

# Rastreando el pasado: Pedagogías activas, Escuelas Normales e institucionalización de las Facultades de Educación (1920-1960)

*Tracking the Past: Active Pedagogies, Normal Schools and Institutionalization of Education Programs (1920-1960)*

Juliana del Pilar Santamaría Vargas<sup>1</sup>  
Fabián Andrés Llano<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente artículo recoge los resultados de una propuesta de investigación que tuvo por objetivo reconstruir las condiciones de orden histórico, político y social que han delimitado el camino formativo de los docentes. Para ello, fue necesario realizar una contextualización de las facultades de educación, que rescató, principalmente, el papel de las pedagogías activas y las escuelas normales. De este modo, fue posible evidenciar algunas relaciones existentes entre las dimensiones económicas, sociales, urbanísticas, históricas y culturales con los intereses pedagógicos, educativos y la formación docente.

**Palabras clave:** Educación, ciudad, pedagogía, escuela nueva, pedagogía activa, normales superiores, formación docente, económico, social, cultural, histórico.

**Abstract:** This article gathers the results of a research proposal whose purpose was that of reconstructing the historical, political, and social conditions that have determined the formative path of teaching professionals. For this purpose, it was necessary to provide a contextualization regarding education programs, which rescued, mainly, the role of active pedagogies and normal schools (teaching-training schools). By this means, it was possible to detect some existing relationships between the economic, social, urban, historical, and cultural dimensions and the pedagogic, educative, and teaching formation interests.

**Keywords:** Education, city, pedagogy, new school, active pedagogy, normal schools, professional teacher formation, economic, social, cultural, historical.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

El presente texto es un artículo de investigación científica y tecnológica, derivado del proyecto de investigación: *Entre lo deseable y lo posible: historia de la facultad de ciencias de la educación 1962-2012*. Financiado por la Universidad La Gran Colombia. Dicho proyecto tuvo por objetivo la contextualización desde una perspectiva de historia social, de los antecedentes de las facultades de educación, como son la pedagogía y las normales superiores, procesos asociados a la economía, a la cultura y por supuesto a la ciudad.

Fecha de presentación:

15 de septiembre de 2012

Fecha de aprobación:

13 de diciembre de 2012

1. Juliana del Pilar Santamaría Vargas: Licenciada en Español y Literatura y Magíster en Docencia. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia. Bogotá.

Contacto: [juliana.santamaria@ugc.edu.co](mailto:juliana.santamaria@ugc.edu.co)

2. Fabián Andrés Llano:

Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en investigación social interdisciplinaria. Coordinador de investigación de la Facultad de posgrados de la Universidad La Gran Colombia. Bogotá.

Contacto: [fabian.llano@ugc.edu.co](mailto:fabian.llano@ugc.edu.co)

## Introducción

*La memoria social permite interrogar entonces ese espectro de significaciones que se tienden en torno a la institución escolar, que permite entender que de una fracción de clase a otra, de un medio a otro, de un individuo a otro, la remembranza de la historia escolar es, a pesar de los eventos comunes, diferente. (Serna, 2006 p 40)*

Abordar las tensiones que se generan en las dinámicas propias de la educación, permite vislumbrar dos referentes importantes para entender la importancia de las facultades de ciencias de la educación, sus prácticas docentes, y los saberes que en ellas se proyectan. Por un lado, una proyección de la historia de las prácticas pedagógicas hacia el interior de las facultades permite caracterizar los acontecimientos relevantes de su articulación con el sistema educativo; de otro lado, una apuesta relacional que vincule, no sólo la caracterización de las facultades sino el contexto donde se desarrollan sus prácticas educativas, junto con la formación de un sujeto educativo y los saberes proyectados a la sociedad, logran articular a la Universidad y sus respectivas facultades a unas redes económicas, sociales y culturales que permiten observar la relación de la educación con la ciudad.

Vale la pena decir que esta investigación no pretendió asumir el compromiso de abordar a la ciudad educadora y desplegar los mecanismos teóricos y metodológicos que ayudan a indagar la influencia de la ciudad en la educación, sino más bien, sacar a flote las relaciones que aparentemente no están ligadas con el problema educativo, es decir, relacionar las dimensiones económicas, sociales y culturales, con los intereses pedagógicos, con la importancia de la regulación y la cobertura de la educación y, sobre todo, las permanencias históricas de diferentes escuelas de pensamiento en el posicionamiento pedagógico de un campo que busca su autonomía relativa.

En realidad, las condiciones socioeconómicas y culturales entran en una relación de homología con las prácticas educativas; pensar la educación, la institucionalización de las facultades de educación, y la formación de docentes no puede escaparse a las condiciones que las posibilitan. De este modo, el tema educativo y la formación docente, requieren de una recuperación contextual que implique varios campos, a saber: el económico, el urbanístico y el cultural. Así, abordar la recuperación histórica de una facultad de ciencias de la educación en particular, obliga a ubicar unos antecedentes que logren, en una perspectiva de historia social de las prácticas pedagógicas, ubicar los acontecimientos relevantes para una institución formadora de formadores, como es el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

De este modo, fue determinante asumir como antecedente de las facultades de ciencias de la educación, en primer lugar, la aparición de las pedagogías activas que se consolidaron en el país como un referente importante de institucionalización de un programa académico en el siglo XX, con sus centros de interés que retomaron del pedagogo italiano, Ovidio Decroly. En segundo lugar, producto de este interés de fomentar la educación en el país de forma organizada, se consolidan las escuelas normales en la década del treinta. Tales razones apuntan no solamente a brindar una cadena de acontecimientos de tipo histórico, sino a lograr las relaciones pertinentes entre el contexto y la educación. Así, apelar a la economía del país permitió entender la aparición de un tipo de pedagogía que intentó desplazar el aprendizaje memorístico y tradicional apegado a las formas tradicionales de la política.

## Aspectos metodológicos

El propósito de la investigación giró en torno al análisis de las relaciones que se entretejen entre la educación, las instituciones legitimadoras de la cultura, como son las facultades de ciencias de la educación, y la ciudad. Lo anterior estuvo apoyado en algunos decretos y relatos de la época (1920-1960), donde se observaron, por medio de la etnografía documental, indicios que permitieron comprender las lógicas del nacimiento de las facultades de ciencias de la educación y su papel fundamental como instituciones

formadoras de maestros y precursoras de profesionalización de la labor de los docentes y su relación con el contexto urbano desde lo político, lo económico y lo cultural. Cabe anotar que este diseño metodológico se nutrió con los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu, quién propuso unos conceptos y procedimientos metodológicos capaces de plantear un acercamiento más próximo entre teoría y práctica al trascender varias de las dicotomías de las ciencias sociales, para plantear una economía política unificada de las prácticas<sup>3</sup>.

En este sentido se buscó, antes que nada, la indagación sobre los modos de apropiación de la cultura por medio de la educación en los diferentes estilos de vida del espacio social bogotano, acudiendo a la información recolectada, con los informes de científicos de la época (1920-1960), a insumos periodísticos y a fuentes de segunda mano que lograron consolidar un panorama completo de la época.

### ***De la república liberal a la enseñanza industrial.***

*El "hito histórico" es un acontecimiento limitado pero estructuralmente ilimitado: un evento circunscrito, producto de unos tiempos y unos espacios discretos, que es actualizado por la estructura de cada disciplina más allá de esa circunscripción original, redispuesto en multiplicidad de temporalidades y espacialidades. Por medio de estos hitos una disciplina puede convertir un suceso histórico particular en el portador perenne de las propiedades esenciales de sus conocimientos, de sus instituciones o de sus acciones, cualquiera sea el contexto. (Serna, 2004, p.68)*

En la primera mitad del siglo XX en Colombia, se presentaron varios hechos históricos que lograron evidenciar la necesidad para el país de una institucionalización de las prácticas docentes, de los saberes emitidos y sobre todo del establecimiento de un orden social cuyo instrumento para el Estado fuera la educación. Acontecimientos internacionales como las guerras mundiales y la crisis de 1929 generaron, junto con sucesos locales como el 9 de abril de 1948 y el recrudecimiento de la violencia, un cambio en la dirección de la educación que se había mantenido estable gracias al monopolio ejercido por la iglesia católica durante un largo periodo conservador. Así, la educación estuvo anclada bajo el predominio eclesiástico apoyada por conservadores que privilegiaron el dominio del idioma, la memoria y el método lancasteriano, acudiendo a la oposición civilización /barbarie, a la urbanidad y a la moral católica como principios rectores de la vida íntima y social.

Vale la pena mencionar que durante las cuatro primeras décadas del siglo XX, las apuestas por la modernización del país y la disposición de espacios públicos para el deleite de la vida social no sufrió grandes modificaciones. Esta organización espacial se encontró acorde con unos estilos de vida que se puede identificar por su proximidad (en el caso de las clases altas), por la búsqueda de proximidad (en el caso de las clases medias) y por el distanciamiento (para el caso de las clases bajas) de la modernización en la ciudad.

Para comienzos de los años cuarenta, las transformaciones del espacio urbano se subordinan a los intereses privados de los agentes económicos de la ciudad, quienes dispusieron la ciudad para las velocidades de los flujos económicos más que en los lugares propiamente públicos; en este caso, la arquitectura no creó un sentido colectivo de la ciudad, por el contrario, evidenció las contradicciones que en ellas se gestaron. (Serna: 2001: 62, Viviescas: 1994)

En efecto, la modernización del país, con las adecuaciones en la ciudad que dispusieron en el espacio urbano la visibilización de unas clases sociales, reclamaba, a su vez, una reforma en el sistema educativo de comienzos del siglo XX, en el que predominaba la centralidad de la iglesia en su administración. En este orden de ideas, la iglesia era la única institución poseedora de un aparato burocrático, centralizado doctrinaria y organizativamente, que contaba con la ascendencia y el respeto que las grandes masas

3. Lo más inquietante de la obra de Pierre Bourdieu en su perseverante afán de trascender varias de las perennes antinomias que socavan la estructura interna de las ciencias sociales, a saber, el antagonismo al parecer insuperable entre los modos de conocimiento subjetivista y objetivista, la separación entre el análisis de lo simbólico y el análisis de lo material, en fin, el divorcio persistente entre teoría y práctica [...] ha elaborado un conjunto de conceptos y procedimientos metodológicos capaces de eliminar estas distinciones. Haciendo oídos sordos a las sirenas de la moda intelectual, Bourdieu no ha dejado de afirmar la posibilidad de una economía política de las prácticas [Bourdieu y Wacquant: 1995, 15-16] Es importante anotar que en esta investigación no se hará referencia a la extensa obra de Bourdieu, ya que una tarea de tal magnitud, implicaría necesariamente el desborde del objetivo de esta investigación, es por esto, que acudiré únicamente a los conceptos necesarios para tratar la construcción de identidad ciudadana a través de la lengua, los cuales se evidenciarán en los siguientes capítulos.

de un país culturalmente atrasado le profesaban y hacia el cual el anticlericalismo radical nunca había sobrepasado los límites prudentes de una elite ilustrada pero minoritaria y urbana. (Silva, 1989, p.70)

Ahora bien, un cambio en la educación se hacía evidente luego de 45 años de gobiernos conservadores bajo el mandato de Enrique Olaya Herrera, quien propulsó una reforma educativa bajo la idea de superar el atraso económico y social del país. Este ideal del liberalismo por arrebatar el monopolio de la educación a la iglesia crecía en la medida en que diferentes sectores de la sociedad, incluyendo sectores de juventud conservadora, reclamaban una reforma y un cambio en la educación. Una fuerte creencia en la educación como motor de desarrollo y cambio social se estructuraba en la mentalidad liberal que pretendía superar el atraso económico. Vale la pena mencionar que, como resultado del crecimiento económico impulsado desde la década de los años treinta, se ubica una burguesía de tipo industrial y financiero como uno de los sectores dominantes del espacio social. Para finales de la mitad del siglo diecinueve este grupo social se identificó como la clase alta de la ciudad (Chavarro y Llano, 2010). En efecto, era evidente el encarecimiento de la vida con el alza en los productos de la canasta familiar, las guerras y la crisis del 29 se hacían manifiestas con el incremento en los precios de los productos que subían cada vez más.

Desde estos referentes, la ciudad era un espacio de contradicciones sociales, donde se hacía necesaria, desde la división internacional del trabajo, disponerse para la modernización a través de la industrialización. Con este panorama la educación industrial, era una necesidad de primer orden, el país no sólo requería ingenieros y técnicos de alta formación, sino obreros eficientes y mandos medios para lograr estructurar un sistema que acogiera la incipiente industrialización de Colombia. Uno de los primeros pasos del gobierno de la Concentración Nacional, como fue denominado el gobierno de Olaya, fue reconocer al obrero y con ello reorientar la educación técnica.

En 1931 se consagró la ley 83, que legalizaba la existencia de los sindicatos, aun cuando se mantenían imprecisiones conceptuales (por ejemplo, la ley permitía que el nombre "sindicato" fuera usado por asociaciones patronales). Simultáneamente se expedieron otras disposiciones laborales como las que consagraron las vacaciones remuneradas, la supresión del sistema de subcontratación y la adopción formal del acuerdo de la OIT sobre las ocho horas de jornada laboral. (Archila, 1991, p.273)

En cuanto a la formación técnica, bajo la enseñanza industrial de oficios prácticos, el gobierno adelantó una serie de medidas en el año de 1932, que, en cabeza del nuevo ministro de educación, Julio Carrizosa Valenzuela, pretendía mejorar la instrucción técnica fomentando las prácticas agrícolas y mejorando las condiciones alimenticias de los futuros obreros del país. Bajo estos principios se intentó aglutinar el sistema educativo para consolidarse como nación desarrollada industrialmente y civilizada. Inicialmente se creó la Inspección Nacional Educativa bajo el decreto 1432 de 1932 que tendría tres funciones básicas hacia el mejoramiento de la educación: en primer lugar, inspeccionar la primaria; en segundo lugar, articular el bachillerato a principios humanistas; y, por último, consolidar los establecimientos de educación superior como centros indispensables para el desarrollo técnico. En el centro de esta entidad se encontraban el ministro designado Carrizosa Valenzuela y Nieto Caballero, quienes iniciaron una visita a diferentes regiones de Colombia encontrando resultados desfavorables para la educación.

El panorama que encontraron fue desolador: altos niveles de analfabetismo, primitivas condiciones higiénicas y alimenticias, escasas de locales escolares, métodos disciplinarios y pedagógicos anticuados, maestros con precaria preparación [...] al efecto, los maestros debían tener el título de bachilleres y luego cursar dos años de estudios pedagógicos para obtener el derecho de enseñar en la escuela primaria y cuatro para ser profesores de secundaria. (Jaramillo Uribe, 1989, p.88, 89)

La necesidad de unificar el sistema educativo, la urgencia de consolidar y aglutinar una universidad pública, con cierta maniobrabilidad y autonomía y sobre todo la prioridad de formar nuevos docentes, se convirtieron en temas referidos constantemente por los gobiernos liberales y por intelectuales que, permeados por nuevas concepciones pedagógicas del extranjero, reclamaban la superación de la escuela tradicional y postulaban una educación centrada en la formación de un ciudadano mentalizado para el trabajo.

### Las pedagogías activas y “la ética del trabajo”

En un contexto de transición intelectual, donde se plantearon diferentes debates en cuanto a la situación de la población colombiana frente a países europeos, el problema de la degeneración de la raza liderado por Luis López de Mesa, las pedagogías activas introducidas por Nieto Caballero, la formación docente y las diferentes reformas educativas, reclamaban un nuevo tipo de intelectual que pensara la educación y con ello el desarrollo del país. Los acontecimientos que acompañaron el posicionamiento de este intelectual centrado en los temas pedagógicos e higiénicos estuvieron concentrados especialmente en la formación docente, tema relevante para asumir los retos de un sistema educativo precario. Tal como lo relata Santamaría, estos hechos fueron los siguientes:

En 1917 se vio la necesidad de elevar la calidad de la formación de los docentes mediante la modificación de los requisitos de ingreso: así, se comenzó a exigir la primaria completa a los candidatos, y el título de maestro se otorgaba una vez se hubiera hecho un seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y en general la apreciación sobre las cualidades morales, la idoneidad y la capacidad del aspirante. Durante este mismo año, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico, el cual contó con una variada participación de actores de la educación, desde altos directivos, hasta maestros de escuela primaria. Este congreso buscó reformar las Escuelas Normales y se apoyó en ideas relacionadas con la degeneración de la raza y con la moral biológica. Recomendó la contratación de profesores extranjeros expertos en pedagogía; modificó el plan de estudios en general y estableció un diagnóstico del panorama educativo colombiano. Se puede decir que este Congreso fue el punto de partida para la creación



© Tree image por: MacKenzie - Tomada de: www.freevector.com

4. Con la consolidación de medios de comunicación como la prensa, el cine y la radio quedan caducas las estrategias tradicionales de afirmación colectiva como la religión, la historia oficial y la urbanidad. Estas formas tradicionales ya no podían garantizar la densidad y el volumen de los espacios sociales caracterizados por heterogeneidades; estas formas de ciudadanía moderna, amparadas por el desarrollo tecnológico, evidenciaban un panorama prometedor, pero no era el caso de América Latina. Mientras en los países consolidados dentro del sistema económico se hacía énfasis en la división del trabajo, en América Latina los discursos iban referidos a políticas que sustentaban el paradigma positivista, ya que se pensaba que en la ciudad se presentaba la necesidad de un orden, un ejemplo de ello lo encontramos en la representación de la calle. La calle se consideraba parte de un escenario salvaje, por tanto, el discurso ciudadano vinculó, junto con la urbanidad y la disciplina, la noción de orden y progreso. (García y Serna, 2002)

del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que abrió sus puertas en 1927 bajo los esfuerzos de la pedagoga Alemana Francisca Radke. En los años posteriores, los esfuerzos educativos se concentraron en la modificación de la instrucción pública y modificación de los planes de estudio. El IPN tuvo como antecedente importante la Escuela Normal de Instructores, creada en 1904, que resultó fundamental para la enseñanza normalista, y los fundamentos en hondos valores religiosos y en la guía de enseñanza de los hermanos de la Salle.” (Fabara 2004 citado por Santamaría, 2009)

Si bien es cierto, que la formación docente estuvo presente en los primeros años del siglo XX y que los temas educativos fueron influenciados por las reformas alemanas propuestas al gobierno del General Pedro Nel Ospina en 1924, estas habían fracasado por la fuerte oposición de la iglesia y una parte del parlamento. Sin embargo, en este contexto aparece la influencia de las pedagogías activas en la ciudad; ideas determinantes para la institucionalización de unos saberes específicos, como los centros de interés, la relación del estudiante con su entorno y las prácticas de higiene, cuyo especial objetivo era la inserción de los escolares al mundo social y a la actividad laboral. Para las pedagogías activas, la relación de la educación con el trabajo era determinante; si se tienen en cuenta las condiciones económicas del país para este momento, se puede entender tales preocupaciones. Así, la estructura económica de la ciudad sufre un vuelco notable para comienzos de la década del veinte, como consecuencia de los alentadores acontecimientos económicos que se producían a nivel nacional. Dentro de estos podemos nombrar: la bonanza cafetera, los préstamos externos, así como la tan esperada llegada de los veinticinco millones de dólares provenientes del gobierno norteamericano, como parte de la indemnización por la pérdida de Panamá. El Crecimiento industrial, gestado en parte por las políticas económicas que se instauraron en el país a partir de los años treinta, direccionaron la economía hacia el proteccionismo, con una intención clara de impulsar la industria nacional. De esta manera, el hito histórico que representó la escuela nueva en nuestro país merece un análisis más detallado que permita evidenciar la influencia de sus proyecciones pedagógicas en la consolidación de las facultades de ciencias de la educación.

En efecto, durante la década de los treinta la formación del docente se debatía entre los principios católicos de la doctrina lancasteriana, representados por la férula y la moral, y las pedagogías activas que reclamaban el medio como factor potencial del desarrollo bajo los criterios de la higiene y la gimnasia (calistenia). Sin embargo, esta situación no permitía la consolidación de un sistema propicio para la formación docente ya que las necesidades del país, en materia de educación, requerían mayor cobertura y no la centralidad de una formación para unos pocos. “El desarrollo reclama de la educación un sistema más complejo, donde lo importante era administrarlo bien, para ello se necesitaba otro tipo de funcionario: el licenciado en educación”. (Martínez y Álvarez, 1990, p.6)

La historia de las facultades de educación en Colombia se inicia con la inserción de las pedagogías activas de la mano de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno. Estas pedagogías se nutrieron de los diversos viajes realizados por Nieto Caballero a Europa y Estados Unidos, donde se estaban estableciendo unos debates socio-antropológicos y pedagógicos en torno a los planteamientos de Emile Durkheim y John Dewey.

La introducción de las pedagogías activas se constituyó en un puente de comunicación entre el pensamiento socioantropológico moderno y el pedagógico en el país. Su comunicación se hizo más fuerte en los años veinte y treinta, acompañando la institucionalización progresiva de las ciencias de la educación. (Serna, 2004, p.105)

En el contexto de debates científicos, el positivismo, que en muchas partes del mundo se veía superado, era el fundamento esencial para abordar lo pedagógico<sup>4</sup>. La escuela era vista como una institución encargada de una socialización secundaria, o como

diría Durkheim en su tiempo, encargada de implantar una socialización metódica en una generación joven en la que, por supuesto, la escuela tomaría la función de formar por medio de la transmisión de los valores sociales típicos de una sociedad buscando, de esta manera, la formación del ser social: “constituir el ser social en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación”. (Durkheim, 1961, p.71) Así las cosas, la preocupación por generar un sistema educativo compacto era una de las preocupaciones fundamentales del gobierno de turno, sin embargo, los intentos en materia educativa eran aislados y correspondían generalmente a intereses particulares como, por ejemplo, las medidas innovadoras para esta época de Agustín Nieto Caballero.

El arribo de las pedagogías activas al país se asocia con una posible industrialización y fortalecimiento económico que permitiría resolver las necesidades humanas; más allá, lo que estas pedagogías reclamaban para el país se articulaba con el fortalecimiento de una ética del trabajo que sirviera de puente para comprender las transformaciones que el hombre realiza en su entorno y la supervivencia de la sociedad.

En este contexto, el niño aprende cómo contribuye la familia, la escuela y la sociedad a satisfacer las necesidades, a prepararse para el trabajo, a la defensa de los peligros y cómo se educa para ser un ser útil a la sociedad. En el mismo orden de ideas se podría aconsejar a los maestros que deseen aplicar el método que hagan resaltar como principal instrumento para el progreso, la paz y la felicidad, al trabajo solidario. (Londoño, 2001. p.140)

La pedagogía para la época había cobrado otro estatus, diferentes posiciones intelectuales, donde se encontraban Germán Arciniegas, Agustín Nieto Caballero, Carrizosa Valenzuela, entre otros. Postularon, como un acontecimiento de tipo histórico y científico, el arribo al país del pedagogo italiano Ovidio Decroly, tal como lo relata el diario *El Tiempo* en uno de sus apartes del 1 de julio de 1925, firmado por Germán Arciniegas.

Nuestra ciudad y nuestro país vendrán a ser el laboratorio de una de las experiencias científicas de mayor trascendencia posible. Y el fruto de todo esto vendremos a recogerlo nosotros en primer término. Véase si no ha de considerarse provechosa la última iniciativa de Nieto Caballero, provocando la venida de Decroly, y júzguese si no hay razón para recibir con alborozo a quien así ha traducido las necesidades, las inquietudes y las esperanzas colombianas. (Arciniegas, 1925. p. 9)

Bajo la propuesta pedagógica de Decroly, centrada específicamente en el niño y en la formación para vivir en libertad, se realizó durante su visita a Colombia una serie de conferencias en el Colegio Gimnasio Moderno, que dejaron como resultado una publicación, en cuyas páginas se encuentran aportes fundamentales para la formación de los docentes y la propuesta de los centros de interés, que más tarde se adoptaría en el país como una de las nuevas propuestas para la enseñanza, apostando a la creación de ambientes motivadores, alejados de la rigidez de la disciplina. Paralelamente con la visita de Decroly, en Colombia se adelantaban intentos por generar una reforma educativa. Para ello, el pedagogo Rafael Bernal Jiménez proponía una educación basada en la higiene, la buena alimentación y los servicios médicos.

Ahora bien, la preocupación desde la ciencia giraba en torno a la disposición de espacios propicios para el ejercicio educativo; escenarios dotados de luz y ventilación junto con la adecuación de servicios públicos como el agua y la luz eléctrica. En un informe de la época, sobre la higiene escolar aparecen plasmadas estas preocupaciones en los siguientes términos:

**la preocupación por generar un sistema educativo compacto era una de las preocupaciones fundamentales del gobierno de turno, sin embargo, los intentos en materia educativa eran aislados y correspondían generalmente a intereses particulares como, por ejemplo, las medidas innovadoras para esta época de Agustín Nieto Caballero.**

5. Este fenómeno se observó en la planificación estatal la cual, atendiendo a la nueva estructura de clases, se esforzó por dirigir la ubicación espacial de esta clase social en la ciudad. Para este efecto se crea toda una serie de instituciones con la misión de ordenar la expansión territorial de los sectores sociales que aspiraban a la propiedad (que para el caso son las mismas clases medias). En el año de 1939 se creó el instituto de crédito territorial. (Chavarro y Llano, 2010).

Vale la pena mencionar que la historia de las escuelas normales superiores se remonta a los procesos de instrucción pública del siglo XIX. “En la década de los años setenta del siglo XIX, se fundaron doce escuelas normales de institutores en Colombia, así: una de carácter central, encargada de formar a los maestros para las demás escuelas normales del país, diez de carácter nacional en cada una de las capitales de los Estados Federados e incluso una más para el Estado de Bolívar con sede en Barranquilla. Además una Escuela Normal por cuenta del Estado de Cundinamarca. La mayoría de las escuelas normales fueron organizadas y dirigidas por pedagogos alemanes que contrató el Estado colombiano. Todas las Instituciones asumieron la misión de preparar a los maestros, mediante el método pestalozziano que luego se encargaron de la educación primaria como política de popularización de la educación de los gobiernos radicales.” (Báez, 2004).

El aula de clase, sitio donde el alumno permanece la mayor parte de tiempo, tiene que ajustarse a las más estrictas reglas de la higiene. Su forma debe ser rectangular en proporción de dos por tres o tres por cinco. Su profundidad debe atender ante todo a la iluminación, de manera que en cualquier punto de la clase se pueda leer con la mayor facilidad [...] La escuela debe estar provista de agua potable; esto es relativamente fácil en las ciudades en donde se dispone de acueductos: en el campo las aguas de consumo son de pozos y entonces habrá especial cuidado en examinar su calidad. (Aldana, 1921)

Aunque eran importantes las condiciones del ambiente académico reflejado en los espacios físicos, la preocupación mayor se seguía centrando en la moral como principio articulador de la vida social: mantener las buenas costumbres, cultivar la disciplina y respetar a las autoridades, fueron aspectos relevantes en el discurso de orden y progreso que postulaba una teleología de la civilización. En el mismo estudio del aspirante a médico de la Universidad Nacional se encuentran apartes sobre las concepciones de la moral y una preocupación profunda por mantener el rumbo de la civilización, ya que la percepción para esta época era una decadencia de la raza y falta de articulación del sistema educativo.

La herencia morbosa de los padres, la raza, el sexo, el clima y aun el estado social, tienen una influencia importantísima en el desarrollo, circunstancias que debe conocer el verdadero educador para modificarlas en cuanto sea posible. (Aldana, 1921)

La influencia de las pedagogías activas se vio también reflejada en la fundación de las Escuelas Normales, instituciones que sirvieron de base para la institucionalización de las facultades de ciencias de la educación en Colombia. Así, la fundación de las escuelas normales constituyó el antecedente inmediato de las facultades de ciencias de la educación. En efecto, las facultades de educación en Colombia han estado atravesadas por múltiples fenómenos que han caracterizado sus diferentes etapas. Dentro de éstas se encuentra su antecedente inmediato en las escuelas normales, institucionalizadas en la década del treinta en nuestro país.

### ***Condiciones de posibilidad de las escuelas normales y las facultades de educación.***

Con las reformas liberales puestas en marcha en las décadas de los treinta y los cuarenta, se buscó la modernización del país en términos económicos, urbanísticos educativos y culturales. La economía del país, aunque había entrado en recesión por la crisis financiera de 1929 y los efectos de la primera guerra mundial, se recuperaba satisfactoriamente a la crisis económica vivida entre 1929 y 1933 que lograron, como sostiene Posada (1989), buscar la transformación de la estructura productiva entre 1930-1940.

En estas condiciones, la inminencia de un cambio en el sistema educativo que diera al traste con los procesos de modernización necesitaba una estrategia de difusión de la nueva racionalidad económica y urbanística. Así, las escuelas normales, como ejes centrales del desarrollo de la educación primaria, tenían en su haber la formación de nuevos ciudadanos acorde con los cambios que, hasta este momento, se venían presentando.

En este contexto, el discurso de la modernización de todos los ámbitos de la vida social va a ser predominante hasta finales de la primera mitad del siglo veinte. Cabe resaltar que las transformaciones económicas, sociales y culturales cambiaban la imagen de la ciudad que requirió de una planificación institucional en todos los frentes de cara a la nueva estructura de clases<sup>5</sup>.

En este sentido, la formación de maestros se hacía indispensable para soportar los cambios estructurales con sus efectos en la sociedad. La influencia de la escuela nueva en la consolidación de una institucionalización de la formación de formadores, era en



efecto una preocupación constante de sus líderes, donde cabe resaltar el papel de una de las posiciones más influyentes en la educación entre las décadas del veinte y treinta. Agustín Nieto Caballero lideró los famosos cursos de orientación pedagógica en el año de 1932, los cuales se constituyeron en el antecedente inmediato de la reorganización de las escuelas normales superiores<sup>6</sup>.

En el año de 1932 se creó en Bogotá el “curso de orientación pedagógica”, dirigido por el educador Agustín Nieto Caballero, el cual estuvo orientado para supervisores escolares; con ellos, el gobierno pensó realizar la reorganización de las principales Normales del país. Estos cursos tenían un año de duración (Ocampo, 1998, p.187, 188)

Ya para el año de 1935, durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, se institucionalizaron legalmente las escuelas normales superiores mediante el decreto 1917 de 1935. Con estas disposiciones se pretendía unir las facultades de educación, que hasta la fecha existían, en una sola institución llamada Escuela Normal Superior. Es importante mencionar que antes de esta fecha, durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera, se habían constituido algunas facultades de educación a nivel universitario, para preparar a los maestros y los inspectores de las escuelas normales, mediante el decreto 1990 del 5 de diciembre de 1933 que institucionalizó la facultad de educación de la Universidad Nacional, que pasaría a depender del Ministerio de Educación Nacional en 1936.

En este momento de fragor científico y pedagógico auspiciado por las nuevas concepciones sobre lo educativo, propias para este tiempo de las pedagogías activas, se propiciaron algunas luchas entre las funciones de la Escuela Normal Superior y las facultades de educación; en realidad la disputa giró en torno a la legitimidad de la pedagogía como ciencia<sup>7</sup>.

Con la creación de la Escuela Normal Superior en Colombia, como reemplazo de la Facultad de Ciencias de la Educación, la pedagogía como sección de estudios especializados fue suprimida en 1938 y tuvo nuevas condiciones de existencia al ser considerada como [...] un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos. José Francisco Socarrás, en su rectoría de la Escuela Normal Superior, entre 1938 y 1942, defendía la idea de suprimir la sección de Pedagogía creada por Rafael Bernal en 1934 bajo el argumento de que la pedagogía no es una ciencia. Consideraba que su gran aliada, la psicología, no presentaba todavía la estructura y solidez de las ciencias naturales y sociales. Además, el pedagogo y la pedagogía “a secas” no prometían un gran campo de acción a quienes se formaban como especialistas. (Ríos, 2005).

En este ambiente de reforma a la educación bajo los gobiernos liberales se pretendía impartir una educación que favoreciera la modernización del país, en términos industriales, capacitando y formando a maestros bajo los parámetros de la Escuela Normal Superior, que estaría a cargo del Estado. Este direccionamiento estatal conduciría a arrebatarles la formación docente a las comunidades religiosas para laicizar a la sociedad bajo maestros que dependieran exclusivamente del Ministerio de Educación.

Un ejemplo de esta política fue la cancelación del contrato con la comunidad de los Hermanos Cristianos para dirigir la Escuela Normal de Bogotá a fin de poner su dirección en manos de Alfonso Jaramillo Guzmán, educador de formación conservadora, pero que había adelantado estudios pedagógicos en Suiza como discípulo de Decroly y Pieron (Jaramillo, 1989, p.103)

6. Vale la pena mencionar que la historia de las escuelas normales superiores se remonta a los procesos de instrucción pública del siglo XIX. “En la década de los años setenta del siglo XIX, se fundaron doce escuelas normales de institutores en Colombia, así: una de carácter central, encargada de formar a los maestros para las demás escuelas normales del país, diez de carácter nacional en cada una de las capitales de los Estados Federados e incluso una más para el Estado de Bolívar con sede en Barranquilla. Además una Escuela Normal por cuenta del Estado de Cundinamarca. La mayoría de las escuelas normales fueron organizadas y dirigidas por pedagogos alemanes que contrató el Estado colombiano. Todas las Instituciones asumieron la misión de preparar a los maestros, mediante el método pestalozziano que luego se encargaron de la educación primaria como política de popularización de la educación de los gobiernos radicales.” (Báez, 2004).

7. Cabe mencionar que para la época se presentaron nuevas disposiciones hacia la ciencia que el gobierno materializó en decretos. Una ley de 1928 designa como “cuerpos consultores” del gobierno a varias asociaciones científicas existentes en medicina, geografía e ingenierías. Otra ley hizo lo mismo con la recién creada Academia Nacional de Ciencias. La concentración de la universidad nacional en un campus moderno y especialmente diseñado para ella fue una medida de enorme importancia para la consolidación de la academia moderna (Historia de Bogotá siglo XX)

Con las políticas de Alfonso López Pumarejo, se realizaron cambios importantes como la transformación de la facultad de ciencias de la educación que pasaría, en 1936, a convertirse en la Escuela Normal Superior, tratando de emular los avances científicos y pedagógicos de la Escuela Normal superior francesa. Según Jaramillo Uribe (1989), este entusiasmo científico y pedagógico fue amparado por la emigración de algunos hombres de ciencia europeos que huyeron de la guerra para establecerse en estas latitudes e iniciar labores en la Escuela Normal superior y luego desempeñarse como directores de las escuelas normales y colegios donde se renovarían no solo las ciencias naturales sino las lenguas, la historia y la geografía.

A partir de estas discusiones sobre lo pedagógico y lo científico se introdujeron nuevas disciplinas como la etnología y la lingüística que permitieron la creación del Instituto Etnológico Nacional, transformado luego en el Instituto Colombiano de Antropología. Sin embargo, estas reformas del pensamiento educativo y pedagógico del país se enfrentaron a la constante amenaza que representaba la realidad política y educativa: la llegada de los conservadores al poder ponía en riesgo los cambios educativos que, con las pedagogías activas, se habían implementado durante los gobiernos liberales. En términos de cobertura, las escuelas normales estaban pasando de un dominio oficial a un, cada vez más fortalecido, sistema educativo privado y conservador.

**Con las políticas de Alfonso López Pumarejo, se realizaron cambios importantes como la transformación de la facultad de ciencias de la educación que pasaría, en 1936, a convertirse en la Escuela Normal Superior, tratando de emular los avances científicos y pedagógicos de la Escuela Normal superior francesa.**

En 1945 el 24% de la educación normalista estaba en manos privadas. En el nivel de educación superior, la Universidad Javeriana aseguró su orientación en la formación docente con la facultad de ciencias filosóficas y pedagógicas [...] así en el periodo de restauración conservadora [1946-1957] se empezaron a desmontar las reformas y los avances gestados en la republica liberal [...] algunas de sus políticas consistieron en hacer una purga de liberales en el magisterio y en la dirección de las normales [...] para garantizar el control ideológico se duplico el numero de maestros de primaria procurando que fueran del partido conservador. Era común la vinculación por clientelismo aunque carecieran de títulos (Herrera y Low, 1990, p.46, 47)

En efecto, estas directrices políticas conocidas como la reconser-vatización del país, lograron el cierre de la Escuela Normal Superior en 1951. Con esto, el futuro de un sistema educativo centrado sobre bases liberales y laicas perdió fuerza frente a un interés conservador por recuperar al país de la catástrofe del 9 de abril de 1948, que fue interpretada como la barbarie del pueblo que descargó su furia contra

la ciudad por ignorancia, por un vaciamiento de la identidad nacional y la ausencia de moralidad nacional.

### **Conclusiones**

Las discusiones pedagógicas entronizadas en la ciudad han transitado por diferentes momentos de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Estas discusiones, en un primer momento, tocaron los límites de la pregunta por la autonomía institucional, particularmente sobre el posicionamiento de las facultades en el campo académico, para convertir la educación en oferta válida para un mercado laboral estructurado sobre la demanda de ingenieros, economistas y la formación de administrativos.

Vale la pena anotar, que esta autonomía institucional estuvo atravesada por elementos que dieron vida a las facultades de educación, como los aportes de la Escuela Nueva y el papel de las Normales. En este sentido, las instituciones formadoras de maestros no intentaron romper con los discursos de la pedagogía activa que daban cuenta de las reformas acontecidas durante el periodo de 1926 a 1954, por el contrario, intentaban ar-

ricular todos los elementos que conformaban el saber pedagógico para preguntarse por otros componentes que debían hacer parte de la formación de los educandos: la raza, la escuela, la sociedad, los métodos de enseñanza y la higiene escolar.

Estos temas intentaron, en su momento, dar nuevos rumbos en la formación de profesionales de la enseñanza. No obstante, este proceso de transformación en el rol del docente, derivado de la institucionalización de las Ciencias de la Educación se dio paulatinamente, pues era imposible pensar en erradicar por completo, las prácticas de enseñanza basadas en la memorización y la repetición para implementar programas que incluyeran la clase de psicología experimental y que formara a los docentes para conocer las problemáticas sociales.

Teniendo en cuenta que los discursos que influyeron sobre la pedagogía en la primera mitad del siglo XX fueron determinantes para lograr pensar en una formación de un profesional capacitado en los órdenes científicos y pedagógicos, no era clara aún, la autonomía del docente.

En un contexto como el colombiano, se hace evidente que se empieza a trabajar en la formación de los docentes de manera empírica. Lejos de constituir un campo relativamente autónomo de la pedagogía y con una posibilidad muy remota de considerar al docente como un sujeto desligado del campo de la reproducción de saberes, las facultades de educación sirvieron como referentes para el despliegue de estrategias del Estado concernientes al logro en cobertura e inserción laboral.

## Referencias

- Arciniegas, G. (1 de julio de 1925). Artículos y comentarios. *El Tiempo*. 9
- Archila, M. (1991). *Cultura e identidad obrera. Colombia, 1910-1945*. Bogotá: Cinep.
- Aldana, L. (1921). *Algo sobre higiene escolar tesis para optar al título en medicina y cirugía*. Bogotá: Editorial Imp. de San Bernardo. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/medicina/algo-sobre-higiene-escolar>
- Báez, O. (2004) Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Rhela*. 6, 179-208. Recuperado de <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/view/40/37>
- Beltrán, R. (2006) De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*. 18(44). 11-31.
- Berger, P y Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bocanegra, H. (Julio – Diciembre, 2008) Magisterio colombiano: organización sindical y actor político. Antecedentes históricos, 1934-1958. *Revista Diálogos de Saberes*. 29, 35-60.
- \_\_\_\_\_ (Enero – Junio, 2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979. *Revista Diálogos de Saberes*. 30, 61-88.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- Chavarro, C. y Llano, F. (2010). *El héroe, el lujo y la precariedad patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950)*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Colección pedagogía e historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 328.
- Durkheim, E. (1976). *Educación y Sociología*. Bogotá: Babel.
- Fabara, E. (2003). *El estado del arte de la formación docente en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Lima: Ministerio de Educación, Gtz, Unesco.

- Fundación Misión Colombia, (2007), *Historia de Bogotá*. Bogotá: Villegas Editores.
- García, R. y Serna, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, E. (2011). *La caja de herramientas de la Teoría Fundada. Curso-taller de postgrado*. San Fernando del Valle de Catamarca (Argentina): Universidad Nacional de Catamarca.
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, Campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma. Capítulos 2, 3 y 4.
- Hernández, J. y Otros. (2011). *Seminario: generación de teoría fundamentada*. Puerto Ordaz: Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación división de estudios para graduados.
- Herrera, M y Low, C. (1990). Historia de las escuelas normales en Colombia. *Revista Educación y Cultura*. 20, 41-48.
- Jaramillo, J. (1989) La educación durante los gobiernos liberales 1930-1946. En Nueva Historia de Colombia. IV. Bogotá: Editorial Planeta.
- Londoño, C. (2001). La escuela para la vida y por la vida. El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad en Colombia. En: *Revista Historia de la Educación colombiana*. Botero Gómez. Pereira. No. 3 y 4.
- Noguera, C. (2005) La pedagogía como saber sometido. Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico. En: Zuluaga, O. et al., *Foucault, la pedagogía y la educación*. Pensar de otro modo. Colección pedagogía e historia. Bogotá: Delfín S.A.
- Ocampo, J. (1998). Los orígenes de las Universidades pedagógicas en Colombia. En: *Revista Historia de la educación colombiana*. Doctorado en ciencias de la educación RUDECOLOMBIA. Tunja: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.
- Osorio, A. y Retamal, J. (2010). *Modelo pedagógico socio-crítico*. Bogotá: Libros del Páramo.
- Pulido, O. y Otros. (2010). Las desigualdades educativas en Colombia. En *Serie ensayos e investigaciones del foro latinoamericano de políticas educativas*. 1. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. INER Universidad de Antioquía. Medellín. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7634389/Casilimas-Sandoval-Investigacion-Cualitativa>
- Santamaría, J. (2012). *Entre laberintos espacios y tiempo*. Ediciones La Gran Colombia. Bogotá.
- Serna, A. (2006). Memoria y escuela. El mundo escolar en las estructuras de la remembranza. *Revista educación y ciudad*. IDEP.
- Serna, A. (2001). *Próceres, textos y monumentos: culturas urbanas, discursos escolares y formas de la historia: Bogotá [1938- 1991]* Bogotá: Universidad del Bosque.
- Silva, R. 1989. La Educación en Colombia. 1880-1930. En: *La Nueva Historia de Colombia*. IV. Bogotá: Editorial Planeta.
- Viviescas, F. (1994). El problema cultural de la ciudad colombiana y la arquitectura. En: *La ciudad como bien cultural. Memorias del seminario*. Bogotá: Colcultura.