

Una mirada a la producción académica de Ingrid Müller de Ceballos

Natalia Carolina Meléndrez Alvarado

Trabajo de grado presentado para optar al título de pedagoga

Asesor: Gustavo Adolfo Parra León

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA EN PEDAGOGÍA

2023

Agradecimientos

A mi familia, guía y compañía constante en mi transitar.

A aquel cómplice de rutas y viajes plasmados de experiencias.

A mis copartícipes Lise Nathalie Vargas y Luisa Fernanda Valero, por el recorrido compartido y vivido.

A mis maestros, por cada enseñanza abierta a un universo de saberes siempre infinitos y a mi asesor, por su confianza y entrega en este camino.

Y a mis amigos del trascender, conexiones del alma y la vida.

Tabla de contenido

Introducción.....	4
Capítulo 1. Referentes conceptuales: notas sobre Pedagogía, Investigación educativa y autores infames	11
1.1. Sobre la Pedagogía y otros asuntos	12
1.2. Sobre la investigación en educación.....	18
1.3. La función autor y los hombres (y mujeres) infames	27
Capítulo 2. Trazos de la obra de Ingrid Müller de Ceballos.....	31
2.1. Sobre la Pedagogía.....	36
2.1.1. Referencias a conceptos pedagógicos.....	36
2.1.2. Sobre la escuela y el sistema educativo en perspectiva pedagógica	44
2.2. Formación de maestros	46
2.3. Investigación y educación comparada.....	52
2.3.1. La investigación y la universidad	52
2.3.2. La perspectiva comparada	55
2.4. Reformas educativas y profesionalización docente: un camino hacia el olvido.	60
Conclusiones	68
Referencias bibliográficas	74
Anexos.....	81

Listado de tablas y gráficos

Tabla 1 Ejemplo ficha de registro documental.....	8
Tabla 2 Ejemplo ficha de tematización.....	9
Tabla 3 Contenidos del diploma en ciencia de la educación.....	14
Tabla 4 Características la investigación educativa.	19
Tabla 5 Presupuesto del Icolpe para 1972.	23
Gráfico 1 Hitos de la formación de maestros en las escuelas normales (siglo XIX y primera mitad siglo XX).	17
Gráfico 2 Obras destacadas de Ingrid Müller de Ceballos.	32
Gráfico 3 Temáticas principales y secundarias en la obra revisada de Ingrid Müller de Ceballos.	36

Introducción

Este trabajo inició con una inquietud distinta a la que finalmente le da curso. Una mirada histórica a la producción en pedagogía evidencia que la mayoría de los autores que se destacan son de género masculino. Pese a que, desde hace poco más de dos siglos, las mujeres han cumplido un papel central en la educación - en parte, ello se debe al lugar dado por Pestalozzi (1746-1827) a las madres y a las mujeres en general en la educación de los niños¹ -, no es usual que se resalte la producción educativa o pedagógica de las mujeres. En un ejercicio inicial de revisión del lugar de la mujer en la historia de la educación y la pedagogía², se encontró que había por lo menos tres líneas de trabajo que agrupan diversos estudios realizados en Iberoamérica y particularmente en Colombia; dichas líneas corresponden a: 1) la educación femenina; 2) la formación de maestras y el proceso de feminización del magisterio; 3) la vida y obra de maestras y pedagogas. De estas tres líneas, se observó que las dos primeras son las más desarrolladas, mientras que la última es un poco más discreta, pues cuenta con menos trabajos.

Sobre esta última línea, además de algunos trabajos relacionados con maestras de diferentes lugares de América Latina³, también se encontraron otros de autoras colombianas. Dichos trabajos se realizaron en el contexto de la maestría en Docencia de la Universidad de la Salle y exploran aspectos de la vida y obra de autoras colombianas como Olga Lucía Zuluaga (Castillo, Sarmiento, Solórzano & Torres, 2017), Lola Cendales (Neira, Garzón, Bastidas & Villalobos, 2017) y Eloísa Vasco Montoya (Estrada, González & Goyeneche, 2016). Dichos trabajos resaltan sus aportes a las discusiones sobre educación en el país, tales como la conceptualización sobre el saber pedagógico, la formación de maestros y la sistematización de

¹ Al respecto puede consultarse el trabajo de Daniel Tröhler (2014).

² Ese ejercicio de revisión fue realizado con dos compañeras del programa en Pedagogía: Lise Nathalie Vargas Martínez y Luisa Fernanda Valero Ortega. A ellas todo el agradecimiento por ese trabajo inicial que luego permitió centrar la atención en el objeto del presente trabajo.

³ Una muestra de esos trabajos se encuentra en el episodio sobre Gabriela Mistral que aparece en la serie *Maestros de América Latina* producida por la Universidad Pedagógica Nacional -UNPE de Argentina en 2016, quien es la única mujer destacada entre ocho pedagogos considerados por los curadores de la serie como trascendentales para la educación latinoamericana. Otro ejemplo se encuentra en el libro *Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI*, publicado en 2011, en el que se resalta el trabajo de 14 educadores y educadoras; de estas últimas se destacan cinco mujeres: la argentina Rosario Vera Peñaloza, las colombianas Paulina Gómez Vega, Andrea Linares y Amparo Arango, y de nuevo la chilena Gabriela Mistral.

experiencias. Un elemento común a estas autoras es su participación en procesos de investigación en educación y pedagogía desde finales de la década de 1970.

En este mismo contexto, hay una autora que, aunque no es colombiana, hizo varios aportes a esos procesos de investigación. Se trata de Ingrid Müller de Ceballos, de origen alemán y radicada en Colombia durante el último tercio del siglo XX, cuya producción académica está relacionada con la pedagogía alemana, la formación de maestros y la pedagogía comparada, tres vías en que sus investigaciones fueron pioneras en el país. Aunque hoy en día no estemos tan familiarizados con su trabajo, este puede representar un aporte significativo para las discusiones contemporáneas sobre pedagogía en Colombia, en especial si se tiene en cuenta la apertura reciente de dos programas profesionales en pedagogía: el de la Universidad de Antioquia en 2017 y el de la Universidad Pedagógica Nacional en 2019.

Para llegar a los planteamientos mencionados se hizo una búsqueda de información sobre Ingrid Müller de Ceballos, encontrándose inicialmente dos textos destacados. Uno de ellos es la reseña elaborada por el profesor Alberto Martínez Boom (1995) a propósito de la publicación del libro *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea* escrito por dicha autora. Además de referirse al contenido de la obra, Martínez destaca el papel de Müller de Ceballos como investigadora pionera en el país respecto al estudio de la educación comparada —área en la cual la autora obtuvo su título de doctorado en la Universidad de Hamburgo—, cuyo trabajo “también se constituye en un instrumento importante para el debate sobre la educación, la pedagogía, la didáctica, la enseñanza, y la formación del maestro en la actualidad” (p. 3).

El segundo texto es la tesis de maestría titulada *La formación docente en la obra de la doctora Ingrid Müller de Ceballos* de Rubén Darío Gámez Torres (1998), quien propone un recorrido histórico sobre la formación docente en Colombia, tomando como guía siete textos de Müller en los que la autora profundiza en los modelos formativos alemán y colombiano. Aunque la tesis de Gámez es un acercamiento interesante a una selección de la obra de Müller, no se profundiza en el análisis de los textos y sus conclusiones resultan un tanto generales.

En trabajos más recientes, se corrobora que Ingrid Müller fue una estudiosa dedicada de la historia de la educación en Colombia. Registró y resaltó el impacto de las Misiones Pedagógicas Alemanas, conectó los sucesos de la Primera y Segunda Guerra Mundial con las dinámicas políticas de Colombia, comparó las constituciones políticas de estos países y, sobre todo, se concentró en las similitudes y diferencias de sus modelos de formación. En el artículo *Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial*

y la actualidad, publicado en la revista *Matices*, la autora del texto -Ana María Angulo (2007)-, construye una línea del tiempo que le permite comparar instituciones y modelos educativos entre Colombia y Alemania basándose en los aportes de Müller sobre las misiones pedagógicas y su estudio de la constitución colombiana de 1886 y la de la República de Weimar.

Es especialmente necesario mencionar que Ingrid Müller desarrolló un modelo de pedagogía comparada teniendo en cuenta exclusivamente las características sociopolíticas de Colombia y Alemania. Esto es de suma importancia dado que, por regla general, para el análisis de los fenómenos nacionales se adaptan modelos generados para otras realidades y épocas. En este caso, Müller sienta un precedente importante para las discusiones pedagógicas de los 80's y 90's al ofrecer su modelo de pedagogía comparada en un momento de transiciones y transformaciones educativas.

En esta misma vía, las autoras Luz Patricia Pardo y María Victoria Huertas (2017), establecen el diseño metodológico de su libro *La gestión social en las organizaciones y su aporte a los colectivos humanos. Una perspectiva desde estudios de caso comparados*, tomando como base el modelo construido por la autora alemana:

El método comparativo sugiere que la investigación parta de las formas jurídicas definidas por la ley, su naturaleza y la aplicación de políticas, y así determina tanto el objeto de la comparación, como los factores o variables a comparar. En concordancia con lo anterior, se adopta la propuesta de Ingrid Müller de Cevallos [sic] (1996), quien plantea la siguiente metodología comparativa:

1. Partiendo de una hipótesis, se procede a desarrollar la investigación con el propósito de lograr su comprobación o negación.
2. El método es el comparativo, tanto histórico, como de concesiones ideológicas y de situaciones sociales y políticas; las primeras son interpolares y las segundas son temporales.
3. En cuanto a la comparación histórica, es claro que se refiere a las épocas con una mirada retrospectiva. Por método comparativo se entiende el de la comparación de dos o más entes (hechos, personas, normas), entendiéndolos y contraponiéndolos para determinar, fenomenológicamente –esto es, por descripción comparativa de sus modos de ser–, la situación humana que subyace en el fondo, la que le sirve de fundamento.
4. La metodología comparada utiliza también el procedimiento hermenéutico, o sea, el método del “entendimiento” a través de la interpretación de los documentos, que en este estudio se lleva a cabo a partir de las teorías construidas a lo largo de la historia.
5. El proceso de investigación se inicia con la identificación y formulación del problema general y de una serie de problemas particulares, los cuales incluso se pueden tratar por separado. (p. 50-51)

Esta descripción y desglose del método de pedagogía comparada se desarrolla en las notas preliminares del libro *La lucha por la cultura* (Müller, 1992), el cual será abordado más ampliamente en el transcurso de este trabajo.

Por su parte, Álvaro Acevedo Tarazona (2015), en su texto *Escolarización de la enseñanza y formación de maestros*, resalta que, a partir del estudio que Müller realiza de las características e impacto del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIP) de 1870, “la autora logra descifrar la estructura del sistema de formación docente, las relaciones de estas entidades con otras instituciones gubernamentales, las funciones encargadas a las escuelas normales y su organización administrativa” (p. 53). Este concepto puede hacerse extensivo a toda la obra de Ingrid Müller, pues en su trabajo se evidencia la intención de escudriñar las estructuras educativas para entenderlas y transformarlas de manera que respondieran a las realidades del contexto colombiano.

Pero ¿de qué consta la obra de Ingrid Müller de Ceballos? Al hacer la búsqueda en diferentes repositorios —el de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Red Distrital de Bibliotecas Públicas (Biblored), entre otras— se logró rastrear un total de 17 textos publicados entre 1973 y 1995, siendo la mayor parte de la década de 1990 e identificándose a *La Lucha por la cultura* (Müller, 1992) como el trabajo que ocupa un lugar central en el desarrollo de su estudio en pedagogía comparada y la formación de maestros. Junto a los dos volúmenes de esa obra central se encuentran siete libros, cinco artículos, tres informes, una ponencia y una traducción. Todo este material constituye el registro del trabajo realizado por una pionera en el campo de la investigación en educación y pedagogía en Colombia, que amerita un estudio más a profundidad, por su amplio conocimiento del sistema educativo colombiano y de la formación de maestros, por su papel como difusora de la pedagogía alemana, así como por su localización en la discusión pedagógica en Colombia entre las décadas de 1980 y 1990.

En consecuencia, el presente trabajo investigativo se planteó como objetivo general caracterizar los principales rasgos y aportes de la producción académica de Ingrid Müller de Ceballos en el campo de la pedagogía en Colombia. A fin de alcanzar el objetivo general, se formularon dos objetivos específicos, el primero es: Identificar algunas nociones, conceptos y líneas de trabajo de la obra de Ingrid Müller de Ceballos. Para alcanzar dicho objetivo, metodológicamente se recurrió a un enfoque descriptivo que retoma algunas herramientas de tipo arqueo-genealógico, el cual permite un acercamiento a las nociones centrales de la obra de

Ingrid Müller de Ceballos a lo largo de su producción intelectual alrededor de la pedagogía y la educación. La metodología cuenta con varias fases en aras de llevar a cabo un trabajo organizado y esquemático que sirva de guía para la identificación y lectura de las nociones, conceptos y líneas temáticas tratadas por la autora.

En un primer momento se hizo una recopilación de todos los textos escritos por Müller, señalando cuáles están disponibles para su consulta y lectura. Para ello se elaboró una *ficha de registro documental* (Anexo 1) con los siguientes elementos: autor, año, palabras clave, tipo de texto y temáticas centrales.

Tabla 1
Ejemplo ficha de registro documental

Codificación	Año	Referencia Bibliográfica	Enlace del documento	Palabras clave	Observaciones	Responsable
Müller-1992-C	1992	Müller de Ceballos, I. (1992). La misión pedagógica alemana de 1924 en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.	La misión pedagógica alemana de 1924 en Colombia Ingrid Müller de Ceballos	Educación; Investigación; Pedagogía; Política; Innovaciones educativas	Esta ponencia es presentada a la primera versión del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica (CIHELA) que se realizó en Bogotá en septiembre de 1992.	Natalia Meléndrez

A partir de esta primera selección, se analizaron los textos de mayor relevancia en su producción y se escogieron aquellos que permitieron identificar las principales temáticas abordadas por Ingrid Müller. Esta fase corresponde a la *prelectura* y permitió decantar las temáticas más recurrentes en la obra de la autora y su desarrollo teórico en relación. Este proceso posibilitó definir los criterios del campo documental de la autora para sustentar el desarrollo posterior de un análisis más detallado.

Posteriormente, se elaboró una *ficha temática*, útil para la realización de una lectura conceptual en la que se identificaron conceptos y categorías principales, en que a su vez se permitió al texto ‘hablar’ mediante la recopilación de citas textuales que se consideraron esclarecedoras para los objetivos de la investigación. Finalmente, la ficha permitió identificar y agrupar por recurrencia y relevancia los descriptores temáticos presentes en los textos estudiados y así poder desarrollar el análisis a partir de la información aquí preseleccionada y documentada. Esta fase, que se denomina *tematización documental* (Anexo 2), está conformada por cuatro aspectos principales que agrupan los elementos que se desean abordar para el análisis teórico:

Tabla 2
Ejemplo ficha de tematización

Codificación	Categoría (Concepto)	Descriptores (Palabras clave)	Tematización (Cita textual)	Observaciones
Müller-1992-A	Educación comparada	Método comparativo	b) en cuanto a la comparación histórica es claro que se refiere a las épocas desde una mirada retrospectiva. Por método comparativo se entiende, literalmente, el de la comparación de dos o más entes (hechos, personajes, normas), enfrentándolos y contraponiéndolos para determinar, fenomenológicamente, esto es, por descripción comparativa de sus modos de ser, la situación humana que subyace en el fondo, es decir, que les sirve de fundamento. (p. xii)	Los conceptos de Método comparativo, del entendimiento y descripciones analíticas, son presentados en las notas preliminares de la obra con el objetivo de proporcionar la metodología que la autora realiza en la obra objeto de estudio.

Con respecto al segundo objetivo, este consiste en: Analizar elementos destacados de la producción académica de Ingrid Müller de Ceballos en relación con algunos debates pedagógicos en las décadas de 1980 y 1990 en Colombia; de acuerdo con lo planteado en la revisión de antecedentes y en los referentes teóricos se llevó a cabo un análisis que permitiera aproximarse a una relación intertextual de la obra de la autora con sus condiciones de producción. Todo ello se logra a partir de una búsqueda de textos que nos posibilitara rastrear

los trabajos de Müller en los debates de dichas épocas, donde nos ofreciera posibles elementos para las discusiones actuales sobre la pedagogía en el país.

En lo sucesivo, el trabajo se encuentra organizado en dos capítulos: el primer capítulo recoge algunos antecedentes de distintos autores sobre las temáticas a investigar de la obra de Müller. En el segundo capítulo se hace una descripción de aquellas nociones, líneas temáticas y principales desarrollos del trabajo de Ingrid Müller; a partir de esa descripción se propone un acercamiento a las condiciones históricas y del debate educativo y pedagógico en que se realizó la producción de la obra de la autora. Finalmente, se encuentra un apartado de conclusiones y posibles proyecciones.

Capítulo 1. Referentes conceptuales: notas sobre Pedagogía, Investigación educativa y autores infames

En relación con la obra de Ingrid Müller de Ceballos, se observa que la mayor parte de su producción estuvo concentrada en la formación de maestros, bien sea a través de la revisión histórica de algunas propuestas sobre el tema realizadas en Alemania o en Colombia -realizada en una perspectiva comparada-, o mediante el análisis de discusiones contemporáneas a la autora en cuestión (finales de la década de 1980 e inicio de la década de 1990). En función de los propósitos de este ejercicio de investigación es necesario señalar algunos elementos en torno a la comprensión de la Pedagogía, de la formación de maestros, la investigación en educación y los análisis comparados. Sobre este punto, vale la pena hacer dos anotaciones: en primer lugar, es importante recordar que la Pedagogía –entendida como discurso o saber– habría tenido en la formación de maestros y en la investigación dos de sus principales soportes de producción y circulación (León, 2020). En segundo lugar, se recalca que los elementos señalados se relacionan con temas abordados por Müller de Ceballos en sus diferentes trabajos y, aunque no se trata de comparar sus aportes con respecto a las conceptualizaciones aquí recogidas, estas últimas sirven como un recurso para aproximarse a las elaboraciones de la autora en cuestión.

La mirada sobre la obra de Müller de Ceballos para identificar rasgos característicos y aportes al campo de la pedagogía en Colombia no implica dejar de lado una revisión a aspectos sobre la autora misma y sobre el contexto social e histórico en el que se produjo su obra. No obstante, no se trata de explicar la obra por las condiciones del momento o condiciones personales, pero, llama la atención que, pese a cierto reconocimiento que se tiene del trabajo de esta investigadora pionera en el país, pocas referencias parece haber hoy a dicho trabajo que podría ser clave para enriquecer discusiones actuales sobre la pedagogía, la formación de maestros, los estudios comparados, entre otros temas que ella abordó. Por ese motivo, también es preciso tener en cuenta algunos aspectos sobre la noción de autor y la idea de lo *infame*.

1.1. Sobre la Pedagogía y otros asuntos

Para el presente proyecto ha sido necesario retomar algunas elaboraciones conceptuales sobre la *pedagogía*, en particular sobre la *pedagogía alemana*, vista como una tradición de la que se desprenden planteamientos de la autora estudiada. Además, por las temáticas abordadas por Ingrid Müller es importante situar algunos aspectos sobre la *pedagogía o educación comparada* y sobre la *formación de maestros*.

En primer lugar, frente a la *pedagogía*, Noguera (2010) señala que esta no corresponde a un discurso homogéneo en todos los países y, por tanto, es preciso reconocer diferentes tradiciones académicas que están vinculadas a conceptos particulares y tendrían relación con diferentes *culturas o tradiciones⁴ pedagógicas*:

[...] en el corazón de la cultura pedagógica angloamericana está la preocupación por el currículo como forma de organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje; en el centro de la cultura pedagógica germánica está el problema de la *Bildung* o formación (diferente de la educación o de la enseñanza) y, a partir de ella, la diferenciación entre pedagogía (interesada en la educación en general) y didáctica (interesada en la formación y en los procesos de enseñar y aprender); por último, como distintivo de la cultura pedagógica francófona, se encuentran las elaboraciones acerca del concepto de educación y, con ellas, el establecimiento de las condiciones de posibilidad que llevaron, posteriormente, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, a la constitución de, por lo menos, dos “ciencias de la educación” —la sociología de la educación y la psicopedagogía— como formas particulares de abordar la amplia problemática representada por ese nuevo concepto. (p. 10)

Sobre el concepto de *Bildung* como distintivo de la *cultura o tradición pedagógica germánica*, este surgió en el contexto de la traducción al alemán que hizo Martín Lutero de la Biblia a principios del siglo XVI, época que coincide con la invención de la imprenta de Gutenberg (1453) y de nuevas formas de practicar la espiritualidad⁵. Más adelante, entre los siglos XVIII y XIX, en la época de la Ilustración, a la *Bildung* se sumaron conceptos tales como la mayoría

⁴ La noción de tradición pedagógica es empleadas por varios autores para referirse a las diferencias en torno a los modos de conceptualizar la pedagogía. Al respecto, pueden consultarse trabajos como el de Mejía (2011) y Casillas (2016).

⁵ Estas nuevas formas de espiritualidad derivan del movimiento conocido como neoagustinismo, que tuvo su apogeo hacia finales del siglo XV e inicios del siglo XVI. Dicho movimiento promovió el establecimiento de una relación más directa con Dios por medio de la lectura de las sagradas escrituras, procesos de introspección y búsqueda constante del perfeccionamiento. Sobre estos puntos se fundamentaría la Reforma Protestante — iniciada por Lutero — y también serían retomados algunos aspectos bajo la Contrarreforma Católica.

de edad, la libertad y la razón: la primera hace referencia, en oposición a la minoría de edad, a la capacidad de “servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro” (Kant, 2013, p. 87), la segunda sugiere el dominio de los impulsos y la tercera es la facultad generadora de principios. Estos elementos se reflejarían en la aparición del *Bildungsroman* como género literario que daba cuenta de prácticas de autoformación, pero también en las discusiones sobre la orientación del sistema escolar y del sistema universitario. Según Rebekka Horlacher (2014), la noción de *Bildung* posee una gran ambición cultural, pues se relaciona con la idea del perfeccionamiento humano.

Al respecto, Andrés Klaus Runge explica que, gracias al avance de los ideales ilustrados surgió la propuesta de “mejorar el sistema educativo y de instrucción pública y con ellos la educación y el “arte de la educación”, teniendo en mente no sólo el bien del individuo en particular, sino también el del género humano” (2010, p. 129). Esta idea está conectada y hace extensiva la noción del perfeccionamiento humano, pues se afirma que, con el mejoramiento del sistema educativo a través del *arte de la educación*, se está velando por el bienestar del género humano entendido como conjunto y no como reunión de individualidades. La perfectibilidad del humano, planteada por Kant se muestra vigente y se hace necesaria su permanencia en las reformas metodológicas de la instrucción pública.

En cuanto al estatuto de la pedagogía –reconocida como una ciencia propia de la educación– y su academización en Alemania, al desbordar el aula permite –desde la filosofía– seguir analizando las problemáticas que puedan presentarse en el campo educativo, adicional a la praxis ejercida por los maestros en cada espacio de formación; teoría y práctica van en conjunto para el desarrollo de nuevas metodologías y formas de instrucción. Runge cita a Drewiek afirmando que:

[...] la *academización* de la ciencia de la educación alemana se ha dado gracias a la importancia que ha tenido en ese país la educación, lo cual ha llevado a la consolidación de una fuerte reflexión pedagógica y una preocupación por la profesionalización docente. (p. 130)

En esta vía, es importante reconocer una diferenciación para el caso alemán entre el recorrido de la formación de maestros y el de la formación de pedagogos. Tal diferenciación obedece, según Runge (2010), principalmente a la distinción que hay en el desempeño profesional de cada uno. En lo que respecta a la formación de los maestros, hasta 1920 en Alemania se encuentran dos formas establecidas, una para escuelas populares y otra universitaria –para

escuelas de mayor categoría—. Desde finales de la década de 1950 se insistió en mantener la preparación de los maestros en las Escuelas Superiores de Pedagogía (*Padagogische Hochschule*) –equivalentes en estatus a una universidad–, aparte de otras escuelas e instituciones universitarias; no obstante, en concreto, ha sucedido todo lo contrario en la mayoría de los estados alemanes.

En lo que respecta a los maestros de primaria y secundaria, se les denomina *prácticos* y su formación para ser maestro oficial comprende un periodo y fases específicas que les permitirá desempeñarse en las escuelas. La primera fase comprende el estudio (*studium*), que dura entre seis y ocho semestres en una escuela superior científica –de rango universitario–, con estudios teóricos y prácticos en áreas de las ciencias de la educación y otras disciplinas especializadas, así como estudios de la didáctica y didácticas especiales. La segunda fase es la formación práctica –para el desempeño en la praxis–, su duración es de tres semestres y requiere de formación en seminario y en una escuela. Al final de cada fase, el aspirante a maestro debe presentar un examen estatal. Después de aprobar el segundo examen, al aspirante le permiten ejercer como maestro en la escuela⁶ a la cual se haya enfocado después de aprobar el primer examen.

En lo que respecta a los pedagogos, estos cursan durante ocho semestres estudios en ciencia de la educación con disciplinas complementarias como la sociología y la psicología, dividiéndose la formación en dos fases hasta alcanzar el título de diplomado.⁷ La primera fase, designada como estudios básicos (*Diplomprüfung*), se enfoca en áreas como pedagogía general, sociología y psicología. La segunda fase, denominada estudio principal (*Hauptstudium*), depende de las especializaciones que la carrera ofrezca según la institución universitaria; entre ellas está pedagogía infantil, pedagogía especial, formación de adultos, entre otros. El siguiente cuadro ofrece una síntesis de los contenidos del diplomado.

Tabla 3
Contenidos del diploma en ciencia de la educación

Campo	Contenido
	Los presupuestos sociales de la educación y la formación, historia de la pedagogía, fundamentos filosóficos de la educación y la formación,

⁶ En el sistema escolar alemán se puede ser maestro de primaria en la *Grundschule* [Escuela básica], o de secundaria en cuatro modalidades: *Hauptschule* [Escuela secundaria regular], *Realschule* [Secundaria elemental]; *Gymnasium* [Gimnasio, escuela con perfil más académico]; *Sonderschule* [Escuela de educación especial]. (Runge, 2010)

⁷ En nuestro sistema educativo, este sería el equivalente a un título de pregrado, en este caso, en pedagogía.

Ciencia de la educación general	antropología pedagógica, epistemología de la ciencia de la educación, teorías de la formación, didáctica general, instituciones educativas y formativas, políticas de educación y métodos de investigación de la ciencia de la educación -en 1969 se decretó como obligatorio el estudio de técnicas de investigación empírico-estadísticas-.
Psicología	La psicología general, del desarrollo, psicología social, pedagógica y psicología clínica.
Sociología	Sociología general, sociología de la familia, de la edad adulta, de la educación y la formación, sociología política, de la comunicación de masas, cultural y del tiempo libre.
Cursos electivos obligatorios	Pedagogía de la Salud, pedagogía de grupos, pedagogía intercultural, pedagogía de la religión, arte, matemáticas, inglés, filosofía, música, política entre otros.

Fuente: adaptado de Runge (2010).

En el análisis que desarrolla Runge, resalta la importancia de la reflexión en la educación, el lugar de la pedagogía y su relación con la filosofía, con la teoría y la práctica, que al categorizar el pedagogo académico (intelectual de la educación) y el pedagogo práctico (maestros y licenciados), enfatiza el área que cada uno desempeña sin necesidad de que ambos tengan que realizar los dos roles. Runge finaliza diciendo que: “El campo de injerencia de la pedagogía trasciende el ámbito magisterial. Esto ha llevado que el desempeño del pedagogo tenga cabida en esferas de muy distinta índole dentro de la sociedad” (p. 151).

En segundo lugar, en relación con la *educación o pedagogía comparada*, Brian Holmes (1979), en su artículo *Los precursores de la educación comparada*, hace un recorrido desde diversos autores -Hans, Rosselló, Montesquieu- y sus contribuciones a este tema, basándose en sus interpretaciones del trabajo de Marc Antoine Jullien. Holmes destaca: “Creo que Jullien tenía una visión más amplia y un concepto diferente del objetivo del método comparado. Vio a través del estudio comparado de la educación un camino para la realización de la comunidad universal.” (p. 8-9). Jullien se interesó por conocer y entender las distintas dinámicas que daban forma a la educación; su administración, origen, metodología, contenido e incluso las necesidades de la población que era formada. Holmes también describe tres conceptos principales para entender la pedagogía comparada que son centrales en los planteamientos de diversos autores y que pueden servir para el presente trabajo: préstamo cultural; elaboración de un modelo universal; y asistencia técnica.

Por otra vía, el trabajo de Daniel Tröhler (2013) a propósito de los lenguajes educativos presenta una clara estrategia metodológica de educación comparada, desarrollando dicha

categoría para el estudio de tradiciones interpretativas y modelos de representación sobre la educación que se anclan en la tradición protestante y que corresponden tanto a la vía luterana -más centrada en el trabajo sobre la vida interior-, como a la vía calvinista -que marca una relación más estrecha con el contexto político y la diseminación de unos ideales para todos-. Dichos lenguajes permitirían comprender cómo y por qué personas de distintos lugares comparten convicciones sobre cuestiones sociales que pueden considerarse como propiamente educativas, lo que implica un enfoque al mismo tiempo empírico (se ocupa de los lenguajes empleados), histórico (porque esos lenguajes tuvieron un surgimiento y desarrollo), analítico (para identificar diferencias en esos lenguajes) e internacional y comparativo. Esta perspectiva, consideramos, amplía la mirada que ofrece Jullien en tanto se aproxima a principios de relación entre diferentes contextos de producción pedagógica a partir de esos dos lenguajes.

Por último, dada la relevancia de la formación de maestros -o de profesores, ya que también alude a ellos en sus textos- en el trabajo de Ingrid Müller de Ceballos, es pertinente retomar algunas elaboraciones conceptuales al respecto, así como sus antecedentes en Colombia. Vale la pena mencionar que algunas elaboraciones recientes en torno a este tema utilizan la noción de formación de docentes o formación docente. Este es el caso de Pérez y Gimeno (1994, citado en Guido, Benavides Cortés, Munar Moreno, Peña Rodríguez, Posada Escobar, Ariza Hernández, Sandoval Guzmán (2018, p. 29), quienes indican que la formación de docentes es:

Aquella que es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por cuanta tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa. Asumimos que los profesores serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la educación. Para transformar hay que tomar conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos.

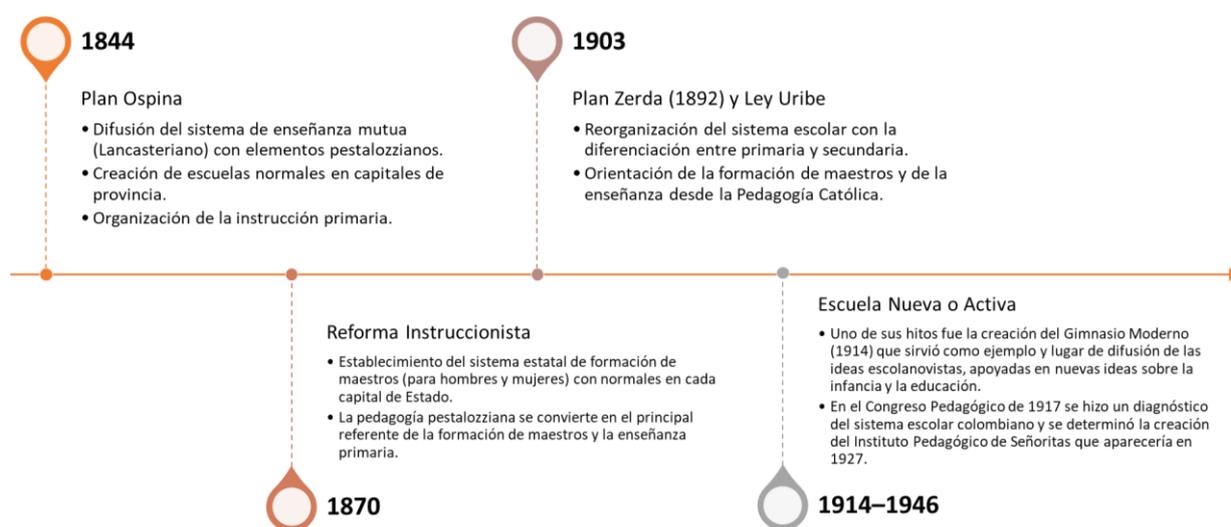
Por otro lado, Achilli (2000) entiende la formación docente como: "determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes" (p. 22-23). Frente a estas definiciones de la formación docente, es preciso indicar que la noción de docente se encuentra muy generalizada. Cuando se refiere a docentes, se entiende que es una labor que puede desempeñar cualquier profesional, puesto que es todo

aquel que dicta clase. Sin embargo, bajo esa nominación también se contempla al maestro, al profesor y al educador, aunque sus características sean diferentes (Álvarez, 2015). Por tanto, se concluye que el concepto de formación docente incluye todos estos diferentes roles y, por consiguiente, resulta pertinente retomar algunos hitos respecto a dicha formación para el caso colombiano.

Dos tipos de instituciones han sido las principales encargadas de la formación docente en Colombia: las escuelas normales y las facultades de educación. En cuanto a las normales, siguiendo a Herrera (2017), estas surgieron en 1822 con la creación de la primera institución de este tipo en la ciudad de Bogotá, cuyo propósito era la difusión del sistema pedagógico lancasteriano. A lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, estas instituciones tuvieron varios momentos de reforma que permitieron modificar sus planes de estudios, su organización administrativa y, lo que es más importante, la perspectiva pedagógica que orientaba la formación de maestros para la escuela primaria. Dichos momentos se ilustran en el siguiente diagrama.

Gráfico 1

Hitos de la formación de maestros en las escuelas normales (siglo XIX y primera mitad siglo XX).



Fuente: basado en Herrera (2017) y León-Palencia (2020).

Respecto a las facultades de educación, de acuerdo con León Palencia (2020), estas se han ocupado principalmente de la formación de profesores de secundaria, con un mayor énfasis en disciplinas e, inclusive, se ocuparon de la preparación de profesores para las escuelas normales,

así como de inspectores y dirigentes escolares. Las primeras facultades de ciencias de la educación aparecieron en las décadas de 1920 y 1930 (1926 en la Universidad de Antioquia, 1933 en la Universidad Nacional, 1934 en la Normal de Tunja y en el Instituto Pedagógico); luego, las facultades creadas en Bogotá se reunieron en una sola institución, la Escuela Normal Superior, que duró de 1936 a 1951. Posteriormente, esta institución se dividió en secciones femenina (con sede en Bogotá) y masculina (con sede en Tunja) que darían lugar a la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia respectivamente. Según la profesora León, “en sus planes de estudio se combinaron diversos enfoques de la pedagogía experimental, los idearios de la nueva pedagogía y la pedagogía católica” (p. 31).

A partir de la década de 1960 hubo un crecimiento tanto de las escuelas normales como de las facultades de educación en el país en el marco de la mundialización de la educación y la difusión de principios del diseño instruccional y la tecnología educativa. Desde finales de la década de 1980 hubo otros procesos de reforma que se orientaron al fortalecimiento de la calidad educativa e introdujeron la investigación como componente de la formación de maestros. Aunque ambas instituciones han experimentado procesos de reforma en las últimas décadas, no quiere decir que estas hayan estado articuladas, así haya una apuesta por constituir un sistema nacional de formación docente.

En síntesis, el concepto de pedagogía se aborda principalmente desde la perspectiva de la tradición pedagógica alemana que ubica la formación (*Bildung*) en el centro de sus preocupaciones y a la pedagogía misma la ubica como parte de las ciencias del espíritu (que en nuestro contexto correspondería –no exactamente– a las ciencias sociales y humanas). En el caso del presente trabajo, además, la pedagogía se entenderá como la posibilidad de construcción de un esquema que impulse la formación y enseñanza científica, al mismo tiempo como un campo que permite comprender las formas de relación humana y da sentido a las diferentes realidades educativas en las que tiene influencia.

1.2. Sobre la investigación en educación.

Dado el rol de Ingrid Müller como una pionera de la investigación educativa en el país –principalmente desde una perspectiva comparada– se considera pertinente resaltar, desde distintos referentes, algunas de las principales características de la investigación educativa. Esto supone una mirada que abarca desde la comprensión que se tiene hoy de este asunto, como

del surgimiento de la investigación en el campo de la educación y la pedagogía en Colombia. Se espera que la revisión de estos aspectos permita ubicar el contexto en que la autora desarrolló sus estudios y elaboró sus obras.

Frente a la investigación educativa en la actualidad, McMillan y Schumacher (2005) en su texto *Investigación educativa: una introducción conceptual*, señalan la importancia de la investigación en educación, su orientación por la búsqueda del saber desde lo científico y sistemático, con métodos y enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. Para ello parten de la definición de investigación en general como “un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información (datos) con un fin concreto” (p. 11), que involucra diversidad de métodos, los cuales “han sido desarrollados para adquirir conocimiento mediante procedimientos valiosos y fiables” (p. 12).

En lo que corresponde específicamente a la investigación educativa, los autores resaltan que, al referirse a la investigación en educación, hay una serie de métodos que comparten ciertas características de la búsqueda sistemática, enfatizando que no hay métodos únicos, sino que, al variar los tipos de búsqueda y sus procedimientos, puede llegarse al desarrollo completo de un estudio. Los autores sintetizan las principales características de la investigación educativa teniendo en cuenta las diferencias entre cada enfoque, en una tabla que se reproduce a continuación:

Tabla 4
Características la investigación educativa.

CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA		
Características	Cuantitativa	Cualitativa
Objetividad	Descripción explícita de la recogida de datos y de los procedimientos de análisis.	Descripción explícita de la recogida de datos y de los procedimientos de análisis.
Precisión	Medida y estadísticos.	Descripción detallada de fenómenos.
Verificación	Resultados replicados por otros.	Extensión del entendimiento por otros.
Explicación detallada	Preferencia por las explicaciones menos complicadas.	Resumen de generalizaciones.
Empirismo	Datos numéricos	Fuentes, evidencia.
Razonamiento lógico	Fundamentalmente deductiva	Fundamentalmente inductiva.
Conclusiones provisionales	Enunciados de probabilidad estadística	Resumen provisional de interpretaciones.

Fuente: McMillan & Schumacher (2005, p. 14)

Estas características enuncian la naturaleza de investigación en los diferentes enfoques que son la *investigación cualitativa* y la *investigación cuantitativa*, en el que la primera presenta los datos de manera descriptiva a modo de narración y la segunda presenta los datos en forma estadística. Cada método de investigación se apoya de ciertos estudios que van en línea a lo que el investigador quiere realizar, las orientaciones se encuentran en seis categorías: concepciones del mundo, objetos de investigación, métodos y procesos de investigación, estudios característicos o prototípicos, papel del investigador y, por último, importancia del contexto en el estudio. Pese a las distintas características de la investigación cualitativa y cuantitativa, hay investigadores que utilizan los dos enfoques, dependiendo del marco investigativo que oriente sus estudios.

Es importante anotar que esta descripción de la investigación educativa antecede a la presentación que los autores hacen de lo que entienden por educación, presentándola como:

[...] un área de investigación interdisciplinar que proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas. La práctica educativa se centra en la enseñanza y el aprendizaje, e incluye factores que influyen en la enseñanza, como el desarrollo del currículum, las innovaciones, la administración, el desarrollo del docente y las políticas educativas. El conocimiento basado en la investigación refleja esta dualidad de la educación como un campo de estudio y de práctica. (McMillan & Schumacher, 2005, p. 26)

A propósito de la toma de conceptos de otras disciplinas (psicología, sociología, antropología, ciencias políticas, economía y otras) para realizar investigación en educación, los autores destacan que esta acción posibilita el desarrollo de nuevos conceptos y de metodologías que aportan al objeto de investigación. Cada una aporta diversos saberes y prácticas educativas en el campo investigativo, complementario al estudio que cada investigador dirige. Además de estas alusiones, los autores destacan que:

Con un conocimiento conceptual de la investigación, los interesados pueden leer, dirigir estudios a pequeña escala y desempeñar un papel activo en proyectos de investigación. Con un entrenamiento adicional y la experiencia, pueden diseñar y dirigir estudios que

permitan el avance del conocimiento y la mejora de la práctica educativa. (McMillan & Schumacher, 2005, p. 31)

Es importante anotar que el texto de McMillan & Schumacher (2005) constituye una especie de manual para todos aquellos interesados en la investigación educativa. Una consulta reciente a Google Scholar⁸ evidencia que la obra de estos profesores de la *Virginia Commonwealth University* tiene más de 9500 citas –para la versión original publicada en su primera edición en inglés en 1984– y su traducción a nuestra lengua cuenta con más de 3700 citas –la versión consultada en español es la quinta edición publicada en 2005–. Nótese entonces que las comprensiones planteadas en el texto responden a una concepción ampliamente difundida de la investigación educativa que, como pudo observarse en la descripción anterior, destaca un énfasis en los asuntos de la práctica de la educación y en la importancia de analizarlos para su posible mejora. Esta concepción es estudiada por Thomas S. Popkewitz (2020) como *investigación práctica*, sobre la cual el autor plantea que hay una serie de limitaciones que, al extenderse de forma tan amplia, afectan el campo mismo de la educación, tornándose paradójicamente en algo *impráctico o impracticable*.

Pero ¿en qué consisten esas limitaciones de la investigación práctica? Sobre este punto, Popkewitz señala que esa perspectiva frente a la investigación educativa se sustenta en unas aspiraciones y deseos respecto a lo que se considera debe ser la educación, pero tales deseos no suelen declararse, están implícitos e inclusive aparecen cubiertos por una especie de velo de científicidad que les otorga mayor validez. Además, aparecen algunas paradojas o *gestos dobles de la investigación*, puesto que como el autor expone “provocan exclusión y abyección en los intersticios de la investigación” (p. 41); en otras palabras, la producción de ciertas categorías en las investigaciones atiende a una pretensión de inclusión que, al mismo tiempo, produce formas de exclusión, particiones entre el buen y el mal estudiante, el maestro competente y el que no lo es, entre modos de vida civilizados o incivilizados.

Estas atribuciones de la investigación práctica son posibles como efecto de un largo camino que, desde algunos principios derivados de la Ilustración hasta mediados del siglo XX, permitieron la instalación de una idea de la investigación y de la ciencia en general como motores del gobierno y el cambio de lo social. El autor a través de otros referentes expone que

⁸ Consulta realizada el 24 de abril de 2023. Véase https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=fTM0AW0AAAAJ&view_op=list_works&sortby=title

los conocimientos científicos y tecnológicos están atravesados por la cultura, las normas que allí se establecen y la razón que se le atribuye convergen y entran en los análisis y los estudios en los sistemas de investigación que hacen parte de las distintas concepciones históricas que se configuran. En este recorrido han jugado un papel central las ciencias sociales y la psicología, donde la mirada no solo conectaba el pasado con el presente sino principalmente conectaba hacia el futuro, ingresando a un sistema epistemológico que organiza la educación y la investigación, estudiando que es lo que los niños deben aprender y ser en compañía del maestro.

A partir de estos planteamientos, se suelen analizar tres temas: **en el primero** se investiga el tipo de personas que son objeto de cambio para la investigación, en que se tiene en cuenta la **educación**, donde los sujetos son objetos permanentes, es su modo de vida, en el interior y exterior del sujeto, en la cognición del afecto y el cambio de los sujetos a ser mejores ciudadanos. **En el segundo**, la investigación está interesada en generar conocimientos prácticos que implica deseos, no desde el ámbito psicológico sino de producir tipos de personas y modos de vida; adicionalmente están los principios afectivos desde lo cognitivo, el sujeto como aprendiz permanente y los cambios que se deben dar en la sociedad por medio de la educación. **En el tercer tema**, se analiza sobre el razonamiento comparativo que es derivado de la investigación práctica, aquí el énfasis es hacia las personas que retroceden a las dobles cualidades que se desea de los mismos, volviendo a los gestos dobles.

Ahora bien, frente a este panorama, las reflexiones de Popkewitz también presentan algunas alternativas para tomar distancia de esa forma de investigación tan preponderante, expresando que: “El compromiso con la razón y la ciencia va a contracorriente de un determinado tipo de provincianismo que se produce al reflexionar sobre la propia ciencia” (p. 293). Frente a estos planteamientos el autor resalta que más allá de un contexto cultural determinado, la autorreflexión en la investigación se encuentra ausente cuando se limita a un espacio, que la creencia en que el conocimiento está dirigido únicamente a cambiar personas, en palabras de Popkewitz: “[...] el rigor de ese romance empaña la idea de la ciencia como una forma de existencia en sus formas de producción de conocimiento, y de lo político de estas actuaciones” (p. 294). La categorización y cosificación de los sujetos no debería determinar los modos de razonamiento de los individuos y su lugar en la sociedad, en que la investigación práctica, más allá de jerarquizar y generar divisiones en la sociedad, debe develar aquello que no se ve y es una constante en el contexto social y cultural.

En Colombia, León Palencia (2020) hace un recorrido histórico sobre la necesidad de la investigación en educación, cuyo surgimiento se manifiesta ante la carencia epistemológica en este campo. Cabe anotar que la producción de un discurso sobre la educación -pedagogía- tendría como sus soportes a la formación de maestros y a la investigación educativa. En nuestro país, hacia 1960, la investigación no estaba del todo estructurada, las instituciones educativas y universidades no se especializaban en esta área ya que su enfoque estaba dirigido principalmente a la formación de maestros. Ante esta problemática, en 1968 surgen distintas entidades que posibilitan la institucionalización de la investigación educativa. Entre ellas se encuentran:

[...] el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), el Fondo Colombiano de investigaciones científicas y proyectos especiales o Colciencias, el Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe) y hubo articulación con la Unesco a partir de la interlocución establecida con Guillermo Briones, asesor de dicho organismo internacional. (p. 34)

En la transición de la estructuración de estas instituciones, el Icolpe, que funcionó entre 1968 y 1975, hacía parte de la Universidad Pedagógica Nacional⁹. Sin embargo, su labor se vinculó más desde lo administrativo a la producción de estrategias y planes de desarrollo para el sistema educativo, que propiamente al estudio de la Pedagogía o al beneficio de la Universidad. Las tareas del Instituto se concentraron en: 1) el estudio de la sociedad y sus factores, 2) el análisis del sistema educativo, 3) la comprensión del educando, 4) el profesional de la educación, 5) el estudio de otros agentes educativos y 6) los recursos de la investigación. Esta orientación del trabajo en el Icolpe se ilustra en la siguiente tabla que presenta la distribución presupuestal para el año 1972.

Tabla 5
Presupuesto del Icolpe para 1972.

ACUERDO No. 04 DEL 25 DE ENERO DE 1972			
Artículo		Ingresos corrientes	\$ 150.000
1		Aportes gobierno nacional para funcionamiento	\$ 3.600.000

⁹ En términos administrativos, el Icolpe dependía de la estructura de la Universidad Pedagógica Nacional y el director del Instituto tenía lugar dentro del Consejo Directivo, máximo órgano de decisión de la Universidad. Así mismo, el presupuesto del Instituto solía presentarse como agregado al de la UPN.

	Rentas y Recursos	Aportes gobierno nacional para inversión	\$ 10.035.000
		Aportes entidades descentralizadas	\$ 100.000
		Recursos del balance	\$ 3.428.116.70
		Cuentas por cobrar	\$ 2.893.318
		Recursos extraordinarios	\$ 2.893.318
Artículo	Programa	Subprograma	Costo
2	Programa 1.- Dirección y Administración General. Gastos Ordinarios	<i>Subprograma 1.- Dirección Ejecutiva</i> Corresponde a este programa la planeación, organización, dirección, coordinación y control de las labores del Instituto en desarrollo de los planes y programas fijados. Administra todas las actividades del Instituto, ejecuta y hace cumplir las leyes, Estatutos y reglamentos.	\$ 5.158.150.70
		<i>Subprograma 2.- Instituto de Ciencias</i> Divulga y mejora la enseñanza de las Ciencias básicas en Colombia. Coordina y realiza cursos de perfeccionamiento y capacitación de profesores en todos los niveles de la enseñanza. Elabora prototipos y construye modelos y aparatos para la enseñanza de las ciencias.	\$ 1.521.652.00
		<i>Subprograma 3.- Centro Lingüístico Colombo Francés</i> Realiza cursos de capacitación - ofrece asistencia pedagógica a los profesores de francés. - Diseña, evalúa y produce materiales de francés. Realiza actividades culturales complementarias: seminarios, cine-forum, conferencias, exposiciones; efectúa jornadas pedagógicas.	\$ 570.700.00
		<i>Subprograma 4.- Instituto Lingüístico Colombo Americano</i> Coordina y realiza cursos de perfeccionamiento y capacitación de profesores en inglés. Diseña, evalúa y produce materiales de inglés.	\$ 496.542.00
		<i>Subprograma 5.- Centro Americano para la producción de Material Educativo y Científico para la prensa –CIMPEC-</i> Produce material didáctico e informativo con destino a los medios de difusión. Prepara manuales de periodismo científico y educativo. Organiza cursos de perfeccionamiento para periodistas en los campos de la educación, la ciencia y la tecnología. Promueve y difunde a través de los medios de comunicación las actividades relacionadas con clubes, ferias y certámenes	\$ 3.143.318.00

		científicos de la juventud destacando la exigencia de trabajo en equipo por sobre las recompensas individuales.	
		<i>Subprograma 6.- Gastos de Inversión</i> Este subprograma atenderá la construcción del edificio para el ICOLPE y realizará las investigaciones para el Desarrollo Educativo.	\$ 10.691.090.00
TOTAL DE RENTAS Y RECURSOS: \$ 21'581.452.70			

Fuente: Adaptado del acuerdo 004 de 1972 de la Universidad Pedagógica Nacional.

El Icolpe desapareció ante la falta de recursos otorgados por parte del Estado. Ello condujo en 1976 a la creación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) que, de acuerdo con Ciprián & Atehortúa (2005) “el CIUP comenzó el proceso de inserción en la Universidad, a través de una labor titánica, pues la Universidad no estaba acostumbrada a contar con un centro de investigaciones autónomo.” (p. 165). Esta institución en un primer momento se enfocó en la *definición de objetos y métodos*, orientado a la investigación rural, trabajando con investigadores que venían del Icolpe, en que, a finales de los setenta, se obtuvo resultados en el campo de investigación.

En 1981, en Colombia se fortalece la investigación cualitativa, definiéndose temas de investigación, financiación y conformación de grupos de investigación (una red conformada por investigadores de distintos países). Ante este contexto el CIUP, creó la *Revista Colombiana de Educación*, -con el apoyo del rector Jesús Arango Jaramillo- como medio de conglomerado y difusión del conocimiento para la Universidad y la Nación. Posteriormente la investigación se enfoca en la academia -investigación formativa- en que la Universidad a partir de la educación superior fomenta a su vez la investigación. Bajo estos parámetros el CIUP continúa su labor desde el área administrativa, complementando su trabajo en la orientación específica en las temáticas de investigación que se empezaron a establecer en la década de los 80.

Los autores resaltan que, en los años 90, el CIUP logra consolidarse a partir de las diversas temáticas de investigación que empieza a desarrollar, articulando una de las propuestas que presentaba el maestro Alberto Martínez Boom ante los proyectos de investigación más establecidos en las carreras de posgrado. Frente a las problemáticas que se presentaban ante el trabajo de los investigadores en la institución y su reconocimiento desigual a los maestros de

planta se traslada a los investigadores a la Universidad como docentes, generando que en un futuro la institución perdiera la dedicación específica que tenía propiamente en la investigación.

Con el tiempo la institución cambia a la División de Gestión de Proyectos (DGP) transformándose, como lo expresan Ciprián & Atehortúa en: “una unidad de promoción, gestión y apoyo a los procesos académicos y de investigación, con miras al desarrollo de proyectos y programas específicos de interés para la universidad.” (p. 173). La política de la DGP estuvo en la conformación de grupos de investigación y en proyectos que fortalezcan el área de trabajo de las facultades de la Universidad cuyo en foque como lo señalan los autores está en: “gestión de la investigación, administración de la investigación y socialización de avances y resultados de investigación” (p. 174).

Finalmente, el desarrollo de la investigación se consolidó mediante las convocatorias, bajo un proceso riguroso y evaluativo que de la mano de Colciencias establecen parámetros que posibiliten la investigación académica de alta calidad. Adicionalmente a la formación de docente como investigadores se realizan capacitaciones que fortalezcan los métodos y técnicas de investigación en las diferentes áreas. Se integra a los estudiantes a los semilleros y las monitorias de investigación con el objetivo de la formación en la misma. Este sistema permitió establecer una relación entre los diversos grupos de investigación fortaleciendo el campo investigativo en ambas instituciones (la UPN y el DPG-CIUP) tanto en lo administrativo como en el ámbito académico.

Los referentes planteados nos ubican en la investigación educativa desde varios aspectos: el marco cualitativo y metodológico de la investigación, la investigación práctica y el recorrido histórico de la investigación en educación ante la necesidad que surge en el campo educativo en Colombia. Bajo esta perspectiva se puede realizar un acercamiento a la obra de Ingrid Müller en su rol como investigadora en educación -cuyo trabajo estuvo orientado por el método comparado, principalmente entre Alemania y Colombia-. En ese sentido se destacan tres aspectos: en primer lugar, los elementos descritos sobre la investigación en educación permiten identificar objetos específicos de indagación en el trabajo investigativo desarrollado por la autora. Desde el segundo aspecto, bajo el análisis de Popkewitz -el cual ayuda a develar las relaciones entre conocimiento-sujeto y praxis-, el cuestionamiento al énfasis actual en la investigación práctica podría permitir, desde su estructura inicial, introducir y profundizar propiamente en aquellos aspectos que se han dejado aislados en el campo de la investigación educativa y que fueron abordados por Müller en su trabajo. En cuanto al tercer aspecto, en

relación con el recorrido histórico por la institucionalización de la investigación en Colombia, los elementos aportados permiten ubicar el marco de referencia en que se desarrollaron las obras de Müller que, centradas en diferentes épocas y contextos, además de basadas en una perspectiva comparada, forman parte del acervo de la investigación en el país.

1.3. La función autor y los hombres (y mujeres) infames

Pese a que se cuenta con varias de las obras de Ingrid Müller de Ceballos, con textos producidos entre las décadas de 1970 y 1990, no son muchas las referencias existentes de su trabajo y de su paso en el país. A pesar de que en algunos de los trabajos consultados para la formulación del proyecto se encontró que la labor académica de esta investigadora era bastante valorada, también es claro que en el tiempo reciente no es muy mencionada, ni ella, ni su trabajo, sólo hay algunas menciones esporádicas. Esta situación con Müller de Ceballos es similar a la que describe Oscar Saldarriaga (2003) para el caso de un pedagogo colombiano que fue *borrado* de la memoria educativa y pedagógica del país, don Martín Restrepo Mejía.

En su texto *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, específicamente en el segundo capítulo, Saldarriaga propone una descripción de la vida de don Martín Restrepo Mejía, un pedagogo católico que ha llegado a ser *infame*. A diferencia de la idea coloquial de lo infame como alguien desgraciado, malvado, desprovisto de honra -así lo deja ver la definición de la Real Academia de la Lengua Española-, la idea de infame aquí tiene otro sentido. Don Martín Restrepo no es infame porque no haya llegado a ser reconocido, sino porque ha sido borrado de la historia de la pedagogía colombiana. Ante la transición del saber pedagógico en el país en la década de 1930 ocurre: primero, la desaparición de un estilo de formación de la enseñanza de la historia de la pedagogía; segundo, la transición del pedagogo ilustrado hacia la figura del funcionario de planeación educativa; y tercero, un cambio de orden cultural que tiene que ver con el proceso de secularización de la sociedad en Colombia.

El profesor Saldarriaga resalta que las transformaciones que se configuran en la educación hacen que la *pedagogía tradicional* se traslade y ante Martín Restrepo Mejía, destaca su oficio en esta tradición, su pertinente labor que hizo del maestro un artista “que trabaja sobre el alma de los alumnos utilizando un instrumento que nunca ha cesado de rondar la vida de los maestros: la fuerza del amor, una especie particular de amor que llamaré amor pedagógico” (p. 94). Saldarriaga logra describir parte de la vida del autor a partir de distintos referentes que han

relatado la historia y los aportes más relevantes de Restrepo Mejía, pues el rastreo de información se hizo difícil al ser muy escasa.

Saldarriaga expone que, en lo que Martin Restrepo no fue infame, fue en su forma de escritura. Además de ser profesor de diversas universidades de Colombia, estuvo como rector de la Universidad del Cauca, adicionalmente escribió diversos artículos, destacando la Revista Colombiana, y escribió el tratado *Elementos de pedagogía* que, además de contar con cuatro ediciones, fue utilizado ampliamente para la formación de maestros en Colombia y en Ecuador hasta finales de la época de la Regeneración (1885-1930). Esta obra tiene dos tomos: el primero es sobre la teoría de la *Ciencia de la educación* y el segundo es sobre la práctica, el *Arte de la Educación*. Los aportes de Restrepo Mejía fueron de gran importancia en su época, pero, ante las modificaciones que el contexto realiza para el cambio de la sociedad, luego esos aportes pierdan relevancia y lugar ante nuevas temáticas de discusión. Frente a este fenómeno que parece ser constante en el tiempo – la desaparición o borramiento de autores que alguna vez fueron importantes–, Saldarriaga intenta rescatar de la infamia a la figura de don Martin Restrepo Mejía.

Cabe destacar que la idea del autor infame no es planteada originalmente por Saldarriaga, sino que la retoma del trabajo del filósofo francés Michel Foucault (1990) en su texto *La vida de los hombres infames*. Si en el caso abordado por el profesor Saldarriaga se trata de resaltar un autor que ha tenido un lugar importante por sus elaboraciones y que con el tiempo su trabajo no es del todo reconocido pese a ser significativo en un momento dado, en el libro del filósofo lo que se narra es la historia de algunos personajes cuyas vidas no son reconocidas sino por el hecho de aparecer en relatos cortos o en momentos particulares de la historia. Así describe el filósofo su propio texto: “Estamos más bien ante una antología de vidas. Existencias contadas en pocas líneas o en pocas páginas, desgracias y aventuras recogidas en un puñado de palabras. Vidas breves encontradas al azar en libros y documentos” (p. 79). Los hombres infames serían diferentes a aquellos autores *eruditos* –descritos así por el mismo Foucault–, cuyo discurso permanece históricamente, a pesar de que están en relación con los juegos de poder que enmarcan cada época. A partir del fugaz momento que se concede al reconocimiento de estos personajes (hombres y mujeres), cuyos indicios de existencia son dejados en algunos apartados o textos que hacen verídico su trayecto y trabajo, sin saber mucho “acerca de los que fueron o de lo que hicieron salvo lo que vehiculan estas frases” (p. 82). Esos relatos sin tradición llegan al presente de manera azarosa, son rastros de vidas que sobreviven gracias al tenue rayo de poder que, aunque se ha posado sobre ellas, no las borra del todo; por eso no es posible que los

personajes infames alcancen la gloria. Tal vez el caso de Ingrid Müller de Ceballos no sea precisamente el de una mujer infame como las personas descritas por Foucault, pero, al menos sí hay cierta similitud con la situación del *infame* Martín Restrepo Mejía, en la medida en que su trabajo investigativo parece haberse borrado y resulta disonante con respecto a la manera en que se entiende la investigación educativa desde hace un par de décadas. Ahora bien, si se examina su condición como autora, tal vez otros elementos deban ponerse en juego.

El mismo Foucault (1992), esta vez en *El orden del discurso* se refiere al entendimiento que se tiene del autor como eje de construcción discursiva en un grupo social. No se refiere al individuo que es fuente de producción de discurso en tanto pronuncia un discurso o escribe un texto, “sino al autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (p. 16). En este caso, Foucault resalta que la función del autor es la de agrupar y dar sentido a un determinado número de *significaciones* y a las producciones discursivas que de allí puedan surgir.

Hablar de un autor es hablar de un referente discursivo, que a su vez se convierte en un referente cultural, social e incluso político. Las producciones de un autor que tiene una identidad, un rostro, una voz, una posición en la sociedad, dotan de veracidad las ideas y palabras proferidas. Así mismo, el autor es capaz de dar cuenta de las características de un texto producido, explicar su origen, su intencionalidad y de ofrecer una interpretación al respecto, la cual será apoyada o debatida por el lector, pero indudablemente será aceptada como válida y como constructiva. Radica en estos puntos la importancia y la significación del autor en la sociedad actual.

Las concepciones que estos referentes relatan frente al lugar del autor y principalmente del autor infame, se orientan a las razones por las cuales estos personajes no lograron destacar en un momento histórico determinado, donde el contexto y lo que habita culturalmente cada espacio, demarca ciertos discursos aprobados ante las necesidades que allí surgen. Pese a que algunos de estos autores, como Restrepo Mejía, brindaron grandes aportes a la educación, o a sucesos significativos, hubo momentos en la historia en los grandes cambios generados por diversos acontecimientos, como las guerras mundiales, crisis económicas y otros conflictos, generó transformaciones inmediatas en la sociedad en que quizás estos discursos ya no se integraban a las innovaciones o iban en contra de los intereses propios de aquellos que desde un lugar de autoridad —o poder- gobernaban y organizaban ciertos espacios. Por ello este trabajo bajo esta mirada busca encontrar por qué podría considerarse a Ingrid Müller de Ceballos como una autora infame, en que el desconocimiento de su historia biográfica y el difícil rastreo de

sus obras y producción en Colombia se deba a que el discurso presentado en el estudio de su investigación no se pudo incorporar al nuevo contexto educativo que se enmarcaba en la época de los 90.

Capítulo 2. Trazos de la obra de Ingrid Müller de Ceballos

Aunque, como se indicó en el capítulo anterior, Ingrid Müller de Ceballos puede considerarse como una *autora infame*, a través de la revisión del acervo de documentos recopilados en este trabajo de grado, es posible reconocer algunos datos sobre ella que, si bien son muy cortos, dan una idea de quién era, de las condiciones en que trabajó y escribió, especialmente desde la Universidad Pedagógica Nacional.

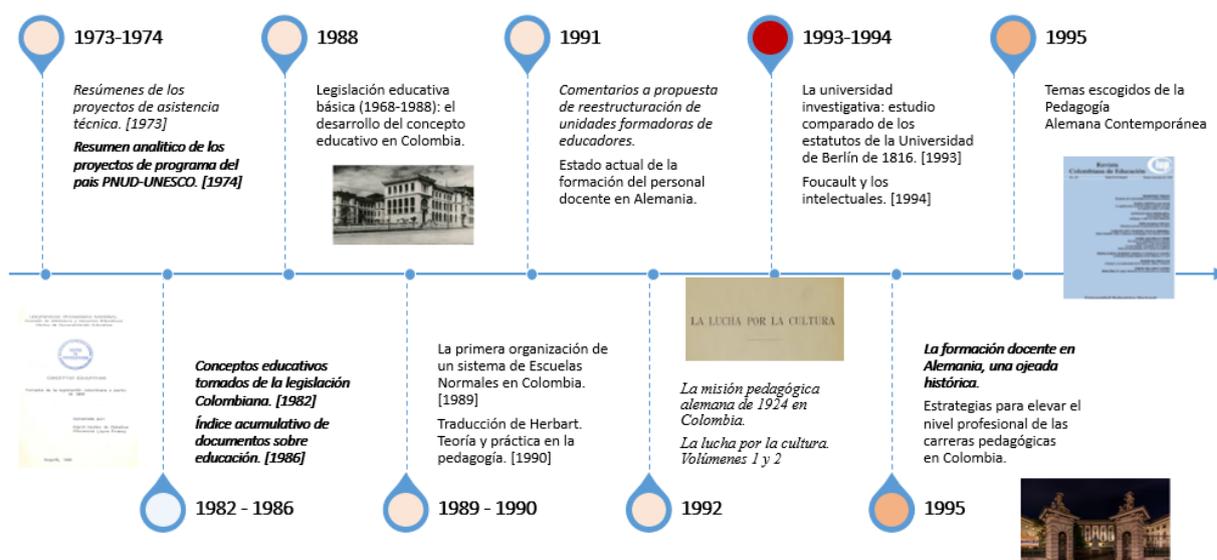
De procedencia alemana, Ingrid Müller realizó sus estudios en la Universidad de Hamburgo, como Doctora en Educación comparada, llegó a Colombia en 1959, trabajando en distintos cargos como: investigadora del Ciup, profesora de la Universidad Nacional en la Escuela de Minas y de la Universidad de Caldas, además de gestar diversos proyectos de investigación, logra establecer el centro de documentación de la Universidad Pedagógica Nacional, llegando a ser uno de los más importantes de América Latina debido a sus aportes en el acopio y desarrollo de varios trabajos que apoyaban los estudios académicos universitarios.

Cabe resaltar que estos datos se han logrado rescatar a partir de la mención de una reseña del profesor Alberto Martínez Boom sobre *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea* (Müller, 1995a), en el que destaca su trabajo investigativo en pedagogía y educación comparada, así como su postura frente a los planteamientos que se debatían en Colombia en aquella época. Adicionalmente es conocida por algunos maestros que trabajaron en el Centro de investigación (Ciup) y en el Centro de documentación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Al ampliar la búsqueda de la obra de Ingrid Müller de Ceballos se logró rastrear una serie de textos de la autora, logrando acopiar 13 textos publicados en diferentes décadas, pero mayormente en la década de 1990, donde se identificó que *La Lucha por la cultura* (Müller, 1992) ocupa un lugar central en el desarrollo de su estudio en educación comparada y la formación de maestros. Los dos volúmenes de este libro constituyen uno de los principales trabajos de la autora por los planteamientos ya mencionados; dado que Müller, al investigar a fondo desde el método de la educación comparada, brindó un significativo aporte a la configuración del sistema nacional de formación docente que se estaba reformando en la última década del siglo XX, así no haya sido necesariamente incorporado a una política concreta sobre dicha formación docente.

Si bien la década de 1990 fue donde más se encontró producción académica de parte de Ingrid Müller de Ceballos, es pertinente hacer un recuento de algunas de sus obras más importantes, teniendo en cuenta el orden cronológico en que fueron publicadas. Tenemos entonces en el siguiente gráfico algunas de esas obras destacadas.

Gráfico 2
Obras destacadas de Ingrid Müller de Ceballos.



Resulta pertinente repasar algunos aspectos puntuales de la producción académica de Müller de Ceballos. En el caso de *La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia* (Müller, 1989), la autora resalta todas las dimensiones (cultural, ideológica, religiosa, política y económica) que tomaron parte en el proceso de creación del sistema educativo en Colombia, lo que permite entender de forma clara los motivos, resistencias y efectos de este proceso.

Algo similar ocurre con *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea* (Müller, 1995a), que ofrece elementos importantes para un estudio en perspectiva comparada, según lo indicó Martínez Boom (1995) en la reseña que hizo del libro y del cual afirma: “Esta obra trata un conjunto de temas escogidos en torno al problema de la pedagogía, la didáctica, la educación, la enseñanza y la formación de maestros” (p. 2) Así mismo, el autor destaca las dos corrientes pedagógicas vigentes durante los años setenta en Alemania y que son mencionadas en el texto de Müller: la escuela nueva y la tecnología educativa y el diseño instruccional.

En *Estado actual de la formación del personal docente en Alemania*, Müller (1991a) realiza un informe basado en el estudio comparado de los modelos de formación en Alemania, Colombia y Estados Unidos, específicamente del profesorado de enseñanza secundaria. El desarrollo de esta investigación tenía como fundamento la creación de una cátedra en *pedagogía comparada* en la Universidad Pedagógica Nacional. La autora, para desarrollar esta investigación viajó a Alemania con el apoyo económico del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” - Colciencias. Estos datos se encontraban en las primeras páginas del mencionado texto, otro recurso que permitió verificar algunos de los datos aportados sobre la autora.

En cuanto a los dos tomos de *La lucha por la cultura* (Müller, 1992), puede afirmarse que estos constituyen su principal trabajo, pues combina un conocimiento profundo de la pedagogía –en especial de la pedagogía alemana y de la circulación de la pedagogía en Colombia–, una revisión cuidadosa de los aparatos escolares y de la formación docente en ambos países, apoyándose en una mirada histórica, todo ello sustentado analíticamente en las herramientas metodológicas de la educación comparada. De esa combinación resulta una apuesta dirigida a la configuración del sistema nacional de formación docente que se estaba reformando en la década de 1990. Estas características hacen que el texto haya sido uno de los principales focos del ejercicio de tematización (Ver anexo 2).

Por supuesto, la producción de Müller de Ceballos no se agota en estos documentos, pues, dada su experiencia investigativa, hay otros textos que es preciso reseñar al menos brevemente, siguiendo el orden cronológico de publicación, para hacerse una idea panorámica de su trabajo como investigadora en educación y pedagogía. En primer lugar, en *Resumen analítico de los proyectos de programa del país PNUD-UNESCO. Ministerio de Educación Nacional*, Müller (1974) indica que su texto “informa sobre nuevas formas de política en la cooperación internacional, aprobadas por el Consejo Nacional de Política Económica y social en 1971”. (p. 1). La autora recoge los principales conceptos abordados en esta nueva política.

En segundo lugar, en el texto de *Conceptos educativos*, Müller de Ceballos & Seyva-Franco (1982) hacen una descripción de su contenido en los siguientes términos:

Desde la aparición del primer número de documentación educativa en 1974, el Centro de Documentación Educativa de la Investigación Pedagógica Nacional ha trabajado en una lista de autoridad de términos educativos, con el fin primordial de facilitar la labor de indización de documentos [...] La presente publicación de conceptos educativos

ordena en un solo volumen los resultados de la tarea de análisis realizada en el centro de documentación de la división de Biblioteca y ayudas educativas de la universidad, con fundamento en la legislación educativa colombiana, a partir de 1968 hasta la fecha, lo que lleva de corrido del 1982. (pp. v-vi)

En tercer lugar, *Índice acumulativo de documentos sobre educación suplemento No. 4*. (Müller de Ceballos, 1986), la autora recopila los principales descriptores que se ubican en el campo pedagógico, adicionalmente a una bibliografía amplia de referentes educativos. Este libro tiene como objetivo ser un medio de búsqueda a otros autores referentes al campo educativo desde sus áreas específicas.

En cuarto lugar, en *Legislación educativa básica (1968-1988): el desarrollo del concepto educativo en Colombia*, Müller de Ceballos (1988) hace, al igual que otros textos, una descripción de su contenido, en que expresa:

La presente reseña de legislación educativa colombiana (1968-1998) es el resultado de la tarea de análisis realizada en el Centro de Documentación Educativa de la UPN con el fin primordial de servirle al Educador. No pretende ser exhaustiva, sirve más bien a un fin didáctico: el de familiarizar al Educador con la ley y a la vez enseñarle a través de la descripción de definiciones y conceptos con base a las normas legales, el desarrollo de la educación nacional. (p. ix)

En quinto lugar, en *Teoría y Práctica en la Pedagogía, Traducción de J.F. Herbart* (Müller de Ceballos, 1990), la autora se propone contribuir en la diferenciación de la pedagogía como ciencia del arte de la educación. En sexto lugar, en *Comentarios a la propuesta de reestructuración de las unidades formadoras de educadores*, Müller de Ceballos (1991b) hace mención de una respuesta a la reforma y reestructuración de la formación de maestros. Se exponen los temas centrales de cambio, se presenta un análisis y las posibles proyecciones que enmarca el contexto.

En séptimo lugar, en *La misión pedagógica alemana de 1924 en Colombia*. (Müller de Ceballos, 1992), la autora en el documento redacta como introducción:

La ponencia quiere presentar el ambiente político-educativo en que se trabajó la Segunda Misión Pedagógica Alemana en Colombia en los años 1924-1926, los aspectos novedosos del proyecto de ley que ella, en colaboración con tres ilustres educadores

colombianos, elaboró en el ministerio de educación y las razones para que el proyecto se archivara en el congreso de la república. (p. 2)

Esta ponencia es presentada a la primera versión del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica (CIHELA) que se realizó en Bogotá en septiembre de 1992. La ponencia está basada en la investigación "La lucha por la cultura: un estudio comparado de formación de docentes" que se desarrolló entre 1988 y 1991 en el Ciup.

En octavo lugar, en *La universidad investigativa: Un estudio comparado a partir de los estatutos de la Universidad de Berlín de 1816*. Müller de Ceballos, I. (1993), la autora, hace un recorrido histórico ante los estatutos que configuraron la universidad investigativa, en el caso específico desde la Universidad de Berlín y la creación de principios educativos que fortalecieran la formación en el campo investigativo del personal docente en Berlín.

En noveno lugar, en *Foucault y los intelectuales de H. Quiceno y el campo intelectual de la educación de Mario Díaz*. (Müller de Ceballos, 1994), la autora en el presente texto plantea las principales temáticas que aborda Mario Díaz en el campo intelectual de la educación.

En décimo lugar, en *Estrategias para elevar el nivel profesional de las carreras pedagógicas en Colombia*. (Müller de Ceballos, 1995b), la autora sobre el documento expone que: "Las propuestas se basan en el diagnóstico comparado de instituciones de formación docente, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional en 1992". (P. 3) en donde el diagnóstico devela puntos importantes a tratar de la formación de maestros en Colombia, entre los cuales están: la formación en pedagogía general, la docencia universitaria, la formación didáctica, información sobre innovación educativa y la práctica docente.

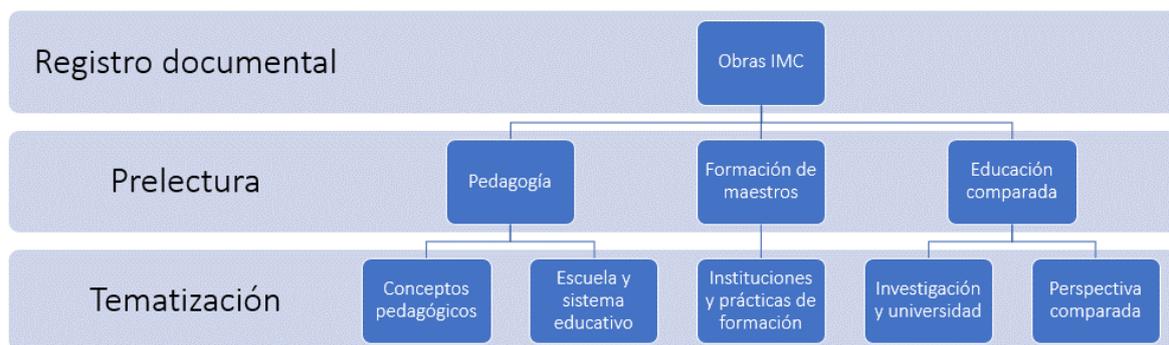
Y en undécimo lugar, en *La formación docente en Alemania: una ojeada histórica*. (Müller de Ceballos, 1995c), la autora aborda principalmente los conceptos sobre formación, la formación de maestros y la pedagogía, exponiendo desde un recorrido histórico en Alemania, las transiciones dadas en la educación y la pedagogía -en conjunción con la investigación- en las distintas instituciones académicas que fueron modelo en Colombia para la fundación de escuelas superiores de pedagogía, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional. Este artículo forma parte de un número de la revista Educación y Pedagogía (Facultad de Educación de la U. de Antioquia)

Ahora bien, dado que la prelectura de los documentos permitió identificar la pedagogía, la formación de maestros y la educación (o pedagogía) comparada como ejes del trabajo de Ingrid

Müller de Ceballos, una vez realizado el ejercicio de tematización de los documentos seleccionados, se corroboró que esa visión inicial se mantenía y en cada uno se desarrollaban unas temáticas secundarias que permiten la organización de las siguientes secciones del capítulo y se sintetizan en el siguiente gráfico.

Gráfico 3

Temáticas principales y secundarias en la obra revisada de Ingrid Müller de Ceballos.



2.1. Sobre la Pedagogía.

Debido a su formación como pedagoga y doctora en Pedagogía en Alemania, Ingrid Müller de Ceballos evidenció en sus obras una referencia constante a diversos aspectos de la pedagogía que recogen tanto algunas conceptualizaciones clave, como referencias históricas relacionadas con el contexto alemán y también el contexto colombiano. En esa misma perspectiva, se reconocen otros elementos relativos a la escuela y al sistema educativo, varios de ellos son de carácter descriptivo, mientras que otros expresan su *deber ser*. Estos dos aspectos se describen en la presente sección.

2.1.1. Referencias a conceptos pedagógicos

En los textos revisados se encontró un conjunto de referencias a diferentes conceptos pedagógicos que suelen abordarse a partir de una mirada histórica, que contrasta procesos ocurridos en Alemania y en Colombia. Dichos conceptos son: la enseñanza, la instrucción, la didáctica, la educación, la formación, la pedagogía y la escuela. Cabe anotar que no siempre la

referencia que hace la autora supone una delimitación del concepto, eso depende del sentido de su investigación.

En primer lugar, en relación con la *enseñanza*, se observan varias alusiones a esta en el marco de procesos de formación de maestros en Colombia y en Alemania. En el primer caso, el colombiano, esas alusiones tienen que ver con instituciones como el Instituto Pedagógico de Señoritas y la Escuela Normal Superior. Así se ilustra en el siguiente ejemplo, tomado a partir de un texto de Radke sobre cuál era el carácter que debía tener la enseñanza en la preparación de las futuras maestras egresadas del Instituto Pedagógico:

La enseñanza de cualquier materia es imperfecta, decía la doctora Radke, si la profesora no puede darse cuenta en cualquier momento y frente a cualquier situación qué método de enseñanza o medio de educación ella debe emplear. Las bases del arte de enseñar son iguales para cualquier profesor. Luego él debe recibir en la preparación las mismas herramientas de su profesión. Lo que los distingue son los conocimientos de la especialización científica. (Radke, 1936, p. 14, citado por Müller, 1992, v. I, p. 114)

Estas concepciones y modelos para el nuevo sistema educativo en Colombia vienen de referentes que en Alemania fueron centrales para la formación de maestros; respecto a la enseñanza, la autora resalta y describe detalladamente el concepto de *Sach-unterricht* -la enseñanza de las cosas- haciendo una aclaración en la terminología, cuyo origen viene de la palabra *Sache* –en alemán *cosas*- y su variación a la palabra *Salich* se asocia a las cosas y a lo que tiene que ver con ellas. Este concepto fue importante en Alemania de acuerdo a la instauración del currículo y el método de enseñanza activa, asociada a la figura del pedagogo alemán Georg Kerschensteiner. Esta enseñanza era experimental e iba en contraposición de la enseñanza de la memoria -*enseñanza objetiva*-, más ligada a la figura de un autor como Johan Heinrich Pestalozzi.

En segundo lugar, respecto a la *instrucción*, Müller al igual que en el concepto de la pedagogía narra de manera histórica y resalta la importancia de este concepto en Colombia en especial en lo que remite a la Instrucción Pública, que, con base en la revisión que hace del proyecto de Ley Orgánica de Educación planteado por el doctor Antonio José Uribe a principios del siglo XX, describe cómo la instrucción debe impartirse tanto para los sujetos, como para el maestro que va a impartir las enseñanzas en las áreas agrícolas y técnicas. Esta nueva instrucción sería costeadada por el Estado y la instrucción primaria con los gastos públicos, con respecto a la

práctica, la iglesia tendría lugar en la formación e instrucción en las distintas instituciones y planteles de enseñanza.

En tercer lugar, frente a la *didáctica*, se observa que, desde el marco pedagógico hay una referencia específicamente a la *Didáctica especial*, en las instituciones de formación esta didáctica era parte de una asignatura, en Colombia era impartida por un profesor de la materia y en Alemania debía ser impartida por un maestro especialista en didáctica (Müller, 1991; 1992). Aquí la autora marca la diferencia respecto al marco de este concepto en ambos países y cómo en las instituciones universitarias se integraba en cada una de las asignaturas y se enseñaba de formas distintas. Otras alusiones a la *didáctica* que hace la autora refieren a su comprensión desde la tradición alemana.

La didáctica es la ciencia y el arte de la enseñanza y el aprendizaje. De signum = señal, in-signare, señalar o mostrar en una dirección, para que el otro vea, enseñar es mostrar indicando. Su función es in-ducir al conocimiento. Y como en todo “ducir” (llevar) hay dos, que son y se comportan uno “con” otro, enseñar es un verdadero con-ducir, en que el conductor muestra y señala y el conducido ve y aprehende. Ver y aprehender se dicen en una sola palabra “aprender”. Por eso es correcto decir que el objeto de la didáctica es “la enseñanza y el aprendizaje”, juntos y en una. (Müller, 1995a, pp. 21-22, las comillas son de la autora)

A partir de esta definición del objeto de la didáctica, Müller señala que la didáctica, en tanto ciencia, comprende una serie de temas y problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje. La comprensión de estos asuntos se suele distribuir entre didáctica general y didácticas específicas, que están relacionadas de forma estructural con las disciplinas o áreas de enseñanza. Al respecto, la autora señala que:

Tanto si se trata de didáctica general como de didácticas especiales, es necesario mantener ante los ojos todo el ámbito de los problemas de base:

- Fines, organización y consecuencias de la institucionalización de la enseñanza;
- Contenidos de la enseñanza, y fundamentación de la selección de estos contenidos.
- Métodos;
- El aprendizaje como tal y su función en la “formación” del hombre;
- Al docente: problemas de estilo y modos del contacto personal;

- Al alumno: los supuestos del aprendizaje (capacidad mental, grado de desarrollo personal, situación sociocultural). (Müller, 1995a, p. 23)

Müller menciona que el nuevo humanismo y algunos de los ideales kantianos vienen enlazados en la forma en que la universidad comprende la ciencia y se relaciona en términos pedagógicos con esta:

La universidad investigativa de la segunda mitad del siglo XX mantiene su actitud didáctica ante la ciencia con el Seminario y el Instituto científico como unidades de docencia y de investigación, que constituyen un Área o una Facultad; e integran en ellos, como lo hizo la Universidad de Humboldt, a los profesores ordinarios, a los científicos colaboradores en la enseñanza académica, a los docentes privados, y a los estudiantes (...). Un seminario es, en realidad, una unidad de investigación en la cual, por medio del trabajo investigativo como método, se hace docencia. (Müller, 1993, p. 76)

Afirma que el mecanismo llamado ‘seminario’, que es de carácter investigativo, se establece como un método docente de formación, y así la institución educativa se relaciona o asume una ‘actitud didáctica’ ante la ciencia y la enseñanza de esta. Cabe mencionar que la didáctica como materia de estudio se implementó por disciplinas separadas y a su vez de forma interdisciplinar.

Dicha ‘actitud científica’ ante la ciencia también acoge a la enseñanza, al respecto, Müller menciona que el nuevo modelo de la Universidad de Berlín promovía la libertad de enseñanza y aprendizaje mediante la posibilidad que tiene el docente de disentir ante cualquier planteamiento y el chance de poder desarrollar sus intereses académicos sin sentir presión estatal o institucional. De esta manera, se promovía la enseñanza científica, es decir una enseñanza que es y hace ciencia simultáneamente.

Posteriormente, en la conclusión del libro *La Universidad investigativa. Un estudio comparado a partir de los Estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816*, Müller señala que la idea de la didáctica y enseñanza científica llegaría hasta instituciones políticas, donde se intentaría implementar mediante la Ley 30 de 1992 o la Ley General de Educación:

En conclusión: también el Congreso de la República comprendió que sin la enseñanza científica, creativa, y sin un "proyecto educativo institucional", desde la escuela primaria, resulta imposible organizar la universidad investigativa; y aprovechando la

necesidad de reglamentar la nueva Constitución Política de Colombia, de 1991, ha puesto con la Ley 30 de 1992, de reforma universitaria, y la Ley General de Educación, expedida por el Congreso en 1993, los cimientos sobre los cuales el Gobierno Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y la Junta Nacional de Educación (JUNE) podrán fundar una nueva comunidad nacional con capacidad investigativa y de comprensión científica, a partir de la educación de la educación nacional. (Müller, 1993, p. 104)¹⁰

Ahora bien, la comprensión y la enseñanza de lo científico no es equivalente al postulado de que la enseñanza es y hace ciencia, por lo cual, el carácter de universidad investigativa y científica que Müller tanto proyectó como necesario en Colombia no se ejecutaría de manera totalmente coherente con los estatutos de la Universidad de Berlín.

En cuarto lugar, sobre la *educación*, Müller remite a esta desde la postura que Colombia implanta frente a lo que el Estado requiere para la educación pública, ante el movimiento de reforma ciudadana y ante las concepciones que desde la segunda Misión Pedagógica Alemana implantó en las innovaciones educativas para Colombia. La autora marca una diferencia en la educación estatal y la educación pública y privada en Colombia y en Alemania.

En Alemania, la educación debía estar a cargo del Estado, su tradición de educación estatal llevaba varios años y por ello no debía concederse a la iglesia, lo público pertenecía al Estado, aislando a su vez al sector privado de la educación. En Colombia se aceptaba la educación privada como a su vez la educación confesional en acuerdo a la concepción del Estado, esto previamente aprobado por el doctor Antonio José Uribe en su proyecto de ley de 1903. Cabe resaltar que esta educación con el objetivo de formar al pueblo iba encaminada a la educación para el trabajo y el crecimiento económico y social que requería la época (principios del siglo XX).

Las principales temáticas en educación destacadas para las instituciones de formación de maestros en Colombia se ubican principalmente en: la educación cívica, la educación científica, la educación moral y la educación intelectual. Cada una desde su especificidad enmarcaba la importancia de formar al niño en los deberes morales, sus capacidades mentales, en los derechos y deberes como ciudadanos, en el fortalecimiento de sus habilidades físicas y la formación de la voluntad. Adicionalmente habla de la educación no formal, un campo

¹⁰ Si bien la autora señala que la Ley General de Educación es de 1993, en realidad esta normativa se promulgó hasta febrero de 1994, convirtiéndose en la Ley 115 de ese año.

interdisciplinaria que se ubica en los padres que como lo menciona la autora son “corresponsables de la educación, también a nivel escolar, según la nueva Constitución.” (p. 173), y la educación diversificada que hace parte de la educación universitaria en el país.

Otras menciones de la educación aluden a su carácter y a la relación con un conocimiento científico de esta, es decir, desde la pedagogía y la didáctica. Veamos:

E-ducación es llevar, con-ducéndolo, al hombre, de o desde una situación existencial, a ó hacia, y hasta otra situación existencial. Este llevamiento [sic] los incluye a ambos, al con-ducido y al con-ductor. La ciencia de la educación se ocupa con el com-portamiento educativo. Sus temas son, por eso, el maestro y el alumno, los caminos (métodos) de la enseñanza, los modos del conocimiento y las metas del aprendizaje, metas que pueden ser puntos de llegada o puntos (puestos y lugares), en el horizonte, situaciones en la vida que se pueden lograr. A lograrlos se ordenan y se encaminan las acciones del educador. El ordenamiento de pasos y el encaminamiento de acciones que lleven al alumno o educando a las metas propuestas se llama pedagogía. Y el manejo conjunto de todos los medios conducentes es la didáctica. *Tecné* significa manejo. Por eso la técnica es su gran auxiliar. Planteado así, está claro que el problema de la educación, la pedagogía y la didáctica es un problema siempre nuevo, que siempre apenas comienza. (Müller, 1995a, p. 59)

En quinto lugar, respecto a la idea de *formación*, la cual es central dentro de la tradición pedagógica germana (Noguera, 2010; Runge, 2010; Horlacher, 2014), Müller hace alusión en relación con lo que el maestro debía adquirir en su proceso formativo, ante los contenidos y virtudes que caracterizan al maestro para una buena práctica en su quehacer. La formación se enmarcaba no solo en los saberes científicos o el espíritu académico, sino también como lo describe la autora en la “formación de la persona y de la voluntad en el logro de las virtudes platónicas fundamentales: medida, actuación ética, verdad y justicia.” (1992, p. 97); complementando con la formación humanística, formación católica y la formación integral – enfatizando en la educación femenina- que era de gran importancia para la formación pedagógica que se estaba construyendo para los maestros en la época.

Cabe resaltar que el marco en el que Ingrid Müller describe la formación se instala en las instituciones normales nacientes, específicamente en el Instituto Pedagógico Nacional, el marco pedagógico de la formación para las mujeres hace referencia a la importancia que tiene

establecer una educación en igual de condiciones –tanto para hombres como para mujeres– no solo en la disposición de instalaciones, sino una educación femenina que les permitiera establecerse profesionalmente como las principales institutoras y cuidadoras de los niños, además de ingresar al contexto social desde otra postura. Esta nueva mirada parte del modelo alemán que desde finales del siglo XIX había comprendido la educación femenina.

Otra alusión importante a la formación (*Bildung*) la señalan como término básico del sistema educativo alemán, a diferencia del caso francés en que los conceptos fundamentales son educación y enseñanza. En relación con el concepto de formación ella anota

[...] que tiene implícito el concepto de maduración, como se expresa en el “Examen de Madurez”, examen final del bachillerato, de acceso a la universidad. El educador presta a la personalidad en desarrollo sólo una ayuda; es ella misma quien debe desarrollarse por su modo de ser, a través de sus decisiones, su entrega al estudio, en sí misma y hacia sí misma. “Education” se ve como un proceso social dual (educador–educando) y transitivo; “Bildung” como un proceso de desarrollo individual e intransitivo hacia una forma propia, una vocación propia, es decir un propio ser en la vida. “Fórmate a ti mismo y obra sobre los demás por lo que tú eres”, decía Wilhelm von Humboldt. (Müller, 1995a, p. 16)

Ingrid Müller, en el desarrollo de los conceptos de educación y formación resalta la importancia de los distintos procesos ejercidos no solo en los sujetos sino en lo que los antecede, es decir, las directrices que orientan estos conceptos en cada contexto, como se integran en el marco social de los individuos, desde lo administrativo hasta lo primordial en el ser del sujeto y su interacción con el saber y el mundo. La autora dentro de estas nociones destaca en su texto *La formación docente en Alemania: una ojeada histórica* (Müller, 1995c) cómo la autonomía es parte esencial del campo educativo y de la formación, pues dicho en sus palabras:

La autonomía como una idea-guía de la educación alemana se trabaja en todos los niveles educativos, hasta culminar en la enseñanza investigativa de la universidad. La universidad no les da a los futuros docentes un código de comportamientos hechos, ni les impone o les transmite una u otra posición ideológica o una concepción del mundo determinada; les da la suficiente preparación para que ellos mismos, por medio de la investigación, se orienten y se formen y tengan la capacidad, a su vez, de enseñar a los niños a discernir y pensar con criterio científico. (pp. 7-8)

Esta noción de autonomía en la educación converge con la formación ya que la autora en la misma obra resalta que, desde la perspectiva social, la autonomía –reformulada desde la pedagogía contemporánea como fin superior– se orienta hacia la formación del ciudadano participativo, responsable dentro de las necesidades de la sociedad cambiante ante los nuevos retos tecnológicos, de la formación de sujetos críticos e independientes que se acoplan a los contextos de cada presente a las diversas situaciones que allí se presentan.

En sexto lugar, respecto a la *pedagogía*, la autora indica que la concepción que se tenía de la pedagogía en aquel contexto estaba desde la mirada filosófica y científica –al ubicar la pedagogía como ciencia–. A partir de las distintas concepciones que se encuentran en el trayecto historiográfico que Müller (1992) desarrolló, destaca la pedagogía social y el obrar pedagógicamente en el marco de la filosofía, al entrar en la educación para la comunidad y su formación- como se describe en el anterior concepto-, este enfoque viene del pedagogo y filósofo Alemán Paul Natorp.

La *pedagogía antroposófica* -que viene de la educación privada en Alemania- se enfoca el cultivo del niño especialmente *sensible* (talentoso) con el propósito fortalecer sus habilidades para educar no en el entendimiento sino en la sensibilidad a partir de la enseñanza de las artes y la música, que como lo describe la autora era una forma de comprensión del hombre en el mundo en el macrocosmos y microcosmos. Por otro lado, la practica pedagógica tampoco estaría del lado de la ciencia solamente, sino a partir de métodos y técnicas que fortalezcan el desarrollo físico e intelectual de los estudiantes y a su vez en una mejor adquisición de los saberes. x

Con respecto a la ciencia, hay un interés por complementar la pedagogía desde los saberes científicos puros en sí, a su vez la *pedagogía*, puede ser vista como una ciencia. Müller, muestra el contraste y codependencia que halló entre la pedagogía científica y empírica, pues la segunda no podía estar sin la primera. La autora también menciona la concepción de la pedagogía comparada como una disciplina relacionada con la sociología, economía, e historia de la psicología que entran a hacer parte de los métodos de investigación en educación en contraste con los análisis de los sistemas educativos europeos.

En su libro *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea*, Müller (1995a) explica un poco la transición que vivió la *pedagogía* en los años sesenta, cuando se la vinculó estrechamente al concepto de *ciencia de la educación*: “La intención de mostrar el cambio de una pedagogía predominantemente humanista hacia una pedagogía empírico-analítica y con

ella, según los representantes de esta tendencia, hacia una disciplina más rigurosa”. (p. 16) Se ve de esta manera que la conexión entre *pedagogía* y *ciencia de la educación* obedeció a un intento de legitimar a la primera como una disciplina capaz de sostenerse teóricamente en sí misma y con un ámbito de influencia diferente de áreas afines a ella.

En séptimo lugar, son relevantes las alusiones a la *escuela*, la cual es descrita en relación con la pedagogía y los elementos que se instauraban para la formación de maestros. Como se menciona previamente no sólo se trató de establecimientos apropiados, también de reconocer que la escuela es un espacio de fomento para el conocimiento y la interacción con otros saberes para la vida, asimismo se destaca la *escuela del trabajo* de Kerschensteiner que tiene que ver con la formación académica y especialmente en el fomento de la creatividad y el aprendizaje que, como Müller (1992) menciona, no sólo se ubica en el fortalecimiento de la razón sino también del sentimiento estético. Este objetivo se orienta en la educación para la comunidad y el trabajo y este concepto es tomado como una metodología en que convergen las demás nociones que hacen parte de la pedagogía tanto en Alemania como en Colombia. Las escuelas normales, escuelas anexas –entre instituciones– y escuelas pedagógicas, proponían una constante ante la buena formación del maestro como sujeto y ante los saberes que allí circulaban para la adquisición del buen conocimiento en pro del crecimiento cultural en cada contexto.

2.1.2. Sobre la escuela y el sistema educativo en perspectiva pedagógica

En el apartado anterior se hace una breve mención de la *escuela* y su relación con los conceptos pedagógicos que allí convergen, en esta ocasión, a partir de la investigación que la autora desarrolla y describe desde los distintos escenarios, se ha de resaltar la escuela desde su función más operativa en cohesión con el sistema educativo que se instauraba en Colombia tomando elementos del modelo alemán –junto a las misiones pedagógicas y proyectos de ley–, además del lugar que ocupaban los diferentes agentes de la escuela. Ingrid Müller hace un estudio exhaustivo a partir de las leyes que, en la primera y segunda mitad del siglo XX, enmarcaban la transformación del *sistema educativo* en Colombia y las reformas que hacían de la formación de maestros una prioridad en el marco pedagógico y desde la intervención de expertos internacionales que proyectaran un buen sistema de educación en el país.

El nuevo sistema nacional de formación docente establece la obligatoriedad de la educación en el grado de primaria, y de autonomía educativa en las universidades, a partir de cada grado –

escuela primaria, escuela secundaria– se decretan normas y principios educativos que han de fortalecer los contenidos en cada nivel escolar de cada región del país. La *escuela urbana* y la *escuela rural* adaptaron una serie de condiciones para una buena formación, se establecen currículos y metodologías de enseñanza que se apropien a cada contexto, orientados –a como se menciona en el anterior apartado– a la *escuela del trabajo*. El propósito ante los cambios de cada reforma era propender en los alumnos la adquisición y el fortalecimiento de sus habilidades desde los saberes científicos y pedagógicos de la mano, proponiendo la participación de los alumnos no solo en el contexto académico, sino democrático dentro de la escuela, apoyando así, su lugar y accionar en los distintos roles que tienen como estudiantes y que posteriormente habrían de trasladarse al contexto social como ciudadanos.

Müller (1992) hace una descripción de las escuelas francófonas y germanas, realizando una comparación de aquellos principios que fueron tomados de estos modelos extranjeros e hicieron parte de las escuelas normales y su construcción a nivel nacional y estatal. Ante la formación de la escuela francófona estaba orientado en el positivismo de las ciencias naturales y sociales y en el racionalismo cartesiano, a diferencia de la escuela alemana que estaba desde la razón kantiana, la formación de la voluntad y el espíritu protestante. La autora compara los dos modelos respecto, a que, en ambas escuelas posteriormente se establece una ocupación a partir de las ciencias, y se introduce la formación humanística, preparando el camino universitario a partir de una buena disciplina de estudio y cultivo de la voluntad.

En la *escuela*, tanto el maestro como el alumno debían estar preparados en estos principios, su participación como agentes principales de la *escuela*, se conducía a su ingreso al mundo del trabajo y de la buena conducta como ciudadanos. Los maestros que se formaban para enseñar no solo desde las ciencias específicas, sino también los que su educación iba enfocada a la formación de los maestros de secundaria, estaba en armonía con los intereses que se gestaban en la escuela y en la nación, desde los decretos y proyectos de ley y reformas que proponían siempre un camino desde lo académico hasta lo administrativo en gestión de recursos económicos y materiales para tal fin.

Cabe resaltar que la conceptualización destacada en este apartado está bajo el trabajo detallado y riguroso de la autora al señalar las diferencias que hay de la pedagogía en cada país, cada concepto más allá de su definición misma hace alusión a la implementación de la educación en cada nación y la importancia de formar al ciudadano en los distintos grados, para fines culturales, políticos y nacionales. La pedagogía para Alemania era de gran importancia y era

prioridad en virtud y fortalecimiento del espíritu de sus ciudadanos, por ello la escuela toma gran relevancia no solo como institución operativa, sino como el lugar en que se albergan y convergen estos principios, como lo menciona la autora:

Las Escuelas Superiores de Pedagogía fueron una creación fecunda para la pedagogía. Tienen la misma organización académica de lecciones magistrales y seminarios que la universidad; pero no son universidades. Se destaca en ellas la estrecha relación entre teoría y práctica pedagógica, sus profesores están inscritos en el escalafón docente universitario y están dedicados a la investigación pedagógica y didáctica. (Müller, 1995c, p. 6)

Para Colombia, la pedagogía se instaure mediante estatutos y hace parte de la formación universitaria como complemento a las ciencias puras que se impartían en dicha institución adicional de llevar parte de la tradición alemana en educación, ya que, en el país, como lo menciona la autora en *La formación docente en Alemania: una ojeada histórica*. (1995c), también se instauran Escuelas Superiores de Pedagogía después de la Segunda Guerra Mundial, por la atención que logran capturar en el gobierno colombiano, se solicita a Francisca Radke, que fundara una de estas escuelas la cual toma el nombre de Universidad Pedagógica Nacional. Los aportes de la autora en este campo evidencian la relevancia del análisis que incluso, hasta hoy día, hace parte de las discusiones sobre el lugar que la pedagogía y el pedagogo enmarcan en la configuración de políticas educativas y estrategias de formación en el marco general de cada contexto social, por lo tanto la escuela no es solo el lugar propio de estos elementos, sino a su vez de la interacción de los sujetos -que hacen parte de estos espacios- con el saber, que siempre inacabado en cada grado de la vida de los individuos, toma parte de mundo al que se integran.

2.2. Formación de maestros

Müller dedicó gran parte de *La lucha por la cultura* al abordaje de la formación de maestros y maestras en el país. Esto ocurre porque consideraba que para el desarrollo de una pedagogía

robusta y para el fortalecimiento de la universidad investigativa era de vital importancia entender cómo se ha llevado a cabo la formación de los maestros y a partir de ese entendimiento formular o, más bien, sugerir estrategias o enfoques más adecuados para que los futuros formadores afronten la realidad educativa de Colombia. Para ello, la autora se vale de varias categorías que serán esbozadas a continuación.

En primer lugar, habla sobre la *caracterización de maestros*. Para la época en que escribió *La lucha por la cultura*, Müller (1992) argumenta que la procedencia socioeconómica de la mayoría de los maestros es de la esfera media y media-baja. Añade a esto que el oficio de la docencia está mal remunerado y que es menospreciado entre las diferentes profesiones de la sociedad. Critica las llamadas “soluciones educativas”, pues se trataba de un modelo de contratación con pocas garantías para el docente, dichos contratos eran temporales y no aseguraban el ingreso a la carrera docente. A su vez, se refiere a la escasa movilidad social que ofrece la carrera docente en el país y analiza que una gran parte de las personas que decide formarse como maestros lo hacen como última alternativa y no guiados por una vocación profesional o personal.

En segundo lugar, Müller se refiere el *Estatuto Docente*. Müller se refiere a los niveles de formación, desde su óptica las Escuelas Normales deben formar a los maestros de primaria y las Facultades de Educación superior a los maestros de secundaria, pero anota que el Estatuto Docente de la época, el Decreto 2277 de 1979, no se estaba cumpliendo ya que las normales formaban tanto maestros de primaria como de secundaria. Esto llama la atención frente a lo que usualmente se concibe y es que las normales en Colombia sólo formaban los maestros de primaria, pero es probable que, en algunas regiones del país, los normalistas terminaran haciéndose cargo de cursos de secundaria, algo que habría que comprobar de forma concreta, para que no sea sólo una conjetura.

En tercer lugar, para hablar de la *profesionalización* de los maestros en Colombia. En el segundo tomo de *La lucha por la cultura* Müller rescata varios testimonios de maestros consignados en el libro *MEMORIAS - ICFES* (1987). Allí, uno de ellos argumenta que las reformas del magisterio no tienen en cuenta la opinión de los maestros y por ello están desconectadas con la realidad educativa. Finalmente menciona que esto los obliga a generar estrategias de actualización pedagógica más acordes con su oficio, pero esta dinámica, evidentemente, dificultaba una profesionalización docente en el país.

En cuarto lugar, se refiere a la *investigación docente* desde el análisis del Reglamento de Personal Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de 1982. Müller (1992) menciona que la palabra *investigación* sólo aparece tres veces relacionada a la actividad creadora ejercida por el docente; cuando se habla de la promoción a categoría de Profesor Titular, para obtener la distinción de Profesor Distinguido y Profesor Emérito, y para la obtención de un año sabático. Lo que deja en evidencia el carácter utilitario que dicho reglamento daba a la investigación.

Previamente, el decreto 3153 de 1968, le había adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional además de la formación docente y la capacitación del personal, la tarea de impulsar la investigación educativa entre los docentes. La última mención que se hace de la investigación docente está relacionada con la crítica que los docentes ‘didactas’ –es decir, más proclives a la práctica antes que a la teoría– del magisterio hacen a los profesores dedicados exclusivamente a la investigación, argumentando que la excesiva especialización de la investigación docente producía problemas de transmisión de los conocimientos en la escuela.

Estos términos fueron los más comúnmente relacionados con el concepto de formación de maestros en los dos tomos de *La lucha por la cultura*. Ahora, vale la pena aclarar que Müller acude a cuatro términos para referirse a la formación de maestros en sí misma; formación de *docentes*, formación de *educadores*, formación de *maestros / maestras* y, finalmente, formación de *profesores*. Müller no ofrece una definición que delimite claramente el significado y las posibles diferencias que existan entre dichas palabras. En varias ocasiones alterna entre el uso de dos o más palabras en párrafos cercanos en temática y en composición. Eso sí, los términos a los que más hace referencia en el desarrollo de los dos tomos son *formación docente*, y *formación de maestros/maestras*, respectivamente.

Sobre la *formación de maestros*, Müller recuerda el debate que los maestros de la época adelantaron entre dos paradigmas de la formación. Una parte de ellos se ‘rebeló’ ante el espíritu de la disciplina a través de la memorización y preferían ser formados en el espíritu de una disciplina de la libertad. También menciona que el respeto a la comunidad y a la Nación, así como el fomento del pensamiento crítico eran aspectos que no se podían olvidar en la formación del maestro.

En este punto, Müller menciona un aspecto considerado esencial en la formación de maestros y es la idea de que la formación del carácter está en el centro de la labor educativa. Dicha formación del carácter está muy conectada con una vertiente religiosa, la cual otorgaba a la

moralidad un lugar privilegiado en las cualidades que un maestro debía desarrollar en su formación. Müller recuerda la postura del Dr. José Francisco Socarrás, cuando argumentó que se debía fomentar un espíritu de comprensión y tolerancia ideológica entre los maestros e impulsar así, la libertad de aprendizaje tanto para los maestros como para los alumnos.

De nuevo Müller rescata un testimonio, esta vez recogido en las MEMORIAS publicadas por FECODE en 1991. En este caso, la rectora de la Escuela Normal Distrital María Montessori, Flor Marina Triana dice;

El maestro formado en este modelo (el tradicional de la escuela normal), adolece de la capacidad para integrar el conocimiento, para hacer propuestas o proyectos y dinamizarlos, y aún para reconocer su propio quehacer e integrar su vida con su profesión. (1992b, p. 100)

Esto es muestra de las tensiones discursivas de una época de transición entre modelos y paradigmas clasificados como ‘tradicionales’ y nuevas miradas modernas clasificadas en muchos casos como ‘humanistas’.

Sobre la *formación de maestras*, concepto abordado únicamente en el primer tomo de *La lucha por la cultura*, Müller señala el punto de origen histórico de la formación de maestras en Colombia. Este se dio con la ley orgánica de 1917 con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres y con el diseño de un pènsum de extensión universitaria. Así mismo, Müller da cuenta de otra institución de *formación de maestras*, la Normal Universitaria Femenina, y añade los temas centrales de su programa curricular: Didáctica general, Lectura-escritura, Matemáticas, Organización escolar, Metodologías y prácticas de enseñanza, siendo algunos de ellos.

Müller menciona que parte importante de la *formación de maestras* era la denominada ‘práctica pedagógica’, es decir, clases que dictaban las alumnas universitarias en el nivel secundario. El objetivo de dichas prácticas era el fomento de una pedagogía práctica entre las aprendices. Estas prácticas se dividían en tres aspectos calificables por el director de prácticas de cada estudiante; primero, la preparación de la clase, segundo, la realización de la clase, que era observada por las demás alumnas, y tercero, la crítica de la clase por parte del director y las demás alumnas.

Sobre la *formación de docentes* o *formación docente*, Müller hizo mención permanente. Se remonta a la época de la República de Weimar (1918-1933) para buscar los antecedentes del paradigma de *formación docente* traído con las Misiones Pedagógicas a Colombia. Müller destaca que mediante la Academia Pedagógica Alemana se difundirá una docencia pedagógico-didáctica. Müller encuentra que el proyecto de ley de la Misión Pedagógica Alemana no incluía la *formación del personal docente*, pero si establecía que el Estado debía “nombrar y costear” a los docentes necesarios.

Sobre el modelo de formación traído al país a través de las misiones pedagógicas Müller apunta que, en contraste con el paradigma tradicional de formación: “El nuevo modelo de formación docente trató, por el contrario, de revivir el ideal humanista de la formación integral de la persona, formar un educador.” (1992, p. 20). Así se aclara un poco la conexión entre docente, maestro y educador desde la mirada de Müller. Aunque suele usarlos como sinónimos, cada palabra tiene matices, en este caso se aclara que el educador es ‘integral’ y por lo tanto no está limitado a espacios educativos formales. Müller resalta que el maestro de la época era llamado a ser también ‘educador’ de su comunidad.

A través de la Escuela Normal Superior se fomentó una orientación ‘profesionalista’ de las carreras universitarias que impulsara el espíritu libre y crítico en sus estudiantes. Este momento histórico tendría lugar en el primer gobierno de López Pumarejo denominado *Revolución en Marcha*. Allí, con el Dr. Socarrás en la dirección de la Escuela Normal se harían esfuerzos por unir docencia e investigación, al ser considerada esta última como una aptitud esencial para el ejercicio de la docencia.

Müller menciona que las facultades de Educación en Colombia comenzaron a incluir como asignaturas áreas que en “conjunto imprimían sentido pedagógico a la formación del educador” (1992, p. 138), entre ellas; psicología, historia de la educación, sociología de la educación o filosofía de la educación. Así mismo, se incluyeron elementos, sobre todo materiales didácticos, de la denominada ‘Tecnología de la educación’ proveniente de las corrientes pedagógicas norteamericanas.

Müller considera importante mencionar el aporte de Franziska Radke al respecto;

Franziska Radke orientó la formación docente hacia la especialización, en un claro intento por superar el espíritu enciclopédico de la ilustración (siglo XVIII), creadora de la escuela general obligatoria, aún presente en el modelo normalista de la formación del profesorado. (Müller, 1992, v. II, p. 111)

De esta manera, se puede inferir que la tensión previamente expresada entre el modelo clásico de formación y las nuevas miradas se expresa en el enfrentamiento entre la *especialización* que sugiere una profundización temática-investigativa y el '*espíritu enciclopédico*' que hace pensar en el enfoque memorístico e impersonal de la formación docente.

Sobre la especialización en la *formación docente*, Müller más adelante anota que es necesaria una formación diferenciada para maestros de educación básica y media –como se clasifica actualmente- y maestros de universidad. Los primeros deben fortalecer más su conocimiento y dominio de habilidades didácticas y pedagógicas, mientras que los segundos deben orientar su enseñanza por el conocimiento científico. Y para la aplicación de dicho enfoque diferencial se estableció un Comité Nacional Permanente de Decanos de Facultades de Educación, quienes tomando como base investigaciones pedagógicas y experiencias comunitarias implementarían las medidas necesarias para cada plan de estudios.

Para concluir, es pertinente mencionar que Müller realizó un panorama bastante general y, en algunos aspectos, detallado de la formación docente en Colombia en una época amplia; aproximadamente de 1920 a 1990. En sus dos tomos de *La lucha por la cultura* se encuentra un esfuerzo por reunir los aspectos que ella consideró más relevantes y no necesariamente todos los aspectos importantes de la formación de docentes. Pero lo que es evidente, es que este tema fue de los más estudiados por Müller en sus obras y también de los más discutidos en la época de estudio;

Bastaría con recordar que desde 1962 se han realizado tres seminarios de Facultades de Educación, un Encuentro nacional y cinco Encuentros regionales sobre la formación y capacitación del docente en Colombia, un Encuentro Iberoamericano de Ministros y Decanos de Educación, dos Reuniones nacionales de Rectores y Decanos de Educación, una Reunión de Expertos y otra de Decanos y Profesores de Educación, sobre la orientación pedagógica en los programas de formación de docentes. (Müller, 1992, v. II, p. 74).

De cada Encuentro saldrían documentos y aplicaciones prácticas para los docentes y pedagogos del país, por lo cual los paradigmas de *formación docente* y el entendimiento del concepto mismo se transformaría con cada época, coyuntura política y social, y con cada dirección

legislativa del Ministerio de Educación. Pero los tomos de *La lucha por la cultura* son un testimonio importante de cómo se entendía y cómo se desarrollaba la *formación docente* en la época estudiada por Müller de Ceballos.

2.3. Investigación y educación comparada

A partir del trabajo juicioso en sus estudios de investigación sobre educación en el país, se logra identificar en la recopilación de obras de Ingrid Müller, principalmente en *La lucha por la cultura*, que su producción se enmarca no solo el recorrido histórico de los modelos educativos de Alemania y Colombia, también se orienta hacia el método comparado entre estos dos países en cuanto a la formación de maestros. La autora describe históricamente la investigación y la educación comparada en ambos contextos, y su importancia en cada uno.

2.3.1. La investigación y la universidad

La investigación como se mencionaba en el primer capítulo hace parte de la universidad en la consolidación de información para el estudio y establecimiento de estrategias que puedan dar solución a las problematizaciones que se presenten en el campo educativo. Ingrid Müller hace algunas alusiones a la investigación en la Universidad de Humboldt en Alemania – caracterizada por su énfasis en la investigación como rasgo distintivo de la Universidad– y de sus inicios en Colombia, además de aquello que se debía tener en cuenta para su desarrollo.

El modelo de la Universidad investigativa de Humboldt, descrita en las palabras de Müller (1992, p. 147)

[...] se caracteriza por su organización académica en conferencias científicas (*Vorlesung*), que dan al alumno un cuerpo sistemático de conocimientos, y al profesor la oportunidad de hacer conocer sus hallazgos científicos; y el seminario, que familiariza al estudiante con la metodología y el trabajo de investigación. En el seminario se trabaja según la metodología de las distintas disciplinas y el punto de vista de los directores de los institutos o departamentos universitarios. Apoyado con bibliotecas especializadas en cada programa de especialidad, el seminario alemán introduce a los alumnos en la investigación, gradual y sistemáticamente durante toda la carrera. A través del Preseminario (*Proseminar*), Seminario Medio (*Mittelseminar*) y Seminario Superior (*Oberseminar* y *Doktorandenseminar*), exige trabajos escritos de

investigación (*Referate*), cada vez más serios y rigurosos; en las ciencias experimentales, de laboratorio; en las ciencias económicas y sociales, y en especial en las ciencias tecnológicas, las ingenierías, se inicia el estudio por proyectos; los estudiantes de los semestres superiores establecen diagnósticos, estrategias, etapas de ejecución, asesorados por el profesor o un especialista en el ramo. Ahí está de nuevo la presencia del Gimnasio, que preparaba a sus alumnos por medio de la enseñanza activa, en ejercicios graduales de redacción y composición, especialmente en los grados superiores, a través del ensayo alemán (*Aufsatz*), literario e histórico, en la elaboración del "Referat" o ponencia del Seminario universitario. Destacamos de nuevo la importancia de la enseñanza del bachillerato para la calidad académica de la Universidad, porque la educación superior únicamente es superior en relación con el nivel medio de un determinado sistema educativo.

En *Los orígenes de la Universidad Investigativa: un estudio comparado a partir de los estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816*, Müller (1995d) desarrolla esta idea al plantear que la presencia tan determinante de la investigación tiene una influencia en las mismas relaciones pedagógicas que se tejen en ese espacio. Incluso, llega a transformar, o más bien a enriquecer la relación estudiante-maestro. Al respecto dice:

El papel de los estudiantes es, dentro de un diálogo socrático con el profesor, pensar con él, dudar, criticar. Se adscribe al estudiante la autonomía de una persona que no solamente aprende, sino que investiga; esta es su responsabilidad para con la Universidad y su profesorado. Cambia así profundamente la relación estudiante-profesor. (p. 12)

El estudiante adquiere conciencia de la importancia que tiene la investigación para el desarrollo de su aprendizaje y la empieza a entender como una responsabilidad intelectual y personal también. Más adelante, en el mismo texto Müller agregaría, “la investigación en sí es un proceso pedagógico”, tal es el carácter que adquiere la investigación en la universidad de Humboldt. Es pertinente recordar que estos postulados, aplicados en la Universidad de Berlín, provienen de su fundador, el intelectual alemán Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

Las orientaciones y transformaciones que se dieron de las ciencias del espíritu a la orientación científico-tecnológica están relacionadas con los resultados obtenidos en el primer enfoque acorde a lo esperado, la investigación científica toma gran lugar y se instaura una oficina de investigadores, que apoyaba a los profesores y candidatos a doctorado en la realización de proyectos para tales fines. Se funda el Instituto Alemán de Investigadores Internacionales como centro universitario desarrollando sus investigaciones en el campo experimental, investigaciones sobre inteligencia y elaboración de test, en la relación del procedimiento empírico y la reflexión filosófica y métodos históricos hermenéuticos, adicionalmente al método empírico que surge en Alemania a partir de la psicología educativa. Surge un cambio de la pedagogía cuya perspectiva se enfoca hacia una ciencia de la educación, que junto a los temas previos enmarca una época en Alemania frente a la pedagogía y sus precursores.

Adicionalmente, la autora describe las principales tareas que el instituto desarrollaba en los proyectos de investigación en la historia de la educación alemana, ante los estatutos y metodologías implantadas, en el área interdisciplinar y el campo que se ejercía desde otras naciones y sus sistemas educativos que se implementaban en sus estudios investigativos. La escuela también hacía parte de su trabajo al hacer parte importante del contexto cultural y social de la formación.

En Colombia, la investigación empieza a tomar parte según Müller (1992), a partir de la ausencia del campo investigativo en la educación y por la importancia que la investigación tendría en la formación docente. Para ello se refiere a la experiencia de la facultad de Ciencias de la Educación (antecesora de la Escuela Normal Superior) que publicó la revista *Educación* en la década de 1930 y en la que se integraban temas de discusión sobre la escuela activa, proyectos de las reformas de ley y asuntos propios que interesaban a la escuela. La autora muestra los debates que se dan inicialmente en la investigación, pues la importancia de fortalecer el campo investigativo en educación no debía estar orientado solo desde las áreas específicas y administrativas, sino que el docente también debía formarse como investigador tanto en la teoría como en la práctica. Müller al citar a diversos referentes destaca la relevancia de un sistema de educación superior que tiene por objeto fomentar y fortalecer la preparación para la investigación en sus distintos niveles formativos. Un ejemplo de lo previamente expuesto, expresado en palabras de la autora:

El Decreto 80 de 1980 no sólo definió la investigación, sino también la libertad de cátedra o libertad docente, y la libertad de aprendizaje: la investigación, entendida como

el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes, a comprobar aquellas que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y a crear y adecuar tecnologías. (Müller, 1992, v. II, p. 125).

En cierta medida, esta idea sobre la importancia de la investigación en la formación docente y en general en el ámbito universitario coincide con el escenario descrito por Ciprián & Atehortúa (2005) respecto a la creación del CIUP. Esa mirada sobre la investigación coincide también con las tendencias señaladas por Popkewitz (2021) respecto al énfasis en la práctica como objeto de estudio y a la vez como asunto a modificar vía investigación, aunque puede suponerse que desde la perspectiva de Müller de Ceballos hay matices que ponen el acento en la labor investigativa como base para el conocimiento dentro de un campo –como sería el caso de la pedagogía o la didáctica–.

2.3.2. La perspectiva comparada

La mirada de Ingrid Müller de Ceballos en el estudio de sus obras, principalmente en la *Lucha por la Cultura* estuvo en perspectiva comparada, en el índice de ambos tomos especifica y describe qué significa el método comparado y a su vez hace un marco general ante las problemáticas que se presentaron tanto en el contexto alemán como –y principalmente– en Colombia ante la formación de maestros y las distintas reformas que implementaron en educación e hicieron que hubiese un déficit educativo ante los resultados de egresados de las facultades de educación: asimismo explica el apoyo obtenido para esta investigación (por parte de las directivas de Universidad Pedagógica Nacional) en pro de evaluar esta crisis y así generar nuevas propuestas de cambio y organización.

La autora en el primero tomo explica el método comparado, expresando que:

b) en cuanto a la comparación histórica es claro que se refiere a las épocas desde una mirada retrospectiva. Por método comparativo se entiende, literalmente, el de la comparación de dos o más entes (hechos, personajes, normas), enfrentándolos y contraponiéndolos para determinar, fenomenológicamente, esto es, por descripción

comparativa de sus modos de ser, la situación humana que subyace en el fondo, es decir, que les sirve de fundamento. (p. xii)

Como doctora en *Educación comparada*, Müller expresa que esta metodología, utiliza el procedimiento hermenéutico –método del entendimiento– que por medio del estudio de documentos y modelos europeos se pueden establecer estrategias para la elaboración de nuevas políticas en educación en Colombia desde distintas épocas, tomando en cuenta que al ser extranjera y nativa de Alemania, el estudio de los textos en su lengua materna iba a permitir un análisis más explícito y profundo de los documentos.

Su recorrido histórico enmarca la importancia de los acontecimientos más relevantes que en el contexto social se generaron, a partir de estatutos y leyes que, para aquella época, fueron necesarios establecer para restaurar la crisis que a nivel sociocultural se presentaba en Alemania y Colombia. En el primer tomo de la *Lucha por la cultura*, Müller inicia relatando los sucesos que hicieron que Alemania al enfrentar tiempos difíciles –como la caída del segundo imperio alemán y la derrota en la primera guerra mundial– decretara la constitución de Weimar, ante la creencia que la educación siempre iba a ser el mejor camino para guiar y edificar la nación.

Esta nueva constitución, trató cuatro temas políticos principales, en palabras de la autora:

[...] la introducción de la democracia en Alemania, la reorganización entre el Imperio (gobierno central) y sus Estados federados, la distribución de tareas del gobierno central entre sus organismos correspondientes y la formulación de principios para la vida en la comunidad, o sea la constitución de los derechos fundamentales y las obligaciones de los ciudadanos alemanes. (p. 7)

Ante el nuevo Estado democrático se establecen normas de igualdad de clase social e igualdad civil (hombres y mujeres) mediante la obtención de los mismos derechos para toda la ciudadanía sin diferencia alguna. La educación –y la democratización de la enseñanza– pasa a ser un tema central en la nueva constitución, el nuevo estatuto titulado *Formación y Escuela* destaca los temas principales que son base de toda educación los cuales eran: la libertad de enseñanza, la ciencia y las artes. Se ocupa de la educación pública, la formación de maestros, determinando la obligatoriedad de la educación de los jóvenes -desde los 8 hasta los 18 años-

en el que los recursos se iban a distribuir de manera gratuita por las distintas instituciones escolares encargadas, la educación primaria y secundaria delimita las condiciones para cada grado especialmente para la secundaria, pues el acceso para cada asignatura –orientada a las diversas profesiones- debía ser de interés propio del sujeto.

La educación privada, no fue del todo relegada, para que siguiera funcionando debía estar avalada por el Estado ante las licencias otorgadas que dieran cuenta que la educación que impartían no fuera de menor nivel que las escuelas públicas. Adicionalmente se resalta la importancia de instaurar la *Universidad popular* con el objetivo de fortalecer la educación para el trabajador ante su formación continua. Müller resalta que la *co-educación* también fue un tema tratado por la constitución, este concepto hace referencia a las distintas confesiones religiosas y no a los sexos, es decir, no se consideró un inconveniente que las escuelas aceptaran a estudiantes diferentes religiones en un mismo espacio y a su vez que hombres y mujeres se formaran en una misma institución (escuelas mixtas). Esto en relación a que la agrupación de los grados de esta manera no iba a afectar la formación moral ni personal de los niños.

En el caso colombiano, las transformaciones educativas descritas por la autora se enmarcaban a principios de la segunda década del siglo XX. El gobierno propuso y aprobó la contratación de una Misión Pedagógica Alemana con el propósito de que al traer expertos en educación y pedagogía se pudieran establecer nuevos estatutos que fortalecieran la educación en el país. De Alemania se contratan tres profesores que, junto a otros tres maestros colombianos distinguidos, pudieran entablar nuevas estrategias educativas que fortalecieran el campo formativo de maestros, mediante nuevo proyecto una ley (una Ley orgánica de la Instrucción Pública). Los maestros asignados de Alemania fueron: Anton Eitel, –director de la Misión–, Karl Gloeckner –especialista en educación primaria y normales– y Karl Decker –especialista en secundaria–; y los maestros asignados de Colombia fueron: Emilio Ferrero –ministro de Educación entre 1914 a 1918–, Gerardo Arrubla –coautor de la “Historia de Colombia”– y Tomas Rueda Vargas –escritor y profesor del Gimnasio Moderno–.

Posteriormente se estableció el proyecto de ley de la segunda Misión Alemana cuyas innovaciones educativas que venían del espíritu educativo alemán y la tradición que la constitución de Weimar había instaurado en su país, hicieron parte de las reformas en este nuevo proyecto de ley en Colombia. La educación primaria debía ser obligatoria, y en cuanto al bachillerato los padres eran libres de escoger el lugar en que el joven iba a formarse, ya fuese en un colegio departamental u oficial. Para los estudios universitarios se establecería una

universidad oficial nacional llamada Universidad de Colombia y posteriormente se daría la creación de un Consejo Nacional de Instrucción.

Al igual que Alemania, en Colombia la instrucción primaria sería gratuita, e impartida en colegios departamentales cuyos contenidos estarían en la enseñanza de las nociones elementales propiamente para el ejercicio en la ciudadanía; la instrucción secundaria, comprendería las nociones para la cultura general y asignaturas para la instrucción profesional. Los principios morales y religiosos estarían en las dos modalidades al igual que en la instrucción profesional e instrucción industrial. Esta última instrucción -a su vez departamental- está relacionada a la formación de las artes que tenían que ver directamente con la industria y la instrucción profesional se impartiría en las principales facultades nacionales y departamentales de las ciencias propias de cada área de formación.

Müller enfatiza en la estructuración de la universidad, resaltando que, bajo el proyecto de la Misión, y en correlación con otros modelos europeos, la universidad en la república debía ser una sola, como se menciona previamente, es la Universidad de Colombia, las instituciones universitarias departamentales ya existentes funcionarían como facultades de la presente Universidad. Un ejemplo de la organización del cuerpo universitario lo relata la autora:

El cuerpo universitario lo integran el personal docente (catedráticos, profesores agregados, auxiliares y honorarios), y los estudiantes (matriculados y asistentes). Denomínase Catedrático el profesor que regenta una cátedra con la obligación de dictar las respectivas conferencias y presidir los exámenes. Profesor agregado es el que, habiendo terminado el tiempo de prueba dicta conferencias mediante una remuneración fija o eventual, sin estar al frente de una cátedra ni tener la responsabilidad de ella. Profesor auxiliar es el que está en período de prueba; entra en la carrera mediante habilitación, cuyas condiciones fijará el decreto reglamentario y puede dictar conferencias sin derecho a sueldo. Profesor honorario es el que sin tener parte en la carrera activa del profesorado recibe el título de honor en virtud de merecimientos excepcionales y tiene derecho a dictar conferencias. (Müller, 1992, v. I, p. 81)

Respecto a los estudiantes matriculados y asistentes, los primeros debían obtener el título de bachiller para acceder a alguna de las facultades, adicional a presentar un examen de admisión; los segundos debían obtener una autorización para poder asistir a algunos seminarios y cátedras sin necesidad de matricularse y presentar examen. El gobierno de la universidad estaría

asignado a un Procurador Universitario, escogido por el Consejo de la institución. La Psicología se instaura como una ciencia que apoya el campo pedagógico ante la comprensión de los saberes de los alumnos, y la pedagogía práctica no estaba ligada a la universidad, sino a los seminarios pedagógicos de la secundaria de las Escuelas Normales. Para la obtención del título como profesional –y escalafón–, el alumno presentaría a una serie de exámenes que requería de los conocimientos obtenidos en su formación específica en la secundaria y la universidad, adicional a la experiencia de mínimo dos años en práctica docente.

Ante la mirada que se instaura en Colombia a partir del modelo alemán, Ingrid Müller en sus aportes frente al estudio comparado que desarrolla en esta obra, hace algunos análisis sobre la construcción del pensum, señala que debió pensarse de manera más profunda, detallada y con rigurosidad ante el tiempo destinado para la construcción del currículo, una parte de lo que pudo generar que la Misión Pedagógica fallara pese a los objetivos trazados. Resalta de cada nación el tema más relevante respecto a la formación que posteriormente en Colombia iba a tomar otros rumbos como el de rendimiento académico por medio de las ciencias diferenciadas. Ante la investigación y la universidad, que son un pilar fundamental en la educación, la autora relata como la producción intelectual en este campo –con la ayuda de expertos extranjeros– fortalece el campo educativo y pedagógico en cada país; adicionalmente la autora en su investigación al trabajar los métodos que en cada país se instauran, se evidencia la importancia de la educación comparada que permite analizar y elaborar estrategias favorables ante las problemáticas y la crisis que cada época enmarca ante la constante de la educación en cada contexto.

Cabe destacar que la distinción en este apartado entre investigación y la perspectiva comparada es una cuestión analítica que además de acercarnos al trabajo de Ingrid Müller nos permite afirmar la relevancia de estos conceptos abordados por la autora en sus obras, ya que estas nociones han permitido indagar con mayor profundidad el campo educativo y pedagógico en Alemania y Colombia, donde la investigación como parte esencial de los sujetos ante la postura crítica y autónoma en su formación, permitió a la autora no solo hacer un recorrido histórico sino presentar desde distintas perspectivas otras posibilidades en la formación de maestros, la educación y la Pedagogía en Colombia. Prueba de ello está en uno de sus textos titulado *Estado actual de la formación del personal docente en Alemania. Universidad Pedagógica Nacional* (1991), que es el resultado de su investigación en Alemania en educación comparada de otros modelos pedagógicos con el propósito de poder abrir una cátedra en Educación Comparada en la Universidad Pedagógica Nacional. Como pionera en esta área, Müller desarrolló un estudio

extenso, donde su trabajo desde distintos escenarios fue de gran contribución a la Universidad y entidades investigativas en el país.

2.4. Reformas educativas y profesionalización docente: un camino hacia el olvido.

Los aspectos presentados en las secciones anteriores sobre el trabajo de Ingrid Müller de Ceballos tienen como marco o como fondo las reformas educativas de carácter nacional, basadas en iniciativas de orden global, que se realizaron durante la segunda mitad del siglo XX, en especial entre las décadas de 1970 y 1990, precisamente durante el tiempo de trabajo académico de nuestra autora. Como señala Alberto Martínez (2003) en su artículo *La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*, desde la década de 1960 hubo una serie de reformas educativas en toda América Latina que tenían como énfasis la expansión de la educación escolar –o del sistema educativo, que se fue construyendo a la par de las reformas–. En el marco de este periodo que denomina de la *escuela expansiva* hubo un crecimiento de la matrícula en primaria, secundaria y universidad, así como se acogió a nuevos grupos poblacionales que antes, por diversas razones, habían estado marginados del sistema escolar como parte de las estrategias que debían conducir al desarrollo de los países, tanto en términos económicos como sociales. Pese a que ese propósito no se cumplió, dejó dos aspectos que es importante considerar para el presente trabajo: por un lado, marcó una relación estrecha entre el ámbito económico y el ámbito educativo, al punto en que los fines educativos estaban estrechamente ligados a objetivos económicos y estos últimos, de cierta manera, resultaban determinantes en el rumbo de los primeros.

Por el otro lado, esas condiciones de crecimiento de la escolarización también tuvieron impacto en la formación de maestros, pues, entre más estudiantes, más maestros se requerían y por tanto más programas y más instituciones encargadas de dicha formación. En esas condiciones ocurrieron los cambios señalados por León Palencia (2020) que, por lo menos en la comprensión que se tiene en este trabajo, permitieron un espacio para la pedagogía, bien fuese como parte de esa formación de maestros –aunque más adelante se relegara frente a otros asuntos– y de la naciente investigación en educación. Es justamente este segundo aspecto el que posibilita que alguien como Ingrid Müller de Ceballos tuviese unas condiciones para desarrollar su trabajo como investigadora, primero desde el Centro de documentación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Icfes y luego desde el Ciup –que se integraría mucho más a la UPN en la década de 1990–.

Justamente, en la última década del siglo XX, dio inicio otra serie de reformas educativas que son descritas por Martínez (2003) como un viraje hacia la *escuela competitiva*. Esta segunda oleada reformista se encaminó finalmente a la educación por competencias, mediadas por la economía y el mercado que hacían parte del capitalismo que instauraba nuevas dinámicas a nivel mundial. Los sistemas educativos en Latinoamérica, ante la idea del concepto de *calidad* en este campo, genera que la formación de maestros se reinvente en términos de profesionalización docente que responda a las nuevas demandas sociales y económicas. Este cambio, aunque le fue contemporáneo a Ingrid Müller de Ceballos, al menos cronológicamente, supone un cambio en los referentes de la apuesta que ella había marcado en sus investigaciones. De cierta manera, ese significativo giro en la manera de entender la educación desde la década de 1990, asociada a la satisfacción de necesidades de aprendizaje, propició que al igual que como ocurrió con el maestro Martín Restrepo Mejía, su trabajo fuera relegado a otro momento histórico del cual poco se hace mención. Por eso, su propuesta de reorganización de la formación de maestros en el país y particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional quedó como un esfuerzo importante, reconocido en su momento, pero aislado de las reformas que finalmente tuvieron lugar en Colombia respecto a ese tema. Otro tanto ocurre con los otros aspectos de su trabajo, es decir, la pedagogía (desde la tradición germánica) que pareciera redescubrirse con el trabajo de Runge (2010) y con el enfoque de la educación comparada.

Retomemos algunos de los aspectos característicos de las reformas educativas de la década de 1990, que afirmaron el paso a una perspectiva educativa de orden internacional. Martínez (2003) plantea cómo, a partir de las necesidades de aprendizaje que inicialmente se instauran en el nuevo paradigma de la competitividad, se otorga un lugar prioritario a los resultados efectivos en el aprendizaje (visibles mediante los sistemas de evaluación, que recogen información y a la vez permiten tomar decisiones sobre la educación). Este cambio relegaría a la pedagogía y a la didáctica, dejando en particular a la enseñanza en un segundo plano y colocando el acento en aprendizajes significativos que derivan de propuestas de innovación en la educación.

Ante las necesidades básicas de aprendizaje y el propósito de suplirlas, se hace un cambio en los planes de estudio del sistema educativo, donde los programas de instrucción que ya se encontraban no respondían de manera suficiente ante la nueva demanda educativa. El nuevo enfoque neoliberal y el concepto de desarrollo humano, pone en marcha una serie de políticas que correspondan a este nuevo escenario. Martínez señala que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) fue el mayor organismo que incidió en la reconfiguración

del modelo económico en América Latina. Al concretar nuevas políticas enfocadas a este nuevo perfil que venía propiamente del mercado mundial, ante las nuevas políticas, generan una transformación en la modernización tecnológica, capacitación del capital humano y en la producción en el campo educativo que impartía este nuevo modelo de globalización y competitividad económica.

El Banco Mundial, como partícipe de esta innovación, propone reformas que posiblemente brindarían solución a las problemáticas educativas que afrontan los países de bajo ingreso, dando prioridad a los aprendizajes obtenidos por los estudiantes por medio de la evaluación, impulsando que sus aptitudes se desarrollen en función del orden cívico y principalmente para el trabajo, que la enseñanza básica sea gratuita y los gobiernos apoyen y estimulen esta iniciativa, que independientemente de sus condiciones sociales, étnicas, culturales y de género, se garantice el derecho a la educación a todo tipo de población y que la autonomía de las instituciones asegurara la calidad de la educación ante la facultad de recursos que contribuyan a una buena formación y a la producción eficaz requerida en el nuevo contexto.

Ante estos planteamientos se modifican las prioridades respecto al funcionamiento y organización de la educación y la escuela ingresa al campo de la competitividad, en que la formación ya no se enfoca en “el idealismo educativo centrado en la formación del hombre y la conquista de metas culturales” (Martínez, 2003, p. 10) sino a la nueva mirada mercantilista de la oferta y la demanda que se instauraba en las escuelas, correspondiendo a su vez al mundo laboral que se priorizó en el momento. El aprendizaje es el objeto principal para la obtención de los objetivos que se proponen en estas nuevas reformas, y no estaría solamente a cargo del Estado, otras instituciones –privadas– aportarían en este campo, mediante el refuerzo educativo a las escuelas privadas, por medio de subsidios, y la a través intervención de otros sectores sociales (padres de familia; la comunidad, entre otros).

Ante la necesidad de competencia que se instauraba a nivel global, el autor relata que las mallas curriculares, el lugar del maestro –en su formación y práctica– y los recursos que se destinaban previamente, se transformaron a las nuevas estrategias globales de producción y eficacia, el entorno escolar direcciona su discurso e interacción hacia esta nueva mirada, replanteado la estructura de la escuela en el marco general que la habitaba. Todo este contexto se enmarcó en la época de los 90, en Latinoamérica el sistema educativo tuvo cambios significativos a nivel pedagógico –distintos a los métodos establecidos– para corresponder con esta demanda capitalista y neoliberal. Las nuevas reformas de ley en Latinoamérica estaban entrelazadas, ya

no había una propuesta propiamente establecida en cada nación, las leyes correspondían a este orden internacional que dieron lugar a las funciones de la educación, a los métodos de enseñanza y planes de estudio, a la administración que regularía los recursos y financiación del sector educativo, reconstruyendo así una nueva política educativa ante el presente sistema.

Por su parte, Cabra Torres & Marín Díaz (2015) en su artículo *Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia*, exponen la preocupación frente al traslado de lugar que se hace del maestro delegando su labor y saber a una “función” en sentido operativo y en correspondencia a las nuevas demandas legislativas de modernización global en América Latina que –específicamente para el maestro– se denominó *factor docente*. Estas políticas internacionales ejercen un nuevo control en las dinámicas formativas y de acción del maestro mediante una capacitación constante para la eficacia en el aprendizaje y la producción de contenidos que favorecieran la demanda de las políticas establecidas.

La formación del profesional en educación cambia de formación de maestros a formación docente y ante los nuevos criterios de competencia profesional se establecen reformas educativas para que el desarrollo de las habilidades del maestro, ingresaran al método competitivo que el contexto exigía, los tiempos de formación se extienden se instauran nuevas concepciones frente a la investigación e innovación educativa, las relaciones de los contenidos –tanto en la universidad como en la escuela– cambian respecto a la relación que había del saber en convergencia con el sujeto y su ingreso al mundo, y para tener un buen estatus a nivel social, el docente debe capacitarse constantemente con posterioridad a la obtención del título profesional.

En ejemplo de lo anterior, las autoras afirman que: “se trató de un movimiento que acompañó la emergencia de cierta necesidad de formación permanente, una formación que cualifica la práctica pedagógica de los maestros, que desarrolla en ellos competencias profesionales y los hace responsables de su actualización permanente” (Cabra & Marín, 2015, p. 153). Ellas también exponen cómo estas nuevas nociones cambian la perspectiva ante la formación de los maestros, delegando la enseñanza y priorizando las nuevas dinámicas transformadoras del aula y la escuela que la investigación e innovación impartían en relación a los fines propios del contexto que empezaban a circular.

Se produce entonces un énfasis en la investigación y la innovación, a veces casi indiferenciadas entre sí, planteando lo que el maestro debía instaurar ante las estrategias que se establecen en esta nueva modalidad. esas formas de aproximación se distribuyen principalmente en tres áreas:

- 1) Reproducción de saberes y aplicador de reformas.
- 2) Reconoce al maestro cómo Investigador e Innovador autónomo.
- 3) Formación de competencias desde el discurso de calidad, competitividad y globalización. (p. 157)

Cada una de estas áreas proponía, primero, una transformación en los saberes y prácticas que debían aplicarse al nuevo modelo educativo, segundo, en la sistematización de su experiencia en la práctica docente que le permitiera autoevaluarse y a su vez fuera parte de la innovación investigativa que el docente debía tener, y tercero, que el docente como sujeto de competencias debía responder tanto en su formación como en su quehacer, a estos discursos de calidad en educación. En el marco general Cabra Torres y Marín Díaz (2015), señalan las principales transformaciones –a nivel curricular, administrativo, y práctico– que hicieron de la pedagogía una práctica, que la ausencia de epistemología generaba un empobrecimiento en el conocimiento y el saber pedagógico, aislando la educación tradicional y sus conceptos base, a una innovación que correspondía propiamente a los intereses mercantilistas que requería el nuevo orden internacional (Martínez Boom, 2004).

Otro aporte se ubica en un artículo de Cifuentes Medina y Camargo Silva (2016) titulado *La historia de las reformas educativas en Colombia*. Estos autores hacen un recorrido histórico de las reformas en Colombia desde 1819 hasta 1990, presentando una descripción y análisis de los cambios en educación instaurados en Colombia. En este aspecto, nos ubicamos en la reforma educativa de 1991 que corresponde en parte a lo previamente planteado por Martínez (2004), y por Cabra Torres y Marín Díaz (2015), solo que Cifuentes y Camargo al enfocarse directamente en las reformas y hacer referencia en algunos de los artículos de la Constitución, hablan de la formación de maestros, en el que los autores mencionan:

[...] según lo establecido en los Artículos 67 al 70 los cuales definen que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social que se garantice la autonomía universitaria en la igualdad de oportunidades”. (pp. 33-34)¹¹

Aquí los autores relatan, desde otros decretos mencionados en su texto, la importancia de la formación del maestro en los nuevos saberes científicos, su práctica pedagógica, el campo investigativo y la preparación profesional que se debe tener para ejercer su labor. Esta nueva reforma también hacía énfasis en fortalecer la calidad de la educación superior que era la base para el nuevo contexto social que se estaba enmarcando, junto a las nuevas metodologías que permitirían sobrepasar los límites de los docentes entre la enseñanza y el aprendizaje como agentes en el proceso del campo educativo.

Estos cambios, que se ubican en la época de 1990, corresponden a los estudios que Ingrid Müller desarrolló al mismo tiempo, generando que las miradas se orientaran a esta nueva perspectiva de modernización global, y el trabajo de investigación que desarrolló la autora no tuviera lugar principalmente para los intereses de orden económico y neoliberal que en políticas gubernamentales empiezan a instaurarse como tal en Latinoamérica, ya que para los maestros este nuevo panorama generó diversos conflictos y discusiones ya que dejaba de lado el principio fundamental de la educación ante la formación del sujeto que venía de la enseñanza, a los aprendizajes, y aunque Müller no deja este concepto de lado, lo que se formulaba en un principio desde la psicología, tenía que ver con la buena comprensión de los conocimientos y su eficacia en los sujetos.

Ingrid Müller, no solo al destacar los principales conceptos que a nivel histórico hicieron parte de la pedagogía y la educación, resalta en el relato de los hechos más relevantes, las transformaciones que se venían presentando a nivel educativo, frente a las problemáticas que enfrentaban tanto Alemania como Colombia. En su estudio comparado deja ver que se hace necesario solicitar el apoyo de extranjeros que puedan fortalecer la formación en Colombia, y que estas nuevas perspectivas no aíslan del todo el principio fundamental de la educación y del lugar del maestro, que pese a los fallos de las Misiones Pedagógicas y nuevas reformas, se mantenía la idea de formar al sujeto en todas sus virtudes y capacidades, -tanto personales como académicas- para su ingreso al mundo como sujeto de saber y en conexión de la mejora de sí mismo y del contexto cultural al que pertenecía. Tal vez, se empieza a visualizar desde la

¹¹ Esta cita es una versión que los autores elaboran del contenido de los artículos 67 a 70 de la Constitución Política Colombiana de 1991.

introducción de las ciencias en la pedagogía y más específicamente en la formación para el trabajo –*escuela del trabajo*- el nuevo rumbo que iba a tomar la educación –en este caso desde la mirada de orden internacional global- hacia la nueva idea de *calidad y competitividad* que se propone posteriormente en el proceso de modernización.

Prueba de ello está en una de sus obras en las que muestra el conocimiento que tiene de estas transformaciones educativas. La autora en su texto *Comentarios a la propuesta de reestructuración de las unidades formadoras de educadores. Icfes*. (Müller, 1991b), rescata ante la concepción de “modernidad” -propiamente planteada a la universidad y la autonomía que debía adquirir a nivel educativo- el lugar propio de la enseñanza y en especial la formación del maestro y orientación práctica y de su saber en el aula, como lo describe Müller:

La formación docente debe prever así la solidez en los conocimientos científicos y en la formación pedagógica-investigativa para el logro de aprendizaje activo, que une a profesores y alumnos en la búsqueda del saber, que tenga en cuenta la formación por niveles educativos y privilegie en la Facultad de Educación la formación del educador de enseñanza básica, primaria y secundaria, capaz de fomentar en sus alumnos las competencias básicas para la toma de decisiones para la vida; sobre su trabajo, profesión u oficio; sobre su ubicación, en la sociedad, y sobre qué harán de su propia vida. [...] (p.4)

Esta perspectiva estaba conectada al planteamiento de la nueva reforma ante la modernidad académica que obedecía propiamente al desarrollo histórico en la educación, con el propósito de fortalecer las distintas disciplinas a nivel científico y pedagógico y la organización de proyectos interdisciplinarios de la mano de la investigación. Müller no desconocía la nueva mirada que la educación y la pedagogía estaban tomando respecto al contexto -desde el proyecto de ley-, por ello su trabajo era fortalecer la virtud primaria de la formación y la pedagogía desde sus distintas áreas y agentes articuladores para la sociedad, en que los sujetos que la transitan y convergen eran los actores fundamentales.

Los planteamientos expuestos por Martínez Boom (2004), por Cabra Torres y Marín Díaz (2015) y por Cifuentes Medina y Camargo Silva (2016), permiten evidenciar el motivo por el cual el trabajo investigativo de la autora no tuvo mayor destaque en el contexto, pues la mirada tradicional se asilaba de las nuevas reformas educativas y no aportaba propiamente a esta perspectiva de “modernidad” (o educativa) que se enmarcaba. Por el contrario, se quería que los nuevos objetivos planteados se efectuaran propiamente a una calidad educativa y desarrollo

humano. Pese a las diversas discusiones que los maestros plantearon en la época, en desacuerdo con las nuevas políticas educativas, el trabajo de Ingrid Müller de Ceballos en Pedagogía y Educación pudo tomarse en cuenta por estar en sintonía con la mirada crítica del gremio docente de la época. Lastimosamente, su obra quedó apartada del debate intelectual y por este motivo se asume como una autora infame.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación acerca de la obra de Ingrid Müller de Ceballos permitió aproximarse a sus obras, especialmente a *La lucha por la cultura* que recoge buena parte de los análisis y de los esfuerzos que realizó durante muchos años en su papel como investigadora en educación y pedagogía, como profesora universitaria y –en cierto modo, como lo planteó la propuesta de la que partió este ejercicio investigativo– como posible pedagoga. Sus estudios e investigaciones basados en la perspectiva comparada de la educación que desarrolló en la Universidad Pedagógica Nacional, propiamente como investigadora del Ciup y también como coordinadora del centro de documentación de la Universidad, le permitieron atender cuestiones y problemáticas cuyas raíces se habían gestado incluso desde la primera mitad del siglo XX, lo que requirió también su vinculación con otras instituciones y universidades, el traslado a Alemania –con el apoyo financiero de Colciencias, hoy Ministerio de Ciencia y Tecnología– para indagar sobre la formación docente en enseñanza secundaria y en general un ejercicio laborioso y riguroso de investigación. Por eso mismo, llama la atención que, en el contexto actual, con la creación de los dos programas de formación de pregrado en Pedagogía –el de la Universidad de Antioquia y el de la Universidad Pedagógica Nacional–, las apuestas y la obra misma de esta autora sean tan desconocidas e inclusive, que la información con la que se cuenta de ella misma sea tan exigua. De allí que en algún momento en el trabajo se le denomine una *autora infame*.

Una vez hecho este recorrido, resulta pertinente examinar si los objetivos y el horizonte propuesto en esta investigación se alcanzaron a cabalidad. En relación con el propósito general del trabajo, relacionado con la caracterización de los principales rasgos y aportes de la obra de esta investigadora para la pedagogía en nuestro país, puede decirse que el esfuerzo mismo de localizar, registrar y en algunos casos digitalizar su obra para consultarla constituyen el primer paso en ese camino. Valga decir que el rastreo no fue sencillo, pero gracias a algunos repositorios institucionales y a la colección de bibliotecas públicas –como la Biblioteca Luis Ángel Arango y la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá (Biblored)– y de la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

En total se localizaron diecisiete textos, algunos de ellos fueron digitalizados para consultarlos en el presente trabajo, pero en otros casos, el estado de los textos representó un inconveniente.

Este fue el caso del *Índice acumulativo de documentos sobre educación suplemento No. 4*, que requería de cuidado especial para manipularlo por su estado de deterioro y por ello no fue posible escanearlo. Con todo, la revisión de los textos localizados y revisados permitió hacer una categorización de las obras respecto a las principales temáticas abordadas por la autora que se dividen en: formación de maestros, educación comparada y pedagogía alemana. Una vez hecha esa distribución se procedió a la *prelectura* de los materiales, destacándose entre estos el ya mencionado texto de *La lucha por la cultura*, aunque los demás estudios y trabajos de la autora dejan ver su faceta como investigadora en el detalle del acopio documental, del estudio cuidadoso de los textos y del trabajo que condujo a la postre a ese texto tan destacado. No en vano, algunos aspectos que son tratados en otras obras se retoman en los dos volúmenes de *La lucha por la cultura*.

En cuanto a los principales aportes de la obra de Ingrid Müller de Ceballos, es preciso entonces aproximarse a los objetivos específicos de la presente investigación para examinar sus alcances. En cuanto al primer objetivo, orientado a la identificación de nociones, conceptos y líneas de trabajo en la obra de la autora ya mencionada, se observa que además de las temáticas indicadas, tras la recopilación de sus textos se intuye que el trabajo de Ingrid Müller tiene mucho de enciclopédico, por ello dedicaba tanto esfuerzo a la identificación de los conceptos presentes en la legislación o en otros documentos sobre educación. Esto también contribuye a visibilizar elementos clave en las líneas de trabajo más importantes en su obra, un ejercicio que llevado al detalle constituye una tarea bastante extensa. En el presente trabajo se logró identificar varios de esos aspectos. En primer lugar, y como es obvio suponer, la pedagogía como concepto ocupa un lugar central en su obra. Ahora bien, lo novedoso son los conceptos que Müller suele relacionar con ella. Existe en su obra un vínculo entre pedagogía y ciencia. La pedagogía aparece al nivel de ciencia del espíritu, y el espíritu es a su vez investigativo y eminentemente crítico.

Para Ingrid Müller, el concepto de formación también ocupó un lugar central en su pensamiento. La figura del formador que no se limita al aula y, por ello, que sea un agente activo de la sociedad fue para Müller un objeto de análisis frecuente. Dedicó gran parte de sus textos a la comprensión de la formación de formadores, a los cuales denominó de tres formas principalmente: docentes, maestros y profesores. Como perspectiva de trabajo predilecta, la educación y pedagogía comparadas fue el lugar desde el cual desarrolló y sustentó su estudio de la realidad pedagógica en Colombia, contrastándola con lo sucedido para el caso alemán. No hay que olvidar que la misma Müller destacó en su obra en varios momentos los vínculos

que se establecieron desde el siglo XIX entre Colombia y Alemania a partir de la primera Misión Pedagógica Alemana para la formación de maestros de primaria en las escuelas normales creadas bajo la Reforma Instruccionista de 1870, así como otros vínculos con la Segunda Misión Pedagógica en 1924 y más adelante a mediados de la década de 1960 con la Tercera Misión Pedagógica¹² –a la cual erróneamente a veces se le vincula–.

Frente al segundo objetivo que comprende el análisis de elementos destacados de la producción de Müller de Ceballos en relación con debates de la época sobre la pedagogía en nuestro país, pese a algunas restricciones en los textos, fue posible cumplir este propósito en la medida de las posibilidades materiales y metodológicas con que se contó en el trabajo. En esa dirección, la selección de textos para tematización, que constituye la tercera etapa definida en la metodología permitió afinar la delimitación del objeto de estudio y análisis, pues dados los tiempos para el trabajo, resultaba demasiado pretencioso y desbordante el estudio de todos los textos encontrados con la misma profundidad que lo permite el ejercicio de tematizarlos.

Haciendo esta salvedad sobre la selección de materiales, podemos concluir que la producción académica de Ingrid Müller de Ceballos es prolífica en tanto que sus obras recorren históricamente varias décadas de la “evolución” educativa y pedagógica en Colombia. Hay que destacar que en los análisis que la autora realizó, siempre se preocupó por entender las discusiones a nivel político y social de cada época. Es frecuente en su trabajo menciones de hechos políticos trascendentes y pequeñas reseñas de sucesos como conflictos políticos o incluso bélicos. Su trabajo se puede describir como una taxonomía de aquellos decretos, seminarios, libros, ideas y postulados que bajo su criterio transformaron la educación en Colombia y que, en particular, afectaron la formación de maestros.

En el transcurso del estudio de sus obras y del abordaje a los principales conceptos abordado por la autora, también fue posible aproximarse a algunos datos biográficos, principalmente de conformaron y dieron pie a sus investigaciones en el campo educativo en Colombia. A través de reseñas de algunos de sus textos –como el caso de la hecha por Martínez Boom (1995)– o de la observación de algunos datos concretos en los materiales revisados fue posible hacerse una idea de quién era Ingrid Müller de Ceballos, de su lugar como investigadora en educación y pedagogía, de las discusiones que había en su momento y con las cuales su trabajo se relacionaba. También fueron valiosas las conversaciones con algunos maestros y

¹² Respecto a la tercera Misión Pedagógica Alemana se puede consultar el trabajo de Herrera (2021).

funcionarios¹³ de la Universidad que aportaron datos acerca de su trabajo más destacado y del rol que cumplía en la Pedagógica. Hasta donde se sabe, Ingrid Müller retornó a su país natal después de dejar la Universidad, pero se desconoce su locación explícita y si aún vive.

En concreto, los aportes del trabajo de Müller se relacionan con las tres temáticas que se señalaron antes: la formación de maestros, la pedagogía alemana y la perspectiva de la educación comparada. El reconocimiento de esos aportes no sólo permite establecer algunos enlaces con discusiones que se daban en la época en que la autora produjo su obra, sino que también permiten marcar algunas líneas que quedan abiertas para futuros trabajos, bien sea sobre esta misma obra, o sobre la de otras personas que han sido relevantes para la educación y la pedagogía en Colombia, que también tienen ese estatus de *infames*.

En cuanto a la formación de maestros, Müller criticó fuertemente las condiciones laborales e intelectuales que debían sortear los maestros de la época: bajos salarios, escasa oferta laboral, poco reconocimiento, ausencia de apoyo institucional, deficiente desarrollo de escenarios académicos y de libre desarrollo, entre otros. Pareciera que muchos de estos aspectos, por no decir que la mayoría, siguen afectando a diario a los maestros en Colombia. Por ese motivo, tomar algunas de sus propuestas en cuenta no sería descabellado, en especial si se tiene en cuenta que como lo muestran Martínez (2003) y Cabra & Marín (2015), profesores o maestros son percibidos principalmente como factor docente, un elemento entre otros que posibilitan una educación de calidad –noción a su vez bastante difusa–.

En síntesis, las propuestas formuladas que se podrían contemplar en el momento actual son las siguientes:

Primero, la promoción de un ideal humanista en la formación de maestros que abogue por respetar su individualidad y que lo posicione como un agente integral de formación humana en la comunidad a la que pertenezca. Segundo, la idea de que, a través de la investigación autónoma y asociada también, el docente tiene un mayor poder de agencia sobre sus condiciones de trabajo, pues amplía los conocimientos de su área, lo que le permite incidir en ella, le ayuda a conocer mejor el contexto social en donde trabaja y, adicionalmente, lo hace visible ante los entes institucionales y académicos a nivel nacional. Tercero, la necesidad de una revisión constante de los lineamientos pedagógicos de la Universidad Pedagógica

¹³ Sea esta la oportunidad de agradecer al profesor Crisanto Gómez Ráquira, quien fuera estudiante de la Universidad en la década de 1990 y trabajó en el Centro de Documentación; a partir de algunos datos aportados fue posible reconocer datos sobre Ingrid Müller de Ceballos, sobre su esposo Daniel Ceballos y también sobre la localización de algunos de los textos que se recopilaron para el trabajo.

Nacional, esto como un gesto de veeduría y de conocimiento de las orientaciones que rigen las dinámicas en los espacios de interacción social e intelectual de la universidad, en tanto es la *educadora de educadores*.

Respecto a la pedagogía alemana, en muchos de sus trabajos, pero especialmente en uno de los últimos titulado *Temas escogidos de la Pedagogía Alemana Contemporánea* (Müller de Ceballos, 1995a), se reconoce un interés por difundir los planteamientos que circulaban en ese país y que tendrían relación con la tradición pedagógica germánica (Noguera, 2010). En ese sentido, llama la atención que este esfuerzo de Müller de Ceballos antecede al que desde hace casi dos décadas viene realizando el profesor Andrés Klaus Runge, quien fuera mencionados en los referentes conceptuales del trabajo y quien ha procurado difundir varios aspectos de la pedagogía alemana para contribuir al debate académico sobre pedagogía en Colombia. Tal vez, en ese punto, el aporte de Müller tenga que ver con señalar con bastante cuidado los momentos de mayor relación entre Colombia y Alemania en lo que respecta al ámbito de la educación y la pedagogía, algo que podría ser interesante contrastar con los aportes más recientes del profesor Runge.

Nótese que también Müller hacía un cuidadoso ejercicio de revisión de los conceptos presentes en diferentes tipos de documentación, además de precisar aspectos sociales y políticos que determinaban en cierto sentido las posibilidades de circulación y delimitación de esos conceptos. Esto es un rasgo del enfoque comparado de la educación y la pedagogía practicado por ella en sus investigaciones y que, frente a desarrollos más recientes, representa un aporte importante para futuros trabajos que requieran de este mismo tipo de aproximación.

Adicionalmente a estos planteamientos que recogen elementos disponibles para posteriores trabajos, es pertinente señalar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de este ejercicio investigativo que resultan claves en el proceso de formación como profesional en pedagogía. Por un lado, la aproximación al trabajo de Müller de Ceballos no sólo permite retomar aspectos sobre la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, también posibilitó acercarse a su modo de investigar, a la importancia del espíritu de indagación en una tarea que siempre es inacabada. Por ello, la investigación en educación y pedagogía no podría reducirse como cuestiona Popkewitz (2021) a asuntos prácticos, aunque no deje de lado el pensarse asuntos concretos, situados en contextos particulares que igual requieren un rigor teórico y metodológico para entender esos asuntos, no necesariamente para reformarlos.

Por el otro lado, el desarrollo del trabajo también representó un reto en términos de lo que significa realizar una investigación. A la par de los seminarios y de otras actividades dentro del programa, la revisión de los textos de Müller de Ceballos supuso también dar cuenta de los límites del propio trabajo, de sus alcances, un tema que debe verse como algo que enriquece el trabajo y la propia formación. Las posibilidades materiales para realizar investigación (el acceso a los textos, las dificultades técnicas y hasta económicas para desarrollar un proyecto, la exigencia de un enfoque metodológico al que también apenas hay un acercamiento) constituyen un limitante, pero, al mismo tiempo, sirven para marcar alcances y posibles preguntas que quedan abiertas. Es interesante cómo, en los trabajos de Müller se observa cómo ella también deja esos puntos abiertos, al mismo tiempo que toma en consideración diferentes posturas y construye un *ethos* en su modo de investigar, bastante riguroso y detallado, que implica un amplio acopio de documentos, el diálogo con otros trabajos y la selección de información de manera precisa. Los textos de Ingrid Müller de Ceballos se constituyen a su vez en una fuente y un ejemplo de investigación, necesaria para avanzar en el campo de la pedagogía en Colombia.

Un último punto a destacar en este apartado de conclusiones tiene que ver con esa intención inicial de hacer un estudio sobre las mujeres pedagogas o sobre el lugar de la mujer en la educación y la pedagogía en Colombia. Si bien eso supone un enfoque distinto al que tomó el presente trabajo, es posible pensar en que, de las tres líneas identificadas en la revisión inicial sobre ese tema –historia de la educación femenina, historia de la formación de maestras y feminización del magisterio, trabajos sobre la vida y obra de maestras o pedagogas–, en la tercera y última es preciso pensar en aspectos sobre la exploración de trabajos realizados por mujeres y la conservación de dichos trabajos como parte de una producción valiosa para el campo de la pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. (2015). Escolarización de la enseñanza y formación de maestros. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (17) 56-68.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Álvarez Gallego, A. (2015). El maestro en Colombia. En: C. E. Noguera Ramírez, A. Álvarez Gallego & C. X. Herrera Beltrán. *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia, escuela, maestro e infancia (s)* (pp. 87-157). Cooperativa Editorial Magisterio & Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias Lancheros, J. (2020) *La mujer colombiana en 1930 y 1939, de espantapájaros a estudiantes de química*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional -Universidad Pedagógica Nacional.
- Báez Osorio, M. (2012). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (4). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1471
- Cabra Torres, F. y Marín Díaz, D. L. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 149-171. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce149.171>
- Casillas Avalos, I. (2016). Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(6), 299-313. Disponible en: <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/68>
- Castillo Fernández, L., Sarmiento Barajas, C., Solorzano Gómez, M., y Torres Vásquez, A. (2017). *Aportes de Olga Lucía Zuluaga a la educación en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1545&context=maest_docencia
- Cifuentes Mejia, J. y Camargo Silva, A. (2016). La historia de las reformas educativas en colombia. *Cultura Educación y Sociedad*. 7(2), 26-37.

- Ciprián, J. y Atehortúa, A. (2005). Experiencias investigativas. *Revista Colombiana de educación*. (49), 156-180. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/488583>
- Cohen, L. (1997). El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. *Revista Colombiana de Educación*, (35). DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>
- Estrada Alarcón, E. M., González Salgado, C. A Goyeneche Grisales, C. A (2016). *Aportes de la maestra Eloísa Vasco Montoya a la educación en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/547
- Foucault, M., (1992) *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M., (1990) *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira.
- Gámez Torres, R.D. (1998). *La formación docente en la obra de la doctora Ingrid Müller de Ceballos* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6936/1/GamezRuben_1998_FormacionDocenteObra.pdf
- Garzón Barreto, J. C. (1998). El proceso de consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en el marco de la contra-reforma educativa de los años 50. *Revista Colombiana de Educación*, (36-37). <https://doi.org/10.17227/01203916.5871>
- González Rey, D. (2011) *La Mujer Institutora en el discurso de la regeneración de 1886 A 1899* [Tesis de pregrado, Universidad Industrial de Santander] https://www.academia.edu/2238680/La_Mujer_Institutora_en_el_Discurso_de_la_Regeneraci%C3%B3n_1886_1899
- González Rey, D. (2019) *¿No Quisieras ser tú una Mujer Instruida? La formación de Maestras en el Caribe: Colombia y México entre 1870 y 1911* [Tesis de doctorado, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social] <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/908>
- Guido, S. P., Benavides Cortés, S., Munar Moreno. Y., Peña Rodríguez, F., Posada Escobar, J., Ariza Hernández, N., Sandoval Guzmán, B. (2018). *Educación, diferencia y cultura democrática*. Universidad Pedagógica Nacional <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9425>

- Hernández Gómez, C. A. (2014). Ideal de mujer virtuosa Instruida, sencilla, señora de la casa, pozo de dulzura y abnegación. Rastros sobre la educación de la mujer a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. *Nodos y Nudos*, 4(37). <https://doi.org/10.17227/01224328.3126>
- Herrera Casilimas, G. (2017) *Panorama histórico, políticas y resistencias: restauración y acreditación de las escuelas normales colombianas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia] https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8674/1/HerreraCasilimasGloriaElena_2017_PanoramaHistoricoPoliticasyResistencias.pdf
- Holmes, B. (1979) Los precursores de la educación comparada. *Revista de Educación Estudios Generales*. 260, 6-18 <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/va/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1979/re260.html>
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(1), 35–45. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>
- Icolpe. (1972) *Acuerdo 004*.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Alianza Editorial. [Publicado originalmente en alemán en 1784]
- León Palencia, A. (2012). Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 4(37), 9-23. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys9.23>
- León Palencia, A. C. (2020). (Re) Pensar la Pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53). <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- Lozano Cruz M. (2020). Maestras y pioneras: condiciones para el acceso de la mujer a la educación superior en Colombia en la primera mitad del siglo XX. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 22(2), 210-222. <https://doi.org/10.17151/rasv.2020.22.2.9>

- Martínez Boom, A. (1995). Ingrid Müller de Ceballos, Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea. *Revista Colombiana de Educación*, (31). <https://doi.org/10.17227/01203916.5388>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos Editorial.
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, (44). <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- McMillan, J.H., Schumacher, S., (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Montes Geles, Y., Campos Ferreira, N. (2017) Escuelas normales de mujeres en Colombia (1903-1914) *Cadernos De História Da Educação*, 17(1), 260–274. <https://doi.org/10.14393/che-v17n1-2018-16>
- Montes Geles, Y., Campos Ferreira, N. (2017) La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930) *Revista do Centro de Educação*, 42 (1), 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>
- Müller de Ceballos, I. (1974). *Resumen analítico de los proyectos de programa del país PNUD-UNESCO*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Müller de Ceballos, I., & Seyva-Franco, C. (1982). *Conceptos educativos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Müller de Ceballos, I. (Coord.) (1986). *Índice acumulativo de documentos sobre educación suplemento No. 4*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Müller de Ceballos, I. (1988). *Legislación educativa básica (1968-1988). El desarrollo del concepto educativo en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro nodal especializado en educación.
- Müller de Ceballos, I. (1989). La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (20). <https://doi.org/10.17227/01203916.5179>

- Müller de Ceballos, I. (1990). Teoría y Práctica en la Pedagogía. Traducción de J.F. Herbart. *Revista Educación y Pedagogía*. (4)
- Müller de Ceballos, I. (1991a). *Estado actual de la formación del personal docente en Alemania*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Müller de Ceballos, I. (1991b). *Comentarios a la propuesta de reestructuración de las unidades formadoras de educadores*. ICFES.
- Müller de Ceballos, I. (1992) *La lucha por la cultura, 2 vol.* Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones - CIUP.
- Müller de Ceballos, I. (1992c). *La misión pedagógica alemana de 1924 en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Müller de Ceballos, I. (1993). *La Universidad investigativa. Un estudio comparado a partir de los Estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones – CIUP.
- Müller de Ceballos, I. (1994). Foucault y los intelectuales de H. Quiceno y el campo intelectual de la educación de Mario Díaz. *Revista Colombiana de Educación*, (28).
- Müller de Ceballos, I. (1995a) *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones – CIUP.
- Müller de Ceballos, I. (1995b). *Estrategias para elevar el nivel profesional de las carreras pedagógicas en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Müller de Ceballos, I. (1995c). La formación docente en Alemania: una ojeada histórica. *Revista Educación y Pedagogía*, (14 y 15), 170-177.
- Neira Amaya, A., Garzón Castellanos, H. G., Bastidas Patiño, L. E., & Villalobos Sarmiento, S. J. (2017). *Lola Cendales González: su aporte a la educación en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/381
- Noguera Ramírez, C. (2010) La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9.25. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>

- Pardo, L. y Huertas, M. (2017). *La gestión social en las organizaciones y su aporte a los colectivos humanos. Una perspectiva desde estudios de caso comparados*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Parra Báez, L. (2011). La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Pontificia Universidad Javeriana, 1941-1955. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 14(14), 121 - 146. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/569>
- Popkewitz, T. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Octaedro Editorial.
- Robles Sáenz, L. (2019). *La formación de la mujer psicóloga en Colombia: durante el período de 1940 y 1960*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional - Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. K. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En: J. Sáenz. (Editor). *Pedagogía, saber y ciencias* (pp. 127-153). Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Centro de Estudios Sociales.
- Sacristán, Gimeno, J., Gómez Pérez, I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata España.
- Saldarriaga Vélez, O., (2011). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Sánchez Moncada, M., Quijano Samper., M. (enero – junio 2001) Primeras maestras en públicas, en Colombia (1880-1920). *Praxis y pedagógica*, 03. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/910/851>
- Soto Arango, E., Paniagua Pérez, J., Lima Jardilino, J., Vera de Flachs, M. (2011). *Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI*. Ediciones Doce Calles S.L.
- Soto, D. (2011). Historia de vida de dos maestras de escuela de mediados de siglo XX en Colombia. En: D. Soto, J. Paniagua, J. Lima, M. Vera. *Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI* (pp. 335-368). Ediciones Doce Calles S.L.
- Triana, P. Agudelo, E. (2011). Paulina Gómez Vega. Educadora, pionera de los movimientos sufragistas en Colombia. En: D. Soto, J. Paniagua, J. Lima, M. Vera. *Educadores*

latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI (pp. 223-248). Ediciones Doce Calles S.L.

Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Octaedro Editorial.

Universidad Pedagógica Nacional. [unipe: Universidad Pedagógica Nacional]. (2016). *Serie Maestros de América Latina* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3w0odve>

Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza*. Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1: [Fichas de registro documental](#).

Anexo 2: [Tematización documental](#).

Anexo 3: [Documentos recopilados](#).