





Pedagogía y nación: un viaje a través del archivo de la Escuela Normal Superior 1932-1936

Coordinadoras
Leidy Yohanna Albarracín Camacho
Johanna Andrea Bernal Mancilla



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN



Pedagogía y nación: un viaje a través del archivo de la Escuela Normal Superior 1932-1936

Coordinadoras

**Leidy Yohanna Albarracín Camacho
Johanna Andrea Bernal Mancilla**



Enfoque: Investigación

Área OCDE: Ciencias de la Educación

Disciplina: Educación general

Colección N.º 13

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Perspectivas

Pedagogía y nación: un viaje a través del archivo de la Escuela Normal Superior 1932-1936

Education and the Nation: A Journey Through the Archives of the Escuela Normal Superior 1932–1936

Primera Edición, 2026

200 ejemplares (impresos)

© Leidy Yohanna Albarracín Camacho, 2026

© Johanna Andrea Bernal Mancilla, 2026

© Oscar Pulido Cortés, 2026

© Dina Vanessa Flórez Valencia, 2026

© Juan Sebastián Pineda Mateus, 2026

© Deiscy Soraya Montaña Contreras, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-80-4

ISBN (ePub) 978-628-7863-81-1

Proceso de arbitraje de doble ciego

Recepción: noviembre 2025

Aprobación: abril 2025

Hecho en Colombia - Made in Colombia

Pedagogía y nación: un viaje a través del archivo de la Escuela Normal Superior 1932-1936 / Education and the Nation: A Journey Through the Archives of the Escuela Normal Superior 1932–1936. Albarracín Camacho, Leidy Yohanna; Bernal Mancilla, Johanna Andrea (Coordinadoras). Tunja: Editorial UPTC, 2026, 180 p.

ISBN (impreso): 978-628-7863-80-4

ISBN (ePub) 978-628-7863-81-1

1. Cursos de información pedagógica. 2. Escuela Nueva. 3. Reforma Educativa. 4. Fondo Pedagógico Documental. 5. Historia de la educación. 6. Maestro. 7. Niñez.

(Dewey 370) (THEMA JNA - Filosofía y teoría de la educación)

Rector UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez

Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez

Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés

Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín

Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez

Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez

Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal

Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Representante Área Artes

Edgar Nelson López López

Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria

Representante Grupos de Investigación

Editora

Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo

Jorge Iván Albear Guevara

Asesor de arte e imagen

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Imagen de carátula

Leidy Yohanna Albarracín

Diseño y diagramación

Raúl Saavedra A.

Impresión

Búhos Editores Ltda.

buhosedi@gmail.com

Libro de investigación resultado del proyecto “ El archivo pedagógico documental de la Escuela Normal Superior de Tunja (1939-1946): La educación en Colombia en la década de 1930 -1940 - Fase II” con código SGI 3635

Citar este libro / Cite this book

Albarracín Camacho, L. Y.; Bernal Mancilla, J. A. (Coords.). (2026). *Pedagogía y nación: un viaje a través del archivo de la Escuela Normal Superior 1932-1936*. Editorial UPTC.

<https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863804>



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y
TECNOLÓGICA DE COLOMBIA



Libro financiado por el Subcomité de obras de la Facultad de Ciencias de la Educación y cofinanciado por el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación GIFSE. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

<https://editorial.uptc.edu.co>



Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

Perspectivas

Libro N°. 13

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Óscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)

Dr. Pedro María Argüello García (Representante Investigadores)

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Karen Andrea Cárdenas Obregón

Resumen

El libro presenta un recorrido investigativo que inicia con la organización, clasificación y catalogación de los documentos que conforman el Fondo Pedagógico Documental de la Sala Patrimonial de la UPTC y culmina con el análisis de los trabajos elaborados por los maestros y maestras que participaron en los Cursos de Información Pedagógica entre 1932 y 1936.

Estos cursos, adscritos inicialmente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia y, posteriormente, a la Escuela Normal Superior, fueron fundamentales para la formación de docentes provenientes de distintas regiones del país en torno a los principios y métodos de la Escuela Nueva y la Escuela Activa.

Desde una perspectiva arqueológica, genealógica y ética, la lectura de este corpus documental permitió rastrear transformaciones en la organización escolar, los métodos de instrucción y las concepciones de infancia, enseñanza y formación docente que emergieron durante este periodo. Los documentos revelan reflexiones, experiencias y tensiones que permiten comprender los procesos de modernización pedagógica en Colombia.

La obra recupera una memoria documental de gran valor histórico y muestra cómo se configuraron saberes, discursos y prácticas pedagógicas que contribuyeron a la constitución del campo educativo colombiano y a los procesos de construcción de nación durante la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave: Cursos de información pedagógica; Escuela Nueva; Reforma Educativa; Fondo Pedagógico Documental; Historia de la educación; Maestro; niñez.

Abstract

The book presents an investigative journey that begins with the organization, classification, and cataloging of the documents comprising the Pedagogical Documentary Collection of the UPTC Heritage Room and culminates with the analysis of the final projects prepared by the teachers who participated in the Pedagogical Information Courses between 1932 and 1936. These courses, initially affiliated with the Faculty of Educational Sciences of the National University of Colombia and later with the Higher Normal School, were fundamental for the training of teachers from different regions of the country in the principles and methods of the New School and the Active School.

From an archaeological, genealogical, and ethical perspective, the reading of this documentary corpus allowed for tracing transformations in school organization, instructional methods, and the conceptions of childhood, teaching, and teacher training that emerged during this period. The documents reveal reflections, experiences, and tensions that allow for an understanding of the processes of pedagogical modernization in Colombia.

The work recovers a documentary memory of great historical value and shows how knowledge, discourses and pedagogical practices were configured that contributed to the constitution of the Colombian educational field and to the processes of nation building during the first half of the twentieth century.

Keywords: Pedagogical information courses; New School; Educational Reform; Pedagogical Documentary Fund; History of education; Teacher; childhood.



Contenido

23	Presentación
29	Capítulo I. El archivo y la pedagogía en Colombia: aproximaciones metodológicas <i>Óscar Pulido-Cortés, Leidy Yohana Albarracín Camacho</i>
29	Introducción
31	Sobre el archivo en Foucault, como opción teórica y metodológica
34	Sobre el archivo integral y su funcionamiento
34	La rareza del enunciado, la rareza del archivo
35	Análisis documental
36	Referencias
37	Capítulo II. Desentrañando el Fondo Pedagógico Documental: una propuesta de clasificación <i>Dina Vanessa Flórez Valencia</i>
37	Introducción
38	Fondos

40	Contenido del fondo
43	Conociendo más el Fondo Pedagógico Documental – Curso de Información Pedagógica 1932
47	Catalogación, clasificación y análisis del Fondo Pedagógico Documental como una colección facticia
49	Clasificación
52	Sub-facetas
59	Impacto en la gestión bibliotecológica
61	Organización física
63	Sistema de consulta
64	Ficheros bibliográficos y control de consultas
65	Control de Consultas y Seguimiento
66	Mejoras en el sistema actual
66	Beneficios del sistema de ficheros bibliográficos y control de consultas
67	Implementación y evaluación
68	Conclusión
68	Referencias
75	Capítulo III. Dos principios de la Escuela Nueva en la reforma educacionista (1932-1934)
	<i>Johanna Andrea Bernal Mancilla</i>
75	Introducción
77	Libertad y autonomía: principios formativos de la Escuela Nueva
86	El valor de los trabajos manuales: la importancia de la actividad
97	Conclusiones
99	Referencias

103 **Capítulo IV. Patriotismo y Educación: la labor
del maestro como función social**

Juan Sebastián Pineda Matens

- 103 Introducción
105 Guerra colombo-peruana y su relación con la
educación
108 Escuela Nueva y la educación basada en necesidades
112 La labor del maestro como función social
115 Conclusiones
116 Referencias

119 **Capítulo V. Genealogía de la opresión y
espacios de Libertad: la educación de las
mujeres en Colombia (1910-1940)**

Deiscy Soraya Montaña Contreras

- 119 Introducción
121 Contexto histórico y político de la educación femenina
en Colombia (1910-1940)
126 Institucionalización de la educación femenina:
Colegios y archivos históricos
131 Currículos y programas educativos: Entre la tradición y
la modernidad
136 El acceso de las mujeres a la educación superior: un
camino de obstáculos y logros
139 Conclusiones
141 Referencias

143 **Capítulo VI. Cuerpo, pedagogía y modernidad**

Leidy Yobanna Albarracín Camacho

Óscar Pulido-Cortés

- 143 Introducción
144 Corpus documental: memoria, archivo y colección

147	Contextos
152	Escuelas Normales
157	Prácticas eugenésicas
160	El cuerpo de la niñez
163	Cuerpo higienizado
169	Cuerpo armonioso, prácticas de una eugenesia latente
173	Reflexiones finales
175	Referencias

Tabla de Ilustraciones

- 47 **Imagen 1.** *Nube de palabras construida a partir del análisis del archivo del Curso de información 1932, creada con Word cloud*
- 51 **Imagen 2.** *Mapa mental construido a partir de la disponibilidad de información del Fondo Pedagógico Documental, creada con MindMeister*
- 57 **Imagen 3.** *Mapa mental construido a partir del Análisis de información del Fondo Pedagógico Documental, creada con MindMeister*



Sobre los Autores

Leidy Yohana Albarracín Camacho

Magíster en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Licenciada en Educación - Artes Plásticas - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, hace parte del grupo de investigación Filosofía, Sociedad, Educación-GIFSE en la línea Arte Estética y Educación Artística y del Grupo de investigación SUN-UKAN, docente de la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Correo electrónico: leidy.albarracin01@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6372-874X>

Johanna Andrea Bernal Mancilla

Profesora Ocasional T.C. de la Licenciatura en Filosofía en la UPTC. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la UPN. Magíster en Filosofía, Universidad del Rosario. Doctora en Filosofía, UFMG-Brasil. Ha tenido a cargo cursos sobre Prácticas Filosóficas y Pedagógicas, Filosofía de la Educación y Feminismo en la Licenciatura en Filosofía y Maestría en Filosofía de la UPTC. Investigadora del Grupo Filosofía, Educación y Pedagogía.

Correo electrónico: johanna.bernal01@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-6641>

Óscar Pulido-Cortés

Docente titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Estudió licenciatura en filosofía en la Universidad Santo Tomás, realizó Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y posdoctorado en Educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Líder del Grupo de Investigación SUN-UKAN, Sus temas de interés se han enfocado en Filosofía de la Educación, Enseñanza de la Filosofía, Pedagogía, Filosofía e infancia.

Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>

Dina Vanessa Flórez Valencia

Profesional Universitario de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), adscrita a la Facultad de Ingeniería. Trabajo en la coordinación de la Oficina de Procesos Técnicos y en el proceso de evaluación de colecciones de la Biblioteca Central “Jorge Palacios Preciado”. Se ha desempeñado como Directora de la Biblioteca de la Facultad en la seccional multicampus de Chiquinquirá y como Directora de la Sala Patrimonial de la UPTC. Asimismo, lideró el Repositorio Institucional de la Universidad y actualmente asesora a la Facultad de Ingeniería en la implementación de la Política de Aseguramiento de la Calidad Académica en sus programas de pregrado. Es investigadora del Grupo GIFSE.

Correo electrónico: dina.florez@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8649-2582>

Juan Sebastián Pineda Mateus

Profesor Ocasional T.C. de la Licenciatura en Filosofía en la UPTC. Licenciado en Filosofía y Magíster en Literatura de la UPTC. Ha tenido a su cargo cursos enfocados en la formación social y humanística en programas de pregrado. Investigador del Grupo de Investigación Sociedad, Filosofía y Educación (GIFSE).

Correo institucional: juan.pineda03@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2189-6179>

Deiscy Soraya Montaña Contreras

Licenciada en Filosofía por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Docente en la institución Educativa Nueva Generación de Ética y Humanidades. Líneas de investigación filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía y filosofía e infancia.

Correo institucional: deiscy.montana@uptc.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0875-8548>



Presentación

A partir de la documentación que se encuentra en el Fondo Pedagógico Documental ubicado en la Sala Patrimonial de la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja se pueden encontrar los trabajos de los maestros y maestras pertenecientes a lo que en su momento se denominaba la Facultad de Ciencias de la Educación, facultad que reunía a la Escuela Normal de Varones de Tunja y el Instituto Pedagógico para Señoritas de Bogotá. En un momento de reforma educativa como acontece en la década de 1930, aparecen cambios en los planes de estudio para la formación pedagógica, entre ellos, la instauración de los Cursos de Información Pedagógica dirigidos a aquellos docentes recién graduados que deseaban certificarse para servir en las direcciones de las escuelas primarias o en cargos similares como era la inspección.

Estos Cursos de Información Pedagógica tenían duración de un año, los cuales se condensaban en ocho meses, como señala el maestro Oliveros, y se realizaban en la ciudad de Bogotá. En ellos, el cuerpo docente debía presentar un trabajo final de “autoridad y apreciación personal sobre cualquiera de las múltiples facetas de la actividad escolar” (1932, p.1), lo cual era poco tiempo en el juicio de algunos para poder implementar la teoría de la Escuela Nueva.

Es así como el Fondo Pedagógico Documental recupera dichos trabajos, los cuales se convierten en parte de la construcción del archivo que busca rastrear los problemas, debates y desafíos que marcaron la construcción del discurso pedagógico en esa época. En este sentido, el libro se inscribe como una parte del desarrollo del Proyecto de investigación *Debates y problemas de la pedagogía en Colombia. Un balance del fondo pedagógico UPTC (1932-1982)*. Este ejercicio permite configurar un archivo de líneas temáticas y redes de problemas relacionados con la pedagogía en Colombia en dicha época.

Cabe precisar que, los trabajos que se presentan en este libro pertenecen al rastreo, lectura y análisis del corpus documental de los años 1932 -1934, que constituye una primera fase de la investigación. Dicho corpus ha sido previamente digitalizado y catalogado para realizar un primer ejercicio de acercamiento y lectura que busca visibilizar los objetos, discursos y prácticas que responden al proceso de formación del discurso pedagógico en esta época.

En este orden de ideas, el libro contiene cinco capítulos que realizan un recorrido por diferentes discursos, conceptos, prácticas y relaciones que se entretajan en los trabajos finales de los maestros y maestras, dando cuenta de los saberes, problemáticas, preocupaciones y campos de acción.

El primer capítulo titulado “El archivo y la pedagogía en Colombia: aproximaciones metodológicas”, de Óscar Pulido Cortés y Leidy Yohanna Albarracin Camacho, presenta la apuesta metodológica para construir un archivo documental y así comprender la configuración de la pedagogía en Colombia en la década del 30 del siglo XX.

Los autores señalan que es necesario construir una forma específica y pertinente de abordar los documentos y construir el archivo. Es decir, lograr, a través de la lectura y tematización de las fuentes, la emergencia de los enunciados, las series y las fuerzas conceptuales, experienciales y prácticas que configuraron la disciplina de la Pedagogía la cual transformó la manera de pensar la formación de los sujetos que se

enfrentaron a la modernización del capitalismo industrial a inicios de la primera parte del siglo XX.

En esa lógica, el capítulo analiza cómo los conceptos de archivo, patrimonio y preservación han sido esenciales para las comunidades en la construcción de su memoria e identidad. La modernidad institucionalizó estas prácticas en museos, bibliotecas y colecciones, articulándolas con los proyectos de nación. Así, el patrimonio no solo conserva el pasado, sino que define lo que una sociedad desea recordar y proyectar, planteando preguntas sobre qué se preserva, quién decide y qué verdades sustentan esas elecciones.

El segundo capítulo titulado “Desentrañando el Fondo Pedagógico Documental, una propuesta de clasificación”, de Dina Vanessa Flórez Valencia aplicada a los documentos del Curso de Información Pedagógica (volúmenes 1 y 2 de 1932), mediante un ejercicio comparativo entre el análisis académico del grupo GIFSE y el análisis bibliotecológico. Este análisis comparativo permitió rastrear la bibliografía referenciada implícitamente en los documentos (entendiendo que en la época no existían las reglas de citación actuales), logrando ubicar muchos de ellos en las diferentes colecciones patrimoniales de la Sala Patrimonial de la UPTC.

Este trabajo es la propuesta de una “biblio-constelación” que articula los fondos documentales y bibliográficos, permitiendo una clasificación facetada e integrada al sistema de información OLIB, lo que contribuye a la visibilización y recuperación de la información.

El tercer capítulo, “Dos principios de la Escuela Nueva en la reforma educacionista (1932-1934)”, de Johanna Andrea Bernal Mancilla, analiza la implementación de la reforma educacionista durante el ascenso del gobierno liberal (1930-1946). Esta reforma buscó racionalizar los procedimientos de enseñanza y para ello se requirió avanzar en la instauración del modelo de Escuela Nueva que, bajo los principios de la formación en la autonomía y realización de los traba-

jos manuales, tomó distancia del discurso pedagógico articulado a la escuela tradicional.

El texto se divide en tres subtítulos. El primero presenta los discursos y prácticas en torno a la formación física, intelectual y moral del niño en la Escuela Nueva; el segundo, señala aquellos enunciados que circulan en torno a la importancia del trabajo manual, los cuales proceden de teorías de pedagogos, psicólogos y médicos como Ovidio Decroly, Edouard Claparède, María Montessori, Celestine Freinet, Adolphe Ferrière, Lietz, entre otros, quienes dieron las pautas para la racionalización de los modelos de instrucción; por último, se presentan algunas conclusiones.

El cuarto capítulo, “Patriotismo y Educación: La labor del maestro como función social”, de Juan Sebastián Pinilla, examina las transformaciones tanto en sus objetivos como en la función de los maestros a inicios de los años 30 del siglo XX en Colombia. La intención del capítulo es presentar la concepción que del oficio del maestro tienen ciertos representantes como un agente transformador de carácter, conductas, almas, pero también como un apóstol que cumple su función por vocación, aun recibiendo una retribución escasa y un desinterés estatal.

Por otra parte, dado que en el año 1932 surge lo que se conoció como la guerra colombo-peruana, el capítulo se propone presentar en tres momentos la caracterización de la función del maestro en este contexto. En un primer momento, la contextualización del conflicto entre Colombia y Perú, y la relación que este tuvo con la educación. En un segundo momento, la influencia de la Escuela Nueva y de la necesidad de hacer una educación más relacionada con la experiencia. Por último, el interés en hacer del maestro un promotor del patriotismo en la República.

El quinto capítulo “Genealogía de la opresión y espacios de Libertad: la educación de las mujeres en Colombia (1910-1940)”, de la autora Deiscy Soraya Montaña Contreras, explora cómo la educación de las mujeres en Colombia (1910–1940) operó simultáneamente como un instrumento de control patriarcal y un espacio de emancipación. Desde una mirada filosófica, pedagógica y feminista, analiza las instituciones

y discursos que moldearon la subjetividad femenina, a la vez, visibiliza las resistencias y estrategias de agencia de maestras y estudiantes que desafiaron las jerarquías de género, proponiendo una pedagogía feminista liberadora que dialogue con las tensiones educativas actuales.

El sexto capítulo “Cuerpo, pedagogía y modernidad”, de Leidy Yohanna Albarracín Camacho y Oscar Pulido-Cortés, hace un estudio del Curso de Información de la Escuela Normal Superior como fuente para comprender los procesos de higienización y la presencia de un pensamiento eugenésico en la educación colombiana de las primeras décadas del siglo XX. A través del estudio de documentos pedagógicos, se muestra cómo los discursos sobre el cuerpo se articularon con ideales de progreso, moralización y regeneración nacional.

En este contexto, el capítulo se desarrolla a partir del corpus documental resguardado en la Sala Patrimonial de la UPTC, el cual permite observar la materialización de los discursos pedagógicos en prácticas concretas. El análisis documental, abordado desde un enfoque arqueo-genealógico, posibilita comprender las lógicas, tensiones y transformaciones del discurso pedagógico, particularmente en torno a categorías como cuerpo e higiene, que resultan centrales en este estudio.

Finalmente, esperamos que este recorrido por las huellas de la configuración del discurso y las prácticas de la pedagogía, desde la perspectiva de los maestros y maestras que estaban siendo formados en la Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá, sea una lectura que permita comprender las maneras en que se configuran las instituciones educativas colombianas. La reconstrucción de la historia desde los textos, escritos a puño y letra por sus autores, es una pequeña y significativa muestra de las preocupaciones, preguntas y enunciados que atraviesan sus prácticas y que hoy nos permiten vislumbrar los movimientos, tensiones y contradicciones de la reforma educacionista que abrió las puertas a los discursos de la psicología, la medicina y la biología en la construcción del ciudadano moderno.



Capítulo I.

El archivo y la pedagogía en Colombia: aproximaciones metodológicas

Óscar Pulido-Cortés

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Leidy Yohana Albarracín Camacho

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introducción

Archivo, preservación, patrimonio y colecciones son expresiones, conceptos o categorías que han sido relevantes en diversos momentos de la historia para las comunidades humanas que ven en ellos la posibilidad de preservar su legado y de reconocer el camino recorrido. La modernidad trajo consigo maneras de formalizar y sistematizar esta búsqueda de conservación y memoria y dio paso a la institucionaliza-

ción de museos, bibliotecas, colecciones y centros de memoria, tanto colectivos como personales, que contribuyeron a la consolidación de los Estados nación modernos como forma de gobierno de la población. Es decir, el patrimonio y la memoria no solo son el soporte de identidad o “esencia” cultural, sino que se convierten en una posibilidad de mirada sobre lo que las comunidades son y, sobre todo, paradójicamente lo que quisieran haber sido en el pasado.

La construcción de la memoria colectiva, a favor de la producción y de la preservación de ciertos saberes reputados como dignos de ser prorrogados, viene a inspirar instituciones e individuos a seleccionar, conservar materiales de carácter bibliográfico, científico, artístico etc., privilegiando determinadas narrativas y, consecuentemente, menospreciando otras. Por lo tanto, la construcción de la memoria social fundamentada en datos del pasado consistiría en una estrategia eficaz de gobierno de los hombres (Aquino, 2019).

Este escenario genera varias preguntas que orientan esta investigación: ¿qué es lo que se conserva o preserva?, ¿quién decide qué es lo importante que los otros conozcan y aprendan?, ¿cómo se escogen documentos y objetos?, ¿por qué determinados acervos son más importantes que otros?, ¿qué régimen de verdad produce un tipo de organización documental?, ¿por qué algo se convierte en patrimonial?

En la historia de la pedagogía en Colombia existe un momento crucial en la consolidación de los discursos y prácticas de la pedagogía moderna, y es la década del 30 del siglo XX, donde aparecen conceptos, disciplinas e instituciones que intervienen y modulan el campo educativo y pedagógico. El proyecto, del cual hacen parte estos resultados, se propuso reconstruir el mapa de los debates y problemas pedagógicos desarrollados en el período comprendido entre 1932 y 1936. El diagrama que se propuso quiso ver a la pedagogía como un campo en (re)constitución dado su carácter plural, dinámico y heterogéneo y, a la vez, la sugiere como un campo de constitución de sujetos y prácticas, discursos y relaciones. El Fondo Pedagógico Documental de la Sala-Colección Patrimonial de la UPTC, y su acervo, es el espacio

de trabajo propicio para rastrear los objetos, discursos y prácticas de la pedagogía en el periodo señalado.

El capítulo está estructurado en dos planos de actuación e interacción teórico-metodológico:

- a) el concepto de archivo, que, en una lógica inspirada en Michel Foucault, se construye a partir de la tematización y organización de enunciados que hablan de la época sus prácticas y sus apuestas teóricas.
- b) el análisis documental, orientado a la comprensión de las formaciones discursivas que emergen de las categorías presentes en los enunciados.

Sobre el archivo en Foucault, como opción teórica y metodológica

Asumimos para el presente trabajo un concepto-categoría heredado de la tradición filosófica de Michel Foucault: el archivo. En este pensador, el carácter del archivo no consiste en la reunión de documentos u objetos, ni hace referencia a una institución encargada de su sistematización, conservación y divulgación. El archivo para él es un espacio de comunicación, relación e interacción de los enunciados de una época.

Para Foucault es importante hacer la diferenciación entre causalidad y condición de posibilidad (Veiga-Neto, Alfredo 2025). La causalidad implica necesidad y la condición de posibilidad implica contingencia; en este sentido, la causalidad opera como la búsqueda en el pasado de lo que detona o constituye lo que se da en el presente. Dicho de otra manera, busca justificar en las acciones y posibilidades del pasado lo que sucede o se produce, en una especie de línea de tiempo predestinada con la cual irremediablemente es necesario contar. La causalidad es simplificadora, monofactorial, fundamentalista y teleológica. Pensar el archivo desde la causalidad llevaría a “endiosar” documentos, testimonios y objetos, en un proceso de justificación constante, lineal y

eterno. Sería un hecho determinante de acciones de los sujetos sobre las cosas y las palabras.

De otra parte, asumir el archivo desde las condiciones de posibilidad implica comprender que éstas siempre son problematizadoras, multifactoriales y contingentes. En esta perspectiva, el archivo es posibilidad de comprensión de fuerzas, intereses y formas de ver y pensar la realidad y los objetos. Los enunciados son contingentes, contruidos, no evolutivos ni causales. Son fuerzas que responden a intereses personales, políticos e institucionales.

Es muy sugerente referirse a la etimología del archivo, pues tiene en su origen dos formas diferentes de comprender su procedencia y su incidencia. Por una parte, se refiere en la acepción latina al conjunto organizado de documentos que las personas y los grupos humanos producen en las diferentes actividades creativas, jurídicas o sociales que desarrollan. También serían los acuerdos y formas de control social. En esta lógica, el archivo sería la posibilidad de preservar lo que son y lo que hacen las personas y comunidades. En otras palabras, producir, preservar y resguardar es la lógica del archivo.

La otra acepción etimológica hace referencia al espacio donde se gobierna o al lugar o institución encargada de reunir, acumular y conservar los documentos producidos; es decir, el archivo no solo tiene que ver con documentos y espacios, sino con el ejercicio gubernamental de la organización, clasificación, eliminación o sublimación de ciertos documentos.

En Foucault, la cosa va a cambiar, pues aparte de esta mirada etimológica de la palabra y su particular empleo, el filósofo va a proponer que todas las culturas letradas y no letradas, escriturales o no, poseen un archivo-discurso por las formas de notación, transmisión de gestos, ceremonias, prohibiciones y reglas de circulación de las palabras. “Gran parte de lo que sabemos acerca de las culturas ajenas a la nuestra se toma del archivo que estas construyen de manera espontánea” (Foucault, 2025).

El sistema de archivo de cada cultura, y podríamos decir, para este caso, cada época o momento de la historia, tiene sus formas y sus reglas de constitución; por eso, si se conoce formas y expresiones de otra cultura es porque hemos incorporado a nuestro propio archivo-discurso sus discursos y prácticas, lo que produce una mirada sobre el límite, las posibilidades y los alcances de la misma (Foucault, 2025).

De aquí que, cuando se quiere pensar o estudiar nuestras propias formas culturales, en este caso, pedagógicas, estas mismas se encuentran con sus propios límites: lenguajes, concepciones, conceptos, influencias externas y condiciones de existencia. De igual forma, se encuentran con formas de asumir, lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso, lo que se quiere mostrar u ocultar, lo oficial y lo cotidiano, lo ancestral y lo moderno, lo propio y lo ajeno. En palabras de Foucault:

Ese sistema determina los enunciados que la cultura puede formular, las cosas que merecen ser dichas, conservadas, repetidas, aquellas que no existen en el nivel del lenguaje (y, por ende, lisa y llanamente no existen), aquellas que deben callarse. Por definición, entonces no es posible que una cultura atraviese este sistema para enunciar lo que no dice, para [hacer] circular discursos que no autoriza: en el momento en que son formulados, ya forman parte del archivo y del universo del discurso (Foucault, 2025, p. 238).

En estas condiciones, realizar una aproximación a una posible cultura o tradición pedagógica en Colombia en las primeras décadas del siglo XX es una empresa que tiene límites, en la que solo se puede aspirar a reconocer los discursos prescriptivos para lograr encontrar los recortes. Se trata de un ejercicio que permitiría discernir algunas etapas de la historia del archivo-discurso de la pedagogía, inscritas en las sistematizaciones del campo posterior a los procesos que instauró la modernidad, y que se materializó en un conjunto de conceptos, prácticas y metodologías que hicieron posible la organización de enunciados en un archivo de la formación del hombre en relación con su cultura y su impacto en la nación colombiana, la cual transitó de las posibilida-

des ilusorias de un proceso republicano a la pragmática del capitalismo industrial de comienzos de siglo XX.

Sobre el archivo integral y su funcionamiento

Visto lo anterior, en su propuesta, Foucault (2010) redefine el concepto de archivo: no es simplemente un conjunto de documentos conservados, sino el sistema histórico que determina las condiciones de existencia de los enunciados; es decir, lo que puede ser dicho, pensado y conservado en una época. El archivo es, por tanto, un dispositivo que organiza el saber y refleja las relaciones que lo sustentan.

En cuestiones de conservación de archivos y de la organización de los discursos, aparece la preocupación de la sistematización y captura de todos los enunciados que permiten hablar de una época o de una cultura; es decir, una especie de archivo integral que pueda contener cada acto de habla, cada forma del lenguaje y cada producción discursiva para su posterior utilización.

La rareza del enunciado, la rareza del archivo

Foucault (2010) propone una forma diferente de comprender el saber y el funcionamiento de los discursos: en lugar de concebir el conocimiento como una acumulación progresiva de verdades, este se entiende como el resultado de sistemas históricos que delimitan lo que puede ser dicho, quién puede decirlo y en qué condiciones algo adquiere estatus de conocimiento. Bajo esta perspectiva, se puede hablar de dos aspectos clave: la rareza del enunciado y la rareza del archivo.

Aunque el lenguaje ofrece infinitas posibilidades, en una época determinada solo un número limitado de enunciados puede ser formulado y reconocido como válido. Según Foucault (2010), la rareza designa, por tanto, el carácter reglado y restringido del discurso: solo algunos modos de decir son posibles dentro de un sistema de reglas, instituciones y saberes que determinan lo decible. Así, un enunciado es

raro porque solo puede existir cuando se cumplen ciertas condiciones históricas, lingüísticas e institucionales.

El archivo también es raro porque no todo lo que se dice se conserva, ni todo lo que se conserva tiene valor de conocimiento:

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 su enunciabilidad. (Foucault, 2010, p. 170).

Esto implica que la rareza del archivo expresa el carácter selectivo, excluyente y normativo de toda formación discursiva. Los archivos son, pues, el resultado de procesos de elección, clasificación y olvido que determinan que discursos adquieren valor de verdad y cuáles son marginados o silenciados. Analizar el archivo implica, entonces, interrogar los límites de lo decible y las condiciones que han hecho posible la existencia de ciertos saberes.

Análisis documental

Por este camino, desde la investigación, también hemos asumido una metodología de carácter documental, inscrita en un enfoque analítico y crítico que orienta la lectura y el tratamiento de las fuentes primarias y secundarias. El enfoque se desarrolla a partir de un proceso hermenéutico que busca la identificación, interpretación y clarificación de los conceptos, nociones y categorías presentes en las piezas que conforman el corpus documental. Este proceso devela los sentidos históricos, las condiciones discursivas y las intenciones teóricas que subyacen en los textos, siguiendo una lógica de interpretación contextualizada (López, 2002).

Por su parte, el componente crítico implica un ejercicio de evaluación categorial y organizativa de los hallazgos obtenidos, orientado por criterios que permiten agrupar los documentos en bloques temáticos y ejes problemáticos. Este procedimiento posibilita establecer las relaciones, continuidades y rupturas en torno a los conceptos, problemas y objetos de la pedagogía en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX, así como analizar su inscripción dentro de los discursos educativos y las condiciones sociales e institucionales de la época.

En este orden de ideas, la metodología documental analítico-crítica (Galeano, 2012) ha permitido comprender los archivos como escenarios de construcción discursiva y, al mismo tiempo, producir una lectura interpretativa que articula la descripción histórica con la reflexión epistemológica sobre los modos en que el saber pedagógico se configuró en el contexto colombiano, a partir del estudio del Curso de información de la Escuela Normal Superior.

Referencias

- Aquino, J. (2019). Uma ideia de arquivo: Contributos para a pesquisa educacional. Em *Educação pelo arquivo. Ensinar, pesquisar, escrever com Foucault* (1.a ed., pp. 99- 113). Intermeios.
- Foucault, M. (2025). *El discurso filosófico*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI editores.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La carreta editores.
- López Noguero, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. Revista de Educación, 1(4), 167–179.



Capítulo II.

Desentrañando el Fondo Pedagógico Documental: una propuesta de clasificación

Dina Vanessa Flórez Valencia
Universitario de la Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

Introducción

Desde el año 2019, en el primer piso de la Biblioteca Central Jorge Palacios Preciado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), comenzó a funcionar la Sala Patrimonial como un nuevo espacio dentro de la biblioteca, concebido para albergar colecciones que se consideraban patrimoniales, pero que durante años no estuvieron a disposición total del público y permanecieron desatendidas. Fue la primera vez que se pensó en ellas; por ello, el espacio fue adecuadamente acondicionado para garantizar su conservación

preventiva, a pesar de ser un lugar propenso a la humedad. Las decisiones más importantes para el traslado de dichas colecciones a la sala incluyeron la instalación de estanterías metálicas, el uso de luces LED frías y la colocación de un piso laminado en PVC. Desde entonces, la Sala Patrimonial ha evolucionado, no solo en su apariencia física, sino también en su gestión y en la oferta de servicios personalizados para los usuarios.

Con el inicio del estudio de sus fondos, se evidenció que los procedimientos establecidos por el sistema de bibliotecas de la universidad no eran aplicables a estas colecciones. Como consecuencia, en 2022 se creó el procedimiento denominado “Gestión del patrimonio bibliográfico y documental – Sala y colecciones patrimoniales”, el cual destaca la importancia de la salvaguardia, el estudio, la organización y la divulgación del patrimonio bibliográfico y documental de la institución.

Como resultado de este proceso, la Sala Patrimonial fue formalmente establecida mediante la Resolución 5565 de 2022, lo que la acredita como una biblioteca independiente de la biblioteca central, aunque sigue integrada al Sistema de Bibliotecas de la UPTC.

Debido al volumen de las colecciones, no solo se encuentran en este espacio, sino que fue necesario habilitar dos salones adicionales dentro del edificio de la biblioteca central para ubicar gran parte del Fondo Investigadores, siendo este el más grande. Sin embargo, este espacio carece de la infraestructura adecuada para la conservación de los recursos bibliográficos, lo que representa un alto riesgo de pérdida de información.

Fondos

Estos fondos constituyen la base histórica de la Biblioteca Jorge Palacios Preciado, por lo que es importante destacar lo siguiente:

- **Raros y curiosos:** Está conformado por libros especiales debido a su rareza, encuadernación original, primera edición, atributos estéticos, entre otros.
- **El Fondo Eduardo Posada:** Esta colección personal corresponde al historiador colombiano Eduardo Posada Muñoz, fundador de la Academia de Historia Nacional y del *Boletín de Historia y Antigüedades de Bogotá*. Además, fue un destacado escritor del país¹. El fondo contiene información de diversas áreas del conocimiento y, se presume que, se donó a la Escuela Normal de Bogotá tras el fallecimiento de su creador. En algún momento, esta colección fue conocida en la comunidad *upetecista* como la “colección miscelánea”.
- **El Fondo Investigadores:** Este fondo cuenta con aproximadamente 11 000 títulos. Aunque parte de sus volúmenes aún se encuentran disgregados en la Biblioteca Central, la mayoría de ellos ya están en la Sala Anexa Patrimonial, mencionada al inicio de este capítulo.

Estos tres fondos comparten el sello de pertenencia a la Biblioteca de la Escuela Normal Superior ubicada en Bogotá, lo que indica que se heredaron cuando se instauró la Escuela Normal de Varones de Tunja hacia 1950. La profesora Miriam Báez Osorio fue quien le dio nombre a esta colección. En un momento de su experiencia profesional con la UPTC, observó que estos libros empezaban a ocupar un espacio diferente, en una esquina de la colección, ya que no eran frecuentemente consultados. Fue entonces que se les llamó “colección inactiva”, pero la profesora consideró que el nombre de Colección Investigadores era más apropiado. (Bernal, comunicación personal, junio de 2021). Ver bibliografía de Eduardo Posada hasta el año 1932 en: *Boletín de estudios históricos de Pasto* (Vol. V, 1934, pp. 317-324).

Fondo Pedagógico Documental

El Fondo Pedagógico Documental tiene una historia particular. Según el señor Bernal, estos libros estaban destinados a ser desechados

a principios de la década de 1990 por una dependencia distinta a la biblioteca. Fue gracias a la intervención de la doctora Miriam Báez que se evitó su eliminación y la biblioteca se encargó de rescatar la colección. (E. Bernal, comunicación personal, junio de 2021).

Nombrada recientemente como Fondo Pedagógico Documental, esta colección permite reconstruir no solo la historia de la UPTC, sino también la formación de maestros en Colombia. Los documentos de la colección están relacionados con la enseñanza impartida en la institución a lo largo del tiempo, desde el Curso de Información Pedagógica, pasando por la Escuela Normal Superior, la Universidad Pedagógica de Colombia y, finalmente, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Debemos destacar que las facultades de educación en Colombia, su origen, formación y proyección, fueron el resultado de instituciones que ya se habían fundado; tal es el caso del Instituto Pedagógico Femenino en Bogotá y la Escuela Normal de Varones en Tunja (Figueroa, 2006, p. 4).

Contenido del fondo

- Trabajos desarrollados por los estudiantes del Curso de Información Pedagógica en el año 1932.
- Trabajos presentados por estudiantes de la Escuela Normal Superior en la ciudad de Bogotá entre los años 1933 y 1944 (no consecutivos).
- Siete tomos marcados como “mimeógrafos” del año 1959, los cuales son los únicos que llevan el nombre de Universidad Pedagógica de Colombia.
- A partir de 1960 hasta 1986 (no consecutivos), se encuentran otros tomos también marcados como mimeógrafos, con documentos de algunos programas, planes de estudio, clases, conferencias y seminarios, todos con el nombre de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rodeando esta colección, se encuentra una hemeroteca compuesta por:

- El periódico de la Escuela Normal Superior (1871-1883).
- La *Revista de Instrucción Pública*.
- Una serie de publicaciones periódicas en proceso de estudio e identificación.
- Folletos de diferentes áreas.

Durante años, este archivo ha sido una fuente primaria para investigadores tanto nacionales como internacionales. Al ser el único de su tipo en el mundo, se ha consolidado como el fondo más importante de la biblioteca y un patrimonio documental de gran interés a nivel local, nacional e internacional.

Tanto el Fondo Eduardo Posada como el Fondo Pedagógico Documental son de carácter *facticio*, por lo que, para poder comprender este término, me permito citar algunos autores que lo han definido muy bien:

La palabra *facticia*, según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, está definida como: “Dicho de un libro o volumen: Que recoge libros o impresos diversos”. Llama la atención que el concepto se limita a libros e impresos, entre estos últimos, podríamos estar hablando de documentos.

María Moliner, una autoridad en temas bibliotecarios y archivísticos, define una colección *facticia* como aquella que tiene un adjetivo de artificialidad: “Hecha con cosas unidas arbitrariamente y no por una relación natural existente entre ellas” (Moliner, 1997, p. 673).

Por su parte, García (2000) explica que una colección *facticia* es: “Un volumen formado por la encuadernación conjunta de obras no solo independientes entre sí, sino incluso de diferente formato” (p. 442).

Finalmente, considero relevante la definición del Diccionario de bibliología y ciencias afines sobre la colección *facticia*: “Volumen for-

mado por piezas heterogéneas cuya reunión arbitraria bajo una misma encuadernación solo se justifica por necesidades de conservación en una biblioteca o archivo, no por una relación natural existente entre ellas” (Martínez de Sousa, 1989, p. 196).

Quise traer a colación estas definiciones porque describen las características principales que tienen tanto el Fondo Eduardo Posada como el Fondo Pedagógico Documental. En el primero, el autor quiso unir, por temas, formatos diferentes para su organización y conservación, mientras que, en el caso del Fondo Pedagógico, su encuadernación responde a la organización de un archivo de gestión en el que se tuvo en cuenta únicamente el año de producción.

Ambas colecciones reflejan la subjetividad humana al unir documentos y libros con otros, modificando así la intencionalidad con la que su autor pudo haberlos escrito, pero creando una dinámica relacional que beneficia enormemente a quienes los consultan.

En este caso, tanto Eduardo Posada como la Escuela Normal Superior pueden considerarse autores de estas colecciones, que comparten una misma manera de agrupar los documentos, aunque con intenciones distintas y en formatos diferentes: la primera contiene capítulos de libros y folletos completos, agrupados por afinidad de contenido y temáticas relacionadas o idénticas; mientras que, en la segunda, encontramos documentos de archivo que, al parecer, fueron encuadernados por año de producción, sin importar autores, temáticas o áreas de estudio.

Sin embargo, esta práctica no es novedosa, pues es una tradición que se remonta principalmente a los siglos XVI y XVII, cuando los encuadernadores comenzaron a realizar este tipo de compilaciones, no necesariamente por iniciativa de los propietarios de la información (Hernández, 2002).

A pesar de tener una organización que podría considerarse arbitraria, ya que en su momento no se cumplieron los criterios establecidos, los fondos dejan entrever que fueron organizados intencionalmente.

En su momento, hubo una relación entre los documentos, no con la intención de eliminar su naturaleza original, sino de crear una nueva dinámica en la que cada elemento tiene su protagonismo. Este es un criterio totalmente válido para la organización de la información. La magia ocurre años después, precisamente en el siglo XXI, cuando esa organización “personal”, nacida de una iniciativa de coleccionista y conservación, es validada y constituye una colección o archivo de alto valor patrimonial.

Es precisamente en el estudio de estas colecciones donde se empiezan a descubrir las intenciones de sus autores, sus maneras de comprender y relacionar los elementos, hasta llegar a su intención coleccionista, como es el caso del Fondo Eduardo Posada.

Conociendo más el Fondo Pedagógico Documental – Curso de Información Pedagógica 1932

Hoy, este estudio convoca no solo al personal que está en constante contacto con los fondos por su gestión en la Sala Patrimonial, sino también a una comunidad universitaria que descubre, especialmente en el Fondo Pedagógico Documental, su historia y evolución. Es precisamente allí donde se unen esfuerzos entre el personal administrativo de la biblioteca y el Grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) para el estudio de este acervo, ya no solo desde la perspectiva bibliotecológica, sino también desde la académica.

Con sus Líneas de Investigación en Filosofía de la Educación, Enseñanza de la Filosofía, Filosofía e Infancia, GIFSE llegó a la Sala Patrimonial para generar, desde su experiencia, nuevo conocimiento sobre lo que fue la enseñanza en la Escuela Normal Superior, un proyecto que se integra a los estudios en curso sobre las colecciones. Este libro, resultado de dicho estudio, permite profundizar en la colección, presentar el análisis documental realizado por cada investigador y ofrecer una visión bibliotecológica sobre las temáticas abordadas.

Nos encontramos frente a una colección diferente, en la que se incluyen documentos que, inicialmente, formaban parte de una rutina de clase. Sus contenidos consisten en trabajos entregados a diferentes docentes del Curso de Información Pedagógica.

Estos documentos comenzaron a formar un amplio archivo, en la medida en que se fue viendo la necesidad de conservarlos. Quien haya realizado este trabajo archivístico tal vez no dimensionó la importancia de ello; tal vez nunca sospechó que estaba guardando un tesoro para la historia de la educación en Colombia. Hoy, muchas personas debemos agradecerle por ello.

Cada trabajo en sí tenía un amplio significado. Para sus autores, representaban la posibilidad de demostrar su aprendizaje en un área específica. Para el docente, servían como control de sus enseñanzas y como una herramienta de evaluación para sus estudiantes. Lo que posiblemente comenzó como una serie de carpetas de docentes con pruebas del trabajo en el aula, posteriormente formó un archivo completo. Y, sin perder su significado primario, con el tiempo cobró un sentido que va más allá del archivístico, al resignificarse por el simple hecho de estar juntos.

Dicho esto, debe comprenderse que el carácter facticio es un criterio que hace especial a esta colección y que debe conservar su organización original, garantizando que siga entregando a quienes la consulten esa doble significación desde lo individual y lo colectivo.

Metodología de estudio y análisis

Para desentrañar el contenido de los dos volúmenes del Curso de Información Pedagógica (1932), fue necesario leer los 57 documentos que los conforman, extraer sus palabras clave y realizar una matriz que permitiera establecer relaciones entre ellos.

En este proceso, se empezó a identificar la bibliografía utilizada por los autores de los documentos, y se descubrió la estrecha relación entre el Fondo Documental Pedagógico y el Fondo Investigadores, lo que

permitió determinar la biblioteca a la que estos estudiantes del Curso de Información tuvieron acceso. Lamentablemente, también se identificaron varios títulos que, años atrás, se eliminaron de la colección. No obstante, una gran parte de las bibliografías sigue estando disponible. Este hallazgo resalta la necesidad de continuar con la identificación de estos recursos dispersos en la biblioteca central, para su salvaguardia y reubicación en las colecciones patrimoniales.

De este modo, este análisis da paso a una lectura diferente de estas colecciones: una estrecha relación entre ellas que justifica la existencia de un archivo documental dentro de una biblioteca. Este archivo se presenta como “la joya de la corona” de la Sala Patrimonial, y, a partir de él, comienza a visibilizarse la importancia de las colecciones que lo rodean.

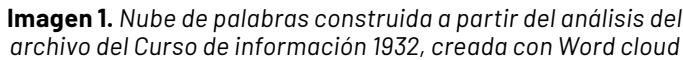
Para complementar este estudio, se realizó un rastreo de información en el archivo histórico de la UPTC, cuyo propósito inicial era encontrar documentos faltantes en este fondo. Sin embargo, en lugar de ello, se encontró información administrativa valiosa sobre el Curso de Información Pedagógica, lo que permitió llegar a las siguientes conclusiones:

1. El Curso de Información Pedagógica surgió en 1932 como una estrategia de la Facultad Nacional de Educación para capacitar a los maestros de escuela en la metodología de la Escuela Nueva.
2. La admisión al curso se realizaba mediante un concurso de méritos a nivel nacional, seleccionando dos delegados de cada departamento.
3. El programa tenía una duración de ocho meses y se desarrollaba en modalidad de internado.
4. Las asignaturas impartidas eran: Trabajos manuales, Educación física, Biología, Fisiología e higiene, Psicología experimental, Metodología de 1ª y 2ª enseñanza, Historia de la educación y bibliografía, Legislación escolar, Metodología de religión, Historia de Colombia, Historia de la literatura y prácticas pedagógicas.

Al iniciarse el año de 1932, bajo la iniciativa del doctor Agustín Nieto Caballero, y siendo el Ministro del ramo Julio Carrizosa Valenzuela, se creó el ‘Curso de Información’ para maestros de primaria en la ciudad de Bogotá, siguiendo el ejemplo de la Facultad de Educación de Tunja, cuyo propósito era el de formar un equipo de institutores que fueran a orientar en todos los departamentos la educación primaria, por sendas más razonables y más acordes con los progresos de la moderna pedagogía (Figuerola, 2006, p. 9).

Dentro de los hallazgos documentales en el archivo, se encontraron las fichas de matrícula de estos estudiantes del Curso de Información Pedagógica, lo que permitió establecer la procedencia de los estudiantes y llevar un registro detallado de esta información. Todos los datos recopilados alimentaron la matriz inicial, permitiendo obtener información muy valiosa para comprender este archivo, sus diferentes temáticas y su contexto.

Una vez organizada esta información, se procedió a cruzarla con las fichas analíticas realizadas por los investigadores de GIFSE. Fue así como se identificaron coincidencias en las palabras clave tanto en el análisis bibliotecológico como en el académico. A continuación, se presenta una nube de palabras que muestra, de acuerdo con su tamaño, las palabras más recurrentes en ambos análisis:



Este análisis no solo tiene en cuenta el trabajo de los investigadores como expertos en pedagogía, sino que también busca establecer facetas temáticas que permitan a la comunidad en general, independientemente de su área de estudio, acceder a la información de manera más accesible y eficiente. Esto abre la puerta a una interpretación interdisciplinaria de la colección, ampliando su impacto y relevancia en diversos contextos académicos y profesionales.

Retomando la resignificación que representa el hecho de que estos documentos se encuentren unidos, y evidenciando la necesidad de catalogarlos, clasificarlos y organizarlos adecuadamente, se plantea la siguiente propuesta.

- **Título del volumen:** El nombre completo del tomo o agrupación que contiene los documentos.
- **Autor:** En este caso, el **compilador** de los documentos será quien se registre como autor.
- **Datos de publicación:** Información relativa al lugar, editor y fecha de publicación.
- **Descripción física:** Características del volumen, como el tamaño, tipo de encuadernación, si es tomo o volumen, número de documentos contenidos y condiciones físicas generales.
- **Clasificación:** Para efectos de reportes e informes del Sistema de Bibliotecas, es necesario elegir una clasificación decimal Dewey que englobe el volumen, aunque esta no sea tomada en cuenta a la hora de asignar la clasificación al tomo.
- **Materias:** Las temáticas principales que cubre el contenido del volumen, palabras clave.

Por otro lado, cada uno de los documentos individuales dentro de los volúmenes deberá tener su propio registro. Este registro debe incluir:

- **Título del trabajo:** El título de cada documento específico dentro del volumen.
- **Autor:** El autor o autores del trabajo en cuestión.
- **Datos de publicación:** La fecha y lugar de creación, si están disponibles.
- **Descripción física:** Número de folios, imágenes, mapas, etc.
- **Materias:** Las temáticas que aborda el documento, palabras clave.
- **Notas:** Información adicional relevante sobre el documento, como curiosidades o aspectos importantes relacionados con su creación, autoría o contexto histórico.
- **Resumen:** Un breve resumen del contenido del trabajo, que facilite la comprensión rápida del tema tratado.

Este proceso de catalogación y registro detallado de los documentos no solo facilitará la gestión de los fondos dentro de la Sala Patrimonial, sino que también mejorará el acceso y la consulta del público en general, promoviendo el uso eficiente de la información disponible y preservando el patrimonio documental de la universidad.

Clasificación

Una vez definidos los datos de la catalogación, el siguiente paso es determinar la clasificación más adecuada para el archivo. En este caso, lo más pertinente para este tipo de formato es utilizar una clasificación facetada, de tal manera que se pueda jerarquizar la información y comprender las relaciones entre los diferentes documentos. Este enfoque se basa en las coincidencias entre las palabras clave extraídas de los análisis bibliotecológicos y académicos, lo que permite una organización detallada que refleje la diversidad temática del acervo documental.

Para comprender mejor esta clasificación, es útil explorar su significado. Según la Comunidad Baratz (2021), una faceta es un “punto de vista desde el que se aborda una materia”. En estas clasificaciones, se eliminan las clases y las subclases, y solo se utilizan puntos de vista.

El bibliotecario indio Ranganathan (1967), creador de este tipo de clasificaciones, definió cinco facetas: personalidad, materia, energía, espacio y tiempo, las cuales deben presentarse en secuencia. En su obra *Prolegomena to Library Classification*, Ranganathan (1967) sostiene que la clasificación de una biblioteca debe fundamentarse en las facetas de los objetos del conocimiento, en lugar de limitarse a categorías generales, de modo que cada faceta represente un aspecto que permita describirlos con mayor nivel de detalle. Este enfoque permite una clasificación más dinámica y precisa de los recursos.

Para la organización de este Fondo Pedagógico Documental, hemos estructurado las facetas de manera cronológica, con el fin de reflejar la evolución institucional que dio lugar a la actual Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC):

Nombre del fondo: Fondo Pedagógico Documental (FPD)

Facetas:

1. Curso de Información Pedagógica (CIP)

Esta faceta agrupa los documentos relacionados con el programa educativo inicial de 1932, que dio origen a la formación pedagógica institucional.

2. Escuela Normal Superior (ENS)

Aquí se incluyen los documentos que corresponden a la etapa de la Escuela Normal Superior (1934-1944), un paso clave en la historia de la educación y la formación de docentes en Colombia.

3. Universidad Pedagógica de Colombia (UPC)

Esta faceta contiene los materiales que abarcan el periodo cuando la institución pasó a ser la Universidad Pedagógica de Colombia, lo que abrió nuevas perspectivas en la formación pedagógica y educativa (1959).

4. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Finalmente, esta faceta recoge los documentos correspondientes a la etapa más reciente de la universidad, cuando se consolidó como la UPTC, integrando tanto la pedagogía como la tecnología en su oferta educativa (1960-1986).

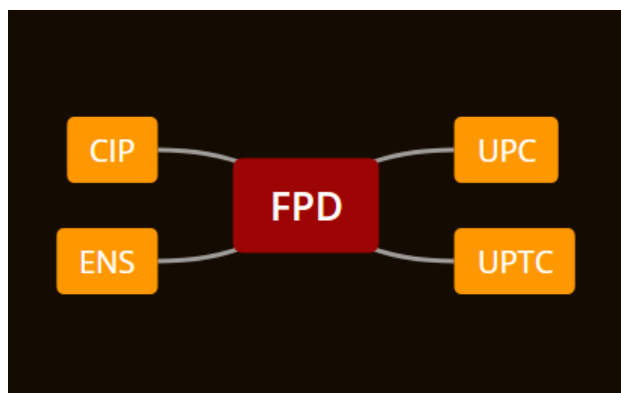


Imagen 2. Mapa mental construido a partir de la disponibilidad de información del Fondo Pedagógico Documental, creada con MindMeister

Ilustración 2. Mapa mental

Cada faceta permite que la información se organice de manera que refleje tanto los cambios históricos como las transformaciones académicas que ocurrieron dentro de la institución a lo largo del tiempo. Este enfoque facilita el acceso a los documentos, permitiendo a los usuarios comprender la evolución del proceso educativo y la forma en que la universidad se fue construyendo en diferentes etapas.

A su vez, cada subfaceta dentro de la catalogación presenta ramificaciones establecidas a partir de las palabras clave identificadas en el estudio académico y bibliotecológico. Estas palabras clave actúan como puntos de referencia que permiten una organización más detallada y estructurada de los documentos dentro de cada tema o área de estudio.

Cada temática dentro de la colección cuenta con un número consecutivo individual, lo cual facilita la incorporación progresiva de nuevos trabajos y documentos a medida que se catalogan, asegurando que la colección se mantenga organizada y coherente a lo largo del tiempo. Este consecutivo también permite una rápida localización de los documentos dentro de su respectiva categoría, lo que optimiza tanto la consulta como el proceso de gestión y conservación.

Esta metodología asegura que la catalogación no solo sea eficiente en su ejecución inicial, sino que también sea flexible, pues permite la inclusión de futuros materiales de manera fluida y sin perder la estructura lógica establecida.

Teniendo en cuenta que el presente libro se centra en el análisis de los documentos del Curso de Información Pedagógica, se desarrollará en detalle la faceta correspondiente al archivo en estudio.

La faceta CIP se subdividirá en las respectivas sub-facetas según las asignaturas impartidas en este curso, organizadas en orden alfabético.

Sub-facetas

Reflejan la diversidad y complejidad de los documentos que conforman los dos volúmenes del Curso de Información Pedagógica, y permiten una clasificación sistemática y estructurada:

Sub-facetas específicas:

1. Biología (Bio)

- Descripción: abarca los trabajos relacionados con los fundamentos biológicos, los cuales brindan una perspectiva científica para el abordaje de la enseñanza de las ciencias naturales en el contexto de la educación primaria. Los documentos de esta categoría podrían cubrir no solo aspectos teóricos sobre biología, sino también su aplicación pedagógica.
- Posible expansión: estudiar la evolución de los enfoques pedagógicos en ciencias naturales durante este período histórico en Colombia, y cómo estas enseñanzas se alineaban con las tendencias científicas y pedagógicas de la época.

2. Educación Física (EF)

- Descripción: se centra en los documentos vinculados a la enseñanza de la actividad física, la educación motriz y la educación sexual. La subfaceta puede incluir tanto programas de actividades físicas como la teoría detrás de la pedagogía del cuerpo y su impacto en el desarrollo de los estudiantes.
- Posible expansión: analizar cómo la educación física ha evolucionado dentro del currículo escolar a lo largo del tiempo y cómo refleja los ideales educativos de la época de la Escuela Nueva en Colombia.

3. Fisiología e Higiene (FH)

- Descripción: agrupa trabajos relacionados con la educación en salud y bienestar físico y sexual. En este punto, el énfasis no solo está en la higiene personal, sino en la enseñanza de las prácticas de salud dentro de las comunidades educativas, algo crucial para las primeras décadas del siglo XX
- Posible expansión: el análisis puede incluir la relación entre la higiene y la salud pública, temas de vital importancia en la educación de la época y su impacto en las políticas educativas nacionales.

4. Historia de Colombia (HC)

- Descripción: en esta categoría se encuentran los trabajos que tratan sobre la historia nacional, proporcionando a los estudiantes de la Escuela Normal una base sobre el desarrollo político, social y cultural de Colombia.
- Posible expansión: este componente puede enriquecer los estudios sobre cómo las narrativas históricas influenciaron la construcción de identidad nacional y su papel en la pedagogía del siglo XX.

5. Historia de la Educación y Bibliografía (HE-B)

- Descripción: incluye trabajos dedicados a la reflexión sobre la historia de la educación, tanto en Colombia como en otros países, e indaga en la bibliografía utilizada para la formación docente en ese momento.
- Posible expansión: es importante vincular estos estudios con el contexto internacional de la educación en ese momento histórico y analizar cómo los avances pedagógicos en Europa y América Latina influyeron en la formación de los maestros colombianos.

6. Historia de la Literatura (HL)

- Descripción: aquí se recopilan los documentos vinculados a la historia literaria, abarcando desde autores colombianos hasta influencias extranjeras que marcaron el ámbito educativo.
- Posible expansión: profundizar en cómo la literatura se utilizó en la formación de los estudiantes y cuál era su papel dentro del currículo pedagógico. Además, estudiar cómo la literatura contribuyó a la construcción del pensamiento crítico en los futuros maestros.

7. Legislación Escolar (LE)

- Descripción: en esta subfaceta se agrupan los trabajos que analizan las leyes y normativas que regían la educación en Colombia, y que brindan un marco legal a la formación de los maestros y la organización escolar.
- Posible expansión: un estudio más amplio podría abordar cómo las políticas educativas influenciaron el desarrollo de la educación básica y cómo esta legislación respondía a las necesidades sociales y culturales del país.

8. Metodología de 1ª y 2ª Enseñanza (ME)

- Descripción: incluye los trabajos dedicados a la pedagogía aplicada en la enseñanza primaria y secundaria, ofreciendo una visión de cómo los métodos de enseñanza evolucionaron para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a las ideologías educativas del momento.
- Posible expansión: enriquecer esta sub-faceta con una discusión sobre los diferentes métodos pedagógicos que se empleaban en el siglo XX en Colombia y su influencia en la formación docente.

9. Metodología de Religión (MR)

- Descripción: abarca los trabajos que abordan la enseñanza religiosa, un aspecto clave en la educación primaria de la época, y que refleja la importancia de los valores y principios religiosos dentro de los programas de estudio.
- Posible expansión: analizar cómo la educación religiosa fue integrada en el currículo y cómo las instituciones educativas mediaban los valores religiosos en su enseñanza pedagógica.

10. Prácticas Pedagógicas (PP)

- Descripción: recoge los trabajos relacionados con la aplicación práctica de la pedagogía. Abarca las experiencias en el aula, el diseño de lecciones y el trabajo directo con los estudiantes.
- Posible expansión: aquí podría incluirse un análisis de las experiencias de los estudiantes del curso, de cómo aplicaban las teorías pedagógicas en situaciones reales de enseñanza y de cómo estas prácticas se tradujeron en resultados tangibles en las aulas.

11. Psicología Experimental (PE)

- Descripción: enfocada en los trabajos que exploran la psicología aplicada a la educación, especialmente en términos de la experimentación en el campo pedagógico.
- Posible expansión: un análisis más profundo de cómo los avances en la psicología experimental influyeron en la metodología educativa y en la formación del educador, de acuerdo con los descubrimientos y teorías psicológicas emergentes en esa época.

12. Trabajos Manuales (TM)

- Descripción: incluye trabajos relacionados con la enseñanza de habilidades prácticas, manualidades y actividades artísticas, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto educativo.
- Posible expansión: se podría estudiar cómo la pedagogía de los trabajos manuales reflejaba el énfasis en la educación integral y cómo se integraba en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las sub-facetos anteriormente mencionadas no solo buscan clasificar los documentos de manera más eficiente, sino también facilitar su consulta, ofreciendo un acceso más directo y específico para los investigadores, estudiantes y personal de la biblioteca. Esta subdivisión permite que los documentos sean agrupados de acuerdo con las asignaturas impartidas en el Curso de Información Pedagógica, lo que, a su vez, refleja la diversidad de contenidos pedagógicos que fueron fundamentales para la formación de los maestros en ese período.

Cada sub-faceta se identifica mediante una clave abreviada que hace referencia a la materia o asignatura correspondiente, lo que garantiza una organización sistemática. A través de esta estructura, los usuarios podrán encontrar rápidamente los trabajos y documentos relacionados con una asignatura específica sin necesidad de realizar búsquedas

demasiado generales, lo cual optimiza el proceso de consulta. Además, este sistema de clasificación facilita la evolución de la colección, permitiendo que futuras incorporaciones o nuevos documentos sean fácilmente asignados a las categorías correspondientes.

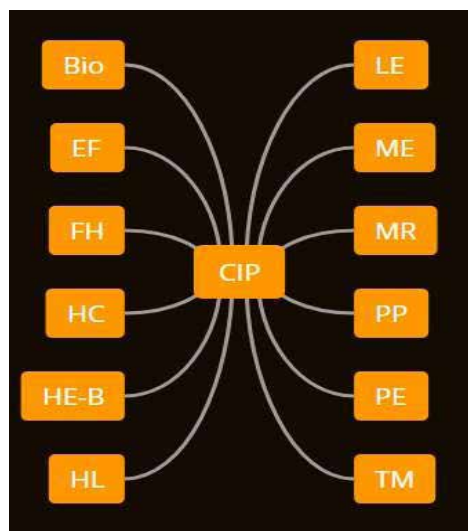


Imagen 3. Mapa mental construido a partir del Análisis de información del Fondo Pedagógico Documental, creada con MindMeister

Ilustración 3 Mapa mental Fondo pedagógico documental

Análisis de la información

El análisis de la información es una etapa fundamental en el proceso de catalogación y organización de cualquier archivo documental, y en el caso del Fondo Pedagógico Documental, cobra una relevancia aún mayor dado el carácter histórico y pedagógico de los documentos que conforman la colección. Este análisis permite no solo establecer una estructura de clasificación coherente y precisa, sino también mejorar el acceso a los contenidos mediante el uso de palabras clave controladas y metadatos bien definidos.

Palabras clave controladas

El uso de palabras clave controladas es esencial para garantizar que la información contenida en los documentos sea fácilmente recuperable y accesible para los usuarios. Para ello, se recurrirá a herramientas como las Listas de Encabezamientos de Materias (LEMB) y tesauros especializados en educación y pedagogía. Estas herramientas permitirán asignar términos precisos que describan de manera adecuada el contenido de cada documento, evitando ambigüedades y mejorando la precisión de las búsquedas dentro del catálogo.

- **Listas de Encabezamientos de Materias (LEMB):** este sistema de clasificación de temas se ha desarrollado para unificar los términos utilizados en la descripción bibliográfica, facilitando que los usuarios puedan encontrar materiales relacionados con temas específicos. Al utilizar los encabezamientos de materias, el análisis de la información garantizará una mejor alineación con estándares internacionales y regionales, como los de la Biblioteca Nacional de Colombia, y facilitará una estructura más homogénea en todo el fondo.
- **Tesauros:** los tesauros son herramientas de control terminológico que permiten establecer relaciones jerárquicas entre los términos y facilitan la asignación de Escu que reflejan adecuadamente los temas tratados en los documentos. El uso de un tesauro pedagógico o uno específico para la historia de la educación ayudará a la identificación de las relaciones entre conceptos y beneficiará la organización temática de la colección.

Metadatos y visibilidad

Además de las palabras clave, el análisis de la información incluye la correcta asignación de metadatos a cada uno de los registros. Los metadatos no solo abarcan los datos bibliográficos básicos (autor, título, fecha de publicación, etc.), sino también información adicional

que puede ser crucial para la recuperación y contextualización de los documentos, como las temáticas principales, subtemas, palabras clave y relaciones interdocumentales.

Con una estructura de metadatos bien definida, cada registro tendrá una descripción precisa que facilitará la búsqueda y el acceso a los usuarios interesados. Esta asignación de metadatos también favorecerá la interoperabilidad del catálogo con otros sistemas bibliográficos y repositorios digitales, permitiendo que el Fondo Pedagógico Documental tenga mayor visibilidad y sea consultado por investigadores, docentes y estudiantes tanto a nivel local como internacional.

Impacto en la gestión bibliotecológica

La incorporación de un análisis de información estructurado no solo facilita la organización interna del fondo, sino que también optimiza la gestión bibliotecológica. La catalogación precisa y el análisis temático adecuado contribuyen a la conservación de la información, al garantizar que se mantenga organizada y accesible a lo largo del tiempo. Además, mejoran la eficiencia de los procesos de búsqueda y permiten una mejor recuperación de documentos dentro de la Sala Patrimonial.

En resumen, el análisis de la información mejora significativamente la visibilidad de la colección, proporcionando una clasificación temática precisa y una asignación de metadatos adecuada, lo que optimiza tanto la gestión interna como el acceso de los usuarios al material. Gracias a la aplicación de estos métodos, el Fondo Pedagógico Documental no solo se preservará de manera efectiva, sino que se presentará como una herramienta indispensable para la investigación pedagógica y educativa en Colombia.

Biblio-constelación

La Real Academia de la Lengua Española define constelación como “conjunto, reunión armoniosa”. Tomando esta definición como base,

me permito proponer el término compuesto biblio-constelación para describir la relación armoniosa que existe entre un acervo documental, como es el caso del Fondo Pedagógico Documental, y los fondos bibliográficos que componen la Sala Patrimonial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Este concepto no solo refleja la conexión entre los diferentes tipos de materiales que componen la colección, sino que también justifica la coexistencia simbiótica dentro de un mismo espacio, que termina constituyéndose en un patrimonio bibliográfico y documental de alto valor para la comunidad universitaria y más allá.

La conexión entre fondos

El concepto de biblio-constelación resalta la interacción entre las colecciones que no están organizadas de forma aislada, sino que se relacionan y complementan entre sí para ofrecer una visión más completa y diversa del conocimiento. En este sentido, el Fondo Pedagógico Documental se convierte no solo en una unidad en sí misma, sino en un nodo dentro de una red más amplia de recursos disponibles en la Sala Patrimonial. Los diversos fondos bibliográficos, en su conjunto, enriquecen el estudio y la comprensión de los documentos pedagógicos, convirtiéndolos en un recurso de valor histórico, educativo y cultural.

Visibilización a través de la catalogación

Para facilitar que los usuarios puedan visualizar esta relación, se propone incluir en los registros bibliográficos de cada documento del Fondo Pedagógico Documental enlaces a los registros de los libros referenciados y localizados dentro del Sistema de Bibliotecas de la UPTC. Esta práctica permitirá una navegación fluida y accesible entre los diferentes documentos y fondos, ofreciendo una visión integral de la información. Al acceder a un solo registro, los usuarios podrán encontrar toda la información relacionada con los temas tratados en

ese documento, ya sean libros, artículos u otros materiales disponibles en la biblioteca, lo que potenciará su experiencia de consulta.

Beneficios para los usuarios

La biblio-constelación promueve una experiencia de investigación más interconectada y transversal donde el acceso al conocimiento no se limita a una única fuente, sino que se extiende de manera orgánica a toda una red de recursos. Además, la implementación de estos enlaces en los registros de la biblioteca no solo mejorará la eficiencia de la búsqueda, sino que también fortalecerá la interoperabilidad entre los diferentes tipos de fondos, documentos y colecciones, lo que contribuirá al trabajo colaborativo y a la generación de nuevos conocimientos.

Impacto en la conservación y accesibilidad

Finalmente, esta biblio-constelación no solo facilitará la consulta y el acceso a la información, sino que también asegurará que los documentos sean preservados de manera integral. Al visibilizar la conexión entre los diferentes fondos, los usuarios podrán comprender mejor la interrelación histórica y temática de los documentos, lo que potenciará el valor patrimonial de las colecciones. A su vez, esta estrategia fomentará un aprecio más amplio por el patrimonio bibliográfico de la UPTC, y contribuirá a preservar su relevancia para generaciones futuras de investigadores, docentes y estudiantes.

Organización física

En este apartado se establecen las pautas para la disposición física del fondo, considerando el espacio disponible en la biblioteca, la organización de la información, la accesibilidad y las necesidades de conservación. La organización física es fundamental no solo para la conservación de los documentos, sino también para facilitar la consulta eficiente por parte de los usuarios.

Identificación y clasificación de los tomos

De acuerdo con la jerarquización propuesta y teniendo en cuenta que cada tomo contiene múltiples documentos, con diversas temáticas y autores, es esencial realizar una identificación individual de cada uno de los documentos que conforman el fondo. Esto permitirá que cada pieza documental sea consultada de manera independiente, a pesar de formar parte de una estructura de fondo más amplia.

Sistema de identificación de los tomos

Cada tomo se identificará mediante una signatura topográfica única que refleje la información clave de su contenido y estructura. El sistema de identificación incluirá los siguientes elementos:

1. **Número de tomo:** para identificar el volumen dentro de la serie del fondo.
2. **Clasificación:** cada tomo será clasificado de acuerdo con su faceta principal (por ejemplo, Curso de Información Pedagógica, Escuela Normal Superior, etc.) y se le asignará un número correlativo que indique su orden dentro de la faceta.
3. **Descripción breve:** Se añadirá una breve descripción de los temas y autores contenidos en el tomo, lo que facilitará su localización y clasificación temática en el sistema de gestión bibliográfica.
4. **Código alfanumérico único:** se asignará un código único a cada documento dentro del tomo que lo vincule con su registro correspondiente en el catálogo de la biblioteca.

Disposición en anaqueles

Para facilitar la ubicación y la consulta rápida en el anaquel, los tomos estarán organizados de acuerdo con la jerarquía definida en la clasificación facetada, de forma que se siga un orden lógico que refleje

la estructura del fondo. Esto facilitará tanto a los usuarios como al personal bibliotecario acceder a los documentos de manera eficiente.

- Los tomos del Curso de Información Pedagógica estarán agrupados bajo la faceta CIP (Curso de Información Pedagógica), siguiendo un orden cronológico y alfabético por subfaceta.
- Dentro de cada tomo, los documentos estarán organizados por temáticas (por ejemplo, Biología, Psicología experimental, etc.), siguiendo una estructura que permita a los usuarios acceder fácilmente a la información relevante sin dificultad.

Conservación y accesibilidad

El espacio en el que se organizarán estos tomos debe estar diseñado para maximizar tanto la conservación de los documentos como su accesibilidad. Para ello, se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. **Condiciones ambientales:** los estantes o anaqueles deben estar ubicados en un lugar con control de temperatura y humedad, para preservar la integridad física de los documentos.
2. **Accesibilidad:** los tomos deben estar organizados a una altura accesible para todos los usuarios, con un sistema de señalización clara que permita una fácil localización.
3. **Sistemas de protección:** los documentos deben ser consultados en lo posible de manera digital para garantizar su conservación en el tiempo; sin embargo, si se requiere la consulta física, los usuarios deberán usar siempre los elementos de protección personal.

Sistema de consulta

La organización física debe estar alineada con el sistema de consulta digital. Al colocar cada tomo y documento en el anaquel, se debe asegurar que el sistema de catalogación en línea coincida con la dis-

posición física. Esto significa que, al consultar en el catálogo en línea, los usuarios encontrarán información que les permitirá localizar el documento en su estante correspondiente, facilitando la recuperación y la eficiencia en el uso de los fondos.

Ficheros bibliográficos y control de consultas

La implementación de un sistema de ficheros bibliográficos en la Sala Patrimonial es fundamental para garantizar una gestión eficiente y precisa de los documentos que conforman el Fondo Pedagógico Documental. Para aprovechar al máximo los recursos disponibles, se asignará a cada documento una ficha individual, que se almacenará en los ficheros bibliográficos. Este sistema no solo facilitará la organización física, sino también el control estadístico de las consultas y el seguimiento del uso de los documentos.

Sistema de fichas individuales

Cada documento, independientemente de su posición dentro de un tomo, se tratará como una unidad. Para ello:

1. **Ficha Bibliográfica Individual:** cada documento contará con una ficha bibliográfica que contenga los datos básicos de catalogación, como el título, autor, fecha de publicación, tema, clasificación, y cualquier información adicional relevante que facilite su identificación y consulta.
2. **Código de Barras:** se asignará un código de barras único a cada documento. Esto permitirá su registro eficiente en el sistema de control de préstamos y consultas, tanto para los usuarios internos (bibliotecarios) como para los externos (investigadores). El código de barras no solo facilitará el acceso al documento, sino también la recopilación de datos estadísticos sobre su uso.

3. **Almacenamiento en el fichero bibliográfico:** Cada ficha se guardará en el fichero bibliográfico de la Sala Patrimonial, y podrá consultarse en cualquier momento para verificar el estado de la consulta del documento. Este archivo físico complementará el registro digital, garantizando que siempre haya una referencia disponible en caso de que el sistema digital falle o se requiera consultar los registros manualmente.

Control de Consultas y Seguimiento

Una de las principales ventajas de este sistema es el control estadístico que ofrece sobre las consultas realizadas en el fondo. Con la asignación de códigos de barras a cada documento, la biblioteca podrá realizar un seguimiento detallado de cada consulta:

1. **Registro de consultas:** cada vez que un usuario consulte un documento, se escaneará el código de barras correspondiente a la ficha del documento. Esto permitirá registrar la fecha, hora y usuario que realizó la consulta, brindando datos valiosos para el análisis de la demanda de la colección.
2. **Control estadístico:** La recopilación de estos datos permitirá generar informes detallados sobre la frecuencia de consulta de los diferentes documentos. Estos informes pueden utilizarse para:
 - Identificar los documentos más consultados, lo que puede influir en decisiones sobre su conservación y posible reproducción.
 - Establecer patrones de uso y prever necesidades de consulta futura, lo que ayudará a mejorar los servicios y la disponibilidad de los documentos.
 - Identificar áreas de interés que podrían requerir nuevas adquisiciones o investigaciones complementarias.

- 3. Preservación de documentos:** un seguimiento adecuado también contribuirá a la preservación de los documentos. Los recursos que se consulten con mayor frecuencia podrán ser objeto de conservación preventiva más rigurosa, y si es necesario, se podrán crear copias digitales para minimizar el desgaste físico de los originales.

Mejoras en el sistema actual

Actualmente, el sistema bibliográfico solo tiene ingresado el primer documento de cada tomo, lo que impide registrar la consulta de los documentos restantes dentro del mismo volumen. Con la implementación del nuevo sistema de fichas individuales y códigos de barras, se garantizará que todos los documentos del fondo estén registrados de forma independiente y así puedan consultarse de manera más organizada y eficiente.

Esto también facilitará el seguimiento detallado del uso de cada documento, mejorando la gestión de la colección y proporcionando información valiosa para futuras decisiones de adquisición y conservación.

Beneficios del sistema de ficheros bibliográficos y control de consultas

- Mayor precisión en el seguimiento de la consulta de los documentos.
- Mejora en la organización y accesibilidad de los documentos.
- Datos estadísticos que informan sobre el uso y la demanda de los recursos.
- Contribución a la preservación de los documentos al identificar los más consultados.
- Optimización de los procesos de consulta para usuarios y personal bibliotecario.

En resumen, este sistema de ficheros bibliográficos y control de consultas proporcionará una herramienta fundamental para gestionar el uso de los documentos del Fondo Pedagógico Documental, y contribuye tanto a su preservación como a la optimización de su consulta y acceso.

Implementación y evaluación

La implementación de esta propuesta se llevará a cabo siguiendo la metodología establecida, y se acompañará de una fase de evaluación continua para garantizar que los objetivos planteados se logren de manera eficiente. Durante el proceso, se realizarán ajustes y mejoras basados en la retroalimentación obtenida tanto del personal bibliotecario como de los usuarios que interactúan con la Sala Patrimonial. La evaluación también incluirá el análisis de la efectividad del sistema de ficheros y el control estadístico de consultas, con el fin de asegurar que la organización y accesibilidad del fondo se mantengan óptimas.

A medida que se implemente el sistema, se evaluará su desempeño en función de:

- La precisión en la localización de los documentos.
- La eficacia del seguimiento de las consultas y el uso del fondo.
- La facilidad de acceso y la satisfacción de los usuarios.
- La preservación adecuada de los documentos más consultados.

Además, se fomentará un proceso de retroalimentación constante con los investigadores y la comunidad académica para ajustar la estructura de la catalogación y clasificación en función de las necesidades cambiantes y las nuevas áreas de interés.

Conclusión

Este capítulo, aunque con un enfoque técnico, tiene un propósito más amplio: permitir la integración de un trabajo académico y bibliotecológico que contribuya al enriquecimiento y a la correcta gestión del Fondo Pedagógico Documental. A través de los hallazgos documentales y bibliográficos, se profundiza en el conocimiento de la colección y se presenta el concepto de biblio-constelación, que resalta la relación armoniosa entre el archivo y la biblioteca como un todo.

El término biblio-constelación captura la idea de que el fondo y sus documentos no existen de manera aislada, sino que forman parte de un sistema más grande que incluye tanto los recursos archivísticos como los bibliográficos. Esta concepción amplia de los fondos patrimoniales refleja la importancia de la interconexión entre diversos elementos del conocimiento y su preservación.

La propuesta presentada aquí es solo el comienzo de un proceso que continuará desarrollándose conforme se sigan descubriendo nuevas capas de significado en el archivo. La divulgación, conservación preventiva y salvaguardia de este fondo son temas centrales para la comunidad universitaria y, más allá, evidencian el interés genuino de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con la preservación de su patrimonio bibliográfico y documental para las futuras generaciones.

Referencias

- Barahona, M. (1932). [Problemas de educación en el Huila]. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 36).
- Barros Baquero, M. (1932). [Conferencia sobre educación en Colombia]. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 34).
- Bernal Ortiz, J. (1932). Colonias escolares. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 49).

- Bernal, E. (2021). Entrevista: origen de las colecciones patrimoniales de la UPTC.
- Biblioteca Nacional de Colombia. (n.d.). Profesionales del libro – Grupo RDA. Recuperado de: <https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/servicios/profesionales-del-libro/grupo-rda>
- Burbano B., L. (1932). Informe al señor director de educación pública del Departamento de Nariño. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 35).
- Bustos, M. (1932). Estudio sintético sobre la cruz roja de la juventud presentado al Sr. Rector de la Facultad Nacional de Educación, por el Sr. Marco Tulio Bustos, delegado del Norte de Santander al Curso de Información Pedagógica. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 33).
- Caballero, S. (1932). Educación contemporánea. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 21).
- Calle Echeverri, J. (1932). Algunas de las facetas a que tenemos necesidad de atender principalmente en la educación del pueblo. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 25).
- Castellanos, V. (1932). Conferencia leída en la radiodifusora de la biblioteca nacional por el señor don Vicente Castellanos en la noche de 17 de los corrientes. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 32).
- Castro, G. (1932). El maestro debe estudiar al niño. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 22).
- Cerquera R., D. (1932). Trabajos manuales. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 23).
- Cerquera R., D. (1932). El Caquetá. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 48).
- Comunidad Baratz. (2021, noviembre 2). *Los principales sistemas de clasificación que han existido y existen en las bibliotecas*. Comunidad Baratz. <https://www.comunidadbaratz.com/blog/los-principales-sistemas-de-clasificacion-que-han-existido-y-existen-en-las-bibliotecas/>
- Curso de información vol.1 (1932). La educación pública en el Cauca. (Trabajo 1)

- Díaz del Castillo, P. (1932). Conferencia dictada por radio – por el sr. Pastor Días del Castillo P. Alumno del Curso de Información Pedagógica por departamento de Atlántico. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 24).
- Duarte, A. (1932). Importancia de los centros de interés. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 40).
- Espinosa, A. (1932). La actividad es la disciplina dentro de la educación nueva. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 47).
- Fernández H., R. (1932). Labores del Curso de Información: informe que rinde a los señores gobernador del Departamento del Cauca y director de educación pública el delegado por ese departamento, señor don Ricaurte Fernández H. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 26).
- Figueroa, C. (2006). Orígenes, formación y proyección de las facultades de educación en Colombia, 1930-1954. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 199-218. Tunja: UPTC. RUDECOLOMBIA.
- Flórez, F. (1932). Informe de unas visitas a las escuelas para niños retrasados de Bogotá. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 28).
- García Ejarque, L. (2000). *Diccionario del archivero-bibliotecario. Terminología de la elaboración, tratamiento y utilización de los materiales propios de los centros documentales*. Gijón: Ediciones TREA.
- González de la Fuente, C. (2005). *La Catalogación y clasificación documental: Teoría y práctica*. Ediciones Pirámide.
- Guzmán, F. (1932). Trabajos manuales en la escuela. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 27).
- Guzmán, F. (1932). La educación en el Departamento del Tolima. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 46).
- Hernández Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Ediciones TREA.
- Jaramillo Guzmán, A. (1932). Escuela de ciegos y sordomudos de Medellín. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 45).
- López H., R. (1932). Alrededor de los Centros de interés. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 29).

- López Ramos, A. (1932). Preparación de los maestros en la Escuela Nueva. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 30).
- Martínez de Sousa, J. (1989). *Diccionario de bibliología y ciencias afines*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez de Albornoz; Madrid: Pirámide.
- Martínez Esponda, E. (1932). La escuela rural colombiana. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 31).
- Martínez Esponda, E. (1932). Conferencia dictada por radio por Eduardo Martínez Esponda de la delegación del Tolima al Curso de Información. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 44).
- Martínez Madroñero, C. (1932). La madre y el niño en la educación. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 8).
- Miño, E. (1932). El problema de la determinación de la memoria (interpretación y comentarios a un capítulo sobre la memoria, de un libro de Claparede. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 2).
- Moliner, M. (2002). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moncayo Guerrero, J. (1932). Inspección escolar. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 3).
- Oliveros, D. (1932). Comentario trivial sobre el “Curso de Información”. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 6).
- Ortíz, S. E. (1932, mayo). *Bibliografía de Eduardo Posada*. *Boletín de Estudios Históricos*, 5(56-60), 317-234. *Boletín de Estudios Históricos - Hemeroteca Digital Histórica - Colecciones digitales - Biblioteca Virtual del Banco de la República*. <https://www.banrepcultural.org>
- Osorio, P. (1932). Algunas consideraciones sobre educación autónoma. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 7).
- Ortega, C. (1932). La reforma educativa se impone (Al Magdalena) Antes de sembrar limpiemos y abonemos el terreno. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 42).
- Pardo García, L. (1932). Educación pública en la intendencia del Amazonas. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 4).
- Pardo García, L. (1932). Resumen del libro “La Santé de L'écolier” del doctor René Sand, secretario general de la liga internacional de las sociedades de la cruz roja. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 43).

- Pérez Castillo, J. (1932). Texto del trabajo pedagógico de la alumna del “curso de información” Josefina Pérez Castillo, transmitido por radio el 8 del presente mes de noviembre. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 9).
- Ranganathan, S.R. (1967). Prolegomena to library y classification (3ra. ed.). Asia Publishing House.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/>
- Renowitzky, R. (1932). [Ideas sobre temas del curso de información]. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 10).
- Rodado, W. (1932). La escuela activa. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 5).
- Rojas Díaz, A. (1932). Algunas consideraciones sobre el valor educativo de los trabajos manuales. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 12).
- Rojas Díaz, A. (1932). Algunas consideraciones sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la organización de los museos escolares. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 13).
- Rojas Díaz, A. (1932). Conclusiones prácticas de orden pedagógico. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 14).
- Rojas Díaz, A. (1932). Autoridad del maestro. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 15).
- Rojas Díaz, A., Oliveros, D., & Bustos, M. (1934). Informe de los inspectores de educación pública al jefe del ramo en el departamento. Correspondiente al año de 1933. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 37).
- Rojas Díaz, A. (1932). Diez minutos por radio: Problemas y deficiencias de la educación pública en el Norte de Santander. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 39).
- Rueda Olaya, A. (1932). Educación Física: “La sensibilidad social debe ser la máxima virtud del educador” Agustín Nieto Caballero. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 11).
- Solarte, E. (1932). El niño en mi escuela de mañana. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 16).

- Téllez, M. (1932). Curso de información: trabajos manuales. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 38).
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2022). Resolución 5565 de 2022: Creación de la Sala Patrimonial.
- Velásquez Fernández, B. (1932). Labores del curso de información – cuál debe ser la labor de los alumnos delegados a su regreso a los departamentos. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 18).
- Velásquez, C. (1932). La escuela activa y los centros de interés. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 19).
- Victoria Martínez, J. (1932). Leticia y la educación. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 17).
- Victoria Martínez, J. (1932). Monografía pedagógica – metodología personal y general de historia para el concurso abierto en la Dirección de Educación Pública. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 20).
- Zapata Olaya, L. (1932). Trabajo pedagógico. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 41).



Capítulo III.

Dos principios de la Escuela Nueva en la reforma educacionista (1932-1934)

Johanna Andrea Bernal Mancilla
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introducción

Algunos trabajos realizados por los maestros que asistieron a los Cursos de Información impartidos por las Escuelas Normales de Tunja y Bogotá en el año 1932 se encuentran recopilados en el Fondo Pedagógico Documental, ubicado en la Biblioteca Central Jorge Palacios Preciado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la ciudad de Tunja. En dicho archivo reposan las descripciones, dificultades y opiniones sobre lo que se va a conocer como la reforma educacionista o instruccional de la década de 1930.

En un momento de reestructuración, dado que, se están cerrando o unificando las Escuelas Normales del país, la Escuela Normal de Varones, ubicada en Tunja, y el Instituto Pedagógico de Señoritas, ubicado en Bogotá, se unifican en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional mediante el Decreto 1353 de 1931, que posteriormente es reorganizada mediante el Decreto 1990 del 05 de diciembre de 1933. Tres años después, se dispone que la Facultad de Ciencias de la Educación funcionará con el nombre de Escuela Normal Superior, bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional e independiente de la Universidad Nacional, según la Ley 39 del 21 de febrero de 1936, institución que mantiene su funcionamiento en la ciudad de Bogotá.

Ese tránsito de las escuelas normales a la Facultad de Ciencias de la Educación se reglamenta mediante el Decreto 1487 de 1932 Sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria. En esta reglamentación, el artículo 4º establece:

Los bachilleres que quieran seguir la carrera del magisterio ingresarán a la Facultad de Educación, que comprenderá dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro para profesores de segunda enseñanza. [...] Para los actuales maestros graduados estará abierto en la capital de la República un Curso de Información que durará un año, terminado el cual, y mediante un examen, cuyas condiciones serán determinadas por el Gobierno, podrán los concurrentes a este curso recibir un certificado que los acredite para servir las principales direcciones de las escuelas primarias o para ejercer otros cargos de importancia en el ramo de la educación.

Los Inspectores de Educación serán escogidos de preferencia entre los alumnos que hayan obtenido su título en la Facultad de Educación o su certificado del Curso de Información. (Diario Oficial, n°. 22090, Decreto 1487 de 1932, p.2)

Como puede observarse, estos cambios facilitaron la apertura de los Cursos de Información en Bogotá, los cuales se convirtieron en un medio de actualización para los maestros que ya se encontraban en

ejercicio y que aspiraban a asumir la dirección de las escuelas primarias o servir de inspectores del sistema educativo. Dichos cursos también serían objeto de reformas en los años posteriores.

El objetivo de este capítulo es resaltar -a partir de las voces de los maestros que participaron de los cursos de información del año 1932, quienes a través de sus trabajos finales expusieron ideas, percepciones, observaciones y balances- dos principios que aparecen en los discursos y prácticas pedagógicas con relación a la formación moral e intelectual del niño, a partir de la teoría de la Escuela Nueva. El capítulo se organiza en tres apartados: el primero presenta los pilares de la escuela nueva en cuanto a la conservación de la libertad y la formación de la autonomía para dar cuenta de la educación práctica de los niños, de manera que, a la institución escolar se le solicita hacerse cargo de la formación intelectual, física, religiosa y cívica de los estudiantes, el segundo señala aquellos enunciados que circulan en torno a la importancia del trabajo manual como parte de la formación intelectual del niño, los cuales proceden de teorías de pedagogos, psicólogos y médicos como Ovidio Decroly, Édouard Claparède, María Montessori, Célestin Freinet, Adolphe Ferrière y Lietz. Finalmente, se presentan algunas conclusiones.

Libertad y autonomía: principios formativos de la Escuela Nueva

La escuela tradicional es sinónimo de quietud y aislamiento, pues su objetivo es que el niño responda a la memorización del conocimiento y el buen comportamiento en el salón. Esta concepción reduccionista de la educación termina por prestar atención a la disciplina y la instrucción, a la vez que, descuida la formación práctica o moral. La escuela moderna, por el contrario, es signo del paso de un sistema autoritario a la formación de la autonomía, es decir, realza que la educación práctica es fundamental, al igual que la instrucción y la disciplina, de ahí que se requiera nuevas teorías y métodos de instrucción que den cuenta de la naturaleza del niño y de los procesos de aprendizaje. En

otras palabras, los discursos que comienzan a circular bajo la teoría de la Escuela Nueva comienzan a hacer un llamado para que la libertad y la autonomía se conviertan en los ejes de formación presentes en las prácticas pedagógicas. Tal vez, dicha propuesta no era tan novedosa como señalan algunos pedagogos de la época, pues en el siglo XVIII, filósofos como Rousseau y Kant en sus tratados de pedagogía ya afirmaban que la educación debía posibilitar la formación de seres humanos libres, es decir, personas que actuaran siguiendo un criterio propio guiado bajo los preceptos de la razón. En palabras de Kant, el proceso educativo debía permitir al niño aprender a pensar por sí mismo, pero ¿cómo enseñarles a los niños a pensar por sí mismos? ¿Cómo enseñarles a actuar en libertad?

Estos principios de libertad y autonomía que se promueve a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX son los pilares de la escuela moderna para el siglo XX. Así, la Escuela Nueva debe educar con tal medida que no puede permitir que los estudiantes lleguen al anarquismo, pero tampoco pueden seguir en el aislamiento y la quietud. Osorio, Pedro (1932) señala que la escuela debe transitar gradualmente del sistema autoritario a la autonomía, un paso para el cual deben estar preparados los maestros, dado que, en manos inexpertas los niños pueden llegar al otro extremo. Se trata de materializar la profecía de Adolpho Ferrière, pedagogo de Ginebra y fundador del movimiento de la Escuela Activa, cuando afirma que “La presente Era nueva de la infancia será la nueva Era de la humanidad de mañana” (p. 3), es decir, declara que los niños son la semilla de esa nueva humanidad que se pretende formar.

En la escuela tradicional, los niños son educados bajo la premisa de un éxito escolar que premia la quietud, la obediencia, el silencio y el orden. Ellos tienen deberes, pero esta escuela les desconoce sus derechos, - recordemos que la declaración de los Derechos del niño se firma hasta el año 1959-, pues lo que prevalece en estos espacios escolares es la prohibición de expresar sus pensamientos, desarrollar el espíritu social que junto con la inmovilidad y el silencio se convierten en la impronta del régimen escolar (Osorio, 1932, p.1). Esta manera de

educar de la escuela tradicional atenta contra la libertad y la autonomía que ahora empieza a ser reconocida en los niños, pues en los nuevos discursos de la pedagogía y de teorías como la Escuela Nueva, lo que aparece es un sujeto que tiene la potencialidad de convertirse en un ciudadano libre y para ello hay que cambiar las prácticas pedagógicas, especialmente, modificar los escenarios escolares y sobre todo los métodos de instrucción.

Del concepto de infancia que nos presenta Rousseau en *Emilio o de la Educación*, es decir, de un niño que requiere los cuidados del preceptor y del aprendizaje de las relaciones con las cosas y con los otros para llegar a educarse como un ser humano libre, de esa nueva sensibilidad moderna que indica que los niños deben recibir un trato de protección y cuidado para conservar su inocencia, su fragilidad, a la vez que, se les moldea para convertirlos en los ciudadanos del futuro, lo que encuentran los profesores de 1932 en Colombia es que la escuela tradicional conlleva prácticas pedagógicas que van en contravía de ese ciudadano en potencia. El concepto de infancia y educación que prevalece en esta escuela tradicional es la de un bárbaro que requiere disciplina para su humanización y memorización de los conocimientos para ingresarlo a la cultura.

Por lo cual, una educación que se preocupe por los intereses del niño como lo promueve la Escuela Moderna, específicamente, el movimiento de la Escuela Nueva y la Escuela Activa va más allá de la instrucción y la disciplina. De lo que se trata es de educar en la autonomía, es decir, llevar a cabo “[...] un conjunto de procedimientos por los cuales la comunidad escolar llega a gobernarse a sí misma” (Osorio, 1932, p. 1). En ese camino, el maestro debe inspirar y cooperar para que los niños aprendan a desarrollar sus iniciativas, brindar las condiciones para que los estudiantes pongan en juego su actividad física, moral y sobre todo social, de tal manera que, se logre alcanzar el ideal de una escuela que ofrece el ambiente para cumplir con dicho propósito. Una educación que promueve la autonomía es aquella que se preocupa por brindar a los niños las herramientas para llevar una vida práctica basada en la libertad, el respeto, la solidaridad y la formación

de las virtudes, de manera que, el egoísmo se reemplaza por el mutuo apoyo (Osorio, 1932, p.2). En palabras del maestro:

Para la mejor realización de este fin de la educación autónoma es ante todo necesario conseguir el autogobierno bajo el doble aspecto por sí mismo y del gobierno de sí mismo. Supone el primero, la capacidad de bastarse y la iniciativa que conduce a ordenar y orientar no sólo sus actividades, sino su vida entera hacia un fin general. [...] El segundo o gobierno de sí, es la virtud por medio de la cual el individuo es capaz de dominar las pasiones brutales y exageradas, haciendo que la voluntad domine sobre el corazón, al paso que en él se levante lozano el espíritu altruista que mata el egoísmo. Por otra parte, como en la sociedad no todos pueden ser gobernantes, existe el gobierno de sí mismo para los gobernados en el acto de saber obedecer y de someterse conscientemente al gobierno que los conduzca por el recto camino de la ciencia y el progreso (Osorio, 1932, p. 2).

El profesor Osorio recoge algunos planteamientos que Rousseau deja en sus textos *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1755) y *El contrato social* (1762). En estos textos, el pensador de Ginebra señala que los seres humanos requieren construir un pacto social que esté regido por una autoridad legítima para evitar ceder y someterse ante la ley del más fuerte. Esto evita que el ser humano se sujete a la voluntad de otro ser humano, dado que, cuando esto ocurre a lo que se renuncia es a la facultad de elegir la cual ha sido otorgada por naturaleza.

Sin embargo, en la construcción de ese poder político legítimo nace la siguiente pregunta: ¿cómo gobernar a otros y, a la vez, permitir conservar la libertad de cada uno de los gobernados? Pregunta que contiene una paradoja: obedecer a la autoridad, a la vez que, se busca conservar la libertad. La respuesta a la pregunta anterior tiene luces en los conceptos de voluntad general y contrato social, puesto que, según el filósofo de la ilustración hay que “Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda fuerza común de la persona y a los bienes de cada asociado y mediante la cual cada uno, uniéndose a

todos los demás, no obedezca sino a sí mismo y quede tan libre como antes” (Rousseau, 2017, p. 59).

Esto quiere decir que, se requiere de una forma de gobierno que, en vez de someter la fuerza y la libertad de cada sujeto, articule dichas fuerzas y libertades donde “*Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo*” (Rousseau, 2017, p. 60), dando lugar a un solo cuerpo político al que se dará el nombre de Estado. Esta sería la tarea de una educación basada en la autonomía, enseñarles a los niños que ellos son una fuerza que al articularse con otras fuerzas pueden construir una voluntad general que retoma los intereses de cada uno de los integrantes.

Así, en cuanto asociados y ciudadanos, todos obedecen a la autoridad de las leyes, leyes que estarán construidas por la voluntad general y que cada uno aprenderá a amar, pues estas son el producto de la razón y de los acuerdos a los que se llegan como reflejo de los intereses del bien común. Conseguir la asociación de fuerzas e intereses sería la labor del maestro que como legislador de ese cuerpo político brindará las condiciones para que los niños aprendan a gobernarse a sí mismos y a los otros, pues la escuela se presenta como uno de esos primeros escenarios que contribuyen a la formación del ciudadano libre y autónomo que requiere la patria.

Siguiendo las palabras de Osorio, la educación debe conducir a los hombres a gobernarse por sí mismo y a sí mismos para luego poder gobernar a los demás. El gobierno por sí mismo se entiende como una actividad que orienta el sujeto hacia sí mismo, ese autodidacta que debe promover la escuela y, el gobierno de sí mismo como ese cultivo de las virtudes, puesto que, primero hay que aprender a dominar las propias pasiones para no dejarse arrastrar por ellas, antes de pretender gobernar a los otros. Así, quien es capaz de gobernarse a sí mismo podrá gobernar a los demás. Sin embargo, las prácticas de la escuela tradicional con su rigidez, quietud y silencio impuesto se encuentran lejos de promover la educación autónoma.

Aunque Osorio no habla propiamente de una educación moral o práctica de los niños, este profesor recalca que el despliegue de las virtudes empieza en la infancia, recuperando algunos planteamientos de los discursos del siglo XVII de Locke y del siglo XVIII de Rousseau y Kant cuando se refiere a la educación y la pedagogía. Pues, afirma que la tarea de la educación es brindar las condiciones para desarrollar la razón, aprender a dominar sus pasiones, cultivar las virtudes e intelecto, y ejercer la libertad. Solo así se puede esperar que surjan los buenos gobernantes y ciudadanos que requiere el Estado o la patria.

Una educación bajo el principio de la autonomía permite conocer al niño, revelar su carácter y moldearlo para alcanzar el ideal de un ciudadano solidario, pues se torna un ser activo en las conversaciones, empresas y organizaciones escolares. Ese conocimiento se torna esencial para educarlo. Las ventajas de educar en la autonomía, en las palabras del profesor Osorio, es que disminuye el trabajo del maestro al establecer las bases sólidas para que los escolares se dominen a sí mismos, aprenden por experiencia el valor de dividir el trabajo según sus aptitudes, despierta en ellos el respeto por la autoridad, al tiempo que los acostumbra a tomar decisiones del lado del poder, lo cual influye en que los educandos aprenden a obedecer la norma y a quienes se encargan de hacerla cumplir, identifica a los líderes naturales y les otorga un sentido de responsabilidad (Osorio, 1932, p. 3).

Cercano a estas ideas, el profesor Rodado Wilfrido inicia su texto afirmando: “EL NIÑO Y SU PERSONALIDAD. Una de las características esenciales de la nueva educación es el respeto a los derechos que se manifiestan en la personalidad del niño, cuyo desarrollo en la vida no debemos obstaculizar con una intervención opresora.” (1932, p.1). Otra vez aparece el término de los derechos del niño como un llamado a la libertad y a dejar la opresión sobre la infancia en las escuelas. El modelo de Escuela Nueva integra, por un lado, los discursos de la psicología y la biología para dar cuenta del aprendizaje activo, por otro, el espíritu de formación moral y política del siglo XVIII cuando promueve la libertad y el respeto por los derechos. Citando a Adolphe Ferrière, el profesor Rodado W. señala lo siguiente:

Confianza en el niño en lo que tiene de bueno y justo, a pesar de los errores o extravíos momentáneos de su evolución; convencimiento de que no hay verdadera educación, educación fundamental si no se manifiesta de dentro a fuera por la acción infantil espontánea reflejada en el espejo de la razón y la justicia; de aquí que haya de evitarse toda coacción y arbitrariedad, todo dogmatismo y toda violencia, apelando en cambio, a la acción lenta de la persuasión, a las acciones sociales, a las visiones y consideraciones de cuanto existe de hermoso, noble y grande en el mundo (1932, p. 1).

Esa confianza en los niños, en su naturaleza bondadosa y justa es la que recalca Rousseau en el tratado de pedagogía, puesto que, para el pensador ginebrino el ser humano desde el estado de naturaleza conserva dos principios: el *amor de sí* y la *conmiseración*. El amor de sí es el impulso de todo ser por conservarse. No obstante, para la profesora Vera Waskman este concepto está lleno de contradicciones, para Aristóteles y los estoicos tiene un valor positivo, mientras que, en la Edad Media con San Agustín y Pelagio, esta noción adquiere una connotación negativa, ya que, el amor de sí deja de verse como algo puro y desinteresado. En el siglo XVIII, la acepción que aparece en la *Enciclopedia* es positiva, pues se refiere a la búsqueda de la felicidad y se distingue del término *amor propio* que está asociado con el egoísmo. El amor propio remite a la idea de que el sí mismo se convierte en el centro de todo, el objeto y fin, y termina por excluir a los otros (Waksman, 2016, pp. 103-108).

El otro principio es la conmiseración o piedad y se refiere a esa identificación que tiene todo animal, incluyendo el ser humano, con su especie hasta el punto de repudiar el daño y dolor que sufre el otro. Desde el estado de naturaleza, la piedad es un sentimiento “natural” que permite la conservación de la especie, lleva a prestar auxilio y rechaza el sufrimiento de los otros animales. El hombre en estado de naturaleza se regula a través de la piedad, pues este sentimiento cumple con la función de la ley, la costumbre y la virtud que se desarrolla en la sociedad civil (Rousseau, 2012 pp. 150-151).

Esos dos principios, presentes en la infancia, son los que la educación debe preservar desde la perspectiva rousseauiana. Educar a Emilio implica enseñarle a ampliar las relaciones de conservación consigo mismo y con los otros, así como permitirle ejercer la libertad asumiendo las consecuencias de sus decisiones y acciones. Y, para ello, es necesario confiar en la bondad, la inocencia, el sentimiento de justicia propios de la infancia, al tiempo que, se cultiva la razón. Educar no puede reducirse a prohibir, cohibir, imponer, domesticar, doblegar como se le atribuye a la escuela tradicional, donde la disciplina tiene una connotación negativa y hace referencia a esa obediencia ciega a la autoridad. Por el contrario, la educación en el modelo de la Escuela Nueva y, en la voz del profesor Rodado, hace referencia a ese modelo de educación en y para la libertad que promueve Rousseau. Es una educación que enseña al niño a dominar sus pasiones, a cultivar su intelecto, a relacionarse con los otros sin coartar las libertades. Se trata, en última instancia, de un “dejar ser” al niño en su naturaleza, idea ajena e incomprensible para la escuela tradicional porque desconoce la naturaleza del niño.

No obstante, hoy en día es discutible el concepto de “naturaleza del niño”. Los estudios de Philippe Ariès muestran que la infancia es un concepto que surge en los siglos XVII y XVIII que da cuenta de un conjunto de discursos y prácticas donde se atribuye una nueva sensibilidad y mirada de la niñez, pues a ella se le atribuye maleabilidad, inocencia y docilidad. De la mirada donde se les considera “adultos pequeños”, pues ellos conviven y comparten las mismas actividades que los adultos como son los juegos, el trabajo, la ropa, la habitación, etc., durante la modernidad se decide separar el mundo de los niños del mundo de los adultos.

Esa separación de los dos mundos da lugar a una nueva subjetividad, en la que el niño se convierte en un sujeto que requiere de la tutela de dos instituciones, por una parte, la familia y, por la otra, el Estado. Este último, a través de orfanatos y posteriormente las escuelas, se toma la tarea de educar a los niños pobres con el objetivo de convertirlos en ciudadanos para los Estados nacientes y en mano de obra útil

para las industrias. De ahí, la necesidad de convencer a las familias no solo de cuidar de los niños, es decir, otorgarles unas condiciones de higiene, salud y cuidados básico para que no mueran prontamente, sino también de llevarlos a la escuela para educarlos. En palabras de Kant en el *Tratado de Pedagogía* (1803), las familias se encargan de la crianza, mientras que, la escuela se encargan de brindar disciplina, instruirlos, adentrarlos en el mundo de la cultura y de la formación práctica.

Bajo estos ideales de educación, el Estado tiene que acudir a diferentes estrategias para incentivar la asistencia escolar, buscando desvincular a los niños del trabajo o de la vida en la calle. De este modo, la educación pública se convierte en el escenario en el que convergen tensiones entre las prácticas familiares y los proyectos de formación de ciudadanos y trabajadores propios de la modernidad.

La Escuela Nueva, modelo contrario a la escuela tradicional, encarna ese ideal de comprensión y conocimiento de la personalidad y de la naturaleza del niño. La Escuela activa, término que condensa los principios de una educación centrada en la infancia, por su parte, refleja el interés por vincular los intereses y necesidades de los estudiantes en la escuela. En palabras del profesor Rodado, la escuela activa permite que los niños se conviertan en los responsables de sus actos, así cuando alguno comete una falta, la censura se convierte en el medio de sanción y el maestro más que disciplinar se encarga de dar acertadas amonestaciones para que enmienden sus faltas. En la formación del carácter de lo que se trata es de enseñar a reflexionar sobre las faltas más que de establecer castigos (1932, p. 2).

Asimismo, la Escuela Nueva reconoce que el niño no es una tabula rasa, todo lo contrario, en él ya hay una personalidad con unos intereses propios. La educación que se da en esta debe dirigirse a cultivar esos gérmenes preexistentes, en vez, de cercenar capacidades y atributos según las preferencias del maestro. La labor educativa se concibe como un proceso de acompañamiento que articula la acción de la escuela y la familia, en la construcción de un entorno que realza las inclinaciones del niño. Este nuevo modelo de educación reconoce que

la sociedad y la familia juegan un papel importante en la educación, por ello, se proponen construir un mismo ambiente de trabajo entre la escuela y el hogar, ideal que apenas empieza a gestarse para la época (Rodado, 1932, p. 4).

Articular la familia y la escuela es uno de los propósitos del siglo XX -como lo señala Jacques Donzelot-, puesto que, los padres de familia se resisten a llevar los niños a las escuelas, de ahí, la necesidad de establecer la asistencia obligatoria. Así la Ley 56 de 1927 en Colombia establece la obligatoriedad escolar, ley que tiene su refinamiento con el Decreto 1790 de 1930 de Colombia que reafirma dicha obligación señalando la edad mínima de seis años. De la obligatoriedad escolar se transita a la necesidad de educar bajo los principios de libertad, autonomía y respetando la personalidad del niño, enunciados que parece mantenerse hasta el presente como se puede observar en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios cuando señalan que la formación de los niños y los jóvenes está encaminada a la formación de la autonomía, el pensamiento crítico, ciudadanos responsables y solidarios que contribuyen a la construcción de una mejor sociedad.

El valor de los trabajos manuales: la importancia de la actividad

Los niños por medio de los trabajos manuales hacen comprensible lo que antes constituía una abstracción absoluta, un desgaste innecesario (Guzmán, J. 1932, p. 6).

Hacia 1930, con el movimiento de la Escuela Nueva, se pone de relieve la importancia del trabajo manual en el aula. Así como ya no es necesario que los niños permanezcan juiciosos, silenciosos y quietos, sino que, por el contrario, se les permite expresarse y decir lo que piensan, también se hace necesario revisar los métodos de enseñanza en pro de sus aprendizajes. Despertar el espíritu de observación, asociación de ideas, experimentación y sobre todo realizar trabajos manuales se vuelve el foco de la nueva educación, puesto que, el aprendizaje:

[...]está basado en la intuición directa de las cosas y desenvuelve con la manipulación de objetos, al mismo tiempo la habilidad de las manos y el adiestramiento de los sentidos, la atención y la observación, estableciendo el enlace gradual y adecuado, siguiendo como dice un psicólogo, el proceso de la inteligencia en la adquisición de las ideas, que penetran en la mente del niño, al satisfacer su curiosidad, y hace algo por sí mismo (Rojas-Díaz, 1932, pp. 1-2).

Si bien, la experimentación con los objetos y la intuición directa de las cosas es un proceso clave en la formación de la infancia, tal como lo señalaban Rousseau o Locke en sus textos sobre pedagogía y educación, parece ser que, lo particular de estos enunciados, retomados por los psicólogos de la educación en el siglo XX, es que los usan para referirse al “trabajo” que deben realizar los niños en las escuelas. Enseñar a trabajar es equivalente a aprender, ese es el valor principal del aprendizaje y los trabajos manuales se vuelven un asunto importante en la enseñanza primaria y secundaria.

El trabajo del maestro Guzmán deja ver como su discurso se encuentra atravesado por las ideas de aquellos pensadores que tuvieron una visión renovadora en los siglos XVI, XVII y XVIII como son Rabelais, Locke, Rousseau, Pestalozzi y Froebel y los innovadores como Dewey, Decroly, Ferrière, Claparède, Reddy, Litz en el siglo XX, quienes comparten la idea de que el niño debe crear, inventar, hacer. Por eso la enseñanza necesita reposar en los trabajos manuales, los cuales, obligan a llevar la idea a su representación concreta, ya que, estos son la representación de la idea de evolución que tiene la educación racional y concreta (Guzmán, 1932, p. 3).

La escuela nueva debe tratar de despertar el gusto por el trabajo manual, le enseña al niño a gastar útilmente la energía, aprovechar el tiempo, despierta la iniciativa e inventiva a través del trabajo. Una propuesta de instrucción diferente a la escuela tradicional, puesto que, esta última se muestra como un entorno organizado sobre intereses intelectuales, los cuales, producen fatiga y tormento, a la vez que des-

cuida los intereses reales y psicológicos de los niños. Sus métodos y procedimientos son contrarios a la vida y al desenvolvimiento natural del niño, pues le enseña lo que su mente no alcanza a captar, reduce la enseñanza a las tres erres (contar, leer y escribir) con una incipiente comprensión (Guzmán, 1932, p. 2).

En palabras del profesor Guzmán, en la educación tradicional “La escuela no es para el niño sino el niño para la escuela no es tampoco la escuela para la vida sino la escuela del crimen y la muerte del niño” (1932, p. 2). Por el contrario, la Escuela Nueva da un giro al presentar el trabajo manual como esa actividad que permite ejecutar la imaginación y cultivar los sentidos, entre ellos, las manos adiestradas. Rojas-Díaz trae las siguientes palabras de Agustín Nieto Caballero: “El cultivo de la mano es el cultivo de la inteligencia” para enfatizar que la Escuela Nueva toma el camino de la educación manual hacia la educación intelectual, un principio que es inverso en la escuela tradicional (Rojas-Díaz, A. 1932, p. 3).

La Escuela Nueva es la escuela de la vida, es decir, aquella en la que se ejercen los sentidos, donde la libertad reina y se prepara a la niñez para la vida adulta, donde el maestro es un guía, mientras que, el cobertizo y el Prado se convierte en el espacio escolar privilegiado para enseñar, pues la naturaleza se entiende como un libro abierto para leer. Y a través del trabajo manual se establece el equilibrio entre la mente y el organismo, pues este permite el desenvolvimiento de las facultades mentales, de los sentidos, y de los músculos, lo que despierta en el niño la iniciativa, la creación y cierta espontaneidad en su obrar (Guzmán, 1932, pp. 3-6).

La Escuela Nueva se basa en el precepto pedagógico de “Caminar de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido” (Rojas-Díaz, A. 1932, p. 2), principio pedagógico que se separa de la escuela tradicional donde se provee a la niñez de «enseñanzas intelectuales», entorpeciendo el interés y la curiosidad. A través de una educación basada en los intereses del niño, se pone de manifiesto su personalidad, es decir, se le exalta y respeta su individualidad, de

ahí, la necesidad de ajustar los métodos de enseñanza incorporando los centros de interés propuestos por Decroly. Los centros de interés y los trabajos manuales se constituyen en las herramientas que tienen los maestros para desenvolver las diversas facultades físicas, intelectuales, morales y estéticas de la niñez (Rojas-Díaz, 1932, pp. 4-5).

Hablar de escuela tradicional o antigua es sinónimo de deficiencias pedagógicas, entre ellas, ignorar la vida espontánea de los niños, en cambio, la Escuela Nueva es símbolo de un lugar que permite encauzar la voluntad, la inteligencia y pulir el espíritu de observación del niño. La Escuela Activa, bajo el principio de aprender haciendo, método de instrucción del modelo de Escuela Nueva, promueve la actividad en los niños. La Escuela Activa más que brindar conocimientos complejos que permanecen inermes en los niños por estar basados en la memorización, exige de los niños el uso de sus diferentes facultades y realización de ejercicios manuales que ayuden a la comprensión del conocimiento. La Escuela Nueva junto a la Escuela Activa exige modificaciones de los métodos de instrucción y de los espacios escolares, pues ahora se requiere ir al campo, construir la granja escolar, el museo, las bibliotecas, las canchas para deportes, laboratorios, etc., ya que, la experiencia y la práctica son los ejes del aprendizaje (Vásquez, C, 1932, pp. 2-3).

Ahora, el maestro debe cuidar -con el método de la Escuela Activa- que las actividades propuestas respondan a fines, necesidades y deseos de los niños, es decir, permitan encauzar las iniciativas de los estudiantes, dando curso a los discursos de la Pedagogía moderna o pedagogía práctica. Así, se incorporan también los centros de interés de Decroly entendidos como “puntos comunes de aspiración y de deseo a los cuales se refiere toda la labor de la escuela: estos puntos tienen como objeto principal mantener en tensión el interés de los alumnos [...]” (Vásquez, C, 1932, p. 4). Los centros de interés buscan que los niños experimenten la alegría y el placer de investigar y trabajar en la escuela, por lo cual, exigen cambiar las metodologías de enseñanza para centrarse en el aprendizaje. En vez de impartir materias escolares sobre Aritmética, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, etc., la escuela

se organiza alrededor de colecciones, juegos, descripciones, planos de viajes, museos organizados por los mismos estudiantes.

Los centros de interés exigen que la escuela flexibilice sus horarios y actividades prestando atención a aquello que llama la atención de los niños:

[...] ese cuadro que regulariza de manera estricta y arbitraria el tiempo que ha de durar cada clase, será modificado de tal manera que el tiempo estipulado para cualquier materia ha de ser elástico como lo exija el interés del niño; más todavía, es tan elástico que en el desarrollo de un centro de interés puede emplearse una semana, un mes y hasta abarcar todo el año escolar, sin perjuicio para los alumnos, y digo sin perjuicio, porque precisamente la característica de los centros de interés es proporcionar a los escolares el mayor número de conocimientos en todas las materias, teniendo como base o punto de partida el objeto que se haya tomado o elegido como centro de interés (Vásquez, C, 1932, p. 4).

De manera que, frente a la escuela tradicional caracterizada por sus horarios rígidos, materias asignadas, temas dados y una distribución del tiempo y del espacio analítico o disciplinario que evita la circulación difusa de los individuos, el vagabundeo, la aglomeración, la pérdida de tiempo, la articulación de movimientos en series emerge la propuesta pedagógica que busca elasticidad en la distribución del tiempo y de los saberes de acuerdo con los intereses de los niños. Bajo este presupuesto, pareciera que, ahora la escuela tiene el propósito de responder a los ritmos, curiosidades, necesidades de los niños, sin embargo, esta libertad y flexibilidad que requiere la Escuela Nueva se ve minimizada frente a la nueva exigencia: hacer de esta institución escolar un laboratorio de observación y medición de la inteligencia y comportamiento de la niñez como parte de la conformación de los discursos de la psicología, la biología y la medicina.

Por ello, a la escuela entran las pruebas mentales que acondicionadas a los centros de interés, no solo permiten el perfeccionamiento de

las facultades cognitivas, sino que, además se busca que repercutan en el perfeccionamiento de las facultades espirituales. Conocer la edad mental de los niños gracias a las escalas de Binet-Simón acompañadas de la revisión de Terman o la edad pedagógica o educacional -como lo menciona Thorndike- permite llevar una catalogación por edades, catalogación respaldada en la ciencia. “Sea pues los centros de interés, la forma de enseñanza, que rijan en todas las escuelas de Colombia, ya por sus virtudes, por sus bondades o simple experimento, pero por una u otra razón, que sea de guía de las futuras generaciones” (Caballero, 1932, p.8).

Así, la cultura física, la educación moral y la educación intelectual son los tres frentes que debe atenderse en la Escuela nueva, una propuesta educativa que promueve el progreso de la humanidad basado en la ciencia. De manera que, volviendo a los planteamientos de la pedagogía kantiana, la escuela nueva y la escuela activa recuperan la formación física como ese cuidado del cuerpo, la instrucción como parte del acceso a la cultura y la formación práctica como ejercicio de la libertad que tiene todo ser humano, con la particularidad que dicha formación debe proceder de los principios de la ciencia.

Dada la acogida de los centros de interés, el maestro Rafael López, por ejemplo, propone llevar a cabo una capacitación a los maestros regionales y para ello monta un curso de vacaciones con una duración de 5 semanas para impartir en Aguadas – Caldas. El programa inicia con la presentación de las diferencias entre la escuela nueva y escuela activa, los principios pedagógicos, biológicos y psicológicos de los centros de interés de Decroly, la influencia del medio ambiente, la familia, la finalidad de la escuela rural, aspectos sobre higiene, profilaxis y práctica. López también pone a disposición un ejemplo para crear un centro de interés a partir de El sombrero de Iraca, el cual consta de tres momentos: observación, expresión donde hay ejercicios de lectura, escritura, juego y una actividad manual con greda y, por último, números y medidas para hacer un conteo y enseñar operaciones básicas de matemáticas. Al final señala que “Este centro de interés podría ampliarse y profundizarse gradualmente, para los cuatro años

de enseñanza primaria y le daría cabida integral a todas y cada una de las asignaturas obligatorias en los pénsunes” (López, R, 1932, p.4)

Con los centros de interés pareciera que la escuela abre a la posibilidad de plantear caminos de enseñanza que son impredecibles, pues la exigencia de la flexibilización del tiempo, temas, recursos, escenarios, indican que el aprendizaje se detenta como un elemento que se mantiene por fuera de la lógica del cálculo. Por momentos, parece que la Escuela Nueva vuelve a esa idea de aprendizaje que Richard Sennett resalta en los talleres de la Edad Media donde el maestro artesano enseña a manejar los materiales y la técnica de su oficio al aprendiz. Una relación de enseñanza-aprendizaje que articula el trabajo manual y el trabajo intelectual, recordando que compartir un saber va más allá de una instrumentalización de este, todo lo contrario, se requiere construir paso a paso las condiciones que permitan llevar ejercicios prácticos para poner en marcha una habilidad durante un buen tiempo.

Otro aspecto importante en los principios de la Escuela Nueva es la ubicación de los locales educativos, pues se requiere que estos sean lugares acogedores que le quite peso a las severas y sistematizadas clases de los maestros. Por ello, se dice que las Escuelas Nuevas deben ubicarse en medio del campo, los árboles, los riachuelos, de manera que, la naturaleza que la rodea sea el lugar de observación y experimentación de los niños, de ahí, tal vez, que las Escuelas Nuevas sigan ancladas a los territorios rurales de nuestro país. Este modelo de Escuela Nueva junto con los principios de la escuela activa se convierte, entonces, en el laboratorio de la pedagogía práctica (Caballero, S. 1932, p. 6). Así, se le exige a la pedagogía salir del saber teórico que privilegia el saber intelectual y memorístico en los niños para dar paso a experiencias y ejercicios prácticos.

La escuela debe dejar atrás la arquitectura oscura, las paredes cargadas de dibujos rimbombantes, los espacios reducidos, incluso, se le cuestiona si debe estar cerca de la ciudad. Pues, lo que se recomienda son locales escolares como casas con espacios amplios, líneas precisas y sencillas, simetría de los salones con los niños, patios claros y extensos

que contengan salas de trabajos manuales. Como lo señala Caballero (1932) “La construcción del local, influye en el alma de los niños, por consiguiente, ésta debe ser amoldada a la elasticidad del espíritu de los niños” (Caballero, S. 1932, p.3).

Ese amoldar el espacio a la elasticidad del espíritu de los niños, parece indicar que para la escuela tradicional hay un descuido de los espacios físicos, mientras que, la Escuela Nueva reconoce que el espacio hace parte de la formación del niño. Cuando el profesor Caballero indica que, el local escolar influye en el alma de los niños sugiere que en ese momento de la historia la mirada se devuelve sobre esa relación entre los espacios físicos y la naturaleza de los niños, es decir, aparece una mirada que no solo atiende a la funcionalidad de una silla o un salón, sino que, también se ocupa de organizar cada detalle del espacio para que se convierta en un lugar agradable, en tanto que, da gusto permanecer en ella.

La escuela activa con sus centros de interés surge como “un bálsamo que consuela y calma la sed de la segunda y tercera infancia hasta las primeras faves de entrada la pubertad”, dice (Caballero, 1932, p. 5), puesto que, al intentar conocer y atender los intereses de los niños los prepara para la vida. El fin de esta educación es la realidad de la vida, esto implica acercarlos al libro de la naturaleza, donde se encuentran todos los conocimientos.

La escuela activa es un llamado a racionalizar los métodos de instrucción, a atender a una enseñanza lógica, en concordancia con la naturaleza del niño. Llevar los trabajos manuales a la escuela es comprender que estos son necesarios y útiles para el desarrollo corporal y manual que precede al desarrollo espiritual, dado que, entre los 3 años y hasta los 14 años, aquello que domina es la actividad manual, afirma Cerquera, siguiendo los planteamientos de la escuela nueva de Cecil Redy, los hogares campestres de Lietz, la Escuela serena de Lombardo Radice y la Escuela activa de Adolfo Ferrière (1932, p. 2).

En este sentido, la escuela nueva promueve una educación de la vida y para la vida, enunciado que se moviliza en las voces de los maestros. Y, en ese camino, los trabajos manuales buscan:

[C]onseguir que el niño manifieste o exprese de una manera concreta sus pensamientos; desarrollar las tendencias y capacidades prácticas del alumno; el gusto artístico; la capacidad creadora; impulsar la ayuda mutua y el amor al trabajo. “El trabajo manual es la base y fundamento no solo de todo arte verdadero sino también la base de toda ciencia” (Cerquera, 1932, p. 3).

En otras palabras, contra una escuela tradicional que se le acusa de privilegiar el “intelectualismo”, es decir, una educación basada en la memorización, la Escuela Nueva se presenta como una opción para el niño a quien se concibe como un poder creador que en cada paso enriquece con un nuevo descubrimiento al hombre de la ciencia, así el niño se educa, se instruye y permite extraer lecciones que contribuyen a comprender su desarrollo mental y físico (Rodado, 1932, p. 3).

El maestro en su labor de educador comprende que hay intereses espontáneos en el niño que puede encauzar, sin embargo, también advierte que hay momentos en los que la voluntad del niño no guarda la misma proporción por que la razón y, por ello, se deja llevar por sus instintos (Rodado, 1932, p. 3).

En respuesta a los opositores de la Escuela Nueva al preferir el silencio, el aislamiento y el orden, Cerquera afirma que la pregunta que debe hacerse un profesor es, justamente, por ese punto límite entre la quietud y el silencio o el movimiento y la conversación. Realizando una analogía entre el maestro y el fotógrafo dice que “El maestro al principiar su clase debe hacer como un fotógrafo, enfocar la atención para que la imagen que le va a enseñar quede bien impresa en la mente del niño” (Cerquera, 1932, p. 4). Para enfocar la atención de los niños se requiere realizar trabajos manuales en el aula, ya que, estos les permite desarrollar destrezas, aunque no sea el oficio del futuro. Y así

como el fotógrafo conoce la técnica para enfocar y tomar una imagen clara, se le reclama a la Facultad de Educación, institución encargada de preparar a los profesores normalistas, que los prepare en trabajos manuales que les permita adquirir algún conocimiento, de lo contrario, los colegios de segunda enseñanza difícilmente introducirán los trabajos manuales (Cerquera, 1932, p.6).

La importancia de incorporar los trabajos manuales incluso en la secundaria se debe a que estos aparte de desarrollar la observación y la intuición permiten la comprensión de los conocimientos, puesto que, a través de ellos se puede descomponer los saberes. Así, por ejemplo, para conocer las partes de un ave o de una planta, estas se disecan y se observan detalladamente, otros trabajos propuestos a los jóvenes son la realización del croquis de un mapa, estatuas o relieves, ya que, este tipo de actividades permiten reforzar la memoria a través de la acción.

Los trabajos manuales, según el discurso de la psicología, tiene ventajas en el aprendizaje de los niños, puesto que, despiertan la iniciativa, la investigación, la invención, a la vez que, satisfacen necesidades de acción y desenvolvimiento, estableciendo un equilibrio mental y orgánico. Con el trabajo manual aquello que se cultiva es la disciplina, que ya no se puede entender como inmovilidad, pasividad y obediencia, sino como consecuencia del trabajo y del bien. El trabajo manual es parte de la formación del niño para su desarrollo intelectual, pues como señala Richard Sennett, la labor de la mano no se desliga del pensamiento, hacer cosas con las manos como lo hace un artesano implica una forma de pensamiento, una actividad de creación, un ejercicio de detalle y disciplina. La Escuela nueva apoyada en la teoría de los centros de interés construye un método que estimulan la observación, la asociación, la comparación y la expresión de los materiales y del pensamiento.

Mediante la observación el niño acostumbra a darse cuenta de los fenómenos que ocurren a su alrededor, obligándolo a buscar las causas y confrontar los efectos. Estudia las manifestaciones fundamentales de la vida en todos los seres y le da de una manera concreta, en lo posible,

las nociones complejas relativas a la vida. La asociación lleva al niño a articular los conocimientos adquiridos por la observación u otros recordados por la memoria. — El niño puede representar los hombres, los animales, las plantas que conoce; se da cuenta de que hay países que tienen costumbres distintas a las nuestra, que tiene otra civilización, y cómo hombres construyen sus viviendas, preparan sus alimentos, etc. Establece comparación entre nuestros hechos actuales y los que se suceden simultáneamente en otras partes y también con lo de otros tiempos. La expresión, que es el resultado de la interpretación que el niño hace de las observaciones, puede darse por medio del dibujo o la escritura, verbalmente o también de una manera más concreta, o sea, por medio del trabajo manual (Duarte, 1932, p. 4)

En búsqueda de ese equilibrio entre la acción física, moral e intelectual del niño se dan disputas entre una educación a la que califican de intelectual para un sujeto que aún no logra desenvolver la complejidad del pensamiento, por ende, se termina entorpeciendo su desarrollo tanto físico como mental y una educación a la que se le califica de práctica. La escuela activa se vuelve en un motor indispensable para conocer la naturaleza del niño, pues ella materializa los nuevos discursos de la pedagogía, la psicología y la medicina que se encargan de indagar sobre la manera en que los niños aprenden. Esta nueva propuesta incita al maestro a centrarse en los intereses, en las preguntas, en las curiosidades, es decir, reconocer e ir en armonía con las leyes del desenvolvimiento mental y de la psicología de la niñez. Si bien, se reconoce que bajo esta teoría el niño aprende a leer y escribir más lento comparado con la escuela vieja, también se encuentra que, bajo los principios de la escuela nueva el niño gana la capacidad de ser más observador, consciente, razonador para responder a un fin más elevado de la educación: prepararlo para la vida (Duarte, 1932, p. 6).

La escuela a comienzos del siglo XX en Colombia se convierte en ese escenario que trata de escuchar las voces de esos infantes que son acallados en la escuela tradicional, en ese lugar abierto y libre que permite desarrollar sus personalidades, pues se necesita la construcción de una escuela que sirva al progreso e ideal de nación con la formación de

unos ciudadanos que puedan contribuir a la sociedad. Una escuela que sirve de instrumento tanto a los discursos de civilización y progreso de la nación y de laboratorio de observación de la medicina, la biología, la psicología, a la vez, que no deja de resaltar la importancia de centrarse en la individualidad del niño que asiste a ella.

Conclusiones

La entrada de los principios de la escuela nueva y la escuela activa con la reforma educacionista de los años 1930 se presentan como un intersticio entre los discursos del siglo XVIII y los avances que presenta la psicología como signo de modernización de la escuela. Así, se mantienen enunciados de pedagogos como Rousseau que hacen un llamado por educar al niño en medio de los conocimientos que brinda la naturaleza, pues esta es el mejor libro que se puede tener en la escuela. O planteamientos de Kant, al señalar que la formación intelectual y física no pueden descuidar la formación moral o práctica, de ahí la importancia de controlar las pasiones y educar al niño para la autonomía. Y, por otro lado, aquellos discursos que hablan de la necesidad de incluir los centros de interés que buscan atender a la personalidad y naturaleza del niño, es decir, escuchar esos intereses y sobre todo las necesidades que vienen dados por su propia biología y desarrollo psicológico o de brindarles en las escuelas los escenarios para que aprendan a autogobernarse.

Ante un modelo de escuela tradicional que privilegia la quietud, el silencio, la sumisión, el orden, la memorización, los años 1930 en Colombia son la materialización de una reforma educativa que se venía gestando desde años anteriores, y que trae consigo la idea de una escuela que busca renovarse, actualizarse, ponerse en sintonía con las propuestas que traen los pedagogos y psicólogos de la época. Es así como Ovidio Decroly, María Montessori, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède comienzan a ser objeto de lectura y estudio por los maestros normalistas de Bogotá como se evidencia en los trabajos

donde son mencionados porque se constituyen en los referentes de estudio para la época.

Los principios de escuela nueva junto con los centros de interés de la escuela activa exigen una renovación de los métodos de instrucción en las escuelas colombianas. De ahí, que las exigencias pasen desde las adecuaciones de los ambientes escolares, al señalar que la escuela debía estar cerca de la naturaleza, puesto que el campo es el mejor libro para la educación, privilegiando la libertad, los espacios abiertos, las actividades al aire libre, la luz, el orden, la inclusión de los trabajos manuales donde los ejercicios de observación y experimentación permiten una mejor comprensión del conocimiento hasta el llamado a la Facultad de Ciencias de la Educación de formar a los maestros en oficios que permitan incluir ese trabajo manual en sus clases para aplicar este conocimiento en las escuelas de segunda enseñanza.

La escuela nueva como signo de modernización resulta ser el opuesto de la escuela tradicional, pues, ya no se trata de educar a la mayor parte de los niños con el menor número de maestros y recursos, atendiendo a la eficiencia de los métodos, como se promueve en la enseñanza lancasteriana y enseñanza mutua, sino que, ahora se busca materializar los principios de comprensión y conocimiento de la personalidad y naturaleza del niño, es decir, atender a la individualidad. Esa vuelta a los discursos de los siglos XVII y XVIII sobre una educación que interviene en los modos de instrucción y que busca la perfectibilidad de la humanidad basados en la naturaleza del hombre entran en relación con esos conocimientos que la biología y la psicología van a aportar sobre el comportamiento del ser humano. Tal vez, lo llamativo esta vez es que estos métodos de instrucción conllevan un elemento científico que “respalda” los cambios propuestos, pues la psicología, la medicina y la biología van a ofrecer los discursos, prácticas e instrumentos que permitan armonizar esa educación física, intelectual, cívica y religiosa de la población colombiana.

Referencias

Fuentes primarias

- Caballero P. Santiago (1932). Educación contemporánea. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 21. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cerquera R. Darío (1932). Trabajos manuales. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 23. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Decreto 1790. Diario oficial 21546, 22 de octubre de (1930).
- Decreto 1487. Diario Oficial 22090, 19 de septiembre de (1932).
- Decreto 1353. Diario Oficial 22369, 01 de agosto de (1933).
- Decreto 1990. Diario Oficial 22474. 05 de diciembre de (1933).
- Duarte, A. (1932). Importancia de los centros de interés. [Trabajos personales. Tomo 2. Documento No. 3. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Espinosa, A. (1932). La actividad es la disciplina en la educación nueva. [Trabajos personales. Tomo 2. Documento No. 10. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Guzmán, J. (1932). Trabajos manuales en la escuela. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 27. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ley 56. Diario oficial 20645, 10 de noviembre de (1927)
- Ley 39. Diario oficial 20137, 21 de febrero de (1936).
- López, R. (1932). Alrededor de los centros de interés. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 29. Curso de información]

- Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Osorio, P. M. (1932). Algunas consideraciones sobre educación autónoma. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 7. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pardo-García, L. (1932). La educación pública en la intendencia del Amazonas. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 4. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rodado, W. (1932). La escuela activa. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 5. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rojas-Díaz, A. (1932). Algunas consideraciones sobre el valor educativo de los trabajos manuales [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 12. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Vásquez, C. A (1932). La escuela activa y los centros de interés. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 19. Curso de información] Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Fuentes secundarias

- Ariès, P. (1992) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Pre-textos.
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. Traducción: Carlos Eduardo Maldonado.
- Locke, J. (2012). *Pensamiento sobre la educación*. Ediciones Akal
- Neill, A. S. (2018). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. 3ª edición. FCE

- Rousseau, J-J. (2017). *El contrato social*. Editorial AKAL.
- Rousseau, J-J. (2012). *El discurso sobre los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. 3ª edición. Madrid: Alianza editorial.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- Waksman, V. (2016) *El laberinto de la libertad. Política, educación y filosofía en la obra de Rousseau*. Fondo de cultura económica.



Capítulo IV.

Patriotismo y Educación: la labor del maestro como función social

Juan Sebastián Pineda Mateus
Universitario de la Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

*“Llenar las páginas de los cuadernos, no con palabras y frases arbitrarias,
sino con las que salen de un corazón exaltado de amor por la República”
(Martínez, 1932, p. 2).*

Introducción

En el periodo de 1932 a 1944, el rastreo bibliográfico del Fondo Pedagógico Documental de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) muestra una serie de enunciados en varios de los textos pertenecientes a la formación de maestros: el maestro trabaja con escasos recursos y en condiciones de un abandono estatal; el maestro es parecido a un apóstol cuya función es transformar el alma y la

conducta de los niños; y el maestro está desligado de la política interna, siendo su propósito la formación de ciudadanos patriotas. Estos enunciados revelan la cercanía entre educación y política en el contexto de 1932- 1933, en el marco de la reforma educativa de Olaya Herrera y del conflicto entre Colombia y Perú, pues quienes los establecen son también maestros que viven la situación de desinterés estatal y sienten un cambio de enfoque en la educación, que ya no solo destaca por la instrucción, sino por la formación ciudadana.

Así, en los años treinta, la educación no se reduce a la formación física del niño, pues “la educación moral e intelectual exige que el educador vaya más allá de lo material y llegue hasta el alma del educando” (Oliveros, 1932, p. 4). Se trata de hacer una educación que no sea sólo instructiva, sino que se proponga también formar el carácter; por lo cual las ideas de la Escuela Nueva — y allí surge la creación de escuelas-tipo en Colombia —empiezan a adherirse y transmitirse en las escuelas de formación. La influencia de la Escuela Nueva es significativa como otro rasgo principal en el análisis de los documentos del Fondo Pedagógico Documental de la UPTC, pues no son pocos los formadores y maestros que ven en este modelo pedagógico un aporte a la educación permitida por el gobierno liberal del momento:

Al escribir pues esta página pedagógica que lleva por mote “La preparación de los maestros en la Escuela Nueva”, no nos ha movido sino el deseo que tenemos de ver nuestro ramo educativo tocando los picachos de la prosperidad (...) esa nave donde va embarcando el porvenir de la patria necesita cambiar de rumbo, y estamos seguros, que si el gobierno continúa enfocando su idea por la misma senda como lo ha venido haciendo, desligándose de las mediocridades tan comunes entre nosotros, la escuela nueva en Colombia será un hecho, una realidad (López Ramo, 1932, p. 4).

Pero la influencia de la Escuela Nueva no es solo para implementar de manera experimental un modelo pedagógico novedoso en el país. Existe otro afán, otro interés de hacer una educación significativa con

el contexto y la experiencia: es la necesidad de llegar hasta el alma, de transformar el carácter de los niños, no para alfabetizar y realizar una instrucción, sino para responder a la urgencia de formar a los estudiantes como ciudadanos comprometidos con la patria. En este sentido el rol del maestro se hace fundamental en su sentido apostólico, mediante una influencia en las almas de los estudiantes para fortalecer el ánimo patriótico:

¡Cuán digno de loa y de gratitud el presente gobierno, que ha visto y palpado con sentido patriótico el hecho innegable de que la máxima grandeza de un pueblo depende ante todo de la grandeza de alma de todos y cada uno de sus ciudadanos (Pardo García, 1932, p. 3).

Guerra colombo-peruana y su relación con la educación

En los inicios de los años treinta del siglo XX en Colombia, las transformaciones en el sistema educativo propuestas por el gobierno de Olaya Herrera coincidieron con la coyuntura política entre dos países fronterizos, marcando un punto de inflexión en el cual la educación se comprendió como un instrumento para incentivar y exhortar al patriotismo y promover la formación de ciudadanos comprometidos con los ideales de la nación.

Como menciona Palacios (2003), en septiembre de 1932, fuerzas peruanas apoyadas por el lastimosamente célebre esclavista y cauchero Arana (el mismo que José Eustasio Rivera critica en su memorable *Vorágine*) desatendieron los acuerdos hechos en 1922 sobre los límites entre Colombia y Perú y ocuparon el puerto amazónico de Leticia (Palacios, 2003, p. 142). Esto provocó que varios sectores, entre ellos el periodismo y la educación (Tobón Muñoz, 2023), promovieran un sentimiento patriótico. Así quedó en evidencia por la revista *Cromos*, al registrar “la participación de los ciudadanos en las colectas realizadas por el gobierno para recaudar fondos para la guerra” (Tobón Muñoz, 2023, p. 8).

Este conflicto generó ciertas reacciones no solo en el ámbito militar y periodístico, también en entidades culturales como el Centro de Historia de Santander (CHS), que entre 1932 y 1937 desarrolló eventos, actividades y publicaciones para defender simbólicamente la patria mediante un uso político del pasado regional (González Peña & Samacá Alonso, 2012). En Bucaramanga, este grupo de intelectuales movilizó a la comunidad educativa local, promoviendo colectas y discursos que integraban la historia santandereana con el fervor nacional, como se evidencia en sus esfuerzos por crear una memoria colectiva que exaltara la soberanía ante la ocupación peruana de Leticia:

La entidad tenía dentro de sus propósitos, servir de espacio para defender y promover el sentimiento patriótico por el Departamento de Santander y la nación colombiana en su conjunto (Asamblea de Santander 1931). En 1932, se dio la ocasión para que cumpliera la misión para la que fue creado, pues además de contribuir a crear la identidad santandereana, sus miembros se comprometieron en la defensa de la patria con motivo de una invasión al territorio amazónico por parte de algunos ciudadanos peruanos (González Peña & Samacá Alonso, 2012, p. 371).

Esta respuesta cultural ilustra cómo la educación se convirtió en un instrumento para fortalecer la identidad nacional en regiones alejadas del epicentro amazónico, alineándose con las exhortaciones de maestros como Martínez (1932) para reemplazar horarios escolares con temas patrióticos como el de Leticia. Así, el CHS no solo contribuyó a la movilización simbólica, sino que reforzó el rol del educador como agente de cohesión social, transformando aulas en espacios de resistencia cívica frente a la coyuntura bélica y las reformas de Olaya Herrera.

De manera similar, en regiones fronterizas como Nariño, el conflicto colombo-peruano también dejó representaciones de nación y patriotismo en la prensa local, como en el diario *El Derecho* de San Juan de Pasto, pues “a causa de la guerra este medio de comunicación se convierte en el principal medio por el cual la ciudadanía se entera

del acontecer de la guerra” (Cabrera & Villacorte, 2017, p. 7), donde se enfatizaba el sacrificio cívico para defender la “heredad sacra” ante la ocupación peruana. Así, en el marco de la invasión peruana, el 1 de septiembre de 1932 en Leticia, los pastusos promovieron una defensa de los linderos del país en una voz, “La voz patria”:

Marchemos, todos, hijos de la patria, con el himno en los labios y el fulgor de la bandera ante los ojos, como esas legiones de galos, esculpidas en el Arco del Triunfo; ¡que enseña a desafiar la muerte! Marchemos a defender los linderos de la heredad sacra (Córdoba, 1932, p. 3, citado en Cabrera & Villacorte, 2017, p. 13).

Durante este conflicto, en Pasto se pronunciaron discursos patrióticos en manifestaciones públicas como “La gran manifestación de esta tarde”, donde se unificaban liberales y conservadores para protestar contra la afrenta a la patria, funcionando así como una educación cívica que reforzaba el rol del maestro como promotor de la grandeza del alma: “se ha organizado para esta tarde una grandiosa manifestación patriótica con el objeto de protestar contra la afrenta inferida a la patria por el invasor peruano” (Córdoba, 1932, p. 1, citado en Cabrera & Villacorte, 2017, p. 14). Esta guerra ayudó en la transformación del contexto educativo en Nariño, vinculando el patriotismo con los enunciados presentes en el Fondo Pedagógico Documental de la UPTC, sobre las demandas regionales de la inclusión nacional.

La educación de ese periodo (1932-1933) estuvo enfocada por completo en esa guerra. En el ambiente del momento “no se mueve un labio sino para tratar la cuestión limítrofe (...) luego en las escuelas de Colombia debe arrancarse de los muros el horario, y escribir como tema de actividades en estos días la atrayente palabra de «Leticia»” (Martínez, 1932, p. 2). Los maestros se propusieron motivar y generar en los niños un sentimiento patriótico: “Que entonen los niños los cantos a la patria que con ellos con más seguridad educarán su oído y modularán su voz, ya que salen de gargantas entusiastas y repletas de emoción.” (Martínez, 1932, p. 3).

El interés en hacer del maestro el vehículo por el cual los niños puedan ser conscientes de la situación y sean futuros ciudadanos, reforzó la cercanía entre el gobierno y el rol docente, pues este último es considerado un “abnegado apóstol que se devela hora tras hora y día tras día por la formación de los ciudadanos en cuyas manos estará el porvenir de la patria” (Rodado, 1932, pp. 3-4). Esta comparación con un apóstol evidencia las condiciones del conflicto colombo-peruano y su impacto en la educación en el Amazonas, donde se enfatiza que “la máxima grandeza de un pueblo depende ante todo de la grandeza del alma de todos y cada uno de sus ciudadanos” (Pardo García, 1932, p. 3). Esta frase muestra que, aún con precarias condiciones en el oficio de maestro, el rol de este no sólo está en la transmisión de conocimientos, sino también en la necesidad de inspirar en los niños el amor por la patria.

Sin embargo, esta necesidad de influir estuvo acompañada de otras reformas en la educación que ya estaban en marcha, particularmente con la adhesión de los ideales de la Escuela Activa: “Soñamos con la transformación completa de la educación: (...) frente a los desastres de las antiguas teorías sobre educación, que pusieran en evidencia la Gran Guerra y los últimos acontecimientos del mundo moderno” (Barros Baquero, 1932, p. 1). De este modo, las nuevas perspectivas educativas se articulan con nuevas intencionalidades formativas en el ámbito escolar.

Escuela Nueva y la educación basada en necesidades

Durante la administración de Enrique Olaya Herrera (“Olayita”, como le decía en tono burlón el filósofo Fernando González), las reformas educativas estuvieron implementadas en la enseñanza primaria y secundaria, con la intención de unificar la educación rural y urbana, enfocándose en el desarrollo de dos ciclos básicos: el primero, centrado en conocimientos generales de lectura y escritura, matemáticas, geografía e historia patria, mientras que el segundo estaba destinado a oficios agrícolas e industriales. Por otro lado, el Decreto 1437 de 1932 establecía la posibilidad de que las mujeres tuvieran acceso a un título

de bachiller, dejando abierta la opción de ingreso a una universidad (Luberth, 2009). Lo anterior se inscribe en el marco de una reorganización estructural del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que abarcó los niveles curricular, pedagógico, didáctico y de infraestructura (Luberth, 2009).

La Escuela Nueva, como propuesta pedagógica extendida en América Latina, representó en Colombia un proceso de apropiación de saberes modernos que transformó los métodos de enseñanza durante la primera mitad del siglo XX, propiciando el paso de enfoques tradicionales hacia otras prácticas centradas en la experiencia y las necesidades de los niños (Ríos Beltrán, 2013).

En el contexto de las reformas del presidente Olaya Herrera, esta tendencia influyó en la unificación de la educación rural con la urbana, promoviendo una pedagogía activa que permitió integrar ciencias, historia patria y oficios prácticos, como se observó en las escuelas normales de Antioquia (Ríos Beltrán, 2013). Esta pedagogía activa busca generar en la escuela una apropiación adecuada al contexto:

Por apropiación entenderemos el proceso de apropiar un saber, lo cual significa: Hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social (...) la apropiación no consiste solo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega (Ríos Beltrán, 2013, p. 87).

Así, este modelo de la Escuela Nueva abrió debates sobre la modernidad educativa en Colombia, cuestionando métodos memorísticos en favor de una formación más significativa que considerara el desarrollo integral del alumno. Sin embargo, esta apropiación no fue uniforme, sino selectiva, ya que se adaptó a contextos locales, como en el caso correspondiente al conflicto colombo-peruano, donde la educación basada en la experiencia y en lo significativo del contexto sirvió para fomentar el patriotismo, en sintonía con lo enunciado por López Ramo (1932) sobre la necesidad de cambiar el rumbo educativo hacia la prosperidad nacional.

En este sentido, la Escuela Nueva no solo modernizó la infraestructura curricular y dio un giro en la comprensión del alumno o aprendiz, sino que elevó el rol del maestro a un ciudadano comprometido socialmente que pudiera dar respuesta a las demandas sociales relacionadas con una educación más significativa.

Asimismo, el gobierno liberal de Olaya no se propuso modernizar la estructura educativa, sino también establecer escuelas-tipo, basadas en una educación fundamentada en la experiencia y en las necesidades individuales y sociales, como los trabajos manuales: “El trabajo es para el niño una diversión, se educa y al mismo tiempo se instruye, todo lo que sus manos tocan, sus ojos ven, sus oídos escuchan, son raudal inagotable y suficiente para sacar verdaderas lecciones” (Rodado, 1932, p. 2).

Estas escuelas-tipo se instauraron en la capital y en varias capitales departamentales, proponiendo métodos de carácter experimental. La reforma educativa de Olaya fue acogida por los maestros. Meses después, encontramos en un documento sobre la preparación de los maestros en la Escuela Nueva (López Ramo, 1932), en el cual se propone la importancia de abrir nuevos horizontes al pueblo a partir de:

El bello ideal de preparar un grupo de maestros de cada uno de los Departamentos para implantar los sistema y métodos de la Escuela Nueva, esa que Decroly, Lietz, Montessori, Cecil Ready y otros han predicado en la cátedra, en el libro, en la tribuna, en la prensa, en la escuela, esa que mañana abrirá sus alas en los campos de nuestra educación, alimentada por el entusiasmo, por la doctrina de Cristo, por el deseo de los que están al día con la civilización contemporánea... (López Ramo, 1932, p. 2).

No obstante, los desafíos frente a la Escuela Nueva estuvieron presentes, debido a las condiciones laborales precarias y a dificultades para que el maestro ocupara ese rol apostólico como transmisor de un mensaje y modelo pedagógico: “De nada nos valdría, pues, con llevar

a la escuela esa nueva forma espiritual de enseñanza teniendo ella un maestro incapaz, viviendo entre la miseria y la tristeza asediado por el infortunio, con un triste sueldo sin pagar” (López Ramo, 1932, p. 5).

Se ve aquí una crítica al abandono y desinterés estatal hacia el magisterio. Aun cuando las reformas realizadas intentaban modificar ciertas condiciones, estas no eran suficientes para que el maestro pudiera ejercer con rigor y eficacia su rol. Sin embargo, se ganó un buen terreno al intentar el cambio hacia una educación basada en intereses más adecuados a la infancia: “La fatiga de la enseñanza y el tormento de sus métodos, en la escuela tradicional, son tan grandes precisamente porque está organizada sobre intereses intelectuales, tan poco desarrollados en la infancia” (Rojas Díaz, 1932, p. 2).

Ahora bien, los intereses del niño no siempre son los que el niño expresa. La tensión entre escuchar aquello que despierta el interés del alumno y aquello que el maestro considera que debe ser formativamente relevante marcó esta discusión, más aún cuando consideraba que “es indudable que el diagnóstico de las aptitudes de los escolares decide su educación” (Marcial Burbano, 1932, p. 9). Es aquí donde el maestro debe ser consciente de su rol y de su oficio como una función social, y no solamente de instrucción.

La apropiación de la Escuela Nueva en Colombia durante los años treinta, como propone Ríos Beltrán (2013), implicó una transformación de métodos de enseñanza hacia enfoques modernos y experienciales que, en el contexto del conflicto mencionado, se alinearon con la necesidad de formar ciudadanos patriotas, tal como se evidencia en los documentos revisados del FPD.

Influenciada por las pedagogías de Decroly y de Montessori, esta tendencia promovía una educación activa que permitía integrar el contexto histórico, dejando abierta la posibilidad de que los maestros realizaran diagnósticos y transformaran las conductas infantiles para inculcar amor a la patria: “La Escuela Nueva transformó las concepciones sobre el desarrollo y la formación del hombre, la infancia, el

maestro, la escuela, la política educativa, los métodos de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la didáctica” (Ríos Beltrán, 2013, p. 80).

Así, en la revisión del Fondo, esto puede verse en los enunciados de Vásquez (1932) sobre los centros de interés que, durante la guerra, podrían enfocarse en temas como el de Leticia para motivar los sentimientos patrióticos, complementando así la vocación apostólica del maestro.

En este sentido, la influencia de la Escuela Nueva no solo tuvo que ver con la innovación de modelos pedagógicos bajo las reformas de Olaya Herrera, sino que también respondió a la urgencia del contexto bélico al hacer la educación más significativa, transformado las conductas de los ciudadanos comprometidos, tal como Pardo García (1932) comentaba al hablar de “la grandeza del alma de todos y cada uno de sus ciudadanos” (p. 3).

La labor del maestro como función social

Respecto del rol del maestro, Zuluaga (1999) comenta que, si bien existe una recuperación del ejercicio pedagógico, el maestro en la práctica representaba aún esa característica apostólica y de transmisión de un modelo humano: “el maestro es designado en la historia como soporte pedagógico [pero] otros le han hurtado su palabra (...) Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber...” (Zuluaga, 1999, p.10).

Esta idea del maestro como peregrino es cercana a la del maestro como apóstol: alguien con dificultades y limitaciones, pero que muestra el compromiso para continuar sus intenciones pedagógicas y sociales. Este enunciado se acentúa cuando se lo describe como un héroe y se lamenta la escasa remuneración en comparación con la magnitud de su labor:

Al frente de cada una de esas escuelas hay un maestro que más bien pudiéramos llamar héroe, que con verdadera vocación

de apóstol se interna en esas regiones a ejercitar la más grande de las obras: enseñar al que no sabe. Es de lamentar que no se le haya podido retribuir bien su trabajo por la escasez de dinero. (Cerquera, 1932, p. 3)

Así, dentro del contexto de la guerra colombo-peruana, las intenciones son las de fortalecer el patriotismo y la identidad nacional, pues la reunión de maestros dispuestos a generar tal efecto “contribuirá a hacer más estrechos los lazos que unen a todos los colombianos en el amor a la Patria, porque son ellos, precisamente, en cuyas manos está encomendada la delicada labor de formar los nuevos ciudadanos” (Barros Baquero, 1932, p.1).

Se configura de este modo, una función social por parte de los maestros que, relacionada con la educación centrada en la experiencia, genera un sentido de pertenencia en los niños, con la intención de transformarlos, aun cuando el sacrificio de aquellos maestros es notorio: “maestros abnegados, sufridos, que a pesar de las remuneraciones, locales, etc., han logrado luchando contra todo, esquematizar en una y otra forma el sueño dorado del siglo XX: la Escuela Nueva...” (Pérez Castillo, 1932, p. 3).

De esta manera, como menciona Velásquez Fernández, los maestros van “dándose cuenta de su papel importante en el consorcio de las naciones y se prepara[n] a reaccionar, a salir de ese estado de mediocridad que ha[n] venido viviendo” (Velásquez Fernández, 1932, p. 3). Se refleja así la realidad de marginalidad del sector educativo y la necesidad de su relación con la política, pues se deja claro que una de las causas de que los maestros muestren desinterés y cierta mediocridad es debido a su cercanía con los asuntos políticos: “La política, acaso la causa principal del atraso y abandono en que se tenía a la educación pública. El maestro político debe abandonar cuanto antes el magisterio y dedicar sus energías a la causa que le entusiasme” (Velásquez Fernández, 1932, p. 2).

Existió, entonces, una invitación a separar los asuntos de la política y los asuntos de la educación, aunque extraño si se considera que el Estado no ha proporcionado los medios adecuados para que los maestros puedan desempeñar su labor de manera óptima.

Para Velásquez Fernández, si bien el maestro debe representar y ser un actor social, no debe inmiscuirse en acciones políticas que limiten su autonomía. Lo mismo piensa Barros Baquero, al mencionar que: “Ya es tiempo de enfocar con precisión el fin que debemos perseguir para dejar en libertad a los educadores que necesitan trabajar en paz (...): No los estorbéis, señores políticos, con más absurdos administrativos...” (Barros Baquero, 1932, p. 3). En consecuencia, el rol del maestro no puede ser el de un político, aunque sí debe generar en el niño el amor por la patria y la conciencia de su papel en la época en la que se encuentra, para tal propósito, su labor adquiere una intención primordialmente social.

La labor del maestro como función social en esta época puede comprenderse, siguiendo a Saldarriaga Vélez y Vargas Aldana (2015), la configuración de un sujeto de saber y sujeto social, impulsado por intenciones nacionalistas, sindicales y también pastorales. En este periodo, el maestro no solo enfrentaba precariedades como salarios escasos o desinterés estatal, como lo expresa con vehemencia Cerquera (1932), sino que se posicionaba como agente moral e intelectual, influido por las reformas liberales que demandaban autonomía respecto a los asuntos políticos.

Esta perspectiva sugiere que, en el contexto del conflicto entre Colombia y Perú, la función del maestro como apóstol y peregrino se acentuó, convirtiendo al educador en un puente entre el Estado y la formación de ciudadanos patriotas, aun cuando se priorizaba más la instrucción que el bienestar laboral. Es así como el compromiso del maestro emergió como una resistencia colectiva, equilibrando la vocación y sus garantías con la crítica social presente en un panorama de abandono y necesidad de resistencia:

[Se] encontraron posibilidades de reconfiguración, puesto que la apropiación del poder implica su necesaria transformación, ya sea en sometimiento, ya en posibilidades de existencia del sujeto (...) en la década de 1930 las maestras y maestros resistieron al Estado como garante de su saber, defendiendo el papel de las Instituciones formadoras de maestros (Saldarriaga Vélez y Vargas Aldana, 2015, p. 309).

La reconfiguración del maestro en esta década, como sujeto de saber que resiste al poder estatal mediante la defensa de las instituciones formadoras, adquiere matices patrióticos en el contexto de la guerra entre Colombia y Perú, donde su rol apostólico se orienta a la elevación del alma cívica. Así, en el Fondo de la UPTC, esta idea se evidencia en los enunciados de Velásquez Fernández (1932), quien propone una labor social enfocada en el consorcio nacional, transformando la opresión en oportunidades de autonomía del educador como promotor de cierta moralidad. El maestro, ante la crisis bélica, no solo equilibraba vocación con crítica, sino que apropiaba el poder pastoral para modelar almas comprometidas, como lo sugiere también Pardo García (1932) respecto a la grandeza colectiva.

Conclusiones

Dentro del contexto marcado por la guerra entre Colombia y Perú, algunos maestros mostraron la intención de resaltar el rol docente como agente transformador de las conductas de los estudiantes. En este marco, el maestro, pese a las dificultades económicas y políticas, fue visto como un apóstol que, bajo condiciones precarias, continuaba su labor pedagógica y social, buscando formar ciudadanos patriotas. Esta intención se encuentra relacionada con la influencia de la Escuela Nueva y el modelo pedagógico basado en las necesidades.

La preparación de maestros en Colombia en los años treinta refleja cómo estos se formaron en entornos de abandono estatal, transformando almas y conductas pese a los recursos limitados, tal como se

observa en los documentos revisados del periodo de 1932-1933. En estos se presentan enunciados como el del maestro Oliveros, que propende por una educación moral que llegue a las almas de los educandos. Este proceso histórico, dentro del contexto del conflicto entre estos dos países, reforzó la figura del maestro como apóstol abnegado, que navegaba entre la política y la formación patriótica, y que propuso una educación basada en la experiencia al tiempo que asumió una postura frente a la necesidad de apoyo estatal para forjar ciudadanos comprometidos con la crisis nacional del momento.

Por último, es notoria la distancia que los maestros quieren tomar del ejercicio político, pues este es señalado como un motivo del atraso en la educación y que ha marginado a los maestros. La propuesta, entonces, es que el maestro ocupará un papel pedagógico y de transformación social, incentivando la formación de ciudadanos que comprendan la realidad de su época.

Referencias

- Barros Baquero, M. (1932). Conferencia sobre educación en Colombia [Conferencia radial Tomo 1. Documento No. 34. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Cabrera, A. C., & Villacorte, M. S. (2017). Prensa, Patriotismo y Nación en San Juan de Pasto durante la guerra Colombo-Peruana: 1932-1934. *Estudios Latinoamericanos*, 40–41, 5–17. <https://doi.org/10.22267/rceilat.174041.9>
- Cerquera, D. (1932). El Caquetá. [Informe del estado de la educación en Caquetá. Tomo 2. Documento No. 11. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- González Peña, M., & Samacá Alonso, G. (2012). El conflicto colombo-peruano y las reacciones del Centro de Historia de Santander (CSH), 1932-1937. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 4(8), 367–400. <http://www.>

- scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-132X2012000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Guzmán, F. (1932). Educación en Tolima. [Trabajos personales. Tomo 2. Documento No. 09. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- López Ramo, A. (1932). Preparación de los maestros en la Escuela Nueva. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 30. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Luberth, J. M. D. (2009). Acercamiento a la reforma educativa colombiana de 1931—1932. *Revista de Investigaciones · UCM*, 9(13).
- Marcial Burbano, L. (1932). Informe al Señor director de Educación pública del Departamento de Nariño. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 35. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Martínez, J. V. (1932). Leticia y la Educación. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 17. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Palacios, M. (2003). *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia, 1875-1994*. Editorial Norma.
- Pardo García, L. (1932). Educación pública en la intendencia del Amazonas. [Conferencia de Secretario Técnico de la Subinspección Escolar del Amazonas, Tomo 1. Documento No. 04. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Pérez Castillo, J. (1932). Conferencia de la alumna de la Facultad Nacional de Educación [Transmitida por la estación radiodifusora H.J.N. Tomo 1. Documento No. 09. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Ríos Beltrán, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: Apropiación, modernidad y métodos de enseñanza.

- Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*, 24, 79–107. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-84172013000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Rodado, W. (1932). Escuela Activa. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 05. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Rojas Díaz, A. (1932). Algunas consideraciones sobre el valor educativo de los trabajos manuales. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 12. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Saldarriaga Vélez, O., & Vargas Aldana, C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015): 287-318.
- Tobón Muñoz, C. (2023). *Una guerra en imágenes: El conflicto colombiano peruano en cromos 1932-1933*. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/39721>
- Vásquez, C. A. (1932). La escuela activa y los centros de interés. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 19. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Velásquez Fernández, B. (1932). Labores curso de información. Cuál debe ser la labor de los alumnos delegados a su regreso a los departamentos. [Trabajos personales. Tomo 1. Documento No. 18. Curso de información]. *Fondo Pedagógico Documental. Sala Patrimonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre Ed.



Capítulo V.

Genealogía de la opresión y espacios de Libertad: la educación de las mujeres en Colombia (1910-1940)

Deiscy Soraya Montaña Contreras
Institución Educativa Nueva Generación

Introducción

La historiografía educativa colombiana ha experimentado en las últimas décadas un giro significativo hacia la recuperación de las experiencias y contribuciones femeninas, anteriormente invisibilizadas en los relatos históricos tradicionales. Este capítulo se inscribe en dicha corriente renovadora, proponiendo un análisis crítico del papel de la mujer en la educación colombiana durante el período 1910-1940, a través de una metodología que privilegia la consulta directa de archivos

institucionales y fondos documentales. La temporalidad seleccionada resulta particularmente relevante por constituir un período de transición entre dos modelos educativos y concepciones sobre el rol social femenino: desde una educación tradicional orientada exclusivamente a la formación doméstica hasta una gradual apertura a espacios profesionales y académicos.

La investigación que sustenta este capítulo parte de una premisa fundamental: los archivos históricos de instituciones educativas femeninas constituyen repositorios invaluable de información que permiten reconstruir no solo las estructuras formales y normativas de la educación, sino también las prácticas cotidianas, las resistencias y las negociaciones que caracterizaron la experiencia educativa de las mujeres colombianas. Como señala Rockwell (2009), la historia de la educación debe trascender el análisis de las políticas oficiales para adentrarse en la “gramática escolar” y las experiencias vividas dentro de las instituciones educativas.

El marco temporal seleccionado (1910-1940) abarca un período de profundas transformaciones en la sociedad colombiana. Desde el final de la hegemonía conservadora hasta la consolidación de los gobiernos liberales, pasando por la celebración del centenario de la independencia y la crisis económica mundial de 1929, estos tres decenios fueron testigos de cambios significativos en la concepción del Estado, la ciudadanía y, consecuentemente, la educación. En este contexto, la educación femenina experimentó una lenta pero constante evolución, marcada por tensiones entre tradición y modernidad, entre los roles domésticos tradicionales y las nuevas aspiraciones profesionales

La hipótesis central que orienta este trabajo sostiene que, durante el período estudiado, la educación femenina en Colombia experimentó un proceso de institucionalización y profesionalización gradual que, si bien mantuvo elementos tradicionales vinculados a la formación moral y doméstica, abrió espacios significativos para la participación de las mujeres en ámbitos académicos y profesionales anteriormente vedados. Este proceso no fue lineal ni homogéneo, sino que estuvo atravesado

por contradicciones, resistencias y negociaciones entre diversos actores sociales, políticos y religiosos.

Metodológicamente, este capítulo se fundamenta en la consulta y análisis crítico de fuentes primarias, particularmente archivos institucionales de colegios femeninos, reglamentos, planes de estudio, correspondencia oficial y publicaciones periódicas de la época. Estas fuentes se han contrastado con la literatura historiográfica especializada, permitiendo una aproximación que articula las dimensiones macro y microhistóricas del fenómeno estudiado.

La estructura del capítulo se organiza en cuatro secciones principales. La primera aborda el contexto histórico y político de la educación femenina en Colombia durante el período 1910-1940, analizando las transformaciones legislativas y las políticas educativas implementadas por los gobiernos conservadores y liberales. La segunda sección examina el proceso de institucionalización de la educación femenina, a través del estudio de casos emblemáticos como el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y los Colegios Mayores de Cultura Femenina. La tercera parte analiza los currículos y programas educativos implementados en las instituciones femeninas, identificando las tensiones entre tradición y modernidad que los caracterizaron. Finalmente, la cuarta sección aborda el acceso gradual de las mujeres a la educación superior, destacando los obstáculos enfrentados y los logros alcanzados en este ámbito.

Contexto histórico y político de la educación femenina en Colombia (1910-1940)

De la hegemonía conservadora a la República Liberal: transformaciones en el paradigma educativo

El período comprendido entre 1910 y 1940 en Colombia estuvo marcado por profundas transformaciones políticas que repercutieron directamente en la configuración del sistema educativo nacional y, particularmente, en la educación femenina. La llamada Hegemonía

Conservadora (1886-1930) había consolidado un modelo educativo fundamentado en los principios del catolicismo y el tradicionalismo, en el que la educación de la mujer estaba orientada principalmente a su papel como madre y esposa, con énfasis en la formación moral y religiosa.

Este modelo educativo encontraba su fundamento jurídico en la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, que otorgaban a la Iglesia Católica un papel preponderante en la dirección de la educación. Como señala Helg (2001), durante este período “la educación se convirtió en un campo de batalla ideológico donde se enfrentaban las concepciones tradicionales, defendidas por la Iglesia y el Partido Conservador, y las ideas modernizadoras promovidas por sectores liberales y progresistas” (p. 45).

La llegada al poder de Enrique Olaya Herrera en 1930 marcó el inicio de un período de gobiernos liberales que introdujeron reformas significativas en el ámbito educativo. Como señala Parra Báez (2011), “la llegada al poder en 1930, de Enrique Olaya Herrera, puso fin a 45 años de gobierno conservador, cambiando la visión del sistema socioeducativo del país” (p. 123). Durante su gobierno, se promulgó el Decreto 227 de 1933, reformatorio del Decreto 1487 de 1932, que extendió a la enseñanza femenina los cambios introducidos en la educación primaria y secundaria.

Este decreto establecía que:

La segunda enseñanza en lo sucesivo comprenderá seis años, cuya mínima extensión de estudios será necesaria lo mismo para los alumnos que aspiren a ingresar a la Universidad como para aquellos que quieran seguir la carrera del magisterio, o solamente adquirir el título de bachiller. Terminados los estudios de segunda enseñanza, el alumno que aspire al título de bachiller o al certificado de estudios para ingreso a la Universidad, refrendado por el Gobierno, deberá someterse previamente a un examen de cultura general, en desarrollo de lo ordenado por el artículo 9º de la Ley 56 de 1927. Este examen tendrá lugar en la capital de la República o en las capitales de los Departamentos (...) (Ministerio de Educación Nacional, 1959, p. 98).

La importancia de esta normativa radica en que, por primera vez, se otorgaba a las mujeres la posibilidad de obtener el diploma de bachiller, lo que les abría las puertas a la educación superior. Como consecuencia directa, durante el gobierno de Olaya Herrera, las mujeres comenzaron a acceder a carreras universitarias como odontología, medicina y derecho, anteriormente consideradas exclusivas para hombres.

Legislación y políticas educativas: avances y limitaciones

El acceso de las mujeres a la educación superior fue, según López Oseira (2002), “un elemento desencadenante de otros procesos de creación de la ciudadanía femenina, y de aliento a la presencia de las mujeres en diversos espacios públicos, de los que tradicionalmente se hallaban excluidas” (p. 78). La exigencia de mejores programas educativos permitió a las colombianas sentirse legitimadas para actuar en espacios públicos y privados, sintiéndose útiles a la familia, la sociedad y la patria.

Paralelamente a estos avances educativos, la promulgación de la Ley 28 de 1932 otorgó a las mujeres plenos derechos para el manejo de sus propios bienes patrimoniales y personería jurídica para contratar y actuar en la vida civil, lo que complementó su creciente participación en el ámbito educativo. Esta ley representó un hito fundamental en la historia de los derechos civiles femeninos en Colombia, pues eliminó la potestad marital en la administración de los bienes de la mujer casada, reconociéndole plena capacidad civil.

Durante la administración de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), con su famosa “Revolución En Marcha”, la educación femenina experimentó transformaciones significativas, aunque no siempre en la dirección de una mayor igualdad. Un ejemplo relevante de este período fue la creación del Instituto Central Femenino, establecido por la Ordenanza 37 del 24 de julio de 1935 de la Asamblea Departamental de Antioquia, considerado como el primer colegio público de Medellín que ofreció educación de bachillerato para mujeres (Cohen, 2001, p. 165).

El gobierno de López Pumarejo también se caracterizó por una redefinición de las relaciones entre el Estado y la Iglesia Católica. La reforma constitucional de 1936, mediante el Acto Legislativo No. 1, introdujo cambios sustanciales respecto a la influencia de la Iglesia en la educación. El Artículo 14 de esta reforma establecía:

Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales, de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos (Noguera Laborde, 1950, pp. 132-133).

Esta disposición buscaba promover una educación menos restringida por los parámetros establecidos por la Iglesia Católica, aunque en la práctica, la influencia religiosa siguió siendo significativa, especialmente en la educación femenina. Como señala Herrera (1993), “la secularización de la educación promovida por los gobiernos liberales encontró límites significativos en las instituciones femeninas, donde la formación moral y religiosa continuó siendo un componente central del currículo” (p. 112).

En los gobiernos liberales posteriores, — Eduardo Santos Montejó (1938-1942), Darío Echandía Olaya (encargado en 1943-1944) y Alberto Lleras Camargo (1945-1946) —, la educación femenina no experimentó cambios radicales. Sin embargo, cabe destacar la creación del Bachillerato Femenino mediante el Decreto 785 de 1941, durante la administración de Eduardo Santos. Este bachillerato, que buscaba conciliar las relaciones con la Iglesia Católica, incluía en su plan de estudios “trabajos de aguja, economía doméstica, decoración y formación moral. La dietética y la contabilidad representaban su elemento moderno” (Jaramillo Uribe, 1989, p. 105).

La creación de este bachillerato específico para mujeres refleja las contradicciones inherentes a las políticas educativas liberales respecto a la educación femenina. Por un lado, se ampliaban las oportunidades

educativas para las mujeres; por otro, se mantenía una concepción diferenciada de la educación según el género, perpetuando la idea de que la formación femenina debía orientarse principalmente hacia el ámbito doméstico y familiar.

El debate público sobre la educación femenina: entre la tradición y la modernidad

El período 1910-1940 fue escenario de intensos debates públicos sobre la naturaleza, finalidad y contenidos de la educación femenina. Estos debates, que se desarrollaron en la prensa, publicaciones especializadas y foros académicos, reflejaban las tensiones entre concepciones tradicionales y modernizadoras sobre el rol de la mujer en la sociedad.

Los sectores conservadores y eclesiásticos defendían un modelo educativo diferenciado según el género, argumentando que la educación femenina debía orientarse principalmente a la formación de madres y esposas virtuosas. Como señala Sáenz Obregón (1997), “la Iglesia Católica promovía una educación femenina centrada en la moral, la religión y las habilidades domésticas, considerando que cualquier desviación de este modelo representaba una amenaza para el orden social y familiar” (p. 89).

Por su parte, los sectores liberales y progresistas abogaban por una educación más igualitaria, que permitiera a las mujeres acceder a conocimientos científicos y profesionales. Sin embargo, incluso dentro de estos sectores, persistían concepciones tradicionales sobre la “naturaleza femenina” y su predisposición para determinadas actividades y profesiones.

Las propias mujeres, especialmente aquellas con acceso a la educación y a espacios de expresión pública, participaron activamente en estos debates. Publicaciones como la revista *Letras y Encajes*, fundada en Medellín en 1926 por un grupo de mujeres de la élite antioqueña, se convirtieron en plataformas para la discusión sobre la educación femenina y los derechos de las mujeres. Como señala Luna (1994), estas publicaciones “representaron espacios de negociación donde las

mujeres articulaban demandas de mayor acceso a la educación y al trabajo profesional, sin cuestionar frontalmente los roles tradicionales de género” (p. 67).

Estos debates no se limitaban al ámbito nacional, sino que se inscribían en discusiones más amplias sobre la “mujer moderna” que se desarrollaban en América Latina y Europa. Las ideas feministas, aunque reinterpretadas y adaptadas al contexto colombiano, comenzaron a circular entre sectores intelectuales y a influir en las concepciones sobre la educación femenina.

Institucionalización de la educación femenina: Colegios y archivos históricos

El Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: formación de maestras y modelo educativo

Uno de los ejemplos más significativos de institucionalización de la educación femenina fue el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (IPN para Señoritas), establecido por la Ley 25 de 1917. Según el Reglamento del Instituto, publicado originalmente en 1932 por el Ministerio de Educación Nacional, esta institución estaba: “destinada a la educación en ciencia pedagógica de maestras de escuela inferior, superior y normal” (Ministerio de Educación Nacional, 1932, p. 123).

El Instituto era considerado como el seminario del magisterio femenino y comprendía cinco cursos para las estudiantes interesadas en ser maestras, una Escuela Anexa con seis cursos, asignaturas complementarias y un espacio dedicado a formar profesoras para Kindergarten.

Los archivos históricos del Instituto, preservados en el Museo Pedagógico Colombiano, constituyen una fuente invaluable para comprender la organización, funcionamiento y vida cotidiana de esta institución emblemática. El análisis de estos documentos permite identificar tres dimensiones fundamentales del Instituto: su estructura

organizativa, su modelo pedagógico y la experiencia cotidiana de las estudiantes.

En cuanto a la estructura organizativa, el Reglamento del Instituto establecía una jerarquía administrativa claramente definida. En la cúspide se encontraba el Consejo Directivo, integrado por la directora, la subdirectora y tres vocales, de los cuales, dos debían ser maestros de la institución. Este órgano tenía amplias atribuciones: seleccionaba el cuerpo docente, proponía modificaciones a los programas académicos, decidía sobre la expulsión de alumnas y la cancelación de becas y proyectaba el presupuesto de funcionamiento.

La Junta Consultiva, conformada por la directora y los maestros, se encargaba de tomar decisiones de carácter disciplinar y conductual, y podía solicitar en primera instancia la cancelación de becas. Por su parte, la Junta del Internado, compuesta por la directora, las directoras de grupo y las inspectoras, se ocupaba de la vigilancia, el orden y el seguimiento del reglamento en el internado.

La directora, tanto del IPN para Señoritas como de la Escuela Anexa, tenía múltiples responsabilidades: elaboraba el horario, examinaba los diarios de las maestras, asistía a clases y excursiones, observaba los métodos seguidos por los profesores y realizaba las correcciones pertinentes, seleccionaba los temas para los exámenes, otorgaba permisos y licencias, presidía las juntas, gestionaba los cursos complementarios, estudiaba los avances de la disciplina pedagógica para incorporarlos a los métodos del establecimiento, educaba a las alumnas en el cumplimiento de sus deberes, controlaba la correspondencia y mantenía comunicación con el Ministerio de Educación Nacional.

El modelo pedagógico del Instituto reflejaba una combinación de influencias tradicionales y modernas. Por un lado, mantenía elementos de la pedagogía católica, con énfasis en la formación moral y religiosa; por otro, incorporaba principios de la Escuela Nueva y otras corrientes pedagógicas modernas que comenzaban a difundirse en Colombia. Como señala Sáenz Obregón (1997), “el Instituto

Pedagógico Nacional para Señoritas representó un espacio de experimentación pedagógica donde se articulaban, no sin tensiones, tradiciones educativas católicas y métodos modernos inspirados en la pedagogía activa” (p. 95).

El plan de estudios, compuesto por veintisiete materias distribuidas en cinco cursos, combinaba asignaturas tradicionales (religión, moral, urbanidad) con materias científicas y pedagógicas modernas. Esta combinación reflejaba la concepción de la maestra como una profesional que debía poseer tanto virtudes morales como competencias técnicas y científicas.

La experiencia cotidiana de las estudiantes estaba marcada por la vida en el internado, bajo un régimen disciplinario estricto. El horario diario, minuciosamente detallado en el Reglamento, estructuraba cada momento de la jornada:

Alrededor de las 6:30 a.m. las señoritas debían despertar y hasta las 8:00 a.m., el tiempo se utilizaba para bañarse, orar, desayunar y jugar en el patio, para comenzar el primer bloque de clases que finalizaba a las 12:25 p.m. Enseguida contaban con 45 minutos para almorzar, un breve momento de recreo y un espacio más amplio, para tomar el aire en las áreas externas o manualidades (según las condiciones climáticas) que culminaba a las 3:00 p.m.

La jornada continuaba con un segundo bloque de estudio, seguido de un breve descanso para tomar onces a las 4:40 p.m. Las siguientes dos horas se dividían entre actividades de recreo o lectura en la biblioteca, y una tercera jornada académica. Después de la cena, servida a las 7:00 p.m., las estudiantes realizaban la oración de la noche en la capilla y se acostaban a las 8:45 p.m., con un toque final de las inspectoras a las 9:00 p.m. Los archivos señalan que estaba “totalmente prohibido hablar en los dormitorios, aunque sí era permitido durante las comidas”.

Este régimen disciplinario, que regulaba minuciosamente el tiempo y el espacio, respondía a una concepción de la formación docente que enfatizaba tanto la adquisición de conocimientos como la interiorización de hábitos y disposiciones morales. Como señala Foucault (1975): estas “tecnologías disciplinarias” buscaban producir “cuerpos dóciles” y subjetividades específicas, en este caso, la de la maestra como modelo de virtud y conocimiento.

Sin embargo, los archivos también revelan formas de resistencia y negociación por parte de las estudiantes. Las solicitudes de permisos especiales, las justificaciones de ausencias y las peticiones de reconsideración de sanciones muestran que las alumnas no eran receptoras pasivas del régimen disciplinario, sino que desarrollaban estrategias para navegar dentro de sus restricciones y, en ocasiones, ampliar sus márgenes de acción.

Los Colegios Mayores de Cultura Femenina: hacia la profesionalización

Otro hito importante en la institucionalización de la educación femenina fue la creación de los Colegios Mayores de Cultura Femenina, establecidos por la Ley 48 de 1945 en las ciudades de Medellín, Bogotá, Popayán y Cartagena. Aunque estos colegios fueron fundados después del período específico que abarca este capítulo, su concepción y planificación se gestaron durante la década de 1940, por lo que resulta pertinente incluirlos en este análisis.

Los Colegios Mayores tenían como objetivo preparar a la mujer en carreras de carácter social, científico y artístico. Tanto el Colegio Mayor de Bogotá como el de Antioquia comenzaron a funcionar en 1946, bajo la dirección de Ana Restrepo del Corral y Teresa Santamaría de González, respectivamente. Estos colegios representaron un avance significativo en la profesionalización de la educación femenina, ofreciendo alternativas más allá de la formación tradicional para el hogar o el magisterio.

El análisis de los archivos fundacionales de estos colegios revela una concepción de la educación femenina que, sin romper completamente con los roles tradicionales de género, buscaba ampliar el horizonte profesional de las mujeres. Como señala Cohen (2001), “los Colegios Mayores de Cultura Femenina representaron un compromiso entre las demandas de mayor acceso a la educación profesional y las concepciones tradicionales sobre las aptitudes y roles femeninos” (p. 218).

Las carreras ofrecidas en estos colegios reflejaban esta tensión entre tradición y modernidad. Por un lado, se incluían programas como Servicio Social, Delineante de Arquitectura y Decoración, que se consideraban apropiados para la “sensibilidad femenina”; por otro, se abrían espacios para la formación en áreas como Bacteriología, Comercio Superior y Biblioteconomía, que ofrecían posibilidades de inserción en campos profesionales emergentes.

Los archivos administrativos y académicos de estos colegios permiten reconstruir no solo su estructura formal, sino también las experiencias de las estudiantes y las estrategias institucionales para legitimar la educación profesional femenina en un contexto todavía marcado por resistencias culturales. Las memorias anuales, los discursos de graduación y la correspondencia institucional revelan un esfuerzo constante por demostrar que la educación profesional de las mujeres no representaba una amenaza para el orden social y familiar, sino que, por el contrario, las preparaba para cumplir mejor sus roles tradicionales mientras contribuían al desarrollo nacional.

La Sección de Educación Femenina del Ministerio de Educación Nacional: políticas y prácticas

En 1942, durante el gobierno de Eduardo Santos, el Ministerio de Educación Nacional, bajo la dirección de Germán Arciniegas, creó la Sección de Educación Femenina. Esta sección, inicialmente a cargo de Ana Restrepo del Corral, tenía como propósito supervisar las actividades de los establecimientos femeninos del país. Uno de sus logros más destacados fue la creación de un “programa de escuelas del hogar

para campesinas y de escuelas complementarias que enseñaban artes manuales y costura a las hijas de obreros” (Helg, 1989, p. 131).

La creación de esta sección administrativa específica para la educación femenina refleja el creciente reconocimiento institucional de la importancia de la formación de las mujeres, aunque todavía dentro de parámetros tradicionales que enfatizaban su rol doméstico y maternal. Como señala Herrera (1993), “la institucionalización de la educación femenina a través de órganos administrativos específicos representó un reconocimiento de su especificidad, pero también una forma de control y regulación de sus contenidos y orientaciones” (p. 118).

Los archivos de la Sección de Educación Femenina, preservados en el Archivo General de la Nación, constituyen una fuente invaluable para comprender las políticas educativas dirigidas específicamente a las mujeres durante este período. La correspondencia entre la Sección y las instituciones educativas femeninas, los informes de inspección, las circulares y los proyectos de reforma curricular revelan las tensiones entre las directrices oficiales y las prácticas institucionales.

Un análisis detallado de estos documentos muestra que, si bien las políticas oficiales tendían a enfatizar la formación doméstica y moral de las mujeres, en la práctica existía una diversidad de enfoques y experiencias educativas. Las instituciones educativas femeninas, especialmente aquellas dirigidas por comunidades religiosas con tradición educativa, desarrollaban estrategias para adaptar las directrices oficiales a sus propias concepciones pedagógicas y a las demandas de sus comunidades educativas.

Currículos y programas educativos: Entre la tradición y la modernidad

Análisis comparativo de planes de estudio: continuidades y rupturas

Los archivos históricos de los colegios femeninos colombianos del período 1910-1940 revelan una tensión constante entre la educación

tradicional, orientada a formar a las mujeres como madres y esposas, y las nuevas tendencias que buscaban una formación más integral y profesionalizante.

Un análisis comparativo de los planes de estudio de diversas instituciones educativas femeninas permite identificar tanto continuidades como rupturas en la concepción de la educación femenina durante este período. Las continuidades se observan principalmente en la persistencia de materias relacionadas con la formación moral, religiosa y doméstica. Asignaturas como Religión, Moral, Urbanidad, Economía Doméstica y Labores Manuales aparecen de manera recurrente en los planes de estudio de instituciones tanto públicas como privadas, sean laicas como religiosas.

Las rupturas, por su parte, se manifiestan en la incorporación gradual de materias científicas, artísticas y profesionales que ampliaban el horizonte formativo de las estudiantes. Asignaturas como Ciencias Naturales, Matemáticas, Literatura, Historia, Geografía y Lenguas Extranjeras comenzaron a ocupar un lugar más importante en los currículos, especialmente en las instituciones de educación secundaria y normal.

El currículo del Bachillerato Femenino, creado por el Decreto 785 de 1941, es un claro ejemplo de esta tensión. Por un lado, incluía materias tradicionales como trabajos de aguja, economía doméstica y formación moral; por otro, incorporaba elementos más modernos como dietética y contabilidad.

En el caso del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, su plan de estudios, compuesto por veintisiete materias, combinaba la formación pedagógica con elementos de cultura general y formación moral y religiosa. La orientación principal era la formación de maestras, lo que representaba una de las pocas vías de profesionalización aceptadas socialmente para las mujeres de la época.

Un análisis más detallado de los contenidos de estas asignaturas revela matices interesantes en la forma en que se concebía la educación

femenina. Por ejemplo, los programas de Economía Doméstica no se limitaban a enseñar habilidades prácticas para el hogar, sino que incorporaban elementos de administración, contabilidad y nutrición que requerían conocimientos científicos y técnicos. Como señala Herrera (1993), “la Economía Doméstica, lejos de ser una simple preparación para las tareas del hogar, constituía un campo de aplicación de conocimientos científicos y administrativos que dignificaba el trabajo doméstico y lo elevaba a la categoría de profesión” (p. 125).

De manera similar, las asignaturas artísticas como Música, Dibujo y Pintura, presentes en muchos currículos femeninos, no se concebían únicamente como “adornos” para la futura esposa, sino como posibles vías de expresión personal y, en algunos casos, de profesionalización. Los archivos del Colegio Mayor de Cultura Femenina de Antioquia muestran que la formación artística se vinculaba con salidas profesionales en campos como la decoración, la ilustración y la enseñanza artística.

La formación moral y religiosa: pilar de la educación femenina

Los archivos de estos colegios también revelan la importancia que se daba a la formación moral y religiosa, incluso en instituciones públicas. El horario del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, por ejemplo, incluía oraciones matutinas y vespertinas en la capilla, reflejando la persistente influencia de la Iglesia Católica en la educación femenina, a pesar de las reformas liberales que buscaban una mayor separación entre Iglesia y Estado.

La formación moral y religiosa no se limitaba a las clases específicas de Religión y Moral, sino que permeaba toda la experiencia educativa a través de prácticas cotidianas, celebraciones litúrgicas, retiros espirituales y asociaciones piadosas. Los archivos de colegios dirigidos por comunidades religiosas, como el Colegio de La Enseñanza en Bogotá o el Colegio de La Presentación en Medellín, muestran la centralidad de estas prácticas en la vida institucional.

Sin embargo, sería simplista interpretar esta formación moral y religiosa únicamente como un mecanismo de control y reproducción de roles tradicionales de género. Como señala Rockwell (2009), “las prácticas religiosas en las escuelas podían ser apropiadas y resignificadas por las estudiantes, convirtiéndose en espacios de sociabilidad, expresión y, en ocasiones, de resistencia” (p. 163).

Los testimonios de exalumnas, recogidos en publicaciones conmemorativas y entrevistas, revelan que muchas mujeres encontraron en la formación religiosa no solo una fuente de valores morales, sino también modelos de vida alternativos al matrimonio y la maternidad. Las figuras de santas, misioneras y fundadoras de órdenes religiosas ofrecían ejemplos de mujeres que habían desarrollado proyectos de vida autónomos y habían ejercido liderazgo en diversos ámbitos.

Además, como señala Herrera (1993), “la formación moral y religiosa proporcionaba a las mujeres un lenguaje y un marco conceptual desde el cual podían legitimar sus aspiraciones educativas y profesionales, argumentando que estas les permitirían cumplir mejor su misión como educadoras de las futuras generaciones” (p. 130).

La educación práctica y profesional: nuevos horizontes para las mujeres

Junto a la formación moral y religiosa, los currículos femeninos comenzaron a incorporar gradualmente elementos de educación práctica y profesional que ampliaban los horizontes laborales de las mujeres. Esta tendencia se observa especialmente en las escuelas normales, los institutos comerciales y, hacia el final del período estudiado, en los colegios mayores de cultura femenina.

Las escuelas normales, como el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, ofrecían una formación profesional específica para el magisterio, que incluía tanto aspectos teóricos (pedagogía, psicología, metodología) como prácticos (práctica docente en escuelas anexas). Esta formación, aunque enmarcada en concepciones tradicionales sobre

la “vocación maternal” de las mujeres, les proporcionaba herramientas intelectuales y profesionales que trascendían el ámbito doméstico.

Los institutos comerciales, por su parte, preparaban a las mujeres para desempeñarse como secretarias, contadoras y administradoras en empresas públicas y privadas. Asignaturas como Mecanografía, Taquigrafía, Contabilidad y Correspondencia Comercial les abrían las puertas a empleos en oficinas, bancos y comercios, espacios laborales que comenzaban a feminizarse durante este período.

Los archivos de estas instituciones revelan que la educación comercial no solo proporcionaba habilidades técnicas, sino también una formación en valores y comportamientos considerados apropiados para el ámbito laboral. Como señala Cohen (2001), “los institutos comerciales femeninos no solo enseñaban habilidades secretariales, sino que también formaban a las estudiantes en la presentación personal, la etiqueta profesional y la ética laboral, preparándolas para navegar en espacios laborales predominantemente masculinos” (p. 225).

Hacia el final del período estudiado, los colegios mayores de cultura femenina ampliaron aún más el horizonte profesional de las mujeres, ofreciendo formación en campos como el servicio social, la biblioteconomía, la delineación arquitectónica y la bacteriología. Estas carreras, aunque todavía marcadas por concepciones de género que asociaban a las mujeres con el cuidado, la estética y el servicio, representaban una diversificación significativa de las opciones profesionales femeninas.

El análisis de los programas de estas carreras muestra un esfuerzo por combinar la formación técnica y científica con elementos de “cultura femenina” que legitimaran la presencia de las mujeres en estos campos profesionales. Como señala Herrera (1993), “las nuevas carreras femeninas se presentaban como extensiones naturales de las cualidades y aptitudes tradicionalmente asociadas a las mujeres, estrategia que facilitaba su aceptación social pero también limitaba su alcance transformador” (p. 135).

El acceso de las mujeres a la educación superior: un camino de obstáculos y logros

Las pioneras universitarias: experiencias y desafíos

Uno de los avances más significativos durante el período 1910-1940 fue la apertura gradual de las universidades a las mujeres. Como se mencionó anteriormente, el Decreto 227 de 1933, al permitir a las mujeres obtener el título de bachiller, les abrió las puertas a la educación superior.

La Universidad de Antioquia fue una de las primeras instituciones de educación superior en admitir mujeres en sus aulas, gracias a las Ordenanzas 30 y 31 de 1933, aprobadas por la Asamblea de Antioquia. En 1935, cuatro mujeres se graduaron como profesionales de la Escuela de Odontología: Berta Restrepo, Rosa María Navarro, Amanda Guendica y Mariana Arango, marcando un hito en la historia de la educación femenina en Colombia.

Los archivos universitarios y los testimonios de estas pioneras revelan los múltiples obstáculos que enfrentaron en su camino hacia la profesionalización. Desde la resistencia familiar hasta el escepticismo de profesores y compañeros, pasando por la falta de infraestructura adecuada para recibir estudiantes mujeres, estas pioneras debieron superar barreras tanto institucionales como culturales.

Como señala Cohen (2001), “las primeras universitarias colombianas desarrollaron estrategias de adaptación y resistencia que les permitieron navegar en espacios educativos diseñados por y para hombres, demostrando con su desempeño académico la falsedad de los prejuicios sobre la incapacidad intelectual femenina” (p. 230).

Los testimonios recogidos por Cohen muestran que estas mujeres debieron negociar constantemente su presencia en las aulas universitarias, adoptando comportamientos que no desafiaron frontalmente las normas de género (modestia en el vestir, seriedad en el

comportamiento, excelencia académica), mientras se apropiaban de conocimientos y espacios tradicionalmente masculinos.

Las facultades femeninas: segregación o estrategia de acceso

En 1941, la Pontificia Universidad Javeriana fundó las llamadas “Facultades femeninas” o “sección femenina”, que ofrecían licenciaturas en derecho, filosofía y letras, enfermería, bacteriología, comercio y artes decorativas. Esta iniciativa, aunque segregada por género, representó un avance importante en el acceso de las mujeres a la educación superior.

Los archivos de estas facultades, preservados en el Archivo Histórico Javeriano, permiten analizar esta experiencia educativa desde múltiples perspectivas. Por un lado, la segregación por género podría interpretarse como una forma de mantener la diferenciación y jerarquización entre la educación masculina y femenina. Por otro, la creación de espacios específicos para mujeres podría verse como una estrategia para facilitar su acceso a la educación superior en un contexto todavía marcado por fuertes resistencias culturales.

Como señala Parra Báez (2011), “las Facultades femeninas de la Universidad Javeriana representaron un compromiso entre la demanda creciente de educación superior para mujeres y las concepciones tradicionales sobre la separación de los sexos en la educación” (p. 135).

Esta autora argumenta que, si bien la segregación por género limitaba en ciertos aspectos la experiencia educativa de las mujeres, también creaba un espacio protegido donde podían desarrollar sus capacidades intelectuales sin la presión constante de tener que demostrar su valía en un entorno predominantemente masculino.

Los planes de estudio de estas facultades revelan una combinación de formación profesional específica y elementos de “cultura femenina” que buscaban legitimar la presencia de las mujeres en la universidad. Por ejemplo, la Facultad de Derecho para señoritas incluía, además de las materias jurídicas tradicionales, asignaturas como Economía del

hogar y Puericultura, reflejando la expectativa de que las abogadas no abandonarían sus roles tradicionales como esposas y madres.

Sin embargo, más allá de estas concesiones a las concepciones tradicionales de género, las facultades femeninas proporcionaron a muchas mujeres acceso a conocimientos y títulos profesionales que les permitieron desarrollar carreras en diversos ámbitos. Como señala Cohen (2001), “a pesar de sus limitaciones, las Facultades femeninas formaron a una generación de profesionales que contribuyeron significativamente a la transformación de los roles de género en la sociedad colombiana” (p. 235).

Impacto social y cultural de la educación superior femenina

El acceso gradual de las mujeres a la educación superior durante el período 1910-1940 tuvo un impacto significativo tanto en las trayectorias individuales de las pioneras universitarias como en las concepciones sociales sobre las capacidades y roles femeninos.

A nivel individual, los testimonios y biografías de las primeras universitarias muestran que la educación superior les proporcionó no solo conocimientos y habilidades profesionales, sino también una mayor autonomía personal y económica. Como señala Luna (1994), “la profesionalización permitió a muchas mujeres desarrollar proyectos de vida que no dependían exclusivamente del matrimonio y la maternidad, ampliando sus horizontes personales y sociales” (p. 85).

A nivel social, la presencia creciente de mujeres en las universidades y en campos profesionales anteriormente exclusivos para hombres contribuyó a transformar gradualmente las percepciones sobre las capacidades intelectuales femeninas. Como señala Herrera (1993), “el desempeño académico y profesional de las pioneras universitarias desafió empíricamente los prejuicios sobre la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres, abriendo camino para las generaciones futuras” (p. 140).

Sin embargo, este proceso de transformación no estuvo exento de resistencias y contradicciones. Las profesionales debieron enfrentar múltiples obstáculos en su inserción laboral, desde la discriminación salarial hasta la segregación en áreas consideradas “apropiadas” para mujeres. Además, como señala Cohen (2001), “muchas profesionales debieron desarrollar estrategias para conciliar sus carreras con las expectativas sociales sobre sus roles como esposas y madres, lo que frecuentemente implicaba una doble jornada de trabajo” (p. 240).

A pesar de estas limitaciones, el acceso de las mujeres a la educación superior durante este período sentó las bases para transformaciones más profundas en las décadas siguientes. Las redes de sociabilidad y solidaridad creadas por las pioneras universitarias, las publicaciones y asociaciones profesionales femeninas y los modelos alternativos de feminidad que representaban, contribuyeron a ampliar el horizonte de posibilidades para las mujeres colombianas.

Conclusiones

El análisis de los archivos históricos de los colegios femeninos colombianos del período 1910-1940 permite comprender la complejidad del proceso de transformación de la educación femenina en Colombia. Durante estas tres décadas, se produjo una gradual transición desde un modelo educativo centrado exclusivamente en la formación para el hogar hacia uno que, sin abandonar completamente esta orientación, comenzaba a abrir espacios para la profesionalización y participación pública de las mujeres.

Los cambios políticos, particularmente el paso de la hegemonía conservadora a los gobiernos liberales a partir de 1930, influyeron significativamente en esta transformación, a través de reformas legislativas que ampliaron las oportunidades educativas para las mujeres. Sin embargo, la influencia de la Iglesia católica siguió siendo determinante en la configuración de los currículos y en la orientación moral de la educación femenina.

La institucionalización de la educación femenina, a través de la creación de colegios específicos y órganos administrativos dedicados a su gestión, refleja el creciente reconocimiento de la importancia de la formación de las mujeres, aunque todavía dentro de parámetros que enfatizaban su rol tradicional en la sociedad.

Los currículos y programas educativos revelan una tensión constante entre tradición y modernidad, entre la formación moral y doméstica y la preparación profesional y científica. Esta tensión no se resolvió de manera uniforme, sino que dio lugar a una diversidad de experiencias educativas que reflejaban diferentes concepciones sobre el papel de la mujer en la sociedad.

El acceso gradual de las mujeres a la educación superior representó uno de los logros más significativos de este período, sentando las bases para una mayor participación femenina en ámbitos profesionales y públicos en las décadas posteriores. Las pioneras universitarias, a pesar de los múltiples obstáculos que enfrentaron, abrieron camino para las generaciones futuras y contribuyeron a transformar las percepciones sociales sobre las capacidades y roles femeninos.

Los archivos históricos de los colegios femeninos constituyen, así, una fuente invaluable para comprender no solo la evolución institucional de la educación femenina, sino también las tensiones, resistencias y avances que caracterizaron este proceso de transformación social y cultural en la Colombia de la primera mitad del siglo XX.

Esta investigación, basada en fuentes primarias y en un análisis crítico de la historiografía existente, contribuye a visibilizar la agencia de las mujeres en la construcción de su propia historia educativa. Lejos de ser receptoras pasivas de políticas y discursos, las mujeres colombianas de este período desarrollaron estrategias para apropiarse de los espacios educativos, negociar sus términos de participación y ampliar gradualmente sus horizontes personales y profesionales.

Futuras investigaciones podrían profundizar en aspectos específicos de esta historia, como las experiencias educativas de mujeres de diferen-

tes clases sociales, regiones y grupos étnicos, las redes de sociabilidad y solidaridad creadas en torno a las instituciones educativas femeninas, y el impacto a largo plazo de la educación en las trayectorias vitales de las mujeres colombianas.

Referencias

- Cohen, L. M. (2001). *Colombianas en la vanguardia*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Helg, A. (1989). La Educación en Colombia 1946-1957. En *Nueva Historia de Colombia*. Vol. IV. Bogotá: Planeta.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, 26, 97-124.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En *Nueva Historia de Colombia*. Vol. IV. Bogotá: Planeta.
- López Oseira, R. (2002). *Las colombianas y el derecho a la educación en perspectiva histórica, 1930-1958. Las paradojas de las políticas públicas y las identidades de género*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Luna, L. G. (1994). *Historia, género y política: movimientos de mujeres y participación política en Colombia, 1930-1991*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. (1932). *Reglamento del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Educación Colombiana 1903 a 1958. Tomo I*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Museo Pedagógico Colombiano. (2023). *Pieza del mes de febrero de 2023: Reglamento del Instituto Pedagógico para Señoritas*. Recuperado

de: <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/category/mujer-e-historia-de-la-educacion/>

- Noguera Laborde, R. (1950). *Constitución de la República de Colombia y sus antecedentes documentales desde 1865*. Vol. 2. Bogotá: Fondo Rotatorio de la Pontificia Universidad Católica Javeriana.
- Parra Báez, L. A. (2011). La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Pontificia Universidad Javeriana, 1941-1955. *Rbec*, 14(14), 121-146.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáenz Obregón, J. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Universidad de Antioquia.



Capítulo VI.

Cuerpo, pedagogía y modernidad

Leidy Yohanna Albarracín Camacho

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Óscar Pulido-Cortés

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introducción

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, Colombia presencia un importante proceso de institucionalización de la higiene, influenciado por las políticas estatales, las condiciones de salubridad y el movimiento higienista. Este periodo se caracterizó por los esfuerzos del gobierno y las élites nacionales por modernizar el país y mejorar la salud pública, en consonancia con tendencias globales de la época orientadas a la educación y condicionamiento de los cuerpos, tanto en un sentido social como físico. Este proceso conllevó a un cambio en la mentalidad de los individuos, que pasaron de una visión decimonónica del mundo a un ideal de progreso que coexistía con el discurso euge-

nésico implementado desde la medicina y otras facciones influyentes de la sociedad.

En este contexto, la presente investigación se sitúa en la Sala Patrimonial de la UPTC, a partir del corpus documental que allí reposa, mediante el cual se pueden ver materializadas las lógicas y discursos que, a nivel político, se pretendían implementar en las diferentes instituciones. Estas fueron configuradas en torno a prácticas de formación de estudiantes y maestros; un ejemplo de ello fue el Curso de Información llevado a cabo en el año 1932. Este corpus ha permitido comprender los debates de la pedagogía colombiana del momento histórico de su constitución, así como su incidencia en el presente de la pedagogía del país.

Dentro de las categorías claves encontradas a través del estudio de la colección y posterior constitución del archivo, se destacan las relaciones entre la concepción de cuerpo-eugenesia y cuerpo-higiene, que son aspectos centrales en esta investigación, la cual tuvo como metodología el análisis documental a través de un enfoque arqueo-genealógico.

Bajo estos preceptos este capítulo se desarrolla en tres apartados: en primera instancia se hace una presentación del contexto del corpus documental en diálogo con la perspectiva de los maestros que estudiaron el curso de información, así como la caracterización del momento histórico de la colección; en segunda instancia, se aborda la conceptualización de las categorías cuerpo-eugenesia y cuerpo-higiene en consonancia con los documentos históricos investigados; por último, se propone una aproximación a las narrativas que circularon en la época estudiada en relación con la mirada del maestro frente a la noción de cuerpo.

Corpus documental: memoria, archivo y colección

Como parte fundamental de este trabajo, es importante señalar la relevancia del corpus documental catalogado como patrimonio biblio-

gráfico y documental¹, así como su valor en tanto memoria de una parte de la historia de la pedagogía de Colombia, que hace evidente las preocupaciones, sensibilidades e ideales de los maestros, así como los posibles debates, prácticas y discursos contenidos en este acervo.

Por ende, hay que subrayar en primera instancia, la memoria que contienen estos documentos, en tanto se trata de un proceso inherente a la existencia misma de los cuerpos sociales. En otro sentido, el pasado es relevante socialmente porque constituye una potencia vital que proporciona fundamentos a la constitución de la identidad la legitimidad, así como la posibilidad de poner en tensión el tiempo presente, particularmente en el campo de la pedagogía.

Pensar en términos de memoria y su relación con el patrimonio bibliográfico y documental, implica reconocer que los objetos-libro, manuscritos y archivos no son solo soportes materiales de información, sino depositarios de experiencias históricas, sociales y culturales. Su estudio y conservación remite a prácticas que han sido fundamentales en distintos momentos de la historia de la humanidad, en la medida en que han permitido la transmisión del conocimiento, la configuración de identidades colectivas y la construcción de una memoria compartida.

Ya sea desde la perspectiva individual o colectiva, la memoria se convierte en una manera de conservar, actualizar y también reinventar el pasado. Se le reconoce una función

1 El patrimonio bibliográfico y documental está conformado por los libros, publicaciones seriadas, audiovisuales y demás información producida y registrada en diversos soportes, ya sea de autores nacionales o extranjeros. Tratan temas colombianos publicados en primera o posteriores ediciones y producidos en el país o en el exterior, en primera o posteriores ediciones, que están bajo custodia de las bibliotecas patrimoniales, centros de documentación y colecciones personales, entre otros, por haber sido recibidos en virtud de disposiciones como el depósito legal o a través de mecanismos como el canje, la compra, la donación u otras. Este patrimonio, adecuadamente catalogado y organizado está al servicio de investigadores, estudiosos nacionales e internacionales y del público en general. En tanto memoria registrada y patrimonio nacional, este material es un bien público que contribuye a la construcción social y cultural, y debe ser conservado y transmitido de generación en generación (Política para la gestión del patrimonio bibliográfico y documental. Ministerio de Cultura. 2019, p.26).

social, pero esta no es homogénea; por el contrario, cada grupo construye la suya, legitima unos hechos del pasado y descarta otros. De allí que no siempre sea posible lograr consenso y que los registros de memoria supongan relatos diversos según quién y cómo los recomponga (Pinni. 2001, p.7).

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que las comunidades encuentran en la preservación de sus memorias materiales la posibilidad de resguardar su cultura en todas las dimensiones del tiempo, así como de comprender los modos de existencia que han configurado la vida colectiva a lo largo de la historia. En cada época, las formas de conservación de la herencia cultural han constituido una práctica habitual que implica el resguardo de la memoria en relación con el conocimiento de los objetos que lo representan.

Estas memorias han adoptado múltiples formas y grados de complejidad evolucionando hacia sistemas cada vez más organizados y especializados. Entre ellos, las colecciones ocupan un lugar central, pues pasaron de ser un ejercicio personal o doméstico a convertirse en una práctica de interés público y comunitario, articulada a instituciones y estructuras sociales diversas. Este proceso dio origen a lo que hoy se denomina patrimonio cultural, tanto mueble como inmueble, entendido como el fundamento de las culturas y de las diferencias que, a nivel social, configuran la identidad de los pueblos.

Así el patrimonio documental se constituye como un espacio donde convergen la materialidad del objeto y la inmaterialidad de la memoria, a través de la cual se articulan procesos de escritura, registro, preservación y lectura que otorgan sentido a la experiencia histórica. Comprender estas relaciones supone también reflexionar sobre los modos en que las sociedades han otorgado valor cultural, simbólico y político a sus documentos, por lo cual conservarlos no solo implica preservarlos físicamente, sino también mantener vivos los relatos, voces y saberes que contienen.

En este contexto, el corpus documental de la sala patrimonial de la UPTC adquiere especial relevancia a partir del Curso de Información de 1932. Su análisis ha permitido comprender los debates de la pedagogía colombiana del momento histórico en cuestión, así como su incidencia en el presente del campo pedagógico. Entre las categorías clave identificadas en este estudio se encuentran los discursos y narrativas relacionados con la noción de cuerpo armonioso, eugenesia e higiene.

Desde esta lógica, se desarrollará un contexto histórico-pedagógico que posibilite comprender los principios constitutivos de las categorías de análisis, entendidas como construcciones derivadas de las experiencias, proyectos y transformaciones pedagógicas propias de periodo estudiado. Posteriormente, se situarán las categorías en su marco de sentido original, reconociendo cómo los discursos, narrativas y políticas educativas de la época incidieron en la configuración de las prácticas docentes y en la organización de la vida escolar.

De este modo, el análisis de los documentos y el contexto en que se produjeron servirá como base interpretativa para establecer las relaciones entre enunciados derivados de los documentos pedagógicos, las dinámicas institucionales y los procesos de modernización educativa que caracterizaron el momento histórico estudiado.

Contextos

Estudiar el Curso de Información del Fondo Pedagógico documental de la UPTC es una experiencia que permite iluminar el presente de la pedagogía colombiana, pues este acervo posibilita un desplazamiento hacia el momento histórico que allí se evoca: los ideales que orientaban la labor docente, la esperanza de modernización depositada en la escuela como proyecto de Estado y las sensibilidades que movilizaban los anhelos, alegrías y sufrimientos de los actores que dieron forma a la pedagogía de los años treinta. Todo ello se refleja con especial fuerza

en el trabajo de la maestra Josefina Pérez (1932), quien en tono poético retrata la precariedad y la desprotección de la infancia:

A nosotros los educadores de hoy, nos toca modelar esa generación: volvamos a ella la mirada, detengámosla sobre aquel grupo de chiquillos que haraposos y hambrientos con los ojos enrojecidos por el llanto que ocasiono el castigo de una madre ignorante o de un maestro incomprensivo caminan sin rumbo por las calles esperando a que la hija del casero los cobije con su misteriosa sombra, mientras vienen días y días que son para ellos los anillos interminables de una cadena de amarguras. (p. 1).

Sus palabras revelan una profunda conciencia del papel del magisterio en un país que aún reproducía prácticas de exclusión y castigo. La maestra Pérez nos muestra cómo la escuela asumía la tarea de acoger una niñez maltratada y subestimada, en medio de un entorno donde podían replicarse las mismas violencias que se pretendía superar. Este testimonio evidencia un giro epistemológico: una sociedad que, bajo el ideal del progreso, comenzó a concebir la infancia como el punto de partida para la regeneración moral y física de la nación.

A comienzos del siglo XX, Colombia enfrentaba tensiones políticas y sociales heredadas de las guerras civiles del siglo XIX. En este contexto, el gobierno de Carlos E. Restrepo (1919-1914) impulsó una serie de reformas encaminadas a la modernización del Estado y al fortalecimiento de las finanzas públicas, con el propósito de sanear la economía y crear condiciones favorables para el progreso nacional (Monroy, 2022). Estas medidas se enmarcaron en un proyecto de Estado republicano que buscaba promover la estabilidad política, la educación cívica y el desarrollo institucional.

Sin embargo, el país era principalmente agrícola y el desarrollo industrial era lento. Las infraestructuras que deberían permitir el progreso económico de Colombia eran paupérrimas; sin contar que las vías y carreteras que comunicaban a diferentes centros urbanos eran escasas, lo que no permitía constituir un mercado sólido para el país.

Por lo cual, era menester de las políticas republicanas hacer lo necesario para dar inicio a un sueño compartido de progreso. Para tal efecto se aprovechan circunstancias históricas como el primer centenario de la independencia, evento que permitió convocar amplios sectores de la población y favorecer la circulación de discursos orientados a la idea de una nación ilustrada y civilizada.

La conmemoración del centenario fue una de las celebraciones más emblemáticas del periodo. A través de exposiciones nacionales, el Estado buscó proyectar una imagen de progreso, orden y civilización, estableciendo los fundamentos simbólicos y culturales de un relato histórico coherente con la aspiración de modernidad (Zapata, 2010). Bogotá fue designada sede principal del evento, presentada como vitrina del Estado moderno que las élites deseaban exhibir, en sintonía con otras capitales occidentales.

La junta del centenario, integrada por figuras políticas, religiosas y económicas, definió las actividades del programa nacional. Entre sus iniciativas se enfatizó la centralidad de la educación mediante la organización de concursos con fines pedagógicos en áreas como la geografía, la medicina, la historia, la jurisprudencia, la instrucción pública y la agricultura (Posada, 2013).

Dichas competencias buscaban visibilizar los adelantos científicos y el progreso intelectual del país. De manera complementaria, La Exposición Nacional de Bellas Artes proyectó a Colombia como una nación culta, refinada, equiparable a las europeas.

Parte del presupuesto nacional se destinó a la construcción de edificaciones en el Parque de la Independencia, concebidas como símbolos del avance técnico y del espíritu ilustrado de las clases dirigentes. Los festejos incluyeron muestras industriales y agrícolas, exposiciones de arte, cabalgatas históricas, misas solemnes e inauguraciones de monumentos, todo ello atravesado por una retórica moral y patriótica encaminada a hacer nación.

No obstante, esa imagen de prosperidad contrastaba con la realidad cotidiana de la mayoría de los colombianos, como señala Santiago Castro Gómez (2009):

Colombia había empezado a moverse, dejando atrás el letargo de la sociedad decimonónica de la cual daba testimonio la exhibición visitada por Camacho Roldán en 1881. Tal parece ser el mensaje que emanaba de los pabellones de 1919. No importaba que los ritmos de vida en el país fueran todavía rurales y no urbanos, que las relaciones sociales tendieran hacia la inmovilidad que la industria cubriera tan solo un pequeñísimo porcentaje de la producción, que el 85% de la población fuese analfabeta o que la expectativa de vida no superara todavía los 35 años. Lo importante era que todos los colombianos se reconocieran en el espejo del trabajo (2009, p. 35).

Esto implica que, detrás de los pabellones del progreso, persistía una sociedad rural, con altos índices de analfabetismo y escasas condiciones de vida. Sin embargo, el énfasis era que los ciudadanos aprendieran a reconocerse en las lógicas del trabajo. Este discurso de progreso impregnó la mentalidad colectiva y permeó las instituciones, especialmente la escuela, que se convirtió en el escenario privilegiado para moldear al nuevo ciudadano de la modernidad.

En consecuencia, los acontecimientos históricos del Centenario y las reformas marcaron el inicio de un proceso de transformación educativa y cultural que se consolidaría en las décadas siguientes. Las escuelas comenzaron a reflejar los ideales de orden, disciplina y civilización promovidos por el Estado, aportando así a las bases de una pedagogía nacional que contribuyera a la modernización del país (Zuluaga, 1999).

Por este camino, las reformas educativas fueron un componente crucial de esta agenda, ya que se buscaba la democratización y modernización de la educación materializadas en la ley 89 de 1936 y la ley 88 de 1936. La primera buscó reorganizar el sistema educativo colombiano implementando la educación primaria gratuita y obligatoria; también

incentivó la creación de nuevas escuelas rurales y urbanas para ampliar la cobertura educativa.

La segunda, introdujo cambios en la educación secundaria y técnica, con un énfasis en la formación de ciudadanos preparados para contribuir al desarrollo económico del país. Asimismo, se impulsó la formación de maestros y la mejora de sus condiciones laborales y profesionales.

En relación con la educación rural, se amplió la cobertura a través de la construcción de nuevas escuelas y se establecieron programas específicos para la capacitación de maestros rurales y la creación de escuelas en zonas alejadas de los centros urbanos.

A pesar de los esfuerzos, las desigualdades regionales y socioeconómicas dificultaron la implementación efectiva de las reformas. Las áreas rurales y las regiones más pobres siguieron enfrentando barreras significativas para el acceso a la educación, debido a la falta de infraestructura adecuada, de recursos financieros y materiales educativos que limitó el alcance.

Estas reformas también encontraron resistencia por parte de sectores conservadores y de la iglesia católica, que tenía una fuerte influencia en la educación. Además, las tensiones políticas entre liberales y conservadores afectaron la continuidad y la implementación de las políticas educativas (Cifuentes, 2016).

Es importante señalar que las reformas de este periodo sentaron las bases para una educación más inclusiva y moderna en Colombia. Se promovió una visión de la educación como un derecho y una herramienta fundamental para el desarrollo social y económico. Esto generó mejoras en la formación y las condiciones de los maestros, con un impacto duradero en la calidad de la educación. Para tal efecto se establecieron institutos de formación docente y programas de capacitación continua.

Asimismo, hubo un aumento significativo en la matrícula de la educación secundaria y técnica, lo que permitió preparar una nueva generación de jóvenes para enfrentar las condiciones del siglo XX.

El periodo comprendido entre 1932 y 1936 fue decisivo para el desarrollo de la pedagogía en Colombia. Las reformas impulsadas durante la República Liberal y la denominada Revolución en Marcha² buscaron democratizar y modernizar el sistema educativo, promoviendo una escuela más inclusiva y acorde con los ideales de progreso. La pedagogía, en este periodo, se consolidó como un campo de saber y de acción social, articulado a los ideales de modernización y transformación del país, contribuyendo a la configuración de una escuela comprometida con la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su papel en la sociedad (Zuluaga, 1999).

Escuelas Normales

Entre 1932 y 1936, en el marco de fenómenos como los nombrados en el apartado anterior, la educación colombiana experimentó transfor-

2 La Revolución en Marcha comprende el periodo que va desde 1934 a 1938, llamado así para establecer el contraste entre el gobierno de Alfonso López Pumarejo y el de la Concentración Nacional presidido por Enrique Olaya Herrera. El liberalismo y las fuerzas populares y sindicales que acompañaron la Revolución en marcha se movían en un mundo de extrañas paradojas, el ascenso de las reformas populares y la presencia del fascismo italiano, el falangismo español y el nazismo alemán, fuerzas incidentes en nuestra vida por la propaganda desatada de los interesados, sus agencias de difusión ideológica y sus agentes en el país.

Las leyes sociales, el nuevo trato a los viejos y antiguos problemas, la legislación agraria y tributaria, en lugar de dejar satisfechos a los oprimidos abrió sus ojos a la luz del día, del siglo XX y del socialismo. No obstante, algunas de las disposiciones quedaron escritas.

Para Alfonso López la educación era la piedra angular de toda transformación. Hasta entonces la cátedra dogmática y tradicional había hecho de los alumnos gentes serviles de la generación precedente y repetidora de las ideas recibidas en los claustros. La reforma universitaria desplazó a los profesores octogenarios y dio paso a gentes nuevas, a la libre investigación científica y la libre cátedra. El socialismo, el positivismo, la investigación aplicada entraron a los laboratorios y a las aulas. La universidad abrió las puertas a las clases medias y se inició la construcción de edificios modernos y cercanos entre sí, en un "campus" funcional y espacioso cuya adquisición era atacada con calumnias ridículas (Ardila. 2017).

maciones significativas. Una de las más relevantes tiene que ver con la formación de maestros a través de las Escuelas Normales.

Estas instituciones tenían como principal propósito formar maestros de educación primaria y secundaria, así como proporcionar una educación integral que incluyera tanto aspectos pedagógicos como conocimientos generales necesarios para la enseñanza. A partir del decreto 10 de 1932 se establecieron directrices para el desarrollo de las escuelas normales con el objetivo de formar maestros idóneos.

Las Normales Superiores se crearon en diferentes regiones del país, lo que permitió ampliar la cobertura y formación de maestros en territorios apartados, principalmente en zonas rurales. Estas implementaron un currículo que combinaba teoría pedagógica con prácticas de enseñanza: además, se introdujeron métodos modernos de enseñanza, influenciados por tendencias pedagógicas internacionales, adaptadas a las necesidades locales. De igual manera, se promovieron programas de capacitación continua para maestros en ejercicio. Estos programas buscaban actualizar y mejorar las competencias pedagógicas y disciplinarias de los maestros (Herrera, 1994).

Puede afirmarse que la configuración de un nuevo maestro en Colombia tuvo un lugar central en el proyecto de nación de la Republica Liberal de los años treinta y cuarenta del siglo XX, lo que situó a los educadores en el foco de las reformas que se implementarían en ese período. En ese sentido, el maestro se concibió como intermediario entre las políticas públicas y la ciudadanía.

Por esta época, uno de los principales actores de la educación y la psiquiatría en Colombia fue el médico José Francisco Socarras, quien influyó de manera significativa en los preceptos que contribuyeron a pensar un tipo de maestro formado a partir de un conocimiento riguroso de las ciencias, entendido como un componente práctico fundamental para el ejercicio pedagógico. Este aporte se materializó en la estructura de los planes de estudio de la Escuela Normal Superior durante su rectoría (Reyes. 2012, p. 34).

Aunque en el siglo XIX se habían creado las primeras Escuelas Normales³, no es hasta los años treinta que tomaron relevancia. En efecto, para instaurar las reformas que llevarían a un cambio a nivel nacional desde las bases, estas instituciones serían los espacios idóneos para tal propósito. Es así que por el año 1932 se desarrollaron diferentes procesos articulados a programas nacionales implementados por el gobierno, entre ellos los Cursos de Información, los cuales permitieron a los maestros abordar los ideales de una nueva escuela y propiciaron una constante reflexión sobre el propio quehacer docente, que a la larga impactaría directamente en sus prácticas pedagógicas.

Con la apertura de los cursos de información, se generaron espacios para educar al educador y capacitarlo para los desafíos por venir. Dichos espacios incentivaban la reflexión sobre las prácticas en la escuela, así como los métodos utilizados para la enseñanza. Por tal motivo, llegaron al país el maestro alemán Julius Sieber y la filóloga Franciska Radke. El primero fue quien asumió la reforma de la Escuela de Varones de Tunja y tuvo una gran influencia en la educación en Boyacá. La segunda, asumió la dirección del Instituto Pedagógico Nacional Femenino de Bogotá. En el año 1931 la fundación Sieber abrió los cursos de especialización normalista (Reyes. 2012, p. 39).

Es importante señalar que hacia 1932 hubo escasez de recursos, en gran medida como consecuencia de los efectos de las guerras civiles, lo que provocó desfinanciamiento de las Escuelas Normales, con excepción de las de Medellín, Bogotá y Tunja.

Con el decreto 1990 de 1933⁴, surgen las primeras facultades de ciencias de la educación hacia 1934 se crean las Normales rurales; así a

3 Las primeras Escuelas Normales parecieron gracias a la ley del 6 de agosto de 1821 y el decreto 20 de enero de 1822.

4 Este decreto plantea principalmente dos aspectos fundamentales enunciados en los siguientes artículos: Artículo 1° La Facultad de Ciencias de la Educación forma parte de la Universidad Nacional, de acuerdo con lo prescrito en el Decreto número 1353 de 1931, y sus títulos tendrán las mismas preeminencias de los expedidos por ésta.

Artículo 2° La Facultad de Ciencias de la Educación tiene por objetos: primero, la preparación del personal directivo de las escuelas normales; segundo, la

lo largo del siglo coexisten dos instituciones encargadas de la titulación de los maestros: las Escuelas Normales y las facultades de educación.

Desde este horizonte de análisis, la presente investigación evidencia cómo la pedagogía se configura a partir de imaginarios sociales y culturales que atraviesan el sistema escolar y se vinculan estrechamente con los ideales de nación propios del periodo estudiado. Estos imaginarios, que pueden entenderse como parte de un giro epistemológico en la manera de concebir la educación y al sujeto pedagógico, se encuentran inscritos en diversos documentos históricos elaborados por maestros en el marco del Curso de Información.

Dichos textos expresan los cambios que se gestaron tanto en el ámbito escolar como en el contexto nacional, lo que refleja una transformación en la mentalidad social de una fascinada y, a la vez, tensionada por los avances científicos.

En ellos se hace visible cómo gestos, prácticas y discursos cotidianos se orientaban hacia la formación de un nuevo modo de existir, disciplinado y productivo (Castro, 2012), modelado bajo los principios de la ciencia, la moral, y el progreso. Desde esta perspectiva, el presente estudio problematiza la constitución de la noción de cuerpo como categoría pedagógica y social, que emana de los enunciados que reposan en los documentos estudiados.

Esta noción de cuerpo es comprendida más allá de los aspectos biológicos, es decir, se trata de un espacio simbólico donde se inscriben las expectativas de una sociedad que concibe al sujeto como ciudadano activo, trabajador, atravesado por los ideales morales, pero también de nación que demandaba la modernidad emergente.

preparación del profesorado para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y particularmente en las escuelas normales; tercero, la preparación de los inspectores escolares y de los maestros de escuela tipo; cuarto, el estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano.

En este contexto, las expectativas nacionales de progreso y regeneración moral se proyectaron de manera directa sobre la escuela, concebida como espacio privilegiado para materializar el ideal de una ciudadanía moderna. En consecuencia, el compromiso de los maestros adquirió un papel central en dicho proyecto, como se evidencia en varios de los trabajos producidos en el Curso de Información. Uno de los ejemplos más representativos es el planteamiento de la maestra Josefina Pérez (1932):

A nosotras educadoras, que día por día avanzaremos en el campo de la enseñanza primaria hasta quedar dueñas de él, nos toca reivindicar el pueblo. Volvamos nuevamente la mirada hacia aquel grupo de chiquillos que desnudos y hambrientos caminan sin rumbo por las calles; lleguemos hasta ellos con el cariño comprensivo e inteligente de una madre; descifremos el complicado problema de su alma; estudiemos sus costumbres y sus deseos; busquemos sus debilidades; destruyamos el sentimiento de inferioridad, cuyo estigma llevan todos los hijos de nuestro pueblo (Pérez, 1932, p.5).

El discurso de Pérez resalta el papel de la mujer educadora como agente moral y social de transformación, situando su labor como parte fundamental del proyecto de modernización nacional. Así, la maestra propone una pedagogía afectiva y reparadora que, desde el reconocimiento del sufrimiento y la carencia, busca regenerar al pueblo a través de la niñez. Sin embargo, esta misión coexistía con otra expectativa que se fundamentaba en una concepción del cuerpo infantil como frágil, enfermo y carente de vigor, metáfora de una comunidad igualmente debilitada.

Dicha perspectiva se nutre de los discursos médicos e higienistas de la época, que vinculaban la educación física y moral con la salud del cuerpo social. Bajo esta lógica, la educación del cuerpo se consolidó como un componente esencial del ideal de nación, en tanto práctica destinada a corregir, fortalecer y civilizar a las futuras generaciones.

Prácticas eugenésicas

Uno de los factores que contribuyeron a la institucionalización de las prácticas eugenésicas e higienistas en Colombia fue el auge de la medicina y la psiquiatría como campos discursivos de saber y control social (Foucault, 2005) durante las primeras décadas del siglo XX. A través de estas disciplinas se consolidó un discurso científico que sostenía que una parte significativa de la población colombiana se encontraba en estado de degeneración racial, argumento que legitimó la intervención del Estado en la regulación de los cuerpos y en la definición de políticas de regeneración social. Este proceso supuso la apropiación del problema biológico como asunto nacional, vinculando la salud pública con la idea de progreso y civilización.

Bajo esta perspectiva, se promovieron políticas inspiradas en los postulados de eugenesia positiva, que orientaban los esfuerzos hacia la manipulación de los caracteres hereditarios mediante la selección de individuos considerados sanos, inteligentes y vigorosos. Estas medidas, revestidas de un aparente carácter científico, se tradujeron en prácticas abiertamente discriminatorias, sustentadas en jerarquías raciales y sociales. Una de las estrategias impulsadas por el Estado fue la inmigración regulada, concebida como medio para “mejorar la raza” y fortalecer el cuerpo nacional.

De este modo, el ideal de una nación moderna se entrelazó con discursos médicos y políticos que pretendían corregir biológicamente a la población, subordinando la diversidad cultural y corporal a los parámetros de normalidad definidos por la ciencia y el poder.

Así, la ley 114 de 1922 sobre inmigración y colonias agrícolas en Colombia, determinaba una política que enfatizaba aspectos eugenésicos y discriminatorios a través de la prohibición o aceptación de inmigrantes dadas sus condiciones étnicas o sociales. Bajo esta lógica, se recibía en el país aquellos considerados aptos para el “mejoramiento de la raza”.

ARTÍCULO 10. Con el fin de propender al desarrollo económico e intelectual del país y al mejoramiento de sus condiciones étnicas, tanto físicas como morales, el Poder Ejecutivo fomentará la inmigración de individuos y de familias que por sus condiciones personales y raciales no puedan o no deben ser motivo de precauciones respecto del orden social o del fin que acaba de indicarse, y que vengan con el objeto de laborar la tierra, establecer nuevas industrias o mejorar las existentes, introducir y enseñar las ciencias y las artes, y en general, que sean elemento de civilización y progreso.

ARTÍCULO 11. Los agentes de inmigración no visarán pasaporte alguno de inmigrantes que estén en cualquiera de los casos especificados en la Ley 48 de 1920, ni de individuos que por condiciones étnicas sean motivo de precauciones en Colombia. Queda prohibida la entrada al país de elementos que por sus condiciones étnicas, orgánicas o sociales sean inconvenientes para la nacionalidad y para el mejor desarrollo de la raza (Ley 114 de 1922, art. 11).

Por su parte la ley 48 de 1920 sobre inmigración y extranjería, en su artículo 7.º determinó que:

No se permite entrar al territorio de la República a los extranjeros que se hallen en algunos de los siguientes casos:

A los que sufran de enajenación mental, comprendiendo en ello también la demencia, la manía, la parálisis general, a los alcoholizados crónicos, a los atáxicos, a los epilépticos; a los idiotas; a los cretinos; a los baldados a quienes su lesión impide el trabajo. En el caso de que, en algunas familias de inmigrantes, algún miembro de ella estuviere comprendido en la prohibición de este inciso, la respectiva autoridad podrá permitir su entrada siempre que los demás miembros de la familia sean personas sanas y útiles (Ley 48 de 1920, art. 7).

Es a través de leyes como estas que se puede comprender mejor las preocupaciones del país en un sentido social, económico y educativo, pues es en la escuela donde recae el segundo aspecto para mejorar la

población colombiana, a través de la instrucción del cuerpo, con el propósito de procurar una niñez fuerte y saludable y atenuar los efectos de lo que se concebía como una herencia degenerativa.

Frente a este aspecto, es importante decir que, en el desarrollo del análisis de los documentos estudiados, se hace evidente como el cuerpo toma protagonismo en los procesos de instrucción en la escuela. Si bien, en otro momento de la historia era un tema que no se tocaba en los procesos de enseñanza de los niños, a partir de las políticas mencionadas anteriormente se vuelve un aspecto central en la escuela.

Por este camino, a lo largo de este apartado, se hará referencia al concepto de cuerpo, así como a su noción desde la mirada de los maestros que tomaron el Curso de Información (1932). En estos documentos se hace evidente como la Escuela Nueva y los centros de interés son protagonistas en la forma como es concebida una pedagogía más crítica de la realidad del sistema educativo del país, en relación con la cotidianidad de la niñez en los establecimientos escolares.

El cuerpo es el escenario primigenio de cualquier experiencia. Por mucho tiempo se ha tratado de definirlo y es importante señalar que, para cada época, la noción de este cambia de acuerdo con las dinámicas sociales y los imaginarios colectivos que determinan el deber ser de la vida en sociedad, el cual recae directamente sobre el cuerpo y sus significaciones.

En este contexto, la sociedad colombiana, en sus procesos de modernización, acogió aspectos clave como el pensamiento científico, y las ideas de progreso e industrialización. Todo esto propició una relación con el cuerpo que, para los años treinta, generaba un contraste entre una sociedad con mentalidad decimonónica y las expectativas de un gobierno liberal.

El cuerpo de la niñez

Es importante señalar que, en las primeras décadas del siglo XX, la necesidad de responder a las exigencias que traía consigo la industrialización, en consonancia con los ideales de la modernidad que se presentó en aparatos anteriores, hizo evidente la urgencia de incorporar nuevos actores sociales en los proyectos de nación. Entre ellos, los niños ocuparon un lugar central como sujetos indispensables para pensar el futuro del país en términos de progreso y regeneración moral.

Este cambio de perspectiva se manifestó en las reformas educativas de la época y en la implementación de políticas higienistas impulsadas por el Estado colombiano, que buscaba modelar el cuerpo y el comportamiento de la población desde las primeras etapas de la vida.

Este giro se convirtió en un eje fundamental de las directrices pedagógicas promovidas en la escuela. La maestra Josefina Pérez (1932), en su reflexión sobre la infancia, expresa con sensibilidad y crítica las contradicciones de una sociedad que idealiza al niño como promesa de futuro, pero lo abandona en la práctica:

Por una extraña ironía vemos con dolor la partida a la eternidad de un ser, y sonreímos ante la llegada del niño que no ha pedido la vida, que viene a la tierra por extraña voluntad, y que llega a ella desprovisto de todo y sin recursos. Es un cuerpo débil, una inteligencia cerrada y un corazón en el que duermen los sentimientos. Al abrir sus ojos a la vida, encontrará al principio un rostro sonriente, unos labios que le acarician, un regazo que le abriga: la primera rosa de la vida que le llevará espinas, como todas las rosas. Que empiecen a nacer sus deseos, a despertar sus sentimientos, a manifestarse sus dolores y entonces aquella madre que le acariciaba que le sonreía, con crueldad le abandona o le castiga (p. 1).

El testimonio de Pérez revela una mirada profundamente humanista sobre la infancia, que contrasta con las visiones biologicistas o utilita-

rias dominantes propias de la época. Su perspectiva pone en evidencia la fragilidad del niño como cuerpo en formación y, al mismo, tiempo, la responsabilidad social y moral que implica su cuidado. Desde esta visión, la apuesta pedagógica se entiende no solo como un medio de instrucción, sino como un acto ético y efectivo de acompañamiento en el desarrollo de la vida.

Desde otra orilla, en el documento elaborado por el maestro Aureliano Rueda (1932), el autor inicia con una reflexión sobre las causas de la degeneración de la raza, entre las que menciona el hambre, la falta de higiene y el escaso control sobre las enfermedades infecciosas, en especial las de transmisión sexual y la tuberculosis. Estos factores, según su análisis, comprometían el porvenir biológico y moral del país.

Posteriormente, plantea la necesidad de contrarrestar dichas causas mediante la creación de instituciones específicas orientadas a la higiene social y familiar, tales como la oficina de novios, la clínica prenatal en cada municipio y la canasta de bebé. Finalmente dirige su atención a las escuelas públicas, exhortando a los docentes a combatir el hambre, la mugre y la desnudez de los niños, a quienes consideraba el núcleo regenerador de la nación

El trabajo de Rueda expresa con claridad la articulación entre los discursos médicos, pedagógicos y morales de este momento histórico, en los cuales la educación era entendida como medio para intervenir en la constitución física y moral del pueblo. En sus propias palabras, “el médico y el maestro tienen que trabajar paralelamente en la base del bien físico del pueblo” (Rueda, 1932, p. 4). Esta afirmación revela la alianza entre la medicina y la pedagogía como pilares de un proyecto biopolítico que buscaba fortalecer la idea de raza y cuerpo social a través del control de la infancia, la maternidad y las prácticas higienistas.

La escuela, en este sentido, además de constituirse como espacio de instrucción, también puede verse como un laboratorio que propendía por la regeneración nacional, donde el cuerpo infantil se convertía en símbolo y terreno de la modernidad.

La educación física adquirió entonces un papel central, entendida como cuidado del cuerpo en términos de hábitos de limpieza, alimentación y vestimenta. En esta lógica, los cuerpos no armoniosos, enfermos, deformes o intoxicados, eran considerados amenazas para el ideal eugenésico de la nación y debían evitar la procreación.

A través del Curso de Información, esta visión se refuerza en otros textos elaborados por maestros de la época, como es el caso del autor Roberto Téllez (1932). En su trabajo *Breves comentarios sobre educación sexual*, advierte sobre la necesidad de instruir a los escolares en temas sexuales para prevenir la degeneración moral de la sociedad:

Yo me atrevo a afirmar que el sinnúmero de lacras morales que presenta nuestra sociedad, y de las que tan sólo son indicio cierto los cuadros dantescos de nuestros hospitales, asilos y manicomios; los hogares desechos; las perversiones del instinto sexual que en número que aterra presentan nuestros glaxos-que no son otra cosa que verdaderos casos clínicos y patológicos, son fruto exclusivo de la carencia de educación sexual- y que se puede esperar de una sociedad así falta de educación?- La reversión Darwinista a través del proceso de descomposición que intente describir en las primeras líneas (pág. 4).

Este planteamiento refuerza que, para la escuela, el cuerpo infantil era un campo de intervención social, pedagógica, moral y, por ende, biopolítica, donde la educación sexual se consideraba una herramienta para regular los instintos y asegurar la salud de la población.

En este sentido, el cuerpo se convierte en el lugar donde se inscriben las normativas institucionales, políticas y sociales. Como lo sugiere Jean-Luc Nancy, “el cuerpo es el lugar donde cualquier normativa se impone o se propone” (2016). Desde esta lógica, se puede decir que la escuela se consolida como un espacio de normalización de la vida, donde los discursos científicos, morales y políticos se entrelazaron para definir los límites de lo que debía ser un cuerpo educado, sano, vigoroso y útil para la sociedad colombiana.

Cuerpo higienizado

De cara al proceso de industrialización que vivió el país en las primeras décadas del siglo XX, se produjo una intensa migración de las zonas rurales hacia los centros urbanos, fenómeno que generó hacinamiento, precariedad habitacional y un notable deterioro de las condiciones de salubridad, así como un aumento significativo de la pobreza. Estas transformaciones sociales llevaron al Estado y a las élites intelectuales a impulsar políticas orientadas a la regeneración física y moral de la población, en las que el cuerpo se convirtió en objeto privilegiado de intervención.

En este contexto, los procesos de higienización en Colombia, iniciados hacia finales del siglo XIX, adquirieron una función central en la construcción del ciudadano moderno. Su propósito era formar un sujeto sano, disciplinado e idóneo para responder a las demandas productivas y morales del proyecto nacional.

En el ámbito escolar, las políticas higienistas buscaron fortalecer el cuerpo infantil, crear ambientes educativos saludables y prevenir enfermedades, al tiempo que incorporaban los saberes emergentes de la medicina, la psicología y la psiquiatría como herramientas para clasificar, diagnosticar y normativizar la infancia.

Bajo esta lógica, se consolidó una mirada patologizadora de la niñez, donde se definieron las fronteras entre normalidad y la anormalidad infantil. Para ello, se implementaron medidas de higiene urbana, vacunación y educación sanitaria mediante manuales y campañas, así como la promulgación de normativas específicas. Entre ellas destaca la ley 39 de 1903, que en su artículo 41 establecía disposiciones orientadas a la formación de hábitos higiénicos y al control de las condiciones de salubridad en las instituciones educativas, y que plantea lo siguiente:

Todo establecimiento oficial o particular, tenga o no internado, estará sometido a la inspección del gobierno en lo tocante al sistema de alimentación, vigilancia de dormitorios y demás

condiciones esenciales relativas al desarrollo físico y moral de los alumnos. El ministerio de instrucción pública, consultada la junta de higiene, dictara las prescripciones del caso (Colombia, 1903, art. 41, citada en archivo de Bogotá, 2009).

Dentro de sus estrategias de difusión y control, la junta creó la *Revista de Higiene: órgano de la Junta Central de Higiene*, publicación que circuló en Bogotá entre 1888 y 1951. Este medio cumplió una función decisiva en la circulación de políticas públicas y en la formación de una conciencia sanitaria nacional, pues difundía tanto informes de las diferentes regiones del país como lineamientos técnicos y normativos en torno a la higiene pública, privada y escolar.

La *Revista de Higiene*, además de registrar los avances médicos y las medidas profilácticas de la época, problematizó los obstáculos sociales y culturales que dificultaban la implementación de las políticas sanitarias, en uno de sus números, al referirse a la higiene escolar, se plantea con claridad:

La mayor dificultad que ha debido vencerse para hacer comprender y cumplir los acuerdos y resoluciones emanados de las Juntas de Higiene y de la Dirección, ha sido la ignorancia que acerca de estas materias tienen los empleados públicos y las personas o entidades con quienes debe entenderse la oficina a mi cargo, inclusive las del ramo de Instrucción Pública. De ahí necesidad ineludible para que la higiene pública y privada arraigue y prospere entre nosotros, de hacer su estudio obligatorio, por lo menos los principios fundamentales y lo relativo a la etiología y profilaxis de las enfermedades contagiosas; desde las escuelas (Revista de Higiene, 1917, p. 3).

La enseñanza de la higiene se convirtió en un componente esencial del proyecto de educación nacional. Su propósito trascendía la simple prevención de enfermedades, pues aspiraba a modelar comportamientos, inculcar hábitos de orden y limpieza y consolidar una

ética del cuerpo coherente con las necesidades del progreso. Como sostiene Castro:

El discurso higienista de principios de siglo estaba mostrando, por el contrario, que los verdaderos enemigos de la sociedad no eran las “razas degeneradas”, sino los microbios, los parásitos y las condiciones insalubres de vida. No son pues las razas sino los cuerpos el problema. Bastaría entonces, con una intervención científicamente avalada sobre esos cuerpos y sobre su medio ambiente para empezar a generar el tipo de sujeto que la industrialización del país estaba necesitando (Castro, 2009, p. 173).

Desde esta perspectiva, la pedagogía se vio orientada hacia un nuevo propósito: intervenir, formar y transformar los cuerpos, para configurar una corporalidad idónea en un mundo moderno que demandaba individuos fuertes, limpios y moralmente regenerados. En los trabajos del Curso de Información de 1932, esta visión se refleja con nitidez. El maestro Ramón Tenowitzky, en su informe, advierte:

El primer problema, el más grave que se nos presenta y que considero como el punto de partida obligado es el de la higiene. No es posible obtener mentes fuertes y robustas en cuerpos enfermos y débiles, debilidad que en la mayoría de las veces es causada por el desconocimiento total de simples preceptos higiénicos y otras por falta de atención de quienes más obligados están a velar porque las nuevas generaciones se levanten sanas y saludables (Tenowitzky, 1932, p. 1).

Y más adelante precisa:

En lo relativo a la educación higiénica que se debe dar a cada niño hay que dar un vuelco total en la manera de hacerlo. La práctica todos lo sabemos, es lo que real y positivamente viene a dar resultados satisfactorios...El ambiente escolar, el aseo, el orden, los útiles que haya para el aseo, tales como lavabos, baños, etc. (1932, p. 1).

El ya mencionado Aureliano Rueda (1932), en documentos del Fondo Pedagógico Documental titulado *Educación física*, afirma que:

Aun cuando según las leyes de la herencia, no se transmiten de padres a hijos las alteraciones orgánicas adquiridas, es un hecho que los defectos orgánicos se van acentuando de generación en generación si no se les opone valla alguna para detenerlos y combatirlos; y así, padres degenerados y matrechos engendran fatalmente hijos también degenerados, pero éstos, por medio de una serie de cuidados minuciosos, intensivos y apropiados pueden convertirse en hombres fuertes y resistentes. Al conjunto de estos medios que tiendan a conformar de un modo armónico el cuerpo humano, es lo que yo voy a llamar aquí la EDUCACIÓN FÍSICA. (p.2).

Esta perspectiva define la educación física como un escenario orientado sobre el cuerpo, desde una lógica higienista y eugenésica, lo cual se complementa con el programa de educación física de 1936, en el que se afirma:

La educación física tiende al desarrollo de una constitución sólida y vigorosa. La salud es la primera necesidad, de ella depende no sólo el vigor de nuestro cuerpo, sino la fortaleza de nuestra vida moral e intelectual. En el periodo infantil, la educación física ha de llenar las siguientes indicaciones:

- a. Higiénica, para adquirir y aumentar la salud de nuestros niños.
- b. Psíquica, para complementar y afirmar el desarrollo de las facultades intelectuales, dando de preferencia al buen encauzamiento de los instintos propios de la edad infantil.
- c. Fisiológica, para conseguir el correcto funcionamiento de sus órganos y social para inculcar a los niños los hábitos de sociabilidad y fraternidad. (p2).

En consonancia con estas prácticas sobre la constitución de un cuerpo fuerte, la niñez ya no podía permanecer pasiva en sus procesos

educativos. Es así como a las formas pedagógicas desarrolladas antes de este periodo se les denominó educación tradicional, caracterizada por una enseñanza en la que los niños y niñas se veían como seres pasivos.

Desde la visión de los maestros en el Curso de Información, se hace evidente que este aspecto cambia. Tal como lo plantea el maestro Pedro M. Osorio (1932):

Para la escuela tradicional una de las señales más evidentes del éxito escolar era el autoritarismo del maestro, que mantenía a los niños en orden y silencio perfectos. Se le sometía a la obediencia pasiva. Se le obligaba a permanecer inmóvil con prohibición absoluta de expresar sus pensamientos (p.1).

Bajo estos supuestos, puede afirmarse que la noción de escuela tradicional estaba ligada al disciplinamiento y la docilización de los niños, quienes debían permanecer pasivos y silenciosos; en contraposición a una educación autónoma que promovía el autogobierno e incentivaba prácticas que permitieran una participación activa de todos los miembros de la escuela dentro del ejercicio educativo, sin perder de vista que los niños eran concebidos como seres faltos de conocimiento y experiencia. Así, el acompañamiento del maestro resultaba fundamental en este proceso de guía.

Se entiende por educación autónoma al conjunto de procedimientos por los cuales la comunidad escolar llega a gobernarse a sí misma. Más como tampoco es conveniente entregar de modo absoluto el gobierno en manos de niños faltos de conocimiento y sobre todo de experiencia (Osorio.1932, p. 1).

La idea de gobierno implicaba, además, dos sentidos posibles que complejizaban este aspecto en relación con la educación autónoma: por un lado, lo referente al gobierno por sí mismo y, por otro, el gobierno de sí mismo (Osorio. 1932). Esto implica que, si bien el cuerpo seguía siendo un lugar otro diferente al espíritu, lo concerniente a

un gobierno de sí mismo hacía referencia directamente al cuerpo en virtud del dominio de las pasiones que de este se derivan, una especie de domesticación de los impulsos básicos del ser humano. En palabras del maestro:

Gobierno de sí mismo es la virtud por medio de la cual el individuo es capaz de dominar las pasiones brutales y exageradas, haciendo que la voluntad domine sobre el corazón, al paso que en él se levante el espíritu altruista que mata el egoísmo (Osorio. 1932. P 2).

Es así como el cuerpo armonioso aparece como una categoría central de la pedagogía de la época, en la que convergieron dos narrativas: la higienización y la expectativa de mejorar la raza, es decir, el ideal eugenésico, aspectos fundamentales para el análisis de la educación en este periodo, así como para la configuración de un ideal de maestro acorde con estos propósitos (Vigarello, 1975).

Desde una lectura foucaultiana, puede afirmarse que la educación física operó como una tecnología biopolítica, orientada a optimizar la vida y a hacer de los cuerpos unidades productivas y dóciles. El cuerpo de la niñez, objeto de vigilancia y normalización, se convirtió en soporte del discurso que articulaba la salud, la moral y la productividad. En este sentido, las prácticas escolares relacionadas con la higiene, el ejercicio, la postura o la alimentación no eran simples recomendaciones médicas.

Como señala Michel Foucault (1975), el poder disciplinario actúa sobre los cuerpos no para destruirlos, sino para aumentar sus fuerzas en términos de utilidad y disminuir en términos de obediencia. Esta lógica se expresa de manera evidente en las políticas educativas del periodo. En consonancia con ello, la educación física fue concebida como una pedagogía del orden y la virtud, en la que la salud corporal equivalía a salud moral, y el cuerpo del niño se convirtió en la metáfora de la nación.

De esta manera, la escuela se consolidó como un laboratorio biopolítico, en el que convergían la medicina, la moral y la pedagogía, con el propósito de producir cuerpos sanos, obedientes y patrióticos. La educación física, más que un simple ejercicio del movimiento fue el dispositivo (Agamben, 2014) que materializó en el aula los ideales de la modernidad, al tiempo que fijó en el cuerpo infantil los valores del deber, la disciplina y la productividad que sustentaban el imaginario del ciudadano moderno.

Cuerpo armonioso, prácticas de una eugenesia latente

En el documento titulado *El maestro debe estudiar al niño* del maestro Gregorio Castro (1932), se refleja una concepción de la instrucción⁵ que trasciende la simple transmisión de conocimientos para situarse como un instrumento de transformación moral, corporal social. El autor sostiene que la educación debía propiciar cambios profundos en los hábitos y modos de vida, orientados a la formación de un cuerpo ideal acorde con los principios de la eugenesia.

La instrucción no ha de consistir únicamente en dar a los niños un cúmulo de conocimientos más o menos prácticos en la vida, sino que su fin primordial ha de ser servir de instrumento a la educación. Educar es transformar pulir y desarrollar las facultades; educar es crear aquellos hábitos que formen una raza vigorosa en espíritu y cuerpo. (p.2)

5 Respecto al surgimiento de la instrucción pública se da “en un contexto de dispersión política, reforzado por el proceso de emancipación, la instrucción pública requería de un centro espacial. Ese lugar fue Santa Fe de Bogotá, la capital, que operaba como centro hegemónico e instancia de resolución de conflictos, donde se concentra la institucionalidad instruccionalista a nivel del saber representado en escuelas, colegios, universidades, jardines botánicos y observatorio astronómico. La instrucción pública tuvo como elementos predominantes un Estado interventor, es decir, reglamentador de la moral, de la verdad dentro de la nación y del magisterio de la Iglesia, institución siempre dispuesta a inspeccionar al acontecer educativo. Además de la educación pública, el poder ejecutivo también autorizó a algunos particulares para abrir sus propias instituciones” (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 28)

Este texto plantea una reflexión en torno a lo que el autor denomina las causas de la degeneración de la raza, así como las estrategias que propone para su regeneración mediante instituciones y prácticas tanto escolares como extraescolares. En este marco, la educación física es concebida como un ejercicio de cuidado corporal orientado a la formación de hábitos de limpieza, alimentación y vestimenta adecuados. En esa lógica, el discurso diferencia entre cuerpos armoniosos, considerados saludables y aptos para reproducirse, y aquellos deben ser excluidos del ideal de procreación; es decir, el cuerpo del individuo enfermo.

El discurso sobre la degeneración de la raza estaba arraigado en el imaginario colectivo y permeaba la formación de los maestros, quienes reproducían dichas concepciones en sus reflexiones pedagógicas. Tal es el caso del profesor Joaquín Bernal quien en su trabajo sobre colonias escolares y su importancia en la educación de los niños manifiesta:

Nuestras generaciones demasiado taradas por los vicios de sus padres son débiles, enfermizas y muy perezosas. Este país con raras excepciones está dominado por el poco deseo de trabajar; no sé si esta idiosincrasia es motivada por la mezcla del español y el indio, o consecuencia del trópico, o deriva por la misma ferocidad de nuestras tierras, o bien consecuencia de las continuas guerras de nuestros mayores, en todo caso se debe tener en cuenta esta negligencia: contra ella debe luchar la escuela hasta inculcar en la niñez el hábito del trabajo (1932, pág. 5).

El trabajo revela la persistencia de una mirada profundamente moral y biológica sobre el cuerpo y la herencia. El autor interpreta la supuesta pereza nacional como un signo de degeneración que puede tener raíces raciales, geográficas o históricas, y frente a ello, propone la escuela como espacio redentor capaz de regenerar el cuerpo social mediante el hábito del trabajo.

Dicha concepción sitúa a la institución escolar como instrumento de corrección moral y biopolítica, encargada de disciplinar los cuerpos y

transformar a la infancia en sujetos útiles y laboriosos. Se puede decir que el discurso pedagógico se entrelaza con la ideología higienista y eugenésica de la época, que pretendía depurar la sociedad mediante asignaturas como la educación física, el trabajo y la moralización de las costumbres.

En esta misma línea, otro aspecto relevante es la manera en que la modernidad promovía una nueva relación con el cuerpo y el movimiento. El cuerpo infantil dejaba de entenderse como pasivo para convertirse en símbolo de progreso y de la posibilidad de cambio; en él se depositaban las expectativas de una nación que aspiraba a regenerarse mediante la educación, el ejercicio y la higiene. Este cuerpo que aprende de la vida para la vida encarnaba la promesa de una modernidad activa y productiva. Los imaginarios pedagógicos de la época recayeron, por tanto, en la infancia como escenario de intervención, donde los cuerpos eran concebidos como materia moldeable capaz de asumir los ideales de armonía, salud y productividad.

La escuela se erigía como un verdadero laboratorio social donde el futuro del país podía ser literalmente modelado, controlado y disciplinado, en consonancia con el proyecto biopolítico de mejora y regeneración de la población colombiana. En este espacio convergían las aspiraciones del estado moderno y las prácticas de los maestros, quienes asumían la formación del cuerpo y del carácter como una tarea moral y patriótica,

Así, en la escuela coexistían dos dimensiones: por un lado, el ideal de un cuerpo sano, armónico y productivo; símbolo del progreso y la modernidad; y, por el otro, la realidad de unos cuerpos marcados por la pobreza, la enfermedad y las desigualdades sociales que evidenciaban los límites del proyecto higienista y la persistencia de una visión eugenésica del sujeto. Esta tensión revela la paradoja de una educación que, mientras proclamaba el bienestar y la formación integral, reproducía al mismo tiempo los mecanismos de exclusión y normalización sobre los cuales se fundaba la idea de nación.

En los documentos elaborados por los maestros analizados anteriormente se evidencia cómo, en la praxis pedagógica de las primeras décadas del siglo XX, la pedagogía colombiana articuló los discursos sobre el cuerpo, la infancia y la regeneración nacional. Estos escritos permiten identificar las tensiones que atravesaban el campo educativo entre los ideales eugenésicos e higienistas y las perspectivas emergentes de corte humanista que comenzaban a reconocer a la infancia como sujeto sensible, moral y social, capaz de encarnar las aspiraciones éticas y culturales de una nación en transformación.

En este contexto se puede decir que, en su trabajo sobre las colonias escolares, el maestro Joaquín Bernal (1932) expresa la necesidad de que la escuela combata la supuesta pereza nacional mediante la formación del hábito del trabajo. Su discurso se inscribe en la lógica eugenésica e higienista de la época, que concebía el cuerpo como signo de salud moral y como vía para regenerar la nación. La educación física y el trabajo manual se presentan como mecanismos de corrección de los vicios heredados y de construcción de una ciudadanía disciplinada y productiva.

En el caso del maestro Gregorio Castro (1932), en su trabajo *El maestro debe estudiar al niño*, propone una concepción de la educación como proceso integral de transformación física, moral y espiritual. Desde una perspectiva abiertamente eugenésica, considera que el objetivo de la instrucción es formar una raza vigorosa en espíritu y cuerpo; su discurso revela cómo la escuela se entendía como el espacio desde donde podía regenerarse la sociedad, bajo una racionalidad moderna que unía biología, moral y progreso nacional.

Por su parte, la maestra Josefina Pérez ofrece una mirada más humanista sobre la infancia, reconociendo su vulnerabilidad y la responsabilidad ética que implica su cuidado. A diferencia de Bernal y Castro, su trabajo se centra en la dimensión afectiva y social del desarrollo infantil; así, propone una educación que acompañe la vida más que disciplinarla. Su reflexión evidencia un tránsito en la sensibilidad pedagógica de la época: de la obsesión por la corrección biológica hacia

la comprensión más empática y moral del niño, que involucra no sólo su destino dentro de la sociedad, sino también sus condiciones actuales.

Se afirma que los tres autores comparten la convicción de que la escuela es el espacio privilegiado para moldear el futuro de la nación, pero difieren en la manera de concebir al cuerpo y a la infancia. En conjunto, estos trabajos pertenecientes al Curso de Información (1932) develan las múltiples dimensiones biopolíticas, morales y afectivas que atravesaron la pedagogía colombiana en los años treinta.

Reflexiones finales

El periodo entre 1932 y 1936 constituyó una etapa fundamental en la consolidación del pensamiento y la práctica pedagógica en Colombia. Las reformas emprendidas por la política liberal representaron un intento decisivo por democratizar el acceso a la educación y modernizar sus estructuras, con el fin de articular el ideal de progreso con la formación de una ciudadanía participativa, crítica y moralmente regenerada. Aunque el proceso enfrentó profundas dificultades políticas, sociales y económicas, sus avances delinearon un proyecto educativo de largo alcance que vinculó la pedagogía con la construcción de Nación.

En este marco, resulta esencial reconocer la relevancia del patrimonio bibliográfico y documental como expresión material de esa historia educativa. Los documentos, libros y archivos pedagógicos no sólo constituyen depósitos del pasado, sino también fuentes vivas de interpretación histórica, capaces de revelar cómo la pedagogía se ha configurado en distintas épocas, qué valores ha preservado y de qué modo ha contribuido a formar la memoria colectiva. En ellos se materializa la tensión entre el pasado y el presente, entre las ideas que dieron forma a la escuela moderna y las continuidades que aún perviven en su imaginario.

Otro aspecto significativo de este periodo es el lugar que ocupó el cuerpo infantil en los discursos de la modernidad. La niñez dejó de concebirse como una etapa pasiva y pasó a encarnar los ideales de

una época que encontraba en el movimiento, la vitalidad y la disciplina (Foucault, 2003) los signos del progreso. En esta lógica, el cuerpo del niño simbolizaba la esperanza de transformación social: un cuerpo que debía aprender de la vida para la vida (Ariès, 2023) y que coexistía con la aspiración frecuente en los documentos de la época de formar una raza vigorosa.

Esta idea unía moral y biología en un mismo proyecto pedagógico; la educación como medio privilegiado para regenerar la nación desde la infancia, esto a través de la separación cuerpo y espíritu, articulada bajo un ideal de perfeccionamiento racial y cultural.

En esta dirección, la escuela se consolidó como agente de modernidad, con la misión de producir sujetos disciplinados, saludables y útiles al progreso nacional, pero también portadora de los vestigios de una sociedad profundamente jerarquizada y racializada, heredera del orden colonial. Los imaginarios sobre la niñez se proyectaron en las prácticas pedagógicas concibiendo al cuerpo infantil como recipiente moldeable, depositario de la esperanza nacional y de las expectativas de una población armónica y regenerada.

El estudio de los documentos analizados permite observar las narrativas pedagógicas sobre el cuerpo infantil que circulaban en esta época, así como la persistencia de los discursos sobre la degeneración de la raza dentro del pensamiento educativo. Algunos maestros expresaban la necesidad de que la escuela debía combatir la pereza nacional y formar cuerpos laboriosos disciplinados y moralmente íntegros, capaces de restaurar la energía y la vitalidad de la nación. Esta visión, profundamente influenciada por una visión eugenésica e higienista, revela la función redentora que se atribuía a la educación: sanar el cuerpo social a través del cuerpo del niño.

De este modo, la escuela aparece como el escenario privilegiado de la regeneración nacional, donde la pedagogía se convierte en un dispositivo de normalización y esperanza, encargado de corregir las

taras físicas y morales heredadas y de modelar una nueva ciudadanía sustentada en el trabajo, la disciplina y la higiene.

Referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ariès, P. (2023). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Ardila, B. (2017, 21 de julio). *Alfonso López Pumarejo y la Revolución en Marcha*. Banrepcultural. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-192/alfonso-lopez-pumarejo-y-la-revolucion-en-marcha>
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. (B. Echeverría, Trad.). México: UACM / Ítaca.
- Castro, E. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. México: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910–1930)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cifuentes, J., & Camargo, A. (2016). *La historia de las reformas educativas en Colombia*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 26–37. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.07.2.2016.2>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2001). *El sujeto y el poder*. En H. Dreyfus & P. Rabinow, Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Herrera, M., & Low, C. (1994). *La Escuela Normal Superior 1936–1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual*. Bogotá: COLCIENCIAS y Universidad Pedagógica Nacional.
- Maarten, S., & Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela: una propuesta pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mitchell, W. J. T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Revista Estudios Visuales*, (1), 1–12.

- Monroy, C. (2022). *Gobierno de Carlos E. Restrepo (1910–1914): ascenso y decaimiento de la Unión Republicana*. *Historia y Memoria*, (25), 171–206. <https://doi.org/10.19053/20275137.n25.2022.11711>
- Posada, J. (2013). *Las exposiciones del Centenario de la Independencia en Colombia (1910): pedagogía y nación*. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(2), 75–100.
- Tamayo, A. (2003). *Tendencias de la pedagogía en Colombia*. *Acción Pedagógica*, (30).
- Valls-Montés, R. (2001). *Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31–42.
- Valls-Montés, R. (2012). *Historiografía escolar española: siglos XIX–XXI*. Madrid: Ediciones UNED.
- Vigarello, G. (2005). *El cuerpo trabajado: gimnasia, deporte y sexualidad en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Paidós.
- Zapata Villamil, M. I. (2010). *La celebración del Centenario de la Independencia en la Revista El Centenario y El Gráfico*. *Historia Caribe*, 5(17), 47–65.
- Zapata, J. (2010). *El Centenario de la Independencia: nación, pedagogía y memoria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza y la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Fuentes primarias

- Bernal, J. (1932). Las colonias escolares. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 12). Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.
- Castro, G. (1932). El maestro debe estudiar al niño. En *Curso de información* (Vol. 1, Trabajo 22). Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.
- Espinosa, A. (1932). La actividad es la disciplina dentro de la educación nueva. En *Curso de información* (Vol. 2, Trabajo 47). Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.

- Martínez Madroñero, C. (1932). La madre y el niño en la educación. En Curso de información (Vol. 1, Trabajo 8). Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.
- Osorio, P. M. (1932). Algunas consideraciones sobre educación autónoma. Bogotá, noviembre 15. (Doc. 1932_vol1_7). Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.
- Téllez, M. (1932). Trabajos manuales. En Curso de información (Vol. 2, Trabajo 38). Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.
- Tenowitzky, R. (1932). Trabajo sobre educación. En Curso de información (Vol. 1, Trabajo 10). Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.
- Programa de sensación física. (1936). En Conferencias. Trabajo 8.1. Fondo Pedagógico y Documental, Sala patrimonial, UPTC.

Fuentes históricas y normativas

- Colombia. (1903, 26 de octubre). Ley 39 de 1903 – Sobre instrucción pública. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1920). Ley 48 de 1920. Recuperado de: <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3736762/>
- Decreto 1990 de 1933. (1933, 5 de diciembre). Por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Manuel, N., & García Medina Lobo. (1917). Revista de Higiene: órgano de la Junta Central de Higiene. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3684387/>
- Archivo de Bogotá. (2009). La construcción de un modelo de instrucción pública en 1903. Recuperado de: <https://archivobogota.secretariageneral.gov.co/content/la-construccion-modelo-instruccion-publica-1903>



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2026, en
Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá - Colombia