y sigs.

²⁸ Zuloaga, O.L. *Pedagogía e Historia*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987: 25

²⁹ Zuloaga, O.L. *Pedagogía e Historia*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987: 27

que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza”³⁰. Aquí, aparece la pedagogía como discurso, un discurso que, aunque sea asumido como proposición teórica, no queda claro si tiene un carácter individual o colectivo. Y aquí, la pedagogía es asumida totalmente desde su significado franco-sajón, sin que nunca se haga mención de ello en el texto que comentamos y sin aclarar su especificidad frente al carácter disciplinario que el contexto cultural y académico alemán, le otorga a la Pedagogía³¹.

Si bien, es real, y fundamentalmente en el período en que fue redactado el texto, “el maestro es pensado como el que “transmite” los conocimientos a la manera de un intermediario “neutro” que opera con su palabra “metódica” en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, no se presenta una clara explicación de la restricción con que se está analizando el concepto de “transmisión”, mirado como un elemento constitutivo de la complejidad del enseñar, pero no el único, y menos exclusivo. Más aún, me atrevo a afirmar que, en ese momento histórico, donde la imposición del diseño instruccional era evidente, aún el propio concepto de transmisión estaba en cuestionamiento, desde los aparatos administrativos del sistema educativo, puesto que el maestro se reducía a un mero estimulador del aprendizaje. Volveré hacia el final sobre la idea del maestro que transmite.

Este fue el inicio de lo que hoy acontece tanto en el territorio de la academia como en el de la política educativa: la práctica pedagógica da cuenta y explica el oficio de maestro. Y la práctica pedagógica, se hace presente en las escuelas de formación de maestros. Y excluye la discusión profunda y compleja del enseñar y la enseñanza. Y si bien fue pensada con “una intención polémica y estratégica” no ha logrado quebrar a nivel de las políticas educativas tanto relacionadas con la escuela como con la formación inicial de los maestros la presencia, en la vida cotidiana de

³⁰ Zuloaga, O.L. *Pedagogía e Historia*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987: 25. *Itálicas en el texto.*

³¹ La concepción de la Pedagogía como teoría de la formación llegó a la institucionalidad educativa, a través de la formación de maestros, en numerosos países latinoamericanos

las instituciones educativas, del diseño instruccional en las modalidades contemporáneas que más arriba anotamos.

4. El camino del ocultamiento del enseñar y la enseñanza

La idea de práctica pedagógica, entonces, surge como una forma de nombrar al oficio de enseñar. El oficio de enseñar recorre un camino complejo, en tanto la radicalización del *master dixit* durante el siglo XIX, llevó en un movimiento pendular, a centrar la formación (*bildung*) en el alumno, en tanto sujeto que aprende. Este hecho es la consecuencia directa del reconocimiento de la existencia de la infancia que plantearon algunas corrientes psicológicas: psicoanálisis y conductismo, en particular. La consecuencia de este reconocimiento lleva a desplazar el centro del proceso de transmisión del maestro hacia el alumno. Esto ha implicado un retroceso en la producción de conocimientos y en la investigación sobre el enseñar y la enseñanza. Y sucede algo similar con la noción de práctica pedagógica, pues desplaza el enseñar y lo oculta, cuando sostiene que “al retomar la Pedagogía en su historicidad y dotar lo pedagógico de un nuevo sentido, lo pedagógico como saber y como práctica, lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento”³². Y otra vez vuelve a estar ausente la referencia imprescindible sobre esta noción de pedagogía, entroncada en la tradición cultura y académica francesa.

Mi proposición es volver a poner en la mesa de la discusión el enseñar y la enseñanza, para generar un proceso de análisis en profundidad de los significados que le han sido asignados, un ejercicio de filogenia conceptual. Esto permitiría replantear la discusión sobre la relación maestro-alumno, como mediadora de los procesos de apropiación y transformación de los elementos constitutivos de la cultura, sino también indagar en el camino que ha seguido la estigmatización de algunos conceptos como el de transmisión, que subyace al oficio de enseñar. La

³² Zuloaga, O.L. Pedagogía e Historia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987: 29

transmisión ya fue puesta en cuestión por los fundadores de la Escuela Activa, quienes, en su propósito de inscribir al alumno en el centro del proceso formativo, asociaron la transmisión al autoritarismo y el adoctrinamiento³³. Sin embargo, encontramos contradicciones en estas afirmaciones, puesto que, frente a la crítica de la idea de transmisión, los pedagogos de la Escuela Activa rescatan la figura de Herbart, quien con mayor cuidado y esfuerzo formula una codificación inicial que permite hacer real en la práctica cotidiana, la transmisión³⁴. Esta codificación subyace a los trabajos de Lombardo-Radice y Georg Kerschensteiner sobre el enseñar, la enseñanza y los maestros. Es interesante anotar, que las críticas a la idea del maestro como transmisor se originaron en las corrientes de la denominada pedagogía crítica, una corriente sociológica muy activa en los años 80's y 90's, asignando al oficio de maestro un carácter de poder y dominación, que se instaura a través de la transmisión. Esto ha llevado a que aún hoy en día, estos conceptos se hayan estigmatizado y marginalizado de la discusión, impidiendo una revisión crítica de los mismos. Una revisión que implica poner en juego diferentes miradas disciplinarias sobre ellos, para poder comprender con claridad el significado del enseñar y la enseñanza. De esta manera, a través de rigurosos trabajos de investigación, se podrá dar cuenta, analizar, describir e interpretar el intrincado tejido que un maestro pone en juego en el momento de enseñar. Un tejido donde hay hilos y hebras que provienen de diferentes territorios disciplinarios, que van asumiendo un papel diferente que aquel que juegan en su propio dominio, puesto que ninguna de ellas *per se* tiene la capacidad para dar cuenta o explicar en totalidad los acontecimientos presentes en el acto de enseñar. Es decir, el enseñar tiene más una condición casuística que causal en tanto se trabaja caso a caso, día a día, en la inmediatez de lo cotidiano.

Y es allí, en el enseñar donde se constituye la identidad del maestro, y es sólo, desde el enseñar que el maestro puede producir propio saber y dar cuenta él mismo

³³ Para ampliar y profundizar el tema del deterioro de la enseñanza ver, Abbagnano y Visalberghi (1968), Historia de la Pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México.

³⁴ Para una profundización sobre la codificación herbartiana de la transmisión ver: Herbart, J.F. (1932) Tratado de Pedagogía y Bosquejo para un Tratado de Pedagogía, ambos textos editados por La Lectura, Madrid. El original fue publicado en Alemania en 1836.

de su oficio. Para ello, es imprescindible que la maestro, durante su formación tenga acceso a los contenidos sustantivos de la tradición del oficio, aquellos que han dado fundamento, a través de la crítica rigurosa y objetiva, a los cambios y transformaciones del enseñar y la enseñanza.

5. Una conclusión de vida y una sugerencia

Durante ya casi cuarenta años, he dedicado todos mis esfuerzos y energías a los maestros, quizás porque yo misma, soy una vieja maestra de escuela. Y ese es el origen de esta reflexión. Desde esta mirada de maestra de escuela, he procesado una crítica a la tradición en la cual fui formada, a las ausencias que hubo en ella que me hizo ignorante de acontecimientos muy importantes en la historia de mi propio oficio, donde la Pedagogía y la Didáctica estaban enraizadas en la cultura alemana e italiana. En esta historia también tuve que enfrentar al diseño instruccional, cuando mis referencias al modelo eran puramente librecas, lo que me obligó a aprender a formular objetivos conductuales, cuando era una adulta, adulta. Y en esta reflexión participan, como un eco constructivo y permanente, mis colegas académicos, que devinieron amigos, interlocutores con quien discutir y discutir ideas, discusiones que nunca han dañado las relaciones personales, pues ellas están allí, siempre, que siempre, inamovibles. Por todo ello, es que he escrito esta reflexión... que es posible que siga profundizándose como todo trabajo en progreso.

Por todo lo anterior, mi preocupación hoy está centrada en el enseñar y la enseñanza, ese algo esencial del ser maestro, de mi ser maestro. Cuando leo las demandas que se le hacen a los docentes todos los días, unas planificaciones estereotipadas, unas capacitaciones sobre los temas de última moda, neurociencias se llama ahora, la simplificación de contenidos de sus procesos de formación y la copia acrítica y poco seria de los modelos que andan en circulación por el mundo para tratar de resolver de manera un tanto exótica lo que es extraordinariamente simple y complejo a la vez... me parece que lo que prevaleció y prevalece en esta

historia es una ausencia de respeto a la autonomía intelectual y profesional de los maestros, pues siempre son los intelectuales, generalmente externos, los que explican, interpretan y escriben sobre el oficio de enseñar.

Y he aquí mi sugerencia:

- Enseñar a los maestros a enseñar, en toda su complejidad, en todas las destrezas, las habilidades, las intuiciones, al servicio del bildung, esa palabra cuyo significado a veces se vuelve difícil de aprehender a cabalidad.
- Enseñar a enseñar a los maestros en la vida de la escuela todos los días... en el recreo, en la sala de clase, en todos lados donde el bildung tiene que hacerse presente. Y en ningún lugar se deja de enseñar.
- De esta manera, cuando los maestros dediquemos tiempo a elucubrar ideas, a reflexionar sobre la relación entre la forma y la esencia del enseñar, lo que significa estar pensando en nosotros mismos por una vez, las escribamos, las compartamos y las discutamos, serán generaciones de alumnos que irán a la escuela a pasarlo bien y a apropiarse apaciblemente de su cultura para comprender e interpretar sus modos de vida y, cuando sea necesario, transformarlos.

Referencias Bibliográficas

Au, W. **Teaching under the new Taylorism: high stake testing and the standardization of the 21st century curriculum** in Journal of Curriculum Studies, 43: 1, 25 - 45, 2011.

Abbagnano y Visalberghi (1968), **Historia de la Pedagogía**, Fondo de Cultura Económica, México.

Bernstein, B. **The Structuring of Pedagogic Discourse**, Volumen IV, Class, Codes and Control, Routledge, London, 2003: 63-93

Bobbit, F. (1908) **The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum**. The Riverside Press, Cambridge Massachusetts.

Codina Mir S.J. G. **Aux sources de la pédagogie des jésuites: le "modus parisiensis"** Instituto Historici Societatis Iesu, Roma, 1968

Dilthey, W. (1957) **Historia de la Pedagogía**, Editorial Losada, Buenos Aires (Traducción de Lorenzo Luzuriaga)

Durkheim, E. (1947) **La educación moral**, Editorial Losada, Buenos Aires: 9-10

Hamilton, D. (1999) **The Pedagogic Paradox** (or why no Didactics in England?) en Pedagogic Culture & Society, Vol. 7 No. 1, : 135-151

Humboldt, W. (2000) **Theory of Bildung**, traducción de Gillian Horton-Krüger in Westbury, I. Hopmann S. e Riquarts, K. Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition, LEA Publishers, London: 57-61.

Leyton Soto, M. (2002) **La reforma educacional chilena de 1964**, en REXE revista de Estudios y Experiencias en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Número 2: 23-45

Mockus, A. (1983) **Tecnología educativa o taylorización de la educación**, Universidad Nacional de Colombia en 1983

Ong, S. J. Walter J, (2004) **Ramus, method and the decay of dialogue, from the art of discourse to the art of reason**. The University of Chicago Press,. Primera edición 1958.

Rueda Beltrán, M. (2009) **La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias**. Revista Electrónica de Investigación, Vol. 11 No. 2. Consultado el 23/06/2019 en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>

Tezanos, A. de (1982) "**Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía**", en Hoyos, G. (ed.) El sujeto como objeto en las Ciencias Sociales, CINEP, Bogotá : 314-334

Tezanos A. de (1986) **Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación**. CIUP-CIID, Bogotá.

Tezanos, A. de (1995) **Otra vuelta de tuerca: las relaciones entre constructivismo y enseñanza**, en Enfoques Pedagógicos, Vol.3, 3: 13-24

Tezanos A. de (2002) **Constructivismo: un largo y dificultoso camino de la investigación a la sala de clase** en Educación y Pedagogía No 31: 31-41

UNESCO Boletín Trimestral Vol. 1, No.1, 1959

Zuloaga, O. L (1987) **Pedagogía e Historia**, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá.

