

dad"; para este autor, quizá la utopía consiste en que la universidad no olvide o menosprecie su función socializadora y que dirija más sus esfuerzos institucionales a la formación del "ciudadano", del hombre libre que ejerce su "mayoría de edad" o razón (expresión kantiana). A este respecto, podemos decir que la otra posibilidad es que la universidad enfatice más su acción hacia la adquisición de un conocimiento especializado, cuyo paradigma sería la ciencia. Los fines de la educación son distintos en ambos tipos de universidad.

Si se trata de elegir qué modelo de universidad queremos, dados los dos anteriores, podemos decir que esta elección depende de ciertos factores "culturales": por ejemplo, hace algunos decenios el filósofo español J. Ortega y Gasset prefirió un modelo de universidad humanista, similar al aquí propuesto por el profesor R. Jaramillo.

Para finalizar, la aparición de este libro significa una importante herramienta de trabajo para el estudioso de la educación superior en nuestro país, especialmente teniendo en cuenta que en la selección de este abundante material bibliográfico participó un equipo de personas expertas vinculadas al departamento de sociología de una prestigiosa universidad colombiana, y en colaboración con otras instituciones que como el Icfes —en la conmemoración de sus 25 años de existencia— están relacionadas con el desarrollo de este sector educativo en Colombia.

FERNANDO MORALES MORCOTE
Universidad Nacional de Colombia

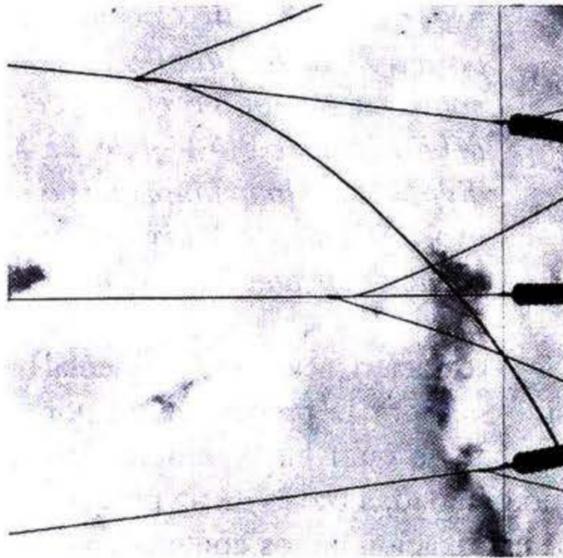
Vocación por el saber y la emancipación

Universidad/Utopía

Icfes, Universidad de Antioquia,
Departamento de Sociología
Universidad de Antioquia, 1994,

Lo primero ha de ser reconocer la vocación por el saber. Porque, como lo manifestara Benito Juárez, el deseo de

saber y de ilustrarse es innato en el corazón del hombre. Como lo es el anhelo de emancipación por el saber, de acuerdo con la célebre definición de Immanuel Kant al responder a la pregunta ¿Qué significa la Ilustración? La salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable.



O tan llanamente como lo expresara Robert M. Hutchins, antiguo presidente de la Universidad de Chicago, en su libro *La universidad de utopía*:

Lo que necesitamos son instituciones especializadas y hombres no especializados. Necesitamos hombres que, aunque sean especialistas, continúen siendo hombres y ciudadanos y sean idealmente capaces de pasar de una especialidad a otra según lo recomienden sus intereses y las necesidades de la comunidad. Necesitamos hombres que sean hombres y no máquinas. No nos dejemos engañar por el argumento de que el conocimiento es ahora tan vasto que nadie puede saber bastante para comprender más que un fragmento de un campo limitado. Esto significa confundir la información con el conocimiento. Lo que todo ser humano necesita es la comprensión de la ideas fundamentales y la capacidad de comunicarse con los demás.

Palabras tan sencillas que nos recuerdan las de Thomas Jefferson: que la Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica había sido dictada por el

common sense. Por el buen sentido, al que se había referido René Descartes en el primer párrafo de su *Discurso del método* cuando afirmaba que era "lo mejor distribuido en el mundo". Porque consideraba que "la capacidad para juzgar acertadamente y distinguir lo verdadero de lo falso —que es lo que propiamente se denomina buen sentido o razón— es por naturaleza igual entre todos los hombres".

Cierto que hoy nos hemos hecho conscientes de cuán compleja ha resultado ser esa sociedad burguesa cuyo programa alguna vez se formulara en forma tan llana, tanto en las palabras de Cartesio como en la Carta Fundamental de esa república absolutamente nueva. De otra parte, lo que probablemente estamos experimentando es el fin de una época: lo que nos ha correspondido vivir a las generaciones que convivimos en esta segunda mitad del siglo XX parece estar determinado más por el cambio —por la "crisis" y la "deconstrucción"— que por la estabilidad, que al parecer ha predominado en otros períodos.

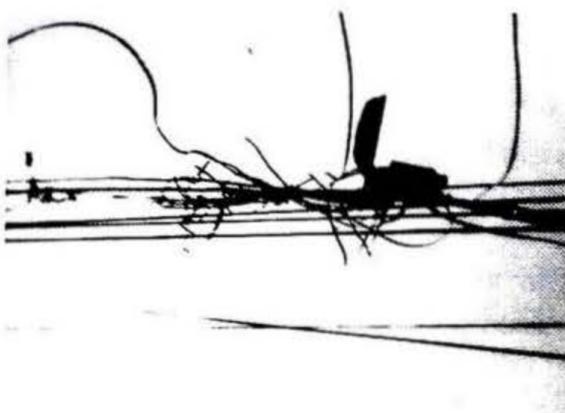
Por ello, cualquier reflexión que se emprenda hoy sobre algún aspecto de la vida y la sociedad contemporáneas, y muy en particular sobre el asunto de la educación, ha de tener en cuenta expresamente esa circunstancia: este momento de la historia es vivenciado cada vez más conscientemente por los afectados en el mundo entero como una etapa de transición.

En efecto, si la experiencia del orden, la estabilidad y la confiabilidad parecen haber caracterizado los períodos "clásicos" de la historia, el que nos ha correspondido vivir durante los últimos cincuenta años —y en particular desde los sesentas— con frecuencia se manifiesta en estados de ánimo determinados por la inseguridad, la ansiedad, el estupor: todo lo sólido se desvanece en el aire.

Y sin embargo, la historia no transcurre en vano. Siempre se condensa en enseñanzas, siempre deja un sedimento.

Así, por ejemplo, si hemos de reflexionar sobre los acontecimientos que condujeron, desde mediados de la última década, a la desintegración del sistema de países del así llamado "socialismo realmente existente" y de la pro-

pia Unión Soviética, tenemos que considerar la vigencia de una noción que es un legado inherente a la condición del ser humano civilizado: el Estado de Derecho. José Luis Romero lo resumiría en forma sucinta en su gran ensayo *El ciclo de la revolución contemporánea* (1948) cuando se refería a la derrota del nazifascismo: "una cosa es cierta, y es que el baluarte de la reacción frontal contra la conciencia revolucionaria ha sido aniquilado. Lo que queda frente a frente son las dos concepciones de la revolución, acerca de cada una de las cuales se debe tener opinión y adoptar una actitud clara y razonada..."



Pensaba que el cataclismo del siglo XX obligaba a recapacitar, porque la historia no ha sido tan sólo una mera sucesión de acontecimientos, motivados por la necesidad de la autoconservación y el proceso material de la reproducción de la vida de los hombres, sino también ese delicado tejido moral de la civilización y la cultura que configuran la memoria del ser genérico:

La conciencia revolucionaria ha aprendido a estimar cierto saldo favorable en la tradición liberal y ha aprendido a capitalizarlo. La idea de la libertad del hombre, de su significación como sujeto de conciencia, de su inalienable dignidad y de su derecho a no ser absorbido y anulado por la comunidad como bloque han comenzado a ser estimadas nuevamente porque la experiencia nazifascista y la experiencia rusa han probado hasta qué extremos puede conducir el descuidarlas.

Tan deleznable como pueda ser el orden burgués por otras razones, parece redimirse en alguna medida allí donde subsisten frenos suficientes como para no descender; movido por el terror, hasta la degradación del individuo. Si la conciencia revolucionaria debe salvar las formas democráticas como las más finas que posea la experiencia política occidental para resolver los problemas de la convivencia, con no menor celo debe defender ese legado de la dignidad del individuo, que no es específicamente 'burgués' sino característicamente occidental.

Como característicamente occidental ha sido siempre la preocupación por la verdad, la cual ha conducido en la modernidad, a través de un proceso de secularización de los contenidos de la vida, a la lucha contra el prejuicio, a la investigación empírica, la revisión y la experimentación; a la libre indagación por la naturaleza de los hechos, sean estos físicos, biológicos, históricos, sociales o culturales.

Ahora bien, para evitar de antemano un posible malentendido, resulta obvio reconocer en la especialización un elemento inherente a la institución universitaria, enfrentada hoy a una diversidad y una multiplicidad del conocimiento de una magnitud tal que las generaciones anteriores escasamente llegaron a sospechar, ineludible ante las tareas que impone la civilización contemporánea como consecuencia de la nueva revolución industrial, justamente denominada "revolución científico-tecnológica" y que ha recibido un extraordinario impulso durante los últimos lustros con los desarrollos de la cibernética, la informática, la ingeniería genética, para mencionar sólo unos ejemplos.

Pero la especialización y la profesionalización no pueden elevarse a la condición de únicos criterios. Si la Universidad ha de continuar siendo una institución que oriente a la civilización misma, deberá educar expresamente a los jóvenes en la esfera moral, a la cual corresponde una dimensión específica, irreductible a la propia y característica de la acción y el saber instrumentales,

de tal manera que sean aptos para la condición y la vida ciudadana: para una existencia solidaria en la conciencia del derecho.

Nadie menos que un Emile Durkheim se había planteado el problema cuando se refería a lo que él mismo llamara la "educación moral". Comprendía que sin ella no sería factible el tránsito de una "solidaridad mecánica" —inicialmente mágica, inmediata, más o menos bárbara— a una "solidaridad orgánica" secular y moderna:

Por esencial que sea la obra científica de las universidades, ellas no deben perder de vista que son, ante todo, establecimientos de educación. Tienen que jugar en la vida del país un papel que no deben eludir, no deben permanecer alejadas de ninguno de los movimientos del espíritu público¹.

Aunque resulte ser esta una tarea ardua y problemática. Allí donde el derecho se limita a la comprobación positiva de la ley positiva deja de serlo en un momento esencial porque no interroga por la justicia, por las posibilidades efectivas de su realización. Si nos atenemos a datos estadísticos concretos —porque no nos podemos perder en vagas elucubraciones sino que tenemos que confrontar los hechos—, existen en el mundo millones de seres humanos que viven por fuera de la esfera del derecho que rige en las zonas más civilizadas del planeta. Aunque ya no existe la servidumbre prácticamente en ninguna parte, millones de personas viven en condiciones de indignidad.

Por ello nos resultaron tan pertinentes las observaciones de Theodor Roszak cuando planteaba que para llevar a cabo la reforma sería necesario "el fomento de un ideal más profundo del intelecto y más excitante que el que corrientemente prima en las profesiones académicas", ideal que según este autor se encarnó alguna vez en el trabajo de los *philosophes* franceses del siglo de las luces. "Pues lo que los *philosophes* legaron a nuestras sociedades es un ideal que posee un carácter muy superior al que ofrecen las tradiciones de servicio y academicismo", un ideal que "sintetiza estas dos tradicio-

nes aparentemente irreconciliables extrayendo de ellas lo que tienen de más vital", por centrarse su principio en la concepción de los *philosophes* sobre la "ciudadanía", comprendida no sólo como una "situación legal" sino como una "vocación moral" cuya práctica ha de traducirse forzosamente en una "actividad popular", tendrá que ver con "influir y educar al pueblo con el fraguado de los conocimientos en una base para la acción".

Pero una vocación de tal naturaleza, una tal preocupación por el sedimento de la cultura y por el mejoramiento del destino de los hombres está determinada por el primado de la razón práctica. "El intelectual es todo aquel que interviene en la sociedad para la defensa de los valores civilizados: la libre expresión, el libre pensamiento, la libre pesquisa en pos de la reforma". Es quien procura "esclarecer la realidad de modo que sus compatriotas puedan aplicar la razón a la solución de sus problemas". Pues el servicio que los *philosophes* rendían "no supuso ayudar a la sociedad indiscriminadamente en todo proyecto que pudiera emprender, tanto si se trataba de mejorar la agricultura como de perfeccionar el genocidio, fomentar el progreso de las ciencias médicas o mejorar el armamento biológico". Significaba y significa más bien asumir la tarea de censurar, clasificar, disenter, resistir, escarnecer, exponer: resumiendo, *educar*, en el más completo sentido de la palabra, como un miembro del "partido de la humanidad".

De otra parte, si la institución universitaria ha de adaptarse a los desarrollos de la tecnología y a la progresiva democratización de la sociedad, no deberá en ningún caso abandonar —y ha de ser irrestrictamente militante en este respecto— lo que es ya un legado y un logro universal de su historia, inherente a la dignidad del hombre civilizado moderno, esa mayoría de edad que significó la Ilustración, la secularización del saber y de la cultura, la inalienable libertad de la cátedra y de la investigación, que ninguna consideración de índole religiosa, ideológica, pragmática —o, peor aún, por la "razón de estado"— puede coartar.

Porque sólo en el ejercicio pleno de la libertad para el "uso público de la

razón" (Kant) puede realizarse el proceso del conocimiento y la búsqueda de la verdad, proceso que se cumple incluso a través del error, y del esfuerzo de las sucesivas generaciones de sujetos finitos y limitados que por ello mismo han de aceptar el someter oportunamente el resultado de sus indagaciones a la revisión: al examen, a la prueba o la falsación, y han de permanecer siempre abiertos a los aportes de la experiencia. Porque si hay una actividad que por su propia naturaleza resulte esencialmente incompatible con el dogmatismo es la que se realiza en la universidad.

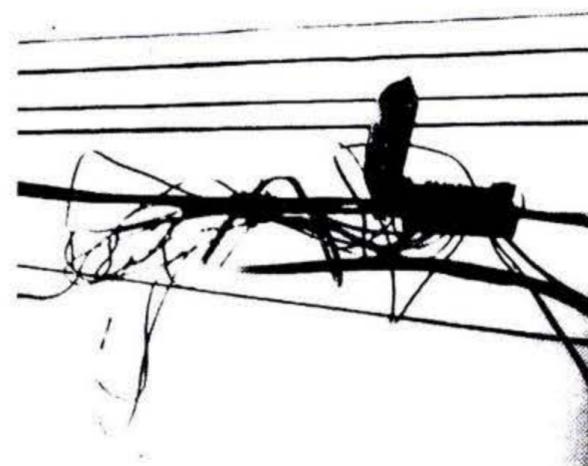
Pero no debemos limitarnos y darnos por satisfechos con tal declaración si en la práctica nos estamos apoyando en una versión limitada de la razón. Porque hoy enfrentamos una deficiencia específica que con frecuencia no es reconocida por los propios agentes académicos del conocimiento: el que la Ilustración se confunda con el saber positivo.

El angostamiento de la razón a la dimensión instrumental, el "cierre del universo del discurso" (como lo llamaría Marcuse en *El hombre unidimensional*), afecta el vehículo mismo de la comunicación entre los hombres, su lenguaje. Se trata ciertamente de un asunto fundamental, al cual, entre otros, un filósofo y sociólogo bien perspicaz, Jürgen Habermas, consagró agudas y oportunas reflexiones en su tan pertinente ensayo *La ciencia y la técnica como "ideología"*, cuyo título ya lo dice todo. También Theodor Adorno se ocupó reiteradamente del asunto, y su diagnóstico no deja de ser alarmante:

Hoy la científicidad ha llegado a convertirse en una nueva forma de heteronomía para sus apóstoles, que produce estupor. Se pretende 'estar a salvo' cuando uno se organiza de acuerdo con las reglas científicas, cuando cumple con el ritual, cuando se 'rodea' de ciencia. La apreciación científica se convierte en sustituto de la reflexión sobre lo real, en lo cual alguna vez consistió la ciencia. El aparato oculta la herida. La conciencia reificada impone y sitúa a la ciencia como aparato

entre sí misma y la experiencia vivida. Y cuanto más se sospecha que se ha olvidado lo mejor, más enfáticamente se acude al consuelo, que solamente consiste en disponer del aparato. Pues la ciencia como ritual dispensa del pensar y de la libertad..."².

Tal y como lo ha formulado el profesor Hutchins, no nos debemos dejar confundir por la pretensión de que la ciencia abarca la totalidad del conocimiento: la filosofía, el arte, la historia, la teología, la teoría de la libido y el psicoanálisis, no son ciencias, aunque en su ejercicio deban relacionarse con las ciencias y deban confrontar de continuo sus resultados con los propios de la investigación científica.



El hecho es que sin su concurso no podemos comprender, en el sentido en que un Max Weber concibiera el término, consciente de la peculiar y específica forma de conocimiento que caracteriza a la indagación sobre los procesos de la sociedad, la cultura y la historia, sin cuyo aporte todo saber es incompleto, particularmente en lo que se refiere a la función emancipatoria. Porque, como lo enseñara Sigmund Freud —una de las referencias ineludibles de la conciencia y la ilustración contemporáneas—, el recuerdo mismo es liberador cuando significa la recuperación de una dimensión perdida, reprimida: en el proceso infinito de la verdad y del conocimiento, en el desarrollo de la libertad, es ese recuerdo que aflora y vence el olvido el que permite a los hombres comunicarse.

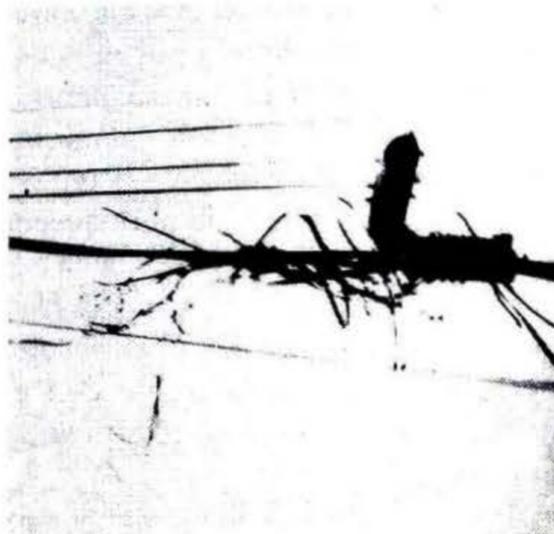
Lo que con frecuencia se impide. El estrecho marco de referencia que obli-

ga y legítima a las "filosofías de entendimiento" (Adorno) se traduce en un cientifismo que a menudo encubre formas de comportamiento heterónomo a las que gustosamente se pliega el autoritario. Porque, como acentúa el profesor Hutchins, es "el respeto que inspiran las ciencias naturales" en gran parte el responsable de la "constante limitación educativa que el progreso de la especialización ha producido durante los últimos treinta años".

El avance de la especialización ha significado que "el mundo y nosotros mismos hemos sido progresivamente desvinculados, sin que en ningún momento se nos haya vuelto a unir". Porque, de la misma manera que el desarrollo del método científico "ha desautorizado los métodos de la historia, la filosofía y del arte..., el especialismo, esencial en la ciencia, ha desacreditado el enfoque global de la historia, de la filosofía, del arte y de todas las otras disciplinas, incluyendo la ciencia misma". Lo que significa que la "comprensión ha sido desacreditada ya que es imposible lograrla mediante la fragmentación del mundo en partes cada vez más y más pequeñas".

Para ilustrar con un ejemplo bien significativo —y dramático— las consecuencias a que ello puede conducir en la educación de los hombres, en su aptitud o no aptitud para encarnar la soberanía y con ello ejercer la ciudadanía, proponemos meditar un poco sobre los resultados y revelaciones de una encuesta contratada por el gobierno de los Estados Unidos, publicados en Washington por el U. S. Government Printing Office en 1983 con el título *A National at Risk: the imperative for educational reform*. En este informe la Comisión nacional por la excelencia de la educación afirmaba que en 1982 el 13% de los jóvenes norteamericanos de 17 años podían ser considerados "analfabetas funcionales", es decir, individuos que habiendo sido entrenados escolarmente en la práctica de la lectoescritura nunca en su vida cotidiana leen o escriben; que una cuarta parte de los reclutas de la marina norteamericana se mostraba "incapaz de leer y comprender instrucciones escritas sobre asuntos de seguridad" y que los resultados de las pruebas de aptitud

estandarizada mostraban un descenso continuo en los decenios de 1960 y 1970³.



Recordábamos en el primer párrafo unas palabras de Benito Juárez, ese indígena mexicano que aprendiera a hablar castellano cuando contaba con once años de edad y que luego se convirtiera en un maestro rural consagrado a la lucha contra el analfabetismo y el mejoramiento de la suerte de sus compatriotas; que participara en las contiendas políticas de su país y llegara a ocupar la suprema magistratura; que ordenara el fusilamiento de Maximiliano, el hermano del emperador de Austria, en Querétaro. Queríamos con ello recordar la conciencia que tuvieron siempre los dirigentes más representativos de nuestros pueblos sobre el papel emancipador de la educación. Porque en la tradición de nuestra América, latina y mestiza, los asuntos relativos a la educación y la universidad aparecieron siempre íntimamente vinculados a la problemática más general de la sociedad. Desde el comienzo de nuestra historia, las instituciones consagradas a la enseñanza tuvieron que ser reformadas de manera que se adecuaran a las tareas de la modernización: de la educación y la socialización de ingentes masas analfabetas y atrasadas que habían sido mantenidas en una situación subordinada y de somnolencia por una cultura anacrónica que en la propia España comenzó a ser desmontada durante la segunda mitad del siglo XVIII. De ese modo, desde las luchas de la emancipación, escuelas e institutos, liceos y universidades, jugaron su papel en la configuración y en el destino de las incipientes naciones cuando inicia-

ron su accidentada historia republicana durante los primeros lustros del siglo XIX. Por ello nos encontramos en nuestra América, a lo largo de los casi dos siglos durante los cuales ha transcurrido su historia, con un genuino pensamiento universitario: una reflexión propia, autónoma, sobre la educación y la universidad, que con frecuencia desconocen improvisados y apresurados tecnócratas, desarraigados por completo con respecto a esa tradición y fijados en paradigmas funcionalistas e instrumentalistas que en los países metropolitanos, como creemos haberlo ejemplificado, ya comienzan a mostrar sus fallas, aún más, sus catastróficas consecuencias para la salud general de la sociedad y para la convivencia ciudadana.

No se trata, desde luego, de impedir el avance del conocimiento —en toda su complejidad y riqueza— ni de ignorar las necesidades y carencias en el campo de la tecnología, o de posponer una política de prioridades. Tampoco podemos rendir culto a esa inveterada tradición de vacua retórica parroquial, tan frecuente en los discursos de nuestros dirigentes, que invocan un "Humanismo" huero cuando se refieren a la crisis de nuestras sociedades, por salir del paso y por incapacidad para realizar el esfuerzo del concepto para pensar la circunstancia y problemática específica de nuestro tiempo. Lo que creemos que debe ser considerado es que sin una recuperación creadora de esa tradición propia, representada, desde los orígenes mismos de nuestra historia y nuestra personalidad, por individuos como Simón Rodríguez, Andrés Bello y Juan García del Río, Domingo Faustino Sarmiento y José Martí, Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes, José Luis Romero y Rafael Gutiérrez Girardot —para mencionar sólo unos cuantos nombres—, nos encontraremos recortados e indefensos ante los paradigmas homogenizantes que se quieren implantar mecánicamente, sin reflexión, sin la conciencia sobre la peculiaridad de nuestra historia y nuestra cultura, ciegos y desorientados ante las exigencias del presente.

La presente obra, elaborada por algunos integrantes del equipo de docentes, investigadores y diseñadores que nos sorprendiera hace un lustro con un libro

excepcional, conmemorativo del bicentenario de la gran revolución que Hegel considerara la "aurora" de los tiempos modernos: *Libertad y terror -La Revolución Francesa en imágenes y textos*, entonces editado por las prensas de la Universidad de Antioquia, nos ofrece hoy un amplio panorama doxográfico, un variado espectro de reflexiones de la más diversa procedencia, en cuya selección es claramente perceptible la motivación antidogmática, la vocación crítica, libertaria y emancipatoria. Un conjunto de ideas que puede servir de guía y orientación a quienes se plantean en serio el problema de la educación entre nosotros.

RUBÉN JARAMILLO VÉLEZ.
Universidad Nacional de Colombia

¹ *Educación y pedagogía - Ensayos y controversias*, Emile Durkheim, traducción de Inés E. Castaño y Gonzalo Cataño. Coedición de la Universidad Pedagógica Nacional y el Icfes, Bogotá, 1990, pág. 125.

² *Philosophie und Lehrer (La filosofía y el maestro)*, Theodor W. Adorno, en: *Erziehung zur Mündigkeit (Educación para la mayoría de edad)*, Suhrkamp Taschenbuchverlag, Frankfurt/Main, 1971, pág. 46.

³ Referido por Marcos Raúl Mejía "Hacia un nuevo modelo educativo", en: *Revista de la Universidad de Antioquia*, Medellín, núm. 232, pág. 22.

"Los procesos de legitimación de las ciencias sociales no son lineales"

Los intelectuales y el despertar cultural del siglo.

El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada

Marta Herrera y Carlos Low

Universidad Pedagógica Nacional,

Departamento de Posgrado,

Maestría en Historia de la Educación,

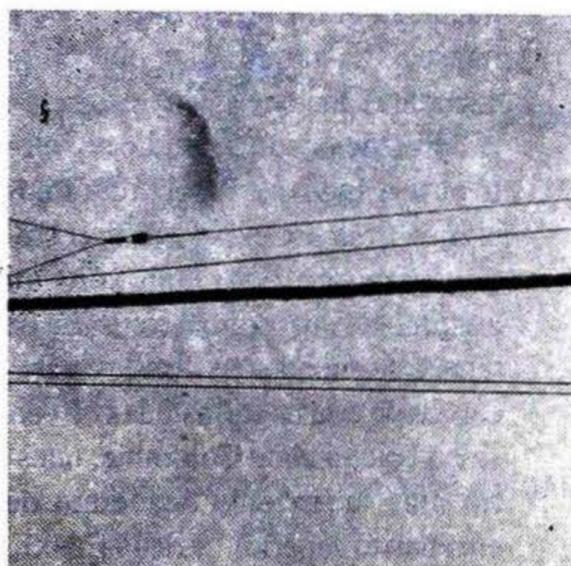
Imprenta Nacional, Santafé de Bogotá,

1994, 136 págs.

I

El trabajo de los investigadores Herrera y Low está organizado de la siguiente manera: en el capítulo primero se pre-

senta un marco referencial para el estudio del proceso de la Escuela Normal Superior (E.N.S.) que comprende algunas consideraciones sobre la historia social y cultural en cuanto campos de estudio y su necesaria relación con una historia renovada de la educación y la pedagogía; también contiene este capítulo observaciones sobre los intelectuales —objeto de las ciencias sociales—, los procesos de institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales y además una presentación algo esquemática de tales procesos en la sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX.



En el capítulo segundo se esboza una especie de marco contextual en el que se quiere "situar" la institución materia de estudio; fundamentalmente se describen algunos aspectos de lo que en el trabajo se denomina "procesos de institucionalización del oficio de maestro en Colombia".

En el cuerpo central del libro (capítulos 2 al 8) encontramos una descripción de su organización académica que incluye consideraciones sobre las disposiciones legislativas que reglamentan la vida y las prácticas en la institución, observaciones generales sobre los modelos institucionales que "inspiraron" su creación (específicamente se consideran la Escuela Normal Superior de París y la Facultad de Ciencias en Alemania); descripción de determinadas características del profesorado nacional y extranjero, como también de los alumnos; descripción más o menos detallada de la biblioteca del establecimiento, especificando la clasificación, composición y medios de adquisición de los libros y demás colecciones bi-

bliográficas; caracterización de la enseñanza de las ciencias naturales y exactas e información sobre el profesorado y los estudiantes de estas áreas; descripción y análisis de la enseñanza de las ciencias sociales y humanas (pedagogía, geografía, etnología, historia, filología); examen detallado del Instituto Etnológico Nacional y del Instituto de Psicología Experimental, cuyos vínculos con la Escuela fueron muy directos, pero también del Instituto Caro y Cuervo y del Instituto Indigenista Colombiano, cuyos nexos con la Normal fueron indirectos; cronología comentada del proceso de desmonte de la institución y consideraciones generales sobre las repercusiones académicas y culturales de la Escuela Normal Superior.

Puede decirse, entonces, que el estudio reseñado es un trabajo juicioso, redactado con claridad y, en lo que respecta a la descripción de la vida institucional de la E.N.S., un aporte a su conocimiento.

Pero hasta aquí el balance es muy formal, y si se aspira a dar una opinión que trate de establecer qué tan significativa resulta una obra intelectual, para una comunidad científica interesada (así esta sea puramente imaginaria, esté plenamente constituida o en proceso de configuración), para los autores del trabajo y en última instancia para la sociedad que con su trabajo crea las condiciones que posibilitan el trabajo intelectual, es imprescindible situarla dentro del campo de estudios que la hace posible y le marca sus límites: por lo demás, ésta es una de las lecciones que la Escuela Normal nos legó.

II

Un balance provisional de los estudios históricos sobre educación en Colombia, realizado en 1986, indicaba que "existe un desarrollo desigual, verificable sin grandes búsquedas, entre la historia económica y social, de un lado, y la historia de la educación, de otro, [...] desarrollo desigual que significa un saldo desfavorable para los estudios sobre historia de la educación. El trabajo en historia de la educación viene caracterizándose por una gran falta de continuidad. En particular, la investigación universitaria nacional viene ope-