



Voces Históricas del Instituto Pedagógico Nacional  
Balance Historiográfico

Por:  
Julian Camilo Rodríguez Tarquino

Requisito para optar al título de Especialista en Pedagogía

María Isabel Heredia Duarte  
Directora

Especialización en Pedagogía  
Departamento de Posgrados  
Facultad de Educación  
Universidad Pedagógica Nacional

2016

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Voces Históricas del Instituto Pedagógico Nacional. Balance historiográfico
<b>Autor(es)</b>	Rodríguez Tarquino, Julian Camilo
<b>Director</b>	María Isabel Heredia
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 24 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	FORMACIÓN DE MAESTROS, ESCUELA ACTIVA, TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL.

2. Descripción
<p>Es un artículo cuyo objetivo es presentar un balance historiográfico del Instituto Pedagógico Nacional, se evaluaron los textos de historia del colegio escritos desde su fundación en 1927 hasta 1994, año en que se gradúa la última promoción de bachilleres pedagógicos del Instituto. Se realiza un recorrido histórico que a su vez se relaciona con fuentes secundarias que den cuenta de la época en que se vivía respecto al tema de educación.</p> <p>De las fuentes primarias se establecen culturas y tradiciones pedagógicas, relaciones con el Estado, contexto socio-político y concepción de los proyectos de formación de maestros.</p>

3. Fuentes
<p><b>Fuentes Primarias:</b></p> <p>ÁLVAREZ, Alejandro y Otros. Hacia una Reforma Estructural del Instituto Pedagógico Nacional. Documento de trabajo IPN. Bogotá. 1984</p> <p>BUSTAMANTE, Cecilia. Instituto Pedagógico Nacional 50 años. Programas Editoriales. Bogotá. 1977.</p> <p>RADKE, Franziska. Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935. Editorial El Gráfico. Bogotá. 1936</p>

ROZO MORENO, Jaime. Instituto Pedagógico Nacional, Una Escuela Experimental y de Aplicación. Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1983

#### **Fuentes Secundarias:**

CASTRO, Jorge Orlando. Memoria institucional y acontecer pedagógico, 50 años Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2009.

HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957 Una historia social, económica y política. Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés Editores Colombia S.A., Bogotá, 2001.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva, dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthropos Editorial. Barcelona. 2004.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y Otros. Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá. 1994.

MILLER, George A. The cognitive revolution: a historical perspective. 2003. In Cognitive Sciences. Vol.7, No.3 March, Pp. 141.

NOGUERA RAMÍREZ, Carlos. Aproximación Conceptual a la Constitución de las Tradiciones Pedagógicas Modernas. Lección inaugural Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá. 2009.

#### **4. Contenidos**

La introducción del presente artículo habla de la importancia de rescatar la historia del Instituto Pedagógico Nacional y la aplicabilidad del balance historiográfico, luego se reseñan las publicaciones sobre historia del IPN, teniendo en cuenta los temas recurrentes en pedagogía y políticas educativas.

La primera publicación sobre historia se realiza en 1936, los hallazgos tienen que ver con la influencia de la Escuela Activa y el proyecto nacional de formación de maestros para el que fue contratada la misión alemana liderada por Francisca Radke. La segunda publicación en 1977 da cuenta de cómo en sus primeros 50 años el IPN y la Escuela en general demandaba ampliarse a otros grupos sociales donde también se generaban aprendizajes. Finalmente las publicaciones de los años 80 muestran la decadencia del modelo expansivo de la Escuela, el surgimiento de la tecnología educativa y la construcción de la relación entre Universidad e Instituto.

#### **5. Metodología**

El balance historiográfico es una herramienta metodológica que permite contrastar las distintas investigaciones históricas que se hayan realizado sobre un tema específico, este tipo de balance permite identificar las posturas, corrientes de pensamiento o disciplinas que se hayan tomado en

cuenta al hablar de un tema determinado, con los trabajos que se han rastreado sobre la historia del Instituto Pedagógico Nacional se hace un balance historiográfico que identifique los matices, las tensiones y los entrecruces en los textos que se han escrito sobre la historia del IPN. El balance historiográfico permite tener un panorama amplio de la temática, revela el estado de las investigaciones, la pertinencia del tema y la detección de las necesidades o carencias investigativas con las que un tema específico cuenta, ayuda a precisar la problemática elegida a trabajar y a dirigir con mayor precisión el campo de investigación.

## 6. Conclusiones

Respecto a las fuentes se podría decir que para una historia de casi 90 años es poco lo que se ha escrito, o por lo menos, no es tan visible. Este trabajo permite al profesor del IPN reconocer la importancia histórica de la labor de formación de maestros y que por la formación profesional, en su mayoría en la UPN, y el diario vivir en la Escuela se acerque a la comprensión de esa relación entre Universidad e Instituto como su centro de prácticas y escuela laboratorio. De otra parte, se visibiliza la influencia en los textos tanto de los procesos de la expansión de la Escuela como de la Tecnología de la Educación, situación que contrasta con el apoyo incondicional que había del gobierno nacional en los primeros años del Instituto Pedagógico Nacional

<b>Elaborado por:</b>	Julian Camilo Rodríguez Tarquino
<b>Revisado por:</b>	María Isabel Heredia

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	23	08	2016
--	----	----	------

# VOCES HISTÓRICAS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

## Balance historiográfico

Julian Camilo Rodríguez\*

\* Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y docente del Instituto Pedagógico Nacional.

### **Resumen:**

*Este artículo presenta un balance historiográfico del Instituto Pedagógico Nacional, expone las tendencias acerca de pedagogía y políticas educativas que se han manifestado en distintas épocas del colegio, sus razones fundantes, la relación con el gobierno y la vinculación con la Universidad Pedagógica dan cuenta de los ideales que han marcado la historia de la educación y de la formación de maestros, no sólo en el Instituto sino en el país y en Latinoamérica, cuya historia está marcada por las tradiciones pedagógicas<sup>1</sup> que ha heredado de Europa. Se expondrán los matices hallados en los documentos de historia del IPN desde los escritos de su primera directora Francisca Radke en 1927, hasta la época de los años 80 donde se agotaba el modelo de expansión de la Escuela y surgía la Tecnología de la Educación.*

### **Palabras clave:**

*Instituto Pedagógico Nacional, Formación de maestros, Escuela Activa, Tecnología de la Educación.*

### **Abstract:**

*This article presents a historiographical balance of the National Pedagogical Institute, explain the trends about pedagogy and politic education that have emerged at different epochs of the school, its fundamental reasons, the relationship with the government and*

---

<sup>1</sup> Las tradiciones pedagógicas modernas son diferenciadas por Carlos Noguera en el documento "Aproximación Conceptual a la Constitución de las Tradiciones Pedagógicas Modernas, éstas son: la anglosajona, la francófona y la germánica.

*the link with the Pedagogical University show the ideals that have marked the history of education and the training of teachers, not only in the Institute but also in the country and in Latin America, whose history is marked by the pedagogical traditions that has inherited from Europe. In this paper will be spouse the nuances found in the documents of the IPN history since its first director Francisca Radke in 1927, until the 80s where the model of expansion of the school was running out and was emerging School Technology Education.*

**Key Words:**

*Instituto Pedagógico Nacional, Teacher training, Progressive Education, Educational Technology.*

**Introducción:**

Cada vez que se hable de la historia de la formación de maestros en Colombia, serán las Escuelas Normales y el IPN las instituciones que se tomen como referencia para situarse en el tema, en este caso, el objetivo del presente artículo es realizar un balance historiográfico del Instituto Pedagógico Nacional fundado en 1927 y posteriormente anexado en 1955 a la recién creada Universidad Pedagógica Nacional Femenina.

El Instituto Pedagógico Nacional, como unidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene una historia que se remonta a 50 años, y desde su fundación como Instituto cumple en 2017 90 años. No obstante, y pese a su larga data y aportes a la pedagogía en tanto campo experimental, escasean los trabajos de corte histórico-pedagógico, reduciéndose a sólo 5 publicaciones dispersas entre 1936 y 1998, las cuales han intentado reconstruir la historia del Instituto desde diferentes ángulos y con distintos propósitos políticos o pedagógicos. Se espera que esta investigación contribuya a la construcción de futuras investigaciones en torno a la historia del IPN, con el fin de iniciar un proceso de recuperación de su archivo, y de los aportes a la pedagogía de una de las instituciones oficiales más significativas del país.

El balance historiográfico es una herramienta metodológica que permite contrastar las distintas investigaciones históricas que se hayan realizado sobre un tema específico, este tipo de balance permite identificar las posturas, corrientes de pensamiento o disciplinas que se hayan tomado en cuenta al hablar de un tema determinado, con los trabajos que se han rastreado

sobre la historia del Instituto Pedagógico Nacional se hace un balance historiográfico que identifique los matices, las tensiones y los entrecruces en los textos que se han escrito sobre la historia del IPN; sus autores, sus épocas y sus ideales de pedagogía se esbozarán de manera breve, pero estableciendo las conexiones entre las diferentes publicaciones. Se han seleccionado los textos que fueron publicados hasta antes de 1994, pues es en este año que se gradúa en el Instituto la última promoción de bachilleres normalistas: igualmente se toma como referencia dicho suceso, por la razón fundante del Instituto de formar maestros.

Los textos que posibilitaron esta revisión del estado del tema estudiado, o estado del arte de la historia del IPN, fueron:

*Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935. Francisca Radke. 1936*

*Instituto Pedagógico Nacional 50 años. Cecilia Bustamante. 1977*

*Instituto Pedagógico Nacional Una Escuela Experimental y de Aplicación. Jaime Rozo Moreno. 1983*

*Hacia una reforma estructural del Instituto Pedagógico Nacional. Alejandro Álvarez, Martha Cecilia González, Jaime Jaramillo, Gloria Jiménez, Olga Lucía Palacio y Manuel Vicente Rojas. 1984<sup>2</sup>.*

Fue la misión alemana liderada por Francisca Radke la que fundó en 1927 el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, estaban contratados por el gobierno conservador y por lo tanto, tenían su apoyo casi que incondicional –por lo menos ideológicamente– en las propuestas que tuvieran sobre un proyecto nacional de formar maestras, la pedagogía católica de Francisca Radke traía consigo las propuestas de la Escuela Activa y la herencia de la tradición pedagógica germánica, situación que será expuesta en la primera publicación de 1936 sobre historia del Instituto. Es hasta 1977 que aparece un nuevo texto sobre la historia del colegio, escrito por la directora que hasta hoy ha sido la que más tiempo ha estado en ese

---

<sup>2</sup> El texto “El Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas una institución formadora de docentes 1927-1955” de las profesoras Olga Patricia Muñoz y María Mercedes Sánchez publicado en 1998, presenta temas recurrentes de la historia del Instituto anterior a la vinculación con la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, la bibliografía utilizada en esta obra será de gran utilidad para futuros trabajos históricos más detallados.

cargo (1964-1979)- En “IPN 50 años”, se mantiene la preocupación porque el Instituto fuese líder a nivel nacional en temas de pedagogía, y como requisito necesitaría conocer los “aprendizajes” que se daban en distintos tipos de espacios sociales diferentes a la Escuela. En la década de los años 80 del siglo XX aparecen 2 publicaciones, por un lado, la del director Jaime Rozo: “IPN Una Escuela Experimental y de Aplicación”, y por otra parte, la de un grupo de profesores del Instituto titulada “Hacia una Reforma Estructural del Instituto Pedagógico Nacional”, publicaciones que coincidirán en rescatar algunos planteamientos de la Pedagogía Activa, pero que se distanciarán cuando se hable de la Tecnología de la Educación.

Este balance historiográfico, producto del trabajo de grado de una Especialización en Pedagogía servirá como insumo para futuras investigaciones en el tema de la historia tanto del IPN como de la Universidad Pedagógica Nacional, siendo el tema de la formación de maestros el que relaciona históricamente a las dos instituciones.

Acompañan este balance, algunas obras generales sobre la historia de la educación, esto con el fin de proporcionar las condiciones que posibilitaron su existencia, al estar inscritas, todas ellas, en el avatar histórico de sus propios tiempos.

### **Primeros años del IPN, una idea común a pedagogos y gobernantes**

El primer texto publicado respecto al Instituto Pedagógico Nacional tuvo como título: “Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1936”. Esta obra narra la historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas desde su apertura en 1927 hasta 1936, escrita por su fundadora Francisca Radke; los primeros años del IPN serían fundamentales no solo para constituir la tradición de un colegio de 90 años, sino también para consolidar un proyecto de formación de maestras de carácter nacional.

La gran mayoría de las acciones políticas que se emprendieron para la construcción del IPN para señoritas surgen durante los mandatos presidenciales del período denominado como la “Hegemonía Conservadora”, dicho partido político contrató a profesores alemanes católicos para construir un proyecto nacional que se encargara de la formación de maestras e inspectoras en todos los niveles educativos, desde el kindergarden hasta la segunda enseñanza –bachillerato–. El Instituto, realizó así su apertura el 9 de marzo de 1927 en la calle



72 en la ciudad de Bogotá. Esta misión alemana<sup>3</sup> –la segunda en el país– era liderada por Francisca Radke, maestra devota católica y firme defensora del sistema de internado para llevar a cabo el proyecto del Instituto.

Radke, nació en Aquisgrán (Alemania) en una época de pleno desarrollo del capitalismo en Europa, es un contexto en el que surgen los primeros derechos civiles y políticos de la mujer, entre estos, se destaca la oportunidad de acceder a la educación superior. Este ambiente social es el que permite a Francisca Radke estudiar en distintas universidades de su país, y encarnar esa misión de la profesionalización de la educación de las mujeres, empresa que adelantaría cuando es contratada con otros cinco profesores alemanes para fundar y dirigir el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. Las mujeres que lograban cursar estudios recibían nociones básicas de algunas disciplinas: clases de bordado, economía doméstica, cocina, historia sagrada, entre otras, pues estos planes de estudio estaban orientados a que aprendieran a desempeñarse como madres y esposas. La única educación especializada que recibían era en la Escuela Normal, debido a que ese oficio en su momento se estimaba como una prolongación de su labor en el hogar por considerar que su espíritu maternal las hacía aptas para ejercer la docencia.

En Colombia, el partido conservador perdió las elecciones presidenciales de 1930 finalizando así el período de casi medio siglo que se conoció como la “Hegemonía Conservadora”<sup>4</sup>. Es en este momento, que los gobiernos liberales de Enrique Olaya Herrera y de Alfonso López Pumarejo efectuaron cambios en torno a la educación, y entre sus determinaciones, exigieron a Francisca Radke abandonar el país debido a supuestas afinidades con el partido Nacional Socialista (nazi) de Alemania. Por motivos que aún carecen de precisión para la historia, no se podría afirmar que esa fue la causa de su expulsión, y si fuera esa, habría que poner en cuestión la situación política y social tan sensible que se vivía en la época debido a dos guerras

---

<sup>3</sup> Con el propósito de reformar los ministerios de instrucción y de educación, se vincularon al país un grupo de alemanes cuya influencia se puede dividir en las tres misiones de 1872, 1926 y 1965. La primera se encargaría de fundar y dirigir una Escuela Normal implementando el modelo de enseñanza Pestalozziano como se practicaba en las escuelas Prusianas. La segunda misión es contratada en un ambiente político colombiano controlado por los conservadores e influenciado por la religión católica, esta misión propuso el establecimiento de dos Institutos Pedagógicos, uno para varones y otro para mujeres, además de establecer la carrera del magisterio. La tercera misión se remonta a la firma de un convenio entre Colombia y Alemania Federal cuyo propósito fue recomendar nuevos métodos y técnicas educativas; con esta misión comenzó la tecnificación de la enseñanza primaria, dotación de las escuelas, capacitación del personal docente y organización por áreas (Matemáticas, lenguaje, sociales, ciencias naturales, educación física, música, dibujo y manualidades).

<sup>4</sup> En este marco, se ha tenido en cuenta la obra de Aline Helg, “La educación en Colombia 1918 – 1957”

mundiales. Por ello, sería apenas predecible el hecho de colocar etiquetas y calificativos a todo aquel que proviniera de las potencias involucradas en esos conflictos. Es entonces, en el marco de su regreso a Alemania -por la agudización de conflictos ideológicos de la segunda guerra mundial- que Francisca Radke escribió: *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935*.

En esta obra, Francisca Radke realizó un rastreo de los decretos y leyes presidenciales y ministeriales que dieron soporte legal al IPN durante sus primeros nueve años de vida, mostrando que su funcionamiento administrativo diera cuenta del papel como institución líder en la formación de maestras en el país. Es un proyecto que en sus inicios no tenía una clara intención política de dar educación a las mujeres, razón por la que su directora leía en el estado colombiano un matiz de inofensividad en la fundación de un Instituto para señoritas. Respecto al lapso de tiempo -1872 a 1927- entre la fundación de la Escuela Normal de Mujeres y la fundación del IPN para Señoritas, Francisca Radke afirmaba:

*“...parece existir un océano de distancia. Pero en realidad es nada más que el desarrollo lento pero persistente de la instrucción femenina. En ese camino, 45 años no son más que un pequeño instante de recorrido, y mucho menos cuando se considera que sobre ella nunca ha ejercido influencia un fin político. La benevolencia con la cual se trató precisamente por su aparente inofensividad le resultó una ventaja inapreciable”. (Historia del IPN para Señoritas 1936, Pp. 4).*

En el transcurso de sus primeros años, el IPN logró posicionar de tal manera la formación de maestras que la demanda nacional desbordó los alcances del mismo, lo que no fue excusa, sino más bien gran motivación para que Radke y los integrantes de dicha misión alemana se apropiaran intensamente del proyecto.

Este texto alude constantemente a los logros del Consejo Directivo del IPN para señoritas. Este se constituyó por profesores del Instituto y por representantes del Gobierno Nacional quienes además de apuntar al mismo objetivo, mediaban las propuestas teniendo en cuenta el saber pedagógico de los maestros del IPN, razón por la que Instituto y Ministerio de Educación mantuvieron en estos primeros años una estrecha relación que favorecía a toda escala el desarrollo del proyecto. Radke y los demás pedagogos elaboraban en primera instancia los procesos concernientes a las condiciones de admisión de estudiantes y profesores –a sus diferentes secciones: facultad de educación, cursos de información, cursos complementarios, de estudios superiores, jardín de niños, y escuela anexa–, asignación de becas a nivel nacional,

contratación, condiciones para otorgar títulos<sup>5</sup> y estructuración del plan de estudios<sup>6</sup>, luego se deliberaban las propuestas en el Consejo Directivo, momentos claves en los que Francisca Radke destacó que el gobierno tenía en cuenta las solicitudes del IPN, y que ello favoreció siempre la comunicación entre ambos estamentos.

Esta relación fructífera posicionó al Instituto Pedagógico Nacional como referente para el país en el tema de formación y profesionalización de maestras, cumpliendo por lo menos en su primera fase el objetivo que se había trazado el gobierno desde 1917. Al respecto planteaba el Artículo 6 de la Ley 25 de 1917:

*“El gobierno contratará profesores extranjeros católicos, que tengan las capacidades necesarias para organizar y dirigir los institutos pedagógicos nacionales a fin de que los maestros que allí se eduquen obtengan la preparación moral y las capacidades que se requieren para que la instrucción pública en Colombia alcance el mayor adelanto posible” (Radke, 1936).*

El gobierno expedía leyes y decretos basados en las propuestas del IPN, situación que fortalecía cada vez más la propuesta pedagógica de la misión alemana; es en este ambiente, cuando los ministros de educación instan a los Institutos de segunda enseñanza y a las Escuelas Normales Departamentales a regirse por el pénsum del IPN. Después de esta directriz legal, los mismos directores de otros institutos empezaron a demandar titulación para sus estudiantes y acompañamiento de egresadas del Instituto Pedagógico Nacional. Es en este momento de la historia donde se evidenció la mayor armonía, no solo en la relación del IPN con el gobierno, sino en la relación de unas maestras con una idea de pedagogía inmersa en un proyecto nacional, que a pesar de la reducción del presupuesto por alumna de manera progresiva y que no tuvieran las mismas condiciones laborales de los institutores del ‘municipio de Bogotá’, no fue excusa para dedicar años de su vida, día y noche, a enseñar y formar en el oficio de ser maestras.

---

<sup>5</sup> Aunque algunos institutos podían certificar instrucción suficiente, el título profesional y oficial de Institutora se obtenía únicamente en el IPN y en las Escuelas Normales Departamentales, tanto el plan de estudios de los institutos como el de las Normales a nivel nacional era orientado desde el IPN para señoritas.

<sup>6</sup> Las materias y cursos en el IPN básicamente eran: Castellano, Historia, Psicología Experimental, Pedagogía, Religión, Derecho Escolar, Gimnasia, Canto, Labores Manuales, Costura, Historia Patria, Biología e Higiene, Geografía Física, Derecho Escolar, francés, Educación de ciegos y anormales, Historia de la Pedagogía, Instrucción Cívica, Metodología de enseñanza Froebel y Montessori, y Prácticas en Jardín Infantil y Escuela Anexa. La mayoría de estas se intentaban reproducir en las Normales y demás institutos a nivel nacional; además, todas las secciones tenían en su núcleo de formación pedagógica materias de psicología y pedagogía.

El Decreto 1575 de 1929 no sólo unificaba los programas académicos de los colegios de enseñanza secundaria para mujeres, sino que los obligaba a aceptar el pénsum prescrito por el Ministerio, al respecto dos de sus artículos decían:

*“Artículo 2º: La alumna que haya obtenido el certificado de instrucción suficiente en el Instituto en donde haya hecho sus estudios y que aspire a obtener el título profesional y oficial de Institutora, deberá someterse a examen en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas o en una de las Escuelas Normales Departamentales...”*

*Artículo 4º: El pénsum para el título profesional y oficial de Institutora será el mismo que rige en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y el que haya de regir en las Escuelas Normales Departamentales”.*

*(Historia del IPN para Señoritas 1936, Pp. 16).*

De otro lado, esta obra también describe algunas generalidades de las metodologías utilizadas en la cotidianidad del IPN. Según la concepción de Francisca Radke, la enseñanza debía tener una relación directa con la práctica y con la vida real; por ejemplo, en Biología recomendaba la vivencia directa con un “potrero” y no sólo exhibir las gráficas de un texto, esto para que se diera mayor valor a la apropiación de un maestro sobre un tema determinado. No en vano, las estudiantes desde sus primeros años de formación tenían acceso a prácticas en aula, era una constante analizar en la vida real los conocimientos teóricos obtenidos:

*“La ventaja para la escuela resulta solamente cuando el profesor conoce su materia a fondo y por eso está capacitado para aumentar su colección o laboratorio sin fondos mayores. Los potreros, por ejemplo, ofrecen una cantidad de material para la Biología si se toma el tiempo para ir a recoger las calaveras y huesos de los animales caídos y que los gallinazos limpian. (...) Pero si él (el maestro) se resigna a trabajar no más que con uno de estos mapas brillantes, detestables, con los cuales los niños dañan sistemáticamente los ojos y cuya única ventaja en este caso consiste en que desde la tercera fila en adelante ya no se ve, la enseñanza queda anticuada y antipedagógica...” (Historia del IPN para Señoritas 1936, Pp. 43-44).*

Esa constante pregunta por la relación entre la teoría y la práctica intentarían resolverla los autores que se enmarcaron en la “Pedagogía o Escuela Activa”, quienes son contemporáneos europeos a la fundación del proyecto de la misión alemana liderada por Francisca Radke; los principios de la pedagogía planteada por Froebel, Pestalozzi, Montessori, Kerschensteiner, entre otros, se enseñaban en el IPN, además de recibir la visita de pedagogos europeos como Ovide Decroly quienes dieron a conocer en la educación colombiana –en visitas al Gimnasio Moderno, Gimnasio Femenino y al IPN– los planteamientos de esa corriente pedagógica de la Escuela Activa.

Como una posible evidencia de esta corriente, Francisca Radke mencionó la importancia de las excursiones como espacios distintos al académico porque posibilitaban vivencias ‘directas’, donde enseñaba a sus alumnas en medio del viaje la diversidad geográfica y la relación de los lugares con la historia patria. En palabras de Radke (1936): “a través de las excursiones se conocían conceptos geográficos en abundancia, problemas de comercio y tráfico y el carácter de las naciones vecinas”. Todo ello según la autora, contribuía a un ensanche máximo del horizonte intelectual de las participantes en las excursiones, fortificando sentimientos de compañerismo y supresión de los deseos personales; esto último, debido a las condiciones difíciles de hospedaje y alimentación que se tenían que vivir al no tener un apoyo financiero significativo para estos viajes, situación difícil que se veía muchas veces aminorada por la ayuda que recibían de distintos gobernantes de los municipios que visitaban y que Radke no desestima en el texto elogios a la hora de reconocer esa bondad.

Para concluir este apartado, se podría decir que en esta obra se encuentra una enorme convicción de la directora de un proyecto nacional de formación de maestras en todo nivel, en cada línea se puede ver la preocupación por sustentar el valor de una institución, desde lo pedagógico y lo estatal; el detalle, la minucia, la especificidad en lo administrativo y en lo pedagógico, el estricto orden, la formación, la instrucción clara, la exigencia, y la disciplina de internado hacen parte de una época y un modo de enseñar que son encarnados por una mujer heredera de la tradición pedagógica alemana y de la corriente pedagógica de la Escuela Activa. Finalmente, este fragmento de la historia también evidencia la importancia de una relación armónica entre maestros y gobernantes, relación estrecha que, al dar voz al saber pedagógico, robusteció los primeros años de un Instituto *ad portas* de cumplir 90 años.

### **Cómo perdura la esencia del IPN en sus primeros 50 años**

Francisca Radke regresó al país en 1952, gracias a que los conservadores -quienes a principio del siglo XX hicieron toda la gestión para contratar la misión alemana basada en la pedagogía católica- retornaron a la presidencia después de una corta hegemonía liberal de 16 años. Una vez reinstalado el proyecto pedagógico conservador, se acabó la Escuela Normal Superior para darle paso a la Escuela Normal Universitaria, y ésta a la Universidad Pedagógica Nacional en 1955.

A partir de la década de 1950, los países que no estaban altamente industrializados se les llamó “países del tercer mundo”, y para superar ese ‘atraso’, la masificación de la Escuela sería la condición para alcanzar el paradigma del ‘desarrollo’. Un texto clave fue el Informe Coombs, al respecto Alberto Martínez dice:

*“En paralelo con la crisis aparece una profusa literatura dedicada a señalar la incongruencia entre los ‘conocimientos que brinda la escuela y el desarrollo científico-técnico, entre los modelos y relaciones sociales que rigen la vida escolar y los que rigen fuera de ella’...*

*Con la aparición en 1968 del libro de Philip Coombs Crisis mundial de la Educación se introduce en la educación el concepto de crisis. Según Coombs, la crisis educativa es el producto de disparidades entre necesidades sociales y realizaciones educativas, es decir, del desfase entre los requerimientos del desarrollo y lo que se suponía serían las realizaciones efectivas del sistema escolar.”<sup>7</sup>*

Finalizando este período de expansión de la Escuela, la directora del IPN publica en 1977 el texto conmemorativo de los primeros 50 años del Instituto Pedagógico Nacional. El IPN, dirigido por la profesora Cecilia Bustamante -quien es egresada de la Escuela Normal de Ibagué y Licenciada en Física y Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional - trabajó como maestra de matemáticas y física en las ciudades de Chiquinquirá, Tunja y finalmente en Bogotá en el IPN, donde la directora en esos momentos era Aracely Niño de Mateus, quien en 1965, al tener que viajar al exterior a realizar una especialización, propicia la situación que dejaría a la profesora Bustamante como directora a solicitud de las mismas estudiantes, en este cargo permanecería hasta 1977.

En estas décadas de los 60 y 70, la educación en Colombia se expande y se masifica, situación que reseña Cecilia Bustamante cuando dice que:

*“...el incremento en matrículas y el aumento de la población que demanda ingresar al sistema escolar permiten concebir la educación como una necesidad y un derecho que tienen todos los niños y jóvenes del país como el patrimonio más importante en una época llena de constantes novedades en la ciencia y la técnica” (IPN 50 Años, Pp. 19).*

Teniendo en cuenta esta relación entre colegio y nación, surge la importancia de los procesos de aprendizaje:

---

<sup>7</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. 2004

*“Cuanto más temprano una sociedad advierta la necesidad de una sincronización de los procesos de aprendizaje de los diferentes sectores que la conforman (que son los que la mantienen dinámica y productiva), con los que tienen lugar en la Escuela y organice y atienda tal sincronización; tanto más firmemente asegura su futuro, porque el desarrollo integral del hombre que constituye esa sociedad, debe ser promovido por medio de la educación, que tampoco puede darse sin el desarrollo solidario de la humanidad para poder vivir una vida plenamente humana”. (IPN 50 Años, Pp. 7).*

Una de las maneras de aportar a este desarrollo integral tiene que ver con el valor que se le otorgó a todos los campos del saber que por sus distintos objetos de estudio contribuyeron al conocimiento de las distintas dimensiones del ser humano, en razón a esa integralidad, el Instituto desde su fundación ha considerado la música, la educación física, las artes y las danzas materias tan importantes como cualquier otra del currículo. Ese liderazgo en formar en dichas áreas del conocimiento, se evidencia en sucesos históricos importantes a nivel institucional, al ser el IPN la primera institución en Colombia que enseñaría educación física a las mujeres.

De esta iniciativa, participaron profesoras destacadas que con su preparación lograron dar un lugar reconocido al colegio en campeonatos a nivel nacional; no se quedó atrás la música, cuyas bandas a través de los años han sido protagonistas en eventos culturales, a lo cual se suma, que desde los primeros años del IPN, sus estudiantes asistían a conciertos de la élite del gobierno nacional y se formaban musicalmente con los maestros más importantes del país.

Esta revista conmemorativa también encuentra en su recorrido histórico el apoyo esencial que ha tenido el Instituto por parte del gobierno, apoyo que le significaba poder cubrir gran parte de la demanda nacional que año tras año se incrementaba, no sólo de cupos, sino de normalistas de otras regiones del país que requerían complementar sus estudios para replicar el modelo de formación a nivel nacional en Institutos y Escuelas Normales. El gobierno nacional y el Ministerio de Educación apoyaron las iniciativas del Instituto Pedagógico, entre ellas, la intensificación de la educación física, cuyas clases con modalidades distintas fueron lideradas en sus inicios por los profesores alemanes Gertrud Fuesers y Hans Huber; el soporte al colegio también incluía la inversión en materiales didácticos que se traían de Europa y Estados Unidos para que sus estudiantes siempre estuvieran a la vanguardia de los planteamientos sobre pedagogía en estos países.

La lista de materiales didácticos abarcaba desde los grandes y pesados elementos de gimnasia alemana, hasta los microscopios y lupas –entregadas por primera vez a niñas estudiantes en Colombia por la profesora alemana María Hasebrinck, que se utilizaban en las clases de ciencias que con tanta alegría describían las alumnas de los primeros años del IPN.

Respecto al apoyo del gobierno Francisca Radke narraba:

*“El gobierno concedió entonces, magnánimamente, la suma de \$20.000 oro para la compra de objetos de enseñanza en Alemania y los Estados Unidos de Norte América. Modernos y bien escogidos, permitieron ellos la instalación adecuada de los salones y laboratorios de Química, Física, Biología, el museo de Biología, de la biblioteca. Sobre esta base se podía realizar el método alemán la educación orientada al trabajo activo, a la experiencia, a la observación crítica. Fue éste el método recién introducido en las escuelas alemanas con el nombre de ‘Enseñanza-Trabajo’ (Arbeitsunterricht)”. (IPN 50 Años, Pp. 14).*

Esta metodología soportada en materiales didácticos hace parte de una corriente pedagógica de principios del siglo XX, que se conoce como la Escuela o Pedagogía Activa, en el Kindergarden por ejemplo, era apropiado el método Montessori, en las Escuelas Normales se debía seguir el método Pestalozzi, o en el IPN que se trabajaba con el método “Enseñanza-Trabajo” recién introducido en Alemania, todos ellos, eran métodos de la Escuela Activa, del “aprender haciendo”. Nelly Mendoza, directora del jardín infantil y de primaria en 1977 describe al niño de jardín de la siguiente manera:

*“El niño es un ser sentimental, necesita amar y ser amado, lo mismo que necesita de pan, de movimiento, de palabras y de imágenes. Se sorprende ante las cosas más simples de la vida: el movimiento de las hojas con el viento, su curiosidad insaciable se traduce en preguntas que a veces mortifican al adulto”. (IPN 50 Años, Pp. 22).*

Gloria Pachón de Galán en su aporte al mismo tema dice:

*“Se observa la misma técnica, la misma idea, la misma intención desde el Jardín Infantil, el más prestigioso del país (...) Durante ese período los pequeños ‘no aprenden a leer’ como es usual y aparentemente imperativo, pero en cambio, demuestran un conocimiento del lenguaje y de otros aspectos de ‘sentido común’ de la vida diaria, totalmente insólitos dentro de otros sistemas educativos”.*



Otro aspecto que se puede leer en “IPN 50 años” es la alegría, la nostalgia, y el orgullo con el que sus estudiantes se expresaban sobre la institución, es lo que se podría llamar “Sentido de Pertenencia”. ¿qué es lo que ha conformado esta particularidad?, tal vez la primera de las características que han edificado este ‘amor’ al IPN fue el empeño que puso Francisca Radke, a quien siempre describen sus alumnas como una maestra con gran personalidad y preparación, ya que podía impartir todo tipo de clases, desde artes hasta matemáticas. De esta época se destacó el beneficio del modelo de internado, puesto que las estudiantes no sólo podían realizar toda su preparación en el mismo sitio, sino que también podían retroalimentar constantemente sus prácticas con las maestras que seguían trabajando en el IPN, se vivía entonces en una “casa hogar”.

Esther Aranda Mantilla, quien fuera la primera directora colombiana del Instituto, se dio a la tarea de acercar un poco más a las estudiantes con las directivas, uno de los temas principales que se trataron en este acercamiento fue el de la vida de internado, ya que para esta época - 1948- era considerado por muchas de las estudiantes y profesoras una situación difícil de vivir por todo lo que implicaba alejarse de sus familias y de una sociedad cambiante que pedía otro tipo de formación. Sin embargo, se deben reconocer las ventajas formativas y pedagógicas que se obtuvieron de este modelo, puesto que gracias a ese ‘convivir bajo el mismo techo’ se construyeron las sólidas bases del sentido de pertenencia a una institución, de un proyecto nacional, y de la profesionalización de la educación de la mujer colombiana. Ligia Plazas de Chaparro quien fue estudiante del IPN desde su apertura evoca en un apartado de la revista:

*“Me dieron la beca. Llegué al Instituto con mucho entusiasmo y gran decisión, dejando a lo lejos cuanto había querido segura y confiada de mi vocación. Pasan por mi mente preciosos recuerdos de una vida sana de estudio y lealtad matizada siempre con mil tropezones, regaños, castigos, y algunos sermones que dieron al traste con mi necedad (...) Pasaron los meses y fui comprendiendo que necesitaba más consagración (...) giran mis memorias como en una máquina que proyecta cine de suave color”. (IPN 50 Años Pp. 44).*

Finalmente, se podría concluir, que la conmemoración de los primeros 50 años del IPN deja, por un lado, el recuerdo permanente de la impronta de Francisca Radke que con su herencia de la tradición alemana y los métodos de la Escuela Activa, construyó con los demás integrantes de la misión pedagógica las bases de un proyecto nacional, que contaba con el apoyo del gobierno. De otro lado, la década de los 70 deja ver en Cecilia Bustamante, una directora enfocada en mantener el papel protagónico del colegio frente a las demandas de la sociedad,

demandas que se atendían con una educación integral, que a través de los conocimientos que se transmitieran, pudieran dar sentido a los distintos grupos de la sociedad donde los estudiantes elaboran procesos de aprendizaje, grupos y contextos que al estar fuera del Instituto, ya habían desbordado los límites del modelo fundante de internado.

### **Años 80, la pregunta por la relación Instituto-Universidad, la tecnología de la educación y la instrumentalización de la enseñanza**

Esta época se caracterizó por el debilitamiento del modelo de la masificación de la educación frente a las demandas del neoliberalismo naciente, surgen entonces nuevas propuestas, que Alberto Martínez expone de la siguiente manera:

*“La identificación de las alternativas que se propusieron para hacer frente al agotamiento del modelo de expansión incluyó el diseño de la instrucción y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello hicieron su aparición la tecnología educativa y el diseño instruccional. De esta manera se puso en práctica una concepción más global de la educación y la enseñanza en la perspectiva de optimizar el rendimiento y la eficacia del sistema (mejoramiento de la calidad). Así se explica que la tecnología educativa haya sido el eje central de las decisiones”.*<sup>8</sup>

En este contexto es que Jaime Rozo director del Instituto Pedagógico en 1983 escribe: “IPN, una Escuela Experimental y de Aplicación”. En los primeros 56 años del IPN se puede identificar una característica común entre quienes han elaborado escritos históricos y conmemorativos de distintos períodos de tiempo del colegio. Es así, como desde la primera publicación de Francisca Radke en 1936 hasta la de Jaime Rozo en 1983, aparece la relación con el Estado como un tema fundamental.

De los primeros años del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas desde 1927 hasta la partida de Francisca Radke en 1936, Jaime Rozo hace un breve recuento:

*“Durante los primeros ocho años de vida, el Instituto se caracterizó por su amplia actividad cultural, su desarrollo especial en el campo del arte, la pintura, la escultura, el teatro y la música. Su prestigio académico le permitió ocupar un puesto destacado como asesor del Ministerio de Educación y un importante liderazgo en la organización y desarrollo de todo programa educativo. Al plantel se le prestaba generosa colaboración y reconocimiento por parte de las altas autoridades del gobierno y especialmente del sector educativo”*

---

<sup>8</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. 2004

Sin embargo, estas características han sufrido algunos cambios respecto a su razón fundacional de formar maestras, y desde 1968 también maestros<sup>9</sup>. Para Jaime Rozo los principales motivos por los que el IPN ha minimizado notablemente su tarea de formación de docentes se resumen en: proliferación de escuelas normales, poca atención a la reforma de la educación normalista de 1963, desinterés social y de la juventud por la profesión de educador, continuos cambios en la reglamentación sobre la educación normalista, concentración de maestros en las grandes ciudades, incorporación al IPN de otros programas que desplazan el papel preponderante de la formación de profesores de primaria, aplicación de la doble jornada que incentiva desinterés en la formación normalista y diversificación del bachillerato.

Es precisamente la implementación de la doble jornada en 1975<sup>10</sup> una de las políticas educativas nacionales que afecta al Instituto, ya que se consideró que tanto el Ministerio de Educación como la Universidad Pedagógica Nacional, al no tener en cuenta los recursos financieros y de planta física necesarios para dicho proyecto, daban??? Revisar redacción un golpe fatal a la “calidad educativa”, como plantea Jaime Rozo, para solamente solucionar un problema de cubrimiento. Esta y otras problemáticas surgen a partir de la relación entre IPN y UPN, puesto que el Instituto a partir de la fundación de la Universidad en 1955 pasa a depender administrativamente de esta institución de Educación Superior que en principio se llamó: “Universidad Pedagógica Nacional Femenina”<sup>11</sup>.

No obstante, la relación del Instituto con la Educación Superior no comienza con la fundación de la Universidad Pedagógica, ya que el IPN desde sus primeros años, con la dirección de Francisca Radke, tuvo injerencia directa en la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres<sup>12</sup>. Institución también dependiente en su momento de la Universidad Nacional, cuya formación pedagógica diseñaba, impartía y construía el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas. Sin embargo, Jaime Rozo en su recuento histórico argumenta que el contacto del IPN con la Educación Superior sólo se dio en los primeros años liderados por Radke, y que después de 1936 las Facultades de Educación empezaron a tener un desarrollo independiente. Sería solo hasta la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1955,

---

<sup>9</sup> A partir de 1968 inicia en el IPN la educación mixta desde 1ro. de primaria.

<sup>10</sup> Acuerdo 03 del Consejo Académico de la UPN del 21 de enero de 1975.

<sup>11</sup> En 1962 se suprime el nombre ‘femenina’ de la Universidad Pedagógica Decreto 2188 del 2 de agosto del mismo año. En 1963 ingresan varones por primera vez a la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>12</sup> Decreto 857 del 21 de abril de 1934.

que el IPN nuevamente sería vinculado de manera directa con la Educación Superior, respecto a este hito histórico Jaime Rozo dice:

*...en el año de 1955, al evaluar los resultados negativos de la legislación anterior (sobre las instituciones formadoras de maestros) y encontrar que el Instituto Pedagógico Nacional venía desarrollando desde 1927, la tarea de un centro especializado, y que en este momento tenía programas para formación de profesores a todos los niveles se dictó el Decreto 197 del 1ro. de febrero por el cual se crea la Universidad Pedagógica Nacional Femenina... En este momento el IPN deja de ser un organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación y pasa junto con sus Anexas a ser una dependencia de la Universidad. (Pp. 15)*

Esta década de 1950 se caracterizó por continuos cierres, aperturas y duraciones muy breves de instituciones encargadas de la formación de maestros y de institutos anexos<sup>13</sup>, cuya función era ser el lugar de práctica de quienes se formaban en el Instituto Pedagógico, en la Escuela Normal Superior, en las Escuelas Normales Universitarias Femenina y Masculina y en las Universidades Pedagógicas de Bogotá y de Tunja. Es en este ambiente nacional del tema de formación de maestros, que surge la pregunta por el papel del Instituto como entidad dependiente de la recién creada Universidad Pedagógica. A su vez, le fueron sumadas las funciones de la Escuela Normal Superior y de los Institutos de Bachillerato, se cuestionó entonces el carácter del IPN, tratando de definir qué papel cumplía en la relación con la Universidad. Finalmente y después de años de ver el desarrollo de dicho vínculo, en 1969 se determinó que el Instituto Pedagógico Nacional tendría carácter de Escuela Laboratorio<sup>14</sup>, es decir, serviría a la Universidad como institución para los practicantes de las licenciaturas y a su vez, como centro de experimentación e innovación educativa<sup>15</sup>.

Esta relación comienza a verse matizada por una serie de reivindicaciones que pide el Instituto a la Universidad respecto a su labor fundacional de formar maestros, afectada en parte por la pérdida de autonomía, ganada en los tiempos en dependía directamente del Ministerio de Educación. Según Rozo, esta situación se empezó a evidenciar en hechos puntuales como la

---

<sup>13</sup> Memoria institucional y acontecer pedagógico. Jorge Orlando Castro. 2009. Allí se encuentra un recuento de los hechos de la década de los 50 que preceden a la creación de la Universidad Pedagógica.

<sup>14</sup> Acuerdo 04 de 1969: El IPN se integra académicamente con las Facultades de la UPN, y además se determina que el Instituto será una Escuela Laboratorio.

<sup>15</sup> Decreto 3146 del 21 de noviembre de 1980: Se define el IPN como una dependencia de la Universidad responsable del adelanto de programas de experimentación, de práctica o de perfeccionamiento docente en general.

reducción drástica de Normalistas frente a los Bachilleres Clásicos, llegando incluso a generar desigualdad académica entre estudiantes y profesores de una y otra modalidad del bachillerato.

Frente a esta problemática Jaime Rozo intenta visibilizar la importancia que tenía el IPN como Escuela Laboratorio y lugar de experimentación e innovación pedagógica para la Universidad. Sus propuestas se basaron en la necesidad de fortalecer los vínculos académicos y administrativos entre ambas instituciones. Docentes y jefes de departamento tendrían que mantener una relación académica estrecha para que se diera el sentido a tal relación, ya que para Rozo:

*“... (lo pedagógico) se constituye sobre la relación teoría práctica la cual se da necesariamente en donde quiera que exista alguien que quiera y necesite aprender algo y alguien quien esté dispuesto a que éste aprenda. Pero para constituirse en modelo intencionado solamente debe darse en un laboratorio pedagógico. Lo anterior constituye suficiente razón para que la universidad se disponga a defender su instituto y a llevarlo a cumplir con su tarea”. Pp. 74*

Con estos argumentos Jaime Rozo justificaba la necesidad de que la Universidad dirigiera sus mayores esfuerzos a construir una teoría pedagógica, que por el mismo carácter uniprofesional de la UPN, dicha teoría debía surgir de la experiencia directa que sólo se da en la realidad del aula, y para tal fin, el IPN sería la institución que le permite a la ‘Pedagógica’, dedicarse con más claridad a los propósitos específicos de la formación de educadores.

De otro lado, el autor plantea cómo debía ser la acción del maestro, y propuso como eje de su quehacer los conceptos de “aprendizaje” y “ciencia”. Sumado a esto, el maestro también debería tener nociones de psicología y biología, que le muestren qué tipo de sujeto está aprendiendo. Definió el rol del maestro como la necesidad de brindar herramientas a los estudiantes para que puedan lograr los “autoaprendizajes”. Planteamiento que respalda con autores como Robert Gagné y Ernest Rothkopf, considerados herederos de la Corriente Cognitivista de la Psicología Norteamericana. Estableciendo que esta corriente había quitado protagonismo al conductismo, estos autores propondrían teorías basadas en el concepto de “aprendizaje”, en un momento histórico en que las ciencias como la lingüística, la antropología, la filosofía y la psicología, se habían permeado de la naciente neurociencia y de las ciencias de la computación norteamericanas; proceso conocido como “La Revolución Cognitiva”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Miller, George A. The cognitive revolution: a historical perspective. 2003. In Cognitive Sciences Vol.7, No.3 March, Pp. 141.

El concepto de 'aprendizaje' tiene una preeminencia en el rol del maestro que Jaime Rozo describe de la siguiente manera:

*"No se reducen pues los conocimientos del maestro a la actividad rutinaria... de enseñar a sus alumnos a través de una oratoria la mayoría de las veces terriblemente deficiente y aburrida". Pp. 67*

Procesos como la memoria y la repetición son reducidos a 'lo aburrido' e incluso catalogados como el problema de la educación, no en vano, el autor afirma que la exigencia del maestro que apunta a lo memorístico y a lo repetitivo lleva a una desconexión entre la teoría y la práctica. Esto querría decir, que, para Jaime Rozo, la relación teoría-práctica en la educación impartida en el Instituto Pedagógico Nacional sería mejor si de un lado, se fortalecieran los vínculos entre las dos instituciones, y de otro lado, si los maestros en su accionar adoptaran ciertos planteamientos del cognitivismo que dan preeminencia al concepto de aprendizaje, eso sí, descartando el cultivo de la memoria en los estudiantes.

A propósito del modelo de Escuela que se opone a la repetición y la memoria, un grupo de profesores del IPN, en 1984, también realizó una propuesta<sup>17</sup> basada a los fundamentos pedagógicos que dieron vida al Instituto, ellos citan a Agustín Nieto, uno de los personajes más influyentes en la educación del país en los inicios del siglo XX:

*"La escuela nueva busca por sobre todo un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que vino de la antigua escuela china. Reina allí la animación de un taller. Es aquella una verdadera colmena con su fecunda actividad, desordenada en apariencia. No hay pues, en la escuela nueva, brazos cruzados, posiciones fijas, labios sellados por orden superior. El niño vive en un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que los prepara para la sociedad del futuro" Pp. 4*

Este grupo de maestros también proponía respecto a cómo deberían ser las clases:

---

<sup>17</sup>Álvarez, Alejandro. González, Martha Cecilia y Otros. Hacia una reforma estructural del Instituto Pedagógico Nacional.1984.

*“...que sean más prácticas y aplicables a su vida concreta, que sean dinámicas y faciliten la participación activa, que impliquen la utilización de ayudas educativas, salidas y excursiones, y que no estén centradas en la memorización ni en la teorización desligada de la realidad” Pp. 14*

Para Jaime Rozo, el otro concepto que hace parte del eje del quehacer del maestro es la *ciencia*, ya que para el autor las tareas del profesorado se resumían en: reflexiones pedagógicas como el producto de un diseño científico, revisión curricular adaptable a las estructuras de la ciencia, tratamiento científico a la evaluación de enseñanza y aprendizaje, divulgación de material pedagógico, investigaciones y proyectos. Por ello, los conceptos de ciencia y aprendizaje se acoplarían de la siguiente manera:

*“...adquiere vigencia la necesidad de que el maestro conozca el método científico como herramienta imprescindible de trabajo... y así entrenar a sus alumnos hasta formar en ellos una actitud científica como parte habitual de su conducta escolar. De esta manera el alumno se encuentra dispuesto a aprender, a descubrir por sí mismo recreando saber y actuando como científico”. Pp. 70*

La propuesta de los profesores frente al mismo tema también diría:

*“El espíritu científico tiene como base fundamental la racionalidad crítica, el cuestionamiento permanente, por esto se opone radicalmente al dogmatismo, el escolasticismo y el cientificismo... en la Escuela no se podrán enseñar verdades y contenidos terminados, su objetivo es formar el espíritu científico, es decir el espíritu de búsqueda, de cuestionamiento, de indagación, de crítica. Más que saber cosas se debe buscar aprender a preguntarse por todo. Si despertamos interrogantes, si abrimos la duda, si presentamos el conocimiento en su origen, su evolución y su indefinición, entonces no quedará más que buscar el camino y averiguar las diversas interpretaciones que existen sobre cada verdad relativa”<sup>18</sup>.*

Roza deduciría que el educador, para que pueda detectar la estructura de una ciencia, debía establecer las relaciones integradoras que facilitarían el aprendizaje del alumno, no sin antes comprender, que lo que desintegra el saber y la ciencia es la pluridisciplinariedad y la multidisciplinariedad, respecto a este tipo de prácticas ‘disociadoras’ el autor manifiesta que:

*“A ello (a la interdisciplinariedad) dedica gran parte de su actuar científico la Universidad; lo cual no han pretendido nunca las agencias, las grandes empresas o las fundaciones dedicadas a la investigación. Se debe recurrir a una estructura de pensamiento científica a una epistemología*

---

<sup>18</sup> Álvarez, Alejandro y Otros. Hacia una reforma estructural del Instituto Pedagógico Nacional. 1984

*fundamentada en los principios universales de la generación de la ciencia, del arte y de la técnica. La universidad no debe perder nunca esta posibilidad, si lo hace está firmando su carta de defunción, o lo peor sirviendo de excusa falsa y participando en el estancamiento del desarrollo educativo colombiano". Pp. 74*

En cambio, para los profesores que escriben la propuesta de 1984 la interdisciplinariedad era:

*"... la posibilidad de superar la parcialización del conocimiento, la atomización del trabajo del maestro y la pasividad del estudiante. Buscamos acercarnos a la recreación consciente, colectiva y activa de los conocimientos, donde lo que se aprende no es un producto terminado y previamente diseñado para que se cumplan unos objetivos controlables (a la manera de los módulos o el diseño instruccional de la tecnología educativa), sino una posibilidad abierta donde el equipo de profesores y los estudiantes recrean los contenidos de un área del conocimiento".<sup>19</sup>*

Sobre el quehacer educativo, el director del IPN en 1983, propuso otra variante del cambio necesario de la Escuela, ya que su labor tradicional de transmitir el bagaje cultural a las nuevas generaciones, o de llevar a cabo prácticas metodológicas como cultivar la memoria, fueron catalogadas como ineficaces en razón al alto desarrollo de los medios de comunicación, pues estos serían fuente de información, y la Escuela, en lugar de seguir siendo considerada como proporcionadora de información, debía transformarse en fuente de desarrollo o instrumentalización, a propósito Roza explica:

*"La educación instrumentalizadora apunta fundamentalmente al desarrollo de la inteligencia; a partir del lenguaje, la socialización y la estimulación de los procesos sensorio-perceptivos y motores desencadena una reacción espiral de respuestas crecientes en cantidad y calidad. Este ideal de educación debe dar solución a la problemática actual del sistema educacional en términos de eficiencia y cubrimiento". Pp. 78*

Se trataría de un modelo de educación que se empeña en la innovación de herramientas, ambientes y metodologías que privilegien las nociones de inteligencia y solución de problemas, y, sobre todo, al desarrollo del hombre y su sociedad. Sin embargo, la propuesta realizada por el grupo de profesores del IPN, se opondría a la instrumentalización y a la tecnología de la educación que defendía el director, porque para los maestros los problemas de un colegio deben ser definidos al interior del mismo, es decir, en el contexto particular del IPN, decían ellos:

---

<sup>19</sup> Íbid.



*“... nuestra propuesta está en contradicción abierta con el diseño tecnológico de sistemas educativos realizado por expertos, la mayoría de las veces ajenos al proceso; ellos son quienes definen a-priori, y en detalle, cada una de las fases, etapas con los programas y actividades que se implementarán; planeación en la que los estamentos de la Escuela no pueden participar y a la cual deban sujetarse pasivamente”<sup>20</sup>.*

Es preciso apuntar que las posturas de Rozo, respecto al IPN y sus críticas a la educación y la pedagogía, están enmarcadas en el espíritu de la época. En la década de 1980 – tiempo de emergencia de la obra aquí comentada – todavía estaban vigentes las lógicas de la “educación para el desarrollo”, proceso iniciado a partir de la segunda mitad del siglo XX, y momento en el que se priorizó la perspectiva del currículo en el país. La fuerza de estos argumentos ha perdurado incluso hasta los momentos actuales, pues las prácticas educativas, y en definitiva casi todo el discurso educativo, continua ligado a los discursos y prácticas sobre el desarrollo y la planificación, tendencias provenientes de los llamados países industrializados que transformaron de manera radical la educación en Latinoamérica. De esta manera, los objetivos de la educación se dirigirían a la ejecución de funciones específicas que corresponden a una clase social determinada por los procesos de industrialización. Al respecto, Noguera y Martínez (1994) ofrecen una síntesis de la instrumentalización de la enseñanza:

*“...la aparición hacia finales de los años 40 y comienzos del 50 de un conjunto de experiencias educativas al margen de la escuela primaria, dirigidas a dos sectores de la población claramente diferenciados (los marginados y la fuerza de trabajo media), y cuyo elemento más característico es el énfasis en procesos de programación y diseño de la instrucción”. Martínez Boom y Otros. (1994), Pp. 66*

Así mismo,

*“...la hegemonización de la educación y la enseñanza que se opera desde el campo del currículo... se extiende a todo el campo de la educación y del saber pedagógico a través de la tecnología y el diseño instruccional. Si bien son evidentes las diferencias que hay entre los planteamientos de los teóricos del currículo de comienzos de siglo y las propuestas de Gagne, Bloom, etc., el énfasis que se coloca en el diseño de la instrucción, en la delimitación precisa y minuciosa de objetivos y la orientación del proceso educativo hacia el logro de aprendizajes, nos permite ubicar las elaboraciones de la Tecnología y el diseño instruccional dentro de lo que hemos llamado el campo del currículo”. Martínez Boom y Otros. (1994), Pp. 66.*

---

<sup>20</sup> Ibid.

A manera de conclusión, Jaime Rozo fue el primer director del Instituto Pedagógico Nacional, que en documentos históricos - aparte de recordar el conglomerado de leyes que dieron vida y sentido al IPN - incluye al maestro, y lo define a partir de lo que propone como el fundamento de su accionar pedagógico, enfocado principalmente en el “método científico”, la preeminencia del “aprendizaje”, y la implementación -como única posibilidad de desarrollo- de la instrumentalización de la tarea educativa; de otro lado en los años 80, la propuesta de un grupo de maestros del IPN encontró similitudes con Jaime Rozo al oponerse a la llamada Escuela Tradicional y su hincapié en procesos como la memoria y la repetición, pero a su vez, director y profesores se distancian en el tema de la instrumentalización de la enseñanza, la tecnología educativa, y la interdisciplinariedad, situación que se enmarcaría también en ese proceso en que los maestros en Colombia originan el Movimiento Pedagógico, suceso histórico que será ampliado en otros trabajos. Estas propuestas de los años 80 estaban enmarcadas en la relación con la Universidad Pedagógica que reclamaba mayores esfuerzos por darle sentido a la labor fundacional de ambas instituciones: “la formación de maestros”.

### **Conclusiones:**

La formación de maestros es la razón fundante del Instituto Pedagógico Nacional, desde 1927 se buscó cumplir con dicho proyecto, y con los años, sufrió transformaciones que dependían de la visión sobre la educación que tuviera el gobierno nacional, los primeros años mostraron un rápido crecimiento en esa idea de proyecto, una vez que los liberales vuelven a la presidencia imponen su idea de formación de maestros en las Escuelas Normales. Sin embargo, el Instituto seguiría funcionando, aunque no con el mismo apoyo que tenía de los conservadores, cuando vuelven al poder en la década de los 50 terminan con el proyecto liberal de la Escuela Normal Superior, trayendo de nuevo al país a Francisca Radke para que retomara el proyecto de 1927, un par de años después en 1955 se crea la Universidad Pedagógica y a ella se anexa el Instituto.

En la década de los 70 el país ya había dispuesto todo su aparato educativo en la inversión de la expansión y masificación de la Escuela, proyecto que a nivel mundial se vería agotado por no

responder a las demandas del modelo de desarrollo, situación a la que Cecilia Bustamante ya hacía resonancia, cuando planteaba como directora del IPN la necesidad de que los conocimientos en la Escuela tendrían que estar relacionados directamente con las demandas de la sociedad, una sociedad profundamente influenciada por la naciente globalización. Ya en los años 80 se materializa esta idea con la tecnología de la educación, con la que el director Jaime Roza estaría totalmente de acuerdo, pero esta visión no la compartían algunos maestros, sin embargo, ambas publicaciones coincidían en recuperar la corriente pedagógica con la que Francisca Radke fundó el IPN: la Pedagogía Activa.

Este trabajo de Especialización en Pedagogía amplía la perspectiva que se tenía sobre la historia de las instituciones que forman maestros, pues ubica razones fundamentales de existencia de estas, y a la vez permite al maestro del IPN reconocer en esta historia la importancia de dicha labor y que por la formación profesional, en su mayoría en la UPN, y el diario vivir en la Escuela se acerque a la comprensión de esa relación entre Universidad e Instituto como su centro de prácticas y escuela laboratorio. La influencia de la Escuela Activa, la crítica a la tecnología educativa, y los ideales del movimiento pedagógico colombiano evidencian las ideas, concepciones y nociones que puede tener un profesor del siglo XXI, por ello, es vital que un maestro conozca la historia de su profesión, ya que esta le permite situarse como sujeto reflexivo de su quehacer.

Respecto a las fuentes se podría decir que para una historia de casi 90 años es poco lo que se ha escrito, o por lo menos, no es tan visible. Para futuras investigaciones habría que indagar en el archivo minuciosamente y armar esa historia que posibilite comprender el papel del Instituto Pedagógico Nacional como Escuela Laboratorio de la Universidad Pedagógica Nacional, la institución líder a nivel nacional en formación de maestros.

## **Bibliografía**

ÁLVAREZ, Alejandro y Otros. Hacia una Reforma Estructural del Instituto Pedagógico Nacional. Documento de trabajo IPN. Bogotá. 1984

BUSTAMANTE, Cecilia. Instituto Pedagógico Nacional 50 años. Programas Editoriales. Bogotá. 1977.

CASTRO, Jorge Orlando. Memoria institucional y acontecer pedagógico, 50 años Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2009.

HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 - 1957 Una historia social, económica y política. Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés Editores Colombia S.A., Bogotá, 2001.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva, dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthropos Editorial. Barcelona. 2004.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y Otros. Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá. 1994.

MILLER, George A. The cognitive revolution: a historical perspective. 2003. In Cognitive Sciences. Vol.7, No.3 March, Pp. 141.

NOGUERA RAMÍREZ, Carlos. Aproximación Conceptual a la Constitución de las Tradiciones Pedagógicas Modernas. Lección inaugural Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá. 2009.

RADKE, Franziska. Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935. Editorial El Gráfico. Bogotá. 1936

ROZO MORENO, Jaime. Instituto Pedagógico Nacional, Una Escuela Experimental y de Aplicación. Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1983