

LA FORMACIÓN DEL SUJETO MAESTRO EN COLOMBIA: 1930 -1938

ALFONSO MOISES YUPANQUI ERAZO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2021

LA FORMACIÓN DEL SUJETO MAESTRO EN COLOMBIA: 1930 -1938

ALFONSO MOISES YUPANQUI ERAZO

TRABAJO DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Directora

CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN

Doctora en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2021

DEDICATORIA

Al ser supremo que con su amor y palabra nos ofreció la posibilidad de la vida, del encuentro con el otro, para recorrer por este mundo ajeno con la palabra creada. Con ese deseo, dedico este trabajo, con entusiasmo y admiración a Mijaíl, Mercedes, Laura Isabel, Gabriela Sofía y a los jóvenes que ofrecieron su vida por un camino diferente.

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación se propone mostrar, cómo a partir del ejercicio de gobernanza de los años treinta en Colombia, se construyeron “nuevas” subjetividades en el proceso formativo del sujeto maestro, cuyas prácticas pedagógicas se instituyeron desde fuerzas externas e internas, incorporando una lógica moderna del que hacer del maestro.

Para tal efecto el gobierno liberal dispuso dentro de sus estrategias de Estado moderno jalonar la preparación del sujeto maestro en instituciones como El Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, la Escuela Normal, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia y la Misión pedagógica alemana con la finalidad de orientar una preparación idónea del sujeto maestro.

En esta perspectiva el gobierno instituyó prácticas pedagógicas reguladas, contraladas y vigiladas desde el Estado, que convergieron en modelar un maestro encausado a los intereses de preparar ciudadanos en aras de la lógica moderna, así el maestro asumió su rol de enseñante bajo la figura de un encargo, incorporando en su discurso las nuevas experiencias biológicas, médicas, fisiológicas y de la psicología experimental como parte del ejercicio de su rol como maestro.

Prácticas pedagógicas que confluyeron en emerger un sujeto maestro cuyo ejercicio configuró el estatuto de un maestro público, vigilado y controlado desde estrategias de relaciones de poder.

PALABRAS CLAVES: Sujeto maestro, gobierno, Estado, relaciones de poder, discursos.

SUMMARY

The following research paper aims to show how from the governance exercise of the thirties in Colombia, "new" subjectivities were built in the formative process of the master subject, whose pedagogical practices were instituted from external and internal forces, incorporating a modern logic of what to make the teacher.

To this end, the liberal government decided within its modern State strategies to mark the preparation of the teacher subject in institutions such as the National Pedagogical Institute for Young Ladies, the Normal School, the Faculty of Educational Sciences of the National University of Colombia and the German Pedagogical Mission in order to guide an ideal preparation of the master subject.

In this perspective the government instituted pedagogical practices regulated, countered and monitored from the State, which converged in modeling a teacher accused of the interests of preparing citizens for the sake of modern logic, so the teacher assumed his role as a teacher under the figure of a commission, incorporating in his speech the new biological experiences, medical, physiological and experimental psychology as part of the exercise of his role as a teacher.

Pedagogical practices that converged in emerging a master subject whose exercise configured the statute of a public teacher, monitored and controlled from strategies of power relations.

KEYWORDS: Teacher subject, government, State, power relations, speeches.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA.....	7
1. POLÍTICO Y ECONÓMICO.....	27
1.1. EL GOBIERNO LIBERAL Y SU PROYECTO DE ESTADO NACIÓN MODERNO.	28
1.2. MAESTROS Y ÉLITES POLÍTICAS POR UN IDEAL MODERNO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA	37
1.3. EL NEXO JURÍDICO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO	48
2. LO SOCIAL.....	62
2.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU VÍNCULO CON EL SABER.	62
2.2. LA EDUCACIÓN COMO ALTERNATIVA PARA SUPERAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES	71
2.3. ¿LOS PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL GOBIERNO FORMAN A LOS MAESTROS?.....	81
3. EI MAESTRO.....	89
3.2. ¿FORMACIÓN O INSTRUCCIÓN?.....	100
3.3. ¿QUÉ VINCULO TIENE EL MAESTRO CON EL SABER?	107
CONCLUSIONES.....	115
BIBLIOGRAFÍA.....	118
ANEXO	129

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

La pertinencia de preguntarse sobre la formación del sujeto maestro, implica recurrir a algunas características que hoy se observan en diferentes ámbitos de la práctica pedagógica del maestro, cuando se verifica que su función como vinculante de un saber es cada vez más frágil, en la medida que se priorizan los propósitos que instituciones gubernamentales de orden nacional e internacional como el MEN, OCDE, FMI, OEA, entre otros, legitiman un orden, propio de la instrumentalización del sujeto que ha venido incorporándose a partir de la expansión del mercado y del consumo, así como del avance científico tecnológico y de los medios de comunicación.

La injerencia de esta lógica de mercado en los asuntos de Estado hace que el problema educativo y pedagógico se transforme en un asunto de política educativa que contribuyó al desarraigo del sujeto maestro de su función como vinculante de un saber, convirtiéndolo en un interlocutor y aplicador de ciertos temas curriculares que lo distancian de su función.

El trabajo de Saldarriaga¹ pone en evidencia algunas de estas características, al enunciar una serie de tipologías que el sujeto maestro ha ido configurando a partir de los años 1960, el autor distingue en el quehacer del maestro, ciertas tipologías como: *profesor, docente, educador y pedagogo*, matices que permiten distinguir y diferenciar, que en determinados tiempos y espacios de la historia del país se concretaron a partir de sus prácticas pedagógicas que desde distintas perspectivas buscaron definir el estatuto del sujeto maestro.

¹SALDARRIAGA VÉLEZ. Óscar. Oficio del maestro. Saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870 – 2002. En: Memoria y Sociedad. 2002, vol.6 no. 12. p.121-149. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7750>

De la misma forma Bustamante pone en consideración ciertas representaciones del sujeto maestro al proponer en “El maestro cuadrifronte”² una manera de interrogar respecto al carácter del maestro como mediador del saber.

Estas características que hoy se perciben del sujeto maestro y de su proceso de formación en el presente, son una manera de acercarse al acontecer del maestro como sujeto histórico que permiten ver y decir como en el presente el maestro ha configurado su razón de ser, como a partir de su práctica pedagógica y discurso ha hecho posible el logro de un lugar en la sociedad, logro que también tiene como referencia sus luchas y posicionamientos frente a fuerzas externas que influyen y trastocan su quehacer en la vida social y cultural del país. Interpelar esta manera de percibir la práctica pedagógica es poner en cuestión la formación del sujeto maestro en relación con el saber.

En este sentido, hablar de la formación del maestro, es acercarnos a interrogar lo que es el sujeto desde el discurso del saber y las relaciones del poder, acontecimiento que se ubica en perspectiva Foucaultiana, es decir que la siguiente investigación se ocupará “del sujeto objetivado y de las prácticas de subjetivación mediante las cuales desde el saber y el poder el sujeto es interpelado y transformado,”³

Un primer acercamiento a este referente está dado a partir de lo que Foucault denomina el *cuidado de uno mismo y conocimiento de uno mismo*, para ello recurre al concepto de La épimélie como un modo de relacionar estos dos preceptos, como

²BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. El maestro cuadrifronte. En: Infancias Imágenes. Julio-diciembre, 2012, vol.11 no.2. p. 87-97.

³ HERRERA, Claudia. Programa de seminario específico 2020 -1. El sujeto entre el disciplinamiento y la biopolítica.

principio filosófico que posibilita interpelar a la gente sobre el cuidado de sí mismo, este acto para Foucault es: “el principio básico de cualquier conducta ración al, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral”.⁴

Este aspecto permite al sujeto una manera singular de enfrentarse al mundo, comportarse y establecer relaciones con los otros. “La épimélie implica todo esto, es una actitud, una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo”.⁵ Es una manera de ver, de acentuar la mirada, y desplazarla desde la exterioridad, desde el mundo, desde los otros hacia sí mismo, es asumir una vigilancia sobre lo que uno piensa y lo que acontece en el pensamiento.

En esta perspectiva La épimélie es una forma de comportarse y de actuar del sujeto, que se ejerce sobre uno mismo y permite modificar, transformar o transfigurar los actos. Ella es un corpus que explica una manera de ser, que posibilita al sujeto una existencia singular de *resistencia* frente a los aparatos y técnicas de control que produce autorregulación y formas de influir en los deseos y modos de existencia en los sujetos que se aplica a partir de prácticas de poder gubernamentales.

Esta manera de asumir la épimélie - del cuidado de uno mismo - se trastoca porque la civilización occidental privilegia el conocimiento de uno mismo, el cuidado es relegado a partir del acceso a la verdad que ha configurado occidente, cuyo principio se funda a partir del conocimiento de uno mismo, que determina las condiciones y límites de acceso a la verdad por parte del sujeto.

Así se generaron tensiones que ejercieron fuerzas desde diferentes perspectivas: políticas sociales, económicas y culturales, y donde los sujetos inmersos en las

⁴ FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto. Madrid: La Piqueta. 1994. p. 34.

⁵ *Ibid.* p. 34- 35.

relaciones de poder, saber y verdad se convirtieron en objeto de conocimiento como un modo de subjetivación, emergiendo así el sujeto como un objeto, disciplinado y regulado por otras fuerzas de poder y verdad.

Para Foucault estas maneras de disciplinamiento y objetivación del sujeto están dadas a partir de tres modos en que se transforman los humanos en sujetos:

El primero: los modos de inquirir que tratan de darse el estatuto de ciencias; por ejemplo, la objetivación del sujeto en la *grammaire générale* (gramática general), filología y lingüística. O también, en este primer modo, la objetivación del sujeto productivo, el sujeto que trabaja, en el análisis de la riqueza y de lo económico, O, un tercer ejemplo la objetivación de la realidad absoluta del ser viviente en la historia natural o en la biología.

En el segundo: prácticas de escisión, el sujeto está escindido de sí mismo o separado de los otros. Este proceso lo objetiviza.

Como ejemplos están el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y los “muchachos buenos”.

Finalmente, la vía por la cual un ser humano se vuelve, él o ella un sujeto. Por ejemplo, he escogido el dominio de la sexualidad: cómo los hombres han aprendido a reconocerse a sí mismos como sujetos de “sexualidad.”⁶

Estas formas de objetivación recaen en el sujeto, en su palabra y sus prácticas⁷ cotidianas colectivas, específicamente es en el cuerpo donde quedan marcadas, sintetizadas, estas relaciones de fuerzas, el cuerpo va a ser el lugar donde se

⁶ FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. Precedido por: Tiempo y Espacio en el Discurso de Michel Foucault. Edgar Garavito. Bogotá: Carpe Diem ediciones, 1991, p. 51-52.

⁷ HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena; BUITRAGO, Bertha Nelly. El niño se acercará desde entonces al conocimiento desde la propia experiencia, entrará en contacto con el mundo desde su cuerpo, un cuerpo desconocido entonces acallado y prisionero. Sin embargo, esta promesa de liberación corporal irá entrando en mecanismos de control que le dirán qué hacer y cuándo hablar, silenciándolos ruidos y favoreciendo los sonidos socialmente correctos y acordes con lo que se espera sea un individuo educado frente a los nuevos tiempos.” En: Pedagogía y Saberes, segundo semestre, 2004, no.21. p.69-80.

inscriben todos los acontecimientos de la vida de los sujetos: “pensamos que el cuerpo no tiene otras leyes que las de su fisiología y que escapa a la historia. Nuevo error; está atrapado en una historia de regímenes que lo modelan; está roto por ritmos de trabajo, de reposo y de fiestas; está intoxicado por venenos – alimentos o valores, hábitos alimenticios y leyes morales, todo a la vez; se forja con la resistencia”⁸

Estos modos de subjetivación están atravesados por la fuerza y capacidad de influencia que tiene la verdad sobre el sujeto, que como forma, determina las condiciones de acceso a la verdad, que no es un efecto simple, como algo que se le da al sujeto como un acto generoso al esfuerzo realizado en aras del conocimiento, sino que en la verdad existe un poder que posibilita al sujeto el perfeccionamiento de su ser, este le ofrece la tranquilidad a su espíritu, es una luz que lo ilumina o lo transfigura. La verdad tiene un valor de cambio, de transformación, que el pensamiento cartesiano delimitó al fijar el conocimiento como única vía de acceso a la verdad:

Dicho de otro modo, me parece que la Edad moderna de la historia de la verdad comienza a partir del momento en el que lo que le permite acceder a lo verdadero es el conocimiento y únicamente el conocimiento, es decir, a partir del momento en el que el filósofo o el científico, o simplemente aquel que busca la verdad, es capaz de reconocerse en el conocimiento en sí mismo a través exclusivamente de sus actos de conocimiento, sin que para ello se le pida nada más, sin que su ser de sujeto tenga que ser modificado o alterado..... En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto. El saber se acumula en un proceso

⁸ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pretextos. 1997, p. 45,46.

social objetivo. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto.⁹

En este sentido, desde principios del siglo XVI el mundo occidental inicia un proceso de construcción de un nuevo orden, que explica a partir del principio de la razón la manera de concebir a los sujetos y, que se configura como principio de verdad, determinando bajo sus condiciones, superar y distanciarse de aquello que lo gobernó y lo ató a un sistema impuesto desde la razón teológica y escolástica, cuya organización estaba regulada por el poder religioso del cristianismo: donde el hombre fue asumido como criatura de Dios y cuya vida y destino dependía de la égida cristiana.

Este hecho fue transformado por una nueva manera de concebir a los sujetos y la vida, a partir de un principio que se enuncia como una fuerza que irrumpe la existencia del ser humano de manera particular y colectiva. El cogito Cartesiano "*pienso luego existo*", es asumido como gesto inaugural de este nuevo orden llamado Época Moderna.

Este enunciado Cartesiano, ubica al hombre como un ser capaz de pensar y dar cuenta de su existencia y de sus actos a partir de criterios construidos desde una lógica racional, amparados por la razón que se impone como acto de verdad, en donde el sujeto tiene la posibilidad de someter toda experiencia a una explicación, cuyos juicios exigen la demostración de la validez que legitime su verdad.

Es la razón y no la fe la que permitirá al hombre moderno occidental recorrer desde una nueva perspectiva de orden, la historia de su vida y de sus acontecimientos como un nuevo ser social que surge entre relaciones de poder, saber y verdad que

⁹ FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto. Ediciones de La Piqueta. Madrid. 1994. p. 40 - 41.

hacen acontecer su especificidad como sujeto, subjetivado. Es en las contradicciones y claridades de esta época moderna donde buscará su lugar como una nueva manera de ser y estar en el mundo.

Las acciones y maneras de pensar el mundo de este sujeto son asumidas como prácticas que reivindican el ideal de progreso y civilización occidental como una forma de diferenciación, entre ser considerado criatura de Dios, y ser un sujeto capaz de pensar por sí mismo. Diferenciación, que posibilita al sujeto la construcción de ciertos paradigmas representados en un sistema como la democracia liberal, cuyos valores altruistas de libertad, igualdad y justicia, crean la condición de “*idealizar*” la vida social de los sujetos y soñar con sociedades que buscan dar respuestas a su necesidad de vivir dignamente el mundo.

En este sentido se podrían mencionar dos acontecimientos que devienen en los sujetos, cuyas relaciones de poder han marcado pautas en la vida de estos y de las sociedades: la democracia liberal, y el desarrollo del capitalismo. La primera, se mostraría como garante político- administrativo de los valores altruistas señalados arriba, contruidos de manera mancomunada, tal como pone en evidencia el trabajo de J.J. Rousseau “*El contrato social*”, que da cuenta de la forma en que los hombres, a partir de ciertos acuerdos y pactos sociales, trazan la convivencia bajo la tutela de un sistema jurídico-político denominado “Estado Nación Moderno” que representaría en términos formales la unidad y la cohesión de los individuos. La segunda, hace referencia a la expansión paulatina del comercio y el mercado mundial a partir del mercantilismo y las tendencias propuestas por los fisiócratas y el libre cambio que implicó la apropiación, –entre otras cosas –“del desarrollo científico técnico y la proliferación de la instrumentalización técnica y tecnológica, que transformó el entorno sociocultural y el mundo material de los sujetos”.¹⁰

¹⁰ TOURAINE, Alan, en su trabajo “*Critica a la Modernidad*” menciona que occidente reemplazo poco a poco una visión racionalista del universo y de la acción humana por una puramente instrumental al poner está cada vez más al servicio de las demandas y

Estas lógicas racionales de organización social, política y económica han marcado en los sujetos posibilidades y condiciones de vida, pero también han experimentado en sus diversas acciones, el sentido de sus contradicciones entre las fuerzas del capitalismo y la democracia, prevaleciendo la lógica de intercambio del capital, el utilitarismo, el consumo y el creciente individualismo cuya tendencia se expresa en la instrumentalización del sujeto.

En ese sentido, al decir de *Touraine*: “los dos universos cuya separación siempre definió esa modernidad, el de la intervención técnica sobre el mundo y el de la conciencia humana de sí, ya no se mantenían unidos gracias a la idea de la racionalidad, fundada por su parte en una concepción individualista universalista del ser humano”¹¹

La “aparente” unidad del hombre, de su reivindicación en su soberanía, de ser el centro del mundo, ya no está sujeta a la omnipresencia universal de su soberanía, de su autonomía, sino que se ubica en la perspectiva moderna bajo el dominio de un gobierno, un Estado o institución, que regula, disciplina y controla sus acciones.

Foucault denomina este orden como el ejercicio de prácticas y discursos propios de una sociedad disciplinaria, cuyo control social está sustentado en la vigilancia y relaciones sociales que se imponen a partir de técnicas sofisticadas cuya finalidad es el encierro y el control de los sujetos: “las formas de poder en que vivimos –

necesidades que de manera creciente avanza hacia la sociedad de consumo de masas. Ver: *Touraine, Alan. Crítica a la modernidad. Fondo de Cultura Económica, Primera reimpresión. Colombia 2000.*

¹¹ *TOURAINÉ, Alan. Podremos vivir juntos. México: Fondo de cultura económica. primera reimpresión. 2001, p.298.*

presentadas- en un maravilloso y célebre modelo de esta sociedad de ortopedia generalizada que es el famoso panóptico, forma arquitectónica que permite un tipo de poder del espíritu sobre el espíritu, una especie de institución que vale tanto para las escuelas como para los hospitales, las prisiones, los reformatorios, los hospicios o las fábricas¹².

Desde esta mirada Foucault, visibiliza esa nueva subjetividad que surge y da sentido y significación al acontecer de los sujetos, articulando una perspectiva metodológica, cuyo instrumento ubica a la “genealogía¹³ y la arqueología, como categorías que aportan herramientas y posibilitan la “emergencia de una multiplicidad de acciones, discursos y maneras de realizar análisis histórico-crítico Foucaultiano¹⁴.

Entiéndase lo crítico en relación con el análisis de la genealogía y la hermenéutica como herramientas que posibilitan mostrar la discontinuidad de los procesos históricos, poniendo en evidencia la singularidad de las acciones de los sujetos.

Este es el giro que Foucault da al discurso homogeneizador y totalizante que los historiadores asumieron en su afán de universalización, al movilizar otras categorías propias de la relación del poder, saber y verdad que los sujetos y las sociedades despliegan, desde la sospecha y la interpelación a la manera de cómo se constituye el sujeto.

¹² FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa, traducción: Enrique Lynch, 1978, p. 103.

¹³ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pre-textos, 1997, p.34. La genealogía restablece los diversos sistemas de sometiendo: no la potencia anticipadora de un sentido, sino el juego azaroso de las dominaciones.

¹⁴ Cabe aclarar que el trabajo investigativo que se viene proponiendo será abordado desde una perspectiva teórica del análisis Foucaultiano, de carácter descriptivo, narrativo, que más adelante se ampliará la manera metodológica del estudio de la formación del sujeto maestro y su relación con el saber.

Este modo discontinuo de hacer la historia moviliza otras fuerzas que permiten ver y decir, la singularidad de los hechos que se visibilizan a partir de las relaciones de poder que se gestan, emergiendo nuevas subjetividades que dan a comprender prácticas y discursos que convergen para la emergencia del sujeto maestro en su formación. En esta perspectiva interrogar ¿Qué fuerzas posibilitaron el surgimiento del sujeto maestro? ¿Cómo se constituyó esta subjetividad dinamizada por las relaciones de poder? ¿Cómo ha sido objetivada y transformada la vida del sujeto maestro en su proceso formativo? ¿Dónde recaen estos cambios y transformaciones que emergen de esta relación de poder?

Al estar situado el sujeto maestro en relaciones de producción y de significación, está inmerso en ese ejercicio constante de interpelarse sobre su función como maestro que trabaja y lucha por ocupar un lugar en la sociedad como ser que construye su realización, como sujeto que, no es sujeto por sí mismo, sino en tanto ejerce una acción, una relación con el otro porque la realidad y el mundo no es algo que ya está concluido, sino que existen cosas por hacer en la vida, que están matizadas por la acción que ejerce el sujeto: “En efecto, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre otros. En cambio, actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro. En cambio, una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas; fuerza, somete, descoyunta en la rueda, destruye o cierra la puerta a todas las posibilidades.”¹⁵

La configuración de estos sujetos subjetivados, en una sociedad disciplinaria y controlada expresa formas de lucha y de resistencia, maneras de desear, de

¹⁵. FOCAULT, Michel. El sujeto y el poder. Precedido por: Tiempo y Espacio en el Discurso de Michel Foucault. Edgar Garavito. Bogotá: Carpe Diem, 1991, p. 84

entender la vida, de dignificar su quehacer que no se resigna al orden disciplinario y de control. En ese sentido, hablar del sujeto- maestro, que se ha constituido a partir de esas múltiples relaciones de poder que se dan en determinados tiempos y espacios y van tejiendo el acontecer del maestro, evidencia las fuerzas políticas, sociales que viabilizaron el surgimiento de éste y de sus prácticas pedagógicas como también de sus maneras de configurar saberes y verdades que hacen circular sus dos significaciones: sujeto a alguien por el control y la dependencia, y el de ligado a su propia identidad por una conciencia o autoconocimiento. “Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y crea sujeto para.”¹⁶

De lo anterior se podría afirmar que el sujeto no es un sujeto unidimensional, sino que el sujeto se asume de manera pluridimensional, es decir es un “*sujeto para*”, es decir para el ejercicio de su poder. Donde la especificidad de su ser posibilita ser múltiple en sus acciones, como sujeto dispuesto a establecer relaciones de poder y de diferencia, cuya acción permite dejar huellas en su caminar por el mundo, a través de sus luchas, aciertos, contradicciones y dificultades.

La perspectiva Foucaultiana, permite observar estas huellas específicas y particulares del acontecer de la vida histórica de los sujetos que trasciende la relación causa - efecto de la interpretación histórica. Foucault nos ubica en un tiempo discontinuo, como una manera de interpretar los acontecimientos históricos con la posibilidad de ver cómo y de qué manera el presente histórico se ha configurado. Esa emergencia surge en el intersticio de ciertas fuerzas en que el sujeto en ejercicio hace emerger- porque lo que emerge no es asunto del discurso lineal ni de legitimar algo ya dicho-, es la irrupción a partir de las discontinuidades de los diferentes hechos históricos que se cruzan y se entrecruzan y permiten validar y suscitar acontecimientos que los choques de fuerzas viabilizan: la emergencia de una nueva subjetividad. Es un trabajo de quien se permite visibilizar

¹⁶ FOUCAULT. Op. Cit. El sujeto y el poder. p.60

las acciones de los sujetos, es decir el genealogista, quien se toma la molestia de escuchar la historia más bien que de añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay “otra cosa bien distinta”: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tiene esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ellas.¹⁷

Volviendo al sujeto maestro, comprender tal especificidad, es darle un lugar a su práctica discursiva, a su voz que enuncia y permite comprender su emergencia en un espacio y tiempo.

Para tal situación, y como punto de referencia, el trabajo investigativo “Maestro escuela y vida cotidiana en Santafé Colonial”¹⁸ adelantado en el Nuevo Reino de Granada, muestra un contexto en donde se conjugan diferentes fuerzas: miseria, mendicidad y ociosidad de la población, situaciones consideradas como un mal social, “como producto de la desorganización social, atentatorio del orden político y sobre todo como un gran peligro que conspira contra el buen gobierno de la República”¹⁹, que favorecen la emergencia del maestro cuyas huellas son rastreadas hasta finales del siglo XVIII. El fin del maestro para esta época era erradicar la miseria y la ociosidad, un mal que amenazaba el orden social. Tal fin tenía que ser asumido desde una política de Estado, de allí la necesidad de controlar a la población, a partir de “una instrucción que (sirviese) de regla y método para enseñarlas y aprenderlas”²⁰

Los primeros indicios de este sujeto - maestro, en el oficio, como sujeto de saber se evidenciaron al lograr irrumpir en la vida de otros hombres, jóvenes y niños, desde

¹⁷ FOUCAULT. Op. Cit. Nietzsche, la genealogía... p.18.

¹⁸ MARTINEZ BOOM, Alberto; CASTRO VILLARAGA, Jorge y NOGUERA RAMIREZ Carlos. Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1999. p. 31.

¹⁹ *Ibíd.* p.29.

²⁰ *Ibíd.* p.31.

su ejercicio, creando un puente, una intermediación entre un saber cotidiano y el otro, un saber letrado y civilizado. Se propendía desde el oficio de la enseñanza que el sujeto maestro fuera capaz de establecer una serie de relaciones mediante discursos propios de su función como vinculador del saber, desde la aritmética, la escritura, etc. Función que le permitiese constituirse y diferenciarse de aquellos otros maestros concedores de una práctica tradicional, como es el caso de los maestros artesanos, maestros artistas entre otros.

En el trabajo de *Martínez Boom* y otros²¹, se afirma que este nuevo sujeto maestro surge por la necesidad de subsistencia, merodeando de región en región y reconocido como “*mercader de la enseñanza*” vendiendo o intercambiando su saber “*por un real, una vela y un pan semana*”, sus primeros estudiantes fueron los vagabundos, los locos, los ociosos, las mujeres de “*frágiles costumbres*” entre otros.

Otra de las razones del surgimiento de este nuevo sujeto, se enuncia, se encuentra en la necesidad del poder político de controlar y regular un orden ideológico, que veían en las

Estos “nuevos enseñantes,”²² que no eran curas de parroquias, ni personas particulares que servían en casas de potentados, tenían características particulares: eran personas secularizadas, - se podría decir personas que habían tomado distancias de ciertas creencias religiosas, y habían optado por discursos amparados por la razón – virtuosos, de buenas costumbres, algunos eran españoles y otros criollos, por lo general se trataba de un “hombre blanco y decente, arreglado - y - de buen comportamiento y sin vicio alguno”²³ y que de manera paralela se dedicaba a otros oficios, como el de ser escribano.

²¹ Martínez. Op. Cit.

²² MARTÍNEZ. Op. Cit. p.41.

²³ *Ibíd.*p.44

En estas circunstancias, la emergencia del sujeto- maestro, se da por la posibilidad de ejercer, de asumir una práctica y de ser un vínculo frente a un saber, a un discurso y una acción que permitió en ese espacio y tiempo de la Nueva Granada, hacer frente a un mal social que desdibujaba el orden político de su momento, así como la necesidad de configurar en la población un sujeto disciplinado, sumiso, que se pudiera moldear a los intereses del poder.

La creación de la escuela como dispositivo cohesionador marca un espacio donde los tiempos y roles de los estudiantes, maestros y todos los sujetos que hacen parte de ella confluyen de manera compleja en la generación de diferentes relaciones de poder, saber y verdad, que van a producir subjetividades diversas y complejas, a partir de un orden instructivo que disciplina y regula la acción de estas subjetividades.

Siguiendo esta perspectiva, que ubica al sujeto-maestro como acontecimiento de su tiempo, se puede mencionar que durante la primera mitad del siglo XX los sucesos económicos, políticos y sociales que marcaron esta época, caracterizada por cambios estructurales como las reformas liberales, dieron paso a discursos y prácticas que transformaron las relaciones de poder y por ende permitieron la construcción de otras subjetividades.

Las misiones pedagógicas alemanas que llegan al país “la primera (1872-1878), segunda (1929 -1935) y tercera (1965-1975)”²⁴ las demás misiones como la Kemmerer ponen en evidencia la intervención de políticas extranjeras en aras de modernizar y transformar a los sujetos, que desde sus resistencias y visiones del

²⁴Conferencia sobre, el papel de las misiones pedagógicas en la educación colombiana, por Hans Wemer Huneke, rector de la Universidad de Heidelberg, reflexionó sobre el impacto de las tres misiones pedagógicas alemanas. Disponible en: <https://www.uninorte.edu.co>

mundo construyeron una nueva forma de ver y entenderse a sí mismos y a los otros desde su papel en la sociedad.

En esta perspectiva hoy se interroga sobre la función del maestro, ¿es el sujeto que establece un vínculo con el saber? o ¿es un intermediario, un operario que aplica políticas educativas establecidas por instituciones de orden intergubernamental como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE? También se cuestiona sobre el papel del Gobierno nacional, que, en un contexto de globalización, asume el rol de interlocutor y ejecutor de intereses que desvirtúan la función del maestro como sujeto vinculante del saber, dejando de lado el fortalecimiento del maestro en la perspectiva del conocimiento de una disciplina que demanda esfuerzos propios de un campo del saber y de su dignidad como trabajador de la cultura, o por el contrario descalifica su función perfilándola hacia la demanda de una relación del saber mercantil.

Entonces habría que preguntarse si la formación por el saber y los propósitos educativos y pedagógicos que los maestros y el Estado ubican como referente formativo, plasmados en *la Constitución Política de 1991* y *la Ley General de Educación 115 de 1994* corresponden a la realidad de su formación o se desdibujan en función de otros intereses globalizantes. Intereses que se ponen en juego, y generan tensiones y contradicciones que se producen por la permanente transformación de la estructura científico-tecnológica que los Estados desarrollados imponen condicionando la formación de los maestros a una lógica de la acumulación del capital en aras de la proliferación de una tecnología que amarra al sujeto-maestro a un aparato productivo y por lo tanto lo alejan de su formación y sentido.

A medida que surgen estos avances científicos tecnológicos, se trastoca todo el ensamblaje educativo con respecto al saber, a la formación del maestro y a la relación entre los sujetos, tensionando las relaciones de poder y configurando la

emergencia de una subjetividad del maestro como vinculante del conocimiento. El discurso cambia y las sociedades se erigen bajo otros paradigmas.

Estas tensiones y contradicciones ponen a la escuela como dispositivo, que acontece e irrumpe en la vida social de los sujetos, y contribuye a partir de sus prácticas educativas y pedagógicas a configurar una forma de subjetividad histórica que en parte da cuenta de lo que es el sujeto-maestro hoy, y cuyas marcas y subjetividades configuran un tiempo.

La pertinencia de ver al sujeto- maestro emerger desde su especificidad, en espacios y tiempos discontinuos dentro del contexto del desarrollo del capitalismo, permite un acercamiento a la subjetividad del maestro en sus rupturas, en sus cambios y transformaciones con el saber, en sus vínculos, estrategias y tácticas frente al conocimiento. Así mismo, permite comprender el dispositivo escuela como el espacio encargado de dinamizar estos vínculos con el saber y las relaciones de poder. En esta perspectiva, se entenderá a la genealogía como: “La historia genealógicamente dirigida, no tiene por meta encontrar las raíces de nuestra identidad, sino, al contrario, empeñarse a disiparla; no intenta descubrir el hogar único del que venimos, esa patria primera a lo que los metafísicos prometen que regresaremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan.”²⁵

Bajo esta línea, se pretende adoptar una nueva manera de ver y hacer “la historia efectiva” asumiendo “lo que el sujeto dice y no lo que el sujeto es”²⁶. Desde la ruptura con la continuidad histórica es desde donde se mira el interior mismo de los diferentes actos de los sujetos, permitiendo abordarlos de una manera discontinua en sus desviaciones y acontecimientos dados por las diferentes relaciones de

²⁵ FOUCAULT. Op. Cit. La Genealogía de la Historia.p.66.

²⁶ Anotación de Clases, Seminario SPI.

fuerzas y dispositivos que manifiestan las tensiones que una realidad determinada mostrando, creando y modificando subjetividades como la del maestro.

Maestros cuyas subjetividades, discursos y acciones pueden ser documentadas a partir de la voz que damos a los documentos hasta este momento silenciados. Es por ello por lo que es preciso preguntarse respecto de la relación del sujeto maestro como vinculante de un saber que, a partir del avance científico tecnológico propio de la acumulación del capital, modifica la manera de vincularse con este (el saber), transformando su función originaria y creando una nueva subjetividad del sujeto maestro.

Así, las preguntas en torno a esta problemática están encaminadas a describir y analizar ¿Cómo el desarrollo científico tecnológico ha posibilitado estas transformaciones en la relación del maestro con el saber? ¿Cómo ha emergido esta nueva subjetividad del maestro? ¿Los cambios que se observan en el maestro obedecen a unas prácticas que lo distancian de su función como vinculante del saber? ¿Qué tipo de subjetividad en el maestro ha configurado la relación con los avances científicos y tecnológicos? ¿La proliferación de los instrumentos científico técnicos aplicados en la educación garantizan la formación crítica del pensamiento?

En esta perspectiva el lugar y el tiempo de indagación para el siguiente proyecto de investigación es Colombia específicamente la década de los años treinta, periodo en el cual se generaban en el ámbito nacional una serie de tensiones políticas, económicas, culturales y tecnológicas que trastocaron al sujeto maestro en su formación como docentes y su relación con el saber. En este sentido lo que se pretende investigar gira en torno a: ¿Cómo el desarrollo científico tecnológico y las formas de gobierno en la década de 1930 construyeron nuevas subjetividades del sujeto maestro en su proceso de formación y prácticas pedagógicas?

Objetivo general: Describir y analizar como el desarrollo científico técnico y las formas de gobernanza planteadas en la década de los años treinta generaron unas prácticas discursivas en relación con la formación y el saber de los maestros transformados a partir de dichas lógicas.

Objetivos específicos:

- 1.-Describir los nexos jurídicos educativos propuestos por el Estado para la formación del sujeto maestro.
- 2.-Analizar las relaciones de poder que se derivan del desarrollo científico-técnico y trastocan la subjetividad del maestro en su relación con el saber.
- 3.- Identificar y analizar las prácticas pedagógicas que irrumpieron en la formación del maestro

El camino seguido en la investigación:

El avance científico y tecnológico, la intervención del Estado en la economía de mercado e inicios de la industrialización, así como la articulación del sector educativo a la productividad como parte del desarrollo económico, permiten rastrear estas prácticas discursivas como los saberes que intervienen en la formación del sujeto maestro generando nuevas subjetividades y estrategias que lo modelan. Las huellas de esta subjetividad que se gestan en el sujeto maestro están articuladas por las relaciones de poder que se dan a partir de las condiciones sociales, políticas y económicas que trastocan al maestro en su formación y saber, que como sujeto emerge en su especificidad histórica.

Por ello será abordado en su discontinuidad, en tal sentido las herramientas metodológicas que orientan este trabajo son tomadas desde la perspectiva Foucaultiana de la arqueo-genealogía, así como de categorías conceptuales como genealogía, relaciones de poder, sujeto, historia efectiva, historia discontinua, acontecimiento, cuerpo, dispositivo.

En tal sentido la arqueología describe estas prácticas discursivas como acciones específicas de los sujetos, haciendo emerger los enunciados como acontecimientos, en un contexto de relaciones de poder, el acontecimiento implica este posicionamiento del sujeto frente al otro que visibiliza sus actos y huellas. Estas, dan cuenta de su existencia como ser social, que acontece en un momento determinado de espacio y tiempo (cronotopo).

Analizar la emergencia del sujeto maestro desde la configuración de las relaciones de poder, permite comprender acerca de cómo, y por qué hoy el sujeto maestro se encuentra en ciertas condiciones frente a su función, así como también comprender a partir de qué discursos y relaciones de fuerzas han configurado su especificidad. En este sentido la arqueología del saber y la genealogía del poder permiten hacer visible lo que se dice de una época, del conjunto de relaciones que confluyen, y que Foucault denomina episteme:

Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que se pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan, se operan los pasos a la “epistemologización”, a la científicidad, a la formalización: la repartición de esos umbrales que pueden entrar en coincidencia, estar subordinados los unos a los otros, o estar desfasados en el tiempo(...) La Episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestará la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu de una época; es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las regularidades discursivas.²⁷

²⁷ FOUCAULT. Michel La arqueología del saber. México.: Siglo XXI,1979. p. 32- 323

La genealogía no pretende “remontar el tiempo” para regular el devenir de la historia, lo que muestra “La genealogía como análisis de la procedencia, está pues, en la articulación del cuerpo y de la historia, debe mostrar al cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia arruinando el cuerpo”.²⁸

Desde la ruptura con la continuidad histórica es desde donde se mira el interior mismo de los diferentes actos de los sujetos, permitiendo abordarlos de una manera discontinua en sus desviaciones y acontecimientos dados por los diferentes dispositivos que manifiestan las tensiones que una realidad determinada nos muestra, creando y modificando subjetividades.

Se recurrirá al análisis histórico de archivos, documentos, revistas, diarios, así como la revisión bibliográfica y tesis como materiales de consulta y trabajo que permitan mostrar el acontecimiento del sujeto maestro en su emergencia histórica del periodo histórico planteado.

²⁸FOUCAULT. Op. Cit. La Genealogía de la Historia. p. 32.

1. POLÍTICO Y ECONÓMICO

¿Cómo entender al sujeto maestro en su proceso formativo y su manera singular de emerger en el periodo de los años treinta?, ¿cómo ha construido su estatus de maestro? ¿Qué fuerzas políticas y económicas posibilitaron la formación del maestro en el ámbito educativo y pedagógico? Si bien existen antecedentes que marcan hitos²⁹ sobre este proceso, la pertinencia del estudio de la formación del maestro permite acercarnos a la comprensión, desde la perspectiva Foucaultiana a partir de las relaciones de poder, saber y verdad que emergen desde las prácticas de las gobernanzas cuyas estrategias de control permiten visibilizar otras fuerzas que enuncian sus discursos desde las relaciones de poder.

En este sentido, se podría afirmar, que la formación del maestro no solamente responde a su “*falta*” frente a su preparación en relación con el saber, sino que también su proceso formativo tiene que ver con otras fuerzas externas a él, donde las relaciones de poder entretejen estrategias que acontecen de manera externa al sujeto maestro influyendo en la formación del estatuto del sujeto maestro,

El gobierno se constituye en esa fuerza política, que influye al interpelar sobre el problema de la educación en un país con necesidades sociales y económicas que tratar. En los años treinta la educación se convierte en un asunto de discusión y

²⁹ El trabajo de Martínez Boom, Alberto. Castro y Noguera. Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Bogotá sociedad Colombiana de Pedagogía. 1999. Otro documento importante -trabajado por: Jaramillo Uribe, Jaime. Es: Decreto orgánico de Instrucción Pública Primaria del 1 de Noviembre de 1870. Publicado originalmente en: La Escuela normal. Periódico oficial de Instrucción pública. Bogotá Nos. 1, 2, 3, de enero de 1871, dicho decreto tuvo como propósito organizar el sistema nacional educativo de la primaria a partir de tres lineamientos: La enseñanza, inspección y administración, así como de establecer en la capital de cada estado una Escuela Normal con el objetivo de formar maestros idóneos que dirijan las escuelas elementales y superiores. (Capítulo VII, Escuelas Normales). En Revista colombiana de educación. No 5, I semestre, CIUP. UPN 1980. En ese orden se podría mencionar el aporte de las misiones pedagógicas alemanas.

reflexión que es jalónado por algunos sectores sociales, que plantean la necesidad de reformas educativas como alternativa para el desarrollo y progreso de la nación.

En esta perspectiva el gobierno liberal de Enrique Olaya Herrera y de Alfonso López Pumarejo como representante de Estado colombiano emergen como fuerza ordenadora de un proyecto de Estado moderno, que exige acciones de carácter jurídico para reformar las prácticas pedagógicas tradicionales que limitan las posibilidades de la educación como medio de transformación social y de progreso económico. El saber concebido desde las nuevas prácticas pedagógicas que se vienen dando en el mundo industrializado es una fuerza que cuestiona la enseñanza tradicional.

Y ubica como fuerza la emergencia de la Escuela Nueva o Escuela Activa como modelo que irrumpe las prácticas pedagógicas tradicionales. Estos principios modernos de aprendizaje se acentúan como discurso en la medida en que la elite académica de profesionales como, Agustín Nieto Caballero, José Francisco Socarras, Miguel Jiménez, Francisca Radke, Rafael Bernal, Luis E. López de Mesa, Darío Echandía entre otros, despliegan sus cuestionamientos a instituciones partidistas y del clero que se oponen a los cambios.

1.1 EL GOBIERNO LIBERAL Y SU PROYECTO DE ESTADO NACIÓN MODERNO.

Preguntarse hoy acerca de qué significa ser colombiano, seguramente lleve de manera apresurada a realizar una reminiscencia nostálgica que evoque sentimientos desde las vivencias culturales creadas y plasmadas en las letras y ritmos de un bambuco, joropo, caranga, cumbia, currulao o salsa, o desde la construcción poética de Silva, de Greiff, de la literatura de García Márquez, de

Vallejo, de Ospina, de la escultura de Negret, la arquitectura de Salmons y la pintura de Grau, que entre otros lenguajes y maneras de enunciar, ponen en evidencia un sentir de pertenencia que atraviesa un código cultural, cuyo imaginario colectivo posibilita múltiples significados de cohesión social y cultural que inducen a ser parte de una nación y de un Estado llamado Colombia.

Este sentir, de construcción de nación, “identidad, pertenencia y Estado, tiene un referente en el siglo XIX³⁰, que como República trazó un camino matizado desde las tensiones de las diferentes fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales que le dieron una particularidad en el proceso de la construcción de Estado Nación Moderno.

Estado, que tuvo como pretensión formar ciudadanos libres, capaces de organizar su destino, cuya gobernanza transformó las prácticas sociales, políticas y económicas de los sujetos. Hecho que para la Iglesia Católica fue asumido como amenaza a sus intereses particulares, cuya orientación y organización de la vida de los hombres en sociedad estaba dada a partir de la fe católica.

Estas nuevas lógicas estaban enmarcadas en las maneras de asumir la modernidad,³¹ que constituyeron las luchas y confrontaciones entre lo tradicional y

³⁰. EL CONGRESO DE COLOMBIA. Constitución Política de la República de Colombia. El presidente del Congreso, (1821). Agosto 30. Dada en el primer Congreso General de Colombia, y firmada por todos los diputados presentes en la Villa del Rosario de Cúcuta. “Artículo No 1. La nación colombiana es para siempre he irrevocablemente libre e independiente de la monarquía española y de cualquier otra potencia o dominación extranjera; y no es, ni será nunca patrimonio de ninguna familia ni persona”. Disponible en: <http://www.suin-juriscal.gov.co>

³¹Hay una forma de experiencia vital – la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás de las posibilidades y los peligros de la vida- que comparten hoy los hombres y mujeres de todo el mundo de hoy. Llamaré a este conjunto de experiencias la “modernidad”. Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría crecimiento, transformación de nosotros y el mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos Los entornos y las experiencias modernos atraviesan todas las fronteras de la geografía y la

lo nuevo, generando experiencias dolorosas para la naciente República, impregnada de rencores y odios ideológicos, -a decir de Marshall, era - “una extraña mezcla de realidad y de fantasía – en la construcción de sociedad -: por una parte, actúa como marco para la fantasía de las personas sobre lo que quisieran ser; por otra ofrece un conocimiento preciso – para las personas que puedan descifrarlos- sobre lo que realmente son”³².

Es decir, el país experimentaba una “sensación de estar viviendo entre dos mundos simultáneamente, - que - proviene de las profundas mutaciones experimentadas por la sociedad colombiana a lo largo del proceso de modernización económica”³³ y política.

En este sentido, las estrategias de poder ejercidas por la gobernanza, en aras de construir un Estado Nación Moderno, se fundaban en el gobierno de la población, – al decir de Foucault dichas “prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber – que legitiman una forma de poder y de verdad- que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento”³⁴.

En esta perspectiva, para Foucault “la constitución de un sujeto no está dado definitivamente, que no es aquello que la verdad se da en la historia, sino la de un

etnia y de la clase y la nacionalidad, de la religión y la ideología: se puede decir que en este sentido la modernidad une a toda la humanidad. Pero es una unidad paradójica, la unidad de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de apertura desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia” En: Marshall, Berman. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, siglo XXI editores. 5ª edición. Bogotá. 1991.p. 3

³² MARSHALL, Berman. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, siglo XXI editores. Bogotá. 1991. p. 200.

³³ CORREDOR, Martínez, Consuelo. Los límites de la modernización. CINEP, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1997. p. 70.

³⁴ FOUCAULT. Op. Cit. p-12

sujeto que se constituyó en el interior mismo de esta, y que, a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella”³⁵.

Ejercicio que el Estado asume a partir de las relaciones de poder que, “actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro”.³⁶“En este juego estratégico de acción y reacción (...) y también de lucha”³⁷, la educación bajo la forma de escuela como dispositivo cohesionador de niños y jóvenes se establece como una necesidad fundamental para el Estado, que, en términos de Álvarez “La instrucción como proyecto del nuevo Estado debería formar los hombres libres que requiere la humanidad para alcanzar la civilización esperada. Tal libertad se habría de conseguir en la instrucción porque a través de ella los hombres tendrían conciencia de sus propias limitaciones en cuanto seres dependientes de su propia naturaleza”.³⁸

En esta perspectiva, las Escuelas Normales y Universidades preparaban a los niños y jóvenes en asimilar la pertenencia de los vínculos históricos y de territorio, como elementos estratégicos que el Estado gestionaba a partir de la enseñanza de la historia³⁹, saber que permitía a la población reconocerse como parte de un pueblo, de una nación que hablaba de su quehacer, de sus maneras de organizarse, de sus historias privadas, como las historias públicas, de sus guerras, de sus mitos y leyendas, de aquello que un Estado consideraba como hecho válido o restringido. En esos términos se planteó a nivel de los Estados Americanos establecer una

³⁵ FOUCAULT. La verdad y las formas. Op. Cit. p.14-15.

³⁶ FOUCAULT. El sujeto y el...p. 84.

³⁷ Op. Cit. La verdad y las.p.13.

³⁸ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. ... Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.1995 Pág.18.

³⁹ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 72 de 1936. *Por la cual se aprueba una Convención sobre la enseñanza de la Historia.* En: MEN. Diario Oficial No. 2.318 de 19 de mayo de 1936.

convención de la enseñanza de la historia, que proponía, en el marco de la solidaridad, paz y amistad entre pueblos, legitimar su poder mediante. "...la revisión de los textos adoptados para la enseñanza en sus respectivos países, a fin de depurarlos de todo cuanto pueda excitar en el ánimo desprevenido de la juventud, la aversión a cualquier pueblo americano. Revisar periódicamente los textos adoptados para la enseñanza de las diversas materias, a fin de conformarlos a las más recientes informaciones estadísticas y generales, con el objeto de dar en ellos una noción lo más aproximada y exacta de la riqueza y de la capacidad de producción de las Repúblicas Americanas."⁴⁰

Esta acción del Estado entre otras buscó generar en la población la necesidad de reconocerse como pueblo y fueron las escuelas anexas, las Escuelas Normales, las Universidades, e Institutos los que se encargaron de institucionalizar la verdad como estrategia de poder del gobierno. En este orden, cabe preguntarse respecto a la manera cómo se fue constituyendo el país como Estado Nación Moderno a partir del proyecto liberal de Estado en Colombia, a inicios del siglo XX (1930-1938).

En términos generales, el país tenía una estructura social, cultural y económicamente heterogénea, era una sociedad tradicional, rural y agraria basada en una organización estamental, entre la autoridad departamental, la Iglesia, y el poder del Estado monopolizado por los partidos políticos, prevaleciendo la desintegración física de las regiones, donde la manera de integrarnos a la economía mundial fue a través de la "economía agroexportadora del café especialmente"⁴¹.

⁴⁰ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 72 de 1936. *Por la cual se aprueba una Convención sobre la enseñanza de la Historia*. En: MEN. Diario Oficial No. 2.318 de 19 de mayo de 1936. Dicha convención está reconocida en acuerdos del Congreso Científico Panamericano de Lima (1924), del Congreso de Historia Nacional de Montevideo (1928), del Congreso de Historia de Buenos Aires (1929), del Congreso de Historia de Bogotá (1930), del Segundo Congreso de Historia Nacional de Río de Janeiro (1931), del Congreso Universitario Americano de Montevideo (1931) entre otros.

⁴¹ Desde la perspectiva de la modernidad se hace un análisis sobre como Colombia asume la construcción de su Estado y su economía, en: Corredor Martínez, Consuelo. Los límites de la modernización. CINEP, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional

Ante este panorama, la voluntad de una élite política que tenía como intención retomar los principios modernos del “Estado liberal”⁴², partió de reformar la constitución de 1886, según el acto legislativo No 1 de 1936⁴³, el Estado asumía la función de interventor y regulador de las decisiones sociales, políticas, económicas y culturales con el fin de reivindicar los fines nacionales, situando como eje fundamental el interés público o social por encima de los intereses particulares.

La reforma política de 1936 dictó las bases estructurales de un orden, acompañado estratégicamente de una técnica jurídica, que permitió actuar al gobierno en el ejercicio de su poder, teniendo como pretensión, por una parte, superar las desigualdades sociales, los rencores, la violencia ideológica entre partidos políticos y la relación de poder entre el Estado y la Iglesia, y de otra parte poner al país a la altura de un Estado moderno.

Para tal efecto la reforma sentenció en el ámbito político y económico, que la “propiedad es una función social que implica obligaciones”⁴⁴ y que, “El Estado puede intervenir por medio de leyes en la explotación de industrias o empresas públicas y privadas, con el fin de racionalizar la producción, distribución y consumo de las riquezas, o de dar al trabajador la justa protección a que tiene derecho”⁴⁵.

de Colombia. Bogotá. 1997. De manera similar los documentos de Jesús Antonio Bejarano. Economía y poder. La SAC y el desarrollo agropecuario colombiano, 1871- 1984. Editorial CEREC, SAC. Bogotá 1985. Kalmanovitz, Salomón Economía y Nación, editorial CINEP-Siglo XXI. Bogotá. 1985.

⁴² Fundado a partir de valores altruistas de igualdad, libertad y justicia. Donde el ciudadano en su libre determinación enajenaba su poder a otro que lo representaría como su gobernante a partir de un contrato social. Rousseau. J.J. “El contrato social.

⁴³ CONGRESO DE COLOMBIA. Acto legislativo No 1, de 1936. *Reformatorio de la Constitución*. En Diario Oficial. Año LXXII. N. 23263. 22, agosto de 1936. p. 5.

⁴⁴ CONGRESO DE COLOMBIA. Acto legislativo No 1, de 1936. *Reformatorio de la Constitución*. En: Diario Oficial. Año LXXII. .23263.22. Agosto, 1936.p.5.

⁴⁵ Ibid. p. 5.

En estas circunstancias la educación no era un problema menor, al contrario, era la estrategia a fortalecer por que la idea de progreso pasa por establecer una reforma educativa que procure establecer una lógica moderna a sus prácticas. Ya desde 1821 el Estado Colombiano asumió este asunto, como mandato constitucional, atribuyéndole al congreso, “Promover por leyes la educación pública y el progreso de las ciencias, las artes y los establecimientos útiles, y conceder por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo y fomento.”⁴⁶

Sin embargo, la reforma política de López en 1936 trasciende este planteamiento, en la medida que la educación, es asumida como política de Estado y no desde las limitaciones de un estamento legislativo. El Estado en cabeza del gobierno inicia la tarea de dirigir la construcción de ciudadanía respondiendo a un proyecto de Estado nacional de corte liberal, para este propósito el gobierno garantizó la libertad de conciencia para los sujetos.

Nadie será molestado por razón de sus opiniones religiosas, ni compelido a profesar creencias ni a observar prácticas contrarias a su conciencia. – en esa misma dirección también asumió la- libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos. - y decide que -La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado, y obligatoria en el grado que señale la ley -además de - Toda persona es libre de escoger profesión u oficio. La ley puede exigir títulos de idoneidad y reglamentar el ejercicio de las profesiones. Las autoridades inspeccionarán las profesiones y oficios en lo relativo a la moralidad, seguridad y salubridad públicas...⁴⁷.

⁴⁶ CONGRESO DE COLOMBIA. Constitución política de la República de Colombia (1821). Art.55, numeral 19. Villa del Rosario de Cúcuta. Agosto 30 de 1821,.

⁴⁷Op. Cit. Acto Legislativo. p. 5.

Esta fuerza interventora del Estado en asumir su rol de orientador de la educación y del país en los años treinta, tiene su sustento no solo en las estrategias jurídicas de las leyes, que ordenan y regulan cambios en el ámbito educativo, económico y social, está amarrado a la idea de progreso, en el marco del proyecto de la modernidad, como menciona Álvarez: “Para legitimar esta nueva forma de gobierno no serán suficientes las leyes. Como en las sociedades teocráticas o monárquicas, se necesitaba disponer todo de manera que se brindara prosperidad, que la población creciera, que la riqueza aumentara, esto es, que el país progresara. Administrar ese crecimiento será función del Estado, durante la modernidad, y esa será a su vez la mejor forma de garantizar su supervivencia, pues se legitimaba ante la población apareciendo como su protector.”⁴⁸

También en esta relación de fuerza está presente una élite académica que considera fundamental la preparación de los sujetos maestros, porque el discurso de progreso y de formación de nación pasa por el ámbito de la educación, por la preparación de maestros desde prácticas de saber modernos, que intelectuales como López de Mesa, Darío Echandía, Alfonso López Pumarejo, Agustín Nieto Caballero, Miguel Jiménez, Rafael Bernal entre otros jalonan como proceso de cambio y reforma que habría que realizar a la educación tradicional. Ellos proponen que la educación pública asuma como práctica pedagógica los métodos y técnicas de enseñanza desde la perspectiva de la Escuela Activa.

Este modelo educativo se propuso como pilar fundamental para superar problemas de orden social y económico, como ideal de progreso económico.

⁴⁸ ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. Tesis Doctoral: Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960. Departamento de historia de la educación y educación comparada. Facultad de educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2007. En: <http://www.docudesk.com>. p. 25,26.

Frente a esto el director de la Revista “Educación” de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Rafael Bernal enunciaba:

Todo lo hemos ensayado menos la preparación del elemento humano; de todo hemos echado mano para nuestro progreso, menos de nuestra inteligencia; hemos extraído el oro de nuestras montañas, el grano pródigo de nuestros cafetales, el petróleo de nuestro subsuelo, todo lo hemos aprovechado menos las fuerzas latentes de nuestra raza, (...) nada de eso ha servido al pueblo para sacar de sus condiciones de comunidad rudimentaria para crearle una vida más acorde con las exigencias de la dignidad humana; la existencia, los hábitos, la mentalidad de nuestros pueblos se hallan aún más cercanos a la mentalidad del crepúsculo del neolítico que a la aurora de los tiempos modernos.⁴⁹

El llamado de Bernal desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional estaba orientado al compromiso que se venía asumiendo en la preparación del sujeto maestro acorde a las necesidades del país, en aras de transformar la mentalidad de los habitantes como posibilidad de progreso acorde a los tiempos modernos, es decir en la formación del ciudadano.

En esa perspectiva las reformas educativas de los años treinta propuestas por los gobiernos liberales emergen como una fuerza donde las Escuelas públicas, las Escuelas Normales y Universidades no estuvieran al margen del proyecto de la construcción de Estado nación moderno, donde el ejercicio ciudadano posibilitara la materialización de la idea de progreso y *civilización* occidental permitiendo fortalecer la construcción de Estado, al respecto señala Álvarez: “La escuela no podía estar ausente de este proceso. Es más, había sido creada para que el Estado cumpliera su misión civilizadora. Las características que adquirió

⁴⁹ BERNAL JIMENEZ, Rafael. “Educación”. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año 1. No. 1 Bogotá. Agosto de 1933.p. 1, 6.

en este período fueron *sui generis*, pues el énfasis estaría puesto en la cultura y sus procesos identitarios, aunque su marco se desarrolló en un propósito que ya había sido planteado desde el surgimiento mismo de la República: la formación de ciudadanos.”⁵⁰

1.2. MAESTROS Y ÉLITES POLÍTICAS POR UN IDEAL MODERNO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Este apartado se ocupa en identificar los diferentes discursos y enunciados que se suscitan al interpelar a los estamentos educativos, maestros y gobierno, que desde diferentes fuerzas intelectuales (médicos, pedagogos, periodistas) debatían sobre las condiciones de la educación en el país, así como, del lugar que ocupaba el maestro, y su preparación en el ámbito del *saber pedagógico* como sujeto maestro.

Una perspectiva del discurso que se enuncia previa a la llegada de la segunda Misión Pedagógica Alemana (1925)⁵¹, está en los escritos de Agustín Nieto

⁵⁰ ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. Tesis Doctoral: Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960. Departamento de historia de la educación y educación comparada. Facultad de educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2007. En: <http://www.docudesk.com>.p. 89.

⁵¹ Cabe mencionar que a Colombia llegaron tres Misiones Pedagógicas Alemanas, cuyo objetivo era de fortalecer la educación pública colombiana, desde diferentes perspectivas: La formación de maestros, modelos pedagógicos, el papel de la mujer en la educación, capacitación del maestro entre otros. La primera es contratada en 1872 – 1878, su llegada fue durante el gobierno del General Eustorgio Salgar (1870-1872), la segunda en 1924-1935. Gobierno de Pedro Nel Ospina (1922-1926) y la tercera en 1965 – 1975. Durante el gobierno de Guillermo León Valencia (1962-1966). Ver: El papel de las misiones alemanas en la educación pedagógica colombiana, intervención de Hans Werner Huneke. Rector de la Universidad de Heidelberg. Sala de prensa. Universidad del Norte. Publicado 21 Mar.2019. Sin embargo, considero fundamental hacer referencia a la segunda Misión Pedagógica Alemana que “fruto del trabajo conjunto entre el gobierno y el equipo alemán, el 9 de marzo de 1927, el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (IPN) abre sus puertas –en el antiguo edificio escolar construido para el Instituto conocido como el palacio de la Avenida Chile, ubicado en Chapinero entre las calles 72 y 73– con el fin de formar mujeres docentes, quienes obtenían el título Misión Pedagógica profesional y oficial de “Institutora”, siendo Franzisca Radke la primera directora del Instituto. El Instituto, sería el

Caballero *Sobre el Problema de la Educación Nacional*⁵², documento que lleva consigo la carta enviada al presidente de la República, Pedro Nel Ospina en 1923, que suscitó de manera álgida debates y comentarios que pusieron el problema de la educación y la preparación del maestro como tema de interés nacional. Esta interpelación que realizó Nieto Caballero fue muestra de sus años de lucha en la búsqueda de reformas para la educación, que junto con otros profesionales: Luís Eduardo López de Mesa, Francisco Socarras, Rafael Bernal, Miguel Jiménez, Alfonso López Pumarejo, Darío Echandía, entre otros, fueron la élite académica de los años treinta que se armó de valor patriótico, ejerciendo el “deber ser” de un maestro e intelectual en la construcción de la instrucción pública del país.

La carta enviada por Agustín Nieto Caballero al presidente Pedro Nel Ospina en 1923 pone una voz de interpelación al asunto de la instrucción pública, manifestando el problema de la calidad de la educación en Colombia y la incompetencia de los maestros frente a los avances educativos que se daban en

primer proyecto estatal de unificación para la formación de la actividad de los maestros y la enseñanza en el país bajo un régimen laico y el control directo del gobierno nacional. En el IPN se aplicó un conjunto de conceptos y prácticas introducidos por Radke, como la Escuela Activa que estaba en contra de la educación ‘memorística’; la Psicología Experimental, la Psicología Social relacionada con la orientación profesional y la educación especial; la Higiene Escolar; los exámenes escolares, y la experimentación con los métodos activos. Franzisca Radke. Ella nace en Aquisgrán (Alemania) en 1892, y en su formación académica se especializó en alemán y francés, realizó estudios de geografía y se doctoró en filosofía en las universidades de Bonn, Berlín y Marburgo; llega a Colombia en 1926 y es una figura significativa para la historia de la formación docente y la construcción de la memoria pedagógica del país por ser pionera en la configuración y organización del sistema educativo colombiano que impulsó la profesionalización de maestros, profesores y la fundación de la carrera docente a nivel universitario. *Antes de Franzisca Radke el ejercicio de la enseñanza en Colombia, nunca fue muy riguroso y en el horizonte gubernamental no existía el concepto de ‘formación continuada’ para la organización, dotación y cualificación de los maestros, incluso no se pensaba en la educación como una herramienta útil y potente para la formación del carácter de los estudiantes. Ver: Francizca Radke tras la huella de la educación en Colombia. Magisterio.com.co. Tomado del Museo Pedagógico Colombiano. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.*

⁵² NIETO CABALLERO, Agustín. *Sobre el problema de la Educación Nacional*. En: Biblioteca Aldeana de Colombia. No 4. Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá. 1936.

Estados Unidos y Europa, enunciando que “Sólo la calidad de la escuela puede sugerirnos la clara idea de un porvenir venturoso para la nación”.⁵³ Nieto, solicitaba al presidente la urgencia en reformar la educación: “urge que volváis ahora mismo los ojos hacia el intrincado problema de la educación nacional. Las palpitaciones de progreso material que empiezan a llegarnos no logran sacudir todavía la escuela fosilizada que forma -que deforma, debiéramos decir- desde hace muchas décadas nuestra mente ciudadana”.⁵⁴

Nieto consideraba que preparar a los educadores desde una perspectiva científica implicaba formar un maestro capaz de comprender los nuevos métodos y técnicas que, en el mundo, Europeo y Norteamericano se desarrollaban, “ese maravilloso rumor de vida nueva que nos trae la obra de Dewey, de Ferrière, de Decroly, de Claparède, de Kerschensteimer y de tantos otros fervorosos apóstoles de la redención escolar”⁵⁵.

Estas nuevas ideas sobre el ejercicio de la enseñanza en los niños y jóvenes estaban relacionadas con el enfoque de la llamada Escuela Nueva o Escuela Activa, cuyos métodos y técnicas se ganaron el beneplácito de la elite intelectual del país.

“La nueva escuela o escuela activa -escribíamos- representa un espíritu nuevo en los sistemas de enseñanza y no una tendencia sectaria”.⁵⁶ Exigía un nuevo status de ser maestro, una nueva escuela, un nuevo horizonte a las Escuelas Normales y Universidades, encaminado a que la preparación de los maestros tuviera el sentido de unir a toda la nacionalidad colombiana, y que el gobierno asumiera la instrucción pública y la formación del sujeto maestro como política de Estado. En este sentido, ubicaba esta lucha de cambio como un “deber patriótico”⁵⁷ y señalaba:

⁵³ Ibid. p. 48.

⁵⁴ Ibid. p. 44, 45.

⁵⁵ Ibid. p. 49.

⁵⁶ Ibid. p. 34.

⁵⁷ Ibid. p. 41.

Si el problema de la formación de maestros nos obsesiona, es porque sentimos que en él se compendia todo el futuro de nuestra nacionalidad. No hemos pedido nunca que importemos extranjeros que vengan a encargarse de la dirección de nuestras escuelas públicas. Somos demasiado celosos de la formación del alma nacional para que tal cosa propusiéramos. Lo que hemos querido y queremos con todo el anhelo del bien patrio que cabe en nuestro pecho, es la venida de una gran misión de educadores que formen científicamente a los maestros que luego han de tomar en sus manos las riendas de la educación pública.⁵⁸

Esta perspectiva de reformar la educación y encontrar en ella un cambio, estuvo presente desde diferentes orillas coincidiendo en la educación nacional como medio de progreso, de preparar al ciudadano, al maestro desde los nuevos métodos de enseñanza moderna, así se puede ver en Luis López de Mesa⁵⁹, Rafael Bernal, Miguel Jiménez⁶⁰, Alfonso López Pumarejo entre otros.

Rafael Bernal como rector de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional (1933) se refiere al sentido de la unidad cultural como nación desde esta perspectiva, enunciando que ésta no solo se expresa en el territorio, sino que se encuentra en la superficie de ese territorio, refiriéndose a los hombres que habitan el país.

⁵⁸ *Ibíd.* p.24.

⁵⁹ Luis López de Mesa (1884-1967) Médico y Psiquiatra, como Ministro de Educación del primer gobierno de López Pumarejo. Llevo a cabo la política de la Cultura Aldeana. Ver. Luis López de Mesa. Gestión Administrativa y perspectiva del ministerio de Educación Nacional. Memorias. Bogotá- Colombia Imprenta Nacional.1935.

⁶⁰ Jiménez López Miguel. Médico de formación, publico en 1928, uno de los textos más importantes en la difusión de las ideas de la Escuela Activa, La Escuela y la Vida. Ver: Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz Obregón. La Escuela Activa de Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? *En:* Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002. p. 85.

¿Cuál es el sentido de nuestro patriotismo de ese romántico patriotismo que, a falta de otra, la fuerza máxima con que nuestros escuadrones ganaron las desiguales batallas contra los hombres y contra la naturaleza?

Se iba en defensa de la tierra, se marcha tras las banderas tremantes a la invocación del nombre de la República; más la tierra y el estandarte y la palabra Colombia no son más que símbolos cuyo contenido verdadero es preciso buscar más hondamente, en el espíritu de nuestra vida y de nuestra historia⁶¹

Y continúa en su ardua defensa de la educación como instrumento de construcción de nación y progreso. “No se explica suficientemente el empeño que ahora iniciamos y que nos proponemos llevar adelante con irreductible tenacidad, sino estuviéramos convencidos de que la base de todos los problemas colombianos es un problema de educación. Estas convicciones no emanan de un simple conocimiento apriorístico, sino que es la conclusión que el análisis de ese largo y doloroso proceso de tanteos que constituye nuestra historia (...)”⁶²

Ellos, debate tras debate se comprometieron con fervor patriótico encausándose en la transformación de la educación del país, en la década de los treinta.

Para Nieto, esta manera de asumir la instrucción pública permitió comprender la necesidad de “preparar” un sujeto ciudadano, autónomo en ejercicio de sus derechos, además de asumir con responsabilidad la nueva “división del trabajo social - que - va haciéndose más exigente”⁶³ debido al avance del desarrollo industrial y la expansión del mercado mundial.

A juicio de Nieto, era deber patriótico, interpelar las instituciones estamentales como la iglesia católica, partidos políticos y supervisores de escuelas, sobre la calidad de

⁶¹ BERNAL JIMENEZ, Rafael. Educación. En Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año 1. No.1. 1933. p.1.

⁶² *Ibíd.* p.5.

⁶³ NIETO. Sobre el problema de. p.25.

la Instrucción pública y la preparación del maestro en el país, en los niveles de primaria, así como de las Normales y Universidades, exigiendo abandonar las tradicionales maneras de enseñanza que habían llevado al país a enclaustrarlo en la *incompetencia* de sus funciones.

En este sentido, Agustín Nieto, cuestionó las prácticas educativas que venía realizando la iglesia católica en las Escuelas de Institutores, cuya dirección estaba a cargo del clero. Ya que, para él, lo realizado por los “maestros de sotana” se mostraba insuficiente al no formar profesores acordes a las necesidades del país, decía Nieto, “desde hace veinte años la escuela normal de institutores, (...) no ha dado todavía el tipo de maestros científicamente preparados que el país necesita para salir del atraso educacionista en que se halla.”⁶⁴

Afirmación que agudizó la polémica entre el clero y quienes estaban a favor de una reforma educativa, la reacción del clero no se hizo esperar y arremetió contra la propuesta de la Escuela Nueva, acusándola de ser una escuela sectaria.

Situación que Nieto consideró como la defensa que la iglesia católica hacía a sus dogmas, y privilegios, que permanecían acomodados a sus intereses, por lo tanto, no eran participes de los nuevos métodos y técnicas que transformaban las prácticas pedagógicas en las escuelas que estaban a su cargo. “No estamos en contra del clero, sino de su incompetencia”. En ese sentido mencionaba Agustín Nieto Caballero: “La ciencia entrega lo mismo al católico que al protestante y al mahometano los resultados de su experiencia, y los que en nombre de una fe mal entendida se enfrentan a las conquistas científicas de nuestro tiempo, son aplastados por el carro del progreso, irremediablemente.”⁶⁵

⁶⁴ Ibid. p.30.

⁶⁵ NIETO. Op. Cit. p. 38.

Desde esa perspectiva, se puede ubicar el “debate” con el Inspector de Facatativá, Escobar Roa⁶⁶ quién al no estar de acuerdo con lo que planteaba Nieto, “que el país carece de los maestros capacitados para llevar a término la reforma de la instrucción primaria”⁶⁷, aprovechó su discurso para ponerlo en contra del magisterio, además de invitarlo a recorrer las escuelas del país para que se diera cuenta de las condiciones del maestro y la escuela; a lo que Nieto contesta, “¡Hubiera! usted ido conmigo en algunas de esas maravillosas excursiones que desde hace diez años vienen haciendo los alumnos del Gimnasio Moderno”⁶⁸ que recorrían como parte de su preparación las regiones del Valle, Tolima, Llanos del Casanare, Antioquia, Caldas; en esas salidas pedagógica, ningún maestro ha salido a recibirme?. Esa es la realidad, los maestros no tenían la preparación suficiente para asumir los retos de la nación, ¿Dónde están los maestros colombianos? cuyo interés solo sea la patria y no el partido político, Si hay maestros me dice usted, pero no sueldos. La causa del maestro no es el niño, no es la escuela “no la del apostolado del magisterio. La única causa aquí es la del partido político.”⁶⁹

Hacía falta que los maestros se prepararan con sentido de patria, de progreso, era un apostolado lo que habría que hacer como maestro; para Nieto era claro que a los maestros no se les exigía esa preparación. “¿sí maestro de escuela, en el criterio general de nuestras gentes, puede ser cualquiera; si precisamente éste es el hombre que fracasó en todos los demás oficios y que si buscó una beca en la normal fue empujado muchas veces por el hambre y no por la vocación?”⁷⁰

La férrea convicción de Nieto, frente al problema educativo hacía de sus acciones un “deber ser”, en la construcción de un destino y contribuyó desde sus luchas, desde las relaciones de poder, a la formación de una nación: “Las naciones se

⁶⁶ Ibid. p. 56

⁶⁷ Ibid. p. 19.

⁶⁸ Ibid. p. 59-60.

⁶⁹ NIETO. Sobre el problema... Op. Cit. p. 64.

⁷⁰ Ibid. p. 65.

consolidan ante todo por sus hombres, y mientras cada generación que llega no haga cuanto le incumbe por formarlos, una inquietud patriótica debe vibrar sin descanso en lo más íntimo de nuestro espíritu “⁷¹

Su compromiso de reformar la instrucción pública y la preparación del maestro era impostergable, porque la función del maestro no solo estaba en vincular al estudiante a un conocimiento, sino también en construir el deseo de pertenencia a una nación, a sentir e interpretar la patria. Por eso su insistencia en la educación:” Situado el estudio del problema en su raíz, no es difícil hallar que el mal primordial de nuestra escuela actual reside en la carencia casi total de educadores. ¿Y qué vale la escuela sin el espíritu amable y estudioso que le da calor y luz? ¿Qué vale sin el alma comprensiva que enseña y educa con la alegría que sólo da la vocación? ¿Qué vale mientras no sople en ella el cálido aliento de la idea hecha sentimiento y del sentimiento hecho acción?⁷²

Nieto, insistía en la necesidad que los maestros se acercaran y decidieran aprender una nueva manera de ser y conocer, antes que la mediocridad los normalizara. “Con certeza pudiéramos decir que en pedagogía hemos llegado al reinado de la mediocridad, y en él continuaremos mientras el método dogmático no ceda al intuitivo y al experimental. Y mientras una educación más práctica e idealista a un mismo tiempo no haga estallar los viejos moldes que comprimen el cerebro y el corazón del niño. ¡Infelices niños los de nuestras escuelas públicas!”⁷³

En ese orden, habría que entender su lucha, al proponer en su carta al presidente Pedro Nel Ospina la contratación de una gran misión de educadores y el envío de

⁷¹ Ibid. p.47.

⁷²NIETO CABALLERO, Agustín. Carta dirigida al presidente Pedro Nel Ospina Bogotá, junio 20 de 1923. Sobre el problema de la Educación Nacional. En: Biblioteca Aldeana de Colombia. No 4. Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá. 1936. Digitalizada biblioteca Nacional de Colombia. p .47, 48.

⁷³Ibid. p.49.

jóvenes maestros colombianos a formarse en el extranjero como maestros en la ciencia de la educación.

Cabe mencionar que, para Nieto Caballero, había cierta preocupación y desconfianza por la llegada de la Misión Pedagógica Alemana. Por una parte, sostenía que los maestros extranjeros no podían dar clases de “lengua materna, ni geografía, ni historia patria, pero si pueden venir a explicarnos como se enseñan a la luz de las ciencias renovadas (...) En matemáticas y ciencias biológicas y en todos aquellos otros departamentos del saber que no admiten fronteras, el extranjero podrá hacer una y otra cosa”⁷⁴.

Por otra parte, consideraba que la mediocridad en la preparación del maestro estaba en todas partes, y no solo era un asunto de Colombia, también estaba en Europa. “No son pocos los hombres que, al terminar sus estudios escolares, dan un ¡adiós! a los libros y ruedan luego por el río de la vida como fósiles”⁷⁵ pero hay que dar el paso. Al parecer tenía mayor interés en los asuntos del método, de la pedagogía y la técnica de la enseñanza.

El trabajo de Carlos Noguera sobre “La reforma educacionista en Bogotá” hace mención, a la llegada a Bogotá de dos visitas durante 1925: el pedagogo Decroly y la gran excursión realizada por la Dirección de Educación de Cundinamarca- que marcan en los debates de maestros e intelectuales un referente para las nuevas transformaciones educativas de los años treinta, acciones que enuncian cambios fundamentales en la educación, en esta perspectiva se señala: “En este año - 1925- llegó a Bogotá el famoso pedagogo Belga Ovide Decroly, invitado por Agustín Nieto

⁷⁴ NIETO CABALLERO, Agustín. Historia de una polémica. Sobre el problema de la Educación Nacional En: Biblioteca Aldeana de Colombia. No 4. Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá. 1936. Digitalizada biblioteca Nacional de Colombia. p.24,25

⁷⁵ Ibid. p. 26.

Caballero⁷⁶, uno de los fundadores del Gimnasio Moderno, permaneció durante dos meses y dictó conferencias en el Gimnasio Moderno y Tunja cuyo objetivo era orientar la tarea del examen mental y escolar”⁷⁷

Las propuestas de Decroly frente al problema de enseñanza establecen fuertes críticas a la manera de acercar al niño al saber, “Según Decroly, la escuela antigua o tradicional, le exigía al niño comportarse como adulto, centrando el trabajo en los grandes esfuerzos de memorización y en un marcado énfasis en la enseñanza verbalista del maestro (...) Decroly cuestionaba la escasa o nula importancia que en la escuela antigua se daba al juego, los trabajos manuales la educación física...”⁷⁸.

Otro aspecto fundamental que proponía Decroly en el proceso de aprendizaje del niño estaba dado a partir de los *centros de interés*⁷⁹ de este, para vincularlo a un proceso de aprendizaje activo, donde el niño hacía parte de su aprendizaje.

⁷⁶ Agustín Nieto Caballero. (1889-1975) Bachiller en la Sorbona en leyes de la Escuela de Derecho en París. Tomó cursos de filosofía y ciencias de la educación en el Colegio de Francia, así como de Biología y Psicología en el Teacher’s College de la Universidad de Columbia en Nueva York. Fue Fundador y rector del Gimnasio Moderno, Inspector Nacional de Educación primaria y Normalista durante el gobierno de Olaya Herrera. y rector de la Universidad Nacional entre 1938- 1941. Tomado de: Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz Obregón. La Escuela Activa de Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En: Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002. p. 85.

⁷⁷NOGUERA, Carlos. La reforma educacionista en Bogotá 1920 - 1936, Instituir, educar o higienizar al pueblo. p. 51 - 52 En: Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002.

⁷⁸ Ibid. p. 52.

⁷⁹ “*Los centros de interés*” se trataba de relacionar entre sí todas las partes del pensum escolar tomando como eje las necesidades o interés del niño en su evolución (abrigo, alimentación, defensa contra los peligros y trabajo) a partir de tres tipos de actividades: observación, asociación y expresión”. Ver: Noguera, Carlos. La reforma educacionista en Bogotá 1920 - 1936, Instituir, educar o higienizar al pueblo. p. 53 En: Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002.

Dicho trabajo también hacía referencia a la excursión escolar⁸⁰, organizada por la Dirección de Educación de Cundinamarca, que generó un gran impacto por la presencia de los niños de diferentes escuelas de la región, y cuyo objetivo era realizar: un ejercicio de observación del medio natural en contraposición de las prácticas e ideas pedagógicas basadas en la exposición verbal y la presentación de láminas y objetos en clase, características del método peztalozziano. Más adelante la educación física constituyó otro de los argumentos centrales que justificaron el excursionismo escolar”.⁸¹

Durante los días de su visita a la capital, los estudiantes realizaron un “trabajo de campo”, como se ha señalado arriba, que consistió en la observación del medio, en este caso de: “templos, teatros, plazas, calles, edificios oficiales, museos, bibliotecas y fábricas. En sitios estratégicos de la ciudad (Plaza de Bolívar, Parque de Santander, Quinta de Bolívar, Plaza de los Mártires, etc.) distintos conferencistas entre ellos el propio presidente Pedro Nel Ospina y su ministro de Obras Públicas Laureano Gómez saludaron a los excursionistas y pronunciaron sendas lecciones de historia y civismo”⁸²

Este tipo de prácticas pedagógicas había generado comentarios que respaldaban al proceso de aprendizaje moderno, que mostraba una nueva modalidad de acercamiento al conocimiento de los niños y jóvenes de diferentes escuelas públicas, experiencias que en la década de los años treinta fue generalizada en diferentes regiones del país.

⁸⁰ Desde el primer Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en Bogotá en 1917 existen referencias sobre la posibilidad de realizar salidas de “campo” para los estudiantes, con fines educativos, también existe referencia, que mediante Ley 33 de 1925 el gobierno nacional había establecido las excursiones escolares de los colegios nacionales.

⁸¹ NOGUERA. Op.Cit. p. 54.

⁸² Ibid. p.56.

1.3. EL NEXO JURÍDICO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

La normativa jurídica como categoría de regulación y ordenamiento social y político, durante los años treinta, pone de manifiesto el nexo de la fuerza del Estado Nación Moderno, que ubica como asunto de interés nacional el problema educativo, cuyas pretensiones y acciones buscan darle un giro a la manera clásica de percibir la educación, que entre otras perspectivas se consideraba rígida, memorística y disciplinaria. ¿Hasta qué punto este propósito de desplazar la educación clásica se transforma en realidad?

En esta perspectiva los gobiernos liberales⁸³ dictaminan a partir del decreto 10 de 1932⁸⁴ las disposiciones sobre las Escuelas Normales y la creación de la Facultad de Educación para reordenar y fortalecer al magisterio, con el fin de orientar una formación idónea del maestro de las Escuelas Normales, que considerará inscribirse en el curso superior de especialización para la segunda enseñanza en la Facultad

⁸³ Cabe establecer una diferencia fundamental en la concepción de Estado que se va a dar con la reforma del año 1936, si bien la constitución de 1886 establece en el numeral 15 del artículo 120 de carta magna; que faculta al presidente de la república como suprema autoridad administrativa para “*reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional*” desde la perspectiva de gobierno, cosa contraria se puede observar a la propuesta y manera de intervenir en los gobiernos liberales, que desde los años treinta (Enrique Olaya Herrera) y más exactamente desde la reforma constitucional de 1936, realizada por Alfonso López Pumarejo, la concepción liberal de Estado Nación Moderno está dado desde una perspectiva de intervención, de construir un estado cuyo fin busca garantizar el sentido social de la ley, en solucionar problemas estructurales del “pueblo”, amparado en las ideas liberales. Como de garantizar la libertad de conciencia, la libertad de enseñanza, de la misma manera la libertad de escogencia de la profesión u oficio, como de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria según establezca la ley. donde el Estado asume la vigilancia y ordenamiento de los institutos docentes públicos y privados en aras del cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual y moral de los educandos.

⁸⁴EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA. Decreto No 10 de 1932, *por el cual se dictan disposiciones sobre las escuelas normales departamentales y se funda la facultad de educación.* En: Diario Oficial. Año LXVIII. N. 21884. 9, enero, 1932.p. 13.

de Educación. En el mismo sentido se otorgaron para los directores de las Escuelas Normales asistir a estos cursos mediante un examen.

La creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y las Escuelas Normales cuyo objetivo era la formación del maestro, mediante cursos para la capacitación de directivos y maestros buscando complementar y perfeccionar sus prácticas pedagógicas y fortalecer la formación de los futuros profesores de primaria y segunda enseñanza.

Esta acción se articula a los cambios de la enseñanza en las escuelas y en la manera de organizar los tiempos de graduación de los maestros en la universidad; para tal fin, a partir del Decreto 1487 de 1932,⁸⁵ la reforma tiene como propósito fortalecer la enseñanza en los jardines escolares, en las escuelas primarias, secundarias e instituciones superiores, determinando los tiempos de graduación de los estudiantes, de los futuros maestros, así como desarrollando los cursos de formación para los docentes que estuvieran laborando como maestros.

Los cambios en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria se dieron en la enseñanza y organización de las escuelas, también en la regulación de los procedimientos para aquellos bachilleres de segunda enseñanza que consideraban seguir en la carrera del magisterio y deseaban asumir la formación como maestros

⁸⁵ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto No 1487 de 1932. *Sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria*. Sentencia que el gobierno pretende instruir a los niños de 5 a 7 años al establecer *escuelas infantiles o jardines de niños*, esta experiencia funcionaria como parte de la escuela primaria, la instrucción de la primaria sería de 4 años consecutivos, el plan de estudio sería elaborado por la *inspección de educación primaria* con el objetivo de homogenizar a todas las escuelas de las capitales y departamentales y sirvan de modelo con la finalidad de formar *escuelas-tipo* que se pudieran replicar en todo el país. Para los niños de 5º y 6º se realizan *formación complementaria*, en diversos *oficios y artes* durante 2 años, mientras que la *escuela de segunda enseñanza* será de 6 años...En: Diario Oficial. Año LXVIII. N. 22090 19, Sept. 1932. p. 15.

en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, cuya exigencia formativa demandaba realizar dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro años para ser maestros de segunda enseñanza. Cabe anotar que además de los dos años de estudio, el aspirante a maestro de escuela primaria tendría que ejercer funciones de maestro durante un año en alguna escuela, como requisito de grado para titularse como maestro de primera categoría. Para los maestros graduados que estuvieran ejerciendo su función se dictaría un *Curso de formación* durante un año, y mediante un examen determinado por el gobierno certificaría su acreditación como maestro, teniendo la posibilidad - una vez terminado el curso - de ejercer la dirección de las escuelas o desempeñar otro cargo importante en el ámbito educativo

La reorganización del Ministerio de Educación Nacional, (Ley 12 de 1934) va a responder a este proceso de transformaciones, además, como ente estatal su preocupación en la ampliación de cobertura buscaba universalizar la educación, particularmente de los niños no solo de zonas urbanas sino también de territorios rurales, para tal efecto se reordeno el aparato burocrático para el cumplimiento de sus propósitos, creando nuevas direcciones *técnicas*, como:

Dirección de Universidades e Institutos de Alta Cultura.

Dirección de Normales e Institutos Pedagógicos y de Educación Primaria.

Dirección de bachillerato y Educación Femenina.

Dirección de Bellas Artes Bibliotecas, Monumentos Públicos y Reliquias Prehistóricas. En armonía con lo dispuesto en la ley 48 de 1918; y

Dirección de Educación Física, en armonía con lo dispuesto en la Ley 80 de 1925 y demás disposiciones legales.⁸⁶

⁸⁶ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 12 de 1934. (Art..1) *Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública.* En: Diario Oficial. Año LXX No. 22.765 de 20 de diciembre de 1934. p.1

El Ministerio como ente del gobierno inicia la organización por medio de estas reformas e implementa el programa de Cultura Aldana y Rural mediante elementos modernos de comunicación masiva como la radio difusión, el cinematógrafo, las bibliotecas la designación de médicos, odontólogos y abogados, y la constitución, dotación y orientación técnica de una Comisión de Cultura Aldeana integrada por profesionales en salud pública, urbanismo, agronomía, relator literarios, pedagogos y sociólogos el propósito era fortalecer escuelas modelos que hicieran expansivas las reformas educativas, en ese sentido el Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario va a convertirse en uno de los centros modelos para estudiar el bachillerato, promoviéndose por parte del gobierno la contratación de maestros nacionales y extranjeros. Por otra parte, se promovió la instalación de las Escuelas de las Maestras Rurales disponiéndose a fortalecer la enseñanza, mediante disposiciones encaminadas a perfilar el escalafón nacional de los maestros.

La elaboración de los planes de estudio estaba dada por instituciones estatales, encargadas de fijar los lineamientos educativos desde un sentir nacional acorde a los intereses nacionales, donde las asignaturas eran establecidas, controladas y reguladas por estas instituciones estatales con el fin de dar cumplimiento al desarrollo de un pensum mínimo en las instituciones públicas o privadas. La medida se aplicó no solo a escuelas sino también a universidades y demás instituciones de carácter superior.

Cuando estas no se sometían a estas condiciones de programa mínimo, sus permisos de funcionamiento quedaban suspendidos y los títulos que expedían, quedaban por fuera de la ley, además dicho incumplimiento quedaba sancionado con el retiro del auxilio económico que el gobierno otorgaba a las instituciones educativas.

Estas medidas de ordenamiento educativo tuvieron su trascendencia en la enseñanza obrera al brindarles espacios en Escuelas Complementarias de Oficios, donde existían cursos de carpintería y artes entre otros. De manera similar el gobierno incorporó a este nuevo ordenamiento a la Escuela Nacional de Comercio. Para tal fin se estableció por parte del gobierno que la Nación invirtiera un presupuesto no menor del diez por ciento de su presupuesto general, en la educación pública a partir del año de 1936 en adelante,⁸⁷ el gobierno se muestra como una fuerza que interviene y fija los lineamientos de la política educativa, en aras de resolver de esta manera vacíos de interés nacional que permitan afrontar los retos de la nación, donde las instituciones públicas serían el epicentro de estas transformaciones.

La puesta en marcha de la Ley 25 de 1917 que en su artículo No.1 menciona que: “Habrá en la capital de la República un Instituto Pedagógico Nacional para Institutores y otro para Institutoras, donde se eduquen en la ciencia pedagógica maestros y maestras de escuela inferior, superior y normal, y profesores aptos para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional”.⁸⁸

A partir de la norma citada, el gobierno decreta la creación de la Facultad de Educación para mujeres en Bogotá (Decreto 857 de 1934)⁸⁹ como entidad dependiente del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, funcionando ambos como parte de la Universidad Nacional, a las profesoras graduadas del

⁸⁷ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 12 de 1934. *Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública*. En: Diario Oficial. Año LXX. No. 22.765 de 20 de diciembre. p.1.

⁸⁸ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 25 de 1917. *Sobre Institutos Pedagógicos Nacionales*. En: Diario Oficial. Año. LIII. N. 16239. 9, noviembre, 1917. p. 1.

⁸⁹ El presidente de la República en ese momento era Enrique Olaya Herrera, quién firma el Decreto 857 de 1934. *Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas*. En. Diario Oficial. Año. AÑO LXX. N. 22587. 18, mayo, 1934. p. 8.

instituto que considerasen especializarse en ciencias fisicoquímicas y biológicas, el Ministerio de Educación les otorgaba el título respectivo además de abrirles la posibilidad de doctorarse en sus respectivas especialidades acorde al dictamen del Consejo Directivo del Instituto. De otro lado, a las maestras graduadas del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, se les otorgó la posibilidad de ingresar a la Facultad de Educación a los *Cursos Complementarios* como al Curso de información Pedagógica.

También se decidió la creación de la Facultad de Educación para hombres en Tunja (decreto 1379 de 1934)⁹⁰ como dependencia de la *Escuela Normal de Institutores* de esta región, El funcionamiento de esta Facultad, estaría articulado mediante al Reglamento de la Facultad de Educación de Bogotá, así como el pensum académico y especialidades que el Ministerio de Educación señalara, acorde a las decisiones de los Consejos Directivos de las Escuelas Normales.

Sin embargo, el gobierno de Alfonso López Pumarejo por sugerencia de la Misión Alemana deroga dichos decretos (1379 y 857 de 1934) con la intención de unificar las tres Facultades de Educación en una sola⁹¹, con el propósito de hacer *eficaz y seria* la formación del maestro en las Ciencias de Educación, proponiendo que estuviera a cargo de la Universidad Nacional de Colombia desde el 1 de enero de 1936. La formación del maestro estaba dada por el Decreto número 1990 de 1933, que enunciaba, que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia tendría como objeto la preparación del personal directivo

⁹⁰ EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Decreto 1379 de 1934. *Por el cual se dictan algunas disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación.* En: Diario Oficial. Año LXX. N. 22647. 30, Julio, 1934. p. 6.

⁹¹ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 1917 de 1935. *Por el cual se reúnen en una sola las facultades de educación.* En: Diario Oficial. Año. LXXI. N. 23043. 25, noviembre, 1935.p. 6.

de las escuelas normales, así como de los profesores en diferentes materias de nivel secundaria, preparar inspectores escolares y maestros de escuelas.

Para el cumplimiento de estos propósitos la Facultad de Ciencias de la Educación condicionó los siguientes componentes de estudio, cuya especialización en la formación de maestros ofrecía los estudios acordes al campo de formación:

- 1ª Pedagogía.
- 2ª Ciencias históricas y geográficas.
- 3ª Ciencias fisicoquímicas.
- 4ª Biología.
- 5ª Filosofía y Letras.
- 6ª Matemáticas.
- 7ª. Idiomas. ⁹²

Cada una de las anteriores escuelas de especialización preparó a los profesores en las materias que correspondían a su formación, cabe mencionar que la escuela pedagógica, también formó a los maestros en funciones directivas particularmente para las escuelas normales.

Se podría considerar que la reforma de López, en su afán de consolidar un Estado Nación Moderno, asume sin vacilar la presencia del Estado en las decisiones educativas, en aras de fortalecer instituciones como la Universidad Nacional de Colombia, que es asumida por el gobierno como institución capaz de generar conocimiento científico a partir de las diferentes disciplinas académicas, con el fin de resolver -se afirmaba- el vacío académico y de investigación en el que el país se

⁹² EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 1990 de 1933. *Por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de ciencias de la Educación, Art. 3.* En: Diario. Oficial. Año. LXIX. N. 22474. 29, diciembre de 1933. p.13

encontraba, el esfuerzo del “gobierno de López Pumarejo, en otorgarle la ley orgánica a la Universidad Nacional y darle el carácter de estamento jurídico”,⁹³ regulado por las leyes constitucionales, y la (ley 68 de 1935) le dio un papel protagónico a la Universidad dentro de un marco político cuyas funciones y acciones estaban encaminadas a construir un saber que respondiera a las necesidades e intereses nacionales.

Así, el gobierno, va a regir los destinos de la educación pública, por intermedio del Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Nacional de Higiene y la Dirección Nacional de Educación Física, estableciendo que sus dictámenes se acaten, y que las instituciones educativas se sometan a los reglamentos y que sea aceptada la inspección y vigilancia oficial necesaria para el *fiel* cumplimiento de los dictámenes establecidos en el plan y programa de enseñanza que el Ministerio de Educación propone . Con el fin que los certificados y títulos otorgados por cualquier institución educativa sean válidos y reconocidos por el gobierno⁹⁴.

Además, el gobierno exigía a las instituciones educativas, contar con una adecuada organización y tener como mínimo dotaciones de laboratorios y material pedagógico indispensable para el desarrollo de los programas educativos establecidos por el Ministerio, para tal efecto el gobierno otorgaba subsidios a las instituciones privadas,⁹⁵ que se acogieran a las disposiciones legales.

⁹³ CONGRESO DE COLOMBIA. *Ley 68 de 1935 Ley orgánica de la Universidad Nacional de Colombia*. En: Diario Oficial. Año. LXXI.. N. 23060. 14, diciembre, 1935. p. 1

⁹⁴ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 2214 de 1935 *por el cual se dictan algunas disposiciones sobre establecimientos de segunda enseñanza*. ART.1 Diario Oficial 23088 Bogotá, lunes 20 de enero de 1936. p.4, hace mención del cumplimiento y supervisión de las normas que el gobierno otorga en materia educativa.

⁹⁵ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 2108 de 1935. *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre el pago de auxilios a colegios de segunda enseñanza*. En: Diario Oficial. Año LXXI. N. 23069. 26, diciembre, 1935. p. 3.

Una de esas disposiciones era que el gobierno ejercía la vigilancia y el buen funcionamiento de las políticas educativas, dicho acto estaba a cargo de los Inspectores Nacionales cuya labor era la de vigilar el funcionamiento de todas las instituciones educativas del país públicas, privadas y de aquellas asociaciones y entidades que tenían dependencia del sector educativo, como las escuelas de enseñanza infantil, primaria y complementaria, secundaria, los institutos, escuelas de comercio de índole técnico y facultades de universidades, la inspección nacional⁹⁶ tenía, como objeto velar por la implantación de los planes y programas decretados por el gobierno y la aplicación de la orientación pedagógica, metodológica y científica de dichos programas.

Dicha norma sometía a inspección del gobierno a las instituciones públicas y privadas que consideraran sumarse a dicha disposición, para efectos de legalizar los certificados y títulos de estudio que otorgaban dichas instituciones, así como para comprobar si las instituciones contaban con la autorización del permiso de funcionamiento.

El gobierno exigía el cumplimiento de las leyes vigentes sobre la enseñanza, estas disposiciones legales⁹⁷ hacían referencia de manera prioritaria a la enseñanza

⁹⁶ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto 620 de 1936. *Por el cual se reglamentan las funciones de los Inspectores Nacionales de Educación.* En: Diario Oficial No. 23.172 del 2 de mayo de 1936. P.6.

⁹⁷ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 47 de 1928. *Por el cual se fomenta el desarrollo de las Escuelas Domésticas.* Art 1 La Nación auxilia a cada uno de los Departamentos que funde y organice una Escuela Domestica destinada a enseñar a la mujer oficios propios de su sexo, inclusive el de enfermera, con una cantidad igual a que para el mismo fin vote la Asamblea respectiva. En: Diario Oficial. Año. LXIV. N. 20909. 2, octubre, 1928. Pág. 1. Ley 48 de 1924 De *Protección de la Infancia.* Artículo No 1 El Tesoro Nacional subvencionara hasta con la suma de trescientos pesos (\$300) mensuales los hospitales del país que al entrar en vigencia la presente ley, tengan establecidas o establezcan en lo sucesivo, salas de maternidad, y además, consultorios médicos gratuitos para mujeres embarazadas y niños menores de diez años, así: hasta de cincuenta pesos (\$50), cien pesos (\$100), ciento cincuenta pesos (\$150), doscientos pesos (\$200), doscientos cincuenta pesos (\$250) y trescientos (\$300), cuando comprueben ante el Ministerio de Instrucción y Salubridad

primaria, y asuntos relacionados al fomento de las Escuelas Domesticas y Protección de la Infancia, así como a la reglamentación de la enseñanza mínima.

Se crearon pautas que regulaban el cuidado de la infancia y la niñez mediante la creación de la Junta Nacional de Protección a la Infancia cuya función era asesorar al Ministerio de Educación Nacional en todo lo referente a la protección de la infancia, además dichas leyes autorizaban, que en los departamentos y ciudades principales se crearán sala cunas, atención médica a mujeres embarazadas y niños menores de diez años, cuyos costos de atención fue subvencionada por el Tesoro Público.

Dentro de esta lógica de cuidado y protección a los infantes y niños, el gobierno dictaminó la prohibición del trabajo a niños menores de catorce años, con el fin de protegerlos y de ofrecerles educación en diversos ambientes escolares, en este sentido la labor de los inspectores también se perfilaba en velar por el cumplimiento de las funciones de aquellas instituciones que tenían una función social, como los restaurantes, granjas, roperos y medicinas escolares, además de exigir a los maestros de las escuelas primarias, informes relacionados con la enseñanza de los estudiantes, así como datos que ellos consideraban necesarios para su respectiva evaluación e instrucción, el cumplimiento de las pautas de higiene, y la aplicación

Públicas que los servicios de maternidad en ellos establecidos atienden constantemente un promedio de cinco (5), diez (10), quince (15), veinte (20), veinticinco (25), treinta (30), mujeres por mes. Esta Subvención se destinará exclusivamente a los fines indicados. Ley 48 de 1924 *Protección de la Infancia*. En, Diario Oficial. Año. LX. N. 19767. 2, diciembre, 1924. p. 1. -Ley 56 de 1927 *Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública*. Norma que crea el Ministerio de Educación Nacional, encargada de organizar la educación pública. Artículo 1º. Desde el 1º de enero de 1928 el Ministerio de Instrucción y Salubridad Publicas s llaman Ministerio de Educación Nacional. Las funciones relativas a lazaretos quedan adscritas a la Dirección Nacional de Lazaretos, y las respectivas a salubridad e higiene públicas quedan adscritas a la Dirección Nacional de Higiene y Asistencia Públicas En. Diario Oficial. Año LXIII. N. 20645. 15, noviembre, 1927. p. 1. Y decretos que reglamentan sobre enseñanza mínima.

de todas las normas vigentes, fueron otros factores de vigilancia que estableció el gobierno nacional.

Para un eficaz control y vigilancia de los dictámenes gubernamentales, en las escuelas primarias, los instructores ejercían la función de ser intermediarios entre el Ministerio y las Direcciones Educativas, ya fuera solicitando el cumplimiento de las disposiciones legales, asistiendo a las reuniones de padres de familia o fiscalizando como representantes del gobierno la inversión de los fondos derivados del Tesoro Nacional entre otros.

En la enseñanza secundaria, normalista y universitaria la inspección nacional tuvo como objeto ejercer control en los pagos de auxilios a los colegios de segunda enseñanza,⁹⁸ y para que los colegios de segunda enseñanza tuvieran reconocimiento por parte del gobierno como sus certificados de estudios, fue prioridad asumir los planes y programas del Ministerio de Educación⁹⁹, así mismo para que el título de institutor dado por la Escuela Normal fuera legítimo, era necesario que su expedición la hiciese el Ministerio de Educación Nacional,¹⁰⁰ siempre y cuando los estudios cursados en la institución hubiesen estado sometidos a la inspección y vigilancia oficial, así como a los planes y programas oficiales

⁹⁸. EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto 2108 de 1935. *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre el pago de auxilios a colegios de segunda enseñanza*. En: Diario Oficial. Año LXXI. N. 23069. 26, diciembre, 1935. p. 3.

⁹⁹ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto 2214 de 1935 *por el cual se dictan algunas disposiciones sobre establecimientos de segunda enseñanza* Diario Oficial 23088 Bogotá, lunes 20 de enero de 1936. p. 4. Hace mención del cumplimiento y supervisión de las normas que el gobierno otorga en materia educativa a las instituciones públicas y privadas.

¹⁰⁰ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto 142 de 1936. *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre enseñanza normalista*. En: Diario Oficial. Año LXXII. N. 23115. 20, febrero, 1936. p 7.

establecidos por el Ministerio de Educación, Dirección de Higiene y la Dirección Nacional de Educación Física.

Este esfuerzo gubernamental tuvo su base y trascendencia en el Acto legislativo No 1 de 1936,¹⁰¹ que reformó la constitución del Estado Colombiano, en aras de legitimar un proyecto de Estado Nación laico, moderno, acorde a las exigencias de su tiempo, cuyos principios de ciudadanía, de libertad de credo, de conciencia, de igualdad de posibilidades de los infantes, niños y jóvenes a la educación sea una condición para ingresar a los establecimientos educativos públicos¹⁰². Ningún establecimiento de educación podría negarse a admitir a las personas por motivos de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raza y credo.

En ese orden, el gobierno en representación del Estado Colombiano asumió la educación desde la perspectiva laica, que al intervenir el problema educativo desde unos lineamientos jurídicos, que ordenaban y regulaban las acciones de los sujetos maestros en su proceso formativo, abrió la posibilidad de legitimar las propuestas construidas por una élite política, cuya pretensión de articular y cohesionar al país como una entidad unificada y soberana le otorgarían al Estado Nación Colombiano su fortalecimiento bajo otras prácticas y dinámicas que complejizarían su proceso de construcción.

En este sentido, Agustín Nieto Caballero entre otros intelectuales dan cuenta de la necesidad de atender la educación nacional¹⁰³, haciendo un llamado a considerar y valorar los trabajos, realizados en el ámbito Educativo por: Dámaso Zapata, Antonio

¹⁰¹ EL CONGRESO COLOMBIANO. Acto legislativo No 1 de 1936. *Reforma de la constitución*. En: Diario Oficial. Año LXXII. N. 23263. 22, agosto, 1936. p. 5.

¹⁰² EL CONGRESO COLOMBIANO. Ley 32 de 1936. *Sobre la igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación*. En: Diario Oficial. Año LXXII. N. 23127. 5, marzo, 1936. p. 1.

¹⁰³ NIETO. Op. Cit. p. *Sobre el problema*.

José Uribe, José Vicente Huertas, Pedro María Carreño entre otros intelectuales, interpelando la ansiada transformación educativa, al respecto enunciaba:

Sería suficiente para hacernos pensar que no todo estaba por hacerse en el Ministerio de educación ¿Qué ha pasado, entonces, para que no hallemos sino obras aisladas en el campo de la educación nacional? ¿No será, acaso, una labor de continua coordinación lo que ha faltado? (...) Obras de aliento quedaron truncadas. La falta de atención continuada para los problemas concretos desorbitó la escuela, y por largos periodos pareció desconocerse por completo en las oficinas del capitolio cual era la realidad colombiana.¹⁰⁴

El proyecto nacional buscaba legitimarse frente a los cambios y transformaciones que el mundo experimenta a partir del desarrollo del capitalismo, cuyo fin era sentar una posición en su proceso de construcción como Estado Nacional.

La fuerza de este proyecto estuvo orientada por los gobiernos liberales de los años treinta, que tuvieron un carácter intervencionista en todos los ámbitos, ubicando específicamente el problema educativo como un asunto público, lo que permite dar cuenta de las múltiples relaciones de poder que se gestaron en la formalización de la estructura educativa.

La regulación y organización de la educación desde la perspectiva del Estado en los diferentes niveles: la primaria, la secundaria, los institutos y universidades, así como la implementación de los lineamientos en la formación de los maestros y de todo el aparato burocrático, dinamizado con múltiples dificultades, permitió el devenir de los sujetos maestros, de los estudiantes, la sociedad y el país en general, todos ellos experimentaron el giro educativo que pretendía dar el gobierno tanto de

¹⁰⁴ Ibíd. p. 186.

Enrique Olaya Herrera como de Alfonso López Pumarejo, tensionando las relaciones de poder entre la Iglesia y la construcción de un Estado laico.

El poder del gobierno de crear a partir de esta lógica moderna la organización de la instrucción pública, donde las políticas de Estado establecieron un proceso de interacción que posibilitó la relación del maestro, estudiante y sociedad, constituyó la fuerza que cohesionó e indujo a las instituciones estatales del sector educativo y a los sujetos maestros a responder a los propósitos e intereses nacionales de una élite política que pretendía ponerse a la altura de un Estado moderno.

2. LO SOCIAL.

La Escuela Nueva se abre paso en medio de tensiones con la visión tradicional, como una práctica pedagógica que reconoce al niño y al joven como eje central del proceso de aprendizaje, donde las relaciones de maestro y estudiante permiten experimentar procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes frente a las nuevas maneras de aprender.

Esta práctica educativa se articula ante las necesidades sociales del país, en este sentido el discurso de Rafael Bernal y de Miguel Jiménez irrumpen de manera urgente ante la necesidad de reivindicar la vida de la población escolar y de las familias de zonas rurales y urbanas que sufren de desnutrición y enfermedades que limitan a los niños y jóvenes a participar de los procesos educativos.

Los recursos de las familias en estas zonas eran escasos para afrontar los problemas sociales y de salud, que se agravaron por la falta de educación en higiene y en salubridad de los niños, frente a lo cual los intelectuales plantean que antes que instruir habría que educar a los niños y jóvenes en el cuidado de su salud mediante la higiene. En ese sentido, el Estado desde el Ministerio de Educación hace presencia para apoyar a las personas necesitadas con programas educativos como las Colonias Escolares Vacacionales y la Campaña de la Cultura Aldeana con la finalidad de intervenir, desde lo educativo en el cuidado personal y del aseo, para que esta población pueda vivir con dignidad y decorosamente.

2.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU VÍNCULO CON EL SABER.

Un nuevo saber empezó a abrirse paso en el país, como producto de encuentros con otras realidades que posibilitaron reflexionar sobre una manera de ver y actuar ante los problemas educativos de la nación, dicha reflexión apuntó a construir un

proyecto educativo que diera cuenta de la necesidad e interés de un país, cuya búsqueda se orientaba hacia la preparación de un ciudadano que diera cuenta de un Estado nación moderno. Desde esa iniciativa Rafael Bernal señala: “Una vez visitábamos en Ginebra al doctor Adolfo Ferriere, pocos días después de su regreso de los países latinoamericanos, y al preguntarle cual era, a su parecer, el mayor defecto que había hallado en las escuelas de aquellos países nos respondió: “el afán de imitar lo extranjero”. El inminente escritor se dolía de que los latinoamericanos no tuvieran suficiente confianza en sí mismos y de que, en vez de adaptar la escuela a las particularidades de su vida e imprimirle su propio carácter, no se preocupasen sino por la imitación de lo extraño”.¹⁰⁵

Para Bernal era claro, que el país iniciaba nuevo camino, que permitiera tratar los problemas educativos del país por medios propios y originales. En ese sentido se puede comprender el artículo de la “*Escuela defensiva*” escrita en 1933 por Bernal, quien desde la perspectiva de la enseñanza de la higiene pretende comprender el problema educativo de las escuelas públicas, como una manera de reivindicar la vida de la población escolar en las zonas urbanas y rurales, al respecto menciona: “la vida no es nacer y morir es ante todo vivir, es decir, superar las fuerzas de destrucción y de aniquilamiento. La vida es una permanente afirmación que impone deber no solamente para consérvala sino para fortalecerla, es el problema de la salud el primero que debe de resolver la educación humana”¹⁰⁶

En este orden, higienizar la escuela es para Bernal una labor impostergable porque sin esta, toda acción educativa se puede sumergir en la frustración y desencanto de un saber, para tal efecto habría que asumir este cuidado de la higiene de los estudiantes desde la sociedad, la familia, el médico, el maestro, el sacerdote y el

¹⁰⁵ BERNAL JIMENEZ, Rafael. La escuela defensiva. Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. Septiembre, Bogotá. 1933. p.65.

¹⁰⁶ BERNAL JIMENEZ, Rafael, La escuela defensiva. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. Septiembre, Bogotá. 1933. p .66- 67.

Estado. Un trabajo conjunto que garantice el cuidado del niño y de los jóvenes estudiantes.

Frente a esta práctica, el discurso educativo buscaba no ser indiferente ante los males que aquejaban a los niños, cuya realidad geográfica y social dentro de un país tropical, enfrentaba a su población escolar a problemas de anemia tropical, paludismo, tuberculosis, heredosífilis, heredo alcoholismo, anemia cerebral, caries dentales entre otras enfermedades que traían como consecuencia limitaciones en las condiciones de vida de los niños y jóvenes de las escuelas que les impedían vivir aseada, decorosa y humanamente:

Antes de convertir nuestras escuelas en perfectos gabinetes de experimentación tenemos obligación de hacer de ellas las trincheras de la vida. Cada etapa de la historia de un pueblo impone una misión que llenar, un deber indeclinable que cumplir; el que corresponde a los hombres orientadores y a las entidades directivas durante todo el periodo de nuestro desarrollo, es esta labor preliminar de nuestra preparación, de higienización de nuestro agregado humano que ha de servir, más tarde, mucho más tarde quizá, para la construcción de una cultura que aún no es difícil presentir.¹⁰⁷

El interés por considerar la higiene como un aspecto neurálgico del proceso educativo, tenía su punto de partida en las condiciones y posibilidades de organizar la vida, que estaba articulado a la preocupación por las condiciones sociales de los niños de las zonas urbanas y rurales, situación que ameritaba concebir la educación desde una perspectiva de la enseñanza de la higiene, la alimentación y la salud entre otras estrategias como una forma de afrontar los males de salud de la población estudiantil.

¹⁰⁷ BERNAL. Op. Cit. La escuela defensiva. p.69.

En esta perspectiva el médico psiquiatra Miguel Jiménez López expuso desde su saber los males que aquejaban a los niños tales como problemas psicológicos y físicos producto de las tensiones generadas en la educación, y que afectaban la salud de los estudiantes, hecho que contribuía según el autor, a la degeneración de la raza. Estas afirmaciones generaron confrontaciones académicas, entre grupos de profesionales que no compartían dichos discursos.

Saldarriaga y Sáenz¹⁰⁸ hacen referencia a dicha polémica que tuvo lugar durante el tercer congreso médico de 1918 sobre la degeneración de la raza, por las condiciones fisiológicas y psicológicas que los niños en edad escolar de zonas urbanas y rurales manifestaban, polémica que se cruzó entre Miguel Jiménez y “el médico fisiólogo Calixto Torres Umaña, el médico psiquiatra Luis López de Mesa, el médico higienista Jorge Bejarano, el sociólogo y general liberal de la guerra de los Mil días Lucas Caballero y el pedagogo Simón Araujo. Miguel Jiménez defendió su tesis – que - la degeneración se reflejaba en una serie de estigmas físicos, en debilidad fisiológica, en el auge de enfermedades físico-mentales, y en una débil voluntad acompañada por el exceso de pasiones y emociones” ¹⁰⁹ tesis que fue apoyada por Luis López de Mesa, mientras que los demás, consideraron que la degeneración de la raza era por el atraso social y económico de la nación.

Para el médico y psiquiatra Miguel Jiménez la fatiga intelectual en los estudiantes era un asunto que habría que considerar como la causa primordial del debilitamiento del sistema nervioso, así como del incremento de las enfermedades

¹⁰⁸ El trabajo sobre Las reformas activas en el país. Bogotá: Centro de apropiación y difusión de la Escuela Nueva, Los colegios privados y la apropiación de la Escuela Activa, Bogotá centro nacional d formación docentes, Escuela Activa y ciudad. Ver en: Saldarriaga Oscar, Sáenz Obregón Javier. La Escuela Activa de Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En: Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002.

¹⁰⁹ Saldarriga, Oscar. Sáenz, Javier. La Escuela Activa de Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En: Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002. p. 90.

mentales en el país, esta situación llevó a recomendar que las prácticas pedagógicas que se impartían en las escuelas públicas del país, tenían que ser asumidas desde otro modelo pedagógico que facilitara a los estudiantes, el apropiarse de un método experimental que les permitiera superar la educación tradicional.

Esta preocupación fue acompañada desde el gobierno, en cabeza del Ministerio de Educación, quien asumió como práctica pedagógica, - y modelo a seguir- la llamada Escuela Activa, y que intelectuales como Luis López de Mesa en calidad de ministro de Educación apoyaba: “Hemos estado trabajando desde 1932 con un, plan de estudios basado en lo que se llama muy justamente la escuela activa, y los programas que entonces elaboró el Ministerio bajo la dirección acertada de Julio Carrizosa Valenzuela, Agustín Nieto Caballero y Gustavo Uribe: (...) me parece oportuno que demos por terminado el período de ensayo y declaremos definitivamente la adopción de dichos programas y la orientación pedagógica que los fundamenta.”¹¹⁰

López de Mesa consideró que la Escuela Nueva era una práctica pedagógica que posibilitaba crear en el niño un centro de interés natural que daba cuenta de su entorno social donde habitaba, articulando en su proceso de aprendizaje otras disciplinas como las ciencias, geografía, historia, matemáticas, artes y oficios.

Estas nuevas prácticas pedagógicas se constituyeron en un modelo pedagógico que tenía como fundamento del proceso educativo cuya preparación se realizaba de manera progresiva, teniendo presente los ritmos de trabajo, “*siguiendo el interés natural*” del niño y el joven, despertando su deseo por participar en la construcción

¹¹⁰ LÓPEZ DE MESA, Luis. Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación 1935. Ministerio de Educación. Memoria. Imprenta Nacional. Bogotá, Colombia.1935. p. 46, 47.

de un saber, que le fuera propio y singular. Esta acción pedagógica iría acompañada de “varias ciencias, artes y oficios” articulando tiempos y espacios de su entorno social.

Esta práctica pedagógica que asume una nueva manera de saber cuestionaba a la llamada escuela tradicional que concebía al niño sin espacios para expresarse, la monotonía, la memorización y la repetición no permitían conocer la singularidad del niño, su alegría ni la manera de acercarse al saber y e impedían las formas de trabajo de manera colectiva en su quehacer escolar. Agustín Nieto se refería de esta manera:

¡Infelices niños los de nuestras escuelas públicas! ¡Cuántos hay que no saben sonreír, o que si sonríen se ocultan del maestro para hacerlo, porque la alegría es irrespeto! ¡Cuántos hay que sienten hambre y frío, y así se les obliga a repetir las abstrusas enseñanzas que no entienden y que jamás les servirán de nada! ¡En cuántos se habrá apagado la llama de una viva inteligencia al soplo frío de la incompreensión! ¡Y en cuántos se estará deslizando ya, bajo la noble llama extinguida, la sierpe del rencor que envenena las almas y la torna enemigas de la sociedad! ¹¹¹

Afirmaban que la pedagogía tradicional desconocía al niño y al joven en su proceso de preparación frente al conocimiento, lo miraba como a un adulto, centrando la exigencia académica en la memorización y repetición.

El cambio de la práctica pedagógica “impone su índole natural, de ir disciplinando al niño por un suave método hedonista de interpretaciones personales, deseadas por él, buscadas por él, analizadas por él y de ellas orgulloso al fin por legítimo, derecho de conquista.”¹¹²

¹¹¹ NIETO. Op. Cit. p. 49 -50.

¹¹² LÓPEZ. Op. Cit. p..47.

Para López, la manera como instruía la escuela tradicional, si bien podían tener su ventaja en cuanto a hacer más rápida la aparente adquisición de conocimientos, sin embargo, dichos conocimientos serían siempre cosa imprevista, fortuita, no sustancial, en la medida que el sentido de instrucción tradicional conduciría a que el niño fuese más dependiente de lo que el profesor le podía proporcionar perdiendo a cambio su fuerza, iniciativa y autonomía en sus decisiones que podría participar en el deseo por el saber: “al parasitismo mental de recibir de otro, de aguardar de afuera lo que se apetece o necesita, lo adorna o sustenta. Por ello se producirá un ciudadano de personalidad endeble, recostado a la línea de menor resistencia, al plano inclinado del concurso espontáneo de la vida, sin reactividad, sin rebeldía, sin voluntad de defensa. Para su ambición vegetativa bastará el empleo sedentario, la mínima labor, los lánguidos favores de un protector jerárquico.”¹¹³

Estas prácticas pedagógicas implicaban asumir responsabilidad en el niño e irse acostumbrando al esfuerzo de la investigación, experiencia que permitió dejar su propia huella, fortaleciendo su autonomía y personalidad como una manera de reafirmar su yo, así mismo estas prácticas pedagógicas imponen ciertas exigencias al maestro en demandar un mayor compromiso y esfuerzo en su rol.

Por ejemplo, los trabajos que surgen a través de las excursiones, donde los estudiantes observan las situaciones sociales de determinadas regiones y logran describirlo, preguntándose ¿cómo vive un campesino y un hombre acomodado? O cuando “observan la manera de elaborar el ladrillo, aserrar la madera, tallar la piedra, forjar el hierro”¹¹⁴ a partir de estos ejercicios de observación realizan talleres con los niños utilizando diversos materiales como el barro, cartón, papel etc. Con el objetivo de crear en ellos el interés, el deseo y la imaginación con la posibilidad de abrir el saber, que los niños puedan encontrar un sentido un significado al trabajo

¹¹³ LÓPEZ. Op. Cit. p. 48.

¹¹⁴ NIETO. Op. Cit. p. 129.

particular que realiza cada niño: “Para que cuando el momento de la clasificación científica llegue, todo sea comprensión, y no aquel frío y torpe repetir de memoria lo que muchas veces no se entiende siquiera.”¹¹⁵

Consideraban a las preguntas ser el eje articulador que orientarían dichas prácticas pedagógicas, rompiendo con esquemas rígidos perpetuados en la lógica de la repetición a la vez que posibilitaban al niño la consulta de documentos que abrían a un nuevo saber.

Agustín Nieto explica como Dewey abordaba estas nuevas prácticas pedagógicas teniendo como tema la tierra: “Dewey lo explica con elocuencia. La tierra es el gran campo, la gran mina, la gran fuente de las energías, del calor, de la luz y de la electricidad. La industria humana, como el alimento del animal y del hombre, tiene sus raíces primeras en la tierra. La tierra es el gran escenario sobre el cual el niño mismo puede trazar y seguir el progreso de la humanidad”¹¹⁶

Las preguntas de los niños fueron marcando formas de trabajo y múltiples maneras de abordar un saber. El niño fue relacionando, clasificando estos nuevos saberes, con otros campos como la historia, la geografía, buscándole sentido a estos saberes, y tratando de comprender “El sentimiento de patria y de humanidad,”¹¹⁷

En este sentido lo que se propone el Estado a partir de este modelo de Escuela Nueva es fortalecer la preparación de los niños y jóvenes desde esta nueva manera de encarar la educación y cuyas prácticas pedagógicas legitimen y fortalezcan el “ideal de ciudadano”, ciudadano que no sea indiferente a su entorno social, capaz de asumir los retos de la patria, de construir un Estado Nacional Moderno, detrás de estas acciones educativas hay un deber ser.

¹¹⁵ *Ibíd.* p. 130.

¹¹⁶ *Ibíd.* p. 132.

¹¹⁷ NIETO. *Op. Cit.* p. 133.

Para tal efecto el trabajo de estos intelectuales, jalonados por una élite política, preocupados por la educación del país y la preparación de los maestros, niños y jóvenes, estaba encaminado a darle un nuevo estatuto al maestro y al papel del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En tal sentido López como ministro de Educación trabajó programas fundamentales, desde la perspectiva de construir un Estado Nacional Moderno, a partir del cambio de la educación que apuntalaba a la preparación no solo del estudiante sino también del ciudadano y cuya acción buscaba legitimar o en todo caso, tensionar el carácter del Estado.

Esta decisión gubernamental de interés nacional se consolidó con la creación y fortalecimiento de las Escuelas Normales y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, así como con los programas adelantados para la enseñanza primaria y secundaria donde se ofreció a los niños y jóvenes del país atender necesidades de: Higiene, alimentación, drogas, colonias escolares, material escolar, bibliotecas aldeanas, comedores escolares, Escuelas Normales Rurales, Educación obrera, cursos complementarios, Escuelas tipo, Cinematógrafos y radio difusión. A nivel de secundaria y Escuelas Normales cambios en sus planes de estudios, que entre otras acciones de Estado se llevaron a cabo.¹¹⁸

Prácticas pedagógicas que no solo se proponían y se trabajaban en el ámbito de la instrucción pública, ya desde 1914 existían instituciones educativas como el

¹¹⁸ En las Memorias de Luís López de Mesa como Ministro de Educación Nacional se pueden consultar el cambio que el gobierno da desde la transformación educativa “Escuela Aldeana” “Escuela Activa” entre otros. Ver: López de Mesa Luis. Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación 1935. Ministerio de Educación. Memoria. Imprenta Nacional. Bogotá, Colombia.1935

Gimnasio Moderno¹¹⁹ y tiempo después el Gimnasio Femenino así como los hermanos de La Salle, que hacían parte de este tipo de experiencias metodológicas de la Escuela Nueva, y que en su quehacer educativo como instituciones privadas marcaron pautas para que el gobierno nacional expandiera como política de Estado este tipo de discursos pedagógicos, ampliados y potenciados por representantes de la Escuela Nueva que a nivel internacional fueron marcando pautas en las nuevas maneras de enseñar.¹²⁰

2.2. LA EDUCACIÓN COMO ALTERNATIVA PARA SUPERAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Las colonias escolares eran instituciones donde asistían niños procedentes de todo el país, cuyas familias no contaban con los recursos económicos para cubrir su alimentación, vestido y cuidado de su salud. Frente a esto, la presencia del Estado colombiano les otorgo asistencia social a partir de las colonias escolares vacacionales- que tuvieron una orientación de servicio, de asistencia social y educativa.

¹¹⁹ “El Gimnasio Moderno fundado en 1914 en las afueras de Bogotá fue la primera institución nacional que se organizó de manera integral bajo los preceptos de la Escuela Activa. Para los años treinta era considerado el modelo a imitar (...) Entre los fundadores del colegio estaban dos de los más reconocidos escritores nacionales José Eustasio Rivera y Tomás Rueda Vargas, Alberto Corradine y José María y Tomás Samper, Luís Cano y Gustavo y Hernando Santos, miembros de las familias dueñas de los principales diarios liberales; destacados intelectuales como: Luís López de Mesa, Melitón Escobar, Raimundo Rivas, Luís Eduardo Nieto, Caballero. Ante la ausencia de maestros nacionales formados en los métodos de la Escuela Activa los fundadores trajeron de España a los pedagogos Miguel Fornaguera y a Pablo Vila-entre otros- Tomado de: Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz Obregón. La Escuela Activa de Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En: Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002. p. 100,102.

¹²⁰ El trabajo de Decroly hace referencia al método ideo visual para la lectura y el centro de interés que niños y jóvenes ocupan dentro del proceso de aprendizaje, tomando como eje las necesidades o interés del estudiante, en el mismo sentido propone el papel del juego en el proceso de aprendizaje, así como de los trabajos manuales, la higiene y educación física. También están los trabajos de Dewey entre otros.

Para que un niño o niña fuera aceptado en estas colonias escolares, sus edades tenían que oscilar entre 12 y los 14 años y tener la necesidad urgente de un tratamiento médico o de asistencia social, cabe anotar que los niños con enfermedades infectocontagiosas -como la tuberculosis-, no eran admitidos en el establecimiento.

Los niños procedían de las escuelas públicas de zonas urbanas y rurales de todo el país, algunos vivían alejados e incomunicados de sus familias por las distancias y malas condiciones de las carreteras, características propias del territorio nacional cuya geografía hacía más difícil dicha comunicación. Razones por las cuales, las colonias escolares debían hacerse cargo de la atención social y del cuidado de la salud de los niños.

Los primeros días de su estadía los niños eran sometidos a exámenes médicos y odontológicos para iniciar el tratamiento a sus dolencias o enfermedades. En esta perspectiva la colonia vacacional ofrecía atención urgente al niño y niña como una alternativa de asistencia y protección de la vida durante los tres meses que duraba la temporada.

El régimen interno de la colonia estaba pensado bajo la idea de un ambiente hogareño, donde la interacción entre los niños y el personal que laboraba se relacionaba desde el afecto, y la responsabilidad individual y colectiva, con un alto grado de estimación personal.

Se procuraba que tanto los espacios médicos como las actividades que se realizaban en la colonia fueran una continuación del hogar, donde todos se respetaran y se trataran con calor de hogar.

Como parte de sus funciones sociales de cuidado y preparación de los niños, estas instituciones tenían granjas agrícolas, dedicadas a las huertas de hortalizas, vacas, gallineros, bibliotecas entre otros, actividades que iban fortaleciendo hábitos de solidaridad, higiene y buenos modales. Las actividades de los niños empezaban por la mañana:

7: a.m. Levantada y baño, revisión de aseo
8. a 8:30 a.m. Desayuno
8:30 a 9:00 a.m. Gimnasia rítmica
9:00 a 10:00 a.m. Enseñanza de materias fundamentales
De 10:00 a 10:30 a.m. Juegos organizados
10:30 a 11:15 a.m. Lectura libre
11:15 a 11:30 a.m. Aseo
11:30 a 12:30. p.m. Almuerzo
12:30 a 1:30 p.m. Reposo y siesta
1:30 a 3:00 p.m. Enseñanza de materias fundamentales
3:00 a 3:15 p.m. Descanso
3:15 a 4:00 p.m. Diario de la colonia
4:00 a 4:15 p.m. Aseo
4:15 a 4:30p.m. Onces.
4:30 a 5:00 p.m. Lectura libre
5:00 a 6:00 p.m. Deporte
6:00 a 6:30 p.m. Aseo
6:30 a 7:30 p.m. Comida
7:30 a 8:30 p.m. Reposo, hora del hogar
8:30 Aseo y a la cama.¹²¹

¹²¹ CASTRO M., José Joaquín. Informe al Congreso de la República 1938. Editorial ABC. Bogotá, Colombia.1938. p. 35.

El horario era un referente para los niños, pero tenía sus excepciones cuando había que atender labores propias de la huerta, las gallinas o las vacas. La distribución de dichas tareas era en grupos y en horarios de acuerdo con turnos que se establecían, de la misma manera las consultas médicas y odontológicas o algún examen médico eran establecidos previamente con el fin de no generar un mayor desorden en el horario. Cabe anotar que estas dinámicas por lo general estaban organizadas a partir de las características regionales.

En el caso de la colonia escolar de vacaciones de Bogotá ubicada en Usaqué, inicialmente atendía a 25 niños, pero estaba proyectada para recibir a cien niños. A cargo del grupo estaba una profesora y personal de apoyo. Se contaba también con un médico y un odontólogo, además de contar con disponibilidad para realizar algunos exámenes médicos para el control de los niños.

Esta sede de Usaqué contaba con una extensión de 20 fanegadas, tenía “lavandería, un comedor, cuatro dormitorios, una enfermería, clínica médica y odontológica, salones de clase, talleres, huertas, jardines, corrales de gallinas, cerdos, conejos, palomos, establo para seis vacas, cancha de foot-ball y basket-ball, semanalmente los niños reciben ropa de trabajo y de cambiarse diariamente, así como elementos de aseo jabones, toallas, crema dental etc.”¹²²

Los niños venían de climas cálidos y sus dolencias estaban relacionadas con las afecciones que de manera general se presentaban en casi todas las colonias del país: cuando los niños llegaban a las colonias se encontraban cundidos en un cien por ciento de parasitismo intestinal y desnutrición manifestándose en diversos grados, también de paludismo, y en menor medida sífilis hereditaria, anemia tropical, hipertrofia amigdalina, a esto se unían enfermedades recurrentes que se presentaron en las diferentes colonias instaladas en el país como: “Anginas 220,

¹²² CASTRO. Op. Cit. 32 -33.

Dermatosis 27, Bronquitis 39, Cardiopatía 18, Afecciones gástricas 27, Sarampión 12, Cistitis 7, Parotiditis 6, Traumáticas 11, Tos ferina 3, Disentería 3, Abscesos 9, Balano- postitis 3, Otitis 2, Fracturas 1, Apendicitis 1”.¹²³

A la sede de Usaquén llegaban los niños con alto grado de desnutrición y abandono, dado por sus condiciones sociales y económicas de procedencia, así como por el escaso ingreso económico que tenían las familias para ocuparse de ellos.

Estas condiciones de pobreza –se decía- estaban articuladas a la dejadez de la higiene y de problemas sanitarios que se generaban por falta de cuidado en las *condiciones de habitación de las viviendas*, el cuidado personal y las escasas prácticas de aseo, hechos que agudizaban las dificultades en la vida de las familias campesinas, situación que también se observaba en las zonas urbanas marginadas, complejizando particularmente la salud de los niños de las escuelas públicas: “En todos los escolares atendidos por nosotros, nos ha sido fácil comprobar el atraso de su desarrollo y crecimiento, la desproporción entre peso y edad, la frecuente presencia de atrofas importantes en diversos sistemas y la disminución más o menos pronunciada de sus facultades mentales. No vacilo en afirmar que buena parte de los resultados obtenidos en el restablecimiento de los escolares que hemos atendido, se debe a factores de alimentación”¹²⁴

La consigna de la colonia de “Restablecimiento fisiológico y restablecimiento para la comunidad” implicaba un deber, en el sentido que se pretendía desde las escuelas públicas atender estas situaciones complejas de salud, pero también de: “...impulsar vigorosamente todas las labores de un plan sanitario, y - proponían - vallamos a las escuelas en ciudades, aldeas a luchar tenazmente contra todas estas afecciones (...): eduquemos higiénicamente a todos los habitantes del país (...)

¹²³ *Ibíd.* p. 114.

¹²⁴ CASTRO. *Op. Cit.* p. 115.

procuremos mejorar las condiciones de vida individual de nuestra clase trabajadora, si es que no queremos obligarla a continuar levantando su progenie en la más absoluta miseria y condenada de antemano a una vida precaria y llena de enfermedades”¹²⁵

Se propone asumir con responsabilidad las prácticas y hábitos de higiene, con el fin de introducir un nivel de vida más sano y digno de vivir, esforzándose el personal en inculcarles lo importante que es la higiene y el cuidado de sí mismo, desde el baño diario del cuerpo, cepillado, cuidadoso aseo de manos, cabeza y pies, el cuidado de su ropa diaria, su dormitorio, su cama y demás, insistiendo constantemente la higiene.

Las labores del campo eran otras prácticas que se realizaban con los niños, desde el cuidado de animales y su manejo, así como el aprender nuevas técnicas de cultivo y uso de herramientas e insumos agrícolas. Se promovía el trabajo en equipo en las huertas, el fortalecimiento de la interacción entre todos los niños de las diferentes regiones mediante actividades de lecturas, lúdicas como canto, baile, dibujo, educación física, gimnasia, que alternaban con el trabajo académico y que entraban a hacer parte del aprendizaje y preparación cotidiana de los niños y niñas.

Por medio de este programa se buscaba materializar la presencia del Estado ofreciendo con su intervención, condiciones de mejora y bienestar para los menos favorecidos. La temporada de estadía para el año 1937 estuvo organizada de la siguiente manera:

Primera temporada mayo 1 a 30 de Junio de 1937

Santander del Sur 13 niñas.

Tolima 11 niñas.

¹²⁵ CASTRO. Op. Cit. p.142.

Cundinamarca	20 niñas.
Total	44 niñas.

Segunda temporada julio 3 a 15 de septiembre de 1937

Boyacá	17 niños
Caldas	15 niños
Valle	14 niños
Total	46 niños ¹²⁶

Durante el año se realizaban aproximadamente entre cuatro a cinco temporadas, con el fin de prestar un servicio social de cuidado a los niños de escasos recursos. El objetivo de fortalecer fisiológicamente a los niños antes que acumular conocimientos, estaba motivado por la intención de poner a los infantes en mejores condiciones de vida, el asunto por resolver era educar en la higiene y el conveniente desarrollo físico, mejorando sus dolencias y malestares, antes de instruirlos.

En una de las conclusiones del informe de la colonia de Usaqué se menciona: “Que las colonias escolares de vacaciones responden a Colombia a una necesidad impostergable de la niñez en edad escolar, especialmente de los que inician su evolución adolescente. Como instituciones sociales escolares resuelven uno de los problemas de los sectores más necesitados de la población colombiana.”¹²⁷

Otro programa de orden educativo que permitió mejorar las condiciones sociales de los campesinos de regiones apartadas fue la Cultura Aldeana y Rural promulgado en la Ley 12 de 1934. El artículo 2 señalaba:

El Gobierno procederá a organizar por medio del Ministerio de Educación Nacional la campaña de Cultura Aldeana y Rural, mediante los elementos educativos

¹²⁶ CASTRO. Op. Cit. p.40.

¹²⁷CASTRO. Op. Cit. p. 92.

modernos de la radiodifusión, el cinematógrafo, las bibliotecas, la designación de médicos, odontólogos y abogados, y la constitución, dotación y orientación técnica de una Comisión de Cultura Aldeana y Rural, compuesta del siguiente personal: a) Un Perito un Urbanista; b) Un Perito de Salubridad Pública; c) Un Perito en Agronomía; d) Un Perito en Pedagogía; e) Un Relator Literario, Perito en Sociología.¹²⁸

Por aldea se entiende el municipio que posea de 500 a 1000 habitantes y un poblado como centro administrativo, esta campaña de la Cultura aldeana tenía como objetivo garantizar al campesino colombiano “Bienestar material y dignidad espiritual para que ame la vida”.¹²⁹ En tal sentido Luis López de Mesa como ministro de Educación Nacional establece un estatuto de la aldea colombiana y crea una Comisión encargada de gestionar que esta sentencia se lleve a cabo en todo el país, para que los campesinos vivan de manera digna acorde a los principios de la higiene y la estética de sus casas.

La campaña planteaba la necesidad de mejorar las condiciones sociales de las personas de las zonas rurales, para que la gente se preparara en hacer frente a las enfermedades que acababan con la población infantil por falta de higiene, aseo y la miseria que se expandía en los pueblos, en tal sentido era necesario atender lo relacionado con la vivienda, que por su situación económica y social carecía de mejoras. Con base en dicho Estatuto, el Ministerio de Educación Nacional proveía bajo las cláusulas del Estatuto de la aldea colombiana, la elaboración de planos arquitectónicos de casas, según clima, región y necesidades económicas.

¹²⁸ CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 12 DE 1934 (diciembre 17) Por el cual se organiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública. En: Diario Oficial. Año LXX. N. 22765. 20, diciembre, 1934. p. 1.

¹²⁹ LÓPEZ DE MESA Luis. El Estatuto de la Aldea Colombiana. En: Revista Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Año II. No. 13-14. agosto-Septiembre. 1934. p. 454.

También tuvo como pretensión embellecer al pueblo por medio de la construcción de parques, piscinas, centros sociales donde la gente pudiera alegrar la vida y ver a su pueblo decorado y alegre, porque los pueblos eran tristes y para alegrarse necesitaban la bebida que los exaltaba y los enloquecía por eso la taberna era el único sitio de encuentro en los días festivos, la gente según Bernal: “no sabe emocionarse ante el paisaje que lo rodea; duerme sin aire bajo el aire inmenso que lo cubre; vive sucio a la orilla del arroyo; come mal en medio de la abundancia y es débil ante la naturaleza vigorosa.”¹³⁰ Vivir con decoro y aseo no es un problema fiscal ni un problema geográfico, es un problema educativo, afirmaba Bernal.

Por lo anterior la campaña consideraba importante embellecer el poblado con jardines, plazas, la construcción de una casa social, cinematógrafos, radios, bibliotecas aldeanas con 100 obras de la intelectualidad colombiana, con otros tantos de autores extranjeros, con cartillas de información técnica elemental, diccionario entre otros, banda de músicos. Además, estas aldeas debían contar con un médico oficial, quien atendiera a sus funciones y cobrara a personas pudientes; establecería una botica acorde a las necesidades del pueblo, ejercería como consejero de salud pública, profesor de biología en la escuela, médico escolar y rendiría un informe anual a la Dirección departamental de Educación y al Ministerio de Educación Nacional. Cada aldea se proveería de un abogado para defender a los campesinos, huérfanos, viudas y desvalidos en sus derechos sociales.

Otra estrategia hacía referencia a La Escuela Aldeana, institución social donde estaban comprometidas las autoridades del pueblo: el párroco quien estaría encargado de enseñar historia de la religión, el alcalde o corregidor quien enseñaría cívica, el gobierno por medio de cartillas informaría sobre las condiciones de alimentación, vestido y bebidas acordes a la región. El fomento del deporte, la

¹³⁰ BERNAL. Op. Cit. El Estatuto de la Aldea. p. 450.

danza, el juego, el canto, la natación entre otros eran actividades importantes en tanto hacían parte de la política en salud.

La comisión aldeana organizada por el Ministerio de Educación Nacional recorrería los diferentes municipios con el fin de enseñar a las personas, mediante la campaña de Cultura Aldeana a mejorar su hábitat, mediante prácticas de higiene y salubridad, así como el manejo de una economía saludable y en consecuencia obtener mejores condiciones de vida para la población de escasos recursos, era una manera de hacer presencia por parte del Estado colombiano en las zonas que demandaban su acción social.

En esta perspectiva la orientación que se tuvo desde el ámbito educativo cuya acción social se enfocó en atender a las familias pobres cuyos niños estaban en edad escolar y no contaban con recursos económicos, para atender las enfermedades y alimentación de los niños. La labor del Estado asumiendo estas situaciones complejas permitió a los niños otras condiciones para ver la vida, mediante las prácticas pedagógicas que se establecieron en las colonias escolares, las rutinas de higiene, aseo, oficios e instrucción, así como el cuidado de la vida, era una manera de actuar del Estado, por medio de la educación de los niños en aras de aminorar las desigualdades sociales, brindándoles su protección.

En ese sentido la campaña de la Cultura Aldeana cumple su función social en las zonas rurales cuya función de atender a la población mediante el establecimiento de boticas, un médico oficial para el pueblo, construcción de piscinas, locales sociales, embellecer la plaza y construir jardines, bibliotecas, comedores, salas de proyección, instalación de emisoras radiales entre otros, apuntaron a crear condiciones de vida que fueran agradables para la población mediante la educación social a partir del aseo e higiene como alternativa de superar las desigualdades sociales entre las zonas urbanas y rurales.

2.3. ¿LOS PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL GOBIERNO FORMAN A LOS MAESTROS?

¿Cuál es el discurso pedagógico en las Escuelas Normales y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional cuando se habla acerca de la preparación del sujeto maestro? ¿Qué discurso enuncia el gobierno cuando aborda el problema de la educación en la década de los años treinta y que perspectivas tiene sobre la preparación del sujeto maestro? Una muestra de este discurso se puede encontrar en la concepción de Estado nación moderno que la élite política de los gobiernos liberales (1930 – 1938) asumen desde la formación del ciudadano, la educación juega un papel importante en el sentido que va a articular las pretensiones del gobierno en aras de encaminar a los ideales del progreso social y económico del país.

En esta perspectiva el problema educativo de la nación pasa por las reflexiones de las elites políticas e intelectuales de poder que como parte de la estrategia asumen direccionar el tipo de sujeto que hay que preparar para fortalecer el ideal de Estado nación moderno, decisión que, entre otras cosas, se asumió por naciones que también consideraron ver en la educación una alternativa de progreso social.

La decisión se materializo en la promulgación de Leyes y Decretos, así como en la creación y el fortalecimiento de las Escuelas Normales y la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, como parte de la preparación de los futuros sujetos maestros, -en este caso- con un perfil social, de atención a las necesidades del país, con pretensiones de preparar un ciudadano capaz de asumir responsabilidades que el país demandaba.

La iniciativa de cambio y reforma en la educación en parte es liderada por personas profesionales¹³¹ interesadas en transformar la educación tradicional y apostarle a los nuevos retos educativos que en el mundo se venían dando desde inicios del siglo XX,¹³² la Escuela Nueva o Escuela Activa, emergía como nueva práctica pedagógica que ubicaba al niño como centro del proceso pedagógico, hecho que transformó procesos de enseñanza y aprendizaje, tensionando las prácticas pedagógicas entre quienes sustentaban lo nuevo de estos procesos educativos y lo que algunos intelectuales llamaron como educación tradicional.

Frente a esta tensión educativa entre lo moderno y lo tradicional, la decisión de preparar a un nuevo sujeto maestro fue asumida por el gobierno como política de Estado, partir de las reformas educativas de los años treinta cuya fuerza dinamizó las prácticas pedagógicas del maestro, de su deber ser frente al saber y al ideal de Estado y progreso que el poder del gobierno y las élites intelectuales proponían. En esta perspectiva al sujeto maestro se le consideró como: "... el soldado del futuro, y sólo las naciones que comiencen desde el presente a elevar su pie de fuerza espiritual, lograrán perdurar. El maestro hará la patria fuerte, noble, digna y culta del porvenir. El maestro será la conciencia magna de esa patria que está destinada a marcar una huella y a ocupar una elevada posición ante el mundo"¹³³

¹³¹ Profesionales dedicados a la medicina, psiquiatría, abogacía entre otros ponían a disposición su saber para tratar la educación del país desde una perspectiva nacional entre ellos se podrían mencionar: Agustín Nieto Caballero, José Francisco Socarras, Miguel Jiménez, Francisca Radke, Rafael Bernal, Luis E. López de Mesa, Darío Echandía entre otros intelectuales, quienes propusieron asumir cambios en las prácticas y discursos en las escuelas y por ende en la formación de los sujetos maestros.

¹³² El movimiento de la Nueva Educación que se vive en Europa y Norte América tiene un gran auge en Colombia desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, es una propuesta educativa que se da como alternativa a una educación tradicional. Ver: Herrera Beltrán, Claudia Ximena. Buitrago Bertha Nelly. Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. En: Revista Pedagogía y saberes. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. No 21. Segundo semestre.2004.

¹³³ Nieto Caballero, Agustín. El Ministerio de Educación Nacional. Sobre el problema de la Educación Nacional. En: Biblioteca Aldeana de Colombia. No 4. Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá. 1936. Digitalizada biblioteca Nacional de Colombia. p.89.

Para esto se necesita no solo preparar al maestro dentro de la instrucción educativa, sino también educar en algo que los intelectuales de los años treinta enunciaban de manera urgente: la higiene y la salubridad pública de la población. Así instruir en las áreas de conocimiento y educar en el cuidado de la vida mediante la higiene y la salubridad, eran tareas de los maestros, también habría que considerar las prácticas pedagógicas que la Escuela Nueva proponía ya no como una alternativa educativa, sino como una decisión de estado en la que la instrucción pública debía ser asumida desde la perspectiva de la Escuela Nueva.

Para tal propósito los gobiernos en cabeza del presidente asumieron desde 1886 la dirección política de la educación enfatizando tal como se enuncia en el art.15 del numeral 120 “reglamentar, dirigir e inspecciona la instrucción pública nacional”¹³⁴ Esta sentencia se articula a la Reforma Constitucional de 1936, realizada por Alfonso López Pumarejo que desde una postura liberal de Estado enuncia: “Artículo 14. Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos. La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado, y obligatoria en el grado que señale la ley.”¹³⁵.

La pretensión del gobierno era que la educación se convirtiera en la condición de gobernar desde la perspectiva de los Estados nacionales, La intención de formar al ciudadano pasa por la lógica de los estados nacionales, como una manera de

¹³⁴ La constitución de 1886 establece en el numeral 15 del artículo 120 de la carta magna; que faculta al presidente de la república como suprema autoridad administrativa para “*reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional*” En:. Constitución Política de 1886. Agosto 5 de 1886.

¹³⁵ CONGRESO DE COLOMBIA Acto legislativo 1 de 1936. Reformatorio de la Constitución de 1886. Diario Oficial. Año. LXXII. N. 23263. 22, agosto, 1936. p. 5.

legitimar el poder del Estado, hecho que se materializó a partir de la creación de instituciones pedagógicas que fueron las que en su práctica pedagógica constituyeron al sujeto maestro a partir de los criterios con los que se organizaron los saberes.

En tal sentido en la década de los años treinta se dictaminaron las normas que regularon dicho propósito, el decreto 10 de 1932¹³⁶ sobre las Escuelas Normales y la creación de la Facultad de Educación buscaba reordenar y fortalecer al magisterio orientando una formación idónea del maestro, en esa perspectiva el gobierno reguló, vigiló y controló al sujeto maestro.

La formación del maestro estuvo dada a partir de los programas que se enseñaban en las Escuelas Normales y en la Facultad de Ciencias Pedagógicas, su función como sujeto maestro era configurar la individualidad de los niños escolares y de la población del país. Para tal efecto el programa de la Facultad de Ciencias de la Educación apostó a formar especialista en: Ciencias históricas-geográficas, ciencias fisicoquímicas, matemáticas, pedagogía, biología, filosofía y letras, con lo cual se capacita para dotar al país de profesores de segunda enseñanza en bachillerato y educación normalista. En estas Facultades se prepara el profesorado de segunda enseñanza y de enseñanza normalista, los posibles rectores de colegio, inspectores de zona y candidatos para las direcciones departamentales de educación.¹³⁷

Las Escuelas Normales también se fueron configurando desde esta perspectiva de preparar al maestro para tal fin, el plan de estudios estaba elaborado para seis años, en ese proceso se trabajaba en clases: Matemáticas, Idiomas, Ciencias Naturales,

¹³⁶ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto No 10 de 1932, *por el cual se dictan disposiciones sobre las escuelas normales departamentales y se funda la facultad de educación*. En: Diario Oficial. Año LXVIII. N. 21884. 9, enero, 1932. p. 13.

¹³⁷ LÓPEZ. Op. Cit. p. 120.

Historia, Geografía. Religión, Educación física, Dibujo, Música y Canto, Trabajos manuales, Preparación de clases.¹³⁸

La formación de los sujetos maestros también se realizaba mediante cursos de Información ofrecidos por las Escuelas Normales a los maestros en ejercicio, con el propósito de complementar y perfeccionar sus prácticas pedagógicas y fortalecer la formación de profesores de primaria.

Para aquellos bachilleres de segunda enseñanza que consideraran seguir en la carrera del magisterio y desearan asumir la formación como maestros, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, demandaba realizar dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro años para ser maestros de segunda enseñanza. Cabe anotar que además de los dos años de estudio, el aspirante a maestro de escuela primaria tendría que ejercer funciones de maestro durante un año en alguna escuela, como requisito de grado para titularse como maestro de primera categoría.

Para los maestros graduados que estuvieran ejerciendo su función se dictaría un *Curso de formación* durante un año, y mediante un examen determinado por el gobierno certificarían su acreditación como maestro, teniendo la posibilidad - una vez terminado su curso - de ejercer la dirección de las escuelas o desempeñar otro cargo importante en el ámbito educativo.

En este sentido Rafael Bernal en su artículo “Los fines inmediatos de la facultad nacional de educación” mencionaba las necesidades inmediatas que tenía que asumir la Facultad de Educación: “La formación del personal directivo para las futuras Escuelas Normales. La formación del profesorado especializado para las

¹³⁸ Ibid. p. 138.

mismas escuelas y para colegios de segunda enseñanza. La preparación técnica de los inspectores escolares y de los maestros para las escuelas tipo.”¹³⁹

Según Bernal la Facultad de Educación se propuso formar a los maestros según su especialización preparándolos como hombres de saber, que no fuera un maestro superficial ni aficionado ni un erudito limitado a extraer la quinta esencia de algún elemento, sino un maestro que fuera capaz de dominar y enseñar su materia y de relacionarla con las ciencias conexas, Para tal propósito la Facultad se propuso formar estos profesores en todos los campos.

Pero ¿cómo se garantizaría que esta iniciativa del gobierno en la formación del maestro tuviera éxito y así legitimara las acciones políticas del gobierno liberal? Al respecto Álvarez señala que esta tarea estaría en manos de las escuelas normales y la inspección: “quién garantizaría los conocimientos mínimos necesarios para ser maestros, y quién respondería por su conducta como hombre público, de allí la necesidad de los sistemas de control que poco a poco se institucionalizaron: las Normales y la Inspección.”¹⁴⁰

Para el Ministerio de Educación se consideraba necesario apreciar al maestro no sólo en lo que él valía como persona, sino también en sus condiciones de empleado público a cuyo cargo estaba el cumplimiento de deberes de orden administrativo. Para tal efecto se elaboró de manera técnica un instrumento que permitió establecer sobre el maestro un seguimiento al desempeño de sus funciones.

¹³⁹ BERNAL JIMENEZ, Rafael. Los fines inmediatos de la facultad nacional de educación”. En: Revista Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Año I. No.4. noviembre 1933. p.196.

¹⁴⁰ ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. De los mecanismos que instituyeron la escuela. El maestro. Bogotá: cooperativa editorial magisterio, 1995. p.72.

Con tal propósito las acciones y desempeños del maestro fueron evaluados a partir de una ficha denominada “ficha del maestro” elaborada a partir del decreto No. 1602 del 6 de julio de 1936. Dicha evaluación tuvo como fin estratificar al maestro en el escalafón acorde a sus funciones y preparación: “donde se evaluaban las condiciones personales de maestros y administrativos, docentes, técnicas de enseñanza, examen, años de servicio, años de estudio, grado obtenido en las Escuelas Normales oficiales.”¹⁴¹

Este tipo de control y vigilancia que se realizó a los maestros tenía en cuenta sus prácticas pedagógicas, los contenidos y métodos de enseñanza, sus acciones sociales y los conocimientos propios de su formación delegada por el gobierno. Tales asuntos fueron tenidos en cuenta, como una manera de regular el cumplimiento del maestro en la aplicación de los planes de estudio que el gobierno dispuso en detalle, así como la implementación de los métodos y procedimientos didácticos que debieron seguir los maestros para obtener los resultados propuestos por el gobierno.

En este sentido comprender la especificidad del sujeto maestro en su proceso de formación, es reconocer que el oficio del maestro, entendido como funcionario público, respondió a los intereses del Estado, y de una élite social académica cuyo discurso en el ejercicio de poder lo constituyeron, creando un maestro a imagen y semejanza de sus intereses, es decir: “El maestro existió en el marco de estas tres condiciones. Un marco sublime de instruir. Una técnica de control. Y una vida de miseria. Tres condiciones históricas que le dieron vida a través de la escuela”¹⁴²

¹⁴¹ En: Revista del maestro. Vol.1. No. 3. Mayo. De 1937. Bogotá, Colombia Ministerio de Educación Nacional. p.63.

¹⁴² ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. De los mecanismos que instituyeron la escuela. El maestro. Bogotá: cooperativa editorial magisterio, 1995.p.79.

El maestro no hizo parte de las relaciones de poder, él no contaba para estas tareas en la realización de los planes de estudio y programas académicos, él ejerció su función como tarea que se le asignaba para aplicar los contenidos de unos planes de estudio previamente elaborados por los técnicos que el Estado definió; en ese sentido se podría decir que el gobierno formó al sujeto maestro desde sus intereses de Estado moderno, cuya ciudadanía debería ser preparada en el propósito de lograr un progreso social en la nación.

En esta perspectiva, el sujeto maestro fue vigilado y controlado a partir de elementos jurídicos, sociales, económicos, políticos y culturales regulando las prácticas pedagógicas encomendadas a él por el gobierno liberal, que a su vez dispuso el aparato burocrático y los mecanismos que hicieron posible su preparación, sin embargo sus condiciones de vida no le ofrecían el reconocimiento a su esfuerzo, como maestro funcionario público, su situación social y de vida se mantuvo en condiciones de miseria.

3. EI MAESTRO

Este capítulo hace referencia al sujeto maestro, en su proceso de construir su estatuto y la manera de relacionarse con el saber, las prácticas pedagógicas de la Escuela Nueva, su dinámica con ella, así como las relaciones con el poder que estableció como funcionario público.

Preparación condicionada por las relaciones de poder y por las tensiones entre lo moderno y lo tradicional, discursos que determinaron su formación de maestro sujeto desde la Escuela Normal y la Facultad de Educación, cuyas exigencias estaban enmarcadas en la apropiación de métodos que permitieron dar cuenta del rol y de su manera de ser frente a la sociedad, fueron elementos consustanciales que delimitaron su quehacer, que permearon su singularidad en medio de relaciones de fuerzas que pusieron en tensión su proceso constitutivo de sujeto histórico.

La existencia del maestro en este proceso de los años treinta fue calificada por diferentes fuerzas políticas como un sujeto patriótico, como un funcionario público, se dispuso de centros formativos, de control y vigilancia, para el cumplimiento de su función, sin embargo, su condición de vida como mediador de un saber fue limitado por la indiferencia y falta de voluntad política ante sus necesidades.

3.1. EL ADVENIMIENTO DEL SUJETO MAESTRO REIVINDICA SU CONDICIÓN HUMANA.

En la década de los treinta el problema educativo era un asunto público en algunos sectores sociales del país, como Bogotá, Tunja y Medellín, donde profesionales del área de la medicina, psicólogos, políticos y maestros entre otros, debatían asuntos relacionados con la instrucción pública, la enseñanza y la preparación del maestro,

como una manera de fortalecer el ideal de construcción del Estado nación moderno sustentado en el ejercicio ciudadano.

En tal sentido se consideraba fundamental preparar a la niñez y a la juventud como ciudadanos, capaces de asumir los retos de la nación, por lo cual la preparación del sujeto maestro era fundamental para cumplir su rol trascendental de ser él, el encargado de articular a dichos propósitos nacionales a la población desde los procesos educativos.

El ideal de construir un Estado moderno no distaba del progreso económico que movilizaba socialmente el discurso educativo como un medio para alcanzar logros de bienestar para la población, ante la difícil situación de pobreza en que se encontraba el país, la instrucción pública, y en general el ámbito educativo era considerado como el medio para lograr estos propósitos.

En tal sentido la pretensión del gobierno liberal de los años treinta dirigió sus esfuerzos a realizar reformas educativas que consideraban la preparación del sujeto maestro con la finalidad de asumir los intereses nacionales como el de la ampliación de la cobertura de la instrucción pública de los niños en edad escolar (Ley 12 de 1934). El maestro asumió cubrir el reto de déficit de escuelas, que para el año 1933 se tenían, según Rafael Bernal “950.000 niños en edad escolar no pueden asistir a la escuela ni recibir ningún tipo de educación”¹⁴³

Para alcanzar la pretensión que el gobierno liberal proponía, se construyeron estrategias de carácter político, social y económico sustentadas en una base

¹⁴³ BERNAL JIMENEZ, Rafael. Los proscritos de la escuela. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año 1. No.3. Bogotá. octubre. 1933. p.1.

jurídica¹⁴⁴ que apuntó a reformar la educación colombiana, dando un giro educativo que permitió que el gobierno liberal jaló la preparación del sujeto maestro en instituciones como El Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, la Escuela Normal y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación (Decreto 10 de 1932¹⁴⁵) con lo cual se buscaba orientar una preparación idónea del maestro de las Escuelas Normales además de reordenar y fortalecer al magisterio.

El gobierno desde una perspectiva de Estado nacional moderno creó posibilidades de preparación para el sujeto maestro, a través de Cursos de Información desarrollados por las Escuelas Normales o el curso Superior de especialización para la segunda enseñanza en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. En el mismo sentido dichos espacios de preparación se otorgaron a los directores de las Escuelas Normales, quienes debían asistir a estos cursos. Así mismo los estudiantes de segunda enseñanza que consideraran continuar en la carrera del magisterio podían hacer el curso, previo requisito de preparación como maestros.

El objetivo de estas instituciones era complementar y perfeccionar las prácticas pedagógicas con el propósito de fortalecer la formación de los futuros profesores de primaria y segunda enseñanza.

La práctica pedagógica del maestro de instrucción pública se fortalecía a partir de trabajos como los de Decroly, Dewey, Francisca Radke, Raymond Buyse, Julius Sieber Henri Pieron, Henri Wallon entre otros, se ponía a disposición el discurso en

¹⁴⁴ Estas acciones jurídicas que el gobierno liberal de los años treinta pone en práctica en post de reformar la educación colombiana esta descrito en el capítulo I, enunciado III de este documento, que hace referencia a: El nexó jurídico educativo en la formación de los maestros.

¹⁴⁵ EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto No 10 de 1932, *por el cual se dictan disposiciones sobre las escuelas normales departamentales y se funda la facultad de educación*. En: SUIN. Juriscol. Diario Oficial. Año LXVIII. N. 21884. 9, enero, 1932. p. 13.

las Escuelas Normales y la Facultad de Educación. Circulaban además reflexiones de la élite política y de profesionales como Miguel Jiménez, Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez, Alfonso López, entre otros, que pregonaban transformaciones en el proceso de aprendizaje y la preparación del sujeto maestro, en virtud de los ideales de progreso y nación, escritos que generaban confrontaciones con el clero que mantuvo la educación de los niños desde la perspectiva de sus intereses estamentales, en sus dogmas. La pretensión liberal se orientaba a instaurar un cambio en la educación del país.

La intervención del gobierno a partir de Luís López de Mesa como Ministro de Educación consideró pertinente que el discurso pedagógico de la Escuela Nueva se instituyera como política educativa de instrucción pública en todas las escuelas de la nación, donde los maestros podían experimentar prácticas pedagógicas que prepararan a los niños con técnicas modernas de aprendizaje, en el que el niño se ubicara en el proceso de aprendizaje desde su centro de interés o aplicando el método ideo visual para la lectura que partía de frases para llegar a las palabras. (Decroly)¹⁴⁶

En la medida que los maestros de instrucción pública introdujeron como práctica pedagógica una serie de conceptos de la Escuela Nueva o Escuela Activa- como la higiene, psicología, excursiones, el método del pedagogo alemán Kerschensteiner prácticas que hacía referencia al trabajo, y que se jalonaron desde el gobierno- dichas prácticas pedagógicas fueron marcando el estatuto del maestro y su devenir frente a los nuevos saberes¹⁴⁷.

¹⁴⁶ El trabajo de Decroly hace referencia al método ideo visual para la lectura y el centro de interés que niños y jóvenes ocupan dentro del proceso de aprendizaje, tomando como eje las necesidades o interés del estudiante, en el mismo sentido propone el papel del juego en el proceso de aprendizaje, así como de los trabajos manuales, la higiene y educación física. También están los trabajos de Dewey entre otros.

¹⁴⁷ Las autoras hacen referencia, en el marco de la modernidad occidental de como las escuelas asumen la pretensión de disciplinar la población. Sin embargo, la trascendencia de la investigación nos enuncia la manera de “como la escuela modeló nuestro cuerpo, ese

En este proceso es importante considerar que en los años treinta, se produjo un saber alrededor de la “educación física”¹⁴⁸, que emergió en el marco de las transformaciones que se venían dando en el ámbito educativo y que cobraron fuerza a partir de la articulación del discurso médico (Miguel Jiménez y Rafael Bernal) que planteaba la necesidad de preparar hombres saludables no solo para el ámbito productivo, sino para la salud individual como beneficio de la salud social y armónica, entendida en el ámbito escolar como la vigorización del cuerpo de los niños y jóvenes de las escuelas, buscando que se mostraran fuertes y vitales, en esta perspectiva el trabajo de Herrera y Buitrago¹⁴⁹ enuncia: “Dentro de las prácticas corporales que emergieron en el contexto de la nueva educación aparecen la higienización, medicalización y la vigorización. Las dos primeras fueron tareas de los médicos y maestros en general, mientras que la última fue exclusiva de los maestros de educación física.”¹⁵⁰

La preparación en las escuelas desde esta perspectiva del cuerpo fue modelando la corporalidad de los niños a partir de juegos, castigos, órdenes y restricciones, gimnasia, excursiones y ejercicios que entre otras prácticas corporales escolares se instauraron en el alma de los niños y maestros configurándolos como sujetos sociales¹⁵¹.

cuerpo disciplinado, recto, útil, virtuosos, patriota y trabajador que buscaba la estabilidad, que estaba hecho para permanecer. (...) No fue retórica lo que se produjo, fueron cuerpos constituidos por células cuya memoria todavía actúa en nosotros”. Herrera Beltrán Claudia Ximena. Buitrago, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en las escuelas: Sujetos prácticas corporales y saberes escolares en Colombia XIX y XX. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. 2012. p.16.

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, Herrera Beltrán Claudia Ximena. Buitrago, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en las escuelas. p. 44.

¹⁵¹ *Ibíd.* p. 44.

La educación física se fue disponiendo como saber que permitía regenerar la raza colombiana, a partir de un discurso que la reconocía como algo imprescindible para el desarrollo del cuerpo en la dinámica escolar¹⁵². Acciones que se hicieron visibles en las escuelas públicas y privadas, desde una perspectiva de la salud social.

Si bien el gobierno asumía el control de la educación nacional, es importante mencionar que la enseñanza de los niños y las acciones de los maestros de los años treinta frente a procesos de aprendizaje estuvieron matizadas por otras perspectivas y prácticas pedagógicas que no respondían al orden gubernamental. Dichas prácticas estaban relacionadas con la educación tradicional – era como algunos pedagogos y profesionales designaban a esta práctica- que provenía del planteamiento de Pestalozzi y que hacían referencia a la aplicación de un método de enseñanza para el desarrollo natural del niño, en el que se hacía mención a que estos procesos de enseñanza privilegiaban la memorización y la repetición de las temáticas tratadas, formando niños dóciles y obedientes que no respondían al proyecto de nación de preparar ciudadanos capaces de asumir retos sociales.

La práctica pedagógica del “maestro de sotana” tiene su base en el Concordato de 1887¹⁵³ firmado entre el Estado colombiano y la Iglesia católica que estableció la intervención de la educación por parte de la Iglesia como una manera de salvaguardar sus intereses estamentales derivados del dogma y la fe, en esta perspectiva se instalaba en la pedagogía moral, como parte del ejercicio de control y vigilancia en la enseñanza de los niños, prácticas que imponían acciones pedagógicas encaminadas a la preparación de niños débiles, manipulables cuyos hábitos morales estaban relacionados con la castidad. Esta acción tiene su piso jurídico en la constitución de 1886 que pone de manifiesto que la educación pública

¹⁵² *Ibíd.*

¹⁵³ Acuerdo celebrado entre la Santa sede y el gobierno de Colombia en 1887. Entre el papa León XIII y el presidente de la República Rafael Núñez. Cuya autoridad eclesiástica tiene el poder de regular y ordenar acorde a los acuerdos la educación del país.

del país quedaba en manos de la Iglesia católica y tomaba una postura netamente confesional y partidista: “Artículo 41. La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria”.¹⁵⁴

En este sentido la Iglesia católica, se consolidó como el elemento más importante de cohesión social, para formar personas que obedecían a sus intereses de ser buenas almas y creyentes por medio de la educación.

De otra parte, la realidad social del país puso en evidencia que regiones rurales cuya condición de organización y convivencia marcaban situaciones sociales complejas diferentes a las zonas urbanas, proponían un desafío a los sujetos maestros para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Ellos se enfrentaban a la falta de posibilidades en la educación, tenían que lidiar con los deficientes locales donde se asentaban las escuelas y su preparación pedagógica quedaba corta por la falta de preparación como sujetos maestros, para responder a las condiciones sociales precarias de los estudiantes y sus familias campesinas.

Al respecto se encuentra un testimonio de la inspectora de la primera zona escolar del Tolima, Carmen Rocha Castilla en el que resaltaba que en la escuela rural estaba todo por hacer desde el local al que asistían los niños hasta la formación del maestro rural quien contaba con escasa preparación pedagógica, lo cual le impedía organizar a los niños y tener iniciativa de gestión.

En su testimonio destacaba las condiciones de olvido en las que se hallaba la gente del campo, y donde su labor como inspectora le exigía estar a cargo de más de 72 escuelas ubicadas en los municipios, teniendo además que asumir en la zona urbana del pueblo labores educativas, por lo cual su presencia en las escuelas

¹⁵⁴ Constitución de la República de Colombia. Imprenta el Vapor de Zalamea HS. Bogotá.1886. p. 13.

públicas no era constante para colaborar y asesorar a los maestros: “La mayor parte de las maestras que están al frente de las escuelas rurales han llegado al puesto las más, por apremiante situación económica; las menos, por vocación, y todas carecen de preparación necesaria”¹⁵⁵

Las condiciones sociales de los maestros y su falta de preparación hacían que algunas personas de las comunidades rurales vieran en ellos a personas sin reconocimiento social por la labor que desempeñaban, además la preparación pedagógica que recibían los maestros en las escuelas normales distaba mucho de la realidad social que iban a enfrentar: “En las escuelas normales se les hizo concebir claramente la idea del deber, se les hablo de los métodos más adecuados a la enseñanza primaria, de las últimas reformas pedagógica, de la escuela activa, pero, de toda esta enseñanza que llamamos eficiente, a la realidad que palpará la maestra rural al verse instalada en la vereda para empezar su trascendental labor educativa, hay una distancia astronómica.”¹⁵⁶

A esta situación se le sumaba el deterioro físico en el que se encontraban la mayoría de las instalaciones escolares, así como la falta de espacio para la actividad escolar y hasta los recreos se hacían en los caminos reales: “Y no es una exageración; se siente frío en el alma y en la garganta se ahoga un grito de protesta, al llegar a una de tantas escuelas rurales: Una casa pajiza de construcción anticuada, carente de aire y de luz; un tablero, una mesa, un taburete casi siempre cedido por algún buen vecino ni un cuadro y cincuenta, sesenta, setenta niños apiñados unos sobre otros, en un reducido número de bancos inadecuados a su estatura... Parecen estas escuelas, más que centros educativos, casas destinadas a pagar una pena.”¹⁵⁷

¹⁵⁵ Periódico Evolución. Órgano pedagógico y social afiliado a la cruz roja escolar y vocero del magisterio del norte de Tolima. Año 2. No 26. Febrero. 12. Tolima- Honda. 1937. p.3.

¹⁵⁶ Ibid. p.3.

¹⁵⁷ Ibid. p.3.

En las escuelas veredales los maestros se encontraban con realidades complejas de asumir y tenían que entrar a luchar contra los prejuicios y costumbres de cada pueblo. Estas diferentes prácticas pedagógicas a que los sujetos maestros se vieron abocados dadas las condiciones estructurales de una nación que buscaba consolidarse como Estado nación moderno, pusieron en evidencia la difícil y compleja situación del maestro, en el desempeño de su rol que se centraba en preparar a los niños no solo en sus cuidados de higiene y salubridad sino también en la instrucción.

Su preparación como sujeto maestro estaba dada a partir de las relaciones de poder y de saber de una élite política de profesionales en el ámbito educativo, confrontadas con fuerzas externas, que fueron configurando una práctica pedagógica que hizo posible nombrar al sujeto maestro y otorgarle una existencia singular a sus acciones; el sujeto maestro funcionario público, cuyo deber ser respondía a los intereses de gobierno que tenían como propósitos fortalecer el ideal de ciudadano y de construir un progreso social, económico y cultural como nación.

La presencia del sujeto maestro como funcionario público ante diversas realidades educativas del país, tuvo su preparación en la pedagogía, Ciencias históricas-geográficas, ciencias fisicoquímicas, matemáticas, biología, filosofía y letras, disciplinas que la Facultad de Educación asumió con la responsabilidad de ofrecer al país profesores de segunda enseñanza en bachillerato, educación normalista, directivos, maestros e inspectores.

Las Escuelas Normales asumieron esta labor de preparación de los maestros para los niños “maternales” y de primaria. Instituciones comprometidas dentro de los intereses de fortalecer la preparación del ciudadano, del progreso social y del ideal de Estado nación moderna. En estas instituciones era donde se materializaba el sentido de los cambios que proponía el gobierno al preparar un maestro idealizado desde su perspectiva política. Al respecto Álvarez señala: “Todo saber está en

relación con procesos instituyentes e instituidos, en procesos de subjetivación y en procesos lingüísticos, esto es, en relaciones de poder, saber y subjetivación; esta triada es la que configura una práctica, es decir los discursos que nos constituyen, que nos nombran, que nos dan existencia como sujetos y como culturas”¹⁵⁸

Es en esta perspectiva, el saber enfatizado por “el manejo del método y la disciplina más que por su nivel intelectual”¹⁵⁹ es lo que va a constituir al maestro como funcionario, es decir: “un sujeto controlado vigilado y observado por quienes le encargaron aquella misión apostólica. Dicha misión, como ya se dijo provenía de las condiciones de saber en las que tuvo su gestación la escuela. Pero la escuela necesitaba de un sujeto que encarnara esta misión”¹⁶⁰

Su condición frente al saber es lo que va a permitir hablar de su estatuto, de su función como un ser capaz de vincular por medio de su discurso al otro. Esta pretensión política estuvo orientada a que la educación fuese un elemento vinculante que permitiese ser medio para alcanzar el progreso social y económico, así como la preparación ciudadana de los niños y jóvenes, en ese orden la educación fue asumida por parte del gobierno como una manera de insertar a la población al ideal de Estado nación moderno.

El maestro funcionario y sus prácticas llevaron en su palabra la fuerza que marcó estos propósitos gubernamentales y puso un sello particular de significados en las

¹⁵⁸ ÁLVAREZ GALLEGOS, Alejandro. Del saber pedagógico a los saberes escolares, texto leído en la Cátedra Doctoral de la Universidad pedagógica Nacional el 24 de marzo del 2015. La reflexión adelantada proviene de la participación del autor en el proyecto de investigación "Historia de las disciplinas y los saberes escolares en Colombia" coordinado por Rafael Ríos, profesor de la Universidad del Valle, proyecto presentado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica realizado entre 2012 y 2014. p. 5.

¹⁵⁹ HERRERA BELTRAN Claudia Ximena. BUITRAGO, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en las escuelas: Sujetos prácticas corporales y saberes escolares en Colombia XIX y XX. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. 2012. p.150.

¹⁶⁰ Álvarez. Op. Cit. Y la escuela se hizo necesaria. p. 68.

diferentes interacciones que establecieron con los estudiantes vinculándolos alrededor de los saberes, abriendo posibilidades de transformación y búsqueda como maestros.

El trabajo de Herrera y Buitrago señala como el maestro irrumpe en su acontecer enunciando que “el maestro no fue una persona cualquiera ni realizó su trabajo de cualquier manera, apareció”¹⁶¹ pero en condiciones de necesidad, por fuerzas políticas del Estado, donde el maestro “No solo asumía un cargo social en el que se le responsabilizaba del futuro de las nuevas generaciones y que se le consideraba casi misionero, sino que era vigilado y controlado para garantizar que hiciera lo que se había dispuesto en las instancias técnicas y políticas donde se decidía la educación que necesitaban”¹⁶² los niños y los jóvenes en este sentido el maestro aparece porque es visibilizado por el poder del gobierno no por voluntad propia, sino por el encargo que se le otorgó a partir de la fuerza de los gobiernos.

Un sujeto maestro al quien el gobierno le delegó unas funciones que asumir, un rol que desempeñar frente a la sociedad, que fue modelado no por su voluntad individual sino por fuerza de poder político y por instituciones que se crearon para tal propósito, como las Escuelas Normales y la Facultad de Ciencias de la Educación, que fueron moldeando su función y la relación que tiene frente al saber, como una manera de visibilizar su estatus.

Se enuncia así el devenir del sujeto maestro funcionario que obedecía a prácticas pedagógicas que fueron instituidas desde las relaciones de un poder y saber, y que

¹⁶¹ HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena. BUITRAGO, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en las escuelas: Sujetos prácticas corporales y saberes escolares en Colombia XIX y XX. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. 2012. p.150.

¹⁶² ÁLVAREZ GALLEGU, Alejandro, El estatuto del maestro hoy aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. En: Revista. Pedagogía y saberes No 25. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2006. p. 56.

poco a poco fueron siendo visibilizadas desde su práctica de maestros, que como sujetos sociales emprendieron una manera de relacionarse con el saber, como una forma de asumir su preparación y su trabajo como parte de su condición humana.

3.2. ¿FORMACIÓN O INSTRUCCIÓN?

Gobernar es actuar sobre la acción de los otros, con la finalidad de modelar las acciones,¹⁶³ cuando el gobierno liberal enunciaba que la educación del Estado colombiano estaba bajo el control y vigilancia de esta élite política de los años treinta, ello significaba hablar de la formación o Instrucción del sujeto maestro en el ámbito educativo, enmarcada en la tensión que generaban las interpelaciones de esta élite política y algunos intelectuales que discutían en esta década sobre el problema educativo del país, que puso en tensión lo que ellos consideraban como educación tradicional (Instrucción) y educación moderna (formación).

Donde lo tradicional se concebía como instrucción: transmisión de conocimientos, priorizando la memorización de información, haciendo referencia a (Pestalozzi) y lo moderno relacionado con la formación que hacía referencia a las nuevas maneras de transmitir un saber involucrando al ser del sujeto en todo el proceso educativo (Dewey, Decroly).

La pugna entre lo moderno y tradicional o la formación y la instrucción tensionaron la práctica pedagógica del maestro en los años treinta, en esta tensión el gobierno liberal y una élite académica asumieron los desafíos acerca de los cambios que había que generar en el ámbito educativo con la finalidad de preparar la formación del sujeto maestro, ubicando a la educación y al maestro en esa perspectiva del interés gubernamental.

¹⁶³ Seminario sobre Foucault. Discusión en clases.

Frente a esta tensión, cabe mencionar la visión del director de la Facultad de Educación de Tunja, Julius Sieber, en un artículo sobre el “concepto moderno de la instrucción”, quien afirmaba que la educación¹⁶⁴ e instrucción convergía en el sentido que: “La transmisión de la cultura no puede hacerse sino por la creación de disposiciones emocionales y volitivas en cada individuo, y la educación del individuo es la base de la cultura colectiva (...) -continúa Sieber retomando a Stossner quien consideraba que- “educar es influir en la vida anímica, ajena a fin de formar en ella disposiciones emocionales y volitivas valiosas en el sentido ético”¹⁶⁵

Planteamiento que se articula a la perspectiva de la Escuela Nueva, que desde las instancias de poder del gobierno liberal se configuró como un eje que dinamizó las prácticas pedagógicas del sujeto maestro, como una fuerza que se consideraba capaz de transformar el discurso pedagógico tradicional a partir de nuevas estrategias de enseñanza y procesos de aprendizaje.

Estos criterios metodológicos modernos de la Escuela Nueva se visibilizaron en los programas de enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional cuyas disciplinas académicas de formación del sujeto maestro se especializaban en “pedagogía, matemáticas, ciencias históricas y geográficas, biología y ciencias físico – químicas, idiomas y filosofía”.¹⁶⁶

En el mismo sentido las Escuelas Normales en sus prácticas articularon en sus discursos de formación a Decroly, Dewey, Rafael Bernal Jiménez, Miguel Jiménez,

¹⁶⁴ Para Sieber, hablar de Educación es referirse a la formación.

¹⁶⁵ Sieber, Julius. El concepto moderno de la Instrucción. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. N0 1. Agosto, Bogotá. 1933. p.13.

¹⁶⁶ BERNAL JIMENEZ, Rafael. Los fines inmediatos de la facultad nacional de educación. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. No.4. noviembre, diciembre, Bogotá. 1933. p.197.

Agustín Nieto Caballero, como criterios teóricos y metodológicos visibilizando procesos de modernización en su quehacer pedagógico.

Para ello, la preparación del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños cobró relevancia en un marco donde emergían ciertas condiciones políticas, económicas y sociales que influyeron en su preparación; fuerzas que modificaron ciertas prácticas pedagógicas denominadas tradicionales por algunos pedagogos y profesionales interesados en que la educación del país diera un cambio, un giro hacia prácticas nuevas y modernas que se fueron entretejiendo y perfilando como política de Estado en el ámbito educativo llevando consigo una propuesta social y política interesados en formar un Estado moderno, con ciudadanos autónomos.

La formación del sujeto maestro demandaba estar acorde a las necesidades e interés del gobierno liberal, que no desconocía en la educación el motor de transformación de la población, en ese sentido, fuerzas externas en el acontecer del mundo educativo fueron tensionando a los gobiernos para generar propuestas acordes a la construcción de ciudadanos, desde las prácticas pedagógica modernas siendo estas una alternativa a los propósitos de los gobiernos liberales.

La Escuela Nueva o Escuela Activa dinamizaba la educación en países europeos y en Norteamérica, como estrategia de Estado para educar a su población y fue asumida como una manera de preparar a su población desde acciones pedagógicas propias de los Estados liberales. En el caso del país, fueron las Escuelas Normales y la Facultad de Educación de la Universidad Nacional las que emprendieron este desafío de los años treinta, de preparar un sujeto ciudadano capaz de participar como mediador de un saber en la construcción de una nación, donde la intervención como sujeto maestro se convirtió en un elemento crucial para alcanzar los cambios que demandaba el Estado, desde el ámbito social, económico, político y cultural del país.

La finalidad de formar un sujeto maestro estuvo relacionada -como diría Agustín Nieto Caballero – con un acto heroico que tenía que asumir el maestro dentro de sus funciones, como mediador de un saber, desde una perspectiva de apostolado cuyo sacrificio diera cuenta de los propósitos enfocados desde su saber, decía Rafael Bernal:

el profesorado de la enseñanza secundaria debe prepararse según otras tantas especializaciones, porque desde Aristóteles para acá el campo del saber humano se hizo en tal forma complejo y múltiple que tornó imposible el surgimiento del sabio que dominase en todos ellos -Para Bernal, era claro que el maestro debería de formarse como un hombre de estudio y de talento, que sea capaz de abarcar todo un complejo de materias afines y conexas; así por ejemplo el biólogo que del estudio de la zoología va al de la historia natural y de este al de la biología humana, así hasta dominar - hasta donde humana e históricamente sea posible - el inmenso campo de la vida¹⁶⁷

Una manera en que abordó este compromiso el sujeto maestro y se fue posicionando en el ámbito del saber pedagógico, fue a través del discurso de la Escuela Nueva, en este sentido la llegada de Decroly a Colombia, específicamente a Bogotá en 1925, invitado por Agustín Nieto Caballero, fija un hito en la formación del maestro dentro de estos discursos modernos, el Centro de Interés y el método ideo visual para la lectura, propuestas que transformaron las prácticas pedagógicas de enseñanza de los maestros, distanciándose de aquellas denominadas instrucción tradicional.

¹⁶⁷ BERNAL JIMENEZ, Rafael. Los fines inmediatos de la facultad nacional de educación. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. No.4. noviembre, diciembre. Bogotá. 1933. p.197.

La Escuela Nueva ubica al niño en el centro del proceso de aprendizaje, el maestro “conoce” al niño y lo involucra en la construcción del saber a través de métodos como el Centro de Interés de Decroly y el método de proyectos de Dewey, con la finalidad de ampliar sus preconceptos, él niño participa de su proceso de aprendizaje, él es quien da cuenta de su interés representando y exponiendo un saber, que involucra su ser social.

Agustín Nieto Caballero se refería así a los Centros de Interés:

La esencia de los Centros de Interés podemos ya concretarla así: Actividad inteligente y no mera agitación. Acaso no sobre repetir que para la formación espiritual importa mucho más la manera como se adquiera un conocimiento que el conocimiento mismo (...) lo primordial en todo caso es que el trabajo tenga sentido, un valor para quien lo ejecuta (...) los muchachos se mantienen activos y dichosos. Cumplen su función humana: experimentan discriminan, adquieren el sentido de la responsabilidad, acrecientan en cada esfuerzo su poder de creador¹⁶⁸

Este método despliega en el niño la aventura del conocimiento, él encuentra sentido a su trabajo porque involucra su interés, su deseo por descubrir y ampliar sus conocimientos, “todo conocimiento proviene de una actividad y tiende a una actividad, un conocimiento teórico que por su misma naturaleza no permite una realización, es inútil y debe borrarse de un pensum escolar”¹⁶⁹

Agustín Nieto, explica como del Centro de Interés parte la asociación de ideas, describiendo una salida que realiza con los niños a una zona cafetera, evidencia

¹⁶⁸ NIETO CABALLERO, Agustín. Los centros de interés en la enseñanza primaria. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. No. 5 diciembre, Bogotá. 1933. p. 270.

¹⁶⁹ SIEBER, Julius. El concepto moderno de la Instrucción. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. N0 1. Agosto, Bogotá. 1933. p. 18.

como esa experiencia pone en práctica, la observación de campo, las preguntas y las relaciones que se exploraron desde el campo de cultivo hasta la venta del producto.

Otro día hemos bajado, en unas cortas horas de animosa marcha, mil quinientos metros de la altiplanicie—ya no tenemos 15 grados de temperatura sino 20—y estamos en el corazón de un cafetal. Allí permaneceremos varios días. Necesitamos estudiar los semilleros, las condiciones del terreno para el trasplante, el sombrío que requiere la plantación, el deshierbe, la poda, la lucha contra los insectos y parásitos dañinos, las faenas de la cosecha, los sistemas del que se vale el pequeño productor, y las grandes máquinas descerezan, lavan, secan, escogen y pilan el grano. Todos estos interesantes procesos serán observados minuciosamente desde la preparación del almácigo hasta el momento en que los sacos que llevan la cosecha al exterior salen de la hacienda. La asociación de ideas se hará ahora con el Brasil, el gran productor de café y también con los Estados Unidos, la nación a donde va nuestra cosecha y de donde nos vendrán en cambio máquinas y artículos que nosotros no manufacturamos, o no producimos en suficiente cantidad.

De regreso a la escuela no se hablará por muchos días sino de las cosas relacionadas con el café. El café será la idea -eje de toda la actividad escolar. Geografía de Colombia, composiciones, cálculos, dibujos, pequeñas investigaciones de las más variadas índoles, irradiarán de este mismo punto, y todas las preocupaciones confluirán a él.¹⁷⁰

Los Centros de Interés eran una manera de ejercitar las manos y aprender a documentar al niño sobre algún tema de interés, adquiriendo un método de trabajo y maneras de cuestionar y reflexionar en torno a los temas de su interés.

También el juego fue un elemento fundamental a tener en cuenta en la enseñanza del niño, ya que este puso de manifiesto el alma infantil, se volvió una herramienta

¹⁷⁰ NIETO. Op. Cit. Agustín. Los centros de interés en la enseñanza. p.269.

que medió los procesos de aprendizaje de los niños dinamizando las prácticas pedagógicas, fortaleciendo las percepciones sensoriales y de aptitud motriz, “inicia al niño en la aritmética, la lectura, la gramática, la noción del tiempo, pero empleado siempre de una manera natural, de libre uso por parte del maestro y del niño.

La experiencia ha demostrado que cuando el niño pone en juego sus actividades va a la escuela con gozo, la disciplina es menos pesada y el aprendizaje más fácil, pues siendo el interés su mejor base, sólo basta esconder la enseñanza”¹⁷¹

En esta perspectiva la preparación del maestro también dispuso de prácticas pedagógicas que posibilitaron la puesta en marcha de lo que Rafael Bernal enunciaba como la escuela defensiva, en tal sentido la Conferencia Nacional del Magisterio (1934) dispuso de un comité departamental de profesores que elaboraron una serie de propuestas pedagógicas que apuntaron a la “preparación de una nueva era para la escuela y el maestro colombiano” y que el gobierno apoyó atendiendo de manera especial la Conferencia Nacional del Magisterio.

La junta directiva del Comité preparatorio de la Conferencia presidida por Rafael Bernal elaboró un programa conjunto con los representantes de diferentes departamentos del país y tuvo como temas a tratar: “Organización, mejoramiento y reparación del magisterio. Problema del analfabetismo. La escuela y la nacionalidad. Problema de la higiene y de la vigorización de la raza. La escuela y la sociedad. La moralidad y la protección infantil.”¹⁷²

¹⁷¹ MARTÍNEZ, Leticia. El juego y su importancia en la educación En Revista IDEARIUM. Órgano de la Escuela Normal de Occidente. vol. II. No. 18. Pasto, 1939. p. 285.

¹⁷² CONFERENCIA NACIONAL DEL MAGISTERIO. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II. No.13, 14. Agosto-septiembre, Bogotá. 1934. P.459-500.

Cada uno de estos temas se subdividió en temas puntuales que fueron tratados durante el encuentro, donde los maestros de diferentes regiones manifestaron la urgencia de discutir y tomar decisiones al respecto para solucionar los problemas de carácter educativo.

En esta perspectiva las prácticas pedagógicas asumidas en el proceso de la formación del sujeto maestro, fueron atravesadas por discursos que no solo emergían de la Escuela Nueva, sino que también se dieron desde campos de saberes propios de las disciplinas científicas, asumidas desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, así como desde conferencias organizadas por los maestros y por decisiones gubernamentales que exigieron al maestro poner en juego su saber pedagógico como una manera de construir su estatuto de maestro desde perspectivas metodológicas que hacían referencia – a lo moderno o lo tradicional, a la formación o instrucción, que complejizaron su deber ser frente a su formación como sujeto maestro y vinculante de un saber.

3.3. ¿QUÉ VINCULO TIENE EL MAESTRO CON EL SABER?

El vínculo con el saber que construyó el sujeto maestro estuvo atravesado por el espíritu de la reforma educativa de los años treinta, que a través de acciones jurídicas, políticas y culturales desarrolladas por los gobiernos liberales desde una perspectiva de política de Estado, vieron en la educación el escenario para la preparación de los estudiantes del país, se lanzaron a concretar el propósito de construir un Estado nación moderno, una ciudadanía capaz de asumir los retos sociales, políticos y económicos encaminados hacia el ideal de alcanzar el progreso de la nación.

La educación se configuró así como el eje fundamental que atravesó los propósitos gubernamentales planteados arriba, donde la práctica del sujeto maestro se debatía

entre las relaciones de fuerza que se ejercían entre lo moderno y lo tradicional, entendido lo moderno como una serie de estrategias y saberes que el gobierno asumió desde la perspectiva de la Escuela Nueva, y que ubicaron al niño como centro de todo el proceso pedagógico, y a donde se dirigieron las estrategias escolares de trabajo con los niños.

Se pusieron en marcha una serie de estrategias educativas como la “escuela defensiva -que -preocupada por la educación racial mediante la vigorización, el aseo popular y el mejoramiento de las condiciones higiénicas de las masas,”¹⁷³ introdujo el discurso médico, psiquiátrico y del odontólogo, viabilizando el control médico sobre los estudiantes.

Los proyectos gubernamentales se materializaron con la Colonia escolar de vacaciones, donde el Estado hizo presencia con médicos, maestros auxiliares entre otros, en zonas de pobreza y compleja situación social, actuando sobre niños y familias que necesitaban ayudas urgentes relacionadas con la salud y a la educación de los niños.

En el mismo orden, se promovieron las campañas de la Cultura Aldeana, que consistía en garantizar al campesino bienestar material y dignidad a partir de ayudas técnicas para sus fincas, asistiéndolo en el mejoramiento de sus viviendas y de las condiciones de su pueblo en la construcción de infraestructura como campo de deportes, piscinas, bibliotecas aldeanas y la presencia de un médico entre otros, dicha propuesta buscaba que las personas de las zonas rurales pudieran vivir con dignidad y gozar la vida. El gestor de este proyecto moderno fue Luis López de Mesa, que desde el Ministerio de Educación fue dinamizándolo en aras de instalar a la población rural del país en contextos occidentales modernos, al respecto Díaz señala:

¹⁷³ HERRERA. Op.Cit. Escritos sobre el cuerpo en las escuelas. P. 54.

Esta estrategia nacionalista debía servir de cohesionante social, en la construcción de la nacionalidad, así mismo, buscaba contribuir a hacer circular una visión de mundo centrada en el ideal cultural que las élites deseaban configurar. Con la Campaña de Cultura Aldeana y sus diferentes estrategias se buscó incidir sobre el conjunto de saberes y prácticas, sobre el conjunto de las representaciones sociales, en fin, sobre la manera como esa sociedad de campesinos y aldeanos se concebía a sí misma, queriendo afectar a los individuos, sus comportamientos y sus valores.¹⁷⁴

También se promovió para el obrero, después de sus horas de trabajo, continuar con una formación en un oficio, proyectado a partir de las Escuelas Completarías, que mediante cursos dedicados a las artes y oficios, preparaban a los trabajadores y jóvenes, como una manera de cualificarlos para el sector productivo, o de articularlos al mercado laboral, de esta manera gran parte de la población urbana encontró en estas prácticas la labor de un maestro que orientaba un saber manual.

La presencia del maestro, profesionales: abogados, sociólogos y médicos en estos proyectos modernos, buscaba cohesionar a la población desde la perspectiva de construir un Estado moderno, que por medio de un saber realizara acciones sociales de bienestar con la población rural y urbana, como una manera de enfrentar la pobreza de los sectores necesitados. Su presencia como sujeto maestro funcionario permitió cierto reconocimiento frente a estas prácticas.

En este sentido, la labor del maestro se fue fortaleciendo por una serie de necesidades de corte social que demandaban las nuevas prácticas pedagógicas, y que ubicaban como necesaria su presencia en la realización de dichas acciones, lo que permitió visibilizar al maestro ante la sociedad, como un motor para el

¹⁷⁴DIAZ SOLER, Carlos Jilmar. "El pueblo": de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la campaña de la cultura aldeana en Colombia (1934- 1936). Manuscrito p. 50

fortalecimiento de los programas jalonados desde el gobierno y con los que se favoreció su emergencia como tal.

La puesta en marcha de estrategias pedagógicas por parte del gobierno, permitió a los maestros tener a disposición en sus prácticas pedagógicas ciertos saberes “científicos” legitimados (Decroly, Dewey) denominados como modernos, prácticas pedagógicas que se fueron socializando en el país entre las tensiones de quienes criticaban la denominada “educación tradicional” término referido a las escuelas cuyos procesos pedagógicos quedaron asociados a los discursos de Lancaster y Pestalozzi como: “la repetición memorística, el encierro y el castigo físico”¹⁷⁵. Cabe anotar que esta tensión entre lo moderno y lo tradicional es ampliamente desarrollada por Sáenz, Saldarriaga y Ospina.¹⁷⁶

Uno de los críticos de la educación tradicional Agustín Nieto Caballero, cuya pretensión al interpelar esta práctica pedagógica “tradicional” estaba enmarcada en los intereses de la política educativa de Estado, y en las expectativas que ofrecía el discurso de la Escuela Nueva que, aunado a la formación de ciudadanos como base para construir un Estado moderno, también estuvo dirigido al progreso de la nación.

¹⁷⁵ SAÉNZ, SALDARRIAGA, y OSPINA. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903- 1946. Ediciones foro nacional por Colombia. Medellín 1997. Tomo I. Los problemas de la modernización de la escuela primaria entre 1903 y 1930 p.278.

¹⁷⁶ El discurso moderno entendido “como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, paidológicas, higiénicas, biológicas, fisiológicas médicas y eugenésicas (...) Se concebía lo moderno como símbolo de una nueva era que, más que construir con el pasado, pretendía romper con lo viejo, con lo tradicional y con lo clásico. Para los profetas de esta nueva era – joven, vigorosa, confiada - solo parecía existir un presente y un futuro lleno de las inmensas posibilidades que lo moderno permitiría alcanzar”. Sáenz, Saldarriaga y Ospina. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903- 1946. Ediciones foro nacional por Colombia. Medellín 1997. Tomo II. Pág. 7,8. Tomado de: Herrera Beltrán Claudia Ximena. Buitrago, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en las escuelas: Sujetos prácticas corporales y saberes escolares en Colombia XIX y XX. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. 2012. p. 54.

Las preguntas que se planteaba Nieto como una manera de reivindicar el espíritu reformista de la educación y responder a quienes no compartían su discurso, hacían referencia a: “¿Qué clase de ciudadanos necesita el país? ¿Cómo puede el Estado contribuir a formarlos? ¿Qué se propone, qué abarca la educación? ¿Cómo se debe educar, de qué medios se vale el hombre para realizar este propósito?”¹⁷⁷

En este sentido se podría decir que la práctica pedagógica, del maestro fue configurada desde las relaciones de poder y saber planteadas por el estado en aras de salvaguardar sus intereses, por lo cual el estado optó por la formación de los maestros, la creación y fortalecimiento de instituciones, la apropiación por parte de ellos de los métodos de la Escuela Nueva para el desarrollo de la enseñanza, acciones que ponen en evidencia el andamiaje que el poder político construyó a partir de su intervención en el ámbito educativo, para producir el maestro que se necesitaba para legitimar su poder, en esta perspectiva Álvarez señala:” La educación bajo la forma de escuela desde entonces fue una necesidad del Estado moderno fue una condición sine qua non para administrar el nuevo orden social, que emergía con la república y con la sociedad de mercado que presionaba para poder existir legalmente regulado desde el interior de las nuevas fronteras”

Así, el vínculo, del maestro con el saber pedagógico estuvo encaminado a formar estudiantes desde el discurso de la Escuela Nueva, los métodos de enseñanza tenían como intención influir en la vida de los estudiantes con la finalidad de formar en ellos prácticas y habilidades que dieran sentido a sus acciones sociales en el proceso de aprendizaje, es decir, una escuela que buscara enaltecer al niño, que prepara para la vida, un aprendizaje que diera cuenta del sentido de sus acciones como ser social y poder construir su libertad y autonomía, de tal manera que el

¹⁷⁷ NIETO CABALLERO Agustín. El espíritu de la reforma. Carta a Tomas Rueda Vargas. Villa Adelaida, enero 14 de 1924. En: Sobre el problema de la educación nacional. En biblioteca aldeana, publicación del Ministerio de educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá, Colombia. p. 121 - 122.

proceso de aprendizaje en los niños no fuese solamente una acción racional. Frente a esto, Nieto enunciaba: “El alumno, con estos pensum enciclopédicos, - de las escuelas tradicionales- -no es siquiera aquel viajero condenado a vivir en tren expreso, sin poder detenerse jamás en un lugar de su agrado. Es simplemente la bestia de carga que siente el peso del fardo que le han echado encima, pero que lleva resignadamente porque el amo marcha al lado y lo atosiga cuando muestra señales de cansancio.”¹⁷⁸

En esta perspectiva la Escuela Nueva cuyas prácticas pedagógicas eran sustentadas por Ovidio Decroly, John Dewey, Adolphe Ferrière entre otros, otorgó los medios para realizar el ideal educativo, desde sentidos diferentes: “Si para Decroly el fin de la educación es la adaptación a las condiciones del medio natural y social, para Dewey la adaptación del niño no era un fin sino un medio. Es decir, el fin inmediato de la educación es el desarrollo de la capacidad para transformar el medio”¹⁷⁹.

Para Nieto, el saber de la Escuela Nueva no estaba fundado desde la pragmática de un saber que menospreciara la cultura, sino por el contrario, la preparación del estudiante respondió a los problemas sociales de la nación, con prácticas pedagógicas que tuviesen sentido para los estudiantes desde sus intereses, en este orden la metodología de proyectos de Dewey era una herramienta pedagógica que permitió estos cambios educativos. Agustín Nieto refiriéndose a este trabajo pedagógico explica como Dewey a partir de una temática lograba desarrollar un trabajo de “investigación” en los niños: “La tierra es el gran campo, la gran mina, la

¹⁷⁸ NIETO. Op.Cit. El espíritu de la reforma. P.128.

¹⁷⁹ RIOS BELTRÁN, Rafael. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Revista Historia y sociedad. No. 24. Medellín, Colombia. Enero-junio de 2013 p. 96. Para examinar con mayor detalle las diferencias entre las concepciones de Decroly y Dewey en Colombia, véase: “Una pedagogía de lo social: de Decroly a Dewey”, en Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, tomo II, 320-394. Nota tomada del autor.

gran fuente de las energías, del calor, de la luz y de la electricidad. La industria humana, como el alimento del animal y del hombre, tiene sus raíces primeras en la tierra. La tierra es el gran escenario sobre el cual el niño mismo puede trazar y seguir el progreso de la humanidad.”¹⁸⁰

El niño iba articulando distintos campos del saber, cómo una manera de ampliar sus conocimientos, que por medio de preguntas fueron involucrando la historia, la geografía, las ciencias entre otros, hasta llegar a procesos más complejos donde los diferentes fenómenos sociales con los que convivía el niño le posibilitaran tomar conciencia de su entorno social. Para Dewey estas acciones de analizar los intereses sociales de los niños, así como los problemas del medio social en los que se desenvolvían, eran interpretados como la capacidad de adaptarse al ambiente social según las necesidades o deseos del niño, donde a través de sus interacciones posibilitaba crear hábitos de autonomía, libertad y participación: “A partir de las concepciones de Dewey sobre la democracia y la pedagogía social la escuela pasó a ser entendida por los maestros de las escuelas normales como una pequeña sociedad. De esta manera, la escuela desde su entorno social debía transformarse”¹⁸¹

De las experiencias sociales que el estudiante dio a conocer a partir de sus trabajos y reflexiones, se podría afirmar que la escuela tuvo un “profundo significado de la acción social” de los estudiantes en sus diferentes entornos donde vivía y compartía la vida, en la granja, en los comedores escolares, en las colonias vacacionales, en el barrio, las bibliotecas excursiones y otros espacios.

Nieto defendía el proyecto de la Escuela Nueva como un saber que posibilitaba a los maestros encaminarse hacia los propósitos gubernamentales, y señalaba: “No;

¹⁸⁰ Nieto. Op. Cit. El espíritu de la reforma. Op. Cit. p.132

¹⁸¹ RIOS. Op. Cit. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia. p. 97.

no es ciertamente una obra de espuma la que puede redimir nuestra cultura patria. Es una obra paciente; es una obra de años y de trabajo muy intenso la que tenemos que hacer. Y para hacerla han de sumarse en una sola fuerza todos los elementos dispersos que a la feliz realización de este patriótico intento pueden contribuir, desde el jefe del estado y el consejo de ministros hasta el más humilde cabildo del país, pasando por las cámaras legislativas y las asambleas departamentales.”¹⁸²

En esta perspectiva la existencia del sujeto maestro en los años treinta, gozó de ciertas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales las que configuraron su estatuto como sujeto maestro que se fue configurando en su acontecer. Como sujeto de saber le asignaron una serie de encargos provenientes de la sociedad y de las relaciones de poder que le exigieron una forma de ser sujeto maestro, que lo clasificó, vigiló y lo controló por diferentes medios como: el Ministerio de Educación, los inspectores, los programas entre otros.

¹⁸² NIETO CABALLERO, Agustín. El espíritu de la reforma. Carta a Tomas Rueda Vargas. Villa Adelaida, enero 14 de 1924. En: Sobre el problema de la educación nacional. biblioteca aldeana, publicación del Ministerio de educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá, Colombia. p. 140- 141

CONCLUSIONES

La existencia del sujeto maestro en la década de los años treinta se da en el marco del proyecto moderno de fortalecer el Estado nación moderno, y encaminar a la población hacia el progreso social, propósitos que, fuerzas políticas y sociales encarnadas en la concepción liberal de Estado, consideraron posibles al intervenir la educación, la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la formación de los maestro asuntos con los que se podría alcanzar el progreso social del país.

En este sentido quien asumió la dirección de la política educativa fue el poder del gobierno liberal, esta fuerza política determinó las acciones a seguir a partir de la preparación de los programas y planes de estudio de los maestros, que se materializaron en instituciones encargadas de formarlos como las Escuelas Normales y la Facultad de Ciencias de la Educación, que como proyecto político de Estado, obedecieron en formar ciudadanos que legitimaran la construcción de un Estado moderno, en tal sentido la formación del maestro fue moldeada a partir del interés gubernamental.

El sujeto maestro existió en tanto que el gobierno le encomendó la función de instruir a los niños a partir de prácticas pedagógicas vigiladas y dirigidas por el Estado, donde el maestro asumió el carácter de ejecutor de este encargo de preparar a los niños desde la perspectiva de ciudadanos que legitimaran el ideal del Estado nación y el progreso social del país.

Las estrategias de vigilancia y control que el gobierno estableció como garantía de cumplimiento de su función, tensionaron su condición social en la medida que el gobierno dispuso de un aparato burocrático que posibilitó su acción, sin embargo su condición humana, social y económica no tuvo ese reconocimiento de vida digna acorde a sus funciones, que no solo fue la de instruir sino también la de asumir roles

cuyos desempeños trascendieron la enseñanza: fue maestro, consejero social, asistente médico y realizó funciones de psicólogo.

El maestro en su condición humana de ser vinculante de un saber frente al otro, fue articulando su práctica pedagógica en su devenir, asumiendo roles que se fueron ajustando a las exigencias sociales, políticas y económicas, sin embargo su condición de sujeto maestro fue asumida de múltiples maneras: como ejecutor de políticas educativas, enmarcado en los buenos propósitos y en “arreglos a fines” con el que la educación tramite su práctica, donde su actitud de mando pone el orden, controla el tiempo, alza la voz, llama la atención, cuida y vigila a los estudiantes, esto ligado a horarios, tareas, límites entre otras condiciones que hicieron posible un tipo de relaciones sociales que configuraron una manera de ser del maestro. También está su posibilidad como vinculante de un saber, que no es solo el de transmitir un conocimiento a los estudiantes, sino que su deber ser permite visibilizar su deseo por ampliar su relación con el saber.

El maestro no se asumió como un sujeto de saber, al estar creado y dirigido por el poder y los propósitos del gobierno, su trabajo se distanció de las prácticas de saber propias de su función y se convirtió en un maestro funcionario público, ejecutor de las políticas educativas del gobierno.

Las prácticas pedagógicas modernas promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional como las Colonias Vacacionales Escolares y la Campaña de la Cultura Aldeana buscaban solidarizarse con las familias de los niños en edad escolar que contaban con escasos recursos económicos, la presencia del Estado en estas regiones alejadas, posibilitó atender y mejorar las condiciones sociales de pobreza, mediante prácticas pedagógicas relacionadas a la higiene, salud, educación, arreglo de viviendas, boticas, bibliotecas, restaurantes, así como con la presencia de médicos, sociólogos, abogados, la construcción de radioemisoras, salones

sociales, el embellecimiento de jardines y plazas públicas, política que buscaba que la población pudiera compartir la vida de manera digna.

La práctica pedagógica del maestro, entre la educación moderna y lo tradicional de los saberes tensionó su qué hacer pedagógico, tensión que le permitió visibilizarse en la medida que fue interpelando su papel frente al saber pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Editorial magisterio. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá 1995.155.p.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro, El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. En: Revista. Pedagogía y saberes, jul-dic, 2006, no, p. 55- 61.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. El maestro cuadrifronte. En: Infancias Imágenes. Julio-diciembre, 2012, vol.11 no.2. p. 87,97.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. La formación como efecto. Editorial aula de humanidades. Bogotá, 2019 .110. p.

DIAZ SOLER, Carlos Jilmar. “El pueblo”: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la campaña de la cultura aldeana en Colombia (1934- 1936). Manuscrito.120. p.

CORREDOR, Martínez, Consuelo. Los límites de la modernización. CINEP, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1997. 375.p.

FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. Precedido por: Tiempo y Espacio en el Discurso de Michel Foucault. Edgar Garavito. Editorial Carpe Diem ediciones. Bogotá. 1991.103.p.

FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. Siglo XXI. Sexta edición. México 1979.355.p.

FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto. Madrid: La piqueta, 1994. 142.p.

FOUCAULT, Michel. La verdad y las formas jurídicas. Traducción: Enrique Lynch. Editorial Gedisa. Barcelona, España.1978.191. p.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, La Genealogía, La Historia. 3ra edición. Pre- textos. Valencia. España. 1997. 75.p.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. Primera edición, Buenos Aires. Siglo XXI. Editores Argentina. Traducción de Aurelio Garzón del Camino.2002. 192.p.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena; BUITRAGO, Bertha Nelly. Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia En: Pedagogía y Saberes, segundo semestre, 2004, no.21. p. 69-80.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena. BUITRAGO, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en las escuelas: Sujetos prácticas corporales y saberes escolares en Colombia XIX y XX. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. 2012..150. p.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena. MORENO FERNANDEZ, Patricia Judith. Editoras académicas. Práctica profesional docente. Reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestros y maestras. Universidad La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. 2016. 204.p.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva, a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Anthropos, Bogotá, 2004. 426.p.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; CASTRO VILLARAGA, Jorge y NOGUERA RAMIREZ Carlos. Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1999. 124.p.

MARSHALL, Berman. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, siglo XXI editores. Bogotá. 1991. 386.p.

NOGUERA, Carlos. La reforma educacionista en Bogotá 1920 - 1936, Instituir, educar o higienizar al pueblo. Historia de la educación en Bogotá Tomo II. Serie Investigaciones No 7. Alcaldía mayor de Bogotá. D.C. IDEP. 2002. p.51- 75

SAÉNZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar. OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903- 1946. Ediciones foro nacional por Colombia. Medellín 1997. Tomo I. 393.p.

SALDARRIAGA VÉLEZ. Óscar. Oficio del maestro. Saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870 – 2002. En: Memoria y Sociedad. 2002, vol.6 no.12, p. 121, 149.

SENNETT, Richard. El artesano. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Anagrama. Barcelona, 2012. 407.p.

TOURAINE, Alan. Crítica a la modernidad. Fondo de Cultura Económica, Primera reimpresión. Colombia 2000. 390.p.

TOURAINE, Alan. Podremos vivir juntos. México: Fondo de cultura económica. primera reimpresión. 2001. 335. p.

FUENTES PRIMARIAS

BERNAL JIMENEZ, Rafael. "Educación". En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año 1. No. 1 Bogotá. Agosto de 1933.p. 6. En: Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

BERNAL JIMENEZ, Rafael. La escuela defensiva. Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año.1. no, 2, septiembre, Bogotá. 1933. p.65.- 69. En: Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

BERNAL JIMENEZ, Rafael. Los proscritos de la escuela. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año 1. No.3. Bogotá. octubre. 1933. p.129 – 133. En Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

BERNAL JIMENEZ, Rafael. Los fines inmediatos de la facultad nacional de educación". En: Revista Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad Nacional. Año I. No.4. noviembre, diciembre, 1933. p.193- 199. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

CASTRO M. José Joaquín. Educación Nacional, Informe al Congreso 1938 Bogotá, editorial ABC. 1938. En: Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

CONFERENCIA NACIONAL DEL MAGISTERIO. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II. No.13, 14. Agosto-septiembre, Bogotá. 1934. p.459-500. En: Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

EVOLUCIÓN. Órgano pedagógico y social afiliado a la cruz roja escolar y vocero del magisterio del norte de Tolima. Tolima – Honda, 12, febrero, 1937, año 2, no, 26. p.3. Digitalizado. Biblioteca Luis Ángel Arango, Banco de la república Biblioteca digital.

NIETO CABALLERO, Agustín. Carta al presidente de la república -Pedro Nel Ospina- Bogotá, junio 20 de 1923. Sobre el problema de la Educación Nacional. En: Biblioteca Aldeana de Colombia. No 4. Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá, 1936. p 43- 53. Digitalizada por la biblioteca Nacional de Colombia.

NIETO CABALLERO Agustín. El espíritu de la reforma. Carta a Tomas Rueda Vargas. Villa Adelaida, enero 14 de 1924. En: Sobre el problema de la educación nacional. Biblioteca aldeana, publicación del Ministerio de educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá, Digitalizada biblioteca Nacional de Colombia 1936. p. 115, 146.

NIETO CABALLERO, Agustín. El sentido social de la escuela. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año, 1 no.1 agosto,1933. p. 7,12. En: Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

NIETO CABALLERO, Agustín. Los centros de interés en la enseñanza primaria (1). En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. No. 5 diciembre, Bogotá. 1933. p. 264, 271.En: Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

NIETO CABALLERO, Agustín. Historia de una polémica. Sobre el problema de la Educación Nacional En: Biblioteca Aldeana de Colombia. No 4. Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá. 1936.p. 19, 42. Digitalizada por la biblioteca Nacional de Colombia.

NIETO CABALLERO, Agustín. Sobre el problema de la Educación Nacional. En: Biblioteca Aldeana de Colombia. No 4. Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Editorial Minerva S.A. Bogotá. 1936. p. 188. Digitalizada por la biblioteca Nacional de Colombia.

LOPEZ DE MESA Luís. El estatuto de la aldea colombiana. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II. No.13, 14. Agosto- septiembre, Bogotá. 1934. P. 449 -456. En: Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

LÓPEZ DE MESA Luís. Las Normales rurales. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II. No.16 noviembre, 1934, p.658- 664. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico

LÓPEZ DE MESA, Luís, Memoria, Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación, 1935, Bogotá, Imprenta Nacional, 1935. Digitalizado por la Biblioteca Nacional de Colombia p. 245.

MARTÍNEZ, Leticia. El juego y su importancia en la educación En Revista IDEARIUM. Órgano de la Escuela Normal de Occidente. vol. II. No. 18. Pasto, 1939. p. 285. Digital.

QUINTANA EVANGELISTA, La 8higiene como medio educativo. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II. No.8, marzo, 1934. p.163 -167. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico

RETREPO MEJIA, Martín. El modelador de la aldea. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II, diciembre, no17, 1934 p.742 -747. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico

RIOS BELTRÁN, Rafael. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Revista Historia y sociedad. No. 24. Medellín, Colombia. Enero-junio de 2013. p.

SIEBER, Julius. El concepto moderno de la Instrucción. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. 1. N0 1.

SIEBER, Julius. Proyecto sobre una escuela Normal rural En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II. No16, noviembre, 1934. p. 665, 675. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

SOLANO LOZANO, Norberto La escuela rural en Colombia. En: Revista de Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año. II. No.11, junio, Bogotá. 1934. p.321, 324. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

SOLANO LOZANO Norberto. Colonia escolar de vacaciones. En: Educación Nacional informa al congreso 1938, Castro José, p. 30, 95. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Archivo histórico.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 25 de 1917. *Sobre Institutos Pedagógicos Nacionales*. En: Diario Oficial. Año. LIII. N. 16239. 9, noviembre, 1917. p. 1.

EL CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 48 de 1924 *Protección de la Infancia*. En: Diario Oficial. Año. LX. N. 19767. 2, diciembre, 1924. p.. 1.

EL CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 56 de 1927 *Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública*. En:. Diario Oficial. Año LXIII. N. 20645. 15, noviembre, 1927. p. 1.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 47 de 1928. *Por el cual se fomenta el desarrollo de las Escuelas Domésticas*. En: Diario Oficial. Año. LXIV. N. 20909. 2, octubre, 1928. p. 1.

CONGRESO DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL Ley 23 de 1929. Por el cual se provee al mejoramiento de las Escuelas Normales. Bogotá 1929 copia digital.

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA. Decreto No 10 de 1932, *por el cual se dictan disposiciones sobre las escuelas normales departamentales y se funda la facultad de educación.* En: Diario Oficial. Año LXVIII. N. 21884. 9, enero, 1932. p. 13.

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 537 de 1932. Por el cual Se adhiere Colombia a la oficina internacional de educación de Ginebra. - OIE. Bogotá 1932 copia digital MEN.

CONGRESO DE COLOMBIA. Decreto No 1487 de 1932. *Sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria.* En: Diario Oficial. Año LXVIII. N. 22090 19, Sept. 1932. p. 15.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 301 de 1933 Por el cual se dictan disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Instructores de Tunja. En: DIARIO OFICIAL. AÑO LXIX. N. 22223. 25, febrero 13.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA Decreto 1990 de 1933. *Por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de ciencias de la Educación.* En: Diario. Oficial. Año. LXIX. N. 22474. 29, diciembre de 1933. p.13.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 1990 de enero de 1934. Por el cual se dictan disposiciones

orgánicas de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Centro virtual de memoria en educación y pedagogía. IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá. Copia digital. Facultad de ciencias de la educación.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 857 de 1934. *Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas.* En: Diario Oficial. Año. AÑO LXX. N. 22587. 18, mayo, 1934. p. 8.

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Decreto 1379 de 1934. *Por el cual se dictan algunas disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación.* En: Diario Oficial. Año LXX. N. 22647. 30, Julio, 1934. p. 6.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 12 de 1934. *Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública.* En: Diario Oficial. Año LXX. No. 22.765 de 20 de diciembre. p.1.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 1917 de 1935. *Por el cual se reúnen en una sola las facultades de educación.* En Diario Oficial. Año. LXXI. N. 23043. 25, noviembre, 1935. p. 6.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 2108 de 1935. *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre el pago de auxilios a colegios de segunda enseñanza.* En: Diario Oficial. Año LXXI. N. 23069. 26, diciembre, 1935. p. 3.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto 2214 de 1935 *por el cual se dictan algunas disposiciones sobre establecimientos de segunda enseñanza.* En: Diario Oficial 23088 Bogotá, lunes 20 de enero de 1936. p.4.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto 620 de 1936. *Por el cual se reglamentan las funciones de los Inspectores Nacionales de Educación.* En: Diario Oficial No. 23.172 del 2 de mayo de 1936. p.6.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto 142 de 1936. *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre enseñanza normalista.* En Diario Oficial. Año LXXII. N. 23115. 20, febrero, 1936. p. 7.

EL CONGRESO COLOMBIANO. Ley 32 de 1936. *Sobre la igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación.* En: Diario Oficial. Año LXXII. N. 23127. 5, marzo, 1936. p. 1.

EL CONGRESO COLOMBIANO. Acto legislativo No 1 de 1936. *Reforma de la constitución.* En: Diario Oficial. Año LXXII. N. 23263. 22, agosto, 1936. p. 5.

ANEXO

ACERCAMIENTO A LA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA: ARQUEOLOGÍA Y GENEALOGÍA.

El trabajo de investigación acerca de la formación del maestro en Colombia durante los años 1930 – 1938 tiene como punto de partida la perspectiva foucaultiana en su primer desarrollo, es decir, se reconoce que los conceptos y elaboraciones de Foucault tuvieron avances, modificaciones y desplazamientos que han llevado a la transformación de sus conceptos y el desarrollo de su mirada en torno al sujeto y al poder, sin embargo el trabajo en cuestión se vale de las primeras elaboraciones conceptuales con las que Foucault logra visibilizar las relaciones entre sujetos.

En este sentido la investigación tiene como eje teórico-metodológico la perspectiva arqueológica y genealógica, entendiendo que la arqueología del saber tiene su sustento en mirar el archivos de los sistemas discursivos, desde su interior, es decir: “La tarea primera de la historia ya no consiste en interpretar el documento, determinar si dice la verdad o señalar su valor expresivo, sino más bien en trabajarlo desde el interior: ella lo organiza, lo divide, lo distribuye, lo ordena, lo reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente y lo que no lo es, señala elementos, define unidades, describe relaciones” con la intención de generar una ruptura a la explicación de la historia continua de los pensamientos y representaciones, que como monumentos atestiguan un discurso general que da cuenta de la continuidad de un saber universal.

La arqueología no es la continuación de las grandes historias, tampoco busca en ellos las huellas que han podido dejar los hombres, sino que despliega un conjunto de elementos, los aísla, los agrupa, establece relaciones, los reúne según niveles de pertinencia, describiendo los discursos como prácticas específicas, estudiando

las condiciones propias de la existencia de determinados discursos, posibilitando el acontecer de la vida histórica de los sujetos, ubicando las acciones de estos en un tiempo discontinuo, donde las fuerzas confluyen, emergiendo en el intersticio de ciertos procesos históricos discursos que muestran su singularidad, visibilizando la emergencia de una nueva subjetividad. De otro lado, el genealogista visibiliza comprende y analiza las fuerzas que confluyen en la emergencia de un nuevo hecho que muestra las singularidades de las acciones de los sujetos en un determinado tiempo y espacio.

En este orden, cabe mencionar que una de las preocupaciones de Foucault estuvo centrada en, como los humanos se convierten en sujetos, como resultado del ejercicio del poder. Así, entender el poder como relación de fuerzas que se ejerce, permite afirmar que el poder no es algo de lo cual disponemos o no disponemos ya que no está en el ámbito de la voluntad del sujeto, no actúa sobre nosotros sino sobre nuestras acciones, el poder nos constituye, está en todos lados donde las estructuras que disponen de nosotros (dispositivos) nos ingresan y nos hacen caer en la relación con el otro que nos pone en acción.

Dice el autor que el poder actúa sobre las acciones posibles, induce, incita, seduce, complejiza, aclara, oscurece, tornándose en un juego de acciones, de estrategias, tácticas y técnicas que modifican las acciones de los sujetos, ya sea dirigiendo la conducta de los individuos o de una población, fabricando y produciendo sujetos, así, el poder no se transmite se ejerce. Ante ello la libertad es efímera. El poder está arraigado en el nexo social, es decir, no existe en la perspectiva arqueológica genealógica una manera de percibir una sociedad sin relaciones de poder, ésta sería solo una abstracción.

Y continúa señalando como el ejercicio del poder se da sobre sujetos libres, sujetos que disponen en un campo de varias acciones posibles donde existe relaciones sociales, en este sentido, también se puede afirmar que donde hay poder existe

resistencia, es decir, fuerzas que no quieren ser homogenizadas, por un discurso totalizador y luchan por su singularidad, que también es otra forma de poder.

El poder pone a funcionar como verdaderos los discursos que el acepta, mediante los “mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera en que se sancionan unos y otros; las técnicas, estrategias y los procedimientos que son valorados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquéllos que tienen la función de decir lo que funciona como verdadero”.

Estableciendo un régimen de la verdad, éste no es simplemente ideológico, también son formaciones de sistemas políticos o económicos que se dan por las múltiples coerciones y reglas en cada sociedad, en cada tiempo histórico se establece una ‘política general’ de la verdad, reglado, instituido, por lo anterior se podría afirmar que la verdad es del orden de lo que el discurso enuncia.

En esta perspectiva la tarea de la arqueología y de la genealogía es mostrar que la verdad es sólo un episodio en la historia, estas intentan hacer aparecer las discontinuidades, emergiendo la entrada en escena de otras fuerzas, que surgen en su propio vigor, en su singularidad que reclama ser nombrado y conocido, - en este sentido, el saber no es un saber del sabio, o una suma de conocimientos, por saber se entiende al decir de Castro, en su libro vocabulario de Michel Foucault: “las delimitaciones de y las relaciones entre: 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos); 2) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, son definidos, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos sistema de positividad y manifestado en la unidad de una formación discursiva es lo que se podría llamar un saber.”

En esta perspectiva se adopta una nueva manera de ver y hacer, lo que Foucault denomina “historia efectiva” asumiendo “lo que el sujeto dice y no lo que el sujeto es” Es así como este trabajo, a partir de la revisión de las fuentes primarias, archivos, memorias, periódicos, revistas, decretos, leyes y documentos secundarios, se propuso un acercamiento al maestro en sus rupturas como en la transformación de sus prácticas pedagógicas y de las relaciones con el poder. En este orden se afirma a partir del trabajo investigativo que la:

La existencia del sujeto maestro en la década de los años treinta emerge en el marco del ideal del proyecto moderno de fortalecer el Estado nación moderno, y encaminar a la población hacia el progreso social, propósitos que, fuerzas políticas, sociales e intelectuales como las enunciadas por Rafael Bernal, Miguel Jiménez, Darío Echandía, Luís López de Mesa, Alfonso López Pumarejo, Agustín Nieto Caballero entre otros, se encarnan en la concepción liberal de Estado, considerando viable desde las prácticas educativas, la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la formación del maestro, como posibilidad para alcanzar el ideal de la formación del Estado nación moderno y el progreso social del país.

Allí el maestro existió en tanto que el gobierno le encomendó la función de instruir a los niños y jóvenes a partir de prácticas pedagógicas vigiladas y dirigidas por el Estado, donde el maestro asumió el carácter de ejecutor de este encargo en la preparación de los niños desde la perspectiva de la higienización, e instrucción y de preparar ciudadanos que legitimaran el ideal del Estado Nación.

Por tal motivo la formación del maestro fue una condición sine qua non que el Estado creó, como forma de administración de un orden en el contexto moderno, decisión que se materializó en la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Escuelas Normales así como la llegada de la Misión Alemana, fuerzas y discursos que confluyeron en las prácticas pedagógicas de la Escuela Nueva, en proyectos como las Escuelas Vacacionales y la Campaña de la Cultura Aldeana, instituciones

a cargo de maestros que en su quehacer fueron acentuando el estatuto de maestro funcionario.

Las estrategias de vigilancia y control que el gobierno estableció como garantía de cumplimiento de su función de maestro funcionario, tensionaron su condición social en la medida que el gobierno dispuso de un aparato burocrático que posibilitó su acción, que no solo fue la de instruir sino también la de asumir roles cuyos desempeños trascendieron la enseñanza: fue maestro, consejero social, asistente, médico y psicólogo.

También emergieron maestros cuya tendencia partidista obedecía a sus principios ideológicos, o maestros que en ocasiones eran más católicos, que la autoridad eclesial, más o menos creativos, y sin embargo esta condición no invalidó su función como maestro funcionario. El trabajo de Bustamante “El maestro cuadrifronte” explica cuatro aristas de lo que puede ser un maestro, en el sentido que la función del maestro en relación con el saber es múltiple y complejo, por tal motivo señala las cuatro caras del maestro: “maestro funcionario”, “profesor”, “enseñante” y “docto”.

El maestro funcionario, se refiere a que los objetivos educativos se relacionan con el saber que es algo visible en el currículo y en los planes de estudio, y que las personas que asisten a la escuela no lo hacen por razones cognitivas sino por consigna. El maestro pone orden, regula el tiempo, alza la voz, cuida a uno y vigila al otro, prevalece el discurso que manda desde la autoridad: horarios, tareas, límites, responsabilidades, uniformes, se espera del estudiante que sepa obedecer, que sepa que hay que hacer, es una tensión entre el propósito instruccional (académicos) y los procedimientos regulativos. (disciplina)

La segunda cara hace referencia al del profesor, cuando se es agente de un saber expuesto, y para eso el profesor tiene que haberse esforzado en su formación, se espera que el profesor realice el plan de estudios, en la medida que él ocupa un lugar en el saber. Él representa una disciplina que la escuela busca producir en el otro.

La cara del maestro enseñante: El maestro encarna y moviliza algo del deseo por el saber, los estudiantes verifican si el maestro esta por convicción y encarna el saber o por un asunto económico. El maestro encarna el saber -no por lo que dice o profesa como en el caso anterior, sino porque implica que no puede ocultar la falta delante del otro, es decir que, cuando se habla de la enseñanza de este maestro no se refiere a temas o información sino a lo que el maestro encarna para el aprendiz, establecer una relación con el saber, para ello el maestro transfiere trabajo.

Por último, la cara del maestro sabio: Es el maestro que no lo dice todo, siempre guarda algo, parece esperar la oportunidad, es un maestro cuyo saber pareciera que está parcialmente en reserva, es alguien al que siempre hay que recurrir para encontrar claves acerca de una pregunta.

En ese sentido, es posible reconocer que los diferentes roles que el maestro desempeña en aras del saber no varía su rol, en ese orden el maestro de los años treinta asumió como encargo su función desde la perspectiva del funcionario público, encargado de encausar a la población hacia los intereses de un estado deseoso de modernizar las formas de vida de sus ciudadanos, de superar las limitaciones y condiciones de pobreza y legitimar prácticas que permitieran alcanzar los ideales de formación de un Estado nación moderno y progreso social.