

EL OFICIAL EDUCADOR EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN  
COLOMBIA. DISCURSOS QUE CONFIGURAN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

SANDRA MILENA FAJARDO MALDONADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2013

EL OFICIAL EDUCADOR EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN  
COLOMBIA. DISCURSOS QUE CONFIGURAN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

SANDRA MILENA FAJARDO MALDONADO

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA DE TESIS: DOCTORA CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2013

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Bogotá. Febrero de 2014.

## *Epígrafe*

### ***La ciudad y los perros.***

***Mario Vargas Llosa.***

*\_ ¿Puedo hablarle con franqueza, mi capitán?*

*\_ Es lo que estoy haciendo yo, Gamboa. Le hablo como a un amigo, no como a un subordinado.*

*Gamboa dejó los partes de campaña en una repisa y dio unos pasos hacia el escritorio.*

*\_ A mí me interesa el ascenso tanto como a usted, mi capitán. Haré todo lo posible por conseguir ese galón. Yo no quería ser destacado aquí, ¿sabe usted? Entre esos muchachos no me siento del todo en el Ejército. Pero si hay algo que he aprendido en la Escuela Militar, es la importancia de la disciplina. Sin ella, todo se corrompe, se malogra. Nuestro país está como está porque no hay disciplina, ni orden. Lo único que se mantiene fuerte y sano, es el Ejército, gracias a su estructura, a su organización. Si es verdad que a ese muchacho lo mataron, si es verdad lo de los licores, la venta de exámenes y todo lo demás, yo me siento responsable, mi capitán. Creo que es mi obligación descubrir lo que hay de cierto en toda esa historia.*

*\_ Usted exagera, Gamboa --dijo el capitán, algo sorprendido. Había comenzado a pasear por la habitación, como durante la entrevista con Alberto-. Yo no digo echar tierra a todo. Lo de los exámenes y lo del licor hay que castigarlo, naturalmente. Pero no olvide tampoco que lo primero que se aprende en el Ejército es a ser hombres. Los hombres fuman, se emborrachan, tiran contra, culean. Los cadetes saben que si son descubiertos se les expulsa. Ya han salido varios. Los que no se dejan pescar son los vivos. Para hacerse hombres, hay que correr riesgos, hay que ser audaz. Eso es el Ejército, Gamboa, no sólo la disciplina. También es osadía, ingenio. Pero, en fin, podemos discutir sobre eso después. Lo que me preocupa ahora es lo otro. Es un asunto completamente imbécil. Pero aun así, si llega hasta el coronel, puede traernos serios perjuicios.*

*\_ Perdón, mi capitán --dijo Gamboa-. Mientras yo no me dé cuenta, los cadetes de mi compañía pueden hacer todo lo que quieran, estoy de acuerdo con usted. Pero ya no puedo hacerme el desentendido, me sentiría cómplice. Ahora sé que hay algo que no marcha. El cadete Fernández ha venido a decirme nada menos que las tres secciones se han estado riendo en mi cara todo el tiempo, que me han tomado el pelo a su gusto.*

*\_ Se han hecho hombres, Gamboa --dijo el capitán-. Entraron aquí adolescentes, afeminados. Y ahora, mírelos.*

*\_ Yo voy a hacerlos más hombres --dijo Gamboa-. Cuando termine la investigación, llevaré ante el Consejo de Oficiales a todos los cadetes de mi compañía si es necesario.*

*El capitán se detuvo.*

*\_ Parece usted uno de esos curas fanáticos --le dijo, levantando la voz-. ¿Quiere arruinar su carrera?*

*\_ Un militar no arruina su carrera cumpliendo con su deber, mi capitán.*

*\_ Bueno --dijo el capitán, reanudando su paseo-. Haga lo que quiera. Pero le aseguro que saldrá mal parado. Y, naturalmente, no cuente con mi apoyo para nada.*

*\_ Naturalmente, mi capitán. Permiso.*

*Tomado de: VARGAS, Llosa Mario. La ciudad y los perros. Edición conmemorativa del cincuentenario. Italia. Editorial: Alfaguara, 2012. p. 354,355.*

## ***Agradecimientos***

*Este camino académico ha sido posible gracias al empeño, dedicación y pasión que me ha transmitido la mujer más importante en mi vida, mi madre, Flor Amalia. A ella, lectora crítica, le entrego esta tesis para que con su perspicacia e inteligencia la cuestione como solo ella sabe hacerlo.*

*A mi hermano Oscar Eduardo, que con su ejemplo de constancia y dedicación autónoma hacía el estudio me ha enseñado la necesidad de ir más allá de lo evidente siempre.*

*A mis maestras y maestros que contribuyeron con sus seminarios a enriquecer mi mirada del mundo educativo. Sus apasionamientos académicos son inspiraciones para seguir investigando la historia de la pedagogía. En especial quiero agradecer a mi directora de tesis la Doctora Claudia Ximena Herrera Beltrán, por guiarme de manera asertiva en este arduo camino en el cual tuvimos tiempos de acuerdos y otras veces de desacuerdos, por acompañarme en la realización de mi meta de aportar al saber pedagógico colombiano.*

*Estas líneas no hubiesen tenido la misma potencia sin el impulso y sugerencias, en muchos sentidos, de mi amigo, confidente y hombre incondicional, el maestro Alexander Aldana Bautista. No hay palabras para expresar a profundidad la gratitud y alegría que siente mi corazón al contar con alguien tan especial en mi vida.*

*A Natalia Ríos Aguilar por ser mi mejor amiga y apoyar de manera sincera mis proyectos personales y académicos.*

*A mis compañeros y amigos David, Leito, Daissy, Tito y Mercedes, por encarnar ese maestro que tanto defiende, político e intelectual. Mi más profunda admiración por su práctica pedagógica.*

*Finalmente, siendo mi motor más importante, agradezco a la fuerza espiritual que se nutre cada día del recuerdo y las enseñanzas de mi padre, a ese ser que está más allá de lo material.*

*Y otra flor más para ti, mi ángel.*  
*Leonel Eduardo Fajardo Fajardo.*

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría de investigación.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	El oficial educador en la primera mitad del siglo XX en Colombia. Discursos que configuran su práctica pedagógica.
<b>Autor(es)</b>	Fajardo Maldonado, Sandra Milena.
<b>Director</b>	Herrera Beltrán, Claudia Ximena.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 125 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	OFICIAL-EDUCADOR; PEDAGOGÍA MILITAR; EDUCACIÓN MILITAR; CARÁCTER; EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD; MORAL; PATRIA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado donde la autora se propone ubicar un análisis acerca de las prácticas pedagógicas del oficial-educador en la primera mitad del siglo XX en Colombia, haciendo uso de la perspectiva arqueo-genealógica. Plantea como eje central la emergencia de una pedagogía militar la cual debe entenderse como un saber que inicialmente se configura dada la necesidad de alfabetizar a los soldados y oficiales, mas luego reflexiona acerca de la práctica de la enseñanza de los oficiales educadores, dado que incluye a tres instancias (saber, sujeto e institución), que la ratifican como tal.</p> <p>Se analiza el fuerte vínculo y la estrecha relación que existió, y aún existe, entre el discurso religioso, las prácticas educativas militares y el ejercicio pedagógico al interior de las escuelas públicas, los cuales presuntamente se complementan e imposibilitan la idea de pensarlos por separado. Dicha relación se demuestra en el hecho de evidenciarlos mucho más funcionales y de ver cómo todos los tres elementos, dentro de su ejercicio, tienen conceptos y prácticas comunes como la disciplina y lo moral.</p>

<b>3. Fuentes</b>
ATEHORTÚA, Cruz Adolfo León. Construcción del ejército nacional en Colombia, 1907-1930. Reforma militar y Misiones extranjeras. Medellín: Editorial La Carreta



Editores, 2009.

BARRIGA, AMADOR. La Disciplina Militar (Ensayo de Estudio). Suplemento al "Memorial del Estado Mayor". Bogotá: Sección Imprenta y Publicaciones, 1943.

BARRIGA, Amador. Manual de pedagogía militar. Bogotá: Biblioteca del oficial. Vol. N°17. Estado Mayor General de las fuerzas militares, 1943.

FOUCAULT, Michael. La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, 2010.

GAVET, Andrés. El arte de mandar. Principios del mando para el uso de los oficiales de diferentes grados. En: Biblioteca del Oficial. Vol. N° 3. Bogotá: Ministerio de Guerra. Estado Mayor General, 1939.

Guía del maestro para uso de los hermanos Maristas de la enseñanza. Barcelona: Editorial F.T.D-Claret. 1928.

HERNÁNDEZ, Ernesto. La milicia y la religión. Revista del Ejército. Vol. II. N° 7. Abril de 1962.

MARCOS, Claudio H. El niño y su educador. La educación moderna. Medellín: Editorial Bedout, 1958.

QUICENO, Humberto. El maestro, el docente y el formador. *En*: Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Magisterio Editorial, 2010.

RUIZ, Amado Ramón. La educación moral. Segunda Edición. Barcelona: Librería Religiosa, 1913.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de maestro. *Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

#### 4. Contenidos

La tesis está direccionada por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas que configuran el oficio de maestro en la primera mitad del siglo XX en las escuelas y colegios de corte militar? En este sentido, para darle desarrollo a dicha pregunta el documento se estructura en cuatro capítulos. El primero titulado: La historia nueva: una apuesta metodológica. Allí se explicita la perspectiva de investigación (arqueo-genealógica); las categorías metodológicas que posibilitaron el análisis de los documentos y, los espacios abiertos que algunos investigadores han dejado respecto a la

historia del maestro en Colombia, para ser profundizados, esta vez, desde la educación militar. El segundo capítulo, titulado: Especies de orden escolar: el militar y el natural, da cuenta de cómo el cuartel se convierte, a partir de varios discursos que circularon en la primera mitad del siglo XX, en un espacio de formación, de constitución de prácticas que parecen encaminar a los sujetos hacia la concepción de la defensa de la patria como bien superior y de obligada acción para todos los pertenecientes a este país; asimismo comprender el cuartel (llámese también escuela militar) como el lugar indicado para formar especialmente el carácter y la voluntad, por medio de una estrategia altamente validada por quienes piensan lo militar, que es la disciplina. Así las cosas, el cuartel es un lugar de modelación de conductas dirigidas por unos sujetos (oficiales-educadores), que tendrán en sus manos las herramientas pedagógicas para llevar este cometido a cabo.

Otro aspecto articulador de este capítulo es el relacionado con la posibilidad de analizar la emergencia de una pedagogía militar centrada básicamente en un aspecto: la formación de sujetos en el campo de lo intelectual, lo físico y lo moral. Aquí interesa visibilizar los presupuestos que sostienen dicha pedagogía y las exigencias realizadas a quienes dirigen la formación en las escuelas y colegios militares, es decir, los maestros.

De igual manera, con el ánimo de fortalecer la intencionalidad propuesta en el título de este capítulo, se considera que un discurso que pudo en algún momento relacionar dos órdenes escolares diferenciados pero convergentes, como lo son el militar y el “natural”, fue el *servicio militar obligatorio para estudiantes*. Esta práctica de formar militarmente a toda la población en la década de los años cuarenta, tanto en colegios como en universidades, permite analizar la importancia que tuvo la formación militar y las prácticas pedagógicas que direccionó.

El tercer capítulo titulado: En la escuela manda, recompensa y castiga el señor maestro. Dos miradas relacionales: el oficial-educador y el maestro de escuela pública, ubica y analiza los discursos que configuraron la práctica pedagógica de los oficiales-educadores en la primera mitad del siglo XX, y las relaciones que se pueden establecer entre este sujeto de la enseñanza en escuelas y colegios militares con el maestro de instrucción pública.

El cuarto capítulo titulado: Milicia, religión, educación y pedagogía, en relación con el discurso de la patria y la moral, evidencia los discursos referidos a la patria y la moral que tienen una conexión estrecha, visible y evidente con lo militar, lo religioso y lo pedagógico. Este capítulo tiene como eje las siguientes preguntas: ¿qué hace que sea cercano para la educación militar y pública el discurso de la patria y la moral?, ¿por qué el discurso religioso promueve y realza la necesidad de defender la patria?

## 5. Metodología

Se tomó como opción metodológica la caja de herramientas que ofrece el trabajo de Michel Foucault, particularmente las categorías analíticas que este autor propone para hacer investigación desde la perspectiva de una “Historia Nueva”, centrada en el trabajo

arqueológico y genealógico, el cual para este caso permitió reconocer las prácticas del oficio de maestro en escuelas y colegios militares y las que son propias de una pedagogía militar.

Igualmente operaron como categorías metodológicas: práctica pedagógica, saber pedagógico, oficio de maestro, escuela, entre las centrales. Dichas categorías se asumen desde la construcción histórica y conceptual realizada por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

## 6. Conclusiones

-La necesidad de profesionalizar a las fuerzas militares, es una condición de posibilidad para que emerja el oficial educador a quien se le ha de encargar la misión de educar a partir de la ejecución de determinados planes de estudio y métodos de enseñanza en escuelas y colegios militares.

-La pedagogía militar no fue ajena, y por el contrario, asumió varios elementos de la pedagogía moderna, la cual, entre otros objetivos, pretendía reformar los métodos de enseñanza para que estos fueran más activos. De ahí entonces que hayan aparecido prácticas tan rigurosas como la Educación Física militar, el excursionismo, la gimnasia y demás métodos que se consideraba podrían vigorizar y regenerar las costumbres de la población a educar.

-La pedagogía militar, no solo como práctica sino como potenciadora de saberes, y materializada por el oficial educador, se piensa y ejerce como gestora de prácticas propias de la población de la época y como productora y transformadora de nuevos saberes.

-La pedagogía militar primeramente debe mirarse como un saber que inicialmente se configura dada la necesidad de alfabetizar a los soldados y oficiales, mas luego reflexiona acerca de la práctica de la enseñanza de los oficiales educadores, dado que incluye a tres instancias (saber, sujeto e institución), que la ratifican como tal.

-El oficial educador es quien agencia la educación basada en la instrucción militar y que pretende formar a los sujetos en comportamientos de disciplina, de la definición del carácter, del amor y el sacrificio por la patria y de la cultura física, dentro de espacios escolares y militares.

-La abnegación, la vocación y el sacrificio resultan ser tres discursos que confluyen en las prácticas pedagógicas tanto del oficial educador como del maestro de escuela pública, y es clara tal evidencia pues el uno y el otro hacen uso de métodos que llevan a afianzar dichos discursos.

-El servicio militar obligatorio para estudiantes es clara muestra de la militarización del espacio escolar en la década de los años cuarenta, pues agencía prácticas de instrucción militar para todos aquellos sujetos que estén inscritos en escuelas y universidades.

-No puede desconocerse el fuerte vínculo y la estrecha relación que existió, y aún existe, entre el discurso religioso, las prácticas militares y el ejercicio pedagógico al interior de las escuelas públicas, los cuales presuntamente se complementan e imposibilitan la idea de pensarlos por separado. Dicha relación se demuestra en el hecho de evidenciarlos mucho más funcionales y de ver cómo todos los tres elementos, dentro de su ejercicio, tienen conceptos y prácticas comunes como la disciplina y lo moral.

-En calidad de discurso, es la patria el concepto más importante que vendría a transformar los espacios escolares y que fortalecerá la idea de una pedagogía militar. Se instaaura y afianza tomando como referente los conflictos armados de la época, y sería en punto de unión con lo religioso si se reconoce que a raíz de su enseñanza, indirectamente se obliga al sujeto a abandonar todo, incluso a sí mismo, por el amor hacia la patria y el sacrificio por la misma.

<b>Elaborado por:</b>	Fajardo Maldonado, Sandra Milena.
<b>Revisado por:</b>	Herrera Beltrán, Claudia Ximena.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	21	02	2014
--	----	----	------

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	15
I. Un día en la escuela: preámbulo al viaje de la escritura de este documento.	15
II. El sujeto maestro y la escuela.	18
III. Un maestro particular para un contexto de enseñanza basado en la disciplina. La educación militar en Colombia.	19
1. LA HISTORIA NUEVA: UNA APUESTA METODOLÓGICA.	22
1.1 La arqueología y la genealogía. Encuentro con una forma-otra de comprender el trabajo histórico.	29
1.2 Arqueología. ¿Cuál es la recompensa de tan ardua empresa?	29
1.3 Genealogía. De los azares, las meticulosidades y la ruptura con la verdad.	35
1.4 Espacios abiertos para seguir tejiendo la historia del maestro en Colombia.	40
2. ESPECIES DE ORDEN ESCOLAR: EL MILITAR Y EL NATURAL.	52
2.1 Las escuelas y colegios militares: lugares donde se rinde culto al patriotismo, se educa el carácter, se domina la voluntad y se conoce el sentido de la disciplina.	55
2.2 La pedagogía militar: centrada en prácticas de formación física, moral e intelectual de los sujetos.	69
2.3 El servicio militar obligatorio de estudiantes como estrategia de formación integral de la juventud.	83
3. EN LA ESCUELA MANDA, RECOMPENSA Y CASTIGA EL SEÑOR MAESTRO. DOS MIRADAS RELACIONALES: EL OFICIAL-EDUCADOR Y EL MAESTRO DE ESCUELA PÚBLICA.	91
3.1 El oficial-educador: dirigente de conductas, encargado del deber cívico y modelador de voluntades.	94
3.2 Discursos del oficio de maestro que se tejen, se entrelazan y se encuentran, en escuelas públicas y militares.	104
4. MILICIA, RELIGIÓN, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, EN RELACIÓN CON EL DISCURSO DE LA PATRIA Y LA MORAL.	116

5. CONCLUSIONES.	124
6. BIBLIOGRAFÍA	127

## INTRODUCCIÓN

### ***I. Un día en la escuela: preámbulo al viaje de la escritura de este documento.***

*Son las siete de la mañana, inicio normal de un día de trabajo en la escuela. Hoy, izada de bandera cuyo motivo está relacionado con la fiesta patria del 20 de julio. Cada director de curso debe dirigirse junto con sus estudiantes a la cancha principal del colegio y formarlos por orden de estatura. Alumna que esté maquillada o que porte de manera inadecuada el uniforme, así como alumno que esté sin el corte de cabello exigido de acuerdo con el Manual de Convivencia, debe abandonar la formación. Se da inicio al evento con el saludo del coordinador de convivencia, y con las advertencias pertinentes, al parecer cotidianas, fijadas en la memoria de la comunidad educativa: “Se advierte que los estudiantes que no se comporten de manera adecuada, disciplinada y a la altura de este evento, serán remitidos a coordinación en donde se les hará la respectiva anotación en el observador, y de llegar a tener una acumulación de faltas no ingresarán el día de mañana a clases si no se presentan con el acudiente. De igual forma se les recuerda que debido al mal comportamiento que algunos cursos tuvieron en la última formación, se decidió que en las clases de Educación Física se trabajará únicamente orden cerrado, no habrá otra actividad deportiva diferente hasta tanto ustedes no demuestren excelente comportamiento”.*

*A continuación se escuchan protestas de algunos estudiantes: “Es injusto, por unos pocos pagamos todos”, “Eso de orden cerrado no sirve para nada, es mejor que expulsen a los indisciplinados”, “¡Qué pereza este colegio y ese coordinador!”, entre otras muchas expresiones atacando la decisión tomada.*

*Se da lectura al programa, y se inicia con la entonación del Himno Nacional, el profesor Hernando, jefe del área de Ciencias Sociales, interrumpe la pista del Himno y dice: “A ver muchachos, estamos entonando el himno de nuestra patria, lo mínimo que debemos hacer es pararnos de manera firme, con la mano derecha en nuestro corazón para demostrar que somos colombianos; ¡allá los estudiantes de octavo, hagan bien la formación, no masquen chicle! Les recuerdo que el comportamiento del día de hoy será evaluado en todas las asignaturas del área de Sociales. Nuevamente, con todos, ¡a discreción!, atención, firmes”. Luego de entonar el Himno Nacional se solicita nuevamente a los estudiantes que mantengan las hileras y que entonen con fuerza el Himno de Bogotá y la Oración Patria.*

*Era mi primer mes de trabajo en la escuela, recién egresada de la Universidad, todo lo que acontecía allí lo observaba desde un lugar nuevo: el de maestra. Esta primera izada de bandera, generó un sinnúmero de*

*reflexiones que se convirtieron en insumos importantes para perfilar la investigación que configura esta tesis de maestría. Debo mencionar que para mí fue completamente extraño escuchar a los estudiantes, y aún más observar sus cuerpos rígidos y con la mano en el corazón, pronunciando la “Oración Patria”. Con sorpresa algunos estudiantes que tenía en aquel entonces a mi cargo (curso 1001), me preguntaban atónitos: “Profe, ¿no te sabes la oración patria?”. Con el ánimo de no generar ningún cuestionamiento, les respondo: “claro, yo me la sé, en la próxima izada la pronuncio”.*

*Luego de tal ritual patriótico, toma el micrófono el maestro Wálter, de Educación Física, e invita a los alumnos del curso 702 a que pasen al frente para realizar la demostración de orden cerrado que han practicado en sus clases. Noto un desfile bastante ordenado, sincronizado, pero lo que más llama mi atención, son los comandos que usa el maestro para indicarles los cambios de posición, “A discreción, atención, fir..., con compás, mar. Giro a la izquier..., giro a la der... Primer escuadrón, atención, descansen”, y otras tantas palabras cortas de mando que son acogidas por los estudiantes.*

*Al dar marcha final a la izada de bandera el coordinador de convivencia llama a todos los maestros, nos solicita que hagamos una “calle de honor” ya que vamos a revisar en cada curso uniforme, uñas, manillas, medias, corte de cabello y maquillaje. Se nos dice que los estudiantes que estén incumpliendo con el porte adecuado del uniforme debían volver a formar en el descanso y hacerles la respectiva anotación en el observador. Era extraño y repulsivo para mí estar en fila con los demás maestros solicitándole a los estudiantes que levantaran su pantalón para ver que las medias fuesen negras, que alzaran las mangas de sus sacos para ver si tenían manillas, y de tenerlas debía pedir prestadas unas tijeras y hacer que se las cortaran; en el caso de las niñas debía revisar que sus uñas no estuvieran pintadas con colores fuertes, que de alto la falda estuviera máximo 4 dedos por encima de la rodilla, que tuvieran el cabello recogido, entre otras tantas prácticas de presentación que se exigían.*

*Debo decir que este fue uno de los días en los cuales experimenté un extrañamiento de mí misma. Por un momento, vino a mí, la imagen no de una maestra sino la de un policía o de alguien que reprime. Estaba inspeccionando los cuerpos de mis estudiantes para romper, denunciar o simplemente castigar aquello que no hacía parte de la normatividad vigente en la escuela. En adelante, estuve muy atenta a los acontecimientos que se presentaban en la institución.*



### ***De los días venideros...***

*En ese ir y venir de los días, el aula era un espacio que también debía ser gobernado, primando por encima de todo la autoridad del maestro. En los diez minutos iniciales de cada día debía dirigir un rezo, seguido de la Oración Patria y de una plegaria que realizaba un estudiante. No sabía cómo evadir la bendición y mucho menos afrontar el hecho de no saberme la Oración Patria, la cual empezaba a rondar con mayor intensidad en mi cabeza... Colombia Patria mía, te llevo en mi corazón...*

*Mis clases se presentaban a veces de manera amena, dinámica, en otras primaban las caras largas, el no saber cómo actuar, cómo pararme, cómo expresar ciertas ideas; hubo muchos momentos tortuosos en los cuales el reloj no era el mejor aliado. Poco a poco aprendí que si llegaba al aula con una actitud seria, con la clase planeada minuto a minuto, si no permitía focos de indisciplina, si revisaba las tareas que había dejado, si llamaba lista verificando que cada uno estuviese en el puesto asignado, la clase transcurriría con cierta calma. Se hacía imperativo mantener ocupados a los estudiantes. Aprendí también que para la mayoría de ellos si bien una anotación en el observador por mala conducta o incumplimiento del deber académico no generaba mayores traumatismos, el citarles el acudiente para dar un reporte sí permitía cambios de actitud así fuese durante cortos lapsos.*

*Otra práctica que iba insertándose en mis deberes laborales era la vigilancia en el descanso. Según el lugar asignado debía “responder” por el orden y el aseo de la zona. Si sucedía algún incidente, como peleas, daños a la infraestructura, u otros, era la directa responsable, por ello empecé a agudizar mis sentidos, aunque me siguiera sintiendo como un policía que vigila a otros seres, relegando lo verdaderamente importante que era la labor docente.*

*En poco tiempo la escuela se me presentó, no sin muchas distancias, como lo que sería un cuartel. Y yo, maestra, me sentía como un comandante o como un oficial, uniformada con una bata, exigiendo silencio, disciplina, orden, limpieza, cumplimiento de los deberes. La formación de estudiantes, bien fuera para izada de bandera o para un evento artístico, la aprendí a manejar teniendo voz firme, comprendiendo la importancia de ordenarlos de acuerdo con la estatura para poder ejercer un mejor control; aprendí la estrategia del “castigo”, quien fuese indisciplinado se quedaba en formación un tiempo determinado, entre otras muchas prácticas que en realidad sabía que existían en el cuartel pero que no tenía claro cómo se instalaban en la escuela.*

*Este breve recuento de prácticas pedagógicas al parecer tan cotidianas, naturales y funcionales en la escuela, son la apertura a una investigación que parte del convencimiento de que es necesario abrazar la historia del oficio de maestro para sentir las maneras en que se han posado sobre nuestros cuerpos unas marcas que están presentes en nuestro actuar, a las cuales hay que dejar hablar y comprenderlas en un universo de relaciones complejas. La invitación es a permitirnos la posibilidad de vernos como maestros en un espejo que nos puede presentar una imagen de dos caras, de extrañamiento y de identificación...*

## **II. El sujeto maestro y la escuela.**

Las preguntas que en cierta medida han permitido direccionar y perfilar esta investigación y que recogen los elementos más importantes de las reflexiones como maestra son las siguientes: ¿existe en Colombia una escuela tradicional y una escuela contemporánea? De ser así, ¿cuáles son sus diferencias?, ¿qué permanece?, ¿qué rupturas se presentan y a causa de qué? ¿por qué se presentan prácticas en la escuela que tienen tanta similitud a las que se realizan en otras instituciones como las militares? ¿Los maestros reflexionamos acerca de prácticas en la escuela, tales como las izadas de bandera, el ordenamiento del aula en filas, la vigilancia de los cuerpos de los estudiantes en los tiempos de receso, entre otras tantas que nos ubican en una posición de policía? ¿Hay un modo específico de ser maestro en las escuelas y colegios militares? ¿Como maestros hemos pensado, por qué la escuela naturalizó la necesidad de la disciplina, la enseñanza del orden cerrado a los estudiantes en clases como la de Educación Física, el control de los cuerpos en el aula de clase, el uso del uniforme y la presentación de sujetos higiénicos? ¿De qué modo el maestro y sus prácticas develan un tipo de escuela, unos discursos y en suma, unas prácticas concretas?

Los anteriores cuestionamientos se hicieron más frecuentes durante la práctica de la enseñanza. Empezó a ser imperativa la idea de realizar una investigación que aportara al campo de la pedagogía en Colombia, desde una perspectiva histórica, que diera cuenta de las maneras como se configuran prácticas en las escuelas, pero específicamente aquellas que connotan un corte militar, y que estuvieran relacionadas con prácticas disciplinares. En este punto empieza un trabajo interesante y es determinar: primero, el tipo de investigaciones que en el país existen acerca de la historia del maestro; segundo, revisar los enfoques históricos de investigación que en el país se han usado para hablar de dichos temas; y tercero, determinar el tipo de relaciones

existentes entre lo que acontece en el cuartel militar y lo que acontece en la escuela. Este último punto fue clave para tomar la decisión de indagar si en Colombia se puede hablar de una pedagogía militar configurada desde las escuelas militares, y adoptada por las escuelas de tipo civil.

### ***III. Un maestro particular para un contexto de enseñanza basado en la disciplina. La educación militar en Colombia.***

De acuerdo con lo mencionado, para abordar las preguntas e inquietudes que son la bitácora de esta investigación, se consideró propio tener un acercamiento a la educación militar, o por lo menos a sus presupuestos más generales e históricos, para comprender los elementos pedagógicos que esta clase de educación presenta y que pueden estar conectados con muchas de las prácticas que vivencian los maestros en escuelas públicas y privadas.

La historia de la educación militar en Colombia se construye a propósito de la fundación de escuelas y colegios militares en el país. En ella se resaltan especialmente los personajes que impulsaron la profesionalización de las Fuerzas Militares, destacando la labor de presidentes de la república, comandantes y extranjeros que jalaron reformas e iniciativas para darle viabilidad a un proyecto de formación en los cuarteles. De igual manera, en los documentos que se consultaron para este trabajo, aparece de modo recurrente, lo que se podría denominar como los principios o bases de la educación militar, o sea, aquellos preceptos que son la esencia y el *deber ser* de esta clase de formación. Importante resulta la posición que en las revistas militares, libros de investigación, enciclopedias, entre otros documentos que circularon a lo largo del siglo XX, van teniendo temas y series como: disciplina-voluntad-carácter-moral, o formación moral-intelectual-carácter, disciplina-carácter-amor a la patria, entre otras, que serán visibilizadas en esta investigación.

Es preciso anotar que la historia de la educación militar en este país presenta hitos relevantes. Uno importante para comprender la configuración de las prácticas de enseñanza por parte de los oficiales, instructores-oficiales, maestros y demás personas a cargo de la formación en las escuelas y colegios militares, está en las reformas militares emprendidas a comienzo del siglo XX. El rastreo en variadas fuentes documentales evidencia las Misiones Militares contratadas por distintos dirigentes políticos, las cuales contribuyeron a la profesionalización de las Fuerzas

Armadas; igualmente los programas de estudio propuestos por dichas Misiones, especialmente durante la primera mitad del siglo XX, contenían los objetivos de formación que se perseguían, la clase de maestros que debía hacer parte de las instituciones militares, los métodos usados, entre otros aspectos. Todo lo anterior permite afirmar que en Colombia existe una pedagogía militar cuya emergencia está relacionada con condiciones de posibilidad del orden político, igualmente con preceptos, ideas, fuerzas discursivas y prácticas puntuales que se tejieron desde las escuelas militares, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Guerra (en la actualidad Ministerio de Defensa Nacional) y otras instituciones públicas y privadas.

La documentación permitió identificar debates importantes en la historia de la educación militar, uno de ellos relacionado con el servicio militar obligatorio de estudiantes. Las fuerzas discursivas sobre este tema se pueden ubicar con especial recurrencia en la década de los años cuarenta, a propósito del Decreto Ejecutivo número 1911 de 1940 con el cual se reglamenta la instrucción militar para estudiantes de las escuelas públicas y universidades, los planes de estudio y la manera como debía ser tramitada la libreta militar. Del mismo modo, en los años venideros, especialmente la década del sesenta, se visibiliza la emergencia de colegios con orientación militar, pretendiendo así tener una mayor organización respecto a las reservas de las fuerzas armadas en el país.

Sumado a lo anterior, se encontró una estrecha relación entre los discursos de formación en las escuelas y colegios militares, con aquellos provenientes de la Iglesia Católica. El desarrollo y análisis de estas relaciones entre instituciones como el Ejército y la Iglesia aporta a los maestros una reflexión acerca de la permanencia de preceptos morales y religiosos apoyados por prácticas corporales direccionadas militarmente.

Retomando las ideas anteriores, se hace preciso puntualizar que el objeto de investigación de esta tesis es el *sujeto maestro* en el despliegue de prácticas pedagógicas en escuelas y colegios militares en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Diversos acontecimientos serán analizados, tales como la Reforma Militar emprendida por Rafael Reyes, transformación que se presenta con la fundación de la Escuela Militar en el año 1907 (Decreto N° 434 del 13 de abril de 1907), la contratación de Misiones Militares, tales como las Chilenas en los años (1907 a 1915); las Misiones Suizas (1924-1933); la Misión Alemana (1929-1934) y la Francesa (1940-

1942); la legislación sobre el servicio militar obligatorio para estudiantes, y la emergencia de colegios con énfasis militar.

La pregunta que direcciona la tesis es la siguiente: ¿cuáles son las prácticas que configuran el oficio de maestro en la primera mitad del siglo XX en las escuelas y colegios de corte militar? Se propone en tal sentido, dar cuenta de las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia de un maestro en las escuelas militares, a propósito de su práctica pedagógica atravesada por unas intencionalidades que se enmarcan desde lo político, lo moral, social, cultural y económico, en la primera mitad del siglo XX. Este trabajo se ocupará, en consonancia con lo anterior, de mostrar y analizar los discursos que dan cuenta de la emergencia de un modo de ser maestro desde el contexto de la educación militar, y de evidenciar, a partir de los discursos provenientes y fruto de la tematización de la masa documental, la emergencia de una pedagogía militar. Es importante aclarar que la pregunta anteriormente señalada resume el problema que se va tratar en este trabajo investigativo, en este sentido se acogen unas reglas, entre ellas, la “[...]: elección del material en función de los datos del problema; focalización del análisis sobre los elementos susceptibles de resolverlo; establecimiento de las relaciones que permiten esta solución. Y, por tanto, indiferencia a la obligación de decirlo todo, [...]”<sup>1</sup>. Reglas que dan un significado especial particularmente a la perspectiva metodológica que a continuación se presenta.

---

<sup>1</sup> FOUCAULT, Michel. El polvo y la nube. En, La imposible prisión: debate con Michel Foucault. Barcelona: Editorial Anagrama, 1982. p. 42.

## 1. LA HISTORIA NUEVA: UNA APUESTA METODOLÓGICA

*Al despertar de un sueño lúcido, donde la realidad cobra otro sentido, te levantas y respiras, miras por la ventana y aunque pareciera que todo sigue igual, tú no eres el mismo. Algo se ha transformado en tu forma de percibir lo que gira a tu alrededor, la inquietud por saber más de las cosas se ha hecho más fuerte, tus sentidos se agudizan a tal punto que desconfías de toda tu percepción anterior al sueño. ¿Qué fuerzas e intenciones habitaron tu sueño para que este trastocara tu ser, tu vida, tu forma de conocer? ¿Quién eras antes de soñar? Y, ¿quién eres ahora?*

*Con esta breve narración que alude a una transformación del ser a partir de la experiencia del sueño, quiero expresar que en mí hubo una ruptura respecto a la comprensión del trabajo histórico, pues antes de tener un acercamiento interesado e inquietante a la producción del GHPP, y por ende al trabajo de Michel Foucault, comprendía el trabajo del historiador como aquel que presenta certezas sobre determinados acontecimientos, valiéndose de documentos especialmente oficiales para darle mayor grado de credibilidad a los resultados de sus pesquisas.*

*Si bien, en el proceso de formación universitaria hay un acercamiento a una historia crítica y a escuelas con cierta tendencia a problematizar los hechos históricos a partir del develamiento de las fuerzas de poder que los encierran, de manera contundente encuentro que la historia comprendida desde un enfoque arqueo-genealógico me permite abordar muchas preguntas sobre lo que soy, no solo como mujer, sino como maestra en ejercicio.*

El interés por realizar un trabajo de tipo histórico acerca de la pedagogía militar y del maestro en contextos educativos militares, implica una perspectiva de investigación que posibilite comprender las marcas y discursos que configuran al maestro. A primera vista se establece una metodología que tenga presente las preocupaciones vigentes respecto a lo que involucra desarrollar una labor pedagógica marcada por discursos ligados a instituciones como la militar y la eclesiástica.

Desde luego se requiere emprender una revisión amplia de documentación para indagar acerca de la configuración de prácticas pedagógicas y discursos de formación en escuelas y colegios militares, generando con ello un aporte al campo de la pedagogía que esté anclado desde una historia que no contenga un realce heroico de los sucesos y personajes que han trabajado sobre

la educación militar, sino más bien una problematización<sup>2</sup> acerca de las prácticas que emergen y se institucionalizan alrededor de planteamientos tales como la necesidad de la disciplina, la formación del carácter, la educación intelectual y moral, la modelación de los castigos y la formación de un individuo escolar altamente patriótico guiado por un maestro ejemplar, abnegado y sacrificado formado en los preceptos vigentes para la época en que lleva a cabo su oficio.

En este sentido, esta investigación busca aportar al trabajo académico e intelectual emprendido, hace ya más de treinta años, por parte del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (en adelante GHPP)<sup>3</sup>, trabajos con una perspectiva histórica interesados en darle un estatuto disciplinar a la pedagogía, apostándole a la producción de saber pedagógico por parte del maestro. Las categorías propuestas por el GHPP tales como: práctica pedagógica, saber pedagógico, oficio de maestro, escuela, entre otras, se asumen en esta investigación como categorías metodológicas en tanto permitieron potenciar la idea de producción de saber desde el lugar de maestra y comprender que

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía<sup>4</sup>.

Por ello se hizo importante comprender a la luz de la investigación que *la Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso*<sup>5</sup>. En este

---

<sup>2</sup> “Foucault dice que problematización es el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituye como objeto para el pensamiento”. Citado por, CASTRO-Gómez Santiago. Historia de la gubernamentalidad, *Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010. p. 47.

<sup>3</sup> “El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica tiene como una de sus apuestas investigativas considerar que los discursos, reflexiones, análisis y comentarios sobre la educación, deben estar orientados a la elaboración y construcción de conceptos históricos y pedagógicos, pues son ellos los que les dan a sus explicaciones un contenido profundo y un sentido universal”. ZULUAGA, Olga Lucia, et al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica, 2011. p. 5.

<sup>4</sup> ZULUAGA, Olga Lucia. *Pedagogía e historia*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Antrophos, 1999. p. 10.

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 10.

sentido, la apuesta metodológica es aportar de manera decidida a esa idea emprendida por Olga Lucia Zuluaga en la cual de lo que se trata es de

recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad. Entiendo por historicidad de la Pedagogía, el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza. Discursividad que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la Pedagogía<sup>6</sup>.

Al darse ubicación en las prácticas pedagógicas que configuran el oficio de maestro<sup>7</sup> en escuelas y colegios militares se potencia un análisis que dimensiona la pedagogía y al maestro en un juego de fuerzas discursivas que posibilitan comprender su historia en el país. Apréciase que al tomar la pedagogía como un saber que tiene su propia discursividad se puede localizar “el registro de los procesos de institucionalización a los cuales estuvo sujeta esa práctica de saber”<sup>8</sup>.

Hay otra categoría que es central en el marco de la metodología de investigación y también como apuesta política por comprender al maestro como un productor de saber, la categoría de *Saber Pedagógico*. Según Zuluaga, se hace alusión a dicha categoría en tanto se asume la pedagogía como saber, el cual, al ser reconocido como “el espacio más abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales”<sup>9</sup>. Así las cosas, el saber pedagógico “es una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones

---

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 12.

<sup>7</sup> Esta categoría es usada por el maestro Oscar Saldarriaga al respecto dice: “Prefiero hablar de “oficio de maestro”, porque defiende el peso histórico y cultural del término *maestro*, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que términos como *profesor, docente, educador, pedagogo*, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género”. Del oficio de maestro. *Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. p. 254.

<sup>8</sup> ZULUAGA. *Óp.*, cit., p. 16.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 26.



de la educación, para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconde un sentido, oculto, profundo, implícito e invisible”<sup>10</sup>.

De manera simultánea se tomó como opción metodológica la caja de herramientas que ofrece el trabajo de Michel Foucault<sup>11</sup>. La perspectiva de Historia Nueva propuesta por este autor permite comprender la historia de la pedagogía no desde una continuidad –linealidad temporal– sino desde la dispersión de diferentes acontecimientos, rupturas, interrupciones, relaciones, entre otros aspectos, que posibilitan romper con una historia centrada en el origen de los sucesos, en suma lo que Foucault llamaría una Historia Global:

El proyecto de una historia global es el que trata de restituir la forma de conjunto de una civilización, el principio –material o espiritual– de una sociedad, la significación común a todos los fenómenos de un período, la ley que da cuenta de su cohesión, lo que se llama metafóricamente el “rostro” de una época. Tal proyecto va ligado a dos o tres hipótesis: se supone que entre todos los acontecimientos de un área espacio temporal bien definida, entre todos los fenómenos cuyo rastro se ha encontrado, se debe poder establecer un sistema de relaciones homogéneas: red de causalidad que permita la derivación de cada uno de ellos, relaciones de analogía que muestren cómo se simbolizan los unos a los otros, o cómo expresan todos un mismo y único núcleo central. Se supone por otra parte que una misma y única forma de historicidad arrastra las estructuras económicas, las estabildades sociales, la inercia de las mentalidades, los hábitos técnicos, los comportamientos políticos, y los somete a todos al mismo tipo de transformación; se supone, en fin, que la propia historia puede articularse en grandes unidades –estadios o fases– que guarden en sí mismas su principio de cohesión.<sup>12</sup>

La comprensión de la historia, de acuerdo con los planteamientos de Foucault, se asume desde las discontinuidades, rupturas, emergencia de acontecimientos, y sobre todo, desde un trabajo

---

<sup>10</sup> ZULUAGA. Óp., cit., p. 16.

<sup>11</sup> Michel Foucault (1926-1984). “Nacido en Poitiers Francia, fue uno de los pensadores más influyentes del siglo XX. Estudió filosofía occidental y psicología en la École Normale Supérieure de París. Durante la década de 1960, encabezó los departamentos de Filosofía de las Universidades de Clermont-Ferrand y Vicennes. En enero de 1971 fue designado en la institución académica más prestigiosa de Francia, el Collège de France, como profesor de Historia de los Sistemas de Pensamiento, cátedra que dictó hasta su muerte, en junio de 1984. Durante las décadas de 1970 y 1980, su reputación internacional creció gracias a las numerosas conferencias y cursos que impartió por todo el mundo, y a su valiosa obra, (...). Michel Foucault llevó a cabo un análisis implacable de los mecanismos de control social, implicado en una activa lucha política e ideológica, su pensamiento ha sido acogido con entusiasmo por quienes intentan mejorar la situación de los excluidos (los presos, los locos, las minorías sexuales, los inmigrantes, los jóvenes) y por los movimientos de liberación sexual”. Tomado de: La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, 2010.

<sup>12</sup> FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, 2010. p. 20.

riguroso de archivo, es decir, de recopilación, lectura y tematización de documentos provenientes de diferentes instancias discursivas.

Dicho esto, y luego de haber tenido un acercamiento a varios de los libros escritos por Foucault<sup>13</sup>, se encuentra relevante la realización de una investigación que no se posicione desde una historia de las ideas, entendiendo esta como “la disciplina de los comienzos y de los fines, la descripción de las continuidades oscuras y de los retornos, la reconstitución de los desarrollos en la forma lineal de la historia”<sup>14</sup>, sino que se base en el análisis de las prácticas en la educación militar. Es oportuno aclarar la importancia que tiene la categoría de *práctica* en el trabajo de Foucault. Diría Castro que

La noción de *práctica* se encuentra en el centro del pensamiento foucaultiano desde textos tan tempranos como *Las palabras y las cosas* y *La historia de la locura en la época clásica*. Por *práctica* Foucault se refiere a lo que los hombres *realmente hacen cuando hablan o cuando actúan*. Es decir, las prácticas no son expresión de algo que esté “detrás” de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es *inmanente*. Tras el telón no hay nada que ver ni escuchar, porque tanto lo que se dice como lo que se hace son *positividades*<sup>15</sup>.

Así como la categoría de *práctica* es de un valor relevante, la de *práctica discursiva* será la que permita direccionar el análisis de los documentos consultados para esta tesis. Se entiende que esta “es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”<sup>16</sup>.

Será preciso anotar que las categorías antes señaladas forman parte de lo que Foucault llamaría un trabajo basado desde una Historia Nueva, la cual tiene como rasgo central

ese desplazamiento de lo discontinuo: su paso del obstáculo a la práctica; su integración en el discurso del historiador, en el que no desempeña ya el papel de

---

<sup>13</sup> Entre los más relevantes para posicionar esta investigación se encuentra: *La arqueología del saber* (2010). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres* (2012). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión* (2009). *Seguridad, Territorio y Población* (2011). *La hermenéutica del sujeto* (2011). *Nietszche, la genealogía la historia* (1971).

<sup>14</sup> FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, 2010. p. 180.

<sup>15</sup> CASTRO. Óp., p. 28.

<sup>16</sup> FOUCAULT. *La arqueología del saber*. Óp., cit., p. 154.

una fatalidad exterior que hay que reducir, sino de un concepto operatorio que se utiliza; y por ello, la inversión de signos, gracias a la cual deja de ser el negativo de la lectura histórica (su envés, su fracaso, el límite de su poder), para convertirse en el elemento positivo que determina su objeto y la validez de su análisis<sup>17</sup>.

Aquí se debe resaltar un aspecto que no era comprensible a la hora de formular la apuesta metodológica pero que se fue aclarando en el acercamiento a los documentos sobre el tema de investigación, dicho aspecto es el de la *discontinuidad*. Asumir esta mirada implica dejar atrás las enseñanzas escolares y universitarias de una historia de hechos sucesivos, lineales, estáticos, y más bien comprender que

la discontinuidad es una noción paradójica, ya que es a la vez instrumento y objeto de investigación; ya que delimita el campo cuyo efecto es; ya que permite individualizar los dominios, pero que no se la puede establecer sino por la comparación de éstos. Y ya que, a fin de cuentas, quizá no sea simplemente un concepto presente en el discurso del historiador, sino que éste la supone en secreto, ¿de dónde podría hablar, en efecto, sino a partir de esa ruptura que le ofrece como objeto la historia, y aun su propia historia?<sup>18</sup>

Situar los dominios que han hecho parte de la educación militar en Colombia, implica determinar “los enunciados efectivos (hayan sido hablados y escritos), en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno”<sup>19</sup>. Conviene mencionar que de acuerdo con la masa documental ubicada se pueden encontrar dominios relacionados con enunciados fuertemente ligados con el “amor a la patria”, “la educación de la voluntad”, “la formación del carácter”, “la necesidad de los castigos”, “los preceptos de la educación moral”, “la educación intelectual y moral”, “la vocación del maestro”, “el maestro y el ejemplo”, “la necesidad de la educación física militar”, entre los más recurrentes. También se puede encontrar que instituciones tales como la Iglesia y el Ejército y la política de instrucción pública, dispuesta en decretos, reglamentos, ordenanzas e informes son los que jalonan con fuerza los dominios antes mencionados.

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 40.

En términos metodológicos Foucault reconoce las dificultades que se pueden presentar si se asume trabajar desde una Historia Nueva, algunos de ellos tienen que ver con “la constitución de *corpus* coherentes y homogéneos de documentos [...], el establecimiento de un principio de elección [...]; la definición del nivel de análisis y de los elementos que son para él pertinentes [...]; la especificación de un método de análisis [...]; la determinación de las relaciones que permiten caracterizar un conjunto [...]”<sup>20</sup>.

Al ser el maestro el objeto de investigación, se hace pertinente llevar a cabo una reflexión sobre las prácticas pedagógicas, y con esto comprender que hay discursos que circulan con bastante fuerza y bajo una lógica de funcionalidad efectiva en la escuela, los cuales tienen una estrecha relación con aquellos que podemos encontrar en instituciones militares. Así, se acentúa la necesidad de revisar desde una perspectiva de Historia Nueva las condiciones de posibilidad que permiten la emergencia e institucionalización de prácticas de tipo militar en las escuelas, los discursos que emanan de la práctica de enseñanza de los maestros, y los intereses, principalmente políticos y educativos, que circulan en el contexto educativo.

No es fácil reunir una masa documental que sea coherente con los objetivos de la investigación, pues esta debe provenir de diferentes lugares discursivos. En principio la mayoría de documentos derivan de revistas del ejército, enciclopedias publicadas por las Fuerzas Armadas, y artículos sobre historia militar en Colombia. Tratar de ubicar documentos referentes al maestro y su práctica pedagógica en escuelas y colegios militares es un ejercicio complejo en la medida en que la producción sobre este tema es escasa. Se decide partir de enunciados más generales provenientes de manuales de pedagogía militar, reglamentos de instrucción pública, informes presentados a gobernadores, cartillas de enseñanza cívica, periódicos y libros referentes a la disciplina, la moral, el carácter, la voluntad y la instrucción militar.

El reto más agudo será perfilar, con base en la tematización realizada a los documentos, las prácticas que permitan afirmar la existencia de una pedagogía militar en Colombia, pues la dispersión en el tema es aparente aun cuando sean recurrentes discursos como el de la instrucción militar para estudiantes. En el ámbito de la formación de suboficiales y oficiales, el

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 20, 22.

Manual de Pedagogía Militar escrito por Barriga Amador en el año 1943<sup>21</sup> constituye una fuente de obligada revisión, ya que a partir de este se tejen prácticas que promueven la educación física militar en las instituciones escolares desde una perspectiva centrada en la pedagogía. En el país, años anteriores a la circulación de este importante manual, ya existían discursos que apuntalaban una formación con preceptos militares, ejemplo de ello, es la recurrencia en la necesidad de implementar prácticas de disciplina tales como las formaciones en los patios centrales de los colegios, los desfiles, las bandas de guerra, el orden cerrado, entre otras que permanecen y que van tomando diferentes matices de acuerdo con el propósito que tenga la política educativa a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

### **1.1. La Arqueología y la Genealogía. Encuentro con una forma-otra de comprender el trabajo histórico.**

#### **1.2. Arqueología. ¿Cuál es la recompensa de tan ardua empresa?**

Las siguientes preguntas las plantea Foucault en el libro *La arqueología del saber*: “¿Qué puede, pues, ofrecer esa “arqueología” que otras descripciones no fuesen capaces de dar? ¿Cuál es la recompensa de tan ardua empresa?”<sup>22</sup>. Es propio indicar que la arqueología

no incita a la búsqueda de ningún comienzo; no emparenta el análisis con ninguna excavación o sondeo geológico. Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho en el plano de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento archivo<sup>23</sup>.

Al dar respuesta a la primera pregunta planteada por Foucault, se evidencia que la arqueología como metodología de investigación ofrece la posibilidad de emprender una pesquisa histórica de los maestros en escuelas y colegios militares y de la pedagogía militar, fincada en un análisis de los discursos, es decir de las prácticas y de los saberes que circulan en este tipo de educación y que comportan la formación de un determinado tipo de sujeto. En este sentido, la mirada se

---

<sup>21</sup> BARRIGA, Amador. *Manual de pedagogía militar*. Bogotá: Biblioteca del oficial. Vol. N°17. Estado Mayor General de las fuerzas militares, 1943, p. 315.

<sup>22</sup> FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, 2010. p. 178.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 173.

centra en la multiplicidad de registros existentes de los dominios y estrategias<sup>24</sup> relacionadas con el tema de investigación.

Conviene destacar que

el análisis arqueológico individualiza y describe unas formaciones discursivas. Es decir que debe compararlas, u oponer las unas a las otras en la simultaneidad en que se presentan, distinguirlas de las otras que no tienen el mismo calendario, ponerlas en relación, en lo que pueden tener de específico, con las prácticas no discursivas que las rodean y les sirven de elemento general<sup>25</sup>.

Entendido eso, la arqueología se preocupa por la singularidad de los acontecimientos y los discursos, y no por adoptar formas generales para escribir la historia. Los ejemplos más significativos para determinar la singularidad de los discursos sobre educación militar, se pueden ubicar en cuestiones tales como el “orden”, “la moral”, “la ejercitación”, “las formaciones”, “el uniforme”, “la higiene”, “la puntualidad”, entre los principales.

---

<sup>24</sup> Foucault entiende por estrategia los temas y teorías que se distribuyen en la historia. Para realizar este ejercicio de determinación de estrategias este autor propone unas direcciones en la investigación. “Determinar los *puntos de difracción* posibles del discurso. Estos puntos se caracterizan en primer lugar como *puntos de incompatibilidad*: dos objetos, o dos tipos de enunciación, o dos conceptos, pueden aparecer en la misma formación discursiva, sin poder entrar \_so pena de contradicción manifiesta o inconsecuencia \_en una sola serie de enunciados. Se caracterizan después como *puntos de equivalencia*: los dos elementos incompatibles están formados de la misma manera y a partir de las mismas reglas; sus condiciones de aparición son idénticas; se sitúan en un mismo nivel, y en lugar de constituir un puro y simple defecto de coherencia, forman una alternativa: incluso si, según la cronología, no aparecen al mismo tiempo, incluso si no han tenido la misma importancia y si no han estado representados de manera igual en la multitud de los enunciados efectivos, se presentan bajo la forma del “o bien... o bien”. En fin, se caracterizan como *puntos de enganche de una sistematización*: a partir de cada uno de esos elementos a la vez equivalentes e incompatibles se ha derivado una serie coherente de objetos, de formas enunciativas y de conceptos (con nuevos puntos de incompatibilidad, eventualmente, en cada serie [...]). La determinación de las elecciones teóricas realmente efectuadas depende también de otra instancia. Ésta se caracteriza ante todo por la *función* que debe ejercer el discurso estudiado *en un campo de prácticas no discursivas*. [...]. Esta instancia comporta también *el régimen y los procesos de apropiación* del discurso; porque en nuestras sociedades (y en muchas otras, sin duda), la propiedad del discurso \_entendida a la vez como derecho de hablar, competencia para comprender, acceso lícito e inmediato al *corpus* de los enunciados formulados ya, capacidad, finalmente, para hacer entrar este discurso en decisiones, instituciones o prácticas \_está reservada de hecho (a veces incluso de una manera reglamentaria) a un grupo determinado de individuos; en las sociedades burguesas que se han conocido desde el siglo XVI, el discurso económico no ha sido jamás un discurso común [...]. En fin, esta instancia se caracteriza por *las posiciones posibles del deseo en relación con el discurso*: éste, en efecto, puede ser lugar de escenificación fantasmagórica, elemento de simbolización, forma del entredicho, instrumento de satisfacción derivada [...]. En todo caso, el análisis de esta instancia debe mostrar que ni la relación del discurso con el deseo, ni los procesos de su apropiación, ni su papel entre las prácticas no discursivas, son extrínsecos a su unidad, a su caracterización y a las leyes de su formación. No son elementos perturbadores que, superponiéndose a su forma pura, neutra, intemporal y silenciosa, la reprimiesen e hiciesen hablar en su lugar un discurso disfrazado, sino más bien elementos formadores”. *Ibíd.*, p. 88 a 90.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, p. 205.

Lo interesante de esta perspectiva es que considera el discurso no como un conjunto de acontecimientos homogéneos, sino que se pueden distinguir

en el espesor mismo del discurso, varios planos de acontecimientos posibles: plano de los propios enunciados en su emergencia singular; plano de la aparición de objetos, de los tipos de enunciación, de los conceptos, de las elecciones estratégicas (o de las transformaciones que afectan los ya existentes); plano de la derivación de nuevas reglas de formación a partir de reglas que están ya actuando —pero siempre en el elemento de una sola y única positividad—; en fin, a un cuarto nivel, plano en el que se efectúa la sustitución de una formación discursiva por otra (o de la aparición y de la desaparición pura y simple de una positividad<sup>26</sup>.

Es necesario en el marco de esta investigación hacer análisis de los *objetos*, *conceptos* y *estrategias* relacionados con el tema de la educación militar. Para abordar los *objetos*, los cuestionamientos claves en el marco de la arqueología a realizar, pueden ser los siguientes: ¿cuáles son las superficies de emergencia de las prácticas pedagógicas en contextos militares?, ¿cuáles serían las instancias de delimitación de la educación militar?, ¿cuáles serían las rejillas de especificación? Respecto a las superficies de emergencia, se puede sugerir que los discursos acerca de la necesidad de profesionalización de las fuerzas armadas, de la instrucción militar de estudiantes a partir del desarrollo y estudio de la educación física, tuvieron una significativa construcción teórica y fueron analizados a la luz de su contribución para el fortalecimiento del sentimiento patrio y vigorización de sujetos indispensables para defender los intereses nacionales. En cuanto a las instancias de delimitación, se pueden encontrar la Instrucción Pública, la Iglesia Católica y los lineamientos legales y de formación del Ejército, y finalmente, frente a las rejillas de especificación, con toda seguridad se puede decir que la principal es el *cuerpo*.

Si en algún momento de la historia cobró tanta importancia el discurso de la instrucción militar de estudiantes, la formación del profesorado para los contextos educativos militares, y la defensa de la patria, fueron porque estas cuestiones hicieron parte de un haz múltiple de relaciones, las cuales

se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones no están presentes en el objeto; no son ellas las

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 223.

que se despliegan cuando se hace su análisis; no dibujan su trama, la racionalidad inmanente, esa nervadura ideal que reaparece en su totalidad o en parte cuando se la piensa en la verdad de su concepto. No definen su constitución interna, sino lo que le permite aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad, y eventualmente su heterogeneidad, en suma, estar colocado en un campo de exterioridad<sup>27</sup>.

Ubicar objetos que hicieren parte de la educación militar, y aún mejor, de la práctica pedagógica de maestros en contextos militares, permite fijar la práctica discursiva alrededor de la pedagogía militar (este análisis se realiza en el Capítulo 2).

En cuanto al tema de la *formación de conceptos* Foucault menciona la necesidad de alejarse de un juego conceptual manifiesto “e intentar determinar de acuerdo con qué esquemas (de seriación, de agrupamientos simultáneos, de modificación lineal o recíproca) pueden estar ligados los enunciados unos con otros en un tipo de discurso [...]”<sup>28</sup>. Esto quiere decir que se debe determinar cómo reaparecen, se disocian, se recomponen, o se ubican en nuevas estructuras lógicas los elementos de los enunciados, buscando con ello la descripción de la dispersión de dichos elementos a través de los libros y las obras. En cuanto a los elementos enunciativos del tema de investigación aquí propuesto, se pueden ubicar entre los más fuertes: la disciplina, el carácter, el orden, la voluntad, la moral y la patria, los cuales se encuentran en un dominio que se localiza en el ámbito militar.

Las principales *estrategias* (temas o teorías) que van emergiendo de acuerdo con el archivo (libros, enciclopedias, informes, revistas y periódicos) están relacionadas posiblemente con las Misiones Militares extranjeras, la Escuela Activa, el excursionismo, la educación física, la formación del magisterio, entre los más recurrentes.

Se pretende dar cierre, a esta referencia que se ha realizado acerca de la arqueología, con dos puntos relacionados con el enunciado y el archivo. Diría Foucault que “el enunciado, a la vez que surge en su materialidad, aparece con un estatuto, entra en unas tramas, se sitúa en campos de utilización, se ofrece a trasposos y a modificaciones posibles, se integra en operaciones y en

---

<sup>27</sup> ibíd., p. 63.

<sup>28</sup> ibíd., p. 81.



estrategias donde su identidad se mantiene o se pierde”<sup>29</sup>. En este punto ha sido de gran utilidad la comprensión del enunciado dentro de un *campo de utilización*, por ejemplo, los enunciados que emergen a partir de la estrategia de “La Patria”, muy recurrente en la masa documental, se comprenden en la medida en que a lo largo de la primera mitad del siglo XX fue repetitiva y variable su enunciación. Se presentan a modo de ejemplo algunas referencias sobre la patria enunciadas en distintos periodos:

Inquiere diariamente los métodos, procedimientos y sistemas modernos de enseñanza. Para que así puedas satisfacer las aspiraciones de la sociedad y de la Patria<sup>30</sup>.

Patria hará el maestro que modela las voluntades, que templó los caracteres, que con paciencia de amor de padre corrige y dirige hora por hora y minuto por minuto<sup>31</sup>.

También ha de ser buen ciudadano, y por consiguiente tiene deberes para con su Patria; recibe así educación cívica<sup>32</sup>.

*Madre y patria.* – Son dos madres igualmente buenas, de las que hemos recibido todo lo que tenemos, todo lo que somos y recibiremos, todo lo que esperamos. Por eso debemos amarlas con amor igual. *Nos dieron la vida.* – Nuestra madre nos dio la vida; pero la patria nos dio nuestra madre y nos conserva la vida con sus riquezas y sus industrias<sup>33</sup>.

El individuo que investido de autoridad, de armas y de galardones transita por los senderos de la milicia, no cumple su misión sino cuando los distintivos físicos y materiales corresponden exactamente a su contextura espiritual forjada en la austeridad, a la abnegación, el amor a la Patria<sup>34</sup>.

Con las anteriores referencias se puede apreciar que la estrategia de Patria fue utilizada en distintos campos, desde el religioso, el militar y el educativo oficial; todo esto conlleva a un análisis sobre la recurrencia, singularidad, discontinuidad, rupturas, y demás aspectos que se han venido señalando y que son propios de un estudio arqueológico.

---

<sup>29</sup> *ibíd.*, p. 138.

<sup>30</sup> Revista Pública Antioqueña. Octubre de 1916.

<sup>31</sup> PERILLA, Hortensia. Hacer patria. En: Revista Cultura órgano de la educación. Tomo IV. Tunja, julio y agosto de 1935, p. 1508.

<sup>32</sup> GALLEGO Humberto. Tesis: El escultismo y la pedagogía nueva. Escuela Normal de Medellín, 1942, p. 11.

<sup>33</sup> FLORENCIO, Rafael. El niño patriota. Primer Libro de cívica. Bogotá: Colección La Salle, 1964, p. 85.

<sup>34</sup> MANRIQUE, Pinto Diego. Abnegación y patriotismo. En: Revista del Ejército, Vol. VI. N°25. Bogotá. Junio de 1966, p. 79.

En relación con la arqueología, queda por aclarar que Foucault comprende por archivo

la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. Pero el archivo es también lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas [...]. El archivo no es lo que salvaguarda, a pesar de su huida inmediata, el acontecimiento del enunciado y conserva, para las memorias futuras, su estado civil de evadido; es lo que en la raíz misma del enunciado-acontecimiento, y en el cuerpo en que se da, define desde el comienzo *el sistema de enunciability*<sup>35</sup>.

Al causar inquietud las prácticas disciplinares que se llevan a cabo en las escuelas, el trabajo de archivo permite comprender que existen enunciados que subsisten o se modifican. Entre los que parecen tener una recurrencia se encuentran el de “la disciplina escolar”, “el carácter moral del maestro”, “el amor a la patria”; por supuesto en los documentos, las referencias que se hacen a dichos enunciados van emergiendo con distintas connotaciones e intencionalidades pero parece conservarse la necesidad de esas prácticas en las escuelas. Una de las prácticas que tiene una distancia con nuestros discursos actuales es el del “servicio militar obligatorio para estudiantes”, práctica con la cual se buscaba

una solución acorde con las necesidades de reeducación y formación integral de la juventud. En efecto, se podría conformar un grupo, como el de un contingente de reclutas estudiantes, por ejemplo, a través del cual se lograra una transformación oportuna y adecuada, al inculcarle una serie de valores cívicos, sociales, morales y nacionales que la patria demanda con urgencia, pues ya vimos, al tratar de los grupos, la influencia de estos sobre sus integrantes<sup>36</sup>.

En estos días existen colegios con énfasis militar, pero no es obligación que estudiantes tanto de colegios como de universidades estén involucrados en una formación militar, a la par que van cursando sus estudios académicos y profesionales. Esta práctica del servicio militar obligatorio para estudiantes en la década del cuarenta fue motivo de debates, confrontaciones, acuerdos y desacuerdos.

---

<sup>35</sup> FOUCAULT. La arqueología del saber. Óp., cit., p. 170.

<sup>36</sup> ZULUAGA, García Hernando. El servicio militar para estudiantes. Revista del Ejército. Vol. X. N° 39. Segundo Trimestre de 1970.

En el trabajo de archivo será importante tener en cuenta, que no se trata de ubicar continuidades discursivas para con ello determinar identidades o esencias de los acontecimientos, es decir, no se pretende argumentar la existencia o vigencia de prácticas pedagógicas que emergieron en las escuelas y colegios militares en la primera mitad del siglo XX sin un sentido analítico. Se trata de problematizar lo que es como sujeto el maestro, que reflexiona sobre las marcas que se sitúan en su cuerpo y que devienen de ámbitos como el militar. Aquí parece clave comprender que el archivo establece “que somos diferencia, que nuestra razón es la diferencia de los discursos, nuestra historia la diferencia de los tiempos, nuestro yo la diferencia de las máscaras. Que la diferencia, lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos”<sup>37</sup>.

### 1.3. Genealogía. De los azares, las meticulosidades y la ruptura con la verdad.

*“La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas”<sup>38</sup>.*

Un elemento que generalmente parece superfluo y que muy pocas veces se pronuncia con seriedad es la *paciencia* que se debe tener a la hora de emprender un trabajo arqueo-genealógico. Configurar una masa documental a partir de un arduo trabajo de archivo, implica muchas horas de ubicación de fuentes documentales, visitas innumerables a centros de documentación, bibliotecas, universidades, museos, archivos generales, entre otros; incluso se deben realizar desplazamientos a diferentes lugares distantes entre sí con el ánimo de procurar documentos que circularon en zonas específicas o que dicen algo sobre determinadas regiones. Y no siendo menos relevante, parece ser que sin el recurso monetario el trabajo investigativo corre el riesgo de quedar paralizado.

---

<sup>37</sup> *ibíd.*, p. 172.

<sup>38</sup> Foucault, Michel (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia. Editorial Pretextos.

En este apartado se pretende dar a conocer la forma como se asume la genealogía en el marco de esta investigación. La apropiación que se realiza de dicha perspectiva comienza con la lectura del libro escrito por Michel Foucault titulado “*Nietzsche, la genealogía, la historia*”<sup>39</sup>, este es un escrito que plantea el trabajo histórico teniendo como premisa la búsqueda de la singularidad, con ello perfilando una mirada hacia aspectos generalmente olvidados o pasados por alto en la historia global, tales como el amor, los sentimientos, los instintos, etc.

Una de las ideas fuertes de dicho libro es la invitación para realizar una mirada histórica no evolutiva ni que pretenda restablecer el origen de los acontecimientos o el estudio de los fines (teleología). No se trata de ir en búsqueda de esencias o identidades, pues “el origen está siempre antes de la caída, antes del cuerpo, antes del mundo y del tiempo; está del lado de los dioses, y al narrarlo se canta siempre una teogonía”<sup>40</sup>. Se trata de ocuparse de los azares de los comienzos, de las meticulosidades, con esto se rompe con la idea de encontrar la verdad, pues esta se convierte en un “punto absolutamente retrotraído, y anterior a todo conocimiento positivo, que hará posible un saber que, sin embargo, lo recubre, y no cesa, en su habladuría, de desconocerlo; estaría ligado a esta articulación inevitablemente perdida en la que la verdad de las cosas enlaza con una verdad de los discursos que la oscurece al mismo tiempo y la pierde”<sup>41</sup>.

La *procedencia* es uno de los aspectos más importantes de la genealogía, pues esta se enraíza en el cuerpo, y pretende

mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas –o al contrario los retornos completos, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente<sup>42</sup>.

El cuerpo será entonces la “superficie de inscripción de los acontecimientos”, nos dirá Foucault que sobre este se encuentra el estigma de sucesos pasados, errores, desfallecimientos,

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*

<sup>40</sup> *Ibíd.*, p. 10.

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p. 10, 11.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 13.

y sobre todo en él estará impregnada la historia, pero también dicha historia será su destructora<sup>43</sup>. De aquí se deriva el interés por interrogar el cuerpo de los maestros, es decir, la historia que se encarna en estos sujetos (en su corporalidad) y que los destruye sin cesar. Marcas inscritas en un cuerpo configurado por múltiples intereses y por parámetros morales<sup>44</sup> que determinan su práctica, cuerpo que asimila estados de pobreza material, cuerpo también de resistencias, de lucha, que busca cambios.

La *emergencia*, otro de los aspectos que hacen parte del estudio genealógico, designa la ley singular de una aparición, esta se refiere a la “entrada en escena de fuerzas”<sup>45</sup>. Dirá Foucault que,

mientras que la procedencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su debilidad, y la marca que éste deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento; pero una vez más hay que tener cuidado de no imaginarlo como un campo cerrado en el que se desarrollaría una lucha, un plan en el que los adversarios estarían en igualdad de condiciones; es más bien –como lo prueba el ejemplo de los buenos y de los malos- un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse; ésta se produce siempre en el intersticio<sup>46</sup>.

Este aspecto es uno de los más importantes para la presente investigación pues la pregunta central tiene que ver con las condiciones de posibilidad que permiten la emergencia de un modo de ser maestro en escuelas y colegios militares, así como la emergencia de una pedagogía militar en nuestro país. Lo importante del análisis será cómo los diferentes discursos que circularon en instituciones militares llegan a reclamar maestros y oficiales-instructores acoplados a unos preceptos específicos, y cómo emergen distintas fuerzas que jalonan la vigorización de la juventud para defender los ideales patrios y otras que propenden por una educación menos guerrerista y más intelectual.

---

<sup>43</sup> *Ibíd.*,

<sup>44</sup> En este punto hay acuerdo con Quiceno en el sentido que “la experiencia maestro de escuela, es una experiencia comunitaria, que requiere de un grupo, y la transformación de la subjetividad es impuesta, es un deber, una orden y una exigencia moral”. QUICENO, Castrillón, Humberto. El maestro, el docente y el formador. En, Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. Bogotá: Editorial Magisterio. Grupo de la práctica pedagógica, 2010, p. 60.

<sup>45</sup> FOUCAULT, Óp., cit., p. 47.

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 16.

Asimismo atendiendo al trabajo genealógico y, específicamente, a la comprensión de la emergencia, con base en la masa documental, se pretende evidenciar las fuerzas que posibilitan que en el país se establezca un instrumento legal relacionado con encauzar a la juventud hacia la defensa nacional, reglamentándose desde el cuarto año de estudios hasta la formación profesional en universidades, con esto se hace referencia al servicio militar obligatorio de estudiantes, como ya se hizo alusión en el apartado anterior.

Es necesario resaltar que la genealogía se ubica en relación con una *Historia Efectiva*, y será tal,

en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser. Dividirá nuestros sentimientos; dramatizará nuestros instintos; multiplicará nuestro cuerpo y lo opondrá a sí mismo. No dejará nada debajo de sí que tendría la estabilidad tranquilizante de la vida o de la naturaleza, no se dejará llevar por ninguna obstinación muda hacia un fin milenario. Cavará aquello sobre lo que se la quiere hacer descansar, y se encarnizará contra su pretendida continuidad. El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos<sup>47</sup>.

Sugestivo resulta, de acuerdo con lo mencionado en la cita anterior, que un trabajo situado desde esta perspectiva no parta de certezas, no considere el cuerpo como materia inerte, sino que el mismo acercamiento a la historia, a los documentos, abre la posibilidad de comprender al ser como sujeto configurado y marcado por la dispersión de la historia, de sus errores, de sus aciertos, en fin de sus fuerzas, de sus dominios, de lo que ha sido en tanto que singularidad y no como promesa de un final cierto y premeditado. Atractivo asumir aquella idea de Nietzsche según la cual el genealogista “más que simular un discreto olvido delante de lo que se mira, más que buscar en él su ley y someter a él cada uno de sus movimientos, es una mirada que sabe dónde mira e igualmente lo que mira”<sup>48</sup>.

Se hace interesante asumir una mirada que interrogue constantemente al sujeto de la enseñanza. Hay que fijar una mirada intencional sobre lo que configura al maestro que ejerce prácticas disciplinares, que asume discursos atravesados por fuerzas, no solo provenientes de la

---

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 20.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 25.

política educativa, sino de intereses más amplios que en su espesor diluyen la potencia de pensarse a sí mismo, de revisar-se, de constituir-se como sujeto de experiencias<sup>49</sup>.

Es posible afirmar, claramente desde una interpretación propia, que el trabajo genealógico, si bien no pretende buscar verdades, teleologías, realce de una historia lineal e inmóvil, sí debe contemplar una postura política de quien decide asumir este tipo de perspectiva, pues generar ruptura con un modelo metafísico y antropológico de la memoria<sup>50</sup>, y hacer en oposición un trabajo de contra-memoria, requiere por parte del genealogista una decisión sobre qué acontecimientos, fuerzas, dominios, estrategias y prácticas, va centrar su mirada con la finalidad de visibilizar aquellas máscaras que la historia ha legitimado.

Un aspecto que para la presente investigación es de suma importancia tiene que ver con comprender que la genealogía no busca reconstruir identidades “sino por el contrario encarnizarse en disiparlas; no busca reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan”<sup>51</sup>. Esto se menciona porque al partir de una pregunta que se sitúa desde el presente de las prácticas escolares asociadas con cierta disciplina y formación militar en la escuela por parte de los maestros, no se pretende buscar el hilo de continuidad e identidad entre maestros y militares o entre escuela y cuartel, sino ubicar cortes y fuerzas discursivas que posibilitan que de uno y otro lado existan relaciones, y también, por qué no decirlo, distanciamientos o acercamientos que se tejen a partir de intencionalidades políticas, económicas, sociales, culturales, etc.

Finalmente, adoptar la perspectiva genealógica como metodología de investigación histórica, conlleva el reconocimiento de que el saber que aquí se produzca exige una experiencia sobre sí mismos<sup>52</sup>. Así, no será la construcción de un saber distanciado, frío, ausente, sino por el

---

<sup>49</sup> En consonancia con Foucault se entiende por experiencia “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad”. FOUCAULT, Michel. Historia de la sexualidad. El uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI Editores, 2012. p. 10.

<sup>50</sup> FOUCAULT. Nietzsche, la genealogía, la historia. Óp., cit.

<sup>51</sup> FOUCAULT. Nietzsche, la genealogía, la historia. Óp., cit. p. 27.

<sup>52</sup> *Ibíd.*

contrario, un saber en relación con un cuerpo que se piensa, se desconoce, se re-significa y en suma, que interroga muchas de las marcas que sobre sí se han posado.

#### **1.4 Espacios abiertos para seguir tejiendo la historia del maestro en Colombia.**

Las investigaciones no pueden ser comprendidas como respuesta definitiva a un problema, pues son caminos, propuestas y estrategias teóricas y experimentales que plantean posibilidades de pensar de forma distinta algún asunto de la realidad. Los productos investigativos que en el mayor de los casos son libros, dejan siempre espacios abiertos que un ojo agudo puede complementar a razón de que el conocimiento se construye colectivamente.

Luego de tener un acercamiento a la producción del GHPP es evidente que su trabajo inspira varias cosas. La primera tiene que ver con asumir el trabajo histórico priorizando la búsqueda de archivo desde múltiples fuentes, no en vano investigaciones como *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, implicó más de siete años de pesquisa de documentos y un trabajo riguroso de análisis. La segunda, haber realizado investigaciones que posicionaron otra forma de comprender la labor del maestro, la función de la escuela y la importancia de realzar categorías para ser usadas, analizadas y re-significadas desde el lado de la educación y la pedagogía. Y la tercera, abrir la posibilidad de conocer una perspectiva de hacer historia centrada en la arqueología y genealogía.

En este apartado no interesa reseñar cada una de las investigaciones del GHPP que inspiraron esta tesis, pues aunque debe decirse por más que suene reiterativo, que gracias a ellas es que se escriben de manera más asertiva estas líneas, más bien interesa mostrar los espacios que algunos maestros del grupo han dejado abiertos, posibilitando con ello que otros investigadores asuman la invitación de seguir fortaleciendo la historia del oficio de maestro.

*El Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, se constituye en el primer trabajo que se revisa seriamente para comprender la historia del sujeto maestro en Colombia. La lectura de los cinco capítulos más el epílogo, permite ver las tensiones constitutivas del oficio de maestro, analizadas a la luz de lo que Saldarriaga denomina un *dispositivo político* “aquel por el cual al maestro, y por ende, a la escuela y al saber pedagógico, se les ha ido cargando,



una tras otra, la responsabilidad de sanar las desgarraduras que otras instituciones y otros sujetos sociales no han querido, podido o sabido colmar, y ni siquiera apaciguar”<sup>53</sup>.

El libro posiciona asuntos tales como la pedagogía pestalozziana, su apropiación y las paradojas producidas en nuestro país, también “[...] la matriz de la pedagogía católica, sus modelos pedagógicos “dogmáticos” y su ideal de maestro, a la vez como ‘apóstol paternal’ y como ‘artista’<sup>54</sup>; la “transformación de la disciplina escolar, o sea, de los modos de castigar o disciplinar a los niños”<sup>55</sup>, tratándose de “explicar por qué los avances en las teorías pedagógicas no han tenido el mismo ritmo que los cambios en las técnicas disciplinarias dentro de la escuela, y cómo se han ido acumulando y yuxtaponiendo, tanto en los modelos pedagógicos como en las técnicas disciplinarias, nociones y procedimientos en cierta forma contrapuestos entre sí”<sup>56</sup>.

Los capítulos finales abordan “la tensión entre el oficio de maestro, su estatuto como intelectual y la multiplicidad de funciones que le han sido asignadas por la cultura”<sup>57</sup>. Esta parte es un espacio abierto para seguir indagando alrededor de las tres matrices o tipos de ser maestro en Colombia: el clásico, el moderno y el contemporáneo. Se comparten los elementos tensionales que atravesaron estos tres tipos de maestro en la medida en que las prácticas que fueron ubicadas para la presente investigación corroboran lo que Saldarriaga plantea en estos capítulos, como por ejemplo el hecho de que el maestro para “la pedagogía clásica es tanto ‘artista de un ser inmortal y libre’, como ‘artista de la civilización’, ‘noble obrero del progreso que inicia a los que vienen a la vida en la tarea acometida por los que se fueron y por los que se van’<sup>58</sup>. En este sentido, se dirá que la profesión de maestro “nunca debía reducirse a un mero oficio de asalariado o de funcionario, sino vivirse como una misión, un apostolado”<sup>59</sup>. Sin embargo, al ver con tanta fuerza discursos como la disciplina, el carácter, la voluntad, la moral y el amor a la patria, asociados con un ordenamiento típicamente militar, es cuando nace la

---

<sup>53</sup> SALDARRIAGA. Óp., p. 20.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>58</sup> RESTREPO, Mejía. Citado por SALDARRIAGA. Óp., cit. p. 269.

<sup>59</sup> SALDARRIAGA. Óp., cit. P. 269.

inquietud de pensar un modo de ser maestro militar que quizá está presente en los tres tipos de maestro que el autor propone, pero que comporta unas prácticas particulares (Ver capítulo 3).

Otro libro que permite potenciar una de las miradas que esta investigación se propone, relacionada con los encuentros discursivos entre la pedagógica católica y la educación militar, es *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*, del maestro Humberto Quiceno. Para la presente investigación fue de gran relevancia la lectura de este texto en la medida en que Quiceno se propone describir y analizar el discurso pedagógico, lo cual es clave porque permite comprender el saber pedagógico que circulaba desde las comunidades religiosas, la institución escolar que se requirió para posicionar dicho saber y, por supuesto, la formación de sujetos que se buscaba<sup>60</sup>.

El autor indica que “la Pedagogía Católica es el nombre que asumió el discurso que sobre la enseñanza, la educación, el método y la escuela, se empezó a construir por parte de las comunidades religiosas que hicieron suya la educación y la formación de los hombres”<sup>61</sup>, y fue esta clase de pedagogía la que permite pensar en una alternativa para lograr la paz en nuestro país en tanto estaban muy marcadas las consecuencias de las guerras civiles<sup>62</sup>.

El recorrido propuesto en el capítulo II, denominado La Pedagogía Católica, permite comprender los discursos que se apropiaron en el país, provenientes de hombres como La Salle o Vives; este último pensador concibe que el maestro debe “[...] saber una doctrina y tener una moralidad, o sea, una buena conducta”<sup>63</sup>. La necesidad de comenzar refiriéndose a las ideas principales de Vives tiene que ver con el hecho de que es desde ahí que el pensamiento sobre la enseñanza se ha constituido y no ha dejado de formarse, “lo que ha cambiado a nuestro modo de ver, es la utilización práctica, el uso, que se le ha dado a la enseñanza y al aprendizaje, uso que ha llevado a diferenciaciones no obstante claras”<sup>64</sup>.

Ahora bien, la pregunta que surge en este punto y al abordar este libro es ¿cómo se configura el pensamiento católico en su relación con la enseñanza? A este respecto el autor dirá que “lo

---

<sup>60</sup> QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, primera Edición, marzo de 1988.p. 60

<sup>61</sup>Ibíd., p. 59.

<sup>62</sup> Ibíd., p. 60.

<sup>63</sup> Ibíd., p. 63.

<sup>64</sup> Ibíd., p. 67.

católico en la pedagogía es la adecuación histórica y conceptual que se hizo de la pedagogía en las instituciones cristianas: conventos, normales, colegios, escuelas. El discurso pedagógico entra en prácticas discursivas orientadas por la Iglesia a nivel del territorio, de lo moral, y de la formación del hombre”<sup>65</sup>. Aquí hay un elemento que se señala que es de vital importancia, y es que esta pedagogía organiza la enseñanza y sus efectos detalle a detalle, “desde la palabra del maestro hasta las facultades del niño, estableciendo un control riguroso y un sometimiento de la palabra del maestro”<sup>66</sup>. Este punto es uno de los que se retoma en esta investigación, pues la masa documental consultada permite ver que discursos como el de la formación moral del maestro posicionan unas prácticas que se le exigen a este sujeto de la enseñanza y que están marcadas por preceptos religiosos. A continuación un ejemplo de ello,

[...] <<Superfluo será tratar aquí el comportamiento de los Maestros pues a este gremio sólo pueden pertenecer las personas de conducta moral y cristiana a toda prueba, siempre que, por otra parte, tengan vocación y aptitudes. Y si desgraciadamente algún Institutor por sus actos se hiciere indigno, se espera que al menos tenga la prudencia necesaria para renunciar inmediatamente un puesto en el cual habrá de causar males desastrosos e irreparables para la familia y para la Patria>><sup>67</sup>.

Otro aspecto que se retoma de este capítulo II, es el hecho de que en la pedagogía católica, “la palabra se materializa en la voz, se trata de ella y su juego, voz que materializa la enseñanza del maestro y el ritual de su encantamiento”<sup>68</sup>. En este sentido, atendiendo a los documentos consultados podría pensarse que este aspecto tan relevante en términos de metodología de la pedagogía católica, se encuentra inserta tanto en escuelas públicas como militares, basta decir que no se puede concebir al maestro en su práctica pedagógica si no opta por manejar de manera adecuada su voz, con una tonalidad equilibrada y con una seguridad que reafirme sus conocimientos,

---

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 68.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, p. 69.

<sup>67</sup> Circular del Dr. Tomás Bernal, octubre de 1914. Periódico El Colombiano. Medellín. Noviembre 3 de 1920.

<sup>68</sup> QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, primera Edición, marzo de 1988. p. 72.

La elocución del maestro es cosa importante en la dirección de la escuela; cuando es buena, inspira respeto; pero cuando es suave la voz y resulta un tono agudo e inseguro, los niños se ríen del maestro<sup>69</sup>.

La voz humana es el gran instrumento para la enseñanza y para el gobierno de la escuela; y, sin embargo, la elocución escolar suele ser detestable. Es necesario hablar y leer con claridad con la entonación suficiente sin afectación<sup>70</sup>

Conviene destacar que al pensar las prácticas pedagógicas del maestro en escuelas y colegios militares, emerge este aspecto de la *voz* de manera puntual, pues es inconcebible un oficial-educador, sin ejercer mando a través del instrumento de la voz firme. Por eso se halla una conexión bastante interesante entre este elemento que es propuesto desde la pedagogía católica con lo que acontece en escuelas y colegios militares.

Retomando los aspectos señalados anteriormente, Quiceno dirá que desde el horizonte católico “la educación se constituye, entonces, en una estrategia de dominio de la voluntad, de control y sometimiento de los deseos, dirección de la conciencia (el alma) y la imposición de un sentido a todo aquello que en el hombre hay de ‘sin sentido’”<sup>71</sup>. En este punto hay un espacio abierto para revisar y analizar estos presupuestos de la pedagogía católica a la luz de los discursos que circulan, que se tejen y que configuran la práctica pedagógica y discursiva de los maestros en contextos militares.

Finalmente un aspecto que se retoma es la *disciplina*, asociado a la forma como el maestro enseña, así emerge el tema del ejemplo, el cual estará representado en un cuerpo higiénico, de conducta intachable y moralmente fuerte. De aquí se adopta la necesidad de visibilizar esta clase de presupuestos en las escuelas y colegios militares, pues se considera que desde dichos contextos educativos también puede haber una apuesta discursiva encaminada a lograr un oficial-educador con las características que propone la pedagogía católica. Del mismo modo, Quiceno señala que la “[...] práctica pedagógica católica descrita, lo es en su saber asumido como oficial y en los espacios articulados a este saber. En este sentido decir Práctica

---

<sup>69</sup> ZERDA Liborio. Reglamento para las escuelas primarias de 1893. Bogotá: Imprenta Nacional, 1893, p. 21, 22.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 29, 30.

<sup>71</sup> QUICENO. *Óp.*, Cit., p. 82.

Pedagógica en Colombia Siglo XX, ha de ser entendida en este sentido”<sup>72</sup>. La pregunta que se suscita a raíz de esto tiene que ver con cómo se articuló o se articula esa práctica pedagógica centrada en preceptos católicos con el espacio militar. Este cuestionamiento es parte fundante de los objetivos específicos de esta tesis, que se espera a través del análisis del archivo dilucidar.

Véase ahora cómo el capítulo ‘El maestro, el docente y el formador’, escrito por Humberto Quiceno, el cual se encuentra al interior del libro *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*, generó ondas reflexiones respecto a la categoría de maestro como centro de la investigación. Este capítulo potencia la necesidad de comprender cómo es que se ha configurado el maestro de escuela y cuáles son las diferencias que tiene con otros sujetos, a quienes también se les ha atribuido la labor de enseñar. Simplemente se quiere compartir una cita del texto y dejar abierta la posibilidad de exploración de dicho capítulo.

[...]: maestro de escuela es aquella individualidad que niega la suya propia, es aquella voluntad de renunciar a la vida individual para ocuparse de otras vidas. Es, en segundo lugar, el que ocupa un lugar distinto al lugar de su cuerpo y de su alma, ese lugar es otro lugar. En tercer lugar, maestro de escuela es “aquel” o un “alguien” que procura llevar el orden del mundo interior de sí al mundo exterior [...]. En cuarto lugar, es aquel alguien que da, que ofrece, que tiene el don de darlo todo a cambio de la renuncia propia del otro. Si no hay renuncia al mundo y al otro, el maestro de escuela no es posible [...]. El maestro de escuela es un asceta de sí y lleva ese ascetismo a todo lugar. Para lograrlo lo hace todo: castiga, se impone, domina, controla, encierra. En quinto lugar, el maestro de escuela es un ser moral. La unidad de su ser es la lucha interior entre mandar y obedecer, entre su placer y la renuncia al placer, entre el empleo de la fuerza y el ejercicio del poder. Maestro de escuela es alguien que educa niños y sólo niños<sup>73</sup>.

Con todo lo anterior la reflexión que se presenta es, ¿a qué se hace referencia cuando se habla de maestro de escuela? Siguiendo a Quiceno habría que tener claro que,

La identidad maestro de escuela es inventada, construida, expresada previamente por la experiencia que define quién es maestro [...]. La identidad es un acto, una acción y un saber previo al acto de educar y enseñar, es un lugar vacío que se ocupa. Ese lugar vacío fue ocupado por el saber y la experiencia de la Iglesia católica, por el Estado y sus Leyes, por la Moral y

---

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p. 100.

<sup>73</sup> QUICENO, Humberto. *El maestro, el docente y el formador. En: Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Magisterio Editorial, 2010. p. 63, 64.

sus formas de conducta, por la Pedagogía y sus contenidos sobre el educar. Ese lugar vacío es el maestro de escuela<sup>74</sup>.

Si se asume que el sujeto maestro no se crea a sí mismo, sino que es fruto de unas exterioridades que discursivamente direccionan su práctica en las escuelas, se presume que la pregunta<sup>75</sup> que guía esta investigación es válida en el sentido que reconoce que los dominios son los que configuran un modo de ser maestro en escuelas y colegios militares. Ahora bien, la descripción de la masa documental y análisis de la misma deberán dar cuenta de este intento por comprender qué es lo propio del oficial-educador y del maestro civil que lleva a cabo su labor en contextos militares.

Siguiendo otro trabajo valioso para pensar la categoría del maestro aparece el artículo publicado en la Revista Colombiana de Educación, titulado, *'El maestro: historia de un oficio'*, escrito por Alejandro Álvarez Gallego. De este texto se contempla en términos bastante reflexivos su tesis, la cual reza de la siguiente forma: “[...] el maestro no es aquel sujeto conciente, que movido por una supuesta voluntad natural, racional o divina, habría llegado a ocupar un puesto en la historia, reconocido luego por la sociedad y avalado por las instituciones modernas. Más que la historia de un sujeto lo que se quiere mostrar es cómo unos individuos fueron sujetados a un oficio”<sup>76</sup>.

Atendiendo a que este autor comprende la escuela como un acontecimiento de saber, que atrapa y articula enunciados dispersos, el maestro es el que hace funcionar el mecanismo escolar y por ende es “definido aquí como parte de una máquina, de un dispositivo, de una técnica más amplia que es la escuela. En ese sentido no es posible hablar de su autonomía, de su saber o de su identidad [...]”<sup>77</sup>. Frente a estos postulados se podría pensar en una historia pesimista del maestro, anulando quizá su poder de transformación en las escuelas, no obstante, a lo que invita este texto es a acercarse a “una visión lo suficientemente aterrizada como para

---

<sup>74</sup> *Ibíd.*, p. 65.

<sup>75</sup> Dicha pregunta es la siguiente: ¿Cuáles son las prácticas que configuran el oficio de maestro en la primera mitad del siglo XX en las escuelas y colegios de corte militar?

<sup>76</sup> ALVAREZ, Gallego Alejandro. *El maestro: historia de un oficio*. En: Revista Colombiana de Educación. Números 22 y 23. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Ciup, 1991. p. 139, 140.

<sup>77</sup> *Ibíd.*, p. 141.

que nuestras acciones en procura de cambiar las condiciones del maestro y la escuela sean más eficaces”<sup>78</sup>.

Se mencionan asuntos importantes, que seguramente están relacionados con aspectos que se trabajarán a lo largo de los capítulos que siguen de esta investigación, o sea, el tema del maestro como apóstol y funcionario, el tema de la patria, la vocación, el método, el examen, el salario, pero lo que se retoma por ser un asunto clave es la afirmación según la cual “el maestro existe en el marco de estas tres condiciones: un encargo sublime, unas técnicas de control y una vida de miseria. Tres condiciones históricas que le dan vida a través de la escuela”<sup>79</sup>.

Aceptando esta invitación polémica que hace el maestro Álvarez se trata de problematizar si esas tres condiciones que él menciona y, que le dan vida al maestro, aparecen, se visibilizan, se encarnan en los oficiales-educadores y en los maestros que llevan a cabo su labor en la educación militar.

Hay que pasar ahora a un texto que permitió situarse de manera puntual en los aspectos históricos que tejen el oficio de maestro, el libro *‘Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820’*, escrito por el maestro Alberto Martínez Boom.

De la lectura de este libro interesaron varios elementos, entre ellos el capítulo ‘La vida escolar’, específicamente lo relacionado con el orden interno de las escuelas, aquí se dirá que

**[...] el régimen disciplinario que rodea la escuela en todo su período de surgimiento y consolidación proviene en lo esencial de la religión. El convento es el modelo más próximo que tiene la escuela del que extrae sin duda un conjunto normativo que empieza a ligarse y mezclarse con el discurso acerca de la enseñanza. El control estatal es la otra vía por la que se le incorpora a la escuela desde su proceso de organización, el elemento disciplinario como uno de sus componentes fundamentales**<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> *Ibíd.*, p. 141.

<sup>79</sup> *Ibíd.*, p. 156.

<sup>80</sup> MARTÍNEZ, Boom Alberto. *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986, p. 91.

Con base en lo anterior, la pregunta que surge es, si la disciplina como concepto y práctica que se institucionalizó en las escuelas por medio de las ideas religiosas y posteriormente sustentada por procesos de organización estatal, pudo ser cooptada por las instituciones militares como una forma eficaz de llevar a cabo los procesos de formación de sus estudiantes. En el común se cree que la disciplina es un proceso que se teje y se visibiliza especialmente en contextos militares, pero no se cuestiona la posibilidad de que esta proceda de lugares religiosos. El cuestionamiento más potente, y el espacio investigativo que se abre en este punto, es pensar si la relación entre lo religioso y lo militar se retroalimenta de manera constante de uno y otro lado en la medida en que comparten un ideal de formación de sujetos, y si esto fuese así, de qué manera se lleva a cabo este proceso. Parecería que no es tan descabellado pensar, como lo hiciera uno de los objetivos de esta investigación, que uno de los discursos que puede unir de manera contundente lo religioso y lo militar es la disciplina, y esta, configurada de especial forma en los conventos e instituciones eclesiásticas.

El último aspecto que se retoma de este libro del maestro Martínez tiene que ver con la tesis que él sostiene según la cual “[...] **los curas encontraron en la instrucción pública un mecanismo de solución de los males sociales, un freno a las pasiones humanas y lugar de respeto al gobierno legítimamente constituido**”<sup>81</sup>. Esto lo que resalta es cómo desde el siglo XIX cuando entra en escena el maestro con condiciones civiles, al cual se le paga un estipendio por su labor, y es vigilado tanto por las autoridades estatales como por el vecindario y, por su puesto, por el cura (que para entonces es considerado la autoridad pedagógica e intelectual), no se asume un oficio de maestro autónomo sino por el contrario se mantendrá fuertemente ligado a los preceptos religiosos y a una figura que para la sociedad goza de un lugar primordial en sus vidas, la autoridad eclesiástica.

Retomando lo dicho, en esta investigación interesa afinar la mirada respecto a cómo el oficial-educador o los maestros civiles que llevan a cabo su oficio en contextos militares, establecen relaciones con discursos del orden religioso, pues siendo esta relación tan notable especialmente el siglo XIX, resulta preciso verla en funcionamiento, con las rupturas y continuidades que le sean propias, durante el siglo XX.

---

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p. 114.



Se podría terminar este apartado sobre los espacios abiertos para seguir tejiendo la historia del maestro en Colombia, con la referencia a dos textos que también potenciaron y aportaron significativamente a los planteamientos metodológicos que constituyen esta investigación. En primer lugar, se habla de una investigación que causa real admiración y acogida porque denota un esfuerzo decidido por pensar de manera histórica y tensional la pedagogía en la primera mitad del siglo XX, es el caso del libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, escrito por Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina. Y el segundo libro, titulado *El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas*, escrito por Rosa Helena Rodríguez Valbuena, se convierte en un producto a tener en cuenta en la medida en que resume algunas de las principales miradas del maestro en Colombia, contribuyendo

[...] a la reivindicación de una imagen de maestro para el siglo XXI, fortalecida con la creación de comunidad académica, de un Estatuto del maestro investigador y un proyecto pedagógico alternativo, que pueda desplazar ese rol asignado históricamente de apóstol moralizante y disciplinador de los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes, por un rol social en el cual todos tengan cabida como interlocutores válidos desde una cultura de paz y convivencia pacífica<sup>82</sup>

Iniciéese por *Mirar la infancia*. Los dos volúmenes de esta obra permiten, en palabras de Olga Lucía Zuluaga, una

[...] comprensión histórica compleja y escrutadora de lo moderno y de la modernización [...], que descubre espacios insospechados de la práctica pedagógica entre 1903 y 1946. Lo moderno, usualmente analizado desde la economía y la técnica, cobra ahora una dimensión histórica capaz de ligar la pedagogía con la política, los proyectos estatales de educación con la disciplina escolar y la formación de la autonomía individual con las pugnas por el poder. Sorprende la tarea de ligar aspectos tan diversos, pero sobre todo, de encontrar la manera de relacionarlos. En esta perspectiva, no hay una distancia infranqueable entre las técnicas pedagógicas y los procesos sociales que impida que la modernización sea historiada en la interioridad de la escuela<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> RODRÍGUEZ, Valbuena, Rosa Helena. *El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Francisco José de Caldas, 2009.

<sup>83</sup> SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997. p. xi.

Siendo un trabajo tan complejo, gracias al fuerte trabajo de archivo que lo configura, lo que se abordó específicamente en el volumen I, fue el apartado *El maestro y el tiempo*. En este punto llama nuevamente la atención el tema del maestro-padre, y por encima de este el sacerdote-educador. Se dirá que

[...] hacia el año 1915, lograr la obligatoriedad por medio de la difusión de una escuela alegre, ordenada, limpia y dotada, dirigida por maestros calificados y aceptados por la población, se apoyaba cada vez más, por una parte, en la ambigua potestad soberana que la Iglesia reconocía –y exigía– al Estado, para que éste, a nombre del bien común, financiara las instituciones educativas religiosas católicas, y para que pudiera fundar, sostener e inspeccionar establecimientos de enseñanza<sup>84</sup>.

La escuela en los primeros años del siglo XX está “legitimada por sus métodos y su organización disciplinaria, [...], el saber pedagógico –el método, el niño y el oficio de maestro– fue un asunto nacional estratégico-”<sup>85</sup>. Partiendo de esta gran premisa el espacio que se cree que puede complementar esta investigación es cómo la pedagogía militar también hace parte de un andamiaje estatal preocupado por la vigorización de la juventud, por fortalecer las reservas del ejército y por fomentar una educación acorde con los lineamientos morales que marcan esta primera mitad del siglo XX.

Y por último, el libro de la maestra Rosa Helena Rodríguez, en palabras del exsecretario de educación de Bogotá, Abel Rodríguez, es un ejercicio académico que reconoce la necesidad de mirar la historia de las prácticas pedagógicas, aquí podemos ser testigos de “la transformación de la imagen del maestro, partiendo de la idea sacralizada de apóstol marcado por una vocación filantrópica, pasando por la mirada tecnológica de aplicador de un currículo pensado por otros y con algunas actitudes de empleado público, a la visión de un profesional de la cultura con una labor definida, un compromiso social y una responsabilidad ciudadana”<sup>86</sup>.

Con esta breve alusión a algunos trabajos que se han dedicado a la historia del maestro se quiere señalar la convicción de hacer un aporte en este campo desde la mirada de la educación militar. Es propio recordar que no es la intención de esta investigación hacer un realce de la

---

<sup>84</sup>SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. Óp., cit., p 312.

<sup>85</sup> Ibíd., p. 314.

<sup>86</sup> RODRÍGUEZ. Óp., cit, p. 10.

vida militar, sino revisar, ubicar y analizar las prácticas pedagógicas de los maestros tanto militares como civiles que han llevado a cabo su oficio en estos contextos educativos. Se considera que los trabajos anteriormente señalados, más otros que se han consultado, no han tenido en cuenta este ámbito educativo que ha marcado un énfasis de formación importante en un país como el nuestro en el cual ha existido una prolongada violencia y un conflicto armado interno que no ha llegado a su fin. Igualmente se considera que hay carencia de estudios sobre la relación entre los discursos provenientes de la religión y que se han posicionado en la instrucción pública, y los que se tejen en las escuelas y colegios militares.

En este orden de ideas el capítulo que a continuación sigue es una apuesta por reconocer la educación militar como aquella que ha hilado presupuestos importantes de formación, estableciendo relaciones con la instrucción pública y con la educación religiosa.

## 2. ESPECIES DE ORDEN ESCOLAR: EL MILITAR Y EL NATURAL.

“La vida militar comenzaría en la edad más tierna, en la que se enseñaría a los niños, en “casas de campo militares”, la profesión de las armas, y terminaría en esas mismas casas de campo cuando los veteranos, hasta su último día, enseñaran a los niños, hicieran maniobrar a los reclutas, dirigieran los ejercicios de los soldados y los vigilaran cuando realizaran trabajos de interés público y, finalmente, hicieran reinar el orden en el país, mientras la tropa lucharía en las fronteras”<sup>87</sup>.

*Domingo en las horas de la mañana, se escuchó un sonido muy fuerte que provenía del cielo, corrí a la ventana del cuarto de mis padres a indagar qué sucedía. Mi padre me dijo, mira, es la revista de la Fuerza Aérea Colombiana. Quedé estupefacta al ver 3 aviones pequeños haciendo piruetas con una precisión y exactitud increíbles. Era un espectáculo realmente maravilloso. En la televisión, el canal 11 transmitía en vivo el desfile, recuerdo que estuve observándolo alrededor de dos horas junto con mi padre que me iba explicando las distintas funciones de cada institución militar. Muy dentro de mí sentía escalofrío al ver tanta majestuosidad, eran marchas perfectas, pasos sincronizados, uniformes impecables. Lo que más llamaba mi atención era ver mujeres en el desfile, pensaba que sobresalían entre tantos hombres. Pero categóricamente le dije a mi padre, no me gustaría nunca pertenecer a una institución de esas, creo que eso que me manden y den órdenes debe ser humillante en algunos casos. Mi padre, perteneciente a una institución oficial, me decía: Uno se acostumbra a las jerarquías, a cumplir órdenes y ejecutarlas, igualmente cuando uno tiene a cargo a personas debe saber mandar, ser buen líder, dar ejemplo, ser el mejor en todo.*

*Todo lo que decía mi padre me generaba hondas reflexiones, pensaba que las personas pertenecientes al ejército, a la policía, y en general a las fuerzas armadas, si bien eran dignas de admirar por las labores que cumplían, tenían en común el hecho de respetar jerarquías, de dejar cierta individualidad para hacer parte de un conjunto organizado, los veía como hombres-máquina acompasados, rígidos y sin expresión gestual más allá del hecho de gritar “un, dos, tres, un dos, tres”.*

*Seguí atenta a los desfiles del 20 de julio (aún me pregunto de dónde proviene tanta curiosidad por los acontecimientos militares), sin saberlo, me maravillaba escuchando las bandas de guerra, apreciando los distintos*

---

<sup>87</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo XXI Editores, 2009. p. 192.

*uniformes, las reseñas históricas que se narraban al paso de cada bloque militar, un dato, una fecha, un acontecimiento. Escuchar con mucha fuerza discursos relacionados con nuestra patria me hacía recordar viejas lecciones de educación cívica, entre otras tantas incidencias propias de ese día conmemorativo a nuestra independencia. Sin embargo, se hace preciso mencionar que las revistas militares empezaron a parecerme similares año tras año, pero algo cambió en el 2010, quizá mis sentidos se agudizaron y empecé a notar que en los desfiles se presentaban colegios militares, cada vez veía más jóvenes en ese evento. Este fue el momento en que rompí con la concepción que tenía acerca de que en las Fuerzas Militares solo hay adultos, y entré a reconocer que desde muy joven se puede estar permeado por la dinámica militar y encontrar goce en ella. ¿Scouts?, ¿Colegio Militar Simón Bolívar? ¿Colegio Militar José María Córdoba? ¿Colegio Militar Coronel Juan José Rondón?, entre otras tantas instituciones en las cuales hay una importante participación infantil.*

*¿Un cuerpo infantil militar? Era algo que solo imaginaba como representación o teatralidad del soldado o de cuentos patrios, pero no, se puede afirmar que no solo a través del desfile militar del 20 de julio se presenta un cuerpo infantil militar, sino también a partir de un proceso formativo que se teje en las escuelas y colegios con énfasis militar y también, por qué no decirlo, en instituciones que no tienen dicho énfasis. La principal pregunta que me suscitó este desfile era ¿quiénes guían a esta juventud?, ¿únicamente los adultos con insignias militares? Tal respuesta parece tener un contundente, ¡no!, hay civiles —maestros civiles— en las instituciones militares, que se encargan de una formación académica.*

*Entonces, pasar de ver a los veteranos de guerra con hasta 97 y 98 años de edad desfilando, hombres que defendieron la Patria en los conflictos colombianos, a ver jóvenes (mujeres y hombres) con armoniosas bandas de guerra, me llevó a pensar cuán prolongada ha sido nuestra historia respecto a ideales de defensa y a una innegable militarización de muchas de nuestras esferas de constitución de subjetividad, entre ellas la escuela.*

Un día patrio como lo es el 20 de julio, parece presentar de forma interesante la constitución de unas prácticas que expresan una historia fuertemente ligada a la defensa de lo que se denomina como patria. El desfile visibiliza un ordenamiento altamente sincronizado, ejecutado bajo las directrices de un personal que se interesa por mantener el orden, la igualdad en los movimientos corporales y un estilo militar que pareciera buscar un reconocimiento por parte de la población que asiste a tal evento.

Luego de haber hecho alusión a las sensaciones que ha producido un acontecimiento que se repite año tras año, que está conectado con el ideal de mantenimiento de unas Fuerzas

Militares compactas y al servicio del país, se debe expresar que hacer memoria de estos acontecimientos no es un ejercicio caprichoso, sino que conlleva hacia el cuestionamiento de por qué parece tan recurrente y hasta legítimo asumir lo militar como parte del devenir histórico. El pensamiento militar se encuentra de una u otra forma presente en ciertas esferas de la vida, sea directa o indirectamente.

Dicho lo anterior, es preciso anotar las intenciones que tejen este capítulo. El título de este apartado obedece a un enunciado que emerge de la masa documental consultada para la presente investigación, y que analizado a la luz de las relaciones que establece con otros enunciados, podría dar cuenta de varias cosas, en primer lugar, de cómo el cuartel se convierte, a partir de varios discursos que circularon en la época señalada, en un espacio de formación, de constitución de prácticas que parecen encaminar a los sujetos hacia la concepción de la defensa de la patria como bien superior y de obligada acción para todos los pertenecientes a este país; asimismo comprender el cuartel (llámese también escuela militar) como el lugar indicado para formar especialmente el carácter y la voluntad, por medio de una estrategia altamente validada por quienes piensan lo militar, que es la disciplina. Así las cosas, el cuartel es un lugar de modelación de conductas dirigidas por unos sujetos (oficiales-educadores), que tendrán en sus manos las herramientas pedagógicas para llevar este cometido a cabo.

Otro aspecto articulador de este capítulo es el relacionado con la posibilidad de analizar la emergencia de una pedagogía militar centrada básicamente en un aspecto: la formación de sujetos en el campo de lo intelectual, lo físico y lo moral. Aquí interesa visibilizar los presupuestos que sostienen dicha pedagogía y las exigencias realizadas a quienes dirigen la formación en las escuelas y colegios militares, es decir, los maestros.

De igual manera, con el ánimo de fortalecer la intencionalidad propuesta en el título de este capítulo, se considera que un discurso que pudo en algún momento relacionar dos órdenes escolares diferenciados pero convergentes, como lo son el militar y el “natural”, fue el *servicio militar obligatorio para estudiantes*. Esta práctica de formar militarmente a toda la población en la década de los años cuarenta, tanto en colegios como en universidades, permite analizar la importancia que tuvo la formación militar y las prácticas pedagógicas que direccionó.

**2.1. Las Escuelas militares: lugares donde se rinde culto al patriotismo, se educa el carácter, se domina la voluntad y se conoce el sentido de la disciplina.**

La vida del militar rompe con la vida del civil. Al ingresar a la Escuela Militar, el joven alférez debe descargar su carácter civil y asumir la vida militar con todo lo que ello implica. La nueva fase de su vida es superior a la anterior. La hombría y el honor, al lado de los valores más tradicionales de la sociedad, aparecen como justificación y razón para atreverse a vivir la carrera militar<sup>88</sup>.



Foto 1<sup>89</sup>.

De manera desprevenida se podría expresar cierta sensación de admiración respecto a los elementos que se encuentran en la anterior fotografía; quizá se diría inicialmente que este grupo de niños representa una banda de guerra, que si bien goza de pocos instrumentos

---

<sup>88</sup> ATEHORTÚA, Cruz Adolfo León. Construcción del ejército nacional en Colombia, 1907-1930. Reforma militar y Misiones extranjeras. Medellín: Editorial La Carreta Editores, 2009. p. 201.

<sup>89</sup> Anónimo. Integrantes de la banda de guerra infantil del colegio de la Presentación (Tunja), 1928. Banco de la República, Tunja. Memoria visual. Bogotá, 1997. Biblioteca Luis Ángel Arango.

musicales, está muy bien dotada de uniformes y de una presentación personal que inspira respeto. Igualmente parecería que enaltecen un símbolo patrio, como es la bandera que porta el niño más alto que allí se ve.

Desde otro ángulo se podría observar la misma fotografía y de inmediato cuestionar varios aspectos, entre ellos, qué es una banda de guerra infantil, por qué es posible ver cuerpos que, aunque tienen diferentes edades, están presentados de manera uniforme respecto a su vestir; cuál es la intención que hay detrás de una práctica escolar que acoge elementos propios de un cuerpo militar. Asimismo, se afirmaría que seguramente existe una especie de orden y obediencia al interior de un grupo de niños como estos que realizan un ejercicio, que de antemano ese orden se asume bajo cierta precisión en sus movimientos y sonidos. Sus gorras diferenciadas podrían indicar jerarquías al interior de la banda de guerra. Y por último, habría que preguntar, dónde está el sujeto adulto que dirige la banda de guerra infantil.

Luego de dar apertura a este capítulo con una imagen que puede provocar pocas o muchas reflexiones en quienes la observan, la invitación que se propone al lector es dejarse involucrar en un espacio escolar y de formación de carácter militar que no puede resultar obvio, en la medida en que se le podría caracterizar como marcado por unas prácticas que enaltecen la disciplina, el orden y el carácter, y que de común es pensado para aquellos sujetos que se han salido de “control” o que no siguen fácilmente normas en la casa, en la sociedad y en los diferentes grupos en que llevan a cabo su interacción. La intención es recrear las condiciones de posibilidad, los discursos, y por consiguiente las prácticas que se presentan en el ámbito militar, tratando de asumir una postura sin prejuicios, dándole al archivo y a los sistemas enunciativos una potencia interesante.

Al encontrarse con enunciados tales como: “Al cuartel se entra a aprender a amar a la Patria y se sale para servirla”<sup>90</sup>, o “El colegio se asemeja a una academia militar, por modo que tampoco se ha descuidado el cultivo del cuerpo”<sup>91</sup>, y por último, “La educación militar debe cobijar a

---

<sup>90</sup> COMANDO DE LA QUINTA BRIGADA. El Ejército y su influencia en la educación del pueblo colombiano. En: Revista del Ejército. Vol. I. N° 5. Diciembre de 1961, p. 253.

<sup>91</sup> Informe de educación. Cali: Imprenta Departamental, 1941. p. 33



todos los ciudadanos”<sup>92</sup>, ¿se podrían encontrar relaciones entre ellos y de qué tipo?, ¿qué pueden decir dichos enunciados y a qué responden?, ¿qué acontecimientos o prácticas están allí presentes? Los anteriores enunciados más las inquietudes generadas líneas arriba, perfilaron un camino por el cual transitar para comprender los discursos que circularon en la primera mitad del siglo XX en las escuelas militares. En este sentido, se considera que uno de dichos tramos por los que el archivo condujo, fue la emergencia de esas primeras instituciones militares que se proponían fortalecer, desde prácticas pedagógicas de formación, a sujetos que defendieran la patria y que llevaran consigo una serie de valores y actitudes propias de un oficial; del mismo modo, dicho camino visibilizó a los sujetos encargados de la enseñanza, no solo de materias de corte militar sino también de las materias denominadas “generales”<sup>93</sup> (Historia Patria, Matemáticas, Gramática, etcétera).

Respecto a las escuelas militares en Colombia, la primera de ellas se puede ubicar en el año 1810 y fue dirigida por el teniente José Ramón de Leyva. Debido a los enfrentamientos entre centralistas y federalistas y al estallido de lo que algunos historiadores han denominado como las guerras civiles del siglo XIX, esta institución no tuvo regularidad en su funcionamiento. Más tarde, específicamente en 1848, se funda el Colegio Militar por obra del General Tomás Cipriano de Mosquera, intención que en todo caso se desvanece en 1867<sup>94</sup>. En el año “1883 bajo la administración del Dr. Rafael Núñez, por quinta vez se abrieron los claustros de una nueva Escuela Militar bajo la dirección del General Sergio Camargo, siendo instructor de la mencionada escuela el Coronel Estadinense Henry R. Lemly. [...]. La revolución de 1895 determinó su cierre definitivo”<sup>95</sup>.

Como se puede apreciar, el surgimiento de estas instituciones no se dio de manera armónica, por el contrario, al estar tan ligado un asunto como el militar a los destinos políticos de la naciente república, no estuvieron exentas las primeras escuelas y colegios militares de intervenciones incluso hasta ideológicas. Pero valga decir que el interés aquí no es rememorar

---

<sup>92</sup> MENESES, Franco Álvaro. Necesidad de la educación militar. En: Revista del Ejército. Vol. III. N° 11. Enero de 1963.

<sup>93</sup> Se comprendía que las materias generales eran todas aquellas de formación complementaria que no provenían del pensamiento estrictamente militar.

<sup>94</sup> PIZARRO, Rafael E; OREJUELA, Márquez Liborio. 50 años de la Escuela Militar. Bogotá: Servicio de Imprenta y Publicaciones Fuerzas Armadas de Colombia, 19? p.18.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p. 18.

los sucesos que dan pie a la apertura y cierre de dichas instituciones, sino analizar los asuntos pedagógicos que se van tejiendo en este haz de relaciones múltiples.

Hay cuatro acontecimientos que enmarcados dentro de la historia de las Fuerzas Armadas dan cuenta de una fuerte relación entre la profesionalización de las instituciones militares y la construcción de un saber pedagógico, que aunque incipiente, reflejaba la necesidad de pensar, de manera urgente, la labor de quienes educan, entrenan e instruyen a los oficiales, suboficiales y demás estudiantes. Dichos acontecimientos son: la reforma militar emprendida por Rafael Reyes finalizando el siglo XIX, los ideales de formación propuestos y puestos en marcha por las misiones militares contratadas en el país a lo largo de la primera mitad del siglo XX, el Decreto Ejecutivo número 1911 de 1940 sobre el servicio militar obligatorio de estudiantes, y la aparición de colegios con énfasis militar con mayor visibilidad en la década de los años sesenta<sup>96</sup>.

Comiencese haciendo alusión al primer acontecimiento: *La reforma militar* emprendida por Rafael Reyes<sup>97</sup>. La pregunta inicial, y que bien cabe hacer es, ¿qué pretendía reformar este presidente? Se puede afirmar que era el Ejército Nacional, ya que desde el siglo XIX este no era una organización militar en sentido estricto y carecía de un direccionamiento claro, pues las guerras civiles acaecidas durante todo ese siglo no posibilitaron conformar un cuerpo de hombres con unos ideales puntuales, con la suficiente envergadura intelectual y material que respondiera a la defensa de la nación. Dicho en otros términos “a comienzos del siglo XX, mientras la Policía se debatía en su disolución, el Ejército no era más que un cuerpo amorfo, politizado y diseminado en frágiles divisiones a lo largo y ancho del territorio nacional, sin centralización efectiva, sin coherencia disciplinaria, sin formación táctica y sin grado de profesionalidad alguno”<sup>98</sup>. Se puede notar que la tarea asumida por Reyes era de gran talante en la medida en que tenía que profesionalizar una institución que durante casi un siglo había ido al vaivén de los diferentes intereses políticos y que no contaba con un personal formado y

---

<sup>96</sup> Bajo este subtítulo solo se hará mención a los dos acontecimientos: reforma militar de Rafael Reyes y legados de las misiones militares, en tanto los dos restantes serán objeto de análisis en los próximos apartados.

<sup>97</sup> Rafael Reyes Prieto (Santa Rosa de Viterbo, Boyacá, República de la Nueva Granada, 5 de diciembre de 1849 - Bogotá, 18 de febrero de 1921) fue un político, explorador, comerciante y militar colombiano. Fue Presidente de Colombia entre 1904 y 1909. (Tomado de Wikipedia, el día 26 de octubre de 2013. A las 21:00 horas).

<sup>98</sup> ATEHORTÚA. Óp. cit. P. 189.

especializado no solo en la guerra, sino en materias de suma importancia como lo eran la Gramática, la Geografía, la Historia, entre otras.

Un asunto que cobra importancia respecto al proyecto de profesionalización del Ejército tiene que ver con el hecho de que haya sido un civil, porque en todo caso Reyes lo era por más que ostentara el título de general, quien impulsara una reforma al interior de las Fuerzas Armadas. Se comparte totalmente la siguiente pregunta que formula el maestro Atehortúa respecto a este asunto: “¿Hasta qué punto la evolución de las relaciones entre civiles y militares a lo largo del siglo XX tiene que ver con la participación de los civiles en la iniciación de su proceso de profesionalización?”<sup>99</sup>. Esto podría explicar, en alguna medida, la conexión que existe entre las prácticas que aparentemente hacen parte de las Fuerzas Militares pero que circulan en otros espacios no militares, por ejemplo, la educación cívica que se constituye en un buen referente, ya que circula y se promueve tanto en las instituciones militares como en las no militares, y esto porque “el civismo trata de formar al patriota íntegro que se preocupa de la comunidad nacional y pone al servicio de su progreso espiritual y material todos los recursos de su inteligencia, los esfuerzos de su voluntad y los impulsos generosos de su corazón”<sup>100</sup>. Tanto civiles como militares están llamados a enaltecer la patria, de eso no hay duda de acuerdo con los documentos consultados, compárense dos citas, una que corresponde a la educación cívica para las escuelas primarias y la otra acerca de cómo desde el Ejército se puede emprender una acción cívica:

La instrucción cívica nos enseña nuestros deberes en la sociedad. [...] nos enseña también a hacernos dignos de nuestro hogar, por medio de la buena conducta hacia nuestro padre, hacia nuestra madre, y hacia cada una de las personas que viven alrededor de nosotros<sup>101</sup>.

[...]. De otro lado, la Acción Cívica-Militar, pretende el mejor estar de la comunidad, a través de la realización de tareas destinadas a producir cambios substanciales en un medio de vida social saturado de necesidades. Apela para ello a la construcción de viviendas, escuelas, carreteras, caminos, puentes, puestos de salud, creación de transportes aéreos, etc., lo cual garantiza a las gentes un nuevo modo de vida conforme al merecimiento humano. Por otra

---

<sup>99</sup> *Ibíd.*, p. 191.

<sup>100</sup> RENGIFO, Reina Salomón. Programa de educación cívica. Revista Colombiana de educación. Vol. II. N° 6. Bogotá: Instituto colombiano de investigación pedagógica, Julio-Septiembre de 1960. p. 74.

<sup>101</sup> FORERO Manuel José. Instrucción Cívica para la enseñanza primaria. Bogotá: Ediciones Librería Siglo XX, 1942. p. 5.

parte, se acoge a la educación medio efectivo, para facilitar el entendimiento y hasta el afecto entre los componentes de una colectividad<sup>102</sup>.

Siguiendo lo anterior, lo cívico estaría direccionado hacia el bien social, en la escuela se aprende este precepto y en ámbito militar se ejecuta con acciones concretas. En suma, lo civil le ha brindado un tinte discursivo particular a la institución militar potenciando prácticas que conectan su accionar con el medio social en que ejerce su función.

Se ha observado tan solo un ejemplo de cómo lo civil puede ser un aspecto que configura lo militar, pero, ¿qué otras cuestiones promovió Rafael Reyes en el marco del proceso que se propuso realizar? Dice un documento del año 1907:

Con el fin de levantar la institución militar el Gobierno ha fundado magníficos establecimientos, dirigidos por hábiles oficiales y profesores extranjeros: la Escuela Militar, la Escuela Naval, Batería de Artillería, etc. El territorio militar ha sido dividido en zonas militares, en las cuales el Ejército, la Policía y la Gendarmería de la Nación hacen su servicio con abnegación y severa disciplina. El efectivo del Ejército en el presente año es de 6,528 hombres con sus respectivos jefes y oficiales; la Gendarmería consta de 1,567 agentes, y la Policía Nacional se compone de 660 individuos<sup>103</sup>.

También se resalta como un asunto importante la fundación de la Escuela Militar,

como eje y “alma mater” de la reforma, acto éste de los más trascendentales de su administración. [...]. La misión que debía cumplir la Escuela Militar como forjadora de oficiales, es decir, como modeladora de los futuros educadores, instructores y comandantes de los soldados que, con el servicio militar obligatorio, habrían de pasar por los cuarteles y adiestrarse en ellos no solamente en las prácticas de la guerra sino, de igual manera, en las modalidades del civismo, bajo la égida del ejercicio constante del cumplimiento del deber, la honradez, la lealtad, la disciplina y el patriotismo, factores estos que forman la personalidad del buen ciudadano<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> CAMACHO, Moyano Pastor. La acción cívico-militar. Revista del Ejército. Vol. V. N° 21. Mayo de 1965. p. 20.

<sup>103</sup> PALAU, Lisimaco. Colombia en 1907 bajo la administración del Sr. General Rafael Reyes. Bogotá: Imprenta Nacional, 1907.p. 31.

<sup>104</sup> PIZARRO; OREJUELA. Óp., cit. p. 24

He aquí varias cuestiones que merecen ser hiladas. Se sabe que el personaje que jalona la profesionalización del Ejército comenzando el siglo XX es un civil con un cargo militar, esto posibilita que muchas ideas de direccionamiento respecto al *deber ser* de la escuela militar estén en consonancia con requerimientos del orden civil; ya se vio que la educación cívica es un puente interesante entre los idearios sociales y la ejecución efectiva de los mismos a través de instituciones como el Ejército; también que para promover una escuela militar con los niveles altos que debía tener era indispensable modelar educadores, instructores y comandantes, aspecto importante pues permite la ubicación en el punto de lo que se quiere expresar respecto a cierto saber pedagógico aquí latente.

Si se requerían educadores, instructores y comandantes preparados para formar soldados u oficiales, la pregunta es ¿quiénes prepararían a dichos sujetos, si sabido es que el país carecía de tal personal especializado? En este punto juega un papel importante aquello que páginas arriba se nombró como el segundo acontecimiento a tratar, es decir, los ideales de formación propuestos y puestos en marcha por las misiones militares contratadas en el país a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Las misiones militares se constituyen en un aspecto fundamental que debe ser analizado si se quiere rastrear la función de los educadores en el proceso de profesionalización de la institución militar. A continuación una breve reseña de lo que fueron estas:

Los chilenos son los primeros que con fuerza influyen en el proceso de profesionalización de las fuerzas armadas de Colombia, estas misiones generaron debates entre las distintas personalidades políticas del país, unas a favor de su permanencia, otras rechazando completamente su participación en la formación de los militares, en tanto que tenían una fuerte influencia de los alemanes que en algunos casos no eran bien vistos por tener otras características culturales.

A partir de 1907, llegan al país cuatro misiones militares chilenas que prolongan sus servicios hasta 1915. [...]. Los oficiales chilenos se multiplican para desempeñar varios cargos a la vez: en la dirección de la Escuela Militar de Cadetes y Escuela Superior de Guerra, en la Jefatura del Estado Mayor General, en el mando de las unidades modelo y Escuela de Suboficiales, en la elaboración y distribución en tiempo record de los manuales y reglamentos, en la docencia y en la preparación de la instrucción, en la elaboración y

presentación de conferencias para el Ministro de Guerra y los centros de educación superior<sup>105</sup>.

Resulta importante conceder atención a los aspectos desarrollados por las misiones chilenas, porque de aquí se derivan preceptos que analizados con cuidado explican en buena medida las características y modos de operar de las instituciones militares del país. Uno de los aspectos que los chilenos le imprimen a la institución militar colombiana, tiene que ver con la entrega y sacrificio a la patria, concepción que a su vez es transmitida por los alemanes; en este sentido todo esto “reside en la conformación de un <<ethos>> profesional de la oficialidad que, además de la preparación para la guerra, establece el honor sacrificial y el amor privilegiado hacia el concepto <<Patria>>”<sup>106</sup>. Este ideal de defensa a la patria es recurrente a lo largo del siglo XX, configura no solo el *deber ser* del militar, sino también la práctica pedagógica de los maestros.

En el terreno de lo militar se puede asumir que “el servicio a la patria llega hasta exigir el sacrificio de la vida. La patria no es únicamente una comunidad de intereses económicos; es, ante todo, una comunidad espiritual [...]. Entendemos por sacrificio el renunciar a unas aspiraciones aunque sean legítimas; el aceptar trabajos, sufrimientos; ofrendar bienes o la misma vida por el bienestar temporal o espiritual de la comunidad”<sup>107</sup>. Y en las escuelas el maestro hará patria cuando

[...] modela las voluntades, que temple los caracteres, que con paciencia de amor de padre corrige y dirige hora por hora y minuto por minuto; que tiene la mirada puesta en el porvenir sin descuidar el presente ni olvidar el pasado; que sabedor de la eficacia de una educación integral, cuida a la vez de la salud del cuerpo, de la fortaleza de la inteligencia y del temple de la voluntad. Patria hará el maestro que sin despreciar las valiosas lecciones del pasado, cuenta, arrobado de un santo y puro amor a la tierra, los hechos gloriosos, las hazañas, las privaciones de los que nos precedieron mostrándonos un camino iluminado con fulgores de gloria; patria hará el maestro que poseído de entusiasmo y amor por la tierra que le vio nacer, enseña la historia brillante de sus prohombres; que hace nacer un respeto santo por los hechos heroicos y teje alrededor de cada punto histórico una malla de sentimientos nobles y aspiraciones que

---

<sup>105</sup> Ejército Nacional. Jefatura de Reclutamiento. Evolución histórica del servicio de reclutamiento y control reservas del Ejército Nacional. 1810-2010. p. 21

<sup>106</sup> ATEHORTÚA. Óp., cit. p. 195.

<sup>107</sup> HERNÁNDEZ, Ernesto. Servicio a la patria por la ofrenda de la sangre. Revista del Ejército. Vol. I. N° 4. Octubre de 1961. P. 431.

constituyen otras tantas promesas para el porvenir. Patria hará el maestro que fomenta en su escuela el sentimiento nacional [...]. Bien en cuenta debe tener el maestro que quiere hacer patria, que hay dos virtudes que rematan la corona del maestro cristiano, que son: la abnegación y la veracidad<sup>108</sup>.

He aquí un aspecto que configura tanto las prácticas militares como las prácticas pedagógicas en las escuelas: la patria<sup>109</sup>.

Otro aspecto que se potenció a raíz del trabajo realizado por los chilenos, es el concepto de disciplina. Pero hay que tener en cuenta que dicho concepto está marcado, en primera instancia, por las fuerzas militares alemanas que a su vez lo transmiten a los chilenos,

Ningún suramericano deja de reconocer que el famoso paso de parada era una fantasía del alma alemana; e igualmente el traje prusiano era importación inadecuada, impropia para el tipo de raza de ciertos países de América. Pero, como decíamos éstas eran las exterioridades de la educación dada por los instructores alemanes, implantada en Colombia por las misiones militares chilenas. Yendo al fondo de la materia, sería el caso de preguntar si alguien deja de reconocer el espíritu de disciplina que los alemanes imponían a sus tropas, fuera la base, la piedra angular sobre que cimentaban el futuro edificio de organización total de un ejército [...]: la base de la organización de un ejército es la disciplina<sup>110</sup>.

Siguiendo lo anterior, se puede afirmar que las instituciones militares colombianas, fueron moduladas por personajes chilenos quienes asumieron diferentes roles en pro de la organización de los planes de estudio, la gestión de materiales adecuados para la instrucción de los estudiantes de la escuela militar, el direccionamiento en las prácticas propiamente militares, y el impulso de ideales fuertes como el sacrificio por la patria y la necesidad de la disciplina. Así, es posible asegurar que los discursos de la patria y la disciplina no se encuentran exclusivamente circulando al interior de los muros de los cuarteles, en instituciones como la escuela también están presentes y parece visible que dichos discursos tienen una procedencia y

---

<sup>108</sup> PERILLA, Hortensia. Hacer patria. En: Revista Cultura órgano de la educación. Tomo IV. Tunja, julio y agosto de 1935. p. 1508,1509.

<sup>109</sup> En el capítulo cuarto se profundizará sobre la emergencia del discurso de la patria en la masa documental consultada.

<sup>110</sup> La Misión militar chilena y la táctica prusiana. En: Periódico El tiempo, Junio 6 de 1923.

un estatus guerrerista, heredado principalmente de los alemanes pero potenciado por los chilenos.

Habría que partir de posturas que no asuman el trabajo de las misiones chilenas como el único que jalona los discursos de patria y disciplina, pues en documentos que circularon antes de su llegada ya se hablaba de la necesidad de organizar un ejército disciplinado. Igualmente es interesante preguntarse acerca de por qué ideales tan marcados en la milicia son discursos recurrentes y funcionales también en el ámbito escolar, por ejemplo, recordemos que para el siglo XVIII los Jesuitas habían implantado un modelo de educación que privilegiaba un orden disciplinar muy atado a lo militar. Siguiendo a Julia Varela quien hace referencia a que “Foucault consideraba los colegios de los órdenes religiosos y los cuarteles como los lugares específicos en donde comenzaron a ponerse a punto las tecnologías disciplinarias”<sup>111</sup>, hay numerosos momentos históricos en que “parecen entrecruzarse y reforzarse las tecnologías pedagógicas y militares en el ámbito escolar, tal como sucede concretamente en la enseñanza de los jesuitas”<sup>112</sup>. Entonces, pensar que es a partir de las misiones militares chilenas que emerge la disciplina como concepto y práctica fundamental para las escuelas militares, sería quizá un error.

Pero concretamente, ¿qué aspectos instalan las Misiones Chilenas en las instituciones militares de Colombia? Respecto a asuntos pedagógicos se puede decir que con la fundación de la escuela militar por medio del Decreto N° 434 del 13 de abril de 1907, se piensa en un aspecto fundamental, y es que los oficiales chilenos se convierten en instructores y educadores, no solo de aspectos militares sino también en el ramo de las humanidades<sup>113</sup>, tratando de enriquecer una educación más completa que le hiciera frente al analfabetismo del Ejército.

La suiza fue otra de las misiones militares que participó en el proyecto de profesionalización de las fuerzas armadas del país. En 1916 el presidente José Vicente Concha,

---

<sup>111</sup> VARELA, Julia. Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre298/re2980100486.pdf?documentId=0901e72b81357474>. Revisado última vez jueves 4 de octubre de 2013. 20:00 horas.

<sup>112</sup> *Ibíd.* p. 13

<sup>113</sup> Ejército Nacional. Jefatura de Reclutamiento. Evolución histórica del servicio de reclutamiento y control reservas del Ejército Nacional. 1810-2010. p.165.



[...] quiso proseguir la reforma del ejército, esta vez con la asesoría de militares europeos. A pesar de serias advertencias sobre las condiciones difíciles de trabajo de las misiones extranjeras en Colombia, el Consejo Federal Suizo entró en materia. Los dos países firmaron un convenio en abril de 1917, según el cual Suiza ponía a disposición de Colombia tres oficiales del ejército durante tres años. Pero cuando todo parecía listo, cuestiones de detalle retardaron los últimos arreglos; en 1918 Marco Fidel Suárez fue elegido Presidente de Colombia y su gobierno renunció a la misión militar, no sin indemnizar a los oficiales suizos [...]. En 1923 el gobierno del presidente Pedro Nel Ospina (1922-1926) encarga a su embajador en Suiza, Francisco José Urrutia, reanudar las negociaciones con el Departamento Militar Federal. Concluyen con la firma de un contrato de derecho privado de tres años de duración renovable, entre Urrutia y oficiales Suizos<sup>114</sup>.

Valga aclarar que los frutos que se esperaban en materia de formación por parte de esta misión no fueron del todo satisfactorios, y esto principalmente porque persistió la carencia de recursos al interior de las escuelas, lo que impidió llevar a cabo completos los planes que se proponían. A este respecto, y en general a la presencia de las misiones en el país, la prensa liberal de la época comenta que

[...] la historia de las misiones extranjeras que han venido a Colombia, es sencilla y breve. Llegan, impuestas por una ley que el Gobierno dejó pasar en el Congreso por impotencia o por descuido. Inician briosamente sus labores, secundadas en apariencia por el Ministro del ramo, que suele ofrecerles un paseo al Salto de Tequendama y otro a la Salina de Zipaquirá, sitios donde se han lanzado los más bellos programas de reforma y adelanto. Y cuando empieza lo serio, lo fundamental del trabajo principian también los choques, las dificultades, los retardos, las fórmulas y el papeleo. Las misiones ven que su pensamiento se deforma, que sus proyectos no son desarrollados si perjudican algún interés, si rompen alguna rutina, si desalojan alguna ficha que merece la consideración oficial. [...] <sup>115</sup>.

Como se puede apreciar, no es totalmente claro el aporte pedagógico que estas misiones pudieron haber hecho a la educación militar, lo que sí parece cierto es que entre sus principales preocupaciones, tuvieron en común la meta de formar instructores y un personal capacitado, no solo en las labores propiamente militares, sino también en el manejo de otros

---

<sup>114</sup> HELG, Aline. El desarrollo de la instrucción militar en Colombia en los años 20: Estudio del impacto de una misión militar Suiza. En: Revista Colombiana de Educación. N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Ciup, 1986.p. 24.

<sup>115</sup> Periódico Antioquia Liberal. Febrero 3 de 1925.

conocimientos que les permitiera pensar de manera más compleja estrategias, áreas geográficas, manejo del lenguaje, etc.

¿Cómo entra el tema de la formación del carácter, la voluntad y la disciplina en los presupuestos pedagógicos o de formación que circularon en la primera mitad del siglo XX en este país? Para aquellos que estuviesen involucrados en el contexto militar, el carácter se asocia con un *gobernarse a sí mismo*, práctica a la cual se llega si existe un cultivo de virtudes, principalmente el sacrificio por la patria. El carácter es tomado como una cualidad moral del hombre, “como ese sello impreso en la conciencia del individuo que lo mueve a hacer lo bueno y a hacer lo malo: su marca moral, su constitución moral, su energía moral”<sup>116</sup>. De igual forma quienes llegan a la escuela militar forjarán un carácter que les ha de librar de que en algún tiempo les pueda parecer “deseable el carecer de religión; y su gusto (sentido moral) ha de ser bastante puro, para no poder hallar nunca tolerable la discordancia que resultaría inevitablemente, de un mundo sin orden moral, y por consiguiente, (en cuanto tiene realidad) de una Naturaleza real sin una real Divinidad”<sup>117</sup>.

La formación del carácter en las instituciones militares también está asociada con un asunto que es la *voluntad*. Diría Saldarriaga siguiendo a Martín Restrepo Mejía que “siendo la voluntad la facultad superior, la clave de bóveda de este modelo de formación del hombre es la formación de virtudes (prudencia, justicia, fortaleza, y templanza) y la erradicación de los vicios (soberbia, avaricia, lujuria, ira, gula, envidia y pereza). El gobierno de sí se logra acá con este imperio de la voluntad sometida a la razón: vicios y virtudes se definen como hábitos buenos o malos de la voluntad”<sup>118</sup>.

De suerte que los sujetos solo forjan su carácter cuando también tienen dominio de su voluntad, “los pequeños sacrificios mantienen el espíritu cristiano y son otras tantas victorias de la voluntad que se fortalece con el ejercicio. Por eso con razón se ha dicho, que la voluntad se forma por el mismo procedimiento que la musculatura física. La energía de la voluntad, sostenida por la gracia divina, es importantísimo factor para el desenvolvimiento del

---

<sup>116</sup> GUTIÉRREZ, Barragán Luis Alberto. La disciplina y el carácter. En: Revista del Ejército. Vol. II. N° 10. Octubre de 1962.p.721.

<sup>117</sup> RUIZ, Amado Ramón. La educación moral. Segunda Edición. Barcelona: Librería Religiosa, 1913.p.279.

<sup>118</sup> SALDARRIAGA. Óp., cit., p. 118.

carácter”<sup>119</sup>. En cualquier caso parece existir una triada indisoluble: carácter-voluntad-moral, que desde el contexto militar puede ser potenciada a través del ejercicio y del desarrollo de facultades intelectuales.

Frente al aspecto de la disciplina, parece asumirse como la condición necesaria sin la cual el aparato militar no podría funcionar de manera precisa, por eso se entiende que “[...] la disciplina no es una servidumbre, sino un deber de hombre libre. Ella no es otra cosa que el deber militar del ciudadano para con la nación, netamente formulado, y garantizado en su ejecución por las sanciones necesarias”<sup>120</sup>. Para ilustrar mejor también fue recurrente encontrar en los documentos, especialmente en las revistas militares, que “la disciplina no es otra cosa que el deber ideal llevado a la práctica, introducido en el organismo del ejército en la forma jerárquica necesaria, desarrollado en reglas positivas para el uso de las masas y garantizado por las sanciones respectivas [...]”<sup>121</sup>.

Sumado a lo anterior, se puede notar que “[...] el deber ideal, que se presenta en una forma apropiada al organismo del ejército, es la disciplina.”<sup>122</sup>, y esto porque se parte de principios jerárquicos en los cuales el mando debe estar en manos de oficiales que sepan modular la autoridad y ser jefes morales de su tropa. En resumen, “la disciplina, base fundamental de la existencia de una fuerza armada, regula todas las actividades militares, somete a ella la propia organización del Ejército, las jerarquías del personal y las relaciones entre sus integrantes e impone los deberes que cada uno debe cumplir”<sup>123</sup>. Parece ser que en las instituciones militares, el discurso que modula, regula y direcciona las relaciones entre los sujetos, la necesidad de defender la patria, y las prácticas de quienes forman soldados y oficiales, es sin duda la disciplina.

Justo es mencionar que la disciplina no es un asunto exclusivo del contexto militar, ya que se acoge de manera frecuente también en las escuelas de tipo civil; muchos de los informes de

---

<sup>119</sup> Guía del maestro para uso de los hermanos Maristas de la enseñanza. Barcelona: Editorial F.T.D-Claret. 1928. p. 41.

<sup>120</sup> GAVET, Andrés. El arte de mandar. Principios del mando para el uso de los oficiales de diferentes grados. En: Biblioteca del Oficial. Vol. N° 3. Bogotá: Ministerio de Guerra. Estado Mayor General, 1939. p.5.

<sup>121</sup> Ibid., p. 79.

<sup>122</sup> Ibid., p. 78.

<sup>123</sup> COMANDO DE LA QUINTA BRIGADA. Óp., cit.,p. 586.

instrucción pública hacen alusión a la incorporación de la disciplina en sus prácticas escolares, específicamente aquellas relacionadas con el cultivo del cuerpo, y la obligada instrucción militar que debían impartir en las clases de Educación Física.

La educación física y la instrucción militar se practican en la forma siguiente: los días lunes y jueves el colegio se divide en dos grupos y cada uno de ellos tiene una hora de educación física; los sábados, en la tarde en lugar del clásico week end, los estudiantes se dedican a los ejercicios físicos al aire libre. Invaluable servicios presta el profesor de educación física, señor don Guillermo Azuero; posee condiciones que lo hacen digno de elogio y que lo hicieren merecedor de los aplausos de los señores inspectores de educación<sup>124</sup>.

EDUCACIÓN FISICA: Siempre ha sido una de las preocupaciones de los Hermanos Maristas el mantener en este colegio la formación física del joven en un nivel muy alto, como lo exige la importancia de esta rama de la educación. Y así cuando el Gobierno Nacional determina a este respecto es acogido y puesto en práctica con todo empeño. La Instrucción Militar y la Gimnasia han funcionado normalmente y en un todo conforme a las normas vigentes al respecto. Decreto N° 1244 de 1941 (Julio 10)<sup>125</sup>.

La disciplina del plantel estará subordinada especialmente a la organización militar. Los actos se cumplen con la precisión y exactitud propias de la disciplina militar, buscando la formación del carácter y la educación de la voluntad para el desarrollo normal de la personalidad del educando<sup>126</sup>.

Se llega a un punto crucial, ver que el discurso de la disciplina no es exclusivo del contexto militar; si bien es el que jalona y le da vida a muchas de sus principales prácticas no solo está presente allí. Se podría decir que en la escuela circula el discurso de la disciplina de acuerdo con unos preceptos que favorecen el cultivo de los hábitos, de una conducta moral ajustada a las normas, y de un desarrollo de la voluntad de los estudiantes. Nótese entonces que

---

<sup>124</sup> Informe de educación. Cali: Imprenta Departamental. 1942. p. 33.

<sup>125</sup> Colegio de la Inmaculada. Este Informe lo escribe el Hermano Abel. “El colegio está plenamente aprobado por el Ministerio de Educación Nacional en su Resolución N° 317 de 1941 (Marzo 26), basada en el concepto muy satisfactorio y altamente elogioso dada por los Inspectores Nacionales en la visita practicada al Colegio en dicho año. p.79.

<sup>126</sup> La Academia Militar Ramírez. Prospecto para 1946. Aprobada por el MEN según Resolución número 361 de marzo de 1945. Bogotá: Academia Militar Ramírez. p.33.

la disciplina escolar consiste en la fiel observancia del Reglamento de la clase, en la vigilancia del Profesor para prevenir las infracciones al deber y en la saludable sanción que se aplica a las faltas para reprimirlas. Tres son por lo tanto los fines de la disciplina: *mantener, prevenir y sancionar*<sup>127</sup>.

En este sentido, se dirá que “la disciplina es, pues, el *alma* de toda Escuela”<sup>128</sup>, sin este mecanismo sería difícil lograr que los niños tuviesen dominio sobre sí mismos y sobre sus vicios. Por esto también es que se considera que la “disciplina *robustece la voluntad* del niño comunicándole energía para resistir al mal y combatir las inclinaciones viciosas, la preserva de la inconstancia y los caprichos; la educa en el bien, la hace contraer el hábito del deber y la dispone a seguir las inspiraciones de la gracia”<sup>129</sup>.

Respecto a la escuela parece ser que el discurso que apalanca la disciplina está asociado con el *régimen escolar*, pues este tendría como objetivo mantener organizada la escuela con relación a sus tiempos, sus ritmos y la regulación de los estudiantes; así, “el orden, la regularidad y la prontitud son los tres apoyos del régimen escolar. Tener siempre ocupados e interesados a los discípulos es la mejor regla que puede darse para el régimen de las escuelas”<sup>130</sup>.

Para cerrar este apartado debe decirse que la intención era evidenciar las principales fuerzas discursivas que circularon en las escuelas militares en la primera mitad del siglo, si bien no se puede dar cuenta de todas, sí se hizo referencia a aquellas que fueron más recurrentes en el archivo consultado, entre ellas la disciplina, asunto que será retomado más adelante.

## **2.2 La pedagogía militar: centrada en prácticas de formación física, moral e intelectual de los sujetos.**

Quizá en este apartado está la apuesta más arriesgada que se haya decidido asumir en esta investigación, pues de común apostarle al uso de nuevas categorías implica un trabajo riguroso, que no puede estar anclado a simples intuiciones, aunque muchas veces es a partir de estas que

---

<sup>127</sup> Guía del maestro para uso de los hermanos Maristas de la enseñanza. Barcelona: Editorial F.T.D-Claret. 1928.p. 91

<sup>128</sup> *Ibíd.*, p. 92

<sup>129</sup> *Ibíd.*, p. 93.

<sup>130</sup> ZERDA, Liborio. Reglamento para las escuelas primarias de 1893. Bogotá: Imprenta Nacional. p. 27, 28.

se generan acercamientos con la historia que no ha sido visibilizada. Este punto, en el cual se puede afirmar la existencia de una pedagogía militar, no parte de un interés comprobatorio de hechos históricos, simplemente es fruto del encuentro con los documentos, con eso que fue dicho, y que si bien no se le puede comprender en su pureza enunciativa, sí brinda la posibilidad de interpretarlo y de contextualizarlo.

En Colombia han circulado diferentes discursos acerca de modelos pedagógicos, que emergen a propósito de un momento histórico particular, de unas apuestas determinadas de formación, de unos intereses que cruzan los delicados hilos de la política, y en general de las reformas educativas propuestas por los gobiernos de turno. Un ejemplo notable fue la Pedagogía Activa, enmarcada dentro de lo que se conoció como Escuela Nueva, Escuela Activa, el Movimiento de la Nueva Educación o Escolanovismo, que no se le puede estudiar sin aludir a las condiciones de posibilidad de su emergencia, como por ejemplo, el discurso de la modernización, de la regeneración racial, de la psicología experimental, de las teorías evolucionistas, entre otras. Precisando, diría Martha Cecilia Herrera que

[...] el movimiento de la *Escuela Nueva* ayudará a sustentar ideológica y conceptualmente las mudanzas que va a sufrir la educación en el período, como una de las corrientes de pensamiento que mejor supo interpretar las necesidades contradictorias de un modelo de sociedad que, por un lado, ampliaba la participación política a nuevos sectores de la población, pero, al mismo tiempo, pensaba cómo colocarle límites, hablaba de igualdad pero a la vez jerarquizaba social y económicamente; reivindicaba la autonomía del individuo y elaboraba discursos sobre su desarrollo personal, pero al mismo tiempo imponía unas condiciones de sometimiento y disciplinamiento frente a la organización social y económica; en fin, un modelo de sociedad que hablaba de armonía en un medio de profundas erosiones en los diversos órdenes institucionales<sup>131</sup>.

El modelo pedagógico que propone la Escuela Nueva o Activa, estaba asociado inevitablemente con un modelo de sociedad que buscaba centrarse en el “conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del *ciudadano* por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo en que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y en la

---

<sup>131</sup> HERRERA, Martha Cecilia. Modernización y Escuela Nueva en Colombia. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999. p. 27, 28.

experimentación”<sup>132</sup>. Es una apuesta de formación de sujetos a partir de prácticas experimentales, como los centros de interés, las excursiones, los juegos, etcétera, y una serie de presupuestos apropiados de autores de diversa índole<sup>133</sup>.

En este punto el lector se preguntará qué tiene que ver el tema de la Escuela Activa y sus modelos pedagógicos con la pedagogía militar. Baste decir, que se tomó como ejemplo para evidenciar que la investigación sobre la historia de la pedagogía no implica simplemente la referencia a unos instrumentos o herramientas de aprendizaje que se diseñan para cumplir determinados objetivos en aquellos lugares donde se forma a los sujetos, sino que es un trabajo que implica un esfuerzo decidido por establecer las relaciones, fuerzas y discursos que configuran un saber, en este caso el pedagógico.

En palabras de Zuluaga se trata de no caer en un juego de instrumentación de la pedagogía, para no reducir “la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje”<sup>134</sup>, sino más bien reconceptualizarla, entendiendo esto como

[...] el trabajo teórico que debe llevarse a cabo en la interioridad del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos que buscan sistematicidad y cumplen, por lo tanto, la función de dominio que actualiza y regula las conceptualizaciones acerca de la enseñanza, la formación y la educación. Este dominio permite a la pedagogía comunicarse con otras disciplinas y comunicar a ellas sus elaboraciones, transformando hacia dentro del saber y mediatizando hacia afuera de él<sup>135</sup>.

De acuerdo con lo mencionado, arriesgarse a plantear la existencia de una pedagogía militar es aceptar el reto de reconceptualizar la historia del saber pedagógico, potenciándolo desde los discursos- militares- que han sido pensados desde su función de servir y defender a la patria, pero que poco han sido contemplados en relación con otros discursos que tienen conexión

---

<sup>132</sup> *Ibíd.*, p. 30.

<sup>133</sup> “Se podría señalar la existencia de tres variantes, a través de las cuales se dieron diferentes apropiaciones del movimiento de *Escuela Nueva* en Colombia durante las primeras décadas del siglo, y que sirvieron de soporte conceptual a la reforma educativa implementada en el período de la República Liberal (1930-1946). Estas fueron dos variantes psicologistas –una laica y otra católica-, y una tercera de carácter sociologista laico, las cuales convivieron con la pedagogía tradicional y católica dominante hasta 1930, y con lo cual el escolanovismo tuvo que disputar los escenarios pedagógicos”. HERRERA, Óp. Cit., p. 71.

<sup>134</sup> ZULUAGA, Olga Lucia. Et. Al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2011 segunda edición. p. 95.

<sup>135</sup> *Ibíd.*, p. 100.

con una idea de educación nacional, proponiendo prácticas específicas tanto para los sujetos que educan (maestros), como para quienes reciben esta clase de enseñanza.

La categoría de pedagogía militar se ubicó con fuerza en un libro escrito por el Capitán E.M Amador Barriga, titulado "*Manual de pedagogía militar*"<sup>136</sup>, publicado por la imprenta del Estado mayor general de las Fuerzas Militares, en el año 1943. La lectura de este manual en un primer momento se abordó de forma desprevenida, pero al relacionar su contenido con el que se pudo abordar en otras revistas, libros y manuales, se convirtió en un insumo fundamental para pensar cómo es que se configura la pedagogía militar, qué prácticas pedagógicas promueve, qué discursos la configuran y qué acontecimientos de saber la hacen posible.

Se parte del convencimiento de que la pedagogía militar configura un saber a partir de los siguientes acontecimientos: una institución (el cuartel, las escuelas y colegios militares), unas prácticas corporales (la instrucción militar, la educación física y la gimnasia), unos discursos acerca del castigo, la formación del carácter, de la voluntad, la moral, la disciplina, y unos sujetos (el oficial-educador, soldados, estudiantes).

Se pretende partir de una claridad: en el archivo emergió con mayor fuerza el discurso de la *educación militar* como aquel que establece los objetivos de formación con énfasis militar. Sin embargo, se decidió asumir el discurso de la educación militar como un discurso genérico, que si bien aporta elementos al saber pedagógico militar, no es el que se cuestiona directamente lo relacionado con el maestro. Mientras que la pedagogía militar si tendría presente la reflexión acerca de la formación y práctica de enseñanza del sujeto maestro (oficial-educador), forjando con ello una serie de saberes que configuran su oficio.

Mírese en primera instancia de qué trata la educación militar:

Es la que reciben en los cuarteles o academias aquellas personas que por uno u otro motivo están bajo banderas, ya sea voluntariamente o porque hayan sido obligadas a prestar el servicio militar. Tiene la educación militar tres aspectos que se inculcan al individuo simultáneamente: la educación física que lo hace apto para resistir todas las penalidades de la guerra; la moral que le da las

---

<sup>136</sup> Este libro está dividido en tres partes. La primera tiene los siguiente subtítulos: Pedagogía, Educación, Psicología Pedagógica, Metodología General, Sistemas de Instrucción, Formas Didácticas, Dela didáctica y del Aprendizaje, Plan de estudios, El oficial educador, Papel del educando, De la instrucción propiamente dicha, La práctica pedagógica. La segunda parte contiene: Metodología especial; y la tercera parte: Educación Militar.



fuerzas y el espíritu de sacrificio necesario para soportar tales penalidades, y la intelectual que a manera de escuela enseña al individuo los fundamentos para vivir en sociedad, lo educa, lo instruye, en una palabra lo civiliza en la mayoría de los casos<sup>137</sup>.

En principio se puede afirmar que este tipo de educación es exclusiva para quienes de una u otra manera acuden a los cuarteles a prestar el servicio militar o a formarse como oficiales. Esta es la primera razón por la cual se considera que el discurso sobre la educación militar sienta unas premisas sobre el direccionamiento educativo al interior de los cuarteles, mientras que la pedagogía militar dado que se relaciona con dicho direccionamiento, va más allá, en tanto que configura un saber que no solo opera en los cuarteles sino en escuelas de carácter civil.

Obsérvese otra referencia, “se entiende por educación militar la formación física, intelectual y moral del personal de las fuerzas armadas, con el fin de hacerlo apto para el desempeño de sus tareas y funciones en tiempo de paz y para el cumplimiento de sus obligaciones y deberes en tiempo de guerra”<sup>138</sup>. Ya se empiezan a tejer aspectos en común que le competen a la educación militar: *la formación física, intelectual y moral*.

La educación militar debe cobijar a todos los ciudadanos porque “tiene como única finalidad formar individuos capaces para defender la nación, es claro que todos los ciudadanos para contribuir a su defensa, deben estar capacitados para lo que su especialidad les obligue”<sup>139</sup>. En este sentido, se visibiliza un discurso que podría justificar en gran medida esta clase de educación y es el de defensa de la patria o de la nación, y podría resultar comprensible puesto que hay un contexto internacional marcado por guerras, e internamente se vivencia un conflicto armado al que desde las fuerzas militares debe hacerse frente.

Debe agregarse que “no se puede reducir la educación militar a simples fórmulas especiales porque hay que tener presente determinados principios que varían según los individuos; en todo caso, los oficiales y suboficiales deben poseer las aptitudes pedagógicas y la técnica para

---

<sup>137</sup> MENESES, Franco Álvaro. Necesidad de la educación militar. Revista del Ejército. Vol. III. N° 11. Enero de 1963. p. 19.

<sup>138</sup> BARRIGA, Amador. Manual de pedagogía militar. Estado mayor general de las fuerzas militares. Bogotá: Sección de imprenta y publicaciones, 1943. p. 17

<sup>139</sup> MENESES. Óp., cit. p. 20.

instruir y por medio de la instrucción contribuir a la formación educativa del personal”<sup>140</sup>. Respecto a esta enunciación la pregunta que surge es, ¿cómo se configuran esas aptitudes pedagógicas y técnicas de instrucción? Es aquí donde resulta relevante la pedagogía militar, pues esta establecerá los discursos y prácticas de formación militar de una manera más específica.

A primera vista parece ser que la pedagogía militar está muy relacionada con la pedagogía moderna, “la cual se planteó como objetivo, hacer del cuerpo una fuerza económica, social, cultural y política, objetivo solo alcanzable si el cuerpo se conocía, estudiaba y analizaba”<sup>141</sup>. Asimismo está en consonancia con el objetivo de construir una “escuela defensiva, preocupada por la regeneración racial mediante la vigorización, el aseo popular y el mejoramiento de las condiciones higiénicas de las masas, [...]”<sup>142</sup>.

Entre las prácticas que hacen parte de la pedagogía militar y que le permitieron establecer unas sinergias con los discursos de la pedagogía moderna, se pueden encontrar tres: la instrucción militar, la educación física y la gimnasia. Dichas prácticas tienen de manifiesto un interés de fortalecer (a partir del ejercicio) los cuerpos de quienes llevan a cabo su proceso de formación en las escuelas y colegios militares.

La instrucción militar, se entiende como “el conjunto de ideas y acciones que conciernen a la preparación necesaria, intelectual o corporal, para transformar al hombre en soldado”<sup>143</sup>. Esta práctica empieza a ser nutrida conceptualmente con mayor interés en la década de los sesentas cuando se reglamenta la forma como deben operar los emergentes colegios con énfasis militar. En el Decreto 546 de 1967 (por el cual se dictan normas sobre el funcionamiento de establecimientos de educación media que adopten la instrucción militar), la instrucción militar se entiende como “el conjunto de informaciones y actividades que se desarrollen en los establecimientos de educación media, con el fin de preparar cuadros de reserva de oficiales y

---

<sup>140</sup> BARRIGA. Óp., cit., p. 220.

<sup>141</sup> HERRERA, Beltrán Claudia Ximena; BUITRAGO, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda, 2012. p. 53.

<sup>142</sup> *Ibíd.*, p. 54.

<sup>143</sup> BARRIGA. Óp. Cit., p. 19.

suboficiales de las Fuerzas Militares, y habilitar personal para el ingreso a las escuelas de formación”<sup>144</sup>.

Son puntos importantes en la instrucción militar, según el Ministerio de Guerra, el conocimiento sobre armamento, municiones y en general prácticas de combate en el terreno, pero también la subordinación de quienes se está educando, sin la cual no podría alcanzarse el ideal de compromiso que se requiere en los estudiantes. Podría pensarse que se buscan “cuerpos dóciles” que al decir de Foucault, serían aquellos cuerpos que pueden ser sometidos, utilizados, transformados y perfeccionados<sup>145</sup>.

Todo esto empata con la necesidad de la educación física como el factor que potencia, no solo la actividad corporal, sino también la higiénica, la moral y el carácter, por eso

[...] uno de los aspectos a los cuales hay que darle más importancia en los cuarteles es a la educación física cuya práctica en dichas instituciones es nula. No hay duda de que los mejores soldados son los individuos mejor preparados físicamente y así se ha comprendido en todos los ejércitos del mundo. De modo que no son los estudiantes los que necesitan del militarismo sino los cuarteles los que necesitan de la educación física<sup>146</sup>.

La educación física, centrada en el aspecto corporal, acogió en la primera mitad del siglo XX, entre otros discursos, el de vigorización y regeneración racial, los cuales circularon en los cuarteles, gracias a que “la educación física es problema que ha preocupado la atención de médicos, pedagogos, militares y personas de buena voluntad interesadas todas en el mejoramiento o superación de la raza. [...]”<sup>147</sup>. En términos sintéticos,

[...] la educación física conformaba de modo armónico el cuerpo humano y contribuía a su desarrollo y crecimiento natural. Por ello, junto con la pedagogía, tuvo la función de cultivar el cuerpo convirtiéndolo en factor de progreso y cultura universal, fin moderno por excelencia. Sus fines fueron adiestrar el cuerpo, robustecerlo, precaverlo contra las enfermedades y hacerlo

---

<sup>144</sup> DECRETO 546 DE 1967. Por el cual se dictan normas sobre el funcionamiento de establecimientos de educación media que adopten la instrucción militar. Artículo 2.

<sup>145</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI Editores, 2009. p. 159.

<sup>146</sup> FORERO, Nougues Miguel. Tesis de grado: La Educación física y la instrucción militar. 1940.

<sup>147</sup> *Ibíd.*, p, 97, 98.

dócil instrumento del espíritu en sus funciones intelectuales y morales, y en el ejercicio de su imperio sobre la naturaleza áspera y bravía<sup>148</sup>.

Siguiendo con el tema de la vigorización, tan importante para pensar las prácticas que configuran la pedagogía militar desde la educación física, se puede añadir que

[...] ni la escuela, ni la universidad, ni el taller, ni el colegio de bachillerato pueden ser indiferentes a la urgente llamada de la tierra en peligro. Es preciso que una preocupación unánime recorra de uno a otro extremo del país todo el organismo educativo: la necesidad de vigorizar materialmente las nuevas generaciones colombianas, el deber de reactivar todas las reservas jóvenes de la nación, prematuramente anquilosadas y entorpecidas por la falta de una cultura física, eficaz y obligatoria<sup>149</sup>.

Se requiere por tanto, un cuerpo militar fortalecido –vigorizado- a partir especialmente del ejercicio que “es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas”<sup>150</sup>.

Otro asunto que está presente en las prácticas de la instrucción militar y la educación física, es el fortalecimiento del estado moral de los estudiantes; se considera que “la moral de un individuo está relacionada con cierta condición de bienestar físico y emocional que le permite vivir con esperanza y trabajar eficazmente”<sup>151</sup>. Si se logra el desarrollo de prácticas físicas, se estará dando un abono importante al aspecto moral de los sujetos. Recuérdese que para el año 1913, ya indicaba Jorge Bejarano que

procurando la salud, el bienestar general, el regular y normal funcionamiento de los órganos, es como la educación física puede llegar a ser un modificador del carácter, y es por la educación de él que imprime la disciplina, como la cultura física vigoriza la voluntad, que puede a su vez, siendo fuerte, reprimir los caracteres y las impulsiones; y es disminuyendo la hipersensibilidad como puede ser también un correctivo del carácter. La educación física, en suma, es para nosotros, si no un medio formador del carácter, sí por lo menos es un buen

---

<sup>148</sup> HERRERA; BUITRAGO. Óp. Cit. p. 203.

<sup>149</sup> BERNAL Jiménez Rafael. Educación y defensa nacional. En: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Año II, Bogotá, marzo de 1934. N° 8. P. 131.

<sup>150</sup> FOUCAULT. Óp., cit., p 187.

<sup>151</sup> GUTIÉRREZ, Óp., cit.

abono que hace fértil el terreno sobre el cual se siembra la semilla de la educación moral [...] <sup>152</sup>.

En este punto es pertinente preguntar por el significado de lo moral, ya que es un asunto recurrente en el archivo y que se apropia desde diferentes lugares como el militar, el religioso, el político, entre los principales. Para comprenderlo en la complejidad que le es propia se está de acuerdo con Foucault en que

[...] Por “moral” entendemos un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc. Se llega a tal punto que estas reglas y valores son explícitamente formulados dentro de una doctrina coherente y de una enseñanza explícita. Pero también se llega al punto que son transmitidos de manera difusa y que, lejos de formar un conjunto sistemático, constituyen un juego complejo de elementos que se compensan, se corrigen, se anulan en ciertos cruces, permitiendo así compromisos o escapatorias. Con tales reservas, podemos llamar “código moral” a este conjunto prescriptivo. Pero por “moral” entendemos también el comportamiento real de los individuos, en su relación con las reglas y valores que se les proponen [...] <sup>153</sup>.

Lo que lleva a pensar la cita anterior, propuesta para comprender lo moral, es que en instituciones como la militar los valores y reglas están establecidos para que no solo

el recluta se convierta en un buen soldado, en todo el sentido de la expresión, sino que, al término de su servicio militar, regrese a la vida civil como un elemento que por sus virtudes morales pueda ser útil a sí mismo, a su familia, a la sociedad y a la patria, ya que las virtudes que se le inculcan en el cuartel como son la disciplina, la cortesía, la abnegación y el amor a la patria en grado sumo, configuran la educación social que el estudiante recibe a su paso por las filas del Ejército <sup>154</sup>.

Sea dicho de paso que la moral en la institución militar está ligada al ejemplo que deben dar los sujetos que tienen a cargo la instrucción, “hoy la moral sigue ocupando el mismo papel

---

<sup>152</sup> BEJARANO M Jorge. La educación física. Tesis para el doctorado en Medicina y Cirugía. Bogotá: Arboleda y Valencia, 1913. p 69.

<sup>153</sup> FOUCAULT, Michel. Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012. p. 31.

<sup>154</sup> ZULUAGA, García Hernando .El servicio militar para estudiantes. En: Revista del Ejército. Vol. X. N° 39. Segundo Trimestre de 1970. p. 225.

preponderante en las instituciones militares. La eficiencia de las unidades depende de su moral, que a su vez emana del ejemplo del comandante, del espíritu de lucha y de cuerpo, del conocimiento de la misión y del sentido del honor que reine entre oficiales, suboficiales y soldados”<sup>155</sup>.

Gran reto para la pedagogía militar articular un discurso como la moral en prácticas pedagógicas concretas, esto se visibilizó a partir de planes de estudio, como por ejemplo, los contruidos por la Misión Chilena, la cual creó cursos generales para todos los alumnos “dividido en dos secciones: una superior y otra inferior” y estableció “conferencias de moral, religión e higiene, que serán dadas dos veces por semana, por el Capellán y médico de la Escuela”<sup>156</sup>. Así, la práctica de enseñanza de los oficiales y de otros sujetos (como capellanes) fortalecerá la educación moral<sup>157</sup>.

La gimnasia es otro de los aspectos que hacen parte de las prácticas corporales que promueve la pedagogía militar, con ella “se busca el desarrollo armonioso del cuerpo, la corrección de los defectos físicos y la formación de un personal con resistencia indispensable para soportar la fatiga y con fuerza y agilidad suficientes para la ejecución fácil y rápida de todos los ejercicios”<sup>158</sup> Se ve que la gimnasia es un medio que hace parte de la educación física, que coadyuva a fortalecer la educación mental y moral, “[...] La gimnasia y los juegos de preparación general constituyen la base de la educación física del conscripto. Adaptados a las necesidades y a las posibilidades del soldado, forman parte integrante e indispensable de la educación militar”<sup>159</sup>.

Con el ánimo de hilar los últimos aspectos mencionados se dirá que la pedagogía militar está centrada en unas prácticas de tipo corporal como son la instrucción militar, la educación física y la gimnasia, las cuales tienen como objetivo, por un lado, el cuidado del cuerpo, priorizando la vigorización y la higiene, y por el otro, formar el carácter, la voluntad y el sentido moral. Se

---

<sup>155</sup> El compañerismo. En Revista del Ejército. Vol. II. N° 9. Agosto de 1962. p. 515.

<sup>156</sup> PIZARRO; OREJUELA. Óp., cit. p. 74.

<sup>157</sup> Este aspecto será profundizado en el capítulo 3.

<sup>158</sup> BARRIGA. Óp. Cit., p. 169.

<sup>159</sup> Reglamento de Gimnasia para las fuerzas militares. 1ª Parte. Decreto N° 572 bis de 1943, marzo 18. Bogotá: Sección Imprenta y Publicaciones, 1943. p. 9.

señala igualmente que la pedagogía militar está conectada en la primera mitad del siglo XX con el discurso modernista que

[...] atraviesa el conjunto de los saberes, los conceptos y los objetos de los discursos sobre la escuela, el maestro, los métodos de enseñanza, los fines de la educación y las estrategias de formación. Lo moderno era la ciencia y su método, los saberes experimentales y aplicados –prácticos-, los métodos inductivos y experimentales en la ciencia y la enseñanza, la actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural; en fin, la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual<sup>160</sup>.

Pues dicha pedagogía asume una reflexión sobre cómo la institución militar debe estar de cara a los cambios que se están presentando en el país, especialmente con el tema de la implementación de métodos más activos, y la formación de profesionales –oficiales-educadores-, calificados en materias generales y específicas del ramo militar. En cuanto a saberes modernos (activos) no puede pasarse por alto que el discurso de la promoción del *escultismo* fue fuerte y se constituyó en una de las prácticas (seguramente pedagógicas) de la que escuelas y colegios militares hicieron uso y apropiación para formar a sus estudiantes.

Es importante no perder de vista que la corriente *scout* en Colombia entra, o mejor, se apropia por vía militar, instaurándose en escuelas y colegios de diversa índole, “el primer grupo de Boy Scouts que existió en el país se fundó en Bogotá en 1913 a iniciativa del coronel W. Montero, Jefe de la Misión Militar chilena y Director de la Escuela Militar de Bogotá en ese entonces, y del señor don Luis Cano, concedores ambos de los buenos resultados obtenidos en Chile”<sup>161</sup>. Es así como debe indicarse que el “scoutismo o escultismo, es una actividad física de gran valor moral e intelectual; contribuye a formar y desarrollar el carácter del muchacho; lo entrena a servirse por sí mismo y en fin, el escultismo se sale de ciertas reglas, métodos o prácticas que persiguen la formación del buen ciudadano”<sup>162</sup>.

La apropiación que la pedagogía militar hace del discurso del escultismo también tiene que ver con ese ideal de fortalecer a la juventud,

---

<sup>160</sup> SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen II. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997. p. 8.

<sup>161</sup> GALLEGU, Humberto. Tesis: El escultismo y la pedagogía nueva. Escuela Normal de Medellín, 1942. p. 45

<sup>162</sup> FORERO. Óp., cit., p. 108

la institución de los “exploradores” desea contribuir a salvarla arrancándola al hollín de nuestras ciudades para ponerla en contacto con el aire de los campos. Pero hay algo más en el contenido y en la finalidad de esta admirable institución: ella desea formar de cada muchacho un ejemplo de virilidad y de hombría, y un ser que se halle dispuesto a servir a los demás con generosidad y nobleza<sup>163</sup>.

Obsérvese que el escultismo tiene una relación interesante con los principales ideales de formación de la pedagogía militar, entiéndase, el fortalecimiento del cuerpo por medio del ejercicio físico, formar el carácter y estar en una actitud de servicio constante.

De igual modo, se dirá que la pedagogía militar está configurada a partir de tres discursos que parecen convertirse en la palanca que jalona todos los aspectos que han venido siendo mencionados: la disciplina, la formación del carácter y el castigo.

Diría Barriga que “la verdadera educación militar produce la mejor disciplina”<sup>164</sup>, y esto porque se busca que los actos sean armónicos partiendo de la voluntad y la conciencia. También la disciplina está estrechamente ligada a la moral, dado que “la disciplina y la moral militares marchan hombro a hombro; la una es consecuencia de la otra. No hay moral si no hay la observancia de las leyes y reglamentos que consagran el deber militar; no hay moral si no hay subordinación consciente y voluntaria”<sup>165</sup>.

La disciplina se puede ver manifestada en acciones tan concretas como las marchas, las formaciones, los órdenes cerrados, y en general, en todas las prácticas que requieren de la atención y manejo de grupos de personas a los cuales se les va a enseñar alguna cuestión. En consecuencia “la disciplina militar con todos los medios preventivos y represivos de que se sirve tiene como fin principal mantener el orden interno y externo”<sup>166</sup>. Esto es clave tenerlo presente porque las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en escuelas y colegios militares estarán muy marcadas por preceptos como el orden, la organización, el uso adecuado de los tiempos, la sincronía de los cuerpos y movimientos y la obtención de metas propuestas.

---

<sup>163</sup> BERNAL Jiménez Rafael .La educación he ahí el problema. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1949. p. 137.

<sup>164</sup> BARRIGA. Óp., cit., p. 230

<sup>165</sup> GUTIÉRREZ, Óp., cit., p. 723

<sup>166</sup> BARRIGA, AMADOR. La Disciplina Militar (Ensayo de Estudio). Suplemento al “Memorial del Estado Mayor”. Bogotá: Sección Imprenta y Publicaciones, 1943. p. 120.



En cualquier caso se debe tener presente que “la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; por una parte, hace de ese poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta”<sup>167</sup>.

Por lo anterior, se considera, siguiendo a Foucault, que al ser la disciplina una anatomía política del detalle, “en esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar y, finalmente, de todas las formas de encauzamiento de la conducta”<sup>168</sup>. En esta perspectiva se afirma que la pedagogía militar que emergió en nuestro país respondió a prácticas detalladas por los oficiales superiores en la jerarquía institucional, que buscaban orden, precisión en los movimientos, utilidad de los cuerpos, y conductas ajustadas al reglamento. No en vano se dijo que “[...] El deber ideal, que se presenta en una forma apropiada al organismo del ejército, es la disciplina.”<sup>169</sup>.

El desfile<sup>170</sup> se constituye en la ceremonia propia de la disciplina militar, en este parecen estar representadas muchas de las apuestas de la pedagogía militar, pues hay cuerpos firmes que deben mostrar vigor, hay uniformes e insignias que encierran un sentimiento patrio y hay jerarquías que dirigen el orden y la conducta.



Foto 2. <sup>171</sup>.

---

<sup>167</sup> FOUCAULT; Vigilar y castigar. Óp., cit., p. 160

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>169</sup> GAVET. Óp., cit., p. 78

<sup>170</sup> “No es el triunfo, es la revista, es el “desfile” forma fastuosa del examen. Los “súbditos” son ofrecidos en él como “objetos” a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan solo por su mirada. No reciben directamente la imagen del poder soberano; despliegan únicamente sus efectos –y, por decirlo así, de manera indirecta- sobre sus cuerpos, ahora ya exactamente legibles y dóciles”. FOUCAULT, Óp., cit., p. 218.

<sup>171</sup> CUELLAR, Jiménez Gumercindo. Identificador: brblaa224060-7. Número topográfico: FT1630.

Respecto al asunto de los castigos, es preciso anotar que resulta complejo de entender en el marco de una pedagogía que está asumiendo prácticas discursivas modernas pero que es pensada para un contexto en el cual deben primar las jerarquías, el orden y la voluntad. Se considera que los discursos acerca de los castigos son el puente que mixtura los preceptos de una pedagogía clásica y una pedagogía moderna, pues, se modulan los castigos de tal forma que sean formativos y no represivos, pero siguen anquilosados en lugares en los cuales su estructura física no deja que fluya nada diferente más allá de preservar la regulación de la conducta, por ello es que

lo que ocurre con frecuencia es que la proclamación de los nobles fines formadores y la búsqueda afanosa de innovaciones pedagógicas, hace olvidar que la *forma* de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan, es aún aquella carcaza arcaica cuya estructura [...], no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un hospital, mientras sus “contenidos pedagógicos” se mueven y fluyen con cierta velocidad.<sup>172</sup>

Es así que prácticas como el castigo surgen en la pedagogía militar sujetadas a un objetivo regulativo de los sujetos, tratando de ser impuestas bajo preceptos que forjen el carácter; no es algo que parta de la autodeterminación, sino más bien de la validación de un estamento históricamente jerarquizado. Podría decirse entonces que

el *fin* del castigo educativo ha de ser, por tanto, *el mejoramiento moral* del castigado, ya para que no reincida en la falta, ya principalmente, para que no contraiga los hábitos malos, o se estorbe en él la formación del carácter moral. Y especificando este fin, podemos decir, que el castigo educativo ha de mirar siempre a *despertar la voluntad* del educando, por medio de los estímulos que le apartan del mal y le excitan a la práctica de las acciones virtuosas; ya sea avivando su actividad, ya irritando su pundonor, ya dándole conciencia de sus deberes, etcétera<sup>173</sup>.

Debe tenerse presente que “el orden de los castigos disciplinarios que se debe hacer respetar es de índole mixta: es un orden “artificial”, dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento. Y es también un orden definido por procesos naturales y

---

<sup>172</sup> SALDARRIAGA. Óp. cit., p. 137.

<sup>173</sup> RUIZ. Óp., cit., p, 547

observables: la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio y el nivel de aptitud se refieren a una regularidad, que es también una regla»<sup>174</sup>.

En resumen, existe un acontecimiento llamado pedagogía militar que encierra unas prácticas, que pueden ubicarse fácilmente en contextos educativos no militares y tienen un realce y una significación importantes en las escuelas y colegios militares. Dichas prácticas responden a una enseñanza centrada en la disciplina, acatamiento de la norma y aceptación de las jerarquías. Las prácticas pedagógicas que modulan dicha enseñanza son la instrucción militar, la educación física y la gimnasia, consiguiendo sujetos con una conducta firme, con un carácter formado a partir de un trabajo sobre la voluntad y la moral. Pero aquí no se ha mencionado el punto que definitivamente es una condición de posibilidad importante de la pedagogía militar, es decir, el oficio del oficial-educador. Es este sujeto de la enseñanza el que a partir de su práctica pedagógica moviliza y construye un saber en el campo de la pedagogía militar. Se invita entonces al lector para que indague con mayor profundidad este aspecto en el capítulo dedicado especialmente al oficio de maestro en escuelas y colegios militares.

### **2.3 El servicio militar obligatorio de estudiantes como estrategia de formación integral de la juventud.**

Podría pensarse que la juventud es un momento en la vida de los seres humanos en que se está en constante exploración del mundo, permitiéndose tener cierto estado de libertad que se construye a partir de las representaciones, deseos y acciones que se consideran viables de realizar. Sin embargo, por ese gobierno de la vida que existe, no es posible ser completamente libre; la corporalidad –el ser- llega a estar administrado por poderes que se instalan, de manera sutil en algunos casos y otras veces de manera impositiva, en el mundo vital.

En Colombia, durante la primera mitad del siglo XX, es posible ubicar un discurso muy fuerte relacionado con la juventud, la cual debía ser encaminada al noble servicio de la patria por medio del servicio militar. Al ser un país marcado por repetidos episodios de violencia, de desigualdad y de disputas políticas que devienen confrontación, división de la población,

---

<sup>174</sup> FOCAULT. Óp., cit., p. 209.

pobreza y desestabilización de la estructura económica y política –la juventud- es considerada una pieza fundamental en el engranaje de la defensa nacional.

El asunto del servicio militar obligatorio no estuvo tan claro para las clases dirigentes, los comandantes del ejército, ni para los mismos ciudadanos, pues estos últimos no contemplaban como opción abandonar los campos, en el caso de la clase campesina, o abandonar la posibilidad de estudiar en Europa, en el caso de las élites, para cumplir con el deber de servir a la patria.

El abandono presupuestal de los diferentes gobiernos hacia las escuelas militares fue visibilizado por las misiones militares extranjeras que fueron contratadas para la profesionalización de las Fuerzas Armadas; los soldados desde la naciente república no contaban con uniformes ni con sitios de reclutamiento higiénicos, acordes para acoger un número significativo de ellos, la comida en las guarniciones no era la mejor y proliferaba toda clase de enfermedades producto de las condiciones sanitarias en que se encontraban.

Se podría imaginar que este deber con la patria correspondería asumirlo a todos y cada uno de los ciudadanos en capacidad de ejercerlo, no obstante, no se presentaba de esta forma, pues se reitera que no era un asunto que comprometiera los intereses de la población. Resulta curioso que para 1930

el servicio militar obligatorio se hallaba al auxilio de la política o abandono entre los quehaceres menos importantes del ejército. Los Comandos de Distrito Militar, encargados del reclutamiento, eran asignados a oficiales sancionados o caídos en desgracia con sus superiores [...]. En segundo lugar, la incorporación solo podía hacerse con la voluntad del cura. [...]. Por consiguiente, sólo el párroco de cada población, a través de los libros de bautizo, podía informar al Ejército cuáles jóvenes se encontraban en edad para el servicio militar. Desde luego, manejaba la información a su amano, excluía a sus protegidos, y podía ejercer selección política o religiosa sobre la convocatoria<sup>175</sup>.

Como se aprecia, el servicio militar estaba dentro de los juegos de conveniencia de algunas autoridades del país –como lo es la eclesiástica-, los curas en esas primeras décadas del siglo XX establecían en muchos casos quiénes cumplían con este deber y quiénes no. Se pueden

---

<sup>175</sup> ATEHORTÚA. Óp., cit., p. 168.

percibir desaciertos frente al manejo de un deber que se enunciaba como prioritario y no tenía una atención oportuna y acertada.

Se consideraba que este asunto del servicio militar obligatorio, que antes de 1940 lo cumplían generalmente quienes llegaban a los 21 años, era un reflejo de la injusticia social que se vivenciaba en el país, “pues el tal servicio no es cumplido realmente sino por aquellas personas incapacitadas económicamente para poder pagar la suma de dinero que los excluiría de la prestación”<sup>176</sup>. Afirmó Forero, que se deduce

que el servicio militar es un verdadero problema de clases. En efecto, realmente es obligada a servir en el cuartel, únicamente la clase social que se encuentre en las peores condiciones, o en otras palabras, es el campesinato el que paga esta injusticia [...]. De esa manera, no solo el servicio es un problema para el campesino sino para el país en general pues la obligación militar sonsaca a los hombres que labran las tierras causando la despoblación de los campos. Y la causa sencillamente, porque generalmente el campesino adquiere en el cuartel nuevos hábitos, nuevas costumbres y nuevas ideas que le hacen creer que el trabajo de la tierra es desvergonzoso y por consiguiente una vez que sale del cuartel prefiere quedarse en las ciudades aunque sea sufriendo hambres que de otra manera no padecería<sup>177</sup>.

En este sentido, se puede afirmar que este asunto de servir a la patria connotó un juego de fuerzas discursivas y de prácticas asociadas a intereses políticos, económicos y, por supuesto, sociales. De común se afirmaba que “[...] Desventurado aquel que no comprenda que el alma militar es el alma nacional y que la grandeza espiritual y moral de los ejércitos es la grandeza de las naciones [...]”<sup>178</sup>, pero no había una estrategia en todos los órdenes que regulara, administrara e hiciera efectivo el servicio militar obligatorio.

Es oportuno señalar que para la década de los años cuarenta este discurso del servicio militar obligatorio tomó un matiz interesante puesto que se direccionó hacia aquellos jóvenes que sin importar sus obligaciones académicas debían dedicar un tiempo para la instrucción militar:

La militarización estudiantil fue creada en el presente año por medio de un decreto expedido por el Exmo. Sr. Presidente de la República, el Ministro de la

---

<sup>176</sup> FORERO. Óp., cit., p. 114.

<sup>177</sup> *Ibíd.*, p. 114, 115.

<sup>178</sup> Ejército Nacional. Jefatura de Reclutamiento. Evolución histórica del servicio de reclutamiento y control reservas del Ejército Nacional. 1810-2010. p. 19,

Guerra y el Ministro de Educación Nacional. Dicho decreto dice así textualmente: [...]. Que es necesario dar al estudiantado la preparación militar suficiente a fin de capacitarlo para la defensa nacional; Que es conveniente familiarizar y conectar todas las profesiones con las necesidades e intereses de la defensa nacional; Que es necesario terminar con el actual sistema de aplazamiento por los graves perjuicios que ocasiona a los intereses de las fuerzas militares; Que la instrucción militar aporta una valiosa ayuda a la educación física; [...]<sup>179</sup>.

El decreto al que hace referencia la anterior cita es el N° 1911 de 1940, en él se estableció lo referente al servicio militar obligatorio para estudiantes, dándole especial manejo al tema de la instrucción militar como la opción que podría vigorizar la juventud, así como ya se mencionó en el apartado anterior, y que permitiría ir formando un futuro contingente de reclutas que en algún momento pudiera servirle al país en eventuales enfrentamientos bélicos. Es así como el artículo 1° del mencionado decreto reza que “– La instrucción militar se hará extensiva, salvo el caso de incapacidad física, a los universitarios, normalistas y alumnos de los colegios de segunda enseñanza a partir del cuarto año de bachillerato o cuando pertenezcan a cursos inferiores, si su edad es mayor de quince años [...]<sup>180</sup>. Se visibiliza la forma legal que conduce a la juventud a educarse, quiéralo o no, en las lides de lo militar. No había opción, todos los colegios fueran de carácter oficial o privado debían contemplar en sus currículos la instrucción militar como una materia más de formación.

Revísense otros de los artículos que componen el decreto con el ánimo de comprender de manera más compleja este asunto, el cual poco se ha estudiado y analizado a la luz de las prácticas pedagógicas que pudo generar en la educación nacional,

Artículo 3°- Inicialmente esta instrucción solo se efectuará en aquellas universidades, escuelas normales, colegios de segunda enseñanza que funcionen en las ciudades donde existe guarnición militar [...]. Artículo 4°- A los alumnos de segunda enseñanza pertenecientes a cursos inferiores al cuarto año, se les dará una instrucción militar que comprende conferencias, divulgación de folletos y enseñanza práctica elemental. Artículo 5°-La dirección de esta instrucción corresponde al Estado Mayor General y estará a cargo de un oficial superior [...]<sup>181</sup>

---

<sup>179</sup> NOGUÉS. Óp., cit. p. 87.

<sup>180</sup> *Ibíd.*, p. 87.

<sup>181</sup> *Ibíd.*, p. 87, 88.

Por supuesto, para poner en marcha este gran cometido de formación militar, se estableció un plan de estudios en el cual los estudiantes de segunda enseñanza recibían una preparación militar que los capacitaba como reservistas del ejército. De acuerdo con el artículo 8º del decreto, “dicha preparación comprende el desarrollo de un plan obligatorio de instrucción teórico-práctica de tres horas semanales durante tres años”<sup>182</sup>. Los Ministerios de Educación y de Guerra debían acordar el acuartelamiento para los estudiantes de sexto año el cual se cumpliría por un tiempo de sesenta días y solo debían asistir una vez.

Respecto al tema de los oficiales educadores que estarían al frente de esta gran labor de la instrucción militar de estudiantes debe decirse que en el artículo 8º se establecía que “el Ministerio de Guerra nombrará un oficial instructor permanente para cada colegio de segunda enseñanza y el Ministerio de Educación, cuando se trate de establecimientos nacionales, o la dirección del plantel cuando se trate de instituciones particulares, costearán un instructor (suboficial) por cada cincuenta alumnos a propuesta del Ministerio de Guerra que puede seleccionarlo entre el personal retirado en buenas condiciones”<sup>183</sup>. En general era el Estado Mayor General del Ejército el que determinaba los planes de estudio que debían seguir los oficiales educadores, así como los exámenes que se debían presentar al final de cada etapa de instrucción.

Es importante resaltar que la implementación de este decreto no fue acogida de manera armónica por todos los estamentos de la sociedad. Por ejemplo, los maestros de Educación Física vieron amenazada su labor en los planteles educativos debido a que sentían un desplazamiento de los oficiales que ahora estarían a cargo de la formación física con un componente militar. Por ello se suscitaban debates sobre la pertinencia de la militarización de la educación, mírese la siguiente respuesta de un maestro de Educación Física frente al decreto:

Las horas de instrucción militar que pretende imponer el gobierno nacional a los colegios de segunda enseñanza, a las escuelas normales superiores e inferiores y a las universidades, no dejan margen a la educación física y por consiguiente desde el año entrante el profesorado egresado del Instituto de Educación Física se verá en frente de un grave problema de desocupación.

---

<sup>182</sup> *Ibíd.*, p 91.

<sup>183</sup> *Ibíd.*, p.91.

Naturalmente que el gobierno pretenderá que en las escuelas primarias el profesorado de educación física encuentra amplio campo de acción. No negamos tal aseveración, pero vale la pena recordar que las escuelas no están en condiciones de sostener los gastos que implica la utilización de los servicios profesionales de un especialista en educación física respaldado por un título universitario<sup>184</sup>.

Una de las consecuencias que trajo este decreto fue el desplazamiento de los profesores de Educación Física hacia los niveles de enseñanza primaria, ya que la secundaria estaría a cargo de los oficiales contratados para ejercer el rol de maestros de instrucción militar y de Educación Física. También trajo consigo la necesidad de que los oficiales al tener la categoría de maestros, de personas jóvenes y que no necesariamente seguirían el camino de las armas, se pensarán su práctica en términos pedagógicos, es por esto que se afirmaba que “se educa al Oficial y al Suboficial para que pueda desempeñar eficazmente la función de maestro. Una de las materias que hacen parte de casi todos esos cursos es la Pedagogía Militar<sup>185</sup>, especialmente en lo que se refiere a la metodología”<sup>186</sup>. Asimismo, “los planes de enseñanza física militar debían “basarse en el análisis de los siguientes factores pedagógicos: [...] d) Preparación pedagógica de los instructores; [...]. 5. Dicho análisis sugiere al instructor una resolución pedagógica con respecto a la adopción del “sistema” y del “método de enseñanza”<sup>187</sup>.

Para inicios de los años sesenta seguía existiendo una preocupación respecto al hecho que no se estaba asumiendo el servicio militar como obligatorio sino como voluntario, se reiteraba que “las actuales disposiciones sobre Servicio Militar Obligatorio, en nuestro país no son justas porque se aplican parcialmente a determinados colombianos”<sup>188</sup>, lo que indica que pasado medio siglo, el discurso de la defensa de la patria tuvo una fuerza increíble y fue acogido por distintos sectores de la sociedad. Asuntos que lo potenciaban como el servicio militar, hasta

---

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p. 94, 95

<sup>185</sup> Otro documento de suma importancia que se considera fortalece el saber pedagógico alrededor de la instrucción militar fue el Decreto N° 1919 de 1942 (Agosto 5). Por el cual se dictan algunas medidas sobre los estudios secundarios que se cursan en las academias militares.

<sup>186</sup> COMANDO DE LA QUINTA BRIGADA. *Óp.*, cit., p. 584, 585.

<sup>187</sup> Reglamento de Gimnasia para las fuerzas militares. 1ª Parte. Decreto N° 572 bis de 1943, marzo 18. Bogotá: Sección Imprenta y Publicaciones, 1943. p. 8.

<sup>188</sup> MUÑOZ, Lauro Vicente. Servicio militar obligatorio Vs Servicio militar voluntario. Revista del Ejército. Vol. III. N° 14. Julio de 1963.



entonces no fueron gobernados de manera que produjera enunciaciones favorables. A continuación algunas conclusiones que realizaban oficiales de la época respecto al tema:

1°- Los estudiantes deben prestar el Servicio Militar Obligatorio. 2°-Es necesario actualizar la Ley sobre el Servicio Militar Obligatorio. 3°- Evitar que los ciudadanos conviertan el Servicio Militar Obligatorio en Servicio Militar Voluntario. 4°- (...). 5°-Mayor intervención de los Comandantes de Distrito, en las Campañas de Acción Cívico-Militar, con el fin de informar a la ciudadanía de sus obligaciones respecto al Servicio Militar Obligatorio y absolver algunas consultas en cuanto a problemas de la definición de la situación militar. 6° (...). b. Visitar las escuelas de varones y obsequiar útiles escolares. Estos pueden ser obtenidos de las Secretarías de Educación Departamental o Municipal. Al hacer este obsequio en las escuelas de niños, se dictará una pequeña conferencia sobre las futuras obligaciones militares, cuando se llegue a la edad de 17 años”<sup>189</sup>.

En el año 1967 aparece el Decreto 546 (Por el cual se dictan normas sobre el funcionamiento de establecimientos de educación media que adopten la instrucción militar), el cual, no habla específicamente del servicio militar obligatorio para estudiantes pero refuerza la práctica de la instrucción militar en el marco de formación de bachilleres. Entre sus objetivos estuvo la organización de los colegios con énfasis militar, específicamente señalando que “los alumnos que habiendo adelantado la instrucción militar obtengan su título de bachiller y deseen continuar la carrera militar, podrán ingresar a las escuelas de formación militar (curso militar), previa presentación del examen médico de aptitud física, certificado de estudios del establecimiento y concepto del Comandante de la Unidad Directora”<sup>190</sup>.

Entre las asignaturas que se contemplaban para los colegios con énfasis militar se resaltan en el artículo 10° del mencionado decreto: “Las artes industriales, educación estética, coros, apreciación musical, dibujo y caligrafía”, las cuales se desarrollaban de acuerdo con la orientación que requerían las actividades propias de la preparación militar.

Hasta aquí se deja planteada una reflexión que surge del encuentro con documentos que vislumbran una práctica que de repente puede parecer extraña pero que si se mira con detenimiento pudo ser más recurrente de lo que se imagina. El servicio militar obligatorio para

---

<sup>189</sup> *Ibíd.*, p. 594.

<sup>190</sup> Decreto N° 546 de 1967.

estudiantes y la instrucción militar (que ya operaba en algunas escuelas públicas iniciando el siglo XX) son aspectos que merecen análisis más complejos pues posiblemente complejizan la historia de la pedagogía en el país desde un ángulo poco estudiado o asumido como legítimo y natural: el militar. También porque desde este estudio que se viene mostrando, el cual por supuesto debe seguirse potenciando con nuevos y más documentos, se siembra la semilla de la duda y la necesidad de avanzar en la pesquisa respecto a las maneras en que se van instalando prácticas o discursos militares en la educación civil, y aún más, en cómo es que sujetos que no pertenecen a ramos militares –maestros-, resultan apropiando (quizá por la obligación que connota su oficio) aspectos que fácilmente se identifican en el ámbito militar.

Siendo clara la necesidad de complejizar la historia del oficio del maestro en Colombia, sería preciso acercarse a continuación a la mirada y escritura pasionales de quien pudiera tener interés en ello.

### 3. EN LA ESCUELA MANDA, RECOMPENSA Y CASTIGA EL SEÑOR MAESTRO. DOS MIRADAS RELACIONALES: EL OFICIAL-EDUCADOR Y EL MAESTRO DE ESCUELA PÚBLICA

Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade. Paulo Freire<sup>191</sup>.

*En mi memoria aparece frecuentemente una imagen que de improvisto me roba una sonrisa. Alexander, Marcela y yo sentados al frente del computador del Centro de Documentación de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, cada uno tratando de poner su mejor cara intelectual mientras pensábamos qué líneas podíamos escribir como mensaje a las y los maestros de colegios distritales que participarían en el III Encuentro de enseñanza de las Ciencias Sociales. Fuimos bastante arriesgados al estar hasta ahora iniciando nuestra carrera de formación como maestros y atrevernos a participar en un evento tan importante. Los tres lo vimos como una excelente oportunidad para expulsar nuestros diablos interiores, nuestros resentimientos y frustraciones frente a la labor de muchos de nuestros maestros que considerábamos no se habían esforzado lo suficiente para darnos una educación que valiera la pena. Dura afirmación, claro, pero tal cual se expresó en aquel momento.*

*Ideas iban y venían, pero no se fijaban en el papel, las horas pasaban y el frío se hacía más evidente cuando no se plasma nada que pudiera dar si quiera la esperanza de tener una hoja que sirviera de camino para escribir un documento, las conversaciones a veces ni con el calor del café fluían. Unos días fueron de plena cordialidad, otros de disputas, por llamar de algún modo las caras largas cuando no se acogía plenamente la idea de alguno, pues tres fuertes caracteres luchando por la primacía del estilo de escritura, era algo que causaba confrontación.*

*Con su sonrisa pintoresca y la buena “vibra” que lo caracteriza, uno de nuestros maestros decidió ayudarnos en esta noble misión, recuerdo que nos preguntó sobre qué queríamos escribir y al contarle le pareció maliciosa la*

---

<sup>191</sup> FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 24.

*intención, por eso nos apoyó decididamente. Igualmente, otra maestra del Departamento se sumó a esta noble empresa de expresión que reafirmaba lugares difíciles de olvidar como el de estudiantes de educación pública.*

*De esos días que se posan en la memoria resultó una ponencia titulada: “Ni político ni intelectual, la imagen difusa del maestro”. ¡Vaya título! En la inmadurez de nuestra vida académica nos pareció el más indicado y el que lo decía todo. Estaban representadas muchas expectativas, la principal era hacer una crítica a ese incontable número de clases en que todo parecía ser estático, en las cuales las Ciencias Sociales se reducían a simplificar en tiempo récord los lápices de colores en hojas pergamino que contenían una serie de figuras que no lográbamos si quiera imaginar qué representaban.*

*El día llegó, auditorio lleno, caras jóvenes, caras no tan jóvenes, y tres sujetos que aunque muy bien vestidos, ocultábamos tras nuestra ropa el nerviosismo propio de la ocasión, además porque no dimensionábamos lo que nuestras palabras iban a generar. La decisión del día, ¿quién pasa a leer la ponencia? No recuerdo bien el criterio de la decisión pero me gané ese honor. Yo, como se ha hecho costumbre, tuve nervios, los cuales se disiparon tan pronto empecé a leer la primera línea. Apelando a la sinceridad, y con el ánimo de no sobredimensionar ese momento, confieso que no sé qué pasó. Me cuestioné, ¿leí mal?, ¿hice la entonación correcta?, ¿la ponencia no refleja nuestro pensamiento?, mejor dicho ¿qué pasó?, ¿por qué tantos aplausos?*

*Habíamos preparado toda una estrategia previendo el momento posterior a mi lectura, recuerdo que antes de subir al estrado le dije a los dos compañeros “no me dejen sola en el momento de las preguntas”, y ellos supremamente comprometidos dijeron “por supuesto que no”. Recuerdo quizá dos o máximo tres preguntas que no representaron un esfuerzo descomunal de nuestro pensamiento para responderlas.*

*Si estábamos planteando que en nuestra experiencia como estudiantes no habíamos encontrado un maestro que fuese político e intelectual, pues se nos había dado una enseñanza completamente bancaria, al decir de Freire, nunca comprendí por qué no hubo más confrontación, por qué la mayoría de maestros no refutaron para hacernos ver el peligro de esta generalización, por qué al final del evento todo fue una extraña cordialidad. Asumo que a las maestras y los maestros asistentes al evento les pareció plausible nuestro trabajo tomando en cuenta que estábamos apenas iniciando carrera para formarnos como maestros. Hoy que mejor lo pienso seguramente muchos asistentes pensaron “definitivamente, no conocen la escuela”, lo cual para aquel entonces resultaba siendo totalmente cierto.*

*Luego de haber experimentado el oficio de maestra en el sector privado y público, creo que aprendí a modular y matizar de mejor manera mi discurso respecto a la práctica política e intelectual del maestro. Reafirmé que esta es una práctica de compromisos muy serios con la humanidad, si se quiere poner en términos trascendentales, y que debe partir de una convicción, que para mí es una total oposición al discurso de la vocación, es decir, no veo este oficio como algo que debe connotar sacrificio, pero si muchas de las condiciones materiales nos llevan a pensar que es así, resulta mejor hacerse a un lado de la escuela.*

*En los hilos que tejieron la escritura de la mencionada ponencia, “Ni político ni intelectual, la imagen difusa del maestro”, tuve el encuentro con uno que en particular ha sido mi brújula en este recorrido por la experiencia de ser maestra, me refiero a ese hilo que expresa las siguientes palabras “los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza [...], si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”.<sup>192</sup>*

*Con esas palabras inspiradoras asumo la aventura de ser una maestra intelectual y transformadora que tiene claro que para comprender este oficio, que a veces genera las más hermosas sensaciones y otras veces las más serias desilusiones, es importante acercarse a su historia. Por ello asumí este trabajo que intenta mostrar algo de lo que somos como sujetos de la enseñanza, con ciertas marcas de discursos provenientes de orillas que a veces nos pueden identificar y otras veces no, como lo son la militar y la religiosa. Este capítulo que a continuación presento, no busca hacer un juzgamiento a ningún maestro, porque simplemente se encarga de evidenciar los discursos más recurrentes que se hallaron en el archivo respecto a aquellos sujetos que llevaron a cabo su práctica pedagógica en escuelas y colegios militares. Debo mencionar, a modo de paréntesis, que la intención en principio se centró en ubicar cómo era la práctica de enseñanza de maestros que no siendo militares llevaban su oficio en escuelas y colegios militares. No obstante, la magia de los documentos me permitió no realizar una mirada tan cerrada y más bien encontrar relaciones, rupturas y cercanías entre los discursos de los maestros de escuela pública y aquellos que están en el ámbito militar.*

---

<sup>192</sup> GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990. p. 177.

*Antes de darle paso a uno de los capítulos que considero se escribió con mayor apasionamiento, y con el importante ejercicio de sí de suspender por un momento los juicios hacia determinados discursos, se quiere hacer una acotación: la potencia de un trabajo como el que se verá reflejado en las líneas que se tejen a continuación, parte de unas preguntas fundamentales ¿quién soy como maestra o maestro?, ¿por qué en nuestro diario trasegar en la escuela hacemos usos de determinadas formas de hablar, de ser, de enseñar, de corregir?, ¿por qué educamos de una manera específica y no de otra?, ¿qué esperamos conseguir a partir de nuestra labor?, en mi práctica pedagógica ¿hay discursos de tipo militar?, ¿hay un maestro militar?*

### **3.1 El oficial-educador: dirigente de conductas, encargado del deber cívico y modelador de voluntades.**

La instrucción en las escuelas y colegios militares está en manos de los oficiales, muchos de ellos empezaron a tener procesos de profesionalización gracias a las reformas y misiones militares extranjeras que visitaron el país en la primera mitad del siglo XX. En este apartado se deben compartir los discursos que se ubicaron en la masa documental relacionados con el oficial; es importante señalar que a este sujeto se le entiende como educador, maestro o instructor, de materias propias del ramo militar y de otras como Gramática, Geografía, Historia patria, entre las principales.

Afirmar que en el ámbito de lo militar se puede hablar de un oficial que educa e instruye, implicó un trabajo de ubicación de discursos que dieran cuenta de qué se dice acerca de él, qué obligaciones le competen asumir desde su lugar como educador e instructor, qué ideales de educación atraviesan su práctica pedagógica y qué conexiones y distancias establece con otros maestros, por ejemplo, los de enseñanza pública.

Es importante comenzar señalando que,

el oficial en todos los ramos del servicio debe ser a la vez *comandante y educador*, se hace indispensable que éste adquiera una gran preparación para poder llenar su doble y noble cometido, es pues, en las academias de oficiales de los cuerpos en donde el oficial debe perfeccionar los conocimientos necesarios y en donde se le desarrolle el amor por el estudio; pero para que la academia dé sus

verdaderos resultados es necesario que los comandantes se formen un plan que debe desarrollarse en forma metódica año por año<sup>193</sup>.

Se ve la doble función del oficial, comandar unas tropas y educarlas a la vez, cometido que se alcanzaba estando en unas instituciones que de común se denominaron como academias de oficiales, en las cuales se buscaba obtener conocimientos que se planteaban en un plan anual de estudios con unos métodos específicos.

Las preguntas que surgen son: ¿cómo el oficial llega a ser educador?, y ¿cuál es el objeto de su preocupación pedagógica? En este sentido se enuncia que,

la asociación técnica de elementos superiores; de productos de selección que deben integrar el núcleo directivo de un ejército, permite esta nobilísima concepción del papel actual del Oficial que lo convierte en educador y guía de la nación entera; el profesional del deber militar cívico. Pero, ¿dónde hallar los fundamentos para labor semejante? ¿Cuáles los medios suficientes a desempeñarla con acierto? Unos y otros hállosalos a la mano el Oficial por manera casi espontánea. Bástale poner en acción las fuerzas morales a su alcance sobre la célula vital de la nación: *la juventud*<sup>194</sup>.

De la anterior cita se podrían inferir varias cosas, en primer lugar, que al ser una institución jerárquica, el ejército tendrá unos lineamientos técnicos y un núcleo que lo direcciona, dando la posibilidad de emerger al oficial como educador; en segundo, que parece ser que el oficial no solo educa a quienes están en las academias militares sino al grueso de la nación, cuestión que merece una reflexión, pues cabría preguntarse si el discurso del educador militar trasciende los muros de las academias para instalarse de manera sutil en las esferas vitales de los civiles; en tercer lugar, se encuentran cuestionamientos de corte pedagógico al existir preguntas relacionadas con los fundamentos de la labor del oficial educador y los medios para desempeñarla. Ubican estos elementos en lo que se ha denominado aquí una pedagogía militar, que daría respuesta a esos interrogantes. Por último, parece que se indica que toda

---

<sup>193</sup> Academias de oficiales en los cuerpos de tropas. Revista Militar del Ejército. Abril y mayo, Año XX. N° 214-215, 1930. p. 167.

<sup>194</sup> LIZCANO, Mariño Efraín. La obra revolucionaria del ejército. (Indiscreciones necesarias a militares y civiles). Bogotá: Editorial Antena, S.A, 1944. p. 65.

acción pedagógica que desarrolla el oficial educador tiene entre sus principales objetivos la educación moral de la juventud.

Lo anterior lleva a estar de acuerdo frente a que

el oficial como educador tiene ante sí una tarea difícil y complicada que demanda preparación esmerada y un constante esfuerzo personal. Su misión abarca no sólo el complemento de la educación que haya recibido el soldado, cadete o suboficial, antes de ingresar al ejército, sino que a su cargo está la preparación militar de los mismos para que cumplan los deberes que les corresponden. Deben transformar un elemento civil en un soldado, un analfabeto en un individuo que sepa leer y escribir [...] <sup>195</sup>.

Se puede apreciar que el oficial como educador convierte el civil en soldado, proporcionándole elementos de enseñanza militar, pero también las adecuadas para alfabetizarlo, cuestión que inevitablemente plantea la necesidad, por parte del oficial, de indagar y poner en marcha elementos pedagógicos que le permitan tal misión. En este sentido,

una buena instrucción teórica sobre el servicio depende, fuera de la capacidad y aplicación de la tropa, principalmente de la preparación á fondo del profesor. Esta preparación consiste ante todo en reunir la materia que debe servir de base á la tarea, tomándola de un libro de instrucción ó de los respectivos reglamentos. A esto se agrega una repartición completa de la materia, haciendo un trabajo intelectual propio, en el cual se procurará adaptar en lo posible el tema á un ejemplo que sea fácil de comprender. Para este objeto se puede elegir la historia del Regimiento ó del Cuerpo de tropas que le ha servido de base á éste, los acantonamientos de la guarnición, así como los ejercicios de marcha, de combate y de servicio de campaña <sup>196</sup>.

Según lo anterior, el oficial educador lleva a cabo un ejercicio de formación intelectual propio y se le recomienda hacer uso de los reglamentos o de los diferentes libros de instrucción que le puedan permitir un mayor manejo de determinados contenidos para enseñar a sus estudiantes. Como se ve, existe una preocupación porque el oficial educador tuviese las herramientas pedagógicas necesarias para guiar a sus tropas en los conocimientos que se requerían.

---

<sup>195</sup> BARRIGA, Amador. Manual de pedagogía militar. Estado mayor general de las fuerzas militares. Bogotá: Sección de imprenta y publicaciones, 1943, p. 78.

<sup>196</sup> DÍAZ. F.J; CHARPIN, P. Guía para la enseñanza sobre el servicio de tropas. Bogotá: Imprenta Nacional, 1909. p. 3.



Una de las recomendaciones que se le hacían a este sujeto de la enseñanza es que al impartir sus clases empleara medios objetivos, convenciéndose de que el alumno le está poniendo atención; se decía que “el profesor puede cambiar de lugar, pero no debe moverse de un lado a otro delante de la fracción que instruye. Se evitará emplear un lenguaje monótono y hablar solamente hacia una misma dirección”<sup>197</sup>. He ahí dos elementos importantes que debían incorporarse en la práctica pedagógica (manejo del cuerpo y del lenguaje).

Ahora hay que mirar qué exigencias se le hacían al oficial para que fuera entendido como un educador, en primera instancia se decía que “para cumplir su misión con honradez y con lealtad, el oficial tiene que reunir determinados requisitos de orden físico, intelectual, moral, religioso y social; si carece de ellos está en la obligación de adquirirlos mediante el estudio, el ejercicio y la práctica asidua, poniendo en ello su mejor voluntad”<sup>198</sup>. También se mencionaba que “no es concebible que un educador desconozca las normas relativas al factor humano que está a su cuidado y las reglas y preceptos que prescribe la Pedagogía para cumplir con acierto las diferentes funciones de la educación [...]. El Oficial educador tiene responsabilidades; de su correcta preparación depende el buen éxito de sus labores y la preparación no puede dejarse al tiempo o al acaso; es necesario adquirirla”<sup>199</sup>. Aquí se pone en evidencia la importancia que se le daba a la pedagogía militar como la posibilidad de tener claridad frente a lo que fundamentaba una buena preparación, como personas y como educadores.

Pero, ¿existían más requerimientos para ser un buen oficial educador? La respuesta es afirmativa, debido a que no solo se necesitaba la formación de este sujeto en tres niveles, físico, intelectual y moral, sino que existían otros que eran de gran relevancia. Nótese:

Para llegar a ser un buen educador el oficial debe cultivar su espíritu. Como necesidad profesional se presenta el desarrollo de la memoria por medio de estudios apropiados; sería censurable que un oficial no pudiera citar a la letra un texto y que en todo momento necesitara recurrir al libro o al apunte. Una imaginación pobre no le haría mucho servicio, en cambio podría conservarla, enriquecerla y desarrollarla por medio de lecturas escogidas y preservarla de todo aquello que sirviera para apagarla o perturbarla. La falta de juicio y de tacto son tan perjudiciales para la acción educadora como lo serían el desconocimiento de las materias civiles y militares y de los reglamentos y el

---

<sup>197</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>198</sup> BARRIGA, Óp., cit., p. 78.

<sup>199</sup> *Ibíd.*, p. 78, 79.

oficial tiene que poseer buen juicio y mucho tacto porque le corresponde enseñar, explicar, interpretar, conducir y sobre todo educar<sup>200</sup>.

Así las cosas, el oficial educador cultivaba su espíritu a partir de ejercicios de la memoria, lo cual lo llevaba a conocer a fondo los contenidos de sus lecciones que podrían estar en dos niveles, el civil y el militar. A todo esto se sumaba la necesidad de adquirir un buen juicio para finalmente cumplir a cabalidad con la tarea de educar.

Como se mencionó al inicio, al oficial no solo se le dio el nombre de educador sino de instructor, es así que se encuentran los deberes de los oficiales instructores resumidos de la siguiente manera,

Elaborar los programas de instrucción, en desarrollo de la directiva del Comandante de la guarnición, y someterlos a su aprobación; b) Elaborar, de acuerdo con los Rectores de los planteles, los horarios de la instrucción; c) Hacer la instrucción y dirigir la actividad de los instructores auxiliares; d) Presenciar, junto con los instructores auxiliares, el examen de aptitud física de los alumnos; e) Supervigilar la educación física de acuerdo con las instrucciones que imparta la Dirección General; f)[...]; g) Supervigilar el libro de asistencia a la instrucción, que debe llevarse a la Secretaría de cada plantel; h) Responder por la conservación del material de instrucción, de propiedad del ejército; i) Elaborar las libretas de reservistas, en unión del secretario del plantel y de los instructores auxiliares; j) [...]; k) Solicitar de los Rectores de planteles los premios y castigos que sean necesarios para la conservación de la disciplina, espíritu de trabajo y buena marcha de la instrucción; [...]; o) Supervigilar el uso del uniforme por los alumnos<sup>201</sup>.

En este punto bien se podría preguntar, ¿hay diferencias entre el oficial educador y el oficial instructor? Intentando dar una respuesta, de acuerdo con lo consultado en el archivo, al oficial educador se le asociaba con una tarea más pedagógica que implicaba conocer a fondo los presupuestos de la pedagogía militar para realizar una labor de alfabetización, a partir del conocimiento y manejo de los contenidos que debía enseñar, el manejo de métodos, y en general, el desarrollo de materias tanto civiles como militares. El oficial instructor, no se distancia de lo mencionado anteriormente pero se considera que se ubicó más en el plano de la instrucción propiamente militar.

---

<sup>200</sup> *Ibíd.*, p. 79, 80.

<sup>201</sup> Estado Mayor General de las Fuerzas Militares. Instrucción general sobre el servicio militar de estudiantes. Resolución Número 1301 de 1940 (Diciembre 18). Bogotá: Sección historia, Imprenta y Publicaciones, 1940. p. ?

Ahora hay que puntualizar que la alfabetización en las escuelas militares fue un asunto relevante, pues recuérdese que en los primeros años del siglo XX el reclutamiento se hacía casi de manera obligada, llevándose consigo a los cuarteles a personas con bajos niveles económicos y educativos. Por esto,

la alfabetización es uno de los principales objetivos propuestos al comienzo del servicio y conseguido en su totalidad al final de él. Los Oficiales, los Suboficiales y aún los mismos soldados que están en capacidad de hacerlo, se convierten, por una hora diaria, en maestros del personal analfabeto; para complementar esa instrucción se dictan clases sobre todos los temas que son contemplados en los programas de la escuela primaria. Se abren al soldado las puertas del conocimiento de la aritmética, de la historia y de la geografía patrias, de la cívica, de la urbanidad, etc. El Comando del Ejército, profundamente preocupado por este aspecto de la educación y con el ánimo verdadero de incrementarlo, dictó la Directiva de Instrucción Civil la cual se fija el objetivo, la responsabilidad, los sistemas de instrucción y el pensum de materias para cada uno de los grados en que forzosamente debe dividirse para cobijar a todo el personal sin grado<sup>202</sup>.

Este asunto –el de la alfabetización–, abre la posibilidad de revisar en términos analíticos la implementación de métodos educativos al interior de las escuelas militares; se considera que es una importante vía para rastrear el oficio de maestro en estos contextos.

Miradas las exigencias y requerimientos que se le hacían al oficial educador, es propio evidenciar las capacidades que debía encerrar su labor, se dirá que la principal de ellas es *el mando*. Por ello,

el oficial es **aquel que tiene la profesión de mandar**. Si no sabe mandar, no es sino un simulacro de oficial, un porta-insignias. La ineptitud para el mando es para él un vicio redhibitorio absoluto, que precisamente lo excluye de la función. El mando es, pues, la función característica del oficial. Fuera del ejército no hay mando en ninguna parte; en el ejército sólo el oficial manda y el mando es su oficio.<sup>203</sup>

Fácilmente se podría comprender que el oficial tiene entre sus funciones construir las estrategias necesarias para saber mandar, pues esto implica el manejo adecuado y organizado

---

<sup>202</sup> Comando de la quinta brigada. El Ejército y su influencia en la educación del pueblo colombiano. Revista del Ejército. Vol. I. N° 5. Diciembre de 1961. p. 586.

<sup>203</sup> GAVET, Andrés. El arte de mandar. Principios del mando para el uso de los oficiales de diferentes grados. Bogotá: Biblioteca del Oficial. Vol. N° 3. Ministerio de Guerra. Estado Mayor General, 1939. p. 7, 8.

de las tropas que tiene a cargo, así garantiza que su labor va ser respetada, admirada y acatada por sus estudiantes. La firmeza haría parte de este arte de mandar, así como la aplicación de su voluntad en cada uno de los momentos de su acción. Una inquietud que resulta de la última cita tiene que ver con cómo pensar el hecho de que solo en el ejército se presenta el mando. Es una cuestión compleja de contestar porque se encontrarían en instituciones como la escuela planteamientos como el régimen escolar o el orden escolar que están atados a la premisa de la autoridad del maestro para que se cumplan las labores que están pactadas; sin embargo, se podría pensar que mando y autoridad si bien tienen una relación fuerte, no connotan lo mismo. El mando por la rigidez y los efectos que produce es propio del estamento militar, y la autoridad hace parte de este, pero circula como discurso en instituciones como la escuela.

Para poder llevar a cabo un mando con las condiciones exigidas al interior de las fuerzas militares, el oficial educador debe conocer todo lo concerniente a la disciplina puesto que,

el educador militar que consigue mantener en lo posible a todos sus subalternos en actividades interesantes y útiles, seguramente tendrá resuelto el problema del orden para la disciplina. El secreto del orden no radica en reprimir o contener los impulsos instintivos sino en dirigirlos y vigilarlos dándoles aplicación adecuada; no se debe confundir el orden con el automatismo porque los educandos son organismos vivos, aunque el militar en determinados momentos tenga que actuar con una uniformidad automática [...] <sup>204</sup>

Pasando a otro aspecto, el oficial educador cumple un deber nacional que es el que le da la facultad para dirigir a sus estudiantes, con autoridad y firmeza, por ello se indica que,

[...] El oficial es el maestro ejemplar y autorizado del *deber cívico de guerra*, lo cual le da derecho a la obediencia y al respeto de los jóvenes que están a sus órdenes para aprender a cumplir con ese deber cívico de guerra. No hay misión más hermosa que la del oficial. No existe una autoridad más evidentemente legítima e indiscutible, ni más *elevadamente moral* que la suya. En tiempo de paz, *él hace, fabrica* el ejército, constantemente corrige cuando pueda torcerse. Los cuerpos de oficiales son los *focos de la vida y de la moralidad del ejército*. Es el valor moral de este medio lo que constituye la fuerza del ejército <sup>205</sup>.

---

<sup>204</sup> BARRIGA, Amador. La Disciplina Militar (Ensayo de Estudio). Suplemento al “Memorial del Estado Mayor”. Bogotá: Sección Imprenta y Publicaciones, 1943. p. 64, 65.

<sup>205</sup> *Ibíd.*, p. 5.

Se van dibujando aspectos que merecen ser realizados, uno de ellos es que los oficiales educan tanto en tiempo de paz como de guerra para el cumplimiento de un deber cívico<sup>206</sup>; otro es que aparece el tema de la condición moral del oficial educador como medio para cumplir las labores que se le encomiendan. Aquí es preciso acotar lo siguiente, el aspecto moral parece estar asociado con el ejemplo que debe dar el oficial educador, cualidad asociada con el carácter, la abnegación hacia su labor y la vocación. Todo esto asumido desde la concepción del apostolado de su oficio.

Empiécese señalando la cuestión del ejemplo,

el oficial es, sobre todo para las gentes del pueblo, objeto de una observación atenta y exigente; es menester que él lo sepa y lo tenga en cuenta, a fin de que evite todo aquello que pueda producir impresión desfavorable en la multitud. Esos que le miran son sus reservistas y la confianza y la estimación que sepa inspirarles, son factores importantes de la solidez de las tropas que tendrá luego que improvisar en la movilización<sup>207</sup>.

Tomando en cuenta lo anterior se ve que al ser el oficial educador un sujeto público que está expuesto a la constante observación de quienes lo rodean, debe cultivar una imagen favorable que inspire confianza, en especial, a sus estudiantes.

Respecto al asunto del carácter y modo de ser del educador, debe señalarse que estos dos aspectos influyen “de modo admirable en la conservación del orden en la disciplina porque si se deja llevar de la cólera o del mal humor no consigue nada; el que grita o usa de ademanes destemplados *cae* en el *ridículo*, el que lastima o hiere con burlas extemporáneas pierde la confianza que en él se tenga.”<sup>208</sup>, también puede agregarse que

el **carácter** es aún más raro que la inteligencia. Hay oficial de mentalidad despejada, que ama su profesión, y que, sin embargo, es moralmente débil; sabe

---

<sup>206</sup> La acción cívico-militar puede ser entendida como “[...] una obra de hondo sentido de solidaridad humana, que fija las raíces de su objetividad en las enseñanzas cristianas del Evangelio. Es pues, un mensaje patriótico de bienestar que las Fuerzas Militares, en asocio de las autoridades civiles, llevan a sus compatriotas más necesitados, a todos los rincones de la República. A esta preocupación se suma igualmente la Iglesia Católica, transmitiendo, por conducto de sus celosos pastores, la ayuda espiritual indispensable para lograr, con la predicación y la asistencia cristiana, el entendimiento y la fraternidad entre los colombianos”. CAMACHO, Moyano Pastor. La acción cívico-militar. Revista del Ejército. Vol. V. N° 21. Mayo de 1965. p. 17.

<sup>207</sup> GAVET. Óp., cit., p. 97.

<sup>208</sup> BARRIGA, Óp., cit., p. 64, 65.

bien lo que es preciso hacer, desea cumplir honorablemente con su servicio, pero no tiene, por así decirlo, dominio sobre sí mismo, es impotente para imponerse reglas, adoptar principios definitivos de conducta y obligarse a seguirlos, es decir, es incapaz de **governarse a sí mismo**. El mando se debilita entre sus manos, porque unas veces obra de acuerdo con sentimientos de bondad y otras procede a impulsos de la cólera; la tropa no recibe así la impresión de un poder seguro, continuo, irresistible; no ve en ese jefe vacilante al representante de un deber estricto, de una ley moral, y puede suceder que no lo escuche ni lo siga en todas las circunstancias<sup>209</sup>.

Como se aprecia, el carácter es una condición elemental del oficial educador para dirigir la disciplina, para ser respetado, para gobernarse a sí mismo, y para, en todo caso, ajustar su conducta a una ley moral.

Otro asunto relevante es la vocación y la abnegación que el oficial educador debe poseer, porque

el oficial tiene en sus manos, en cierta medida y en determinados momentos, algo como una delegación del poder soberano. En todas las ocasiones está revestido de poderes extraordinarios respecto de los ciudadanos que componen su tropa, que consisten en el derecho a la obediencia absoluta y en el derecho de castigar. En ciertos casos y en el curso de la lucha, la ley le reconoce tácitamente el derecho de vida y muerte; ella le inviste de una especie de carácter sagrado, puesto que alzar la mano contra él, es no sólo un delito, sino un atentado. Lo característico del oficial consiste en que tiene a su cargo, más que una función pública, un deber. Su misión es **conocer** a fondo ese deber, **practicarlo** diaria y personalmente en la forma de mando, y **enseñarlo y hacerlo practicar**; de suerte, pues, que su vida entera está penetrada de ese deber propio, al cual está **consagrado**, por decirlo así<sup>210</sup>.

Interesante resulta que la abnegación y entrega que el oficial educador debe consagrar a su labor está relacionada con ese poder soberano que se le concede para que pueda determinar, en algunos casos, ese derecho a la vida y a la muerte, consiguiendo con ello obediencia absoluta y el derecho a castigar. Es por esta razón que también este deber de educar, que está en manos del oficial, connota una mirada apostólica de su oficio pues se enunciaba que

en nuestra esfera nosotros necesitamos también ser Oficiales y Apóstoles.  
Como aquellos formamos un ideal (que concuerde bien con el espíritu y las

---

<sup>209</sup> GAVET. Óp., cit. p. 23.

<sup>210</sup> Ibíd., p. 95.

necesidades nacionales). Fundir nuestros espíritus en ese ideal; amarlo con sinceridad; tener fe en su realización; sacrificarle los intereses personales que le sean adversos; prepararnos para servirlo con la mayor capacidad posible, y ejercer un verdadero apostolado para identificaros, en él, con el alma nacional. Solamente así podemos constituirnos en un cuerpo de Oficiales capaz de hacer un ejército que sea verdadera garantía de la patria en la guerra y un factor de su bienestar en la paz”<sup>211</sup>.

Se puede encontrar una conexión bastante interesante entre el oficio del oficial educador y el sacerdocio, el cual comparte discursos como el sacrificio, la entrega, el cuidado del espíritu, entre otras cuestiones.

Se debe tomar en cuenta que los discursos acerca del oficial educador, provienen especialmente de documentos como las revistas del ejército, el Manual de Pedagogía Militar de Amador Barriga, y un libro que se ha venido referenciando, denominado ‘El arte de mandar’. Así como se encontraron referencias importantes del oficial como educador en tesis, cartillas e informes de instrucción pública, también se quiso ubicar en estas breves páginas los que connotan fuerzas enunciativas relacionadas con lo que se ha venido denominando “pedagogía militar”, y con aspectos como la moral y el carácter.

Baste decir y reconocer que falta un trabajo más profundo de archivo para poder establecer con mayor fuerza histórica lo que ha venido siendo el oficial como educador; sin embargo, se cree que lo que aquí se planteó abre una mirada que no ha sido realizada desde el enfoque arqueo-genealógico, que da la posibilidad de pensar cómo al interior de las escuelas y colegios militares se llevan a cabo prácticas pedagógicas construidas y re-significadas por un sujeto particular, cuyo oficio de educar está atravesado por una serie de discursos que están conectados con asuntos como la moral, la religión, la formación del carácter, el ejemplo, la abnegación, la vocación y la labor del oficial como apostolado.

Es importante tener presente que los discursos que aquí se presentaron, relacionados con el oficial educador en la primera mitad del siglo XX, no distan de los que configuran el oficio de maestro en escuelas públicas en ese mismo periodo, por el contrario, son totalmente cercanos, a tal punto que sería pertinente preguntarse, en concreto ¿qué práctica pedagógica le da

---

<sup>211</sup> URIBE, (comandante). El problema de la educación nacional. Carta al Presidente de la República. Periódico El Tiempo, Julio 4 de 1923.

particularidad al oficial educador? Se considera que al estar en la institución militar, tiene sobre sí mucho más marcado el discurso de la defensa nacional, lo cual lo lleva a profundizar en asuntos tales como el arte de mandar, con la finalidad de conseguir que sus tropas o grupos de estudiantes acojan de manera decidida las órdenes que se les da, sean disciplinados y muestren un respeto absoluto hacia el oficial educador. También la instrucción militar requiere, por parte de estos sujetos, conocimientos particulares, tales como las estrategias de combate, la educación física militar, el manejo de las tropas en el terreno, entre otros tantos; es por ello, que sus saberes se configuran desde unos discursos que hacen hincapié en la necesidad de contar con reservas militares que defiendan la nación en eventuales guerras o para contrarrestar el conflicto armado interno que también se evidenció en la primera mitad del siglo XX.

Más que dejar claridades puntuales, este apartado se constituye en un abono para una investigación que será de largo aliento por cuanto que debe ser construida no solo desde un trabajo de archivo sino que debe valerse de otras técnicas investigativas como lo puede ser la RAP (reflexión-acción-participativa), para involucrar a los oficiales educadores en la construcción de su historia.

Ahora se presentan de manera más compleja los encuentros y desencuentros entre los discursos que configuran el oficio de maestro en escuelas y colegios militares, y en escuelas públicas en la primera mitad del siglo XX.

### **3.2 Discursos del oficio de maestro que se tejen, se entrelazan y se encuentran, en escuelas públicas y militares.**

En este apartado la intención central es conectar los discursos que circularon en la primera mitad del siglo XX con relación al maestro de escuela pública, con aquellos que emergieron acerca del oficial educador. Se considera que hay encuentros muy potentes entre estos dos modos de ser maestro que valen la pena ser visualizados, apostándole a un ejercicio analítico que permita comprender las intencionalidades de diversa índole que atravesaron su práctica pedagógica. Dichos encuentros serán presentados a partir de tres momentos que fueron definidos metodológicamente para ubicar los discursos de tal manera que se pudieran ver desde su particularidad. El primer momento agrupa las definiciones acerca de lo que es ser



maestro, hay que evidenciar entonces qué es ser maestro en esa primera mitad del siglo XX; el segundo, está relacionado con las características del maestro y el tercero tiene que ver con los discursos que están relacionados con el oficio de maestro que son recurrentes en el archivo.

Antes de iniciar con el primer momento, se quiere partir de dos claridades: la primera es que se comprende de una manera puntual lo que es el maestro. Siguiendo a Quiceno, se dirá que no es lo mismo hablar de docente, formador y maestro, pues connotan cargas históricas y prácticas distintas. Por ello, aquí se acoge la categoría de maestro de escuela, entendiendo que “es aquel sujeto que existió en cierta época, que está ubicado en ciertas coordenadas de espacio y tiempo y que tuvo ciertas funciones. Es muy probable que en Europa lo ubiquemos a principios del siglo XVIII y en Colombia, entre finales del siglo XIX y mediados del XX”<sup>212</sup>. Se acoge esta definición porque es claro que la experiencia de maestro de escuela, como ya se mencionó, es una experiencia comunitaria, que muchas veces transforma de manera impositiva la subjetividad, además que connota una forma moral específica. Se dice esto porque el archivo indicó que el maestro se define con relación a exigencias de todo tipo, entre ellas priman las religiosas, las políticas, las reformas educativas, como principales; sumado a lo anterior, es un sujeto observado por la comunidad en la cual se ubican sus escuelas.

La segunda claridad tiene que ver con la forma como los discursos hacen referencia al sujeto que enseña en las escuelas como “el profesor”, “el institutor” o de manera más general el “magisterio”. En el caso de los discursos sobre el sujeto maestro en las escuelas y colegios militares, se pudieron encontrar referencias sobre “el instructor”, “el oficial educador”, “oficial que educa”, entre las más recurrentes. Por esta razón, y para efectos de la escritura, unas veces se hará referencia al sujeto que está en las escuelas tanto públicas como militares denominándolo no propiamente “maestro”, sino desde los lugares que se señalaron anteriormente, así sea esta la categoría –maestro- la que se asume para el análisis.

Dicho lo anterior, comiencese con el primer momento que se señaló en términos de la metodología usada para agrupar los discursos. Debe decirse sobre qué es el maestro, que los discursos tienen una fuerza interesante porque le dan un lugar específico dentro de la sociedad;

---

<sup>212</sup> QUICENO, Humberto. El maestro, el docente y el formador. *En: Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Magisterio Editorial, 2010. p. 60, 61.

empiécese diciendo que “el mejor maestro es aquél que le gusta ser maestro”<sup>213</sup>. Se infiere aquí que el oficio de maestro no lo puede desempeñar alguien quien no acoja decididamente los presupuestos de su labor, alguien que no halle gusto en lo que realiza. Pero, ¿cómo comprender ese gusto por ser maestro?, ¿qué prácticas indican que el maestro está a gusto con su labor?

Finalizando el siglo XIX se decía que “el maestro es un modelo y los discípulos hacen por igualarle”<sup>214</sup>. Aquí se evidencia la cuestión que se señalaba sobre el maestro desempeñando una labor al interior de una comunidad que le vigila, le observa, le sigue, y por ello la necesidad del ejemplo, para asumirse como un sujeto que debe ser modelo a seguir. Por eso el maestro debía tener presente esta máxima: “Educa con tu ejemplo, pues las solas palabras son hojas secas. Hazte respetable y respetado de tus alumnos por tu virtud y saber”<sup>215</sup>.

Se tornaba natural que la vida de maestro se ofreciera desde

[...] cuatro aspectos o facetas: es *vida moral*, porque, antes de vivir para los demás, menester es vivir para sí; es *vida pedagógica*, porque educar es hacer prácticamente Pedagogía; es *vida Oficial*, para el maestro público, y aun para el maestro privado, en cuanto tiene relaciones con el Estado; y es *vida social*, por cuanto todo maestro, privado o público, es un órgano de la Sociedad, como la Escuela es parte del social organismo<sup>216</sup>.

Es a raíz de estos cuatro aspectos o facetas que la imagen de maestro se constituye desde el lugar público, lo cual le exigirá cuidado de sí a partir de la esfera moral, pedagógica, oficial y social.

Se decía también que “el educador es un *soldado*”<sup>217</sup>. Es necesario mirar dicho enunciado a la luz de tres aspectos que pueden tejer, por un lado, su circulación en la educación pública, por el otro, que es proveniente del ámbito religioso, (específicamente de la comunidad de los Hermanos Maristas), y finalmente, que connota una categoría que es eminentemente militar. Se

---

<sup>213</sup> MARCOS, Claudio H. El niño y su educador. La educación moderna. Medellín: Editorial Bedout, 1958. p. 52.

<sup>214</sup> ZERDA, Liborio. Reglamento para las escuelas primarias de 1893. Bogotá: Imprenta Nacional, 1893. p. 29, 30.

<sup>215</sup> Revista Pública Antioqueña. Octubre de 1916. p. 13.

<sup>216</sup> Revista Pública Antioqueña. Agosto y Septiembre de 1916. N° 70 y 71. p. 1180.

<sup>217</sup> Guía del maestro para uso de los hermanos Maristas de la enseñanza. Barcelona: Editorial F.T.D-Claret, 1928. p. 169.

ve cómo una enunciación podría llevar a relacionar tres contextos, en los cuales se educa quizá con una intencionalidad compartida, requiriendo de un modo particular de ser maestro. No hay que perder de vista estas importantes relaciones.

Al aceptar la escuela bajo el principio de saber que debe “participar intensamente en la gran obra del desarme de los espíritus, en que se hallan empeñados en el mundo entero generosos apóstoles y nobles pensadores”, no renunciando “al concepto de patria y con él a toda la grave serie de consecuencias que se deduce de la defensa nacional [...]”<sup>218</sup>, el maestro llamado a reforzar este cometido se entendería como “[...] un libertador o padre de la patria”<sup>219</sup>. He aquí una definición que permite ubicarse en ese discurso que cobró tanta fuerza en el país a comienzos del siglo XX, y es el de la escuela defensiva<sup>220</sup> y la escuela al servicio de la patria, que retoma el discurso de la patria como un bien superior, poniendo al maestro al nivel de un personaje casi que heroico. Así las cosas, se señalaba que,

por tí, Maestro, la Patria se hace grande. Los hombres levantan monumentos a los héroes sobre pedestales de piedra y de mármol. La historia, la cultura, el recuerdo levantarán un monumento imperecedero a tu nombre sobre pedestales de corazones agradecidos. Grande, más de lo que crees, es tu misión. La que cumples calladamente ya en las magníficas urbes como en lejanas escuelas de aldeas apartadas. El mundo está escaso de verdad y de saber: vosotros Maestros conscientes, tenéis el secreto y la potestad de enseñarles<sup>221</sup>.

Una pregunta interesante que surge es,

¿desde cuándo debe llevar consigo el maestro la idea de hacer patria? [...] Si el maestro está llamado a pulir el alma infantil, a determinar con su acción la marcha de la humanidad, entonces su preparación requiere más cuidado que

---

<sup>218</sup> BERNAL, Jiménez Rafael. Educación y defensa nacional. En: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Año II, Bogotá, marzo de 1934. N° 8. p. 129.

<sup>219</sup> MARCOS. Óp., cit., p. 52.

<sup>220</sup> “Desde 1905, el Estado, a partir de una preocupación por la prevalencia del alcoholismo entre las masas pobres, introdujo en la escuela pública la lucha antialcohólica, evento que inaugura una tendencia defensiva para la escuela primaria redirigiendo su mirada hacia los vicios y debilidades raciales de la población pobre y buscando consolidar una nueva función: la defensa y asistencia de la población adulta. [...]. El marco de referencia de la reforma de la educación en Boyacá residió en la necesidad de instaurar una *educación popular* a través de una Escuela Defensiva. La reforma, dirigida a una población en su mayoría rural y mestiza de cerca de un millón de habitantes, constituyó el primer intento de educación popular como educación de los pobres, aceptación dada por Bernal Jiménez a la educación pública primaria dirigida esencialmente a los sectores rurales”. SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. 2. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997. p. 92, 93, 94, 95.

<sup>221</sup> MARCOS. Óp., cit., p. 51.

ninguna, y su hacer patria abarca una esfera de acción que toma proporciones enormes. [...]: ¿desde cuándo debe llevar consigo el maestro la idea de hacer patria? Yo creo que siquiera desde que pisa por primera vez las aulas del plantel donde se moldean los maestros. Cada minuto, cada hora, cada año de su preparación deben afianzar en él esta idea, pulirla, determinarla, hacerla servir de idea central alrededor de la cual deben girar todas sus demás actividades<sup>222</sup>.

Podría suponerse, de acuerdo con la cita anterior, que desde los mismos procesos de formación en las normales, ya estaba indicándosele al maestro que su labor debía estar en concordancia con la formación de sujetos patrióticos. En las escuelas militares se consideraba que “el individuo que investido de autoridad, de armas y de galardones transita por los senderos de la milicia, no cumple su misión sino cuando los distintivos físicos y materiales corresponden exactamente a su contextura espiritual forjada en la austeridad, la abnegación, el amor a la Patria”<sup>223</sup>. Hay aquí un discurso que conecta de forma importante lo que es el maestro de escuela pública con aquel que está en las fuerzas armadas, pues a ninguno de los dos le fueron ajenos este discurso de amor a la patria y el deber de formar a los estudiantes para que le sirvan a ella.

Siguiendo con la manera como se describía la escuela, y con ello ver cómo se definía al maestro, se ve que “la escuela ha dejado de ser la cárcel en donde el muchacho sólo veía en el maestro al verdugo que con una caña en la mano pretendía hacerle aprender maquinalmente un trozo de geografía o un párrafo de Historia Patria. Hoy el maestro marcha entre sus discípulos con el rostro alegre; es el camarada que trabaja con ellos y los anima con su entusiasmo”<sup>224</sup>. Es una imagen de maestro muy asociada a una pedagogía activa, que solicita de él algo diferente a un sujeto rígido que castiga frecuentemente, pues en cambio se preocupa por hacer de la educación algo motivante. En este punto bien puede considerarse la manera en que se realiza la educación física y el excursionismo como formas que le permiten al maestro público y militar valerse de métodos de enseñanza activos, porque “los educadores han podido observar que el scoutismo produce salud y favorece el desarrollo físico; da energías y

---

<sup>222</sup> PERILLA, Hortensia Perilla. Hacer patria. En: Revista Cultura órgano de la educación. Tomo IV. Tunja, julio y agosto de 1935. p. 1507.

<sup>223</sup> MANRIQUE, Pinto Diego. Abnegación y patriotismo. En: Revista del Ejército, Vol. VI. N°25. Bogotá. Junio de 1966. p. 79.

<sup>224</sup> GUERRERO, Gallardo Tulia. El Maestro de hoy. En: Revista Educación. Año I. Cúcuta, abril y mayo de 1935. N° 10 y 11. p. 14.

optimismo para la vida a la cual se aprende a amar, fomenta la disciplina personal y general, el valor, la caballerosidad y el amor a la patria”<sup>225</sup>.

Se llega a un aspecto que definió (y que quizá sigue definiendo), al maestro de escuelas públicas y militares, de una manera particular, y es la *vocación*, “el educador lo es por vocación, por gusto y por cariño, y jamás por interés o necesidad”<sup>226</sup>. Se señalaba que “[...] Superfluo será tratar aquí el comportamiento de los Maestros pues a este gremio sólo pueden pertenecer las personas de conducta moral y cristiana a toda prueba, siempre que, por otra parte, tengan vocación y aptitudes [...]”<sup>227</sup>. El discurso de la vocación fue muy recurrente y parece tener una procedencia particularmente de espacios religiosos y militares:

Tu vocación es casi divina. Eres el artista que con mano delicada, con pulso fino vas a grabar la imagen de Cristo en cada corazón infantil. Tu preocupación tiene que ser forjar un carácter en cada niño, preparar voluntades que anden la vida cumpliendo un deber. Si te ocupas en tu oficio con diligencia, con dignidad, estás respaldando tu autoridad. Debes poner a disposición del niño todo el acopio de tu saber y virtud<sup>228</sup>.

Evidentemente la carencia de vocación por parte del maestro se consideraba que entorpecía la labor educativa, puesto que “el Maestro es responsable del noventa y nueve por ciento de las faltas cometidas por sus discípulos, ya por carecer de vocación, ora por desidia en el cumplimiento de sus deberes”<sup>229</sup>. En el ámbito militar se decía que “el oficial tiene por encargo una vocación y un deber cívico. La **profesión de las armas** no se elige como la de negociante, industrial, o cobrador de contribuciones; **quien se consagra a ella** empeña tácitamente su honor como garantía de su lealtad militar”<sup>230</sup>. Se ve así, que es múltiple la apropiación de este discurso de la vocación, asociándose algunas veces con una tarea divina y otras con deberes de tipo militar.

---

<sup>225</sup> FORERO, Nougés Miguel. Tesis de grado: La Educación física y la instrucción militar. 1940. p. 108.

<sup>226</sup> MARCOS. Óp., cit., p. 56,57.

<sup>227</sup> BERNAL, Tomás. En: Periódico El Colombiano. Medellín, Noviembre 3 de 1920.

<sup>228</sup> MARCOS. Óp., cit., p. 50, 51.

<sup>229</sup> Revista Pública Antioqueña. Octubre de 1916. p. 12.

<sup>230</sup> GAVET, Andrés. El arte de mandar. Principios del mando para el uso de los oficiales de diferentes grados. Bogotá: Biblioteca del Oficial. Vol. N° 3. Ministerio de Guerra. Estado Mayor General., 1939. p. 95.

Este tema de la vocación estaba ligado con ese empeño de transformar las prácticas pedagógicas de los maestros para que estas se asociaran a una educación menos convencional, por ello de común se decía que

[...] en el momento actual en que el sistema educacionista ha entrado por nuevos rumbos que benefician a nuestros niños, es de esperar también que los maestros, haciendo honor a su entusiasmo, se compenetren con la urgencia de resolver el problema de la educación como único medio de redención moral de un pueblo, y sepan empeñar su vocación y su esfuerzo en esta campaña mucho más alta que cualquiera otra porque es absolutamente constructiva [...] <sup>231</sup>.

Así como se invitaba a los maestros a que direccionaran su vocación para contribuir a los cambios que a nivel de la reforma educativa (especialmente de los años 30) se estaban promoviendo, tampoco existía una ruptura con la educación centrada en la formación moral y de la voluntad, que era tan acogida y promovida por las comunidades religiosas, y que valga señalar, venía operando en el país desde el siglo XIX.

Este último aspecto mencionado –la vocación–, estuvo estrechamente ligado a dos discursos que también definieron a los maestros y que tuvieron una fuerza especial en la época que se está trabajando, se hace referencia a que “el magisterio es un sacerdocio. Momentos hay en que la abnegación ha de tocar los límites de lo sublime” <sup>232</sup>. Como se ve, hay una asociación entre el oficio de maestro con el sacerdocio y la abnegación, reforzándose la idea de que “el magisterio es un apostolado: tiene algo de divino cuando se ejerce con miras elevadas y con la fe del mártir” <sup>233</sup>.

Recuérdese que en el ámbito de lo militar también se mencionaba que “en nuestra esfera nosotros necesitamos también ser Oficiales y Apóstoles. Como aquellos formamos un ideal (que concuerde bien con el espíritu y las necesidades nacionales)” <sup>234</sup>.

Esta cuestión del magisterio como sacerdocio y apostolado, que ubica como fundamental la vocación y la abnegación, debe revisarse con cuidado, porque podría llevar a pensar que la

---

<sup>231</sup> GALLARDO. Óp., cit., p. 15.

<sup>232</sup> Revista Pública Antioqueña. Agosto y Septiembre de 1916. N° 70 y 71. p. 1179, 1180.

<sup>233</sup> Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Septiembre de 1919 N° 8 y 9. p. 630.

<sup>234</sup> URIBE. El problema de la educación nacional. Carta al Presidente de la República. Julio 4 de 1923.

pobreza material del magisterio, que tanto se ha señalado en los estudios históricos, como una marca congénita del oficio de maestro<sup>235</sup>, puede conectarse con esa mirada del maestro como un sujeto que se sacrifica por los otros (niños y jóvenes), no esperando nada a cambio más que las indulgencias divinas. Aunque es importante señalar que en la historia del magisterio también ha sido constante el discurso acerca de la dignificación del maestro, y para ello

el gobierno contribuirá a la dignificación del magisterio presentándolo decentemente: buenos locales y remuneración correspondiente a la calidad del trabajo serán necesarios para esto. Que el maestro no sea mirado como mendigo: que tenga medios para presentarse en buena sociedad y relacionarse con la mejor gente; que nunca se vea en la necesidad de solicitar préstamos en el lugar donde reside, pues esto le restará prestigio e independencia<sup>236</sup>.

Recogiendo lo que se ha venido mencionando, es propio indicar que al maestro se le define particularmente desde tres ámbitos: el religioso, el militar y el de la educación pública (bien se podría incluir aquí al Estado), como un sujeto con vocación, soldado y padre de la patria, que ejerce un apostolado y un sacerdocio porque es abnegado, y ante todo, le gusta ser maestro.

De acuerdo con el segundo momento metodológico establecido, denominado Las características del maestro, comiencese señalando lo siguiente, “el maestro debe tener una conciencia perfecta de la época del pueblo que educa<sup>237</sup>. Este enunciado permite ubicarse en algo fundamental, y es que el maestro debía ser consciente de las fuerzas que atravesaban su quehacer, con el ánimo de que su práctica pedagógica tuviera coherencia con las exigencias que se le hacían desde las diferentes esferas del poder. Así las cosas,

erigir un maestro es aceptar una dictadura de espíritu. No se sigue a los predicadores con los alborozos oblacionantes sino con la reconstrucción de sus parábolas. Cada hombre puede ser el principio de una dinastía heroica y heraciana. El mejor maestro es un propósito elevado en el fondo del corazón<sup>238</sup>.

---

<sup>235</sup> En este punto de la historia del oficio de maestro es notable el trabajo: “*Escuela, maestro y vida cotidiana en Santaafé colonial*. Escrito por los maestros Alberto Martínez Boom, Jorge Orlando Castro, Carlos E. Noguera, en el año 1999. Libro que a través del relato de las urgencias lloradas de Agustín Joseph de Torres, cuarto maestro público de la escuela de San Carlos, nos ubica de manera muy agradable en las angustias propias del maestro pero también en las reivindicaciones que ha llevado a cabo ante los estamentos de poder.

<sup>236</sup> PERILLA, Hortensia G. La dignificación del magisterio. En: Revista Cultura órgano de la educación. Tomo IV. Tunja, mayo y junio de 1935. Números 85y 86. p. 1384.

<sup>237</sup> La Reforma Instruccionista. En: Periódico El Tiempo. Febrero 6 de 1924.

<sup>238</sup> Evangelios de la juventud. En: Periódico El Tiempo. Mayo 23 de 1923.

Un aspecto que caracteriza de manera decidida al maestro y al oficial educador, es el hecho de que ellos son los llamados a gobernar la escuela, por medio de factores como el mando y la autoridad. Se partía del presupuesto de que “dentro de cualquier sociedad sólo el maestro conscientemente preparado en el terreno de lo intelectual y lo moral, es el que llega a ser autoridad”<sup>239</sup>. Como se puede apreciar, este gobierno de la esfera escolar requería de maestros intelectuales y moralmente preparados, con lo cual podían ejercer algo fundamental como lo era la autoridad. En este sentido, “sólo poseyendo una personalidad moral bien definida, podrá el maestro ser la luz que alumbra el camino de la infancia, el conductor de los hombres del mañana”<sup>240</sup>.

Para que el maestro lograra tener facultades intelectuales y morales a toda prueba debía “saber dominarse a sí mismo, porque no puede enseñar a otro el camino, si él no ha aprendido prácticamente a recorrerlo venciendo las dificultades que ofrece [...]. El maestro necesita tener muy disponibles todas sus facultades morales para cualquier trabajo y para cualquier contingencia”<sup>241</sup>. En el ámbito militar también se realzó el tema de la formación intelectual y moral, que se expresó, a modo de ejemplo, de la siguiente manera:

**Ver, poder, querer:** he ahí los tres elementos de la acción, **inteligencia, carácter, abnegación:** he ahí las tres cualidades primordiales del jefe, y de ellas, es la última la que le es preciso poseer en el más alto grado. Es la inteligencia, plenamente iluminada, la senda que es preciso seguir. En lo moral, el carácter corresponde a los músculos vigorosos que desde el punto de vista material nos llevarán a la etapa. La abnegación es una fuerza pasional que sin descanso nos impulsa a toda costa hacia el fin perseguido. Es la abnegación lo que constituye el verdadero **resorte** de nuestra función<sup>242</sup>.

Se señalaba también que “la misión del educador, [...] se encamina a dirigir y encauzar la conducta y sentimientos del educando con el propósito de desarrollar las sanas costumbres, las

---

<sup>239</sup> PERILLA. Óp., cit., p.1382.

<sup>240</sup> Ibíd., p. 1383.

<sup>241</sup> ZERDA. Óp., cit., p. 29, 30.

<sup>242</sup> GAVET. Óp., cit., p. 15.



verdaderas creencias y los nobles impulsos”<sup>243</sup>; importante asunto que aparece en este punto, es que el maestro es el sujeto que forma el carácter y la voluntad de sus estudiantes.

Desde que el niño llegue al uso de la razón ha de enseñársele a vencerse a sí mismo, a no obrar por capricho o pasión; se le ha de formar el recto juicio a fin de que lleguen a concebir la idea del deber e inculcárselo a todas horas. Que respeten a los mayores; que sean sencillos y fraternales con los iguales y benévolo con los inferiores. Débeseles iniciar prácticamente el amor al orden. [...]. Siendo la voluntad la facultad más noble del hombre es la que decide las acciones y de todo el éxito de la vida. Porque la voluntad forma el carácter y el hombre de carácter es ante todo hombre de deber. La voluntad es el poder que tiene el alma para determinarse, con conciencia y reflexión, a un acto libremente escogido<sup>244</sup>.

Otro de los asuntos que caracterizó la práctica pedagógica del maestro, y en sí mismo su oficio, era que este sujeto debía procurar “dar al niño un conocimiento hondo y práctico de la religión cristiana”<sup>245</sup>. Por ejemplo, en las academias militares se rendían informes en los cuales se consignaba lo siguiente: “Cuenta la Academia con un virtuoso e ilustrado sacerdote como Capellán del Instituto, nombrado por el Ilustrísimo Señor Arzobispo, y quien está encargado de la orientación moral y religiosa de los estudiantes. Es a la vez profesor de Religión y celebra la misa los domingos y días de fiesta prescritos por la iglesia en la capilla del edificio”<sup>246</sup>. En muchos espacios educativos, no solo el maestro educaba en la religión, sino que se contrataban personas como sacerdotes para reforzar tal enseñanza.

Este debate acerca de la educación religiosa causó hondas polémicas, especialmente finalizando la década de los años veinte y comenzando los años treinta, pues recuérdese que dentro de la reforma educativa que lideraba el gobierno liberal estaba promover una educación laica, asunto que no fue grato para el sector conservador y eclesiástico. Por ello el maestro quedaba casi que atrapado en estas tensiones políticas. Algunos diarios que circularon en la época decían lo siguiente:

---

<sup>243</sup> BARRIGA, Amador. Manual de pedagogía militar. Estado mayor general de las fuerzas militares. Bogotá: Sección de imprenta y publicaciones, 1943. p. 221.

<sup>244</sup> MARCOS. Óp., cit., p. 37, 38.

<sup>245</sup> ANZOLA, Gómez Gabriel Programas y pensum de la Escuela Primaria en Cundinamarca. Vol. VII. . Bogotá: Imprenta del departamento, 1937. P. 86.

<sup>246</sup> La Academia Militar Ramírez. Prospecto para 1946. Aprobada por el MEN según Resolución número 361 de marzo de 1945. Bogotá: Academia Militar Ramírez.

Creemos que la instrucción primaria dada por el Estado debe ser gratuita, obligatoria, y obligatoria también la enseñanza de la religión que predominen en el país. Y no se crea que al pedir la católica para el nuestro, nos hayamos inspirado en los evangelios, ni en las encíclicas, ni en las obras de los santos padres, ni tampoco en los principios de las escuelas políticas, muchas veces sometidos a caprichos y aberraciones insensatas; nos apoyamos en la psicología experimental, en la biología, en la sociología y en un profundo respeto por todo cuanto diga relación con la ciencia por una parte, con el engrandecimiento nacional por otra<sup>247</sup>.

Lo cierto es que caracterizar al maestro de escuela pública y militar, pasa por ubicar los discursos que provienen de instancias como la religiosa y la estatal, pues es a partir de estos lugares que se le asigna una función particular a este sujeto de la enseñanza. Hasta aquí se ha visto que las características principales en la primera mitad del siglo XX para estos sujetos, están relacionadas con el conocimiento que deben tener de la época en que educan, el reconocimiento de la educación de la voluntad y el carácter, la enseñanza de la religión, y el gobierno de sí mismos y de la escuela.

Hay una característica más que resulta bastante interesante y es que

*“en la Escuela manda, recompensa y castiga el Señor Maestro. Todos los niños deben someterse a lo que él ordena. Los desobedientes son castigados; y si se vuelven malos, son entregados a sus padres o expulsados de la Escuela. [...] El Señor Maestro manda porque es la autoridad de la Escuela; es como el padre en la familia. Manda porque es el Superior, y, como tal, tiene derecho para mandar y para castigar o recompensar”<sup>248</sup>.*

En el apartado anterior, se decía que el oficial educador tenía como profesión mandar. Se quiere entonces resaltar que esta característica de mando y castigo es compartida en los dos modos de ser maestro (público y militar) porque parece que es la forma ideal como se establece orden en el espacio educativo, siendo la expresión máxima de la autoridad de quien gobierna las escuelas.

Pasando ahora al tercer momento, es importante mencionar que en la matriz que se construyó para ubicar las funciones enunciativas que relacionan al maestro de escuelas públicas y militares

---

<sup>247</sup> La Reforma Instruccionista. En: Periódico El Tiempo. Febrero 6 de 1924.

<sup>248</sup> FLORENCIO, Rafael. El niño patriota. Primer libro de cívica. Bogotá: Colección La Salle, 1964. p. 11

con otros discursos que circularon en la época, emergieron enunciaciones referidas a: la patria, la disciplina, el carácter, la voluntad, la educación moral, cívica, intelectual y física, el ejemplo, la vocación, entre las más recurrentes.

A lo largo de estos tres capítulos se ha hecho referencia a dichos discursos, por ello se considera que lo importante es analizar por qué tuvieron tanta recurrencia y por qué fueron usados desde diferentes lugares enunciativos. En primer lugar, se podría afirmar que todos ellos hicieron parte de un contexto histórico que demandaba varias prácticas, como por ejemplo, hacer de las escuelas públicas y militares lugares en los cuales se vigorizara a la juventud, con el propósito de “regenerar la raza”, y de educarla para una posible defensa de la nación en eventuales situaciones de guerra. En segundo lugar, la entrada de la Escuela Activa en Colombia, en la primera mitad del siglo XX, abre el camino para que se posicionen discursos sobre la higiene, la necesidad del médico escolar, las excursiones, la educación física y el cambio de los métodos de enseñanza, trayendo consigo prácticas que privilegiaran la educación intelectual, moral y física. En tercer lugar, el maestro y el oficial educador fueron sujetos públicos que al pertenecer a una comunidad que se interesa por su labor, tenían que forjar cuestiones como el ejemplo, la vocación, el sacrificio y la modelación de su conducta. Y por último, se considera que cuestiones como la disciplina, el orden y el reglamento, tuvieron sinergias importantes, potenciadas con particular interés desde los discursos religioso y militar, con la intención de formar sujetos obedientes, consagrados a los deberes patrios y a los de la Iglesia.

Hasta aquí la mirada relacional que se puede establecer entre el maestro que educa en escuelas públicas y aquel que lleva a cabo su oficio en las escuelas y colegios militares. Es necesario mencionar, que un discurso que es recurrente respecto al maestro de educación pública que no se encontró en la masa documental referida al oficial educador, es el relacionado con los salarios y la dignificación de este oficio. Habría que seguir indagando sobre la situación salarial y las condiciones materiales del oficial educador, para establecer encuentros o distanciamientos respecto a un asunto que sí ha marcado el magisterio colombiano, trastocando su vida material.

#### 4. MILICIA, RELIGIÓN, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, EN RELACIÓN CON EL DISCURSO DE LA PATRIA Y LA MORAL.

En el encuentro con los documentos que hicieron parte del archivo trabajado para esta investigación, resultó muy inquietante encontrar bastantes referencias hacia dos asuntos: la patria y la moral. Cuando se abordan trabajos de historia de la educación y de la pedagogía, generalmente se referencian dichos asuntos, sin embargo, la pregunta que bien se podría plantear es ¿la patria y la moral pueden generar puentes que relacionan ámbitos como el militar, con otros tales como la educación pública, la educación religiosa y un tipo determinado de pedagogía? Este cuestionamiento, sin mayor temor podría ser respondido de manera afirmativa, puesto que en el caso de la educación militar, a esta se le concibe desde el culto al patriotismo o al sacrificio por la patria, práctica que se potencia a través de un sentido moral en el cual se privilegia una conducta ejemplar ajustada a las leyes. En el mismo sentido, dicho sacrificio por la patria estaría acompañado de la presencia de una espiritualidad que estaría más de la mano con un encuentro religioso que encamine dicho propósito.

Se tiene como intención en este capítulo evidenciar los discursos referidos a la patria y la moral que tienen una conexión estrecha, visible y evidente con lo militar, lo religioso y lo pedagógico. No se trata de redundar en lo que algunos trabajos ya han elaborado<sup>249</sup>, sino más bien incitar a la reflexión y desnaturalización de dichas conexiones. Es decir, interesa verlas funcionando, partiendo de algunas preguntas, por ejemplo, ¿cómo es la relación entre sí de dichos discursos?, ¿qué hace que sea cercano para la educación militar y pública el discurso de la patria y la moral?, ¿por qué el discurso religioso promueve y realza la necesidad de defender la patria?

Si se parte de la siguiente premisa: “El patriotismo está fundado en una idea religiosa; el valor moral lo infunde Dios, y el honor, que es el cumplimiento de los juramentos, es una promesa hecha a Dios”<sup>250</sup>, de inmediato se afirmarí que no podría haber sacrificio a la patria por parte de los oficiales educadores y sus estudiantes, si este no está ligado a un sentimiento religioso, pues de lo contrario, sería un acto vacío y sin fundamentación del honor militar.

---

<sup>249</sup> Algunos trabajos del GHPP ya han abordado el tema.

<sup>250</sup> HERNÁNDEZ, Ernesto. La milicia y la religión. Revista del Ejército. Vol. II. N° 7. Abril de 1962. p. 197, 198.

Se desatan a partir de lo anterior unas preguntas simples de obligada realización y son, si se acoge que todo lo relacionado con la patria tiene una base religiosa y moral, ¿qué es entonces la patria?, ¿cómo definirla? No es fácil conseguir estas respuestas, pero lo que sí parece posible, es afirmar que pese a que en los documentos consultados hay definiciones diversas, definitivamente el punto de encuentro de estas sigue siendo una concepción militar y religiosa de la patria. Arriesgado presupuesto, se es consciente de ello, pero la recurrencia respecto a la patria en su relación con prácticas que tienen una procedencia militar y que se articulan con un sentimiento espiritual y religioso, permite hacer tal planteamiento.

La patria es un discurso que cohesiona los intereses de la defensa del país frente a inminentes incursiones exteriores o conflictos internos, y su objetivo se encamina a fortalecer en los sujetos una idea de apropiación simbólica de su país(a partir de la identificación con una bandera, un himno, un sentimiento patrio). Es así que la definición de patria se mantiene arraigada a una concepción militar y religiosa que se instala en los espacios en los cuales se construyen subjetividades, como por ejemplo la escuela pública, las universidades y demás espacios de educación.

Con el objetivo de darle desarrollo a las ideas planteadas, se hilará este capítulo atendiendo a las enunciaciones que generaron mayor interés y que sustentan la relación que se pretende defender entre patria-milicia-religión-educación. Con esta claridad, se empezará diciendo que para el año 1924 aparece el siguiente llamado que se hacía al Estado:

[...] el Estado debe conservar a todo trance la unidad nacional y una de las bases de esta unidad es la religión; sí, como lo dijimos, en Colombia todos los hogares son católicos, la escuela del Estado deber ser católica, con la seguridad de que no se atropella, ni vida la libertad de conciencia; cumple con un deber el Estado<sup>251</sup>.

Parece imperativo el mensaje que se le hacía al Estado para garantizar desde un marco legal la presencia de la religión católica en las escuelas especialmente públicas, sin desconocer por supuesto, que en la otra orilla estuvieron personajes que defendían una educación laica y liberal.

---

<sup>251</sup>La Reforma Instruccionista. En: Periódico El Tiempo, febrero 6 de 1924.

Entonces este cultivo del sentimiento patrio que debía estar encaminado a generar una unidad nacional, se sustentaba generalmente desde una base religiosa y de sacrificio. Así las cosas, la dejación de los intereses personales y la necesidad por ser conscientes del sacrificio de la vida misma por defender la patria, tienen presentes un discurso que fortalece tal acción, pues pensándolo en términos comunes, no resulta fácil renunciar a la existencia para perpetuar o mantener un bien mayor como lo es la seguridad del país, por ello es que el discurso religioso o espiritual se sitúa como una fuerza que jalona intensamente tal cometido de sacrificio.

En el contexto militar “la idea de servicio público y de sacrificio por la Patria, aparte de la lealtad y la obediencia, son virtudes que construyen el discurso de los militares como modelo de auto-representación frente a la sociedad”<sup>252</sup>. Este discurso militar acoge decididamente los presupuestos religiosos como forma de acompañar su misión social.

Al haber aceptado que el discurso alrededor de la patria tiene una fuerte connotación y construcción desde el contexto militar y religioso, debe mencionarse que en las escuelas públicas también circuló la educación patriótica con tal fuerza que incluso se plantearon las Juntas de Acción Patriótica, que tuvieron entre sus propósitos, “impulsar la educación cívica y fiscalizar que en las escuelas urbanas y rurales como en los colegios y escuelas particulares y en los locales de las empresas industriales, se dicten oportunamente las conferencias culturales, en armonía con los dispuesto en este decreto”<sup>253</sup>.

Las preguntas que continúan surgiendo en este punto son, ¿el discurso de la patria al circular también en las escuelas públicas trae consigo la militarización de este espacio? El concepto de patria trabajada en términos pedagógicos, por ejemplo desde la educación cívica, ¿es una entrada a la escuela pública de un ideal militar de defensa de la nación que debería ser apropiado por los maestros, pensándose con ello prácticas pedagógicas enmarcadas desde los presupuestos de una pedagogía militar centrada en el orden, la disciplina, la formación de la conducta, el carácter, el ejemplo, entre otros? En relación con todo lo anterior, es importante agregar que,

---

<sup>252</sup>ATEHORTÚA, Cruz Adolfo León. Construcción del ejército nacional en Colombia, 1907-1930. Reforma militar y Misiones extranjeras. Medellín: Editorial La Carreta Editores, 2009. p. 199.

<sup>253</sup> Informe del Director de Educación Pública al Gobernador del Departamento. Boyacá, Tunja. Imprenta Oficial. 1932. Decreto N° .? de 1931, reglamentario de la ordenanza 21 del mismo año, sobre propaganda cívica y cultural y establecimiento de juntas de acción patriótica. p. 35.

como técnicos del método deben los educadores trazar derroteros adecuados, emprender la acción con bases firmes, despojarse de egoísmos, lograr que la noción de Patria en la conciencia popular corresponda a las virtudes, al ideal de vida, a la nobleza de sentimientos, al culto del trabajo. Forjadores de la cultura, cruzados de la trascendental misión de reeducar núcleos humanos, los maestros constituyen las reservas espirituales en quienes tienen puestas sus mejores esperanzas todos los buenos colombianos<sup>254</sup>.

Tal cual se ve, los maestros como sujetos encargados de enseñar podrían estar en igualdad de saberes respecto a los oficiales educadores, pues se les encomendaba la tarea de hacer uso de los medios pedagógicos necesarios para educar al pueblo respecto a la noción de patria. Así es que la educación cívica emerge como un medio que tenía como cometido

[...] formar el ciudadano perfecto; es decir, al hombre consciente de sus deberes y de sus derechos. Y para lograrlo, utiliza como medios el conocimiento y el amor. La Cívica hace conocer la patria y también sentirla [...] Es, pues, indispensable que esa idea llegue nítida a la inteligencia, pero que pase hasta el corazón del alumno que es su único motor efectivo<sup>255</sup>.

Asimismo, debe indicarse que “la Educación Cívica, que considera al hombre como sujeto de deberes y derechos, está íntimamente ligada a la Moral, y, por lo tanto, no puede olvidarse del destino trascendente del hombre al señalar los fundamentos éticos en que se apoya”<sup>256</sup>. Por ello, aquí se pone en evidencia esa red de tejidos que establece el discurso de la patria con la educación cívica y la moral.

Ahora se debe tratar un punto que es fundamental y que está conectado con aquello que en otro capítulo se mencionó, la “pedagogía militar”, y tiene que ver con las prácticas pedagógicas que si bien están en un contexto educativo diferente al militar, parece que se apropian en buena medida de muchos de sus modos de proceder y educar, ya que no solo se le exige al militar amar y sacrificarse por la patria a partir de principios especialmente morales, sino que a

---

<sup>254</sup> BERNAL, Medina Miguel. Informe del Director de Educación al señor Gobernador de Cundinamarca. Bogotá: Imprenta Departamental. 1948. p. 7.

<sup>255</sup> FLORENCIO, Óp., cit., p. 5.

<sup>256</sup> RENGIFO, Reina Salomón. Programa de educación cívica. Revista Colombiana de educación. Vol. II. N° 6. Instituto colombiano de investigación pedagógica. Bogotá Julio-Septiembre de 1960.

la escuela pública también se le solicita esta tarea, apuntalando una formación que promueva ideales de defensa nacional desde la temprana edad. Por ello se afirmaba que

[...]. La *Escuela* es el lugar donde se aprende a conocer la *Patria*, en donde se principia a amarla; La *Patria* necesita de la *Escuela* para educar a sus hijos; y la *Escuela* necesita de la *Patria* para su sostén y engrandecimiento. La *Patria* lo espera todo de la *Escuela*, y ésta no tiene otra aspiración que aquélla<sup>257</sup>.

Y en este fortalecimiento del amor patrio a través de la educación surgen asuntos bastante interesantes, por ejemplo, que

esta educación patriótica a través de la enseñanza de la historia debe complementarse con la acción: el comportamiento de un patriota en toda circunstancia, la actitud especial de respeto y entrañable afecto para con la Bandera, el Escudo y el Himno Nacional; la conservación de los monumentos y reliquias históricos y la cooperación entusiasta en los festejos patrios. Ojalá que cada escuela tenga un monumento a la Bandera construido por los alumnos, y que los días lunes, antes de la iniciación de clases al izar el pabellón en acto muy solemne se entone el Himno Nacional. Estos actos afirman poderosamente el sentimiento y dejan en el alma de los niños los más dulces y gratos recuerdos de su escuela que también es un símbolo y fiel imagen de la *Patria*<sup>258</sup>.

Se hizo también muy importante el tema de incorporar en la escuela pública, los himnos y los cantos patrióticos, pues estos

[...] grabarán en la memoria de los alumnos los acontecimientos recordados por las fiestas nacionales y alimentarán en sus tiernos corazones el amor al país que los vio nacer; y finalmente, el canto contribuirá a realzar las solemnidades escolares y las visitas del suscrito Inspector, de tal suerte que en lo sucesivo será condición indispensable para obtener el nombramiento de maestra de escuela rural, saber cantar bien, siquiera el Himno Nacional<sup>259</sup>.

Recogiendo lo mencionado, los dispositivos usados para generar en las escuelas un acercamiento al tema de la formación patriótica se enmarcaron en el reconocimiento y apropiación de los símbolos patrios; sumado a ello, fueron potenciados desde estrategias como

---

<sup>257</sup> IZQUIERDO, María Antonia. Órgano de la Dirección General de Instrucción Pública. El Institutor. Tunja. Septiembre de 1917. Año XIII N° 221. p. 154.

<sup>258</sup> BERNAL. Óp., cit., p. 64.

<sup>259</sup> Circular N° 680, Bogotá, junio 7 1915. Órgano de la Dirección General de Instrucción Pública. El Institutor. Tunja. Agosto 1915. p. 1396-1397.



los cantos, los cuales en la “escuela deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos (los del amor a la Patria). Por tanto, los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el himno nacional colombiano”<sup>260</sup>. Del mismo modo, se solicitaba lo siguiente a los maestros:

[...] Hacer que los niños canten con alguna frecuencia himnos patrióticos, y hacerles recitar en coro romances alusivos á las grandes hazañas de nuestros héroes; 6° Restituir á las fiestas nacionales la antigua pompa con que solían celebrarse en mejores tiempos; 7° Hacer que en todas las escuelas se enseñe la historia patria, empleando para ello el procedimiento narrativo acompañado de algunos juicios críticos sobre los acontecimientos de que los niños puedan derivar enseñanzas morales que acendren su amor á la Patria; 8° Convencer á las multitudes de que las desgracias de la Patria se deben en su mayor parte al casi constante estado de agitación bélica en que hemos vivido, labor que corresponde de manera especial á la prensa periódica. [...] <sup>261</sup>.

En las cartillas de educación cívica usadas en las escuelas se les mencionaba a los niños que,

la patria tiene también fotografías o imágenes tan respetables como ella misma. Son tres: la BANDERA, el ESCUDO y el HIMNO NACIONAL. Son tres símbolos o imágenes que debemos llevar grabados en lo más íntimo del corazón, y que debemos honrar y defender aun a costa de nuestra vida. Eso es lo que han hecho todos los grandes héroes colombianos<sup>262</sup>.

La presencia de un pensamiento militar en las escuelas públicas, en la primera mitad del siglo XX, a través del discurso de la patria, se corrobora cuando se enfatiza que “defender a Colombia es el primero de los deberes del patriotismo, de modo que si algún extranjero quisiera dominarnos y dominar a Colombia para convertirla en esclava de otra nación, nosotros deberíamos convertirnos inmediatamente en soldados para luchar contra el enemigo de ella y de nuestra libertad”<sup>263</sup>. Se puede apreciar la circulación de postulados que invitan a los estudiantes a convertirse en soldados, si así la patria lo requiere.

---

<sup>260</sup> URIBE, Antonio José. Política Instruccionista. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926. Tomado de Resolución Número 175 (30 Marzo 1904).

<sup>261</sup> HOYOS, Valerio. Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Julio y Agosto de 1914. N° 7 y 8. p. 31, 32.

<sup>262</sup> FLORENCIO. Óp., cit., p. 46.

<sup>263</sup> FORERO Manuel José. Instrucción Cívica para la enseñanza primaria. Bogotá: Ediciones Librería Siglo XX, 1942. p. 59.

Un asunto que no se puede omitir, es el de una práctica que se ha naturalizado en las escuelas, la cual indica las estrechas relaciones entre prácticas militares y prácticas escolares, esta práctica es la de las *Bandas de Guerra*. Dicho dispositivo que valiéndose de una formación musical, enaltece la idea de la patria, conlleva además prácticas que se perfilan desde lo estético (uniformes militares), y desde una pedagogía muy ligada a la militar, que moviliza la disciplina, la formación del carácter, del orden y de la voluntad.

En varios de los informes a los instructores de educación pública los colegios reportaban cuestiones como la siguiente:

El colegio posee asimismo su fanfarria militar; del presupuesto del colegio se dedicó una partida para atender a esta necesidad y ahora se están organizando diversos espectáculos para dotarla de más elementos<sup>264</sup>.

*Iniciativas del Gimnasio* [...] Cartilla de himnos escolares, patrióticos y de toques de guerra para las bandas de los colegios; [...] <sup>265</sup>.

[...]. ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PRESENTE AÑO. [...] Tres actos culturales con motivo de las fiestas patrias. [...] Instalación de la banda de guerra, por cuenta del establecimiento. [...] <sup>266</sup>

Apréciase cómo el asunto de las bandas de guerra encarna la vigencia de prácticas militares en escuelas de tipo civil, trayendo consigo que los maestros sin título militar deban apropiarse de toda una dinámica de defensa de la patria, sacrificio y con alto sentido moral.

Con todo lo trabajado hasta este punto, incluyendo los capítulos que anteceden a este, se puede afirmar que la escuela que se habita cotidianamente, en la cual se trabaja de alguna manera, tiene una alta carga de discursos que provienen del contexto militar y de otros, que si bien no emergen propiamente de las escuelas militares, sí están de manera más visible en dichos espacios. Se quiso ubicar el discurso de la patria y la moral como aquellos que

---

<sup>264</sup> ANDRADE, Montaña Álvaro. Informe de educación. Informe del rector del colegio de Cárdenas de Palmira, Marzo 26 de 1941. Cali: Imprenta Departamental. p. 33.

<sup>265</sup> SERRANO, Rafael. Informe de educación. Colegio Gimnasio del Pacífico de Tuluá. Cali: Imprenta Departamental. Marzo 12 de 1941. p. 48.

<sup>266</sup> DE LA ROSA, Gerardo. Informe que rinde el Director de Educación Pública de Nariño al Sr. Gobernador del Departamento. Pasto. Abril de 1942. p. 100.

establecen relaciones bastante visibles con asuntos como la instrucción militar, la educación cívica en las escuelas públicas y el fortalecimiento de un sentimiento religioso en los espacios educativos.

Estratégicamente se tocó este tema de la patria y la moral al final de este trabajo investigativo porque se quiere dar cierre retomando las palabras que están en la introducción: el mayor apasionamiento generado en el encuentro con el archivo es poder contribuir de una forma particular a la historia del oficio de maestro. Se considera que todo lo que hasta aquí se escribió es un aporte fundamental en la medida en que se presenta un contexto educativo –el militar-, desde el cual se pueden pensar las prácticas pedagógicas de maestros, no solo oficiales sino también civiles, en su estrecha compatibilidad discursiva con ideales de formación que responden a exigencias políticas, sociales, culturales, económicas, y por supuesto, educativas, en la primera mitad del siglo XX.

Se puede decir que se vivencia una escuela altamente militarizada, en cuanto postula como necesarias las prácticas de disciplina, orden, formación de la conducta, de la voluntad, el carácter, entre otras, apoyándose en una educación moral y religiosa que se hace visible con discursos que dimensionan aun el sentimiento patrio; no en vano se siguen apreciando bandas de guerra, desfiles escolares, espectáculos de orden cerrado, izadas de bandera, exigencia de uniformes altamente impecables, acondicionamiento de las aulas en filas perfectamente alineadas, etc., y maestros que desde su práctica pedagógica no distan de las enseñanzas de los oficiales educadores, a los cuales se les exige formar sujetos vigorosos, disciplinados, con carácter y fuerte sentido patriótico.

La principal contribución a la historia de la pedagogía en Colombia se considera que está en haberse atrevido a visibilizar los presupuestos de la pedagogía militar y la emergencia de un tipo de maestro, es decir, el *oficial educador*. Igualmente, ubicar algunos discursos que hacen reflexionar sobre qué sería lo propio de una educación militar y una que esté centrada desde la educación pública de tipo civil, pues al parecer lo que permite evidenciar el archivo es que hay más sinergias que distanciamientos entre estas dos clases de educación. Al parecer el discurso militar, acompañado de sus estrategias y prácticas puntuales, es muy funcional todavía en las

escuelas y colegios en los que llevan a cabo la práctica pedagógica maestros que no tienen la condición militar.

Se espera que este trabajo deje en evidencia que ha sido emprendido de manera decidida y apasionada, suscite debates y encuentre argumentos críticos que sigan fortaleciendo el lugar transformador e intelectual del maestro.

## 5. CONCLUSIONES

- La necesidad de profesionalizar a las fuerzas militares, es una condición de posibilidad para que emerja el oficial educador a quien se le ha de encargar la misión de educar a partir de la ejecución de determinados planes de estudio y métodos de enseñanza en escuelas y colegios militares.
- La pedagogía militar no fue ajena, y por el contrario, asumió varios elementos de la pedagogía moderna, la cual, entre otros objetivos, pretendía reformar los métodos de enseñanza para que estos fueran más activos. De ahí entonces que hayan aparecido prácticas tan rigurosas como la Educación Física militar, el excursionismo, la gimnasia y demás métodos que se consideraba podrían vigorizar y regenerar las costumbres de la población a educar.
- La pedagogía militar, no solo como práctica sino como potenciadora de saberes, y materializada por el oficial educador, se piensa y ejerce como gestora de prácticas propias de la población de la época y como productora y transformadora de nuevos saberes.
- La pedagogía militar primeramente debe mirarse como un saber que inicialmente se configura dada la necesidad de alfabetizar a los soldados y oficiales, mas luego reflexiona acerca de la práctica de la enseñanza de los oficiales educadores, dado que incluye a tres instancias (saber, sujeto e institución), que la ratifican como tal.
- El oficial educador es quien agencia la educación basada en la instrucción militar y que pretende formar a los sujetos en comportamientos de disciplina, de la definición del carácter, del amor y el sacrificio por la patria y de la cultura física, dentro de espacios escolares y militares.

- La abnegación, la vocación y el sacrificio resultan ser tres discursos que confluyen en las prácticas pedagógicas tanto del oficial educador como del maestro de escuela pública, y es clara tal evidencia pues el uno y el otro hacen uso de métodos que llevan a afianzar dichos discursos.
- El servicio militar obligatorio para estudiantes es clara muestra de la militarización del espacio escolar en la década de los años cuarenta, pues agencia prácticas de instrucción militar para todos aquellos sujetos que estén inscritos en escuelas y universidades.
- No puede desconocerse el fuerte vínculo y la estrecha relación que existió, y aún existe, entre el discurso religioso, las prácticas militares y el ejercicio pedagógico al interior de las escuelas públicas, los cuales presuntamente se complementan e imposibilitan la idea de pensarlos por separado. Dicha relación se demuestra en el hecho de evidenciarlos mucho más funcionales y de ver cómo todos los tres elementos, dentro de su ejercicio, tienen conceptos y prácticas comunes como la disciplina y lo moral.
- En calidad de discurso, es la patria el concepto más importante que vendría a transformar los espacios escolares y que fortalecerá la idea de una pedagogía militar. Se instaura y afianza tomando como referente los conflictos armados de la época, y sería en punto de unión con lo religioso si se reconoce que a raíz de su enseñanza, indirectamente se obliga al sujeto a abandonar todo, incluso a sí mismo, por el amor hacia la patria y el sacrificio por la misma.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Academias de oficiales en los cuerpos de tropas. Revista Militar del Ejército. Abril y mayo, Año XX. N° 214-215, 1930.

ALVAREZ, Gallego Alejandro. El maestro: historia de un oficio. *En*: Revista Colombiana de Educación. Números 22 y 23. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Ciup, 1991.

ANDRADE, Montaña Álvaro. Informe de educación. Informe del rector del colegio de Cárdenas de Palmira, Marzo 26 de 1941. Cali: Imprenta Departamental.

ANZOLA, Gómez Gabriel Programas y pensum de la Escuela Primaria en Cundinamarca. Vol. VII. . Bogotá: Imprenta del departamento, 1937.

ATEHORTÚA, Cruz Adolfo León. Construcción del ejército nacional en Colombia, 1907-1930. Reforma militar y Misiones extranjeras. Medellín: Editorial La Carreta Editores, 2009.

BARRIGA, AMADOR. La Disciplina Militar (Ensayo de Estudio). Suplemento al “Memorial del Estado Mayor”. Bogotá: Sección Imprenta y Publicaciones, 1943.

BARRIGA, Amador. Manual de pedagogía militar. Bogotá: Biblioteca del oficial. Vol. N°17. Estado Mayor General de las fuerzas militares, 1943.

BEJARANO M Jorge. La educación física. Tesis para el doctorado en Medicina y Cirugía. Bogotá: Arboleda y Valencia, 1913.

BERNAL Jiménez Rafael .La educación he ahí el problema. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1949.

BERNAL Jiménez Rafael. Educación y defensa nacional. *En*: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Año II, Bogotá, marzo de 1934. N° 8.

BERNAL, Medina Miguel. Informe del Director de Educación al señor Gobernador de Cundinamarca. Bogotá: Imprenta Departamental. 1948.

BERNAL, Tomás. En: Periódico El Colombiano. Medellín, Noviembre 3 de 1920.

CAMACHO, Moyano Pastor. La acción cívico-militar. Revista del Ejército. Vol. V. N° 21. Mayo de 1965.

CASTRO-Gómez Santiago. Historia de la gubernamentalidad, *Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.

Circular del Dr. Tomás Bernal, octubre de 1914. Periódico El Colombiano. Medellín. Noviembre 3 de 1920.

Circular N° 680, Bogotá, junio 7 1915. Órgano de la Dirección General de Instrucción Pública. El Institutor. Tunja. Agosto 1915.

COMANDO DE LA QUINTA BRIGADA. El Ejército y su influencia en la educación del pueblo colombiano. En: Revista del Ejército. Vol. I. N° 5. Diciembre de 1961.

DE LA ROSA, Gerardo. Informe que rinde el Director de Educación Pública de Nariño al Sr. Gobernador del Departamento. Pasto. Abril de 1942.

DECRETO 546 DE 1967. Por el cual se dictan normas sobre el funcionamiento de establecimientos de educación media que adopten la instrucción militar.

Decreto N° 1919 de 1942 (Agosto 5). Por el cual se dictan algunas medidas sobre los estudios secundarios que se cursan en las academias militares.

DÍAZ. F.J; CHARPIN, P. Guía para la enseñanza sobre el servicio de tropas. Bogotá: Imprenta Nacional, 1909.

Ejército Nacional. Jefatura de Reclutamiento. Evolución histórica del servicio de reclutamiento y control reservas del Ejército Nacional. 1810-2010.

El compañerismo. En Revista del Ejército. Vol. II. N° 9. Agosto de 1962.

Estado Mayor General de las Fuerzas Militares. Instrucción general sobre el servicio militar de estudiantes. Resolución Número 1301 de 1940 (Diciembre 18). Bogotá: Sección historia, Imprenta y Publicaciones, 1940.



Evangelios de la juventud. En: Periódico El Tiempo. Mayo 23 de 1923.

FLORENCIO, Rafael. El niño patriota. Primer Libro de cívica. Bogotá: Colección La Salle, 1964, p. 85.

FORERO Manuel José. Instrucción Cívica para la enseñanza primaria. Bogotá: Ediciones Librería Siglo XX, 1942.

FORERO, Nougues Miguel. Tesis de grado: La Educación física y la instrucción militar. 1940.

FOUCAULT, Michael. Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Editorial PRE-TEXTOS, 1971.

\_\_\_\_\_. Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.

\_\_\_\_\_. La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Vigilar y castigar. México: Siglo XXI Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLEGO Humberto. Tesis: El esculismo y la pedagogía nueva. Escuela Normal de Medellín, 1942.

GAVET, Andrés. El arte de mandar. Principios del mando para el uso de los oficiales de diferentes grados. En: Biblioteca del Oficial. Vol. N° 3. Bogotá: Ministerio de Guerra. Estado Mayor General, 1939.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

GUERRERO, Gallardo Tulia. El Maestro de hoy. En: Revista Educación. Año I. Cúcuta, abril y mayo de 1935. N° 10 y 11.

Guía del maestro para uso de los hermanos Maristas de la enseñanza. Barcelona: Editorial F.T.D-Claret. 1928.

GUTIÉRREZ, Barragán Luis Alberto. La disciplina y el carácter. En: Revista del Ejército. Vol. II. N° 10. Octubre de 1962.

HELG, Aline. El desarrollo de la instrucción militar en Colombia en los años 20: Estudio del impacto de una misión militar Suiza. En: Revista Colombiana de Educación. N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Ciup, 1986.

HERNÁNDEZ, Ernesto. Servicio a la patria por la ofrenda de la sangre. Revista del Ejército. Vol. I. N° 4. Octubre de 1961.

\_\_\_\_\_. La milicia y la religión. Revista del Ejército. Vol. II. N° 7. Abril de 1962.

HERRERA, Beltrán Claudia Ximena; BUITRAGO, Bertha Nelly. Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda, 2012.

HERRERA, Martha Cecilia. Modernización y Escuela Nueva en Colombia. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999.

HOYOS, Valerio. Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Julio y Agosto de 1914. N° 7 y 8.

Informe de educación. Cali: Imprenta Departamental. 1942.

Informe del Director de Educación Pública al Gobernador del Departamento. Boyacá, Tunja. Imprenta Oficial. 1932. Decreto N° ? de 1931, reglamentario de la ordenanza 21 del mismo año, sobre propaganda cívica y cultural y establecimiento de juntas de acción patriótica.

IZQUIERDO, María Antonia. Órgano de la Dirección General de Instrucción Pública. El Instructivo. Tunja. Septiembre de 1917. Año XIII N° 221.

La Academia Militar Ramírez. Prospecto para 1946. Aprobada por el MEN según Resolución número 361 de marzo de 1945. Bogotá: Academia Militar Ramírez.

La Misión militar chilena y la táctica prusiana. En: Periódico El tiempo, Junio 6 de 1923.

La Reforma Instruccionista. En: Periódico El Tiempo. Febrero 6 de 1924.

LIZCANO, Mariño Efraín. La obra revolucionaria del ejército. (Indiscreciones necesarias a militares y civiles). Bogotá: Editorial Antena, S.A, 1944.

MANRIQUE, Pinto Diego. Abnegación y patriotismo. En: Revista del Ejército, Vol. VI. N°25. Bogotá. Junio de 1966.

MARCOS, Claudio H. El niño y su educador. La educación moderna. Medellín: Editorial Bedout, 1958.

MARTÍNEZ, Boom Alberto. Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986.

MENESES, Franco Álvaro. Necesidad de la educación militar. En: Revista del Ejército. Vol. III. N° 11. Enero de 1963.

MUÑOZ, Lauro Vicente. Servicio militar obligatorio Vs Servicio militar voluntario. Revista del Ejército. Vol. III. N° 14. Julio de 1963.

PALAU, Lisimaco. Colombia en 1907 bajo la administración del Sr. General Rafael Reyes. Bogotá: Imprenta Nacional, 1907.

PERILLA, Hortensia G. La dignificación del magisterio. En: Revista Cultura órgano de la educación. Tomo IV. Tunja, mayo y junio de 1935. Números 85 y 86.

\_\_\_\_\_. Hacer patria. En: Revista Cultura órgano de la educación. Tomo IV. Tunja, julio y agosto de 1935.

Periódico Antioquia Liberal. Febrero 3 de 1925.

PIZARRO, Rafael E; OREJUELA, Márquez Liborio. 50 años de la Escuela Militar. Bogotá: Servicio de Imprenta y Publicaciones Fuerzas Armadas de Colombia, 19?

QUICENO, Humberto. El maestro, el docente y el formador. *En: Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Magisterio Editorial, 2010.

QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, primera Edición, marzo de 1988.

Reglamento de Gimnasia para las fuerzas militares. 1ª Parte. Decreto N° 572 bis de 1943, marzo 18. Bogotá: Sección Imprenta y Publicaciones, 1943.

RENGIFO, Reina Salomón. Programa de educación cívica. *Revista Colombiana de educación*. Vol. II. N° 6. Bogotá: Instituto colombiano de investigación pedagógica, Julio-Septiembre de 1960.

*Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. Septiembre de 1919 N° 8 y 9.

*Revista Pública Antioqueña*. Agosto y Septiembre de 1916. N° 70 y 71.

*Revista Pública Antioqueña*. Octubre de 1916.

RODRÍGUEZ, Valbuena, Rosa Helena. *El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Francisco José de Caldas, 2009.

RUIZ, Amado Ramón. *La educación moral*. Segunda Edición. Barcelona: Librería Religiosa, 1913.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

SALDARRIAGA, Oscar. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

SERRANO, Rafael. *Informe de educación*. Colegio Gimnasio del Pacífico de Tuluá. Cali: Imprenta Departamental. Marzo 12 de 1941.

URIBE, (comandante). El problema de la educación nacional. Carta al Presidente de la República. Periódico El Tiempo, Julio 4 de 1923.

URIBE, Antonio José. Política Instruccionista. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926. Tomado de Resolución Número 175 (30 Marzo 1904).

VARELA, Julia. Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre298/re2980100486.pdf?documentId=0901e72b81357474>. Revisado última vez jueves 4 de octubre de 2013. 20:00 horas.

VARGAS, Llosa Mario. La ciudad y los perros. 1963.

ZERDA Liborio. Reglamento para las escuelas primarias de 1893. Bogotá: Imprenta Nacional, 1893

ZULUAGA, García Hernando .El servicio militar para estudiantes. En: Revista del Ejército. Vol. X. N° 39. Segundo Trimestre de 1970.

ZULUAGA, Olga Lucia, et al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica, 2011. p. 5.

\_\_\_\_\_. Pedagogía e historia. Santa Fe de Bogotá: Editorial Antrophos, 1999.