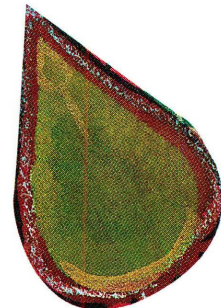


# UNIVERSIDADES DE CIENCIAS, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE DOCENTES

Por: Víctor Manuel Gómez  
Sociólogo. Departamento de Sociología.  
Programa Universitario de Investigación (PUI)  
en Educación. Universidad Nacional de Colombia



*Condiciones académicas  
para la construcción  
interdisciplinaria  
del saber educativo*

**L**a educación —entendida como el «proceso» y «sistema» de socialización, necesario en toda sociedad— es un objeto de conocimiento o área del saber, que es esencial para la comprensión del patrón de desarrollo y la dinámica de una sociedad, y para la identificación de las estrategias e intervenciones necesarias para el logro de las metas que la sociedad defina como deseables. El saber educativo es, por tanto, un saber poderoso, de importancia estratégica, que puede incidir de manera decisiva en el futuro económico, social y cultural de una sociedad determinada.

El saber educativo es un saber complejo, de carácter interdisciplinario, y que debe ser continuamente re-creado y re-contextualizado, pues se refiere a las múltiples dimensiones —culturales, sociales, psicológicas, económicas, políticas, filosóficas, técnicas, etc.— del «proceso» y «sistema» de socialización.

El «proceso» de socialización está conformado por el amplio conjunto de saberes, procesos pedagógicos y formas institucionales, que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada sociedad este conjunto es definido y especificado en función de las prioridades políticas, económicas, culturales y sociales que prevalezcan. Estas prioridades (en tanto formas de expresión de las relaciones de poder) son las que otorgan legitimidad, validez y deseabilidad, a unos saberes sobre otros, y a determinado tipo o nivel de educación y de procesos y prácticas pedagógicas sobre otras opciones posibles. Estas prioridades se expresan a lo largo de todo el proceso educativo, definiendo y jerarquizando las diversas opciones curriculares, pedagógicas e institucionales.

Las posibles opciones requieren una estrecha interacción y complementación entre los diferentes saberes: nutrición, fisiología, filosofía, sociología, disciplinas básicas, desarrollo cognitivo, formación de valores, teorías del aprendizaje, evaluación, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, administración, arquitectura, lingüística, ciencias de la comunicación, etc. Surgen entonces temas de gran importancia en la discusión sobre la naturaleza de las llamadas «ciencias» de la educación o «campo intelectual» de la educación:





¿Cómo interactúan y cómo se complementan estos diversos saberes?

¿Cuál es el contexto académico e institucional que mejor promueva la construcción interdisciplinaria del saber educativo?

Este saber no es de índole especulativo y abstracto, sino que está directamente relacionado con la acción o intervención sobre las diversas dimensiones del fenómeno educativo en la sociedad. Cada una de ellas exige la solución de diversos problemas complejos; conformados por múltiples perspectivas de índole económica, cultural, política, etc. alrededor de las cuales se articulan los saberes, conceptuales y prácticos, de las diversas disciplinas, requiriendo así la constitución de un saber interdisciplinario.

La interdisciplinaria no se da en el plano de la especulación o de las teorías generales sino en la búsqueda de soluciones a problemas complejos. Así como en la educación, en la tecnología moderna se encuentra un claro ejemplo de la articulación interdisciplinaria creativa de diversos saberes (física, química, matemáticas, economía, diseño, etc.), en función de la eficacia o aplicabilidad de determinada tecnología.

Debido al carácter complejo e interdisciplinario del saber educativo, éste no es reducible al aporte de ninguna disciplina en particular, por lo cual el entorno intelectual e institucional óptimo para su construcción interdisciplinaria es aquel que promueva una estrecha articulación entre las diversas Ciencias Sociales y Humanas con las Exactas y Naturales. Esta articulación interdisciplinaria es la condición para la ge-

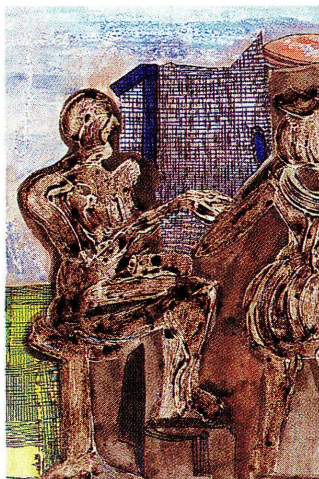
neración y consolidación del saber educativo, ya sea éste llamado «ciencias» o «campo intelectual» de la educación.

### LA CONDICIÓN ACADÉMICA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Sin la pretensión de ofrecer aquí una interpretación completa de la condición académica de estas instituciones, se plantearán algunos problemas centrales.

Con escasas excepciones, las actividades académicas de las Facultades de Educación se organizan esencialmente alrededor de programas de formación de docentes y no alrededor de temas o programas de investigación educativa, por las siguientes razones:

1. Su tradicional identidad académica e institucional como «formadoras» de docentes y no como instituciones definidas por la función de creación del saber educativo. Tal vez ninguna entre las numerosas Facultades de Educación existentes en el país (61), ha sido constituida como un espacio acadé-



mico interdisciplinario, dedicado a la investigación sobre las diversas dimensiones del fenómeno educativo y con estrechas relaciones creativas con las disciplinas científicas básicas (sociales y naturales). Esta razón explica la escasa producción intelectual de calidad y relevancia sobre el saber educativo, que caracteriza, en el país, a este tipo de instituciones especializadas en educación.

2. La separación y diferenciación académica e institucional respecto a las Facultades de Ciencias Naturales y Sociales, ha generado una división y especialización del trabajo intelectual entre éstas y aquellas: la formación de docentes como la función propia de las Facultades de Educación, y la investigación educativa (cuando la hay) como la función de aquellas. Esta división y jerarquización del trabajo intelectual en educación es profundizada por posiciones que postulan un concepto del docente como un trabajador práctico de la educación, como mero «lector y recontextualizador del discurso de los intelectuales de la educación.
3. El peso e inercia de la fuerte tradición docente. El énfasis prevaleciente en el «saber hacer» de la docencia generó una relación periférica y marginal con el conocimiento científico, una relación de usuario o repetidor de conocimientos ajenos y extraños, en lugar de generador de nuevos conocimientos. Al saber educativo no se le atribuye un estatus científico, sino práctico, aplicado y profesionalizante.



Hay también importantes factores económicos que han incidido significativamente sobre la proliferación de Facultades de Educación, especialmente en instituciones que carecen del apoyo académico de Facultades de Ciencias Sociales y Naturales. En efecto, en Colombia la mayoría de las Facultades de Educación y programas de formación de docentes pertenecen a instituciones privadas de educación superior, generalmente de carácter profesionalizante y práctico, y carentes de unidades académicas especializadas en las disciplinas básicas naturales y sociales. A la luz de los conceptos anteriores sobre la naturaleza del saber educativo, es claro que no existe ninguna justificación académica para la existencia de «facultades de educación» en este tipo de instituciones.

El «problema» académico de las Facultades de Educación reside en la pretensión de generación, por sí mismas, de un saber educativo, independiente y aisladamente del conocimiento educativo generado por las diversas disciplinas básicas (sociales, humanísticas y naturales) Aún el ámbito del saber didáctico-pedagógico -tradicionalmente la «especialidad» de las facultades de educación y universidades pedagógicas- no tiene autonomía ni especificidad disciplinaria propias.<sup>1</sup> Es un saber generado por la articulación de di-




---

**... LA CALIFICACIÓN  
INTELLECTUAL, DISCIPLINARIA  
DEL DOCENTE, ES LA  
CONDICIÓN NECESARIA PARA  
QUE ÉSTE SE ACTUALICE  
Y RECALIFIQUE  
CONTINUAMENTE A TRAVÉS DE  
LA «INVESTIGACIÓN» EN LA  
ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA.**

---

versos saberes, disciplinas y valores «externos», y que está en continua y rápida evolución debido a los avances de estos saberes, como las ciencias de la comunicación, la lingüística, la psicología social de grupos, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, y las didácticas y pedagogías específicas a cada área del saber, entre otros.

La construcción del «saber» científico sobre la Educación se realiza mediante el aporte de las diversas Ciencias Naturales y Sociales, y las disciplinas humanísticas. La investigación en Educación es un campo especializado de diversas áreas del saber. Las actividades académicas en el campo de la Educación deben estar organizadas alrededor de conjuntos de interrogantes, necesidades o carencias educativas básicas, de los que se derivan los temas prioritarios de investigación. Ejemplos: el estudio interdisciplinario de los propósitos, fundamentos, metodologías, requerimientos, etc., de la educación preescolar e infantil, y de la educación básica; el estudio de los diversos factores que inciden en la equidad social de oportunidades educativas; la generación de innovaciones curriculares y pedagógicas en la enseñanza de la ciencia, la tecnología o el arte, etc.

Los programas de formación deben ser el resultado de la consolidación de un sólido conocimiento, conceptual y aplicado, sobre determinado conjunto temático, en lugar de la tradición docente de definir las acti-

Los programas de formación deben ser el resultado de la consolidación de un sólido conocimiento, conceptual y aplicado, sobre determinado conjunto temático, en lugar de la tradición docente de definir las acti-

(1) «De este discurso (el pedagógico) podemos decir que se desenvuelve en un espacio *intermedio* entre la práctica y la teoría, que su contenido es *híbrido*, su proceso indirecto, su *status* epistemológico *controvertido*, y que a fin de cuentas su función es esencialmente *ideológica*» (Ferry, p.21)

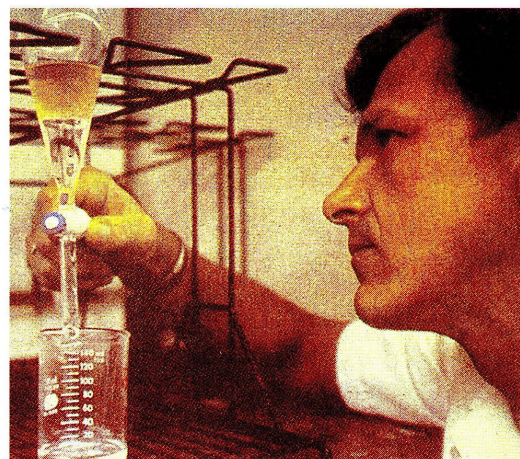
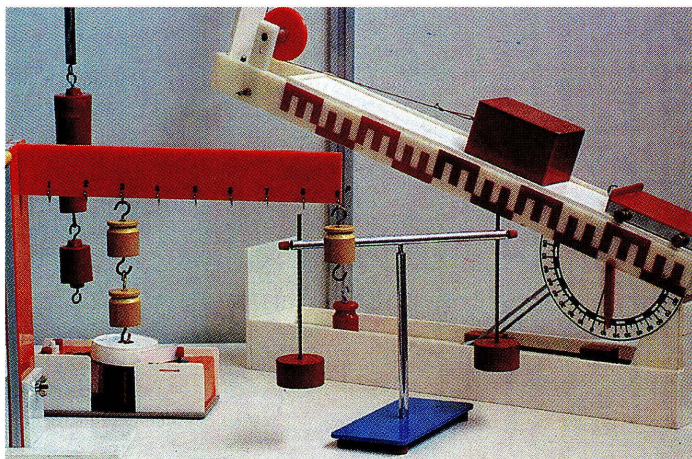


vidades académicas en función de programas de formación, privilegiando así la reproducción de algunos conocimientos sobre la función de generación y recontextualización del saber educativo. Esta función, plasmada en conjuntos temáticos de investigación, debe definir el perfil académico de los miembros de las facultades de educación u órganos académicos equivalentes, lo que implica la conformación de un grupo interdisciplinario de «investigadores», en lugar de docentes tradicionales, en gran medida egresados de

académico-administrativas. Este concepto no tiene carácter universalista ni definiciones unívocas. Por el contrario, tiene significados académicos y administrativos muy diferentes en diversas sociedades e instituciones. En algunas, las Facultades están conformadas por diversas disciplinas afines (Ciencias Humanas, Sociales, Naturales...), mientras en otras, las Facultades son unidisciplinarias. Donde existen Facultades de Ciencias Humanas y Sociales, académicamente consolidadas, no hay necesidad ni de espacio ins-

gación (PUI) en Educación es una forma de organización académica interdisciplinaria de los diversos saberes que permiten construir el saber educativo.

Las necesidades de modernización del país requieren elevar sustancialmente la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades a normas y estándares internacionales, como condición para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura. Frente a estas urgentes necesidades, el análisis crítico de la calidad de la educación que ac-



las Normales y Facultades de Educación basadas en la tradición docente. Por investigador se define una persona con formación disciplinaria sólida, perteneciente orgánicamente a una comunidad disciplinaria más amplia, nacional e internacional, y cuya «vocación» o identidad profesional esté orientada hacia la generación de nuevos conocimientos sobre su área de especialidad.

En la organización académica universitaria existen diversas opciones institucionales para cumplir las funciones de cualquier «Facultad», como una Facultad de Educación. El concepto mismo de «facultad» es relativo a estas diversas opciones

titucional para una «facultad» de educación, por lo que sus funciones académicas pueden ser desempeñadas por formas académico-institucionales alternativas como: Centros, Institutos o Programas interdisciplinarios de investigación educativa. En la Universidad Nacional, por ejemplo, se han organizado diversos «Programas Universitarios de Investigación (PUI)», como estrategia de articulación e integración de comunidades académicas interdisciplinarias sobre determinados temas o áreas de investigación, como Energía, Ecología; Ciencia, Tecnología y Cultura; y Educación entre otros. El Programa Universitario de Investi-

tualmente se ofrece conduce inevitablemente al cuestionamiento de la vigencia y validez de las actuales instituciones de formación de docentes: Normales, Facultades de Educación y otras instituciones especializadas en la formación pedagógica. La ausencia de condiciones académicas adecuadas, en estas instituciones, requiere la generación de alternativas académicas e institucionales—como las ya señaladas— que permitan cualificar la investigación educativa y la formación de docentes en el país.

Desde esta perspectiva, la Ley General de Educación no ofrece ningún avance al respecto: ratifica a las Normales y Facultades de Educación



como instituciones «competentes» para la formación de docentes, (Art 112), y mantiene el sistema «dualista» de formación entre ambas instituciones. Las primeras a cargo de la formación de docentes para el nivel preescolar y el primer ciclo de la educación básica primaria, y las segundas para el segundo ciclo, la educación media y los postgrados en educación. Tampoco las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, logran superar las tradiciones e inercias intelectuales respecto al «saber pedagógico» y las funciones de las facultades de educación. En efecto, su principal recomendación para «dignificar» la profesión docente consiste en la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía, que ofrezcan la carrera de Pedagogía. Las mejores facultades de educación se transformarían en Institutos Superiores de pedagogía regionales, o en centros de formación especializada en la docencia de un nivel o de un área del saber. En estas recomendaciones subyace el supuesto —anteriormente cuestionado— de la especificidad epistemológica del «saber» pedagógico y de su autonomía respecto a los saberes disciplinarios especializados.

### NUEVAS RESPONSABILIDADES PARA LAS «UNIVERSIDADES DE CIENCIAS»

En el contexto de la creciente importancia del saber educativo en la sociedad y de las carencias académicas de las tradicionales instituciones formadoras de docentes, surgen nuevas responsabilidades intelectuales y sociales a las principales universidades del país, o Universidades de Ciencias. Se requiere en éstas la creación de un espa-

cio académico interdisciplinario, de carácter permanente, especializado en la investigación y reflexión sobre la problemática de la Educación en la sociedad en general y en su propio ámbito institucional en particular. Esta alternativa académico-institucional a las facultades de educación puede cumplir dos importantes funciones: uno la promoción de la investigación educativa y, dos, la generación de un nuevo esquema de investigación interdisciplinaria en educación y de formación y calificación de docentes.

a. En cuanto a la primera, el fenómeno educativo —en sus diversas dimensiones filosóficas, políticas, culturales, pedagógicas, curriculares, económicas, organizacionales, etc.— constituye la esencia de toda institución educativa. El adecuado conocimiento de estas dimensiones es la condición básica para el logro eficaz de las funciones de las instituciones educativas. Este conocimiento provee diversas opciones de política, o posibilidades de acción, respecto a las complejas dimensiones del fenómeno educativo. En ausencia de este conocimiento, en la práctica de las instituciones educativas tienden a primar el subjetivismo, la improvisación, el empirismo, y la inercia de tradiciones culturales e institucionales; todo lo cual impide la renovación y el mejoramiento de estas instituciones.

La complejidad y dinámica de las diversas dimensiones educativas requiere un esfuerzo permanente, sistemático y claramente «institucionalizado» de investigación educativa. Tanto los aspectos desconocidos, como las nuevas necesidades y problemas, son de importancia y dinámica mayores que los escasos y rápidamente obsoletos conoci-

mientos disponibles sobre ellas. En toda universidad, las necesidades de conocimiento sobre sus diversas y complejas dimensiones educativas son mucho mayores que el escaso y parcial conocimiento disponible. Muchos «diagnósticos» académicos son de carácter muy general y adolecen de grandes limitaciones en la cantidad y calidad de la información disponible. Algunos se caracterizan por formalizar lo que ya era obvio y evidente para la comunidad universitaria —en tanto grandes problemas, carencias o necesidades— al no



estar sólidamente basados en esfuerzos sistemáticos de investigación sobre la especificidad y complejidad de las diversas dimensiones de la vida académica en cada universidad.

Es evidente que el mejoramiento de la calidad, eficiencia y relevancia de la educación superior -en cualquiera de sus dimensiones económicas, curriculares, pedagógicas, administrativas, etc.- requiere para su eficacia y sustento en el tiempo, de una sólida y permanente capacidad institucional de investigación y reflexión sobre esas dimensiones educativas. Sin este sustento institucional, las diversas iniciativas de



reforma e innovación académica corren el riesgo de convertirse en meras «exhortaciones morales» al cambio, y perder eficacia y legitimidad. Por ejemplo, en la Universidad Nacional, la carencia de este sustento institucional es una de las principales razones que explican el relativo fracaso e ineficacia de la «Reforma Académica» propuesta por la Administración Mockus. Para muchos docentes, esta propuesta de Reforma nunca superó el nivel de «exhortación moral» al cambio.

**b.** En cuanto a la segunda función, dado el carácter interdisciplinario del saber educativo, la identificación de las estrategias y políticas de solución de las principales necesidades educativas del país dependerá, en gran medida, de la articulación creativa de gran diversidad de áreas del saber, lo que sólo es posible en las Universidades de Ciencias.

En la medida en que la investigación educativa interdisciplinaria logre consolidar un conocimiento significativo, de índole conceptual y práctica, sobre determinadas temáticas educativas, en esa medida podrá ofrecer programas alternativos de formación, tanto de investigadores como de docentes.

Estas nuevas ofertas de formación contribuirán significativamente al objetivo de ofrecer una educación universitaria de calidad a todos los docentes, de todos los niveles y modalidades educativas. Este objetivo es prioritario en el logro de la mayor calidad y relevancia de la educación en toda sociedad moderna.

La formación universitaria de los docentes implica una relación con el conocimiento —de carác-

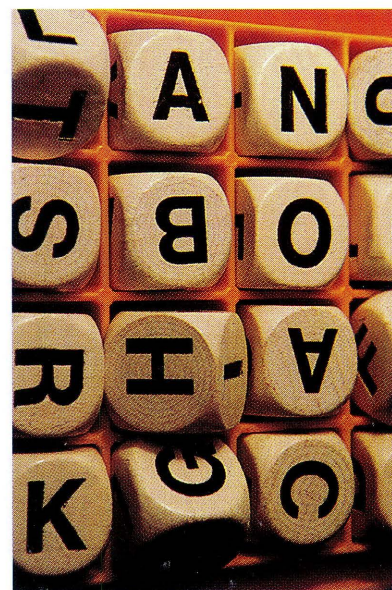
ter profesional, disciplinaria y especializada— que permite generar innovaciones en pedagogías y didácticas específicas de cada área del saber, en lugar del énfasis tradicional en temas pedagógicos y didácticos generales, típicamente desvinculadas de los saberes especializados y que genera la desigual división del trabajo en educación, entre los intelectuales y los maestros.

Los conceptos anteriores cuestionan la validez de algunas aseveraciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, respecto a la existencia de dos tendencias en la formación de docentes: una que enfatiza la formación disciplinaria antes de complementarla con la formación pedagógica correspondiente, y otra centrada en la formación del profesional de la pedagogía, quien luego se especializaría en alguna área del saber. En realidad, la única «tendencia» hacia el futuro es la primera. La segunda no constituye una tendencia sino la natural inercia de una larga tradición.

Otra importante implicación del nuevo esquema propuesto de formación de docentes se refiere a su identidad profesional y estatus ocupacional. El reconocimiento de la necesidad de elevar el nivel social y ocupacional del docente de educación preescolar, básica y secundaria —como profesional universitario que o escoge la docencia o la combina con el ejercicio de su profesión o disciplina— tiene consecuencias muy importantes en los niveles de remuneración y en la reglamentación de la profesión. En muchos países estos maestros tienen escalas de remuneración similares a quienes inician una carrera docen-

te a nivel universitario. Por ejemplo, en el Japón los docentes de primera se ubican en las escalas más altas de remuneración en el sector público. En Francia existe un sistema de bonificación para atraer a los mejores egresados de las universidades a la enseñanza secundaria, de tal manera que un docente de secundaria tiene ingresos mayores, por la bonificación, que quien se inicia en la docencia de nivel superior. En la práctica, muchos docentes del nivel secundario pueden alternar entre ambos niveles educativos o con su práctica profesional. Estos son ejemplos de sociedades en las que existe una alta valoración política por la calidad de la educación, por tanto, por la calidad y nivel académico de los docentes, lo que exige un alto nivel de estatus social y ocupacional, y eliminación de la desigual división del trabajo entre los maestros y los intelectuales de la educación.

Las razones anteriores señalan la necesidad de superar el actual sistema *dualista* de formación de





docentes, por un lado, siendo los primeros considerados una categoría sub-profesional, de bajo estatus académico y ocupacional (como los actuales Licenciados). No debe existir una formación de «docentes», distintas y de menor exigencia académica, e institucionalmente separada de la formación de profesionales y/o científicos en cualquier área del saber.

En muchos países no existe un «sistema» de formación de maestros distinto de la formación universitaria convencional o paralelo a ésta, como la formación de Licenciados en Colombia. La existencia de sistemas paralelos supone que los maestros son profesionales distintos o de un nivel de formación diferente, inferior, al de los demás graduados de las diversas áreas del conocimiento. Son simples «lectores» y traductores del discurso generado por los intelectuales de la educación y por los poseedores del saber especializado.

Por el contrario, con el fin de atraer hacia la profesión docente

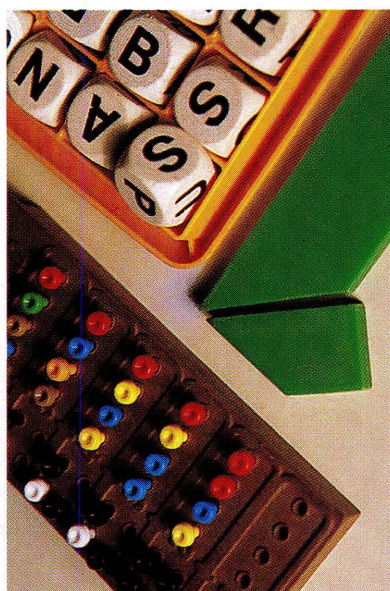
a los mejores graduados de las universidades, en algunos países se ofrecen bonificaciones especiales, que permiten elevar considerablemente los ingresos de quienes optan por esta profesión, haciéndola competitiva respecto a otras. También se han diseñado esquemas de flexibilización de la profesión docente para permitir que los egresados de carreras universitarias puedan combinar la docencia con el ejercicio de su profesión, o alternar entre períodos de investigación y de docencia a nivel universitario y períodos de docencia en los niveles primario y secundario.

En Colombia, por el contrario la Ley General de Educación dificulta la creación de nuevos esquemas de flexibilización y diversificación de la profesión docente, sobre todo en el sector público, al someterla a los tradicionales y rígidos esquemas del Estatuto Docente (Arts. 115, 116). La única innovación es la posibilidad de que otros profesionales puedan ejercer la docencia, «por necesi-

dad del servicio...» (Art. 118), quienes pueden inscribirse en el Escalafón Nacional Docente al acreditar «estudios pedagógicos» de una duración no menor de un año, en alguna unidad académica responsable de la formación de educadores.

Los estudiantes o egresados de la formación disciplinaria en cualquier área del saber que estén interesados en el ejercicio de la docencia, complementarían su formación disciplinaria con diversos esquemas de formación pedagógica y didáctica, ya sea durante la carrera o al final de ella. Los docentes no constituirían así una categoría subprofesional, serían los profesionales universitarios que optan por especializarse en la docencia o por articularla con el ejercicio de su profesión. Esa mayor calificación intelectual, disciplinaria del docente, es la condición necesaria para que éste se actualice y recalifique continuamente a través de la «investigación» en la actividad de enseñanza. En el contexto de la rápida evolución del conocimiento resulta cada vez más anacrónico el papel del docente de tiempo completo y dedicación exclusiva a la docencia. En ausencia de continuas actividades de investigación y de relación creativa con la realidad extraescolar, los conocimientos iniciales del docente tienden a agotarse rápidamente, generando obsolescencia, desactualización, anquilosamiento y repetición.

Esto requiere un alto grado de flexibilidad en el concepto y al práctica de la profesión docente, para permitir la docencia de tiempo parcial de profesionales que, en el ejercicio de sus actividades,





pueden aportar significativamente a la docencia con nuevos conocimientos, experiencias y perspectivas.

En cuanto a la formación «pedagógica» de este nuevo tipo de docente, ya ha sido planteada la necesidad de eliminar la clásica distinción entre la formación disciplinaria y la didáctico-pedagógica. Más aún, el ámbito de la formación pedagógica es definido de muy diversas maneras. En algunos países esta formación consiste en un conocimiento general de los aportes de las diversas Ciencias Sociales y Humanas a la problemática educativa: Filosofía, Psicología del Aprendizaje, Sociología, Lingüística,

Historia...; en tanto «cultura general» sobre lo educativo. En este modelo no existe una preocupación por la formación «pedagógica o didáctica» general, pues se asume que el ámbito de lo pedagógico y didáctico es relativo a cada área del conocimiento en particular, sólo en la cual y en relación a su especificidad tiene sentido la investigación pedagógica (pedagogía de las Matemáticas, de la Filosofía, etc.). Además, este ámbito de lo pedagógico es también relativo a las diversas opciones valorativas y de formas de relación con el conocimiento, opciones que no pertenecen al reino de lo científico, de lo generalizable sino al ámbito particular y culturalmente relativo de

los valores y tradiciones culturales respecto a las relaciones enseñanza-aprendizaje. En esta concepción, no existe la formación pedagógica «general» sino una formación general: humanística, histórica, sociológica...; sobre lo educativo. El ámbito de «lo pedagógico» se circunscribe a la investigación e innovación sobre la pedagogía específica de cada área del conocimiento, por lo que la dimensión más importante de la formación del docente es la profesional, disciplinaria, complementada y enriquecida con la dimensión pedagógica anteriormente señalada, para lo cual las Universidades de Ciencias ofrecen las condiciones académicas más adecuadas.&



## **P**ARA SABER MÁS

- APPLE, M. *Educación y Poder*. PAIDOS/MEC. 1987
- BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. *Socialisation*. En: *Dictionnaire Critique de la Sociologie*. P.U.F. París, 1982, pp. 283-489
- CLARK, B. *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. UAM -Nueva Imagen -Universidad Futura, México, D.F. 1983
- DIAZ, M. *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. U. del Valle. Centro Editorial, 1993
- FERRY, G. *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. UNAM -ENEP - Paidós Educador. (1991)
- GHILARDI, F. *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Debate Socioeducativo. GEDISA. 1993
- GOMEZ, V.M. & RODRÍGUEZ, J.G. *Propuesta de creación del programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación*. Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas, 1994
- GÓMEZ, V.M. *La Universidad Incompetente o el caso del cuerpo de elefante con cabeza de ratón*. Memorias. III Congreso de Profesores de la Universidad Nacional. ASPU-APUN. Junio 1993
- HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J.M. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. LAIA. Cuadernos de Pedagogía, 1989
- ICFES. *Reestructuración de las unidades formadoras de docentes. Propuestas para la discusión*. Bogotá, 1991
- LADRIERE, J. *El Reto de la Racionalidad. La Ciencia y la Tecnología frente a la Cultura*. UNESCO-Tecnos. Madrid, 1978
- LESOURNE, J. *Los Docentes*. En: *Educación y Sociedad. Los Desafíos del Año 2000*. Debate Socioeducativo, GEDISA, 1993, pp.314-328
- MIALARET, G. *Ciencias de la Educación*. Oikos-tau. 1981
- MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. *Colombia: al filo de la oportunidad*. 1994
- MULLER, I. *La Lucha por la Cultura. La formación del Maestro Colombiano en una Perspectiva Internacional*. I y II. CIUP - Universidad Pedagógica Nacional. 1992
- OECD. *Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities*. París. 1972
- OECD. *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. París, 1991
- PERRENOUD, Ph. *La Construcción del éxito y del fracaso escolar* Morata. 1990
- RESTREPO, B. *La Evolución de las Facultades de Educación* Revista EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA Nos. 10 y 11.
- STENHOUSE, L. *La Investigación como base de la Enseñanza* Morata, Madrid, 1987
- UNESCO, *Interdiscipliniedad y Ciencias Humanas* Tecnos. madrid, 1982
- VARGAS, G. *Interdiscipliniedad e Investigación Cualitativa en Educación*. Revista EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, Nos 10 y 11. 1994, pp. 58-80