

Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX*

*Rafael Ríos Beltrán***

Resumen

La Escuela Nueva es una propuesta de naturaleza pedagógica extendida en toda América Latina, y que tuvo una influencia variada en la educación en los diferentes países de América Latina. En Colombia, la Escuela Nueva significó la apertura hacia un proceso de apropiación de los saberes modernos. En este sentido, el artículo desarrolla algunas reflexiones sobre esta tendencia pedagógica durante la primera mitad del siglo XX, para hacer visible desde una perspectiva histórica, las transformaciones en los métodos de enseñanza de las ciencias y los saberes en el saber pedagógico colombiano.

Palabras clave: Escuela Nueva, apropiación, modernidad, método de enseñanza, historia de la enseñanza, saber pedagógico.

* Artículo recibido el 28 de febrero de 2013 y aprobado el 7 de mayo de 2013. Artículo de investigación científica y tecnológica. Este artículo es resultado de los siguientes proyectos de investigación: "La apropiación de la Escuela Nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a las escuelas normales durante la primera mitad del siglo XX", financiado por Colciencias y el CODI de la Universidad de Antioquia; "La apropiación de la Escuela Nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1925-1945", financiado por el CODI de la Universidad de Antioquia y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana-Antioquia.

** Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia y Especialista en Técnicas, Teorías y Métodos de la Investigación Social de la Universidad Industrial de Santander. Profesor asociado de tiempo completo del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Dirección de contacto: rafael.rios@correounivalle.edu.co

Abstract

New Education is a proposal of pedagogic nature throughout Latin America as a whole, which had a diverse influence on education in its different countries. In Colombia, New Education meant openness to the process of appropriation of modern knowledge. In this sense, the article develops some thoughts on this pedagogical tendency during the first half of the 20th Century, in order to make visible, from a historical perspective, the transformations of science's teaching methods and of the existing wisdom on the Colombian pedagogy knowledge.

Key words: New Education, appropriation, modernity, teaching method, history of teaching, pedagogic knowledge.

Introducción

La Escuela Nueva fue un propuesta de naturaleza pedagógica extendida en América Latina, que tuvo una influencia variada en la educación en los diferentes países, principalmente desde la primera mitad del siglo XX. 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. Dos destacadas investigaciones desde diferentes enfoques analizaron el proceso de apropiación de la Escuela Nueva, tanto en el discurso como en la práctica pedagógica en nuestro país. La primera, realizada por Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez y Armando Ospina, titulada: *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*¹. La segunda es la tesis doctoral de Martha Herrera Cortés denominada: *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*².

Estas investigaciones abordan el análisis sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia en diferentes periodos. Para los autores de *Mirar la infancia*, los años que transcurren desde 1903 hasta 1946 representan la edad de oro de la pedagogía, en razón de las apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos de la

1. Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Bogotá, Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997).

2. Martha Cecilia Herrera Cortés, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951* (Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999).

escuela activa y de los saberes denominados modernos, pero también la época que marcó su ocaso. Tanto el comienzo como el fin de las nociones y las prácticas de la pedagogía activa en el saber pedagógico colombiano son analizados desde la Ley Uribe o Ley 39 de 1903 hasta el retorno al poder del partido conservador en 1946. En otros términos, en la Ley Uribe se identifican los inicios del proceso de apropiación del discurso de la Escuela Nueva en Colombia, ya que ella se estableció en contraposición a la escuela tradicional, con la toma del poder de los conservadores en 1946 se retornó a la pedagogía oficial confesional de finales del siglo XIX.

Por su parte, Herrera ubica el análisis de la influencia de la Escuela Nueva en Colombia a partir de dos acontecimientos institucionales de diferente naturaleza, a saber:

El año de 1914, por ser la fecha en la que Agustín Nieto Caballero fundó el Gimnasio Moderno, el cual se constituyó dentro del imaginario de los intelectuales como el mito fundador de la Escuela Nueva en el país. Por su parte, el año de 1951, marca la disolución de la Escuela Normal Superior, uno de los proyectos que expresó de manera más ambiciosa, la mirada modernizadora respecto al papel de los intelectuales y a la educación, durante la República Liberal³.

Esta investigación no pretende desprenderse de los análisis realizados en estos trabajos, dados sus aportes sobre las diferentes apropiaciones de la Escuela Nueva en Colombia que sustentaron las reformas en la formación del magisterio, de los funcionarios de la educación pública y las reorientaciones de la escuela primaria, durante la primera mitad del siglo XX. Tampoco quiere mirar con los mismos lentes este proceso, sino que sitúa en otro lugar su pregunta, pues analiza la apropiación de la Escuela Nueva en las instituciones formadoras de maestros como un acontecimiento pedagógico complejo y variado que asume diversas características en relación con la didáctica y la enseñanza de las ciencias y los saberes. Trata entonces, de ampliar y profundizar los análisis de estos trabajos sobre las especificidades en la apropiación nacional, en especial en cuanto a las relaciones entre pedagogía y didáctica, la hibridación en las formas de gobernar a los alumnos, la enseñanza y los métodos de las ciencias y los saberes.

3. Martha Cecilia Herrera Cortés, Martha Cecilia Herrera Cortés, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*, 17.

Esta mirada sobre la Escuela Nueva se apoya en el análisis de diferentes fuentes documentales, algunas de ellas poco exploradas por los historiadores de la educación y la pedagogía en Colombia como las tesis de grado de los maestros de escuelas normales. El trabajo sobre las tesis de grado, en especial de la Escuela Normal de Varones de Antioquia permitió desentrañar las formas en que los maestros abordaban los discursos y definían su estatuto, así como su posicionamiento en el espacio del saber pedagógico. También, a través de estas fuentes documentales, se puede ver cómo se fundamenta la relación del maestro con el conocimiento, no solamente desde su descripción sino desde su saber decir. El significado de estas relaciones se evidencia en Olga Lucía Zuluaga:

El decir del maestro pone no solo junto al oído sino también y, fundamentalmente ante la vista del sujeto que aprende, los enunciados que habrá de apropiarse: enunciados palpables, captables, aprehensibles, evidentes, familiares, reducidos a la máxima expresión de la simpleza, a la posibilidad más cerca de aplicación, de apreciación, de ejemplarización, de discusión, enunciados casi materiales. El decir del maestro materializa los enunciados. Representa. Decir es materializar el discurso. Es necesario esa manera de decir, es un mandato de la Didáctica, reducir a lo más simple, materializar la palabra, hacerla coincidir con la cosa. Hacer de los discursos situaciones predicables. Hacer la pareja ver-hablar. La pareja ver-hablar es una condición del conocimiento, condición básica de los supuestos acerca del conocimiento, sobre los cuales descansa la Didáctica. Enseñar es producir el acontecimiento donde entran en escena un sujeto que aprende, un sujeto que enuncia y un objeto que surge del decir del sujeto enunciante⁴.

Las tesis de los maestros constituyen un archivo pedagógico invaluable. Se puede decir que sin su examen no es posible comprender la complejidad de las prácticas de apropiación de los discursos y prescripciones pedagógicas. Como ningún otro tipo de documento, permite acercarse a la posición de sujeto del maestro dentro del campo de fuerzas que buscaban configurarlo, y las fintas, fugas y usos que hizo para lograr cierta autonomía, esto es, para crear. Las tesis de grado se encuentran en el Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín (APENSM), se compone de 90 trabajos realizados por los maestros de esta institución educativa para optar al título de Maestro, durante el período de los gobiernos liberales de 1930 a 1946. Los

4. Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (Medellín: Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1979), 65.

criterios teóricos y metodológicos que se tuvieron en cuenta para seleccionar las tesis de grado son los siguientes: en primer lugar, que hayan tenido una relación directa con la enseñanza de las ciencias, los saberes o las disciplinas, entre los años 1938 a 1944, período en el cual se hace visible un importante proceso de modernización de los contenidos de enseñanza a través del acontecimiento pedagógico denominado, Escuela Nueva. En segundo lugar, trabajos que hicieran visible al maestro como productor de saber de la enseñanza, superando aquella mirada reproductora sobre el oficio de enseñar. Poco se ha avanzado en el análisis histórico sobre el maestro como productor de saber pedagógico en Colombia cuando el problema se ha planteado por fuera de toda o con escasas referencias empíricas. Por último, se privilegiaron las tesis de grado de la Escuela Normal de Varones de Antioquia por haber sido la institución formadora de maestros durante la primera mitad del siglo XX que más se destacó junto con otras dos escuelas normales por concentrar casi la mitad del alumnado normalista del país. Bien sabemos por el trabajo de Sáenz, Saldarriaga y Ospina que entre 1903 y 1946, las reformas de la educación pública se centraron en las escuelas de enseñanza primaria y en las instituciones formadoras de maestros. Los proyectos de reforma y la legislación educativa que los sustentaba buscaron redefinir la formación del maestro. En esa ruta, el maestro debía ser un especialista en los nuevos métodos de enseñanza.

Desde tal contexto, este artículo se divide en tres partes: en la primera, se presentan las orientaciones conceptuales y metodológicas que delimitaron los objetivos del proyecto, y que se exponen como la *Caja de Herramientas*. La segunda parte, da cuenta de los resultados de la investigación, y discute, mediante ejemplos de la enseñanza de las ciencias naturales, la lectura y la aritmética, la apropiación que los maestros en formación hicieron de dos propuestas didácticas en nuestro país: la de los *Centros de Interés* del belga Decroly y la del *Método de Proyectos* del norteamericano John Dewey, y deriva algunos desafíos que plantea este proceso de apropiación de la Escuela Nueva a la actualidad del saber pedagógico, con respecto al surgimiento del campo de las didácticas específicas. La tercera, parte desarrolla algunas reflexiones a manera de conclusiones.

1. Caja de herramientas: orientaciones conceptuales y metodológicas

Este proyecto se inscribe en los análisis históricos sobre la educación y la pedagogía en Colombia, realizados por el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, (GHPP) el cual adoptó el método arqueológico de Michel Foucault, no como herramienta teórica sino histórica para analizar los distintos saberes y prácticas sobre educación y pedagogía apropiadas en nuestro país desde el siglo XVIII hasta el siglo XX. Con la arqueología, los sucesos de creación, los documentos y los discursos, se asumen como acontecimientos de saber. Con la perspectiva de la arqueología del saber, no se trata de buscar ni precursores, orígenes o influencias entre autores, escuelas o ideas, ni de describir cuál de los sistemas ha sido el más verdadero, o el primero o el fundamental. En palabras de Foucault:

No se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, puede reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la episteme en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad⁵.

En este sentido, la noción metodológica más importante que suscita el análisis arqueológico es la de campo de saber: Un campo de saber al que Foucault también denomina positividad:

[...] el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico [...] el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso[...] el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...] en fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso [...] Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida, y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma⁶.

5. Michel Foucault. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (México: Siglo XXI, 1972), 7.

6. Michel Foucault, *La arqueología del saber* (México: Siglo XXI, 1996), 306-307.

El vocabulario conceptual y metodológico construido por el GHPP, nos permite analizar los documentos como registro de una práctica y no como testimonio silencioso que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad. La palabra archivo reemplaza a la masa documental inerte que guarda la memoria de lo dicho. La teoría, la ciencia o la ideología se nombran como saber, el lenguaje cotidiano o especializado como discurso, y las determinaciones o aplicaciones como práctica.

Desde esta perspectiva el proyecto analiza el proceso de apropiación de la Escuela Nueva en Colombia desde las siguientes herramientas conceptuales y metodológicas: memoria activa del saber pedagógico, saber pedagógico, sujeto de saber, método de enseñanza, y apropiación.

Con relación a la educación y la pedagogía, la noción de memoria activa del saber pedagógico es entendida como "[...] el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza [...]"⁷, así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, manuales de enseñanza, textos escolares, las disposiciones del cuerpo, los materiales de memoria: objetos, emblemas, pupitres, uniformes, que visibilizan y permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas. La memoria activa se reconstruye gracias a un trabajo histórico donde también se revelan exclusiones, diferencias, estratificaciones, sometimientos, ocultamientos. Esas condiciones históricas están inscritas en los conceptos producidos. El término *memoria activa* indica la vigencia de conceptualizaciones y problemas para la actualidad. Al respecto Díaz Barriga precisa que:

Si bien las argumentaciones que Comenio externa en su *Didáctica Magna* en relación con las grandes etapas por las que ha de pasar una propuesta metodológica no son vigentes en este momento, una lectura de ellas nos permitiría visualizar el significativo valor que podrían tener en nuestros días, sobre todo por la sencillez de su elaboración. Los desarrollos de la psicología, la sociología, el pensamiento grupal, la ciencia de la comunicación, la tecnología y la didáctica nos colocan en otra situación de construcción metodológica muy distinta de la que existía en el siglo XVII o en el XIX, pero los grandes postulados comenianos, respecto al papel que cumple el método en las propuestas didácticas, conservan aún su vigencia para el trabajo educativo⁸.

7. Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Saber pedagógico y campos conceptuales* (Bogotá: IDEP, Proyecto de Investigación, 2005), 7.

8. Ángel Díaz Barriga, "Lo metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente",

Saber pedagógico es "el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza"⁹. Ahora bien, trabajamos con la noción saber pedagógico porque en este trabajo se asume la pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles desde los que apenas empiezan a tener objetos de discursos y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía. Así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política; segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con la Escuela Nueva, con la historia de la educación y la pedagogía; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación.

Como sujeto de saber se entiende al sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber. En este tipo de prácticas se configura un sujeto de saber que toma posición frente a los enunciados que usa en su discurso. Práctica de saber indica, en todo caso, una relación material con el conocimiento (discurso)¹⁰.

Por *método de enseñanza* se entiende la serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al maestro, designado socialmente como soporte del saber. El método es parte del saber pedagógico, pero no lo representa todo.

en *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio*, eds. Ángel Díaz Barriga (México: Paidós, 1997), 111-112.

9. Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber* (Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999), 149.

10. Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*, 149.

Por apropiación entenderemos el proceso de apropiar un saber, lo cual significa:

Hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es por tanto un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber.

[...] la apropiación no consiste solo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega. [...] De esta manera, [...] los saberes adoptados se incrustaron en nuestras propias condiciones [...] ¹¹.

De allí que con el análisis de la apropiación se pretenda, en primer lugar, describir el universo de lo apropiado, lo que viene de afuera. En esta descripción es importante identificar las reglas de su funcionamiento. En segundo lugar, analizar cómo y mediante qué filtros se apropió lo foráneo y determinar los recortes, las semejanzas y las diferencias.

2. La Escuela Nueva y la reforma de los métodos de enseñanza

Un proyecto de reforma de la enseñanza de los contenidos, durante la primera mitad del siglo XX, no era una novedad en nuestro país, pues con la apropiación de la pedagogía pestalozziana desde el siglo XIX fue visible un primer proceso de reforma y de modernización de los contenidos de enseñanza. Según Saldarriaga, la pedagogía pestalozziana denominada también "objetiva" o "intuitiva" se acogió por primera vez en Colombia entre los años 1845 y 1847, como un procedimiento auxiliar para mejorar la enseñanza de la gramática y la matemática. Desde 1872 hasta la tercera década del siglo XX fue asumida

11. Olga Lucía Zuluaga Garcés, "Prólogo", en *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, XIV-XV

[...] como el sistema pedagógico, más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana, frente a la pedagogía llamada tradicional: memorista, verbalista y punitiva —asociada por demás a la Iglesia católica y a los regímenes conservadores—. Lo viejo era sobre todo el sistema lancasteriano o de enseñanza mutua, [...] ¹².

No obstante, con la emergencia de la Escuela Nueva durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, el sistema pedagógico moderno de Pestalozzi comienza a ser visto como el proyecto a abandonar por su condición de tradicional y antiguo frente a la emergencia del proyecto de la Escuela Nueva, considerado ahora bajo el ropaje de lo nuevo respecto a la reforma de los métodos de enseñanza.

El movimiento de Lancaster a Pestalozzi y de Pestalozzi a Decroly (médico belga que señala el umbral de la Escuela Nueva en Colombia) muestra una de las rutas de ingreso en el juego de la modernidad en nuestro país. En otras palabras, uno de los modos como se apropia la experiencia de la modernidad, que Foucault califica de longitudinal:

Es decir, que se abordaba como cuestión de polaridad, como una cuestión concerniente a la polaridad entre la Antigüedad y la modernidad. O sea que la cuestión de la modernidad se planteaba en los términos, ya fuera de una autoridad por aceptar o rechazar [...] Cuestión de la autoridad que había que aceptar, cuestión de la valoración o los valores que había que comparar: así, me parece, se planteaba la cuestión de la modernidad en esa polaridad de la Antigüedad y la modernidad ¹³.

La apropiación de la Escuela Nueva en Colombia no fue ajena a esta polaridad entre lo antiguo y lo moderno, liderada por los partidos políticos (Liberal y Conservador). Además, los maestros en ejercicio y en formación en las escuelas normales fueron una pieza central en esta mirada longitudinal del proyecto moderno. Sus reflexiones y ensayos sobre cómo enseñarían un saber o disciplina bajo los parámetros de la nueva pedagogía y los fundamentos de la Escuela Nueva, los ubica en un lugar explícito en el escenario de modernización del contenido de enseñanza, ya que señalan las diversas revoluciones pedagógicas entre nosotros, desde Lancaster hasta Decroly. Así lo confirma esta reflexión:

12. Oscar de Jesús Saldarriaga Vélez, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2003), 35.

13. Michel Foucault, *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France: 1982-1983* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009), 31.

Si las reformas a los sistemas de enseñanza en América, empezaron con la introducción del modo mutuo o monitorial preconizado y propagado con el apoyo del Libertador en Venezuela, por Bell y Lancaster, más la introducción por medio de los alemanes en 1875 en las Normales del país de los métodos de Pestalozzi, basados en la intuición y en la contemplación directa de los objetos para oponerlos a los sistemas memoristas y verbalistas existentes, hecho éste que constituyó la 2° etapa de la revolución pedagógica entre nosotros; la tercera época dice el doctor Julio Cesar García, está marcada por la llegada del doctor Decroly a Colombia en 1925, quien visitó el país traído por el Gimnasio Moderno de Bogotá, Instituto éste fundado por Dn. Agustín Nieto Caballero desde 1914 y donde ya se estaban practicando los principios fundamentales de la Escuela Activa, o lo que es lo mismo los fundamentos de la Escuela Nueva o funcional, tan nombrada hoy entre los educadores en Colombia¹⁴.

2.1. La modernización del contenido de enseñanza vista desde los maestros

En este apartado, se mostrará cómo los maestros en formación de las escuelas normales comenzaron a problematizar la enseñanza de las ciencias y los saberes en la escuela desde dos perspectivas metodológicas: los *Centros de Interés* y el *Método de Proyectos*.

2.1.1. La mirada desde Decroly

Sin duda, una de las perspectivas metodológicas más representativa, conocida y utilizada en las prácticas de enseñanza, durante la primera mitad del siglo XX, por los maestros colombianos fue la denominada con el nombre de "centros de interés", del médico belga Ovidio Decroly:

A raíz de la evolución pedagógica, que no es otra cosa que la seria preocupación tomada posteriormente por el bien de la infancia, que puede resumirse en la expansión imaginativa de los pedagogos de la época en busca de medios que hagan más acordes la educación y la instrucción, aparecen los Centros de Interés, selección de artificios intelectivos, imaginativos y volitivos¹⁵.

14. José María Rodríguez, "La Escuela Nueva de la Ladera. Anexa a la Normal de Institutores" (Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1938), Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín (en adelante APENSM), Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquia, 1938- 1944, 4.

15. Lorenzo Vanegas, "Alrededor de los Centros de Interés" (Tesis de grado para optar al título de insti-

Basta recordar uno de los más graves errores de la enseñanza clásica, que ha consistido siempre en dar una enseñanza a los niños de conocimientos confusos e inútiles, que no tenían relación alguna con los intereses evolutivos de éste, y careciendo además de un método que dé más amplia libertad al espíritu creador del niño, y que tuviera en cuenta esos intereses, la educación se hacía antipsicopedagógica. Pues bien: movido por ideales que solo tienden a hacer algo en bien de la educación, tomé este tema —'Los Centros de Interés'— por parecerme de suma importancia y con el fin de formarme una buena preparación para la noble misión del Institutor; [...]'¹⁶.

Uno de los pioneros en la adopción de la propuesta didáctica del doctor Decroly en las escuelas primarias en Colombia fue Gabriel Ánzola Gómez. A finales de la década de los veinte, afirmaba:

[...] que si hubiera de iniciarse una reforma en serio de los métodos de enseñanza en la escuela primaria, debería estudiarse con sumo cuidado el empleo del método Ideo-Visual del doctor Decroly, que representa una gran avance sobre los demás. Procede de las frases o ideas gráficas, a las palabras; se lo llama 'Ideo-Visual' porque el niño ve la representación gráfica de la idea. La lectura forma parte de un gran todo 'El Centro de Interés'¹⁷.

En efecto, el principal aporte de Decroly para transformar las prácticas de enseñanza de los maestros en Colombia consistió en el método ideo-visual para lectura y el sistema de los Centros de Interés o Ideas Asociadas, que ofrecía ventajas innegables frente a los viejos sistemas de instrucción y formación, las cuales todo maestro identificaba. Sin embargo, la apropiación de la propuesta didáctica de la Escuela Nueva en Colombia no se justificaba porque los maestros habían leído todo lo relativo a la experiencia realizada por Decroly en Europa, sino además porque ellos hicieron ensayos parciales y generales para utilizar los métodos propuestos por él, en la enseñanza de la lectura, la geometría, la aritmética, la matemática y las ciencias naturales. En este sentido se orientaban los siguientes casos, tomados de las tesis de los maestros normalistas.

tutor de escuela primaria Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1929), APENSM, Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquia, 1938- 1944, 1

16. Osiris Maldonado, "Los Centros de Interés" (Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1942), APENSM, Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquia, 1938- 1944, 1.

17. Gabriel, Ánzola Gómez, *Aspectos de la educación contemporánea* (Bogotá: Librería Nueva, 1930), 198.

En 1938, el maestro Guillermo Luna redactó un ensayo de enseñanza de la lectura aplicando los principios decrolyanos que él denominó como "didáctica moderna":

Tenemos, pues, que todos los procedimientos de la didáctica moderna tratan de establecer una cierta relación en la lectura inicial, relación que se efectúa entre los complejos de articulación y la imagen auditiva y la visual y con la imagen misma del ojo. Cuando se inicia la lectura, las imágenes del lenguaje hablado y los complejos motores de articulación, como también las imágenes de las cosas y hechos que el lenguaje simboliza tienen una representación la cual hay que aprender mediante los grafismos, para saber que el niño sí conoce las cosas. Como atrás se dice para representar las palabras hay de veinticuatro (24) a treinta y cinco (35) signos, más o menos, que corresponden a los sonidos en una misma cantidad, luego aprender a leer y a escribir es relacionar entre sí, ese número limitado de signos gráficos y articulados. La didáctica moderna afirma, además, que al dársele al niño la enseñanza no debe explicársele dicha relación, sino emplear otros medios adecuados para que la descubra él espontáneamente, utilizando como clave las cosas y los hechos que las palabras simbolizan. Mejor explicaremos con un ejemplo: Tomemos una naranja que se le presenta al niño y que él la reconoce como objeto representado, pues tiene la imagen de dicha fruta y pronuncia su nombre porque la conoce, porque posee la imagen auditiva y los complejos motores de articulación de la palabra. Si se presenta un dibujo con el objeto naranja, con un cartel donde aparezca dicho nombre y se le dice que la palabra que allí aparece es la misma del dibujo, el niño leerá inmediatamente la palabra naranja. Si se le dice que dibuje esa misma palabra dibujará los signos en un renglón seguido y reproducirá dichos signos escribiendo así la palabra naranja. Desde ese momento, haciendo una suficiente repetición interesante y adecuada, vienen a quedar unidos a las imágenes y complejos que poseía, (visual del objeto, auditiva de la palabra, complejo motor de articulación) la imagen visual gráfica y el complejo motor de la escritura; entonces viene a quedar cerrado el complejo sensorial y motor de la palabra naranja¹⁸.

En esa misma perspectiva, el maestro Arturo Tobón desarrolló un ejercicio de lectura utilizando la observación, la clasificación y el análisis con las diversas actividades y objetos con los cuales el niño interactúa cotidianamente. Para él:

La lectura interesa tanto mejor al niño cuanto más en relación esté con sus propias experiencias. Es evidente que sí el maestro escribe en el tablero frases que los mismos

18. Guillermo Luna, "La lectura. Su importancia, valor educativo y social, lectura inicial, etc." (Tesis de grado para optar al título de Instructor de escuela primaria, Escuela Normal de Instructores de Antioquia, 1938), APENSM, Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquia, 1938-1944, 11.

niños le dicten, éstas interesan más y por consiguiente, aprende a escribirlas, por ser algo que está de acuerdo con sus propios intereses. Para que el aprendizaje de tales frases resulte más fácil posible ha de procurarse que dichas frases sean cortas, de tres o cuatro palabras solamente y de significado preciso¹⁹.

He aquí un ejemplo del maestro Tobón para asociar ejercicios de observación, clasificación y análisis en el método de lectura:

Después de haber observado una planta, los niños estarán capacitados para expresar sus ideas en los siguientes términos, hasta formar una pequeña pero comprensiva lección acerca de ella. Ejemplos:

LAS PLANTAS TIENEN RAÍZ. LAS PLANTAS TIENEN TALLO. LAS PLANTAS TIENEN HOJAS. LAS PLANTAS TIENEN FLORES. LAS PLANTAS TIENEN FRUTOS. LAS PLANTAS SE ALIMENTAN POR LA RAÍZ. LAS PLANTAS SE SOSTIENEN EN EL TALLO. LAS PLANTAS RESPIRAN POR LAS HOJAS. LAS PLANTAS TIENEN EL ADORNO DE LAS FLORES²⁰.

Como se puede apreciar, para la enseñanza de la lectura se subrayaba la importancia del método ideo-visual de Decroly que parte de las frases o ideas gráficas y va a las palabras. La novedad de este método radicaba en que la frase o imagen proporcionada al niño debía contener un significado, y establecía una ruptura con los métodos de la pedagogía clásica. Además, este método cumplía con la función de globalización: se parte del todo —la frase—, y el análisis va sacando a la luz los componentes de la globalidad.

Otro de los aportes de Decroly para la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros en la escuela fue la aplicación de los centros de interés para la enseñanza de la geometría. Ese fue el sustento del trabajo del maestro Reinaldo Reales:

En cualquiera de los métodos o procedimientos que se siga en la enseñanza tiene cabida la Geometría en la asociación o como materia aislada. Si se emplea el método de proyectos, por ejemplo, global o por materias, bien sabemos que estos se inician alrededor de una actividad que generalmente es una construcción que implica necesariamente conocimientos de Geometría. Iniciemos por ejemplo, un proyecto cívico

19. Arturo Tobón, "Método de lectura ideo visual" (Tesis de grado para optar al título de Institutor de escuela primaria, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1938), APENSM, Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquia, 1938- 1944, 17.

20. Arturo Tobón, "Método de lectura ideo visual", 17.

de saneamiento o desecación de un terreno pantanoso. Para esto será necesario saber la forma, dimensión, posición, superficie, y otros problemitas más, no solamente de Geometría, [...] No habrá ninguna dificultad al dar comienzo a los estudios de Geografía, Historia, Cívica, Higiene, etc., partiendo del hogar, siguiendo con la escuela, continuando luego con el barrio, el poblado, departamento, la nación y finalmente el mundo, iniciar al mismo tiempo los estudios de Geometría aprovechando las formas de las casas, las puertas, las ventanas, los muebles [...]»²¹.

Para este maestro, en los Centros de Interés cualquier tema estaba relacionado con la geometría tanto en su contenido como en la asociación, y de manera más visible si reconocemos que los Centros de Interés tienen su raíz principal en la observación de la naturaleza en la cual encontramos todas las formas y problemas de geometría.

Por su parte, la enseñanza de la aritmética entró también de lleno en la llamada enseñanza global o de las Ideas Asociadas propuesta por Decroly. Como lo muestra el trabajo de grado del maestro Isaac Millán:

La aritmética es la ciencia que más se presta a subordinarse a los centros de interés por cuanto no hay motivo alguno en la vida que no podamos relacionar con problemas y cantidades. Los trabajos manuales se pueden enlazar íntimamente con la enseñanza de las matemáticas. Una ciudad de cartón por ejemplo tendrá sus calles numeradas; una caja tendrá sus medidas, su volumen, su peso, etc. Si fabricamos una jaula, tendrá esta su valor de donde se podrá ver a base de cálculos, las posibilidades de una industria, teniendo en cuenta el precio de la materia prima y su valor en el comercio [...] El material que utilizemos para la enseñanza de los números, ya que debe empezarse y hasta donde sea posible continuarse a base de cosas concretas debe ser el que el mismo nos indique; sobre lo que para él sea interesante le daremos los conocimientos; si por ejemplo le gustó una colección de piedrecitas en el río, perfectamente la puede guardar y con ella el maestro podrá hacer ejercicios aritméticos (contar, sumar, restar, etc.)²².

Para la enseñanza de las ciencias naturales los maestros seguían dos métodos: el inductivo y el experimental. El primero, era utilizado con el argumento de que las ciencias naturales son materias constitutivas de la observación, primera etapa de los Centros de Interés de Decroly. De acuerdo con el maestro Gabriel Arango:

21. Reinaldo Ruales, "La enseñanza de la Geometría en la escuela primaria" (Tesis de grado para optar al título de institutor, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1933), APENSM, Tesis de grado..., 27.

22. Isaac Millán Bayona, "Metodología de la aritmética elemental" (Tesis de grado para optar al título de Institutor, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1939), APENSM, Tesis de grado..., 11.

Los primeros pasos de esta enseñanza han de ser: contemplación de los distintos paisajes que nos rodean, luego estudio sobre el desarrollo de las plantas, de los animales; observación de los cambios que experimenta la tierra en su superficie y, por último, preocupación por las partes. La observación es la piedra angular de la enseñanza de las ciencias naturales²³.

El segundo método, el experimental, consiste en la repetición del fenómeno en condiciones favorables para determinar cuáles son sus elementos esenciales y cuáles accesorios, estudiando con cuidado los primeros y prescindiendo de los últimos:

Una vez observados los fenómenos con atención, se pueden experimentar fácilmente; este procedimiento es sumamente agradable a los niños y conveniente, pues mediante él se comprueba la verdad que se busca. La experimentación sigue las mismas reglas que la observación, pero en ésta el cuidado es mayor, pues se trata de un procedimiento muy delicado cuyos resultados han de confirmar o destruir la verdad que se busca²⁴.

Como se puede apreciar, la enseñanza de las ciencias naturales se basaba, ya no en la simple observación del medio natural sino en la experimentación. De esta manera, las ciencias naturales como contenido disciplinar, forman la base y eje esencial de la propuesta metodológica de la Escuela Nueva:

Con las Ciencias Naturales se responde mejor a las necesidades e intereses intelectuales de los niños, ya que según Spencer, la mayor parte de los niños son por instintos naturalistas. Por otra parte el estudio natural y experimental, da a los niños hábitos de trabajo, agudiza el alcance de sus sentidos, despierta en ellos el sentido crítico, les da poder de auto-control, y les desarrolla el espíritu de investigación científica. Por el estudio de las Ciencias Naturales se pone al niño en contacto directo con la realidad, con la naturaleza y con la vida. Sus necesidades de obrar, crear, construir, encuentran en estos estudios el campo a propósito para desenvolverse²⁵.

En igual sentido, se justifican las sugerencias del Ministerio de Educación Nacional para el estudio de la naturaleza: "Un criterio de verdad para el desarrollo del conocimiento más preciso y convincente que la observación, es la experimentación [...] Mientras la primera corre a veces el riesgo de quedarse en el plano de la simple

23. Gabriel Arango Hoyos, "Las ciencias naturales en la escuela" (Tesis de grado para optar al título de Institutor, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1941), APENSM, Tesis de grado..., 27.

24. Gabriel Arango Hoyos, "Las ciencias naturales en la escuela", 31.

25. José María Rodríguez, "La Escuela Nueva de la Ladera. Anexa a la Normal de Institutores", 112.

percepción sensorial, la otra induce al individuo a adentrarse en la esencia de las cosas"²⁶.

En suma, los maestros colombianos encontraron numerosos ejemplos para construir conocimiento didáctico a partir del método ideo-visual y los Centros de Interés, y no solo para la enseñanza de la geometría, las ciencias naturales y la aritmética, sino también en geografía y en muchos aspectos que afectaban la vida económica de nuestro país: la red de ferrovías, el carbón, y las vías fluviales de comunicación en Colombia como el río Atrato y el Amazonas para conocer la riqueza natural de Colombia en la fauna y en la flora, además de sus límites con otros países.

¿Por qué Decroly, en el contexto general de la Escuela Nueva, fue particularmente apropiado en Colombia? Existen varias razones, pero nos centraremos en dos: la primera fue su visita a Colombia en el año de 1925. Aunque para algunos historiadores de la educación en Colombia fue un acontecimiento anecdótico, para los maestros de la primera mitad del siglo XX fue un hecho decisivo para la transformación de la escuela primaria en Colombia. Así lo prueban las siguientes expresiones:

Hacia el año de 1925 y traído por Agustín Nieto Caballero, visitó nuestras principales ciudades y centros de estudio el doctor Ovidio Decroly. Encierra de por sí esta visita, una época de transición cultural en el país, una era de progreso en nuestra educación, ya que el sabio pedagogo belga (nacido en Renaix en 1871) dejó con su palabra, con sus fervientes frases de hombre apóstol, científico y amante apasionado del alma infantil, honda huella en todos los espíritus cuyo amor al progreso nacional calcaron sus sistemas y empezaron a trabajar por la transformación de nuestra escuela. [...] Fue la visita del doctor Decroly a Colombia de tanta influencia en los destinos de nuestra educación, que podemos decir, sin riesgo a equivocarnos, que fue entonces cuando nació verdaderamente la 'Escuela Activa Colombiana'²⁷.

La segunda está relacionada con la continuidad que representó su propuesta didáctica con las prácticas de formación de los maestros en los métodos tradicionales. Bien sabemos, que los métodos de descubrimiento mediante la observación, apropiados en Colombia mediante la propuesta metodológica del médico belga, son una prolongación de los métodos intuitivistas, cuyos más conocidos representantes

26. Ministerio de Educación Nacional, *Programas de estudio de la naturaleza para la escuela primaria y observaciones metodológicas sobre la materia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1940), 23.

27. Pablo Emilio Bernal, "La escuela primaria en Colombia. Su evolución" (Tesis de grado para optar al título de Instructor, Escuela Normal de Instructores de Antioquia, 1939), APENSM, Tesis de grado...28-29.

en el campo de la historia de la pedagogía han sido Comenio, Rousseau, Herbart y Pestalozzi.

Así explicaba tal continuidad Ánzola cuando describía en líneas generales el método Decroly:

Si se examina los programas actuales en uso, así como la división de materias, se comprenderá en efecto que abrazan todo lo que acabamos de exponer [...] pero distribuido de otra manera y con muy poco cuidado de una coordinación basada en la capacidad y orientación del niño. Las lecciones de observación representan las 'lecciones de cosas' inscriptas en el programa. La asociación en el tiempo y en el espacio reemplaza la historia y la geografía. La expresión comprende todos los ejercicios del idioma, incluyendo la ortografía, los ejercicios de la educación de la memoria, etc., así como también los llamados trabajos manuales y el dibujo²⁸.

2.1.2. La mirada desde Dewey

Otra de las miradas que configuró el proceso de transformación de las concepciones de la infancia, la escuela y los métodos fue la del norteamericano John Dewey. En el saber pedagógico colombiano, Dewey significó una discontinuidad con las concepciones sociales de corte evolucionista y determinista que sustentaron las reformas educativas de las primeras décadas del siglo XX en Colombia. Para Dewey, era preciso en la educación rehacer la experiencia del niño, pero no solo para adaptarlo a un ambiente determinado, por ejemplo: al físico y social, o al espiritual de la raza, o al intelectual, sentimental y volitivo. Si para Decroly el fin de la educación es la adaptación a las condiciones del medio natural y social, para Dewey la adaptación del niño no era un fin sino un medio. Es decir, el fin inmediato de la educación es el desarrollo de la capacidad para transformar el medio, superando las miradas que concebían el ambiente como algo fijo que proporcionaría la norma de los cambios en el organismo²⁹.

28. Gabriel Ánzola Gómez, *Aspectos de la educación contemporánea* (Bogotá: Librería Nueva, 1930), 215-216.

29. Para examinar con mayor detalle las diferencias entre las concepciones de Decroly y Dewey en Colombia, véase: "Una pedagogía de lo social: de Decroly a Dewey", en *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, tomo II, 320-394.

Su concepción de la sociedad basada en un relativismo cultural, su preocupación por analizar los intereses sociales de la infancia y los problemas del medio social y cultural en el que se desenvuelve, su idea de conocimiento como la capacidad de adaptar el ambiente a nuestras necesidades, fines y deseos a la situación en que vivimos, así como también su criterio democrático para formar en el individuo hábitos como la libertad, la autonomía, la equidad, la participación y la tolerancia, fueron razones para que, en el saber pedagógico colombiano, la institución escolar encontrara nuevos sentidos y lugares más allá del párroco, del alcalde y del maestro. A partir de las concepciones de Dewey sobre la democracia y la pedagogía social la escuela pasó a ser entendida por los maestros de las escuelas normales como una pequeña sociedad. De esta manera, la escuela desde su entorno social debía transformarse:

En una comunidad de vida embrionaria, llena de actividad de diversos tipos y ocupaciones que reflejen la vida de la sociedad más amplia [...] Cuando la escuela convierta y adiestre cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña sociedad, saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia³⁰.

Y en este proceso de transformación:

El viejo maestro no ha caído en la cuenta de que la Escuela es un organismo social en pequeño y que por lo tanto ha de relacionarse íntimamente con el organismo social en grande. [...] ¿Qué son las instituciones escolares? Son todas aquellas actividades de la escuela que tienen un profundo significado en la acción social de la educación ya que son un medio propicio para aplicar el gran principio de Dewey: 'el mundo pedagógico debe realizar la vida', es decir, que las actividades de la escuela deben estar guiadas u orientadas de un modo tal que se semejen a las de la comunidad social general³¹.

De ahí la importancia de las cooperativas escolares, las granjas escolares, colonias de vacaciones, como método de vida para fomentar: "el espíritu de solidaridad en los niños, haciendo del trabajo de la escuela un medio y un resultado de la colaboración de todos los escolares [...]"³².

30. Guillermo Arango, "La cooperación en la escuela" (Tesis para optar por el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Escuela Normal Superior, Bogotá, 1936), APENSM, Tesis de grado..., 20.

31. Joaquim García, "La escuela y la sociedad" (Tesis presentada para optar por el título de Institutor Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1940), APENSM, Tesis de grado... 5-6.

32. Joaquim García, "La escuela y la sociedad", 15-16

Porque:

Fuera de las relaciones cordiales que produce la cooperativa entre los niños, estas se completarán con las establecidas entre ellos y el maestro, y entonces la escuela alcanzará esa clase de disciplina que Dewey defendía, 'que nace de la escuela misma, de situaciones que exigen esfuerzo y que los niños consideran dignas de entrar en ellas'³³.

Al papel las cooperativas escolares también apuntó la tesis del estudiante Bernardo Correa:

Se entiende por cooperativa escolar una asociación libre de niños, regida por una junta directiva sacada de entre ellos mismos y a la cual se suma la intervención del maestro. Dice Dewey: 'Que pase, poco a poco, de la actividad del juego, a la actividad del trabajo'. En una organización así concebida, cada niño adquiere un valor y una personalidad real que estará en relación con sus posibilidades de trabajo, con su vocación, su afición y aptitudes³⁴.

Por su parte, y como estrategia para erradicar los sistemas de enseñanza pasivos y tradicionales, en la Escuela Normal Superior en Bogotá se ensayó con alumnos del primer año el método de proyectos del norteamericano John Dewey, tal como lo confirma el Informe de labores de José Francisco Socarrás en 1944:

A raíz de mi ingreso al establecimiento, y por deseo expreso del Ministerio, se ensayó con alumnos de primer año el 'método de proyectos' de John Dewey. Los resultados fueron poco satisfactorios, debido a la falta de preparación pedagógica de los profesores y, en especial, a la carencia de recursos materiales³⁵.

No obstante, Socarrás sostiene que la experiencia les sirvió para reformar las prácticas de enseñanza tradicional que hacían aprender las lecciones de memoria. De esta manera, las enseñanzas de la casi totalidad de las asignaturas de la Normal se hicieron por medio de seminarios, investigaciones individuales, lecturas colaterales, fichas bibliográficas, resúmenes orales y escritos de libros y lecciones, prácticas de laboratorio, estudios de campo.

33. Joaquim García, "La escuela y la sociedad", 20.

34. Bernardo Correa, "La función social de la escuela" (Tesis para obtener el título de Instructor, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1944), APENSM, Tesis de grado..., 25.

35. José Francisco Socarrás, *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior* (Tunja: La Rana y el Águila, 1987), 39

En suma, este grupo de perspectivas metodológicas, desarrolladas por los maestros en formación de las escuelas normales, permite hacer visibles dos cuestiones: la primera, los inicios de lo que sería un campo de la enseñanza de las ciencias y los saberes en Colombia. Campo de conocimiento sobre la enseñanza que funciona sobre un asunto similar que constituye un tema central en la estructuración del pensamiento didáctico, a saber: *el orden de la enseñanza*. Bien sabemos que el problema del orden está planteado desde Comenio en el siglo XVI. Su obra marca los inicios sobre la organización de los contenidos en la enseñanza: cómo ordenar el decir, la exposición en la enseñanza, por dónde empezar, cuáles contenidos preceden a otros, cómo conoce el hombre y cómo ha de enseñarse un saber. La segunda, que este proceso de apropiación de la Escuela Nueva en Colombia abre nuevos horizontes y elementos al problema del orden de la enseñanza. Más allá del programa que fija el contenido de la enseñanza, se enfatiza en nuevos elementos como ordenadores de la enseñanza: necesidades, tendencias, instintos, los que en una sola expresión se denominan *los intereses del niño*.

2.2 La Escuela Nueva: una lectura pasado-presente

Si la Escuela Nueva en Colombia durante la primera mitad del siglo XX se abordó desde la polaridad "antiguos vs. modernos", liderada por los partidos políticos (Liberal y Conservador) y respaldada por los maestros, nuestro presente conserva todavía esa herencia, ese modo longitudinal de abordar la cuestión de la modernidad. Evidentemente, los actores partidistas —liberales y conservadores— no son los mismos quizás las tensiones tampoco son las mismas, pero sí la estrategia de construir dilemas y dualismos. Debe tenerse en cuenta que los maestros hacían parte del juego de "lo uno o lo otro".

En nuestra opinión, es en el campo de las didácticas específicas donde actualmente se hacen visibles nuevas tensiones y dilemas. Desde las últimas décadas del siglo XX, la formación de maestros en ciencias y saberes ha tenido como núcleo vertebrador las diversas didácticas específicas, a saber: didáctica de las ciencias, didáctica de la lengua y la literatura, y didáctica de las ciencias sociales. Cada una de ellas se autodefine como campo de estudios específicos, que ha logrado su autonomía a partir de la revisión epistemológica e histórica de su propio campo disciplinar y científico y

de su interés por criticar, proponer y transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje de su respectiva disciplina en el espacio escolar, así como las concepciones tradicionales de los maestros en la enseñanza de la ciencia, la historia, la geografía, la lengua o la literatura, según se trate. Algunas de éstas didácticas se han ido constituyendo como un campo de estudios específicos tomando distancia del campo de la pedagogía porque no le reconocen su especificidad como campo de conocimientos, porque la ubican como un conjunto de contenidos generales sobre la educación y la formación del hombre, porque sus objetos los identifican estrechamente ligados con la psicopedagogía o, en otros términos, dependientes de los avances de la psicología general y la psicología educativa. En suma, para estas didácticas les es difícil ubicar la pedagogía como un campo de saber específico que va más allá de la reflexión general sobre la educación, lo metodológico e instruccional.

La falta de conocimiento de los clásicos es innegable en los autores de estas corrientes actuales de la didáctica, pues para ellos la pedagogía no va más allá de las reflexiones generales sobre la formación del hombre y los fines de la educación o, en el peor de los casos, reducen el discurso y la práctica de la pedagogía a asuntos meramente metodológicos. Sin duda, desconocen el valor, los desarrollos metodológicos, la relevancia e impacto que desarrolló la Escuela Nueva respecto al saber didáctico. Quizás una lectura de Comenio les habría evitado desarrollar y configurar su campo específico de estudios a partir de la tensión *Didáctica General vs. Didáctica Específica*, es decir, desde el debate entre los "generalistas" y los "específicos". Bien sabemos que desde Comenio tenemos la sistematización de un discurso sobre "el enseñar y el aprender", a saber: la Didáctica. Precisamente, en su obra *Didáctica Magna* propone comenzar a investigar las bases sobre las cuales "podemos establecer el método de enseñar y aprender". En este contexto, la pedagogía como discurso conceptual y práctico está atravesada por dos preguntas: ¿cómo conoce el hombre? y ¿cómo ha de enseñarse un saber? Pero el desarrollo de estas dos preguntas, al interior de la pedagogía, no ha funcionado como un saber normativo general que se aplique, indistintamente, sobre la enseñanza de las ciencias y los saberes. Por el contrario, "lo que insinúa Comenio, sin formularlo directamente, es que cada saber tendría en la academia su método propio de enseñanza y esto sería Didáctica"³⁶. Lo que ha hecho la

36. Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*, 52.

pedagogía es retomar esa tradición de saber didáctico abierta por Comenio y reconceptualizarla para plantear métodos y no un método de enseñanza. Ello le ha exigido a la pedagogía abandonar la idea de ser "la ciencia de las ciencias"³⁷ para relacionarse con los modelos y conceptualizaciones de otras disciplinas en la tarea de constituir un saber didáctico que se oriente hacia la diferenciación de métodos para la enseñanza de los saberes y las ciencias particulares.

De otro lado, una lectura de John Dewey les habría permitido resolver las tensiones entre método de *enseñanza versus disciplina*, *enseñanza versus aprendizaje* y *entre práctica de enseñanza versus práctica científica*. Vale la pena precisar que, si enfilamos a Dewey entre los pedagogos del movimiento Escuela Nueva, somos conscientes de sus distancias con los también clasificados Decroly, Montessori, Ferrière y Claparède, quienes se limitaron a reflexionar sobre la adaptación de los individuos al medio, y no sobre su actividad transformadora. Louis Not de alguna manera posiciona a Dewey en un lugar bien distinto respecto a los demás pedagogos clasificados como representantes del movimiento Escuela Nueva al afirmar: "Los pragmatistas son los que marcan la ruptura esencial con el intuitivismo, partiendo de la acción como significación y producción de conocimiento"³⁸.

Las siguientes reflexiones de este filósofo y pedagogo pragmatista sobre la naturaleza del método se explican por sí solas, en la perspectiva de problematizar y, no solo esto sino también, de disolver los actuales dilemas y dualismos en el actual campo de la enseñanza de las ciencias y los saberes:

La idea de que el espíritu y el mundo de las cosas y de las personas son dos reinos separados e independientes —una teoría que se conoce filosóficamente como *dualismo*— lleva consigo la conclusión de que el método y la materia de enseñanza son cosas separadas. El tema se convierte, entonces, en una clasificación sistematizada, ya dispuesta, de los hechos y principios del mundo de la naturaleza y del hombre. Y el método reduce entonces su campo propio a una consideración de los modos según los cuales puede presentarse mejor al espíritu ese material para que se imprima en él o, a una consideración de los modos según los cuales puede ser llevado el espíritu a absorber el material facilitando su adquisición y su posesión. En teoría, al menos, podemos deducir de una ciencia del espíritu, como algo existente por sí mismo, una teoría

37. Luis Alfredo Chaves y CH., "Rumbos de Pedagogía Colombiana" (Tesis presentada para optar el título de doctor en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Católica Javeriana, Editorial Pax, 1946), 13-14.

38. Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento* (Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997), 140.

completa de los métodos del aprendizaje, sin ningún conocimiento de los temas a que han de aplicarse los métodos. [...] Pero puesto que el pensamiento es un movimiento dirigido del tema hacia su plenitud y puesto que el espíritu es la fase intencional y deliberada del proceso, la noción de tal desarrollo es radicalmente falsa. El hecho de que el material de una ciencia esté organizado, demuestra que ya ha sido sometido a la inteligencia; es decir, ha sido metodizado. [...] El método significa la combinación del material que lo hace más eficaz para el uso. El método no es nunca nada exterior al material. Es simplemente un tratamiento del material con el minimum de gasto de tiempo y energía. Podemos distinguir un modo de actuar y discutirlo por sí mismo; pero, el modo existe solamente como un modo de tratar el material. El método no es antitético al material; es la dirección eficaz del material hacia los resultados deseados. [...] La afirmación de que el método significa el movimiento del material hacia su fin, es formal. Un ejemplo puede darle contenido. Todo artista debe tener un método, una técnica para realizar su labor. Tocar el piano no consiste en golpear las cuerdas al azar. Es un modo ordenado de usarlas y el orden no es algo que existe ya dispuesto en las manos o en el cerebro del músico, previo a su uso del piano. El orden se encuentra en la disposición de los actos que usando el piano se realizan con las manos y el cerebro como para alcanzar el resultado intentado. Es la acción del piano dirigida a realizar el propósito de usarlo como un instrumento musical. Lo mismo ocurre con el método pedagógico. La única diferencia está en que el piano es un mecanismo construido por anticipado para un solo fin; mientras que el material de estudios es capaz de usos indefinidos. Pero, aun en este respecto, puede aplicarse el ejemplo si consideramos la variedad infinita de géneros musicales que puede producir un piano y las variaciones requeridas en la técnica para asegurar los diferentes resultados musicales. El método en todo caso no es sino un modo eficaz de emplear ciertos materiales para un fin³⁹.

Infortunadamente a Dewey, en las instituciones formadoras de maestros, se le ha estudiado más en los cursos de Pedagogía que en los de Didáctica. En este sentido, una mirada a la enseñanza de las ciencias desde una concepción pragmática del conocimiento es todavía un camino por explorar. Esta condición hace del norteamericano un autor cada vez más inédito en las corrientes didácticas contemporáneas.

39. Jhon Dewey, *Los fines, las materias y los métodos de la educación. (La educación y la democracia II)* (Madrid: Ediciones la Lectura, 1927), 143-146.

3. Reflexiones finales

La pregunta que orientó las reflexiones que recoge este proyecto no fue la que se deriva de la dualidad clásica entre teoría y práctica. No se pregunta si los maestros aplicaron los métodos modernos de enseñanza, no interesa si había coherencia entre lo que los maestros leían y lo que efectivamente hacían. Se examinó un archivo documental que registra —y en este sentido, celebra— los “errores”, hibridaciones y creaciones de los maestros colombianos en este período: las formas como buscaron resolver las relaciones entre contenido y enseñanza, el maestro como sujeto de saber que, en condiciones materiales y de saber precarias, buscaba construir conocimiento sobre su práctica.

Se puede afirmar que en Colombia, la Escuela Nueva, con las propuestas de Decroly y Dewey, sí tuvo unos efectos transformadores en las concepciones sobre la escuela y la infancia y sobre las prácticas de enseñanza en las instituciones formadoras de maestros y la escuela primaria. Sin embargo, hubo resistencias y limitaciones de naturaleza política, cultural y metodológica, para que estas nuevas concepciones se consolidaran por todo el territorio nacional. En primer lugar, la actitud nacionalista del ministro de Educación Darío Echandía hacia los métodos pedagógicos europeos:

[...] que resultan inadecuados a las peculiaridades de nuestro pueblo e invariablemente propensos a desnacionalizarlo, a fomentar más aún esa tendencia colonial y mestiza que mueve a la casi totalidad de América a vivir fuera de sí misma y como anhelosa de borrarse sabe Dios qué culpas, con un baño lustral de europeísmo. [...] si desea el gobierno poner un obstáculo arancelario a esa pedagogía de laboratorio que periódicamente exportan Suiza, Bélgica o Alemania para delectación de los aficionados y confusión de la infancia y procura crear una escuela y una universidad colombianas para el servicio del hombre y la vida colombianos⁴⁰.

En segundo lugar, los padres de familia, en especial de las zonas rurales de Colombia, no confiaban en la nueva metodología de formación e instrucción que traían los maestros a sus escuelas. Julio César Feuillet en su tesis de grado en la Escuela Normal Superior en Bogotá, afirmaba:

40. Darío Echandía, *Memoria del Ministerio de Educación Nacional* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1936), 11.

La incompreensión de padres de familia, aferrados a las prácticas de la escuela tradicional en que se formaron [...] Así por ejemplo, la enseñanza al aire libre la detestan, creyendo ellos que solo en el salón de clase, aprovechan los niños el tiempo! [...] Los trabajos de granja, las excursiones, los trabajos manuales, no son bien vistos hasta por las mismas autoridades escolares, convencidos que solamente en los textos es donde el niño puede aprender!⁴¹.

Un análisis de la apropiación de la Escuela Nueva, como el de este proyecto, no busca identificar las coherencias entre lo que los maestros leían y lo que efectivamente hacían. Es lo que se pone de presente, por ejemplo, en un informe del Secretario de Educación Pública del departamento de Antioquia, al manifestar su preocupación por la escisión que observaba en los maestros entre un decir y un hacer que no correspondían:

No se puede negar que el magisterio antioqueño ha leído bastante literatura pedagógica producida en Bélgica, Francia o España. Casi no hay maestra rural que no nos hable de los 'Centros de Interés', del 'Método ideo-visual de lectura', de la 'Pedagogía de Decroly' o del 'Método de Proyectos'. No faltan en su conversación los métodos técnicos de psicología pedagógica y con frecuencia oímos que se habla de test, de baremos, ojivas y cosas más por el estilo. Cualquiera podría pensar que nos encontramos en el laboratorio de una escuela experimental. Pero qué desengaño se lleva el observador al darse cuenta de que en aquella escuela en donde se habla de 'centros de interés' lo que más falta, precisamente, es el interés. [...] encontramos que solo una que otra unidad entiende bien aquello y que lo aplica convenientemente [...] Vale decir que se posee mucha teoría, pero que es casi nada lo que se practica bien [...] Bien podría decirse que no hay maestro en Antioquia que desconozca el principio pedagógico de que 'al niño hay que conocerlo'. Pero son muy pocos los que entienden el verdadero sentido pedagógico de conocer⁴².

Aquí se manifiesta un modo para juzgar al maestro como un experimentador desprovisto de las herramientas necesarias para aplicar coherentemente las modernas teorías pedagógicas. Sin embargo, bien sabemos por otras fuentes documentales (memorias e informes de los ministros de Educación, y diversas formas que ensayaron los maestros en esta ruta) que los maestros de escuela fueron eje fundamental de

41. Julio César Feuillet, "La Escuela Activa" (Tesis de grado para optar el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Escuela Normal Superior de Bogotá, 1937), APENSM, Tesis de grado..., 5.

42. Fidel Rodríguez, *Informe de la Secretaría de Educación Pública al Gobernador de Antioquia* (Medellín: Imprenta Gobernación de Antioquia, 1937), 47.

este dispositivo de reforma y modernización del contenido de enseñanza, aunque esta parte de la historia de la enseñanza en Colombia es mal conocida o desconocida del todo. Ya lo había dicho Durkheim en sus clases de pedagogía en la Universidad París-Sorbonne: "la historia de la enseñanza, cuando menos de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica"⁴³.

Finalmente, con esta investigación se busca contribuir al conocimiento de los procesos de la modernización educativa en Colombia a través de la formación de los maestros como profesionales para la enseñanza de las disciplinas y de los saberes. Abrir una brecha de reflexiones sobre la historia de los saberes y las disciplinas escolares a través de las instituciones formadoras de los maestros. Esto obliga a problematizar la noción de disciplina escolar "*que lejos de ser lo que se enseña y punto, una entidad sinónima de contenidos o de materias*"⁴⁴, representa una compleja relación entre pedagogía y ciencia. De esta manera, las tesis (o monografías) de grado de los maestros formados en las escuelas normales, entre otros registros documentales, representan un valioso registro para hacer visible una historia de la enseñanza de las disciplinas y los saberes en la escuela. Además, tales registros funcionan como filtros de apropiación para revelar cómo funcionaron los procesos de formación de los maestros colombianos durante la primera mitad del siglo XX.

Bibliografía

Fuentes primarias

Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín (APENSM), Medellín-Colombia. Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquia, 1938-1944.

Ánzola Gómez, Gabriel. *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva, 1930.

43. Émile Durkheim, "Naturaleza y método de la pedagogía", *Educación y Sociología* (México: Ediciones Coyoacán, 2006), 85.

44. Aida Terrón Bañuelos y Pedro Alonso Velásquez, "La historia de las disciplinas escolares, una contribución esencial al conocimiento de la escuela. El caso de la Aritmética", *Revista Complutense de Educación* No. 10 Vol.: 1 (1999): 306.

Echandía, Darío. *Memoria del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1936.

Rodríguez, Fidel. *Informe de la Secretaría de Educación Pública al Gobernador de Antioquia*. Medellín: Imprenta Gobernación de Antioquia, 1937.

Ministerio de Educación Nacional. *Programas de estudio de la naturaleza para la escuela primaria y observaciones metodológicas sobre la materia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.

Fuentes secundarias

Chaves y Ch, Luis Alfredo. "Rumbos de Pedagogía Colombiana". Tesis presentada para optar el título de doctor en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Católica Javeriana, Editorial Pax, 1946.

Dewey, John. *Los fines, las materias y los métodos de la educación. (La educación y la democracia II)*. Madrid: Ediciones la Lectura, 1927.

Díaz Barriga, Ángel. "Lo metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente". En *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio*, editado por Ángel Díaz Barriga. México: Paidós, 1997, 111-112.

Durkheim, Émile. "Naturaleza y método de la pedagogía" En *Educación y Sociología*, editado por Émile Durkheim. México: Ediciones Coyoacán, 2006.

Foucault, Michel. *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France: 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 1972.

Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1996.

Herrera Cortés, Martha Cecilia, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999.

Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Sáenz Obregón, Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2003.

Socarrás, José Francisco. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: La Rana y el Águila, 1987.

Terrón Bañuelos, Aida y Velásquez, Pedro Alonso. "La historia de las disciplinas escolares, una contribución esencial al conocimiento de la escuela. El caso de la Aritmética." *Revista Complutense de Educación* No. 10 Vol.: 1 (1999): 305-333.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1979.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Saber pedagógico y campos conceptuales*. Bogotá: IDEP, Proyecto de Investigación, 2005.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, 1999.