

Experiencias

El Seminario Investigativo

COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Wisberto Navarro Salcedo*

Ponencia Universidad Surcolombiana
Neiva, 8 de noviembre de 2002

Queridos colegas, amigas y amigos:
Por iniciativa de un grupo de profesores del Departamento de Psicopedagogía, de la Facultad de Educación, se inició este seminario que durante dos largos y trabajosos años -tal vez más trabajosos que largos- construyó un texto que recoge una parte de sus memorias. Texto que se pone a consideración de la comunidad educativa y espera aportar elementos y experiencias que contribuyan a la consolidación del campo de la pedagogía en Colombia.

En medio de las exigencias propias de la modernidad y de las tendencias del modelo neoliberal que recorren la región y el mundo, no podemos como universitarios adaptarnos, mecánicamente ni acríticamente a dichas exigencias y tendencias. La tesis es que la universidad debe ser sensible a esas urgencias, lo que no quiere decir que desde esas urgencias se pueda definir la tarea o la misión de la universidad, es decir, el Estado y la economía deben ejercer presiones sobre la universidad pero no pueden decidir la orientación global de la vida universitaria. Nos atreveríamos a pensar que, independientemente de una discusión sobre las concepciones y las consecuencias de la modernidad, deberíamos ser capaces de forjar una universidad enraizada en la más pura tradición del quehacer académico, de la autonomía del espíritu, y del poder del saber, como condiciones indispensables para hacer a la universidad permanentemente nueva y vitalmente libre.



* Filósofo egresado de la Universidad Nacional, Magister en Filosofía de la Universidad INCCA. Actualmente es docente y trabaja en el Departamento de Psicopedagogía en la Universidad Surcolombiana.

Mockus (1995:63) ha caracterizado la tradición y la cultura universitaria como el entreveramiento entre la acción comunicativa discursiva, la tradición escrita y la reorganización racional de la acción humana. Aquí lo «racional» quiere decir basado en la acción comunicativa discursiva, en la tradición escrita y en la elaboración de lo que se ha aprehendido en los intentos previos de reorientar acciones semejantes, elaboración que precisamente busca llevar lo aprendido a la discusión e incorporarlo a la tradición escrita.

El seminario permanente de pedagogía abordó los puntos centrales de esta perspectiva. Se trata de crear una cultura universitaria que exige una disciplina, una serie de renunciaciones, un comportamiento un tanto distinto del común y corriente de la gente, del goce cotidiano, del halago en todos los sentidos de la inmediatez. El trabajo académico exige una ruptura con esos goces diarios. El trabajo académico significa situarse en un campo de ruptura, de distanciamiento, de crítica.

Para crear una vida cultural activa no basta el trabajo individual, es fundamental asociarse, es indispensable el trabajo colectivo, tejer lazos con grupos fundamentados en la investigación, en el deleite de la discusión, en el intercambio de lecturas. El grupo tiene que crear un microclima cultural para que pueda seguir existiendo como tal, con el fin de proyectarse en la comunidad científica. Ese posicionamiento del seminario, sólo es posible si puede expresarse en publicaciones, revistas, encuentros como estos, que

además propician el enriquecimiento mutuo en el plano espiritual.

Estos seminarios intentan resolver la incapacidad de pensarnos interpersonalmente, interdisciplinariamente, transdisciplinariamente. Todavía estamos llenos de temores y arrogancia, sufrimos de un autismo interdisciplinario que opera como mecanismo de defensa frente a la posibilidad de contrastarnos en el universo del todo complejo.

«Cada maestro es dueño de una parcela de saber que usufructúa por años en un programa que no se reforma porque los propietarios pueden quedarse sin tierra -cátedra-. La autoridad la concede el tiempo y no la renovación permanente del saber que se enseña. Viejos y cansados discursos abordados con métodos pedagógicos arcaicos siguen espantando el acongojado espíritu de quienes se someten a las prácticas de enseñanza, con el propósito de acceder a la sabiduría de la ciencia, a la luz de su verdad incuestionable» (Carlos Medina Gallego, Diatriba contra la Universidad).

Humberto Quiceno plantea: «En nuestro medio educativo no ha existido una pedagogía racional ni en sus modelos educativos, ni en los discursos que hablan de la educación, en las prácticas y métodos de la enseñanza, ni en las relaciones de la educación con la cultura y la política. Ello explica el autoritarismo, el dogmatismo, la intolerancia, el individualismo improductivo y sectario que recorre nuestras aulas y la sociedad». (Pedagogía católica y Escuela Activa en Colombia, tomado de Educación y democracia, Fundación Estanislao Zuleta, Pág. 117).

Cuando el Ministerio de Educación en el Decreto 272 de 1998 plantea que la Pedagogía es el saber fundante de la educación, el tema de la enseñabilidad y la educabilidad de los saberes, la epistemología de la pedagogía, etc., además de ponernos a implementar el decreto, produjo una serie de preocupaciones y retos que nos impulsaron a crear un espacio académico que permitiera un estudio detenido, sistemático y riguroso de las diferentes posiciones que en el campo pedagógico existen actualmente, concretamente en el contexto nacional.

Se analizaron diferentes estrategias y metodologías para el desarrollo de esta iniciativa académica y, finalmente, se optó por una aproximación a la metodología del seminario investigativo como la práctica pedagógica que garantiza la participación de todos y cada uno de los integrantes, a partir de la construcción de acuerdos y consensos sobre las temáticas a desarrollar, los autores a tratar, los roles y las responsabilidades por asumir, como también los propósitos y metas por alcanzar.

Una estrategia pedagógica que intenta superar la brecha entre la docencia y la investigación, insistiendo en la necesidad de crear nuevos contextos de interacción que faciliten la resignificación de los discursos, las prácticas y las acciones involucrados en los proyectos formativos. En consecuencia, el desarrollo del seminario permanente sobre la problemática pedagógica en la educación superior permitió el tratamiento de los problemas en la relación de la pedagogía

con la epistemología, se avanzó en el estudio de las interacciones entre la pedagogía y la historia, se trabajó la concepción de la pedagogía como disciplina reconstructiva, lo mismo que posibilitó recuperar las últimas elaboraciones de la nueva sociología de la educación mediante el estudio de unos de sus exponentes más significativos como lo fue Basil Bernstein. Se dedicó especial atención al análisis de los desarrollos surgidos de la relación pedagogía, educabilidad, y formación de docentes a partir del libro del profesor Armando Zambrano Leal.

Además se contó en algunas reuniones de trabajo con los autores de los libros analizados: doctor Mario Díaz Villa, doctor Andrés Perafán y doctor Nelson López Jiménez.

Seguidamente se hará un breve comentario de cada uno de los textos del seminario:

El profesor Mario Díaz, en el Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Superior, plantea que los docentes de la universidad estamos muy al lado del desarrollo de las competencias cognitivas; la idea que aquí subyace es que a mayor cantidad de conocimientos parece que hubiera mayor aprendizaje, por eso los contenidos de las asignaturas son mamotréticos. Otra idea consiste en que a mayor presencialidad en el aula de clase mayor aprendizaje. Estos dos principios son claves dentro de la cultura pedagógica de los profesores, la presencialidad y la cantidad de conocimiento. Sin embargo, las competencias que desarrollan estos dos

principios son competencias cognitivas simples.

Los docentes, según el doctor Díaz, deben desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas, pero no sólo competencias cognitivas, sino también afectivas y no sólo simples sino las complejas.

En las competencias cognitivas se desarrollan sólo: conocimiento fáctico, información, aplicación técnica o sea las competencias cognitivas simples, pero deben desarrollarse también las competencias cognitivas complejas: comprensión, análisis, síntesis, descripción, explicación, lectura, escritura. Lo mismo pasa con las competencias afectivas, se desarrollan sólo las simples: obediencia, lealtad, sumisión. Deben desarrollarse también las competencias afectivas complejas: participación, cooperación, organización, iniciativa, responsabilidad, creatividad, autonomía, pensamiento crítico, solidaridad, tolerancia.

Estanislao Zuleta decía que la universidad formaba genios en su vida profesional pero cretinos en la vida cotidiana. Eso nos da un ejemplo de lo que es la falta de ese componente socio-afectivo, de la posibilidad de ubicarnos en un contexto específico que nos dé identidad.

El texto de Edgar Morin: **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, es un buen pretexto para la comprensión del debate modernidad-posmodernidad. Edgar Morin, a través de sus escritos, tiene una clara posición

contra el reduccionismo del hombre a su aspecto técnico racional.

El hombre, según nuestro autor, no puede ser reducido a su aspecto técnico del homo faber, ni a su aspecto racionalístico de Homo Sapiens. Hay que ver en él también el mito, la fiesta, la danza, el canto, el éxtasis, el amor, la desmesura, la guerra.

Frente a Aristóteles (el hombre como animal racional), frente al racionalismo de Descartes cuyo discurso inaugura la modernidad, frente al positivismo que asume la verdad de las ciencias naturales y matemáticas como la única objetiva: Morin plantea que no deben despreciarse la afectividad, el desorden, la neurosis, la aleatoriedad. El auténtico hombre se halla en la dialéctica Sapiens-Demens.

La noción del hombre que está muriendo en nuestros días, es la noción insular del hombre, cercenado en su propia naturaleza y de la naturaleza. Morin plantea que lo que debe morir es la autoadulación del hombre que se admira en la ramplona imagen de su propia racionalidad.

Reducir el conocimiento de lo complejo a uno de sus elementos considerado como el más significativo, tiene consecuencias peores en ética que en estudios de física. Oponerse a ese reduccionismo, según Morin, nos lleva a la ética de la comprensión que nos pide comprender la incomprensión.» La ética de la comprensión pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatemizar. Encerrar en la noción de

traidor aquello que proviene de una inteligibilidad más amplia impide reconocer el error, el extravío, las ideologías y los desvíos».

Esta defensa tan «racional» de la posmodernidad, que hace Morin, debe conducir a los filósofos, en particular, a todos los hombres y mujeres en general para que en el debate modernidad-posmodernidad se deje una ventana abierta para proponer que la guía del hombre en este mundo complejo no sea únicamente la razón y menos la instrumental.

Porque la tierra después de todo no es sino un pequeño terrón cósmico que uno moldea a la imagen de sus sueños, significa comprender a la humanidad como destino planetario, iluminar el barro de sentido con: lo racional y lo delirante, el trabajo y lo lúdico, lo programático y la imaginación, la austeridad y el despilfarro, lo orgiástico y lo orgásmico, lo prosaico y lo poético. Es el mensaje de Morin.

El texto del profesor Bedoya, **Pedagogía y epistemología**, se propone precisar la relación largamente discutida y no aclarada entre la pedagogía y la filosofía y otras disciplinas que han contribuido a darle una sustentación científica a la pedagogía (sociología, psicología, antropología, historia, economía, lingüística). Esto significa participar en la discusión con ciertas corrientes del pensamiento que han pretendido negar el carácter científico de la pedagogía.

El ensayo de Bedoya, también, trata de analizar los principios metodológicos que expresan el proceso de generación y

adquisición del conocimiento en el niño, sobre los cuales descansa la problemática enseñanza-aprendizaje.

Plantea que el profesor no puede seguir actuando como centro único del proceso pedagógico. Hay una cultura más abierta y participativa en el campo de la educación y la pedagogía. Los alumnos son considerados como los iguales, pero esta necesidad de cambio se está imponiendo desde arriba. Sin embargo, la necesidad de cambio debe venir de cada uno de nosotros. La actitud epistemológica del cambio debe estar precedida por la reflexión y la autorreflexión de lo que estamos haciendo.

El problema específico de la epistemología con respecto a la pedagogía radica en describir y definir su objeto. Esta tarea implica reflexionar sobre las ciencias y también pensar en las relaciones entre epistemología, pedagogía y ciencias de la educación.

La filosofía, desde la epistemología, debe desempeñar una función de reflexión sobre los resultados y métodos de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas relacionadas con ellas y, en particular, de la pedagogía, consideradas como la principal de las ciencias de la educación. Las otras serían la sociología de la educación, la psicología de la educación, la economía de la educación.

La epistemología, como reflexión eminentemente filosófica, tendría las siguientes tareas:

1. Reflexión sobre los resultados y métodos de las ciencias de la educación.

2. Aportación lógica y metodológica en la investigación educativa.
3. Análisis lingüístico.
4. Formulación de una teoría de la educación.

El autor citado plantea que la pedagogía está en una etapa de crisis, porque pretende funcionar como una ciencia aplicada, operacionalizando diversos elementos que le aportan las ciencias humanas, sin que exista una identidad o correspondencia metodológica con estas y, sobre todo, sin volver, en una tarea reflexiva y fundamentadora a sus propios principios y operaciones intelectuales y racionales que se ven realizadas en sus resultados.

Es decir, la práctica pedagógica entra en una etapa de crisis porque se ha olvidado de construir, al mismo tiempo, su fundamentación teórica, la que debe sustentarse, a su vez, en una reflexión histórica sobre sus implicaciones con otras ciencias y con el discurso filosófico, de donde surgió inicialmente como reflexión sobre un objeto específico, el proceso educativo.

El texto *Las fronteras de la escuela*, de Antanas Mockus, y otros, se ocupa de mostrar la complejidad y la polivalencia de la relación entre escuela y sociedad y se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo se enfrenta el conflicto o la

superposición entre saberes escolares y extraescolares? Al mismo tiempo, sugiere que una de las soluciones a este conflicto es hacer más permeable la escuela a la cultura extraescolar y a la elaboración de la experiencia propia, pero que implica debilitar las fronteras de la escuela. Lo anterior, según los autores, puede desembocar en estas posibilidades:

- ♦ Conducir a una banalización o a una pragmatización del conocimiento escolar. O también puede:
- ♦ Abrir la puertas a una mayor receptividad de la sociedad a saberes y prácticas de carácter escolar.

Los autores citados reconocen tres concepciones de pedagogía:

1. La pedagogía como discurso explícito que se preocupa primordialmente de orientar y otorgarle su sentido a las prácticas educativas especializadas (concepción predominante en el debate pedagógico nacional y presente, en particular, en los trabajos de Araceli de Tezanos).
2. La pedagogía como sistema de mensajes «implícito» que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (planteamiento de Basil Bernstein)
3. Y la pedagogía como intento de reconstruir las «competencias» de los educadores y de los alumnos primordialmente en sus aspectos no especializados. Punto de vista inspirado en los trabajos de Habermas sobre la



competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas.

En cuanto a la pedagogía como disciplina, la idea que pretende someter a prueba este grupo de investigadores es la siguiente: la pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber -como sujeto a un saber- que explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina que puede fallar, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber -como sujeto en la práctica por el maestro competente. Este planteamiento se apoya en la idea de disciplinas «reconstructivas», propuesta por Habermas en los trabajos más recientes, donde caracteriza la competencia comunicativa como la «capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal. Consiste en la capacidad de participar de manera adecuada en actos de habla afortunados, de generar, así, relaciones interpersonales legítimas e inscribirse en ellas de manera responsable».

La competencia pedagógica sería comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose del aplazamiento en la toma de decisiones sobre una

pretensión de validez que ha sido problematizada.

Por otra parte, la educación no es pura acción comunicativa; es también acción estratégica y habría que ver hasta qué punto la competencia pedagógica involucre la capacidad de regular la relación entre ambas formas de acción, procurando en la medida de lo posible, el predominio del momento comunicativo.

Finalmente, se reconoce que existe una oposición entre lo escolar y lo extraescolar. El mundo de la vida sufre un impacto terrible en la escuela. Al niño se le saca del mundo de la vida y se le mete al mundo de los códigos. La tarea de la pedagogía sería: ¿Cómo hacer de las instituciones educativas una continuación del mundo de la vida?

El texto de Basil Bernstein, *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, editado por Mario Díaz Villa y Nelson Ernesto López Jiménez, plantea que en las obras de Bernstein se halla la mirada de un sociólogo que incursiona en las teorías del lenguaje para indagar por los problemas fundamentales de la pedagogía y la educación. Así, categorías como las de código y contexto han sido definitivas para distinguir, por ejemplo, las realizaciones discursivas de la escuela y las realizaciones discursivas de las prácticas extraescolares.

La obra de Bernstein es densa, desde sus ensayos iniciales, centrados en el estudio de las relaciones entre lenguaje y clases sociales, hasta su más reciente y última producción sobre el discurso pedagógico,

ha estado presente de manera consistente en la relación entre clase social, cultura y socialización.

Se puede decir que «la teoría de Bernstein constituye una gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, la cual compuesta por campos de conocimiento, discursos y formas de comunicación y práctica, está en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites que se expresan en la actualidad en textos híbridos, formas de interdisciplinariedad, discursos interinstitucionales, nuevas formas de identidad profesional y, porque no decir, en nuevas formas de cotidianidad». En pocas palabras, la deconstrucción de la realidad.

Es conveniente afirmar que estudios concretos sobre la universidad no se han adelantado de manera sistemática, lo cual abre un panorama bastante atractivo para incursionar sobre la validez de los planteamientos de la teoría de la transmisión cultural aplicados al estudio de las relaciones entre el campo de recontextualización oficial CRO y el campo de recontextualización institucional CRI ubicadas concretamente en el contexto universitario oficial en Colombia.

Finalmente, se precisa que el desarrollo actual de la teoría de la transmisión

cultural se centra en tres problemas relacionados con:

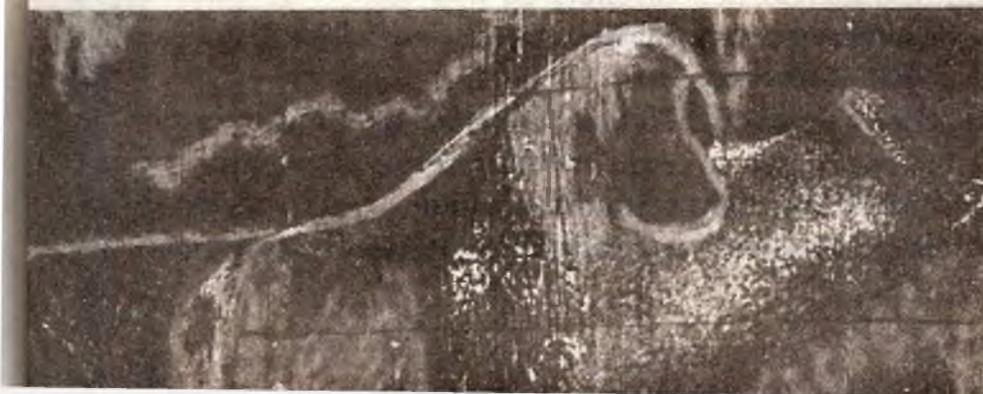
¿Cómo una distribución dominante del poder y de los principios de control genera, distribuye y legitima los principios dominante y dominados de comunicación?

¿Cómo regula esa distribución de los principios de comunicación las relaciones en el interior de los grupos sociales y entre ellos?

¿Cómo producen estos principios de comunicación una distribución de las formas de conciencia?

El texto de Olga Lucía Zuluaga G., **Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.** Rescata la pedagogía como objeto de investigación histórica y sus repercusiones en los campos del saber pedagógico, el sujeto del saber y las instituciones. Afirma que desde hace mucho tiempo el concepto de práctica ha sido desterrado del ámbito de la enseñanza por el alud de las ciencias de la educación y que dos pedagogos notables: Herbart y Claparede, hicieron uso de tal concepto indicando con éste el ejercicio de la enseñanza.

Plantea que la pedagogía no es un saber instrumental; la investigación histórica ha permitido entender que es una disciplina que conceptualiza, experimenta y aplica los conocimientos referentes a la enseñanza.



Esta definición de Pedagogía, formulada como producto de la investigación histórica, permite poner la enseñanza en el centro de la búsqueda, para hallar allí, en esa práctica social, una práctica distinta de otras prácticas (como la del médico, la del ingeniero, etc.), una práctica ejercida por un sujeto (el maestro), con un saber (el saber pedagógico), en instituciones del saber (las escuelas, las normales, las facultades de educación). Porque es ejercida con el saber pedagógico, a esa práctica se le puede llamar práctica pedagógica. Se tiene así, que la historia de la educación es la Historia de la Práctica Pedagógica y de su correspondiente saber, el saber pedagógico, pues no se da práctica sin un saber.

Rescatar con el trabajo histórico la práctica pedagógica y el saber pedagógico es recuperar la historicidad de la pedagogía para analizarla en dos sentidos: cómo saber de una práctica y cómo saber en sus procesos de formación, como disciplina en su pretensión de alcanzar su estatuto científico. «De un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica y de un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro como portador de ese saber» Pero además proyectándolo socialmente, permite rescatar para el maestro (pedagogo) su verdadero sentido de sujeto del saber pedagógico, liberándolo del estado en que se encontraba sumido, de instrumentados de otros saberes y otros poderes. Estos planteamientos también rescatan para las instituciones el estatus de instituciones del saber pedagógico, y no sólo como instrumentadoras del saber de otras ciencias y de otros poderes.

El texto **Pedagogía, educabilidad y formación de docentes**, de Armando Zambrano Leal, está dividido en cuatro capítulos: En el primero *Pedagogía, educabilidad, enseñabilidad*, se precisa el significado de estos conceptos, se establecen sus pretensiones y se proponen los principios a la luz de los cuales serán examinados. En el segundo *Hacia la diferenciación pedagógica y didáctica*, se plantean los postulados de esta propuesta pedagógica según la cual, cada uno utiliza sus propias estrategias intelectuales para aprender. El tercer capítulo, *La escuela y sus lenguajes* presenta algunas ideas sobre la lectura y la escritura, el juego y la comunicación, en relación con la pedagogía. Y en el último, *la formación del docente y su relación con la pedagogía*, se propone interrogar tres conceptos fundamentales de la cultura pedagógica como son: el docente como uno de los sujetos de la formación pedagógica, la pedagogía como el espacio de reflexión, y la formación como el reto de la aplicación de unos ideales en la pretensión de configurar la totalidad del cuerpo y del espíritu del nuevo maestro.

Contra la pretensión de algunos modelos pedagógicos voluntaristas, Zambrano niega la posibilidad de autoeducarse (cosa diferente de autoaprender), por cuanto el niño no alcanza a establecer las finalidades de su propia educación, por carencia de una estructura cerebral suficientemente desarrollada.

Porque el hombre es el único ser que requiere educación, ésta se propone, según Kant, sacarle de su condición de animalidad, lo cual significa en términos

de la pedagogía actual la socialización. La finalidad de la educación para la pedagogía crítica es una acción de perfectibilidad que sólo se logra a través de la actividad comunicativa. Supone la presencia de dos individuos en una relación asimétrica, esto es, sometiéndose uno al otro a través de una fuerza simbólica, de una acción impuesta, en cierta medida de una opresión sobre quien se supone se halla en una etapa en que en sí mismo es inoperante, pero que algún día debe escapar de las manos de su opresor, a través del proceso de autonomía que se intenta generar.

Hasta aquí los distintos autores tratados. Como un valor académico agregado que se debe resaltar es la estrategia del seminario investigativo como práctica pedagógica, la cual permitió

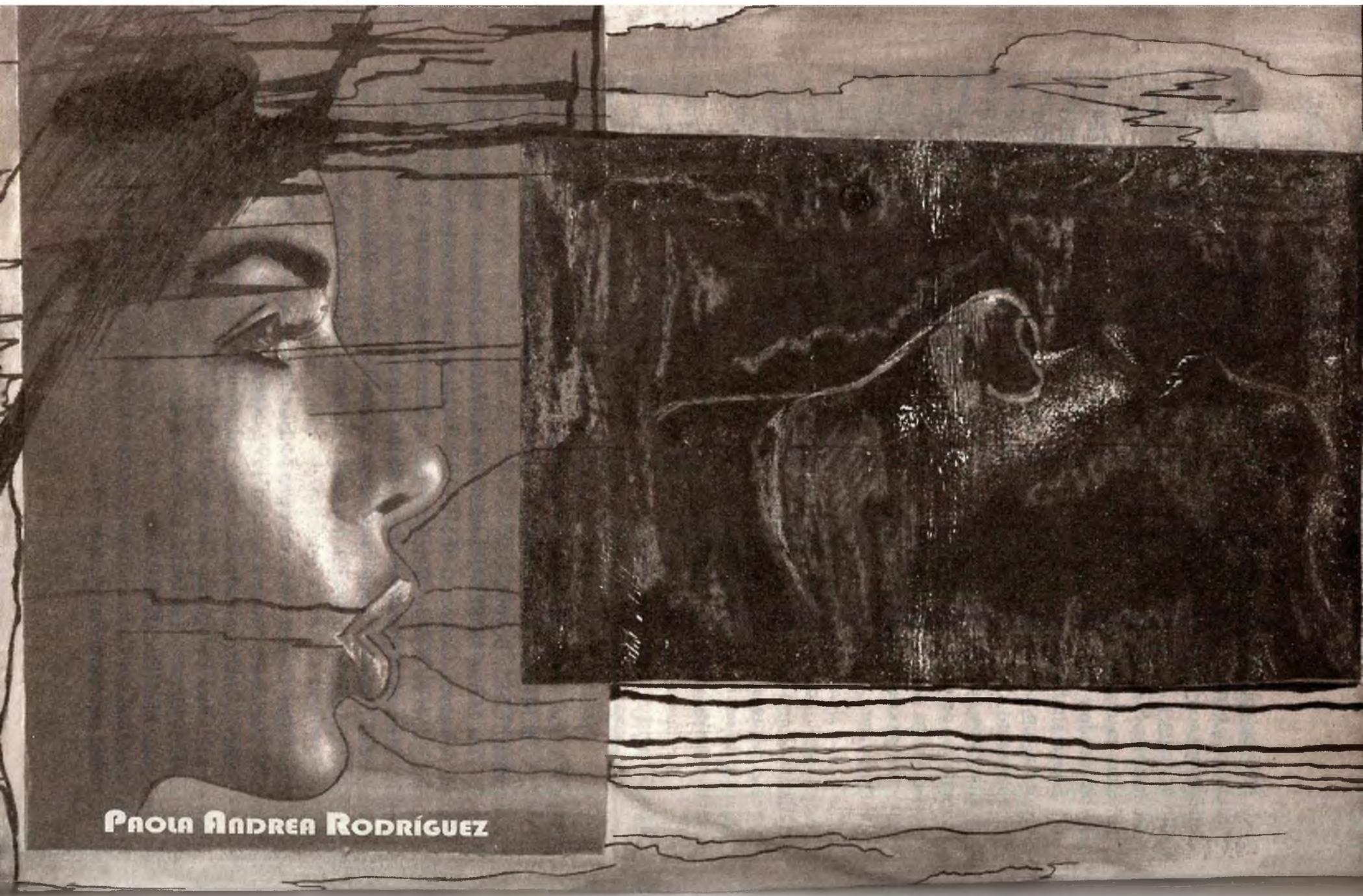
horizontalizar las diferentes relaciones entre los seminaristas que permiten vislumbrar un futuro optimista en cuanto a la renovación de nuestras prácticas pedagógicas.

La presente producción debe entenderse como el primer producto de un grupo de académicos, que piensa que el saber científico no está totalizado, sino que está sometido a la crítica de los colegas, esto significa que estamos abiertos a las reacciones que la revisión de este trabajo genere y, de antemano, invitamos a que esta experiencia se valide en todas y cada una de las entidades responsables de la formación del profesional colombiano, independientemente de su naturaleza, modalidad o nivel.

Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- BEDOYA, José Iván. *Pedagogía y epistemología*. Ecoe Ediciones. Bogotá, 2000.
- DÍAZ, Villa Mario. *La formación de profesores en la educación superior en Colombia*. ICFES, Bogotá, 2000.
- DÍAZ, Villa Mario, LÓPEZ, Jiménez Nelson. Editores. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Colección SEMINARIUM Magisterio. Bogotá, 2000.
- LÓPEZ, Jiménez Nelson Ernesto y otros. *Seminario permanente sobre la problemática pedagógica en la educación superior*. Colección pedagogía. Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación. Neiva, 2002.
- MOCKUS, Antanas y otros. *Las fronteras de la escuela*. Mesa redonda Magisterio. Bogotá, 1995.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Mesa redonda. Editorial Magisterio. Primera edición 1999, segunda edición 2001. Bogotá.
- ZAMBRANO, Leal Armando. *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Nueva Biblioteca Pedagógica. Santiago de Cali, 2001.
- ZULUAGA, Garcés Olga Lucía. *Pedagogía e Historia*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, 1999.
- MEDINA, Gallego Carlos. *Diatriba contra la Universidad en Lanzas y Letras No. 18*, Neiva, septiembre-octubre de 2002.



PAOLA ANDREA RODRÍGUEZ