

Artículo científico

**Cómo citar:** Herrera, G. (2021). Las escuelas normales colombianas y la pedagogía: trayectorias históricas de una relación (1821-1950). *Praxis Pedagógica*, 21(30), 108-139. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.108-139>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 2 de noviembre de 2020

**Aceptado:** 10 de enero de 2021

**Publicado:** 17 de marzo de 2021

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

# Las escuelas normales colombianas y la pedagogía: trayectorias históricas de una relación (1821-1950)<sup>1</sup>

Colombian normal schools and pedagogy: historical trajectories of a relation (1821-1950)

Escolas normais colombianas e pedagogia: trajetórias históricas de uma relação (1821-1950)

*Los habitantes del mundo normalista hemos vuelto a recordar las palabras que nombran el oficio, que describen sus objetos y sujetos, que explican las ciencias y nos aproximan al entorno ecológico y político. En una palabra, se ha recuperado la memoria.*

J. ALBERTO ECHEVERRI

## Resumen

El propósito del presente escrito es ahondar en la presencia de la pedagogía en las escuelas normales y la función que esta cumple en la configuración de este tipo de establecimientos y en las formas de existencia del maestro normalista desde la segunda década del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. En tal sentido, se acude al

### Gloria Elena Herrera Casilimas

Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana- Antioquia. casilimas79@hotmail.com Colombia



.....  
1 Los aspectos abordados en el presente artículo hacen parte de los desarrollos de la tesis doctoral Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas. Línea Estudios históricos en Educación pedagogía y didáctica. Grupo de Investigación: Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Tutor: Doctor Alberto Echeverri Sánchez. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín. 2017

análisis histórico como herramienta para visibilizar las fuerzas, los saberes y las tensiones que han aportado a los procesos de apropiación de teorías, propuestas y prácticas relacionadas con el maestro, la escuela, la enseñanza y la educación. Para el desarrollo del estudio se acude a la investigación cualitativa con rasgos arqueológicos-genealógicos. En el trayecto abordado se encuentra que la pedagogía ha jugado un papel importante en las configuraciones y transformaciones que estas instituciones han tenido en la vida nacional y en las formas de ser maestro normalista. No obstante, son visibles las contradicciones, tensiones y disputas políticas, religiosas, económicas y culturales que han influido en las formas de existencia de la pedagogía en la formación normalista y que posibilitaron, no pocas veces, cuestionamientos, crisis y cierres de estas instituciones. Apelar a la historia de las escuelas normales y su relación con la pedagogía tiene validez desde las diferentes posiciones y tensiones que hay en la actualidad en torno a la formación de maestros para la educación de la infancia y a los sustentos teóricos y prácticos que fundamenten dicha formación.

**Palabras clave:** pedagogía, escuelas normales, formación de maestros, enseñanza, escuela, políticas, pedagogía activa.

### **Abstract**

The purpose of this writing is to delve into the presence of pedagogy in normal schools and the role that it fulfills in the configuration of this type of establishments and in the forms of existence of the normal- school teacher from the second decade of the 19th century to the first middle of the 20th century. In this sense, it resorts to historical analysis to highlight strengths, insights and tensions generated in the process of incorporation of theories, proposals, and practices related to teachers, schools, teaching, and education. It is a qualitative research project with both archaeological and genealogical traits. In this part of the research, it can be seen the paramount role of pedagogy in the shaping and transformation these institutions have had in the national life and the ways of being a normal school graduated teacher. Nevertheless, other issues are also visible in this research: contradictions, tensions, political, religious, economical, and cultural disputes have been entangled in the pedagogical ways of a normal- school teacher that made their schools being questioned, in crisis, and even shut down. The current validity of resorting to the history of the normal schools and their relationship with pedagogy lies on the different positions and tensions still present in the education of teachers and the theoretical and practical foundations required for a nation educational project.

**Keywords:** pedagogy, normal schools, teacher training, teaching, school, politics, active pedagogy

### **Resumo**

O objetivo deste escrito é aprofundar a presença da pedagogia nas escolas normais e o papel que ela cumpre na configuração deste tipo de estabelecimentos e nas formas de existência do professor normalista da

segunda década do século XIX aos primeiros meados do século XX. Nesse sentido, recorre-se à análise histórica como ferramenta para tornar visíveis as forças, saberes e tensões que têm contribuído para os processos de apropriação de teorias e propostas e práticas relacionadas ao professor, à escola, ao ensino e à educação. Para o desenvolvimento do processo de pesquisa, utiliza-se a pesquisa qualitativa com características arqueológico-genealógicas. No curso ministrado, constata-se que a pedagogia tem desempenhado um papel importante nas configurações e transformações que essas instituições têm vivido em nível nacional e nos modos de ser um professor normalista. No entanto, são visíveis as contradições, tensões e disputas políticas, religiosas, econômicas e culturais que influenciaram as formas de existência da pedagogia na educação normal e que possibilitaram, não raramente, seu questionamento, crise e encerramento. O apelo à história das escolas normais e à sua relação com a pedagogia é válido a partir das diferentes posições e tensões que existem atualmente em torno da formação de professores e do suporte teórico e prático necessário a um projeto educativo no país.

**Palavras-chave:** pedagogia, escolas normais, formação de professores, ensino, escola, políticas, pedagogia ativa

## Introducción y antecedentes

Las escuelas normales son las instituciones de formación de maestros de mayor arraigo histórico en Colombia. Su fundación, en 1821, estuvo unida a los intentos de construcción de una república independiente y soberana, y a la edificación del Estado-nación. Las escuelas normales colombianas han estado unidas a los saberes, disciplinas y prácticas dirigidas a la formación del maestro y a la enseñanza orientada a los primeros grados del sistema educativo. Por lo tanto, la existencia de la pedagogía, de manera especial, ha estado fuertemente relacionada con este tipo de instituciones. No obstante, en su trayectoria histórica no solo se pueden leer las vicisitudes, transformaciones y rupturas, sino también las diferentes condiciones que hicieron posibles ciertas formas discursivas y prácticas que configuraron el discurso y las prácticas pedagógicas en el país o que, por el contrario, las impidieron. El recorrido de este trayecto histórico no busca dar una mirada total ni, mucho menos, una visión de progreso; lo que intenta es focalizar la mirada en ciertos momentos, circunstancias y tensiones que han aportado a la construcción de imágenes del maestro y la pedagogía en el territorio nacional, y que es importante conocer para comprender el presente de las instituciones normalistas.

En ese orden de ideas, el propósito de este escrito es ahondar en la presencia de la pedagogía en las escuelas normales y la función que esta cumple en la configuración de este tipo de establecimientos y en las formas de existencia del maestro normalista desde la segunda década del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. Este corte histórico finaliza en el momento en el cual, lejos de ser la pedagogía la que orienta los procesos de concebir la enseñanza y la formación de maestros, es la tecnología educativa, sustentada en teorías económicas e industriales, la que entra a definir la existencia de las escuelas normales, desnaturalizando así su carácter pedagógico.

Las escuelas normales, en cuanto tradición<sup>2</sup> enraizada en la historia de la formación de maestros en Colombia, comprendieron una pedagogía y unos modos de ser propios que han subsistido como rasgos a través del tiempo. La importancia de la pedagogía reside en el hecho de que la tradición normalista ha estado estrechamente relacionada con sus formas de existencia, a veces productivas y a veces azarosas. A su vez, la existencia de la pedagogía en el país ha tenido como espacio geográfico e institucional la escuela normal.

## Metodología

Para el desarrollo de este proceso investigativo fue necesario definir una ruta metodológica acorde al objeto de estudio y a los objetivos trazados. En ese sentido, el proyecto se inscribió en el enfoque de la investigación cualitativa con orientación arqueológica-genealógica. Así mismo, dados los propósitos planteados y las vías que marcaron los hallazgos, fue necesario profundizar en el enfoque testimonial. La investigación cualitativa es entendida como aquella que permite adentrarse en el campo de las instituciones, los sujetos, las prácticas y los discursos en su entramado de relaciones históricas, sociales, políticas y culturales (Strauss y Corbin, 2002, p. 12). Su elección en este caso obedeció a que el objeto de este proyecto de investigación exigía un enfoque metodológico que posibilitara describir y analizar los ámbitos discursivos que se han tejido sobre/en el campo normalista alrededor de los procesos históricos, entendidos estos como procesos complejos en los cuales intervienen múltiples dimensiones históricas, culturales, políticas y sociales.

Los rasgos arqueológicos y genealógicos del análisis se enfocan a partir de la necesidad de describir y analizar los discursos que se han configurado en relación con las escuelas normales y la formación de maestros en el marco de sus formas

.....  
2 El concepto de *tradición* no se refiere exclusivamente a un transcurso, “sino a una comprensión de aquello que nos sale al paso en la historia interpelándonos y concerniéndonos... estamos en cada momento en la posibilidad de comprendernos con eso que nos llega y se nos transmite desde el pasado... La transmisión y la tradición no conservan su verdadero sentido cuando se aferran a lo heredado, sino cuando se presentan como interlocutor experimentado y permanente en el diálogo que somos nosotros mismos. Al respondernos y al suscitar así nuevas preguntas demuestran su propia realidad y su vigencia” (Gadamer, 1995. p. 141)

de existencia, así como los procesos de transformación que han vivido en los diferentes momentos que la han afectado. En ese sentido, se asume la arqueología como un horizonte que posibilita acoger los discursos no en su unicidad, sino en el juego de relaciones que han hecho posible lo dicho. El análisis con perspectiva arqueológica genealógica permitió hacer visibles las condiciones de posibilidad en las que las escuelas normales fueron sometidas a cuestionamiento, las tensiones entre discursos de naturaleza diferente que se enfrentaron en los procesos, los cambios discursivos y las condiciones en las que se conformaron los discursos y sus efectos en los espacios escolares y sociales.

En ese orden de ideas, para estudiar el panorama histórico se constituyó un archivo documental con diferentes tipos de fuentes: documentos, manuales, decretos, investigaciones, novelas, documentales, libros, cartillas y testimonios relacionados con los hitos históricos de las escuelas normales del país. También se tuvo acceso a los archivos de diferentes entidades, como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional y el Centro de documentación del Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, se realizaron entrevistas a profesores e investigadores, relacionadas con experiencias pedagógicas e investigativas de formación de maestros y escuelas normales.

Para este trabajo se usaron fichas temáticas-analíticas, fundadas de manera especial en las propuestas por el docente investigador Alejandro Álvarez para la lectura de fuentes primarias, desde el enfoque arqueológico-genealógico<sup>3</sup>. En coherencia con estas herramientas metodológicas el análisis de los datos se desarrolló teniendo en cuenta cuatro momentos interrelacionados: 1) Organización de la información: se hizo un inventario de la documentación recogida y se llevó a cabo la primera clasificación y selección, según el tipo de fuente y la técnica de investigación. 2) Fraccionamiento de la información y elaboración de las fichas relacionales: en este momento la acción analítica se centró en quebrar

---

3 Enfoque arqueológico – genealógico, orientaciones metodológicas para la lectura de fuentes primarias. Alejandro Álvarez Gallego. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Documento de trabajo, sin publicar. Bogotá. 2012.

la unidad de los discursos mediante el análisis de sus diferencias y relaciones. 3) Síntesis y conceptualización: en este momento se realizó el análisis general del problema a partir de las categorías y relaciones que se evidenciaron en las fichas relacionales, teniendo como norte los objetivos, las preguntas y el objeto específico de la investigación.

## Resultados

Las escuelas normales en Colombia han estado atravesadas por diferentes formas de existencia de la pedagogía y por tendencias educativas que, además de haber influido en la formación de maestros, han incidido notoriamente en la configuración de lo que son las escuelas normales del país. Estas diferentes perspectivas a su vez se cruzan y se complejizan en la relación histórica con disputas y contradicciones de orden político e ideológico, perspectivas económicas y formas de gobierno, que han jugado un papel activo en los procesos de apropiación, difusión y aplicación de estas corrientes pedagógicas o educativas<sup>4</sup>.

En la historia de las escuelas normales se pueden apreciar los diferentes procesos de apropiación de posiciones educativas y pedagógicas originarias de otras culturas y países. Tales posiciones, en sí mismas, en su emergencia, constituyeron una forma de apropiación de los movimientos estatales que se cimentaron en Europa, especialmente los construidos alrededor del pensamiento político liberal y las concepciones filosóficas de la Ilustración. Vale la pena señalar cómo la formación de maestros, y en particular las escuelas normales, se constituyeron en los espacios desde y para los cuales se realizaron procesos de apropiación de las corrientes de pensamiento pedagógico que en su momento se caracterizaron como *modernos* y, por lo tanto, los *más adecuados* para formar al maestro que se requería desde las expectativas sociales, políticas, económicas y pedagógicas.

.....

4 La diferencia historia entre corrientes pedagógicas y corrientes educativas se refiere a la distancia que representa las propuestas surgidas al interior del pensamiento pedagógico como lo fueron las pestalozzianas, las de Fröebel o los pedagogos activos, frente a políticas educativas que han tenido su sustento en otros campos de construcción disciplinar, como lo fue la tecnología educativa, que tiene sus condiciones de emergencia en el campo de la economía, la planificación administrativa empresarial.

En efecto, las ideas pedagógicas que sirvieron de cuerpo conceptual en las escuelas normales del país —desde su fundación como instituciones de formación de maestros en 1821 hasta mediados del siglo XX— fueron, principalmente, la pedagogía lancasteriana, las ideas pedagógicas de Pestalozzi, la llamada *pedagogía católica* y las propuestas surgidas en el seno de la pedagogía activa o escuela nueva.

## **La emergencia de las escuelas normales y la pedagogía lancasteriana**

La apropiación de la pedagogía lancasteriana o de *enseñanza mutua* en Colombia, estuvo directamente relacionada con la creación de las escuelas normales para la formación de maestros como forma de fundar las escuelas públicas del territorio. La instrucción pública se consideró como base de un gobierno representativo y como una de las ventajas que debía ofrecer la libertad y la independencia de España a la población. A la vez, se consideraba garante de una ilustración que diera a conocer los derechos y deberes ciudadanos y posibilitara una moral pública (Ley de 2 de agosto de 1821). Por consiguiente, la instrucción pública se organizó como sustento de un poder político y un poder moral, como forma de articular la población civil al poder político, en oposición al poder colonial y al dominio eclesiástico (Echeverri, 1989:16). Así, el sistema lancasteriano y la formación de maestros diestros en su ejecución se configuraron en formas que buscaban la homogeneización de la instrucción, a la vez que se establecía un espacio de diferenciación y de ruptura con las formas de instrucción coloniales, fundadas en la enseñanza simultánea.

Huellas de estos propósitos se pueden encontrar en los discursos de la época. En el Congreso de Cúcuta de 1821 se planteó la necesidad de las escuelas públicas y la uniformidad del método que se implementaría en ellas. El 2 de agosto de ese mismo año se aprobó la Ley Sobre Establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para los Niños de Ambos Sexos, en la cual se definieron varias estrategias importantes que delinearon la enseñanza de las primeras letras en el territorio nacional. En primer lugar, se determinó la homogeneidad en el método que debían seguir las escuelas y casas de educación que se ordenaba constituir en cada cantón, villa o poblado; en segundo lugar se dispuso fundar en las principales ciudades escuelas normales del método lancasteriano, con el fin de



difundir entre los maestros este método y así propagarlo en el territorio nacional; y, en tercer lugar, se determinó imprimir un número suficiente de cartillas que permitieran la aplicación y seguimiento del nuevo método (Zuluaga Garcés. 1994, pp. 264-272)<sup>5</sup>. Así lo evidencia la norma citada, expedida por el naciente Congreso:

Artículo 1º Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieren cien vecinos y de ahí arriba. [...]

Artículo 14. El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República. Para conseguirlo, el Poder Ejecutivo hará los reglamentos necesarios para el gobierno y economía interior de las escuelas, estableciendo en ellos premios y certámenes, los cuales reglamentos presentará al próximo Congreso para su aprobación o reforma; igualmente mandará componer e imprimir todas las cartillas, libros e instrucciones necesarias para la uniformidad y perfección de las escuelas.

Artículo 15. Se autoriza al mismo Poder Ejecutivo para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias. Podrá hacer de los fondos públicos los gastos necesarios para el cumplimiento de estos dos artículos, dando cuenta al Congreso. (Ley de 2 de agosto de 1821).

En 1822 se hace énfasis en estas disposiciones mediante el decreto del 26 de enero (Santander, 1822), con la intención de crear escuelas normales en Bogotá, Caracas y Quito, y reunir en ellas personas oriundas de las diferentes provincias y localidades que estuviesen interesados en ser maestros. El decreto ordena a los gobernadores de las provincias el envío a Bogotá de un maestro con el propósito de que aprenda los nuevos métodos y retorne luego a su provincia para difundir lo aprendido (Jaramillo Uribe, 1980, pp. 256-257)

.....

5 La profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés inaugura los estudios sobre las escuelas normales en Colombia. Ella dedica gran parte de su obra al estudio de estas instituciones en el siglo XIX. Para conocer más a profundidad al respecto, véanse sus textos: *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* y *Las escuelas normales* (1979); *Las escuelas normales en Colombia durante las Reformas de Francisco de Paula Santander* y *Mariano Ospina Rodríguez* (1994), y *La educación pública en Colombia 1845-1875: libertad de enseñanza y adopción del Pestalozzi en Bogotá* (1998).

La primera escuela normal del territorio fue establecida en Bogotá en 1822 y dirigida por el padre franciscano, Fray Sebastián Mora. Este sacerdote había aprendido el método lancasteriano en España, durante el exilio al que fue sometido por Pablo Morillo y, dado su conocimiento sobre el tema, fue encargado por el ejecutivo de dirigir la formación de maestros bajo la metodología lancasteriana. En 1823, a razón de la renuncia del sacerdote franciscano, fue nombrado director de la escuela normal el francés Pierre Commetant, a quien también se le atribuye la difusión del método lancasteriano en Panamá, Cartagena y Santa Marta, luego de su paso por la escuela normal de Bogotá (Ahern, E. 1991, p. 14).

La formación de los maestros normalistas estaba fundada en la observación directa del maestro de escuela, quien aplicaba el método lancasteriano con sus discípulos, por esta razón los cursos de formación de maestros duraban unos pocos meses. La mecanización y repetición del método, acompañado del poder omnipotente del manual que dicta todo hasta en sus más mínimos detalles hace que, como lo plantea Lancaster en el *Manual de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias* (1826), “bastaría un grado moderado de saber por parte del maestro” (p.84) para hacer posible la enseñanza.

### **Pestalozzi: una pedagogía social, moral y racional**

Las ideas pestalozzianas sobre las facultades del alma, las formas de aprendizaje de los niños basados en la enseñanza objetiva: “cosas antes que palabras”, la oposición a la memorización y la mecanización, y la triada “mente, corazón y manos” planteadas por este pedagogo sirvieron de base para la formación de maestros de las escuelas normales para la educación primaria en Colombia. Esta pedagogía social, moralizadora y racional, más allá de las diferencias políticas, sirvió tanto a liberales como a conservadores para sustentar la erección en el país de un sistema de instrucción que posibilitara la moralidad y la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento del Estado y la modernización de la economía y la cultura.

Las ideas pedagógicas de Pestalozzi representaban en el momento una serie de características importantes que, según Denis (2003, p. 21), fueron compartidas por los pedagogos protestantes desde Comenio hasta el siglo XIX, lo que facilitó

su extensión a diferentes países, culturas y posiciones políticas diferentes durante el siglo XIX. La pedagogía de Pestalozzi representa una triada interesante que interrelaciona lo religioso, lo moral y lo útil con la práctica social en los fines formativos de la niñez. Su fundamento es fuertemente cristiano, y en ella la escuela y la educación se colocan al servicio de formar un hombre nuevo, cuya formación religiosa, moral y general se liberara de la forma escolástica del pensamiento. Esto, con el fin de avanzar hacia una filosofía nueva del hombre y la sociedad, cuya razón se encuentra en la constitución divina de su ser y de todo lo creado.

Las propuestas pedagógicas de Pestalozzi tienen como sustento la idea de la felicidad como propósito del hombre y plantean que hacia esta debe tender la educación. Este pedagogo critica los sistemas fundados en el temor, el castigo y la disciplina férrea, por cuanto no construyen la voluntad y la motivación interna del espíritu del niño, sino que por el contrario menoscaban la estima y el afecto que necesita el maestro para su acción pedagógica, pues: “Un maestro que procede según un sistema en el cual el temor y la ambición son los principales agentes, debe despedirse de toda aspiración a la estima o del afecto de sus discípulos” (Pestalozzi, 1997, p. 2005).

La pedagogía pestalozziana se fortaleció en las escuelas normales colombianas por el influjo de la primera misión alemana, desarrollada a instancias del Gobierno liberal en 1872. Sin embargo, ya sus ideas eran conocidas en el ámbito de la formación normalista en el país y se practicaban en las escuelas normales desde 1845, pero bajo la sombra de la enseñanza mutua, la cual se buscó reformar con los aportes de la enseñanza objetiva (Zuluaga Garcés, 1984, p. 76). Lo anterior, en tanto que José María Triana, ilustre maestro de Zipaquirá y quien posteriormente (1849) es nombrado director de la escuela normal de Bogotá, fue comisionado por la Dirección General de Instrucción Pública para reformar el manual de enseñanza mutua. En el texto que elabora Triana (1845) son literales las alusiones a la metodología de Pestalozzi.

A finales del siglo XIX, las propuestas de Pestalozzi constituyeron el sustento de las disposiciones jurídicas, tanto de liberales como de conservadores, sobre la instrucción. Su imagen era la de una pedagogía renovadora que haría posible

la modernización de los métodos de enseñanza, de la escuela y, con ella, la de la sociedad misma. En oposición al método de Lancaster, “esta pedagogía obraba no solo en la memoria sino también en el entendimiento, en el cuerpo y el alma, no solo instruyendo, sino también educando y moralizando” (Escuela Normal, Bogotá, 1871, citada por Zuluaga Garcés. 1979, p. 96). Tales características la hicieron del afecto de liberales y conservadores, como elementos centrales que requería una población analfabeta y señalada por defectos como la pereza, el alcoholismo y la falta de moralidad e industria.

La acción emprendida por los instrucionistas de finales del siglo XIX, dirigidos por los liberales radicales, en la constitución de un sistema moderno para la instrucción de la población tomó como fundamento pedagógico las ideas de Pestalozzi, con el propósito de modernizar la formación de maestros y, con ello, la instrucción y la sociedad. En ese sentido, las escuelas normales se ubicaban como condición necesaria para la estructuración de un sistema estatal de instrucción popular que hiciera posible el control civil de la misma, contrarrestando así el poder de la Iglesia sobre los conocimientos y la población. En la primera fila del grupo de liberales que enfrentaron esta tarea figuran: Enrique Cortés, Felipe Zapata, Manuel María Mallarino, Eustacio Santamaría, Dámaso Zapata, Santiago Pérez (Jaramillo Uribe, 1980, p. 272)

En el contexto de este movimiento instrucionista y de sus contradicciones se abrió un nuevo espacio para la formación de maestros, proceso en el cual se consolidaron e institucionalizaron las escuelas normales, generando así las características más visibles que han tenido en la historia del país. Los elementos planteados por Johann Heinrich Pestalozzi, y en alguna medida los de Fröebel, serían la base de la formación de maestros en las escuelas normales colombianas en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del siglo XX. Durante este periodo la educación y la formación de maestros tuvieron un papel importante en el pensamiento de líderes e intelectuales de la nación, pero también se constituyeron en campo de disputa entre posiciones políticas y religiosas, en la lucha por el control político, ideológico y moral de la población.

En el marco de estas confrontaciones, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), la primera Misión Alemana

(1872), el fortalecimiento de las normales establecidas, la creación de nuevas normales para varones y, luego, la fundación de las escuelas normales femeninas, fueron las estrategias de los liberales radicales de finales del siglo XIX. Su propósito era estructurar una educación que permitiera la modernización cultural, política y económica, sustentándose para ello en instituir la escuela pública en todos los espacios de la geografía nacional, bajo el lema de gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Estas iniciativas fueron objeto de fuertes contiendas, en las que uno de los puntos centrales de disputa se dio entre las ideas que intentaban hacer de la educación un espacio de orientación y control eminentemente laico y estatal, y aquellas que consideraban la educación como escenario natural de la religión católica, como expresión de autoridad, moral y religiosidad.

El Decreto Orgánico dedica un apartado exclusivamente a los métodos de enseñanza, en los cuales es evidente la intención de lograr una enseñanza que centrara su atención en el desarrollo de la comprensión y la razón, con el fin de superar limitaciones del aprendizaje como repetición mecánica y memorística. Así, los elementos pestalozzianos se convertirían en fundamento de los cambios dirigidos a la modernización de la instrucción. Paradójicamente, en esta ocasión los liberales se apoyaban en ideas pedagógicas que ya habían sido retomadas por José María Triana en 1845 y 1846 en la redacción de los manuales dirigidos a los “maestros de primeras letras” y posteriormente, en 1849, como director de la Escuela Normal de la República de la Nueva Granada<sup>6</sup>, durante un gobierno conservador.

Los métodos de la Instrucción pública, según el decreto citado debían basarse en las siguientes reglas:

1<sup>a</sup>. La exposición (del maestro) ha de ser sencilla, lógica y correcta;

.....

6 La investigadora Olga Lucía Zuluaga Garcés (1994) encuentra entre los cambios generados a partir de la reforma de Mariano Ospina Rodríguez a la instrucción pública, el encargo gubernamental a José M. Triana de desarrollar una reforma a la cartilla lancasteriana con el fin de superar sus limitaciones. Para el desarrollo de esta labor, Triana se apoyó en los postulados pestalozzianos.

2ª. No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico;

3ª. Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que se aprende. (Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, 1870, art. 62).

Con relación a la escuela, el decreto planteaba unos propósitos mucho más complejos que las primeras legislaciones:

Art. 29. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaz de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre.

Art. 30. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo. (Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, 1870)

Tales objetivos suponían para el maestro grandes deberes respecto a los discípulos, por cuanto debía cuidar no solo de su instrucción, sino de su desenvolvimiento biológico, por medio de la gimnasia y la calistenia, de la formación ciudadana en los derechos y deberes, y del perfeccionamiento de las facultades del alma. Por otra parte, a la vez que en el citado decreto se enaltecía su posición en la vida pública de la nación, se establecía también una serie de fuertes restricciones para el maestro, tanto en su vida social como personal:

Art. 51. El Director de la escuela, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito, y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos. (Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, 1870)

La importancia de estos elementos radica en que ayudaron a configurar una imagen de maestro cuya responsabilidad con

el educando y la sociedad va más allá de la enseñanza de los contenidos escolares y, por otra parte, la de un maestro sujeto a la ley y la vigilancia.

## Pedagogía católica

Con la pérdida del poder político por parte de los liberales radicales y el inicio de los gobiernos del Partido Nacional (liberales independientes y conservadores) bajo el lema de “Regeneración administrativa fundamental o catástrofe” (1886), denominado popularmente como “Regeneración”, y con la Constitución de 1886, fundada en la religión católica, no paró la influencia de la pedagogía pestalozziana en la formación de maestros, que se daba de manera exclusiva en las escuelas normales. Sin embargo, aunque las disposiciones del Decreto Orgánico de 1870 y las propuestas de este pedagogo suizo fundamentaron en gran medida la concepción modernizadora de la instrucción bajo el gobierno de la Regeneración, la fuerte orientación católica de la instrucción influyó en las formas de recepción y apropiación de esta pedagogía.

En 1887 el Estado colombiano firmó el Concordato con el Vaticano, en el que le concedían altos privilegios a la Iglesia católica. Las nuevas reglamentaciones sobre instrucción pública crearon una amalgama entre el poder político y el poder pastoral que no solo haría de los discursos y prácticas religiosas la base de la unidad nacional, el progreso social y la construcción de ciudadanía, sino que también convertiría la instrucción pública en la expresión y el sustento de los propósitos modernizadores de los liberales moderados, conservadores y las jerarquías religiosas.

Durante este periodo las concepciones del poder religioso católico se convirtieron en reguladoras de las prácticas y los saberes pedagógicos, a tal punto que este momento se conoce con el nombre de *pedagogía católica* o *discurso pedagógico católico* (Quiceno, 1988)<sup>7</sup>. En ese proceso las ideas lasallistas traídas por la Comunidad de los Hermanos

---

7 “*Pedagogía católica* es el nombre que asumió el discurso que, sobre la enseñanza, la educación, el método y la escuela, se empezó a construir por parte de las comunidades religiosas que hicieron suya la educación y formación de los hombres”. (Quiceno, 1988, p. 59)

Cristianos de Francia, cumplieron una función importante en la conceptualización y puesta en práctica de su experiencia educativa en la formación de maestros. En este transcurso las teorías pestalozzianas jugaron un papel importante, por cuanto permitían al poder político y pastoral actualizar los métodos, pero bajo concepciones de fuerte raigambre doctrinal y separadas del propósito de los radicales, que se basaba en el bienestar social y la constitución de un Estado fundado en el bien común.

Cabe resaltar la labor pedagógica de don Martín Restrepo Mejía, que ocupó un papel destacado en este proceso de apropiación de las ideas pedagógicas de Pestalozzi y en la formación de maestros. Don Martín fue en su momento uno de los hombres con mayor conocimiento pedagógico y cultural del país (Saldarriaga Vélez, 2003). Su manual *Elementos de Pedagogía*, en coautoría con don Luis Restrepo, sirvió de base para la formación de los maestros desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX, y en él no solo se encuentran elementos de las propuestas del pedagogo suizo, sino que se muestra un panorama rico en conceptualizaciones provenientes de grandes autores del pensamiento pedagógico del siglo XIX, como J. Vives, F. Herbart, J. Fröebel y Compayré, entre otros. Este manual pedagógico fue la fuente desde la cual los maestros normalistas se acercaron al discurso pedagógico y a la imagen del maestro como “artista” y como “apóstol” que proyectó el discurso de la Regeneración en Colombia. Un elemento central en la configuración de este maestro normalista orientado a la educación de la niñez y legado de la pedagogía pestalozziana es el *amor pedagógico*, elemento sobre el cual los Restrepo hacían especial énfasis y que es parte fundamental de ese maestro apóstol y artista de la enseñanza que trazaron con conceptos, ideas y propuestas en su manual *Elementos de pedagogía*.

El análisis de los múltiples discursos que confluyen en la formación de maestros, muchos de los cuales parecieran ser opuestos o excluyentes —ideas protestantes/católicas, progresistas/tradicionales—, permite a Sáenz Obregón et al. (1997) comprender las formas complejas de apropiación que se dieron en las primeras décadas del siglo XX en Colombia, proceso en el cual la pedagogía pestalozziana jugó un papel central. Este grupo de investigadores evidencia cómo, en un momento de agitación política y religiosa, las concepciones



del pedagogo protestante se convirtieron en la base de propuestas modernizadoras en cuya implementación, difusión y desarrollo participaron activamente las comunidades religiosas y los sectores conservadores. En este panorama, las rejillas ideológicas<sup>8</sup> impuestas por la pedagogía católica, funcionaron como un filtro que fragmentó y seleccionó aspectos específicos del método objetivo, considerados *modernos en educación* bajo el sustento de una fundamentación pedagógica estrictamente católica.

En lo pedagógico, las escuelas normales se caracterizaban por centrarse en los métodos de enseñanza y “el gobierno de las escuelas”, elementos centrales de la pedagogía católica que fundamenta la acción de la escuela y el maestro en el control, la orientación y la vigilancia de la moral y la religiosidad de los discípulos. El régimen o gobierno de las escuelas constituía el centro de la formación y de la acción del maestro, definida como “la facultad de represión que produce y sostiene el orden. El *orden* es el estado conveniente de las cosas” (Reglamento para las Escuelas Primarias, 1893, art. 36). Esta concepción de régimen o gobierno no se limitaban a la escuela, ni se reducían al maestro, sino que las disposiciones jurídicas hacían del comportamiento de los estudiantes un asunto de policía.

Estas ideas caracterizaron la formación de maestros en las escuelas normales hasta bien avanzado el siglo XX, de tal manera que las nociones pedagógicas estaban cimentadas en un fuerte espíritu apostólico que requería la formación del cuerpo, del alma y de la mente, y estaba signado por la abnegación, la disciplina y el sacrificio, ya que el maestro se consideraba como el espejo de la moral pública:

El buen ejemplo por parte del maestro conduce a los niños a la imitación, y hace que vean en él un espejo límpido y sin mancha, en el cual ellos no se atreverán a mirarse sino cuando se juzgen purificados de toda mancha. (Gutiérrez, 1897, p.241).

.....

8 Las nociones de rejillas y filtros, son usadas por los autores de *Mirar la infancia* para mostrar como los procesos de apropiación no son una simple transposición metodológica y/o conceptual, sino que en ellos intervienen de manera directa toda una serie de circunstancias, ideologías, instituciones, saberes, discursos y sujetos que hacen de la apropiación un forcejeo de fuerzas.

En este contexto, las escuelas normales fueron organizadas y dirigidas de acuerdo con un modelo conventual, basado en la misa diaria, la práctica de lecturas piadosas durante las comidas y las actividades manuales, normas estrictas de conducta y de vestido, con un régimen de internado y bajo reglas estrictas de disciplina (Clemente Batalla, 1996, p. 148), muchas de estas prácticas sobrevivieron hasta la segunda mitad del siglo XX, tanto en normales orientadas por comunidades religiosas como en las orientadas por personal seglar.

La pedagogía católica se fundamentó en una reglamentación minuto a minuto de la vida de la escuela y de las actividades y obligaciones de los maestros, basada en la disciplina, el control y la vigilancia. El Reglamento para las Escuelas Primarias de 1893, dispuesto por Liborio Zerda, jugó un papel central en esta función de una pedagogía orientada y reglamentada de manera milimétrica desde lo estatal. Los decretos y las reglamentaciones se constituyeron en la base de la formación y orientación del maestro, lo que pone de manifiesto un alto grado de desconfianza y de desarticulación de las ideas pedagógicas en la época. De ello, planteamientos críticos de la época concluyen que los gobiernos conservadores consideraban que la pedagogía era una ciencia “peligrosa” para el maestro, por cuanto ella plantea que “el maestro no es un ser enteramente pasivo, destituido de toda iniciativa, encargado de echar mecánicamente alimentos indigestos a los discípulos que se le confían” (Betancourt<sup>9</sup>, 1918).

Algunos cuestionamientos a las normales y la formación de maestros, como los de Pedro Pablo Betancourt y Agustín Nieto Caballero se sustentaban desde otra mirada de la pedagogía que diverge de las posiciones orientadas por la pedagogía católica. Estos intelectuales consideraban que la formación impartida en las escuelas normales era estrecha y pasiva: “la inteligencia se va anulando lentamente. Todo se le da hecho, metido dentro de límites estrechos e intraspasables. El propio esfuerzo, la iniciativa, la investigación se consideran como verdaderas faltas y naturalmente las fuerzas anímicas se van adormeciendo” (Betancourt, 1916).

.....

9 Pedro Pablo Betancourt, líder republicano de la educación en Antioquia —ferviente lector de Rousseau y de otros pedagogos como Montessori y Fröebel—fundó las primeras instituciones educativas orientadas por las ideas pedagógicas activas en el departamento de Antioquia.

## La pedagogía activa y la formación de maestros

La emergencia y apropiación de las ideas pedagógicas provenientes de la *escuela activa* europea, representaría para las escuelas normales de Colombia un hecho paradójico. En primer lugar, las ideas de María Montessori, Ovide Decroly y John Dewey, principalmente, fueron la base sobre la cual los intelectuales y el Estado intentaron modernizar la educación, la escuela y la formación de maestros durante la primera mitad del siglo XX. De hecho, en muchos casos, se logró fortalecer la formación normalista, y en este proceso algunas escuelas normales jugaron un papel preponderante en la historia de la educación en el país, entre ellas, la Normal Central, la Escuela Normal de Medellín y la Normal de Tunja. Pero, por otro lado, las dificultades de la mayoría de las escuelas normales para apropiarse de estas ideas pedagógicas llevó a que las tildaran de tradicionales, a que fueran entregadas a los departamentos, e incluso, a su cierre en algunas ocasiones.

La escuela activa planteaba una nueva forma funcional de la escuela, para lo cual se esbozaron exigencias que tenían que ver con la estructura de los establecimientos, el material pedagógico, los intereses y necesidades de los niños, los espacios abiertos y la acción de los educandos, la formación de maestros y un ambiente de libertad y alegría para los niños. La disciplina de la escuela activa se fundamenta en dejar ver las aptitudes íntimas, formar la fuerza interior individual para plegarla a lo colectivo y un sistema de clasificación basado en la propia autodeterminación (Sáenz Obregón et al., 1997, p. 250). Estos elementos se volvieron piedra de toque para un sistema educativo débil, con escasa infraestructura, con fuertes desigualdades regionales, con insuficientes escuelas públicas, con el peso de una precaria formación de maestros tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, y con la tutela de la pedagogía católica con fuerte presencia institucional y pedagógica en las escuelas normales.

Para el gobierno liberal de Enrique Olaya Herrera (1930-1934) y su ministro de educación, Jaime Jaramillo Arango, una de las urgencias del sistema educativo radicaba en la preparación de maestros, puesto que la elite intelectual liberal consideraba que:

En la formación del maestro se debe quizá poner más atención que en la formación del niño, puesto que es a él a quien se va a encomendar modelar varias generaciones que posteriormente, desempeñarán funciones más o menos trascendentales en la vida del país. (Jaramillo Arango, 1934, p. 284)

Frente a este imperativo se planteó la incapacidad de las “antiguas escuelas normales” para resolver esta exigencia, hecho que motivó su clausura: “la mayoría de las cuales hubo de cerrar el Gobierno por su pobreza franciscana, la falta de elementos adecuados, sus sistemas inarmónicos, su profesorado escaso cuando no incompetente” (Jaramillo Arango, 1934, p. 288).

Entre los datos que presentó el ministro en este informe de 1934 llama la atención, puesto que es notable el aumento de la formación de maestros por iniciativa privada: 26 normales frente a 9 de carácter oficial. Las escuelas normales, frente a la “libertad de cátedra” y los acuerdos de los gobiernos anteriores con la jerarquía eclesiástica, venían siendo constituidas y dirigidas por las comunidades religiosas.

Ante a las dificultades que representaban las escuelas normales, el Gobierno liberal optó por otro sendero: los institutos pedagógicos y las facultades de Educación. Estos, en contraste con la situación de las instituciones normalistas que se habían clausurado, presentaban, según el Gobierno, un ambiente renovado y eficaz para la formación docente, no solo para la educación superior, sino también para la permanente actualización de los maestros primarios:

Consciente de sus deberes y animado por estas ideas, el Gobierno puede preciarse de que hoy funcionan a satisfacción en Bogotá la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto Pedagógico, y en Tunja otra Facultad de Educación análoga a la de Bogotá, o por mejor decir, complementaria de ésta. Estas facultades, aparte de que dan enseñanzas y títulos superiores, es decir, que forman maestros de maestros, tienen organizados los cursos de información y complementarios, adonde los maestros primarios que hoy existen pueden venir a adquirir conocimientos que ellos no recibieron en sus estudios, o a refrescar o extender nociones que los tiempos, en estas materias, como en casi todas las otras del saber, han hecho cambiar sustancialmente, en ocasiones en breve plazo (Jaramillo Arango, 1934, p. 284)

Así, las facultades de Educación y los institutos se erigieron como el modelo de modernización y funcionalidad,

cualidades de las que carecía “la vacilante llama de las antiguas normales departamentales” (Jaramillo Arango, 1934, p. 283). Por estas razones, se proyectó la expansión de estas nuevas instituciones a otras regiones: “El Gobierno estudia la posibilidad de crear en Medellín, Cartagena, Popayán y otras ciudades, de acuerdo con la necesidad, las posibilidades y las consideraciones geográficas, otros institutos similares a los precedentes”. (p. 284).

Aunque la necesidad de las escuelas normales fuera un hecho reconocido, no solo por el Gobierno, sino también por las facultades e institutos mencionados, por cuanto estos eran “los centros indicados para la formación del maestro primario” (Jaramillo Arango, 1934, p. 284), su existencia se vio restringida a profundas transformaciones:

...para que ellas se abran con los elementos, con los métodos y con la organización que ellas requieren, a fin de que puedan formar verdaderos maestros, capaces de infundir en el alma del niño el germen que habrá de levantar nuestra raza y nuestra personalidad. (Jaramillo Arango, 1934, p. 284)

Tal como se evidencia en el discurso citado del Ministro de Educación, Jaime Jaramillo Arango en 1934, la situación de crisis respecto al estatuto de saber de las escuelas normales y la política de centralización y unificación de la educación pública se relacionaba con la creación de otro tipo de instituciones de formación de maestros. En 1927 se fundó el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, que reemplazó a la Escuela Normal de mujeres del Estado de Cundinamarca, creada en 1872. Luego, en 1932, los cursos de información pedagógica para maestros establecidos por iniciativa de Agustín Nieto Caballero se institucionalizaron a nivel nacional como programa del Ministerio de Educación, y el Gimnasio Moderno fue la sede de este curso y sus docentes, los principales pedagogos activos del país. Estos cursos también fueron implementados por el Instituto Pedagógico para señoritas y por la Normal de Antioquia.

Las facultades de Educación emergieron como la forma de institucionalización de otros saberes que se consideraban necesarios para darle un sustento científico a la educación: la psicología, la sociología, la fisiología, entre otros, que fueron agrupados en las facultades como Ciencias de la

Educación. Para los líderes liberales la pedagogía católica constituía un obstáculo para que las nuevas ideas educativas logran calar en las escuelas normales.

Una muestra de la importancia que cobraron las denominadas Ciencias de la Educación fue la creación, de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación en 1934, durante el gobierno de Olaya Herrera. La Academia estaba compuesta por cinco secciones: Protección de la Infancia, Psicología y Orientación Profesional, Legislación Escolar y Administración, Difusión de la Cultura y Ampliación de Estudios (Decreto 644 de 1934). Lo significativo de este hecho está en la ausencia de la pedagogía entre sus secciones y en la importancia que se dio a la psicología y a los saberes relacionados con la administración, aspectos que tendrían luego una amplia influencia en las Ciencias de la Educación durante la segunda mitad del siglo en Colombia. Es evidente entonces un descentramiento de la pedagogía como disciplina encargada de la formación de maestros y el prestigio que adquieren otras disciplinas y áreas de conocimiento que entraron a ejercer, agrupadas bajo el nombre de *ciencias de la educación*, un rol protagónico en las facultades de Educación.

Por otra parte, la influencia de la pedagogía de la escuela activa contó en el campo normalista con instituciones que se constituyeron en espacio de difusión y aplicación de las nuevas propuestas. En este proceso, las escuelas normales ubicadas en los centros urbanos de mayor movilidad cultural, como Bogotá, Medellín y Tunja, lograron importantes desarrollos fundados en la apropiación de las teorías activas de corte principalmente decroliano. Los conceptos de *globalización* y de *actividad*, *los centros de interés*, *el método ideo-visual* y *el método de proyectos*, de las teorías de Dewey, posibilitaron ampliar los marcos del quehacer y el saber de los maestros de las escuelas normales en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, la experimentación en relación con la enseñanza de las ciencias naturales, la concepción de la actividad, el juego y el cuerpo dentro de los procesos de educación de la niñez y nuevas formas para la enseñanza de las disciplinas escolares, entre ellas las matemáticas y las ciencias sociales (Ríos Beltrán y Cerquera Cuéllar, 2012); Ossa Montoya, 2012; Herrera Restrepo, 2012; Ríos Beltrán, 2012).

No obstante, es necesario tener presente que en el país ya se venían desarrollando con anterioridad prácticas relacionadas con la pedagogía activa, no solo en el Gimnasio Moderno, fundado en 1914 por don Agustín Nieto Caballero, sino también, paradójicamente, en la Normal Central de Institutores, dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, desde 1920, “cuando introdujeron en su escuela Normal que era nacional, los test mentales de Alfredo Binet, los métodos de enseñanza globalizada, los centros de interés de Decroly y los métodos por proyectos de John Dewey” (Saldarriaga Vélez, 2003, p. 40). Igualmente, por iniciativa privada, personajes como Pedro Pablo Betancur habían inaugurado en Medellín y Manizales colegios orientados por métodos activos.

La apropiación de los planteamientos de John Dewey, que se dio a partir de 1934, fue más silenciosa, pues no tuvo toda la divulgación que acompañó las ideas pedagógicas de Decroly. Sin embargo, se encuentran documentos que confirman su importancia hasta bien entrada la década del 40 en nuestro país, relacionados con las prácticas de formación de maestros, y con ensayos realizados por la Escuela Normal Superior en Bogotá con alumnos de los primeros grados (Sáenz Obregón et al., 1997; Ríos Beltrán y Cerquera Cuéllar, 2012). La influencia de Dewey posibilitó una orientación más social de los planes de estudio y de los proyectos dirigidos a las comunidades, en las que las necesidades del ser humano como ser social permearon las orientaciones educativas de la época, tal como lo muestra el proyecto de Cultura Aldeana, que tuvo una alta trascendencia social y cultural en su momento.

La influencia de la pedagogía social de Dewey se deja percibir en las disposiciones promulgadas en el ejercicio de Germán Arciniegas como ministro de educación entre 1945 y 1946, tiempo en el cual se elaboraron nuevas reglamentaciones sobre el plan de estudios, los programas de académicos de las asignaturas, y un nuevo reglamento para las escuelas normales (Ministerio de Educación Nacional, 1946). Por ejemplo, en las observaciones generales de los programas de estudio orienta que “es preciso que los futuro maestros adquieran una sensibilidad social suficiente para que jamás dejen pasar inadvertidos los problemas colectivos ni los contemplen con indiferencia” (MEN. 1946, p. 22).

Así mismo, en el reglamento de las escuelas normales (1945) se le atribuye a estas instituciones la triple función de ser a la vez “centros docentes que forman los maestros y Centros Científicos de investigación Pedagógica”, y “organizadores de la cultura popular” (Art. 1. Resolución 1792 de 1945). Esta disposición amplió en gran medida las funciones de la escuela normal, dándole grandes responsabilidades en la labor social y cultural de los contextos comunitarios. Además de la escuela anexa tradicional, le adicionó elementos nuevos: un jardín de niños y los grados de la Escuela Complementaria y de Educación Especial. Por otra parte, además de los cursos regulares del Plan de Estudios, se agregaron a las funciones de la escuela normal el impartir: cursos para obreros y campesinos, cursos de formación para maestros en ejercicio, cursos de extensión cultural y sección de consultas para los exalumnos en ejercicio de la docencia (Art. 1, Resolución 1792 de 1945).

Este proyecto de pedagogía social para las escuelas normales se vio coartado por el recrudecimiento de la violencia y el arribo de los gobiernos de estirpe militar conservadora. No obstante, la visión social de la escuela normal como centro cultural, investigativo y educativo de las zonas geográficas de su influencia ha constituido en su devenir histórico un tejido de relaciones entre la institución normalista, sus maestros y el territorio, elemento de honda significatividad aún en nuestros días. Además, proyecta una relación del maestro normalista con su entorno social, que no solo lo ubica como agente educativo, sino que también lo ubica en su liderazgo social y comunitario, aspecto que ha tenido históricamente amplia relevancia, sobre todo en las zonas rurales.

Por otra parte, las dificultades de las instituciones normalistas para atender las demandas modernistas se relacionan con las formas particulares en las que fueron apropiadas y aplicadas estas propuestas en el sistema educativo colombiano. En nuestro país las teorías activas se entremezclaron con prácticas y concepciones pedagógicas de fundamento católico-conservador. Las prácticas y concepciones educativas arraigadas tanto en los maestros y maestras en ejercicio como en las instituciones normalistas se constituyeron en un obstáculo para lograr la transformación en el nivel que deseaban los intelectuales y políticas de la época. Las razones para ello fueron, entre muchas otras, la falta de coherencia entre las



políticas locales y nacionales, la intolerancia política que reinaba en el país, las dificultades de difusión y didactización de las nuevas propuestas, y la fuerte preeminencia de la pedagogía de fundamentación católica que miraba con desconfianza muchos de los postulados de la escuela activa. La Iglesia católica señaló muchas de las tesis de la escuela nueva como peligrosas, herejes y materialistas, e incluso se opuso a la publicación que el Ministerio desarrollaba sobre la pedagogía de Decroly. Uno de los aspectos que se le criticaba era la inexistencia de un centro interés relacionado con la religión (Helg, 2005, p.154).

Durante el periodo estudiado, la posición hegemónica asignada a las ciencias experimentales en nuestro país, en especial a la psicología, frente a la pedagogía, hizo que el concepto madre de la reflexión del maestro —*la enseñanza*— se descentrara, y que su espacio referencial lo coparan los conceptos de *niño* y *aprendizaje*, vistos y constituidos desde lo psicológico, ignorando las reflexiones propias de la pedagogía sobre estos conceptos pilares de las preguntas sobre la enseñanza y la formación. Así, la conceptualización que la pedagogía clásica había ganado en el hacer del maestro fue marginada por la presencia de otros saberes y sujetos que le disputaban el espacio, y que, en la mayoría de los casos, la ponían bajo su tutela. Esta relación, además de subordinante, aleja al maestro de su espacio de saber y de elementos conceptuales que le habían permitido plantearse nuevas posibilidades frente al saber, la enseñanza y la sociedad.

Con respecto a las escuelas normales superiores y las facultades de Educación, revisten especial interés las reflexiones de Araceli de Tezanos. De manera opuesta a quienes enmarcan estas dos instituciones con las formas de apropiación de la escuela activa, ella las relaciona en especial con el paradigma francés de las ciencias de la educación. Así mismo, considera que la creación de estas instituciones en Latinoamérica obedeció, en muchos casos, a procesos acrílicos de copia del sistema francés que se llevaron a cabo sin tener consciencia de sus implicaciones ni de las circunstancias particulares del contexto donde operaban. Según esta investigadora, para países como Colombia la instauración de este tipo de instituciones significó la adopción de un modelo francamente opuesto al de las escuelas normales regulares, y la apertura a las ciencias de la educación, es decir, a una concepción de la

formación de educadores donde el papel de la pedagogía es sometido a una posición marginal (De Tezanos, 2005, p. 5).

En el mismo sentido, Rafael Ríos Beltrán (2004) propone analizar una relación híbrida en la constitución del saber pedagógico del momento de emergencia de las facultades de Educación, a partir del cual ya no será la pedagogía la disciplina que centralice las reflexiones, discurso y prácticas sobre la enseñanza y la formación de maestros, sino las ciencias de la educación. Diferentes investigadores que han estudiado a profundidad este momento de la historia de la educación en Colombia (Helg, 2005; Herrera, 1999, 1993; Sáenz Obregón et al., 1997) confirman el derrumbe de los procesos de institucionalización y estatalización<sup>10</sup> de las propuestas activas en el país ante el recrudecimiento de la violencia política a finales de la década de 1940, con el advenimiento de una de las épocas más difíciles en nuestro país, tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y la llegada al poder del partido conservador. Durante el periodo de la Reacción conservadora (1946-1953) se desmontaron las orientaciones liberales en la política educativa y la formación de maestros, y se restablecieron los ideales pedagógicos fundados en las prácticas de la enseñanza como transmisión de los saberes de las ciencias didactizadas en los manuales escolares y la repetición como aprendizaje. La orientación católica de la educación por mandato constitucional prevaleció en el espacio escolar y las escuelas normales.

## Conclusiones

El trayecto recorrido muestra aspectos complejos que han atravesado la relación entre la pedagogía y escuelas normales en nuestro país. Las huellas de estos hitos históricos se expresan en rasgos que persisten en la institución y la formación normalista y que se manifiestan en la fuerte

.....  
10 Se denomina *estatalización* al proceso mediante el cual el Estado asume la labor de definir, orientar y prescribir el proceso pedagógico de la enseñanza. En Colombia, durante 16 años (1930-1946) el Estado asumió las propuestas de la pedagogía activa como política para lograr los procesos culturales sociales y económicos ligados a la modernización y dispuso de los instrumentos a su alcance para difundir y lograr su aplicación en los escenarios escolares.

relación con los territorios, la capacidad de concitar el deseo por la enseñanza, la presencia de la pedagogía como eje central del programa de formación y la importancia de la práctica pedagógica como núcleo del proceso de formación de maestros, elementos que jugaron un papel fundamental en los proyectos reestructuradores de finales del siglo XX como resistencias que dan validez a una tradición. Es importante la reflexión sobre la forma cómo estos procesos han contribuido a configurar formas de existencia del maestro normalista en su itinerario histórico. En cada uno de los momentos se han anotado miradas e imágenes de maestro que han hecho parte de las formas de apropiación de las corrientes pedagógicas en nuestro país, imágenes que moldean formas de ser maestros no como unicidad, sino como expresiones de lo complejo y lo diverso —en cuanto expresión de tensiones—, contradicciones que operan de manera activa en los procesos analizados. Atributos delineados en la historicidad de la institución normalista, como la religiosidad, el liderazgo social, el amor pedagógico con el que se asume el compromiso con los educandos, la pasión por la enseñanza, la responsabilidad moral y social del maestro y la importancia de los procesos metodológicos en la preparación didáctica parecieran perfilar características donadas por las formas de existencia de la pedagogía y la institución normalista en nuestro país.

Por otra parte, en el desarrollo del proceso se encontraron elementos que quedan como aspectos para seguir profundizando, puesto que no se tienen suficientes elementos para plantear posiciones de mayor certeza. Cabe destacar los elementos relacionantes y diferenciadores entre la escuela activa y las ciencias de la educación y su influencia en Colombia a partir de la tercera década del siglo XX. Para algunos historiadores la emergencia de las facultades de Educación está unida al ingreso de las ciencias de la educación. Sin embargo, otras posiciones de amplia expresión en el campo de la investigación histórica relacionan la creación de este tipo de instituciones con las pedagogías activas. En la presente investigación se encontraron elementos importantes que orientan a considerar la presencia de las ciencias de la educación unida a las nuevas instituciones superiores de formación docente. En este contexto, es válido también cuestionar cuál fue la influencia de una y otra corriente en las escuelas normales durante el periodo comprendido

entre 1920 y 1950, momento en el cual se evidencia un fortalecimiento de la mirada social en la educación y la formación de maestros normalistas. Si bien este énfasis en lo social se le atribuye de manera especial a la influencia de las ideas pedagógicas de J. Dewey, no se puede olvidar la importancia de las ciencias sociales en el paradigma francés. Un elemento significativo en este punto lo constituyen las disposiciones emanadas entre 1945 y 1946, cuando Germán Arciniegas ejerció como Ministro de educación, - El plan de estudios, los programas académicos y el reglamento de las escuelas normales-, en donde la mirada sociocultural de la educación, del rol de la escuela normal y los maestros no le resta centralidad a la pedagogía en los estudios normalista.

Esta mirada panorámica por la historia pedagógica de las escuelas normales durante el siglo XIX y la mitad el siglo XX permite comprender cómo las escuelas normales del país y la formación del maestro normalista han estado unidas a las formas de existencia de la pedagogía y sus procesos de apropiación. Esta relación, en muchas ocasiones productiva y en otras azarosa, ha dejado improntas particulares en la manera como las escuelas normales han configurado unas formas de ser maestra o maestro, de vivir el oficio de la enseñanza y de disponerse racional y afectivamente para el ejercicio de la educación de la infancia. Si bien estos rasgos —construidos en la relación con los territorios, la escuela, la enseñanza y la pedagogía—no lograron impedir el resquebrajamiento y la crisis de su naturaleza institucional con la implantación de las teorías y prácticas agenciadas por la *tecnología educativa*, en especial después de la segunda mitad del siglo XX, sí fungieron como palancas identitarias, de resistencia y de supervivencia para enfrentar las políticas que, otra vez bajo el manto de lo moderno, plantearon su eliminación del campo de la formación de maestros a finales del siglo XX. El proceso de reestructuración de las escuelas normales de Colombia de la década de 1990 no solo reivindicó la escuela normal como institución, sino las huellas de la tradición en la cual estaba inscrita, lo cual, además de fortalecer a las escuelas normales, potenció la presencia de la pedagogía en la formación de maestros en el país.

## Referencias

- Ahern, E. (1991). Desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850. *Revista Colombiana de Educación*. (22-23). 13-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.5193>
- Betancourt, P. P. (30 de junio de 1916). Régimen autoritario. *Revista Colombia*. (6) 48-49.
- Betancourt, P. P. (14 de agosto de 1918). Divagaciones. *Revista Colombia*, (115), 142-143.
- Clemente Batalla, I. (1996). Escuelas normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899). *Educación y Pedagogía*, (14-15), , 142-153.
- Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria (1870, 1 de noviembre). Estados Unidos de Colombia. *La Escuela Normal: Periódico Oficial de Instrucción Pública*, (1-3), enero de 1871.
- Decreto 644 de 1934 (27 de marzo). En Ministerio de Educación Nacional, División de Normales Superiores y Educación Primaria, *Educación Colombiana* (tomo 1). Imprenta Nacional de Colombia.
- Denis, M. (2003). Las doctrinas de inspiración protestante. En G. Avanzini (Comp.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* (pp. 21-40). Fondo de Cultura Económica.
- Echeverri, J. A. (1989). *Santander y la instrucción pública 1819-1840*. Foro Nacional por Colombia; Universidad de Antioquia.
- Gadamer, H. (1995). *Verdad y método II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gutiérrez, R. (1994). Sistema correccional de las escuelas primarias. En L. V. Palacio M. y J. Nieto López (Comps.) *Escritos sobre instrucción pública en Antioquia* (pp. 241-245). Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.. (Original publicado en 1899 en *El Monitor*, [26-27], 87-90)
- Helg, A. (2005). *La educación en Colombia 1918-1957*. Plaza & Janés.

Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914-1951*. Plaza & Janés.

Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia la republica liberal y la modernización de la educación: 1930–1946. *Revista Colombiana de Educación*, 26, (107).

Herrera, S. (2012). Entre métodos y textos escolares: enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia. En R. Ríos Beltrán y J. Sáenz (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia* (pp. 95-137). Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia

Jaramillo, J. (1934, julio). Sobre educación nacional. *Senderos*, 6 (1), , 280-290.

Jaramillo, J. (1980). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En *Manual de historia de Colombia* (T. III, pp. 245-339). Instituto Colombiano de Cultura.

Lancaster, J. (1826). *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*. SS. Fox. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.

Ley de 2 de agosto de 1821. Sobre Establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para los Niños de Ambos Sexos. En Congreso de Colombia, *Leyes de 1821*. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.

Ley orgánica de estudios del 18 de marzo de 1826. En Congreso de Colombia, *Ley y decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en 1826*. Imprenta de Manuel Mejía Viller-Calderón. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.

Ley 12 de 1926 (25 de septiembre). Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 20307.

Ministerio de Educación Nacional (1946). *Escuelas Normales Regulares. Plan de estudios, programas, reglamento y disposiciones vigentes*. Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1945). Resolución 1792 de 1945 (diciembre 14). EN Ministerio de Educación Nacional (1946). *Escuelas Normales Regulares. Plan de estudios, programas, reglamento y disposiciones vigentes*. Imprenta Nacional de Colombia.

Ossa, A. (2012). La educación de la infancia: Una mirada desde la educación física. En R. Ríos Beltrán y J. Sáenz (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia*. (pp. 39-92) Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia.

Pestalozzi, J. E. (1997). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Porrúa

Resolución 1792 de 1945. En Ministerio de Educación Nacional (1946), *Escuelas Normales Regulares. Plan de estudios, programas, reglamento y disposiciones vigentes*. Imprenta Nacional de Colombia.

Ríos Beltrán, R., (2004). Las ciencias de la educación en Colombia: algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. *Memoria & sociedad*,8(17), 73-85.

Ríos Beltrán, R. (2012). La apropiación de la escuela nueva: oleada de modernización en el saber pedagógico en Colombia. primera mitad del siglo XX. En: R. Ríos Beltrán y J. Sáenz (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia* (pp. 165-189). . Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia

Ríos Beltrán, R. y Cerquera Cuéllar, M. (2012). Escuela nueva y enseñanza de las ciencias naturales en el saber pedagógico colombiano: primera mitad del siglo XX. En R. Ríos Beltrán y J. Sáenz (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia* (pp. 139-163). Universidad Nacional de Colombia; Universidad de Antioquia.

Santander, F (1822). Decreto del 26 de enero. Gaceta de Colombia. No. 27. (21/4) 1822. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Quiceno, H. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900 1935*. Foro Nacional por Colombia.
- Reglamento para las Escuelas Primarias (1893, 31 de julio). Ministerio de Instrucción Pública. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 1(7).
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Universidad de Antioquia; Foro Nacional por Colombia; Uniandes.
- Saldarriaga, Ó. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio.
- Tezanos, A. de. (2005). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Magisterio; Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Triana, J. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. J.A.Cualla. Archivo Biblioteca Nacional de Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1994). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 263-278.
- Zuluaga, O. L. (1998). *La educación pública en Colombia 1845-1875: libertad de enseñanza y adopción del Pestalozzi en Bogotá*. Universidad de Antioquia; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.