

La escuela republicana en Colombia: enseñanza y formación ciudadana*

REPUBLICAN SCHOOL IN COLOMBIA: TEACHING AND CIVIC EDUCATION

L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE EN COLOMBIE: ENSEIGNEMENT ET FORMATION CITOYENNE

Recibido: 26 de febrero de 2011 • Aprobado: 15 de mayo de 2011

Blanca Aurora Pita Torres**

Resumen

La escuela de la nación, de la razón y del progreso del período republicano ve a sus ciudadanos como representantes ya no de un imperio colonial, sino en relación con una multitud de culturas y de sistemas sociales. La formación de la ciudadanía no podía seguir basándose en un relato nacional homogéneo. La escuela republicana tuvo que reconocer, entonces, una especie de monopolio sobre la formación ciudadana, porque poseía la autoridad de la cultura legítima. Esta escuela que se dedicaba a formar creyentes y ciudadanos cede poco a poco su puesto a un aparato que se encargará de hacerlo todo al mismo tiempo, sin tener en cuenta la jerarquización de objetivos y valores; situación en la que se ve comprometida, inclusive, la escuela de hoy.

Palabras clave

Educación, escuela, legitimidad, ciudadanía, enseñanza, política.

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto de la Línea de Investigación "Formación Integral" de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

** Licenciada en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás. Diplomada en Teología Espiritual, Universidad Gregoriana de Roma. Magíster en Educación, Universidad de la Sabana. Máster en Innovación e Investigación Educativa y Pedagógica y Doctoranda en Educación, UNED (España). Directora de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Contacto: blancaaurorapita@ustadistancia.edu.co

Abstract

The school of the nation, reason and progress does not see its citizens as representatives not from a colonial empire anymore, but related to a variety of cultures and social systems. The education for citizenship could no longer base itself on a homogeneous national account. The republican school had to recognize a kind of monopoly over de citizens' education, because it had the monopoly on legitimate culture. This school which dedicated itself to train believers and citizens, leaves progressively its job to a machine that will do all at once, without taking into account the hierarchy of goals and values, a situation in which even today's school is compromised.

Keywords

Education, school, legitimacy, citizenship, teaching, politics.

Résumé

L'école de la période républicaine, de la nation, de la raison et du progrès, considère ses citoyens en tant que représentants, non pas d'un empire colonial, mais en rapport avec une multitude de cultures et systèmes sociaux. La formation de la citoyenneté ne pouvait pas continuer à se centrer sur un récit national homogène. L'école républicaine a dû reconnaître une sorte de monopole sur la formation citoyenne, parce qu'elle avait le monopole de la culture légitime. Cette école qui se consacrait à former des croyants et des citoyens, laisse peu à peu sa place à un appareil s'occupant de tout en même temps, sans tenir compte de la hiérarchisation des objectifs et des valeurs; voici une situation dans laquelle même l'école actuelle s'est engagée.

Mots clés

Éducation, école, légitimité, citoyenneté, enseignement, politique.

Antecedentes

La escuela de la nación, de la razón y del progreso ve a sus ciudadanos como representantes ya no de un imperio colonial, sino en relación con una multitud de culturas y de sistemas sociales.

(La autora)

Jean-François Lyotard, filósofo francés, autor de una original filosofía del deseo y del significado, señala que la cultura llamada "postmoderna" se caracteriza por la incredulidad en los metarrelatos de legitimidad, emancipación y progreso. Estos han sido invalidados, en principio, por sus efectos políticos al producirse cambios concretos en

las prácticas sociales, a partir del criterio actual de operatividad tecnológica, el cual, de cierta manera, desplaza la idea de los juicios sobre lo verdadero y lo falso. Esta situación nos interesa debido a la importancia que se le dio en la escuela republicana a la función que cumplían estos metarrelatos, en especial –y es el caso que nos me interesa– en lo relacionado con la formación de valores en la escuela.

Respecto a lo que se conoce como "escuela republicana" en Colombia es importante precisar y mostrar cómo en nuestro país ésta constituyó una transferencia de ideas, modelos, métodos, en últimas, un conjunto de influencias que determinaron el acontecer de la escuela pública. La escuela republicana se proponía formar una moral común

y una libertad personal, al querer transformar a los feligreses en ciudadanos, al igual que privilegiar la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria. Tal concepción estuvo influenciada por la filosofía de Kant, lo que hace posible situarla en el mismo plano universal de la Iglesia. Al mismo tiempo, la escuela republicana consideraba necesario que la herencia del Siglo de las Luces, la razón, el progreso y la nación se impusiera sobre la sumisión al clero.

Desde esta concepción, la formación del ciudadano implicaba tener en cuenta la necesidad del autogobierno de sí mismo, el respeto por las leyes y la elección libre. En esa dirección, la escuela republicana asume la formación del ciudadano autónomo. Éste se reconoce en una sociedad democrática, a partir de la condición de conocer su historia, su país, sus derechos y sus obligaciones; criterios que delinear su identidad y su sentido de pertenencia a una nación. Por lo tanto, la escuela tenía la función de formar los valores que guardaran correspondencia con este ideal y crear las condiciones necesarias para realizar las finalidades propuestas por la educación.

La escuela de la nación, de la razón y del progreso ve a sus ciudadanos como representantes ya no de un imperio colonial, sino en relación con una multitud de culturas y de sistemas sociales. La formación de la ciudadanía no podía seguir basándose en un relato nacional homogéneo. La escuela republicana tuvo que reconocer una especie de monopolio sobre la formación ciudadana, porque poseía la autoridad de la cultura legítima. Se entiende el porqué de la necesidad de abandonar el modelo de escuela eclesiástica y sustituirlo por el de la escuela laica: mientras que la primera se dedicaba a formar valores relacionados con la moral y la religión, la segunda tenía la pretensión de enseñar en la fe, en el progreso, en la ciencia y en las virtudes de la razón. Así, llegó a construir una moral de la razón, es decir, de la conducción de los comportamientos en el cumplimiento de las leyes, en la idea del bien y en la participación y construcción de una identidad nacional, moderna y universal.

En este proyecto de investigación se sostiene, siguiendo el enunciado central de Christian Laval, que la diversidad y diferenciación en los modelos educativos actuales se dan en función de la demanda y de la afirmación de que la escuela republicana, fundada en el gran relato del progreso, es una idea que hoy se considera en discusión. Por lo tanto, nos preocuparemos por señalar cuál es la discusión que se plantea entre las diferentes concepciones de escuela republicana y contemporánea, lo que incluye el análisis de la formación implícita de valores. Para ello se situarán los cambios, las transformaciones, las permanencias y las influencias sobre la base de la expansión del mercado y sobre una escuela preocupada por su relación con el saber, el conocimiento y la práctica pedagógica.

Este artículo se desarrollará en tres direcciones: 1) mostrará la influencia de algunos modelos de enseñanza sobre el campo de educación en Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (escuela mutua y escuela nueva); 2) precisará cuáles son los elementos y las influencias determinantes que pesaron en las reformas políticas realizadas sobre la educación (la reforma Santander y la reforma de 1886); 3) realizará una aproximación conceptual a las nociones de legitimidad, emancipación y progreso a partir de Lyotard, con el propósito de entender estos principios en el campo de la educación.

Metodología

La metodología usada en el presente artículo responde a la preocupación por la escuela contemporánea en cuanto al discurso pedagógico que circula y determina la función de la escuela en tanto formadora de valores. En función de lo anterior se toman como instrumentos de investigación en este proyecto la masa documental y de archivos, con el objetivo de señalar, mostrar, precisar y delimitar cambios en la concepción de escuela y valores, ajustes y modificaciones de los modelos de escuela que se ponen en marcha, continuidades y discontinuidades en su

legitimación, permanencias e influencias teóricas, conceptuales y políticas y, por último, existencia o no de la transformación de la concepción de escuela y de la formación de valores. Este escrito es un resultado parcial de dicha investigación.

Resultados

Modelos de enseñanza

Cobra enorme importancia en nuestro país definir el modelo de escuela a seguir. De ahí que surjan discusiones y diferencias entre concepciones que partían, por una parte, de las nociones de identidad, utilidad y obediencia; y, por otra, de las que partían de los conceptos de ciudadanía, conocimiento y derechos.

Simón Rodríguez (1769-1854), maestro ilustre del Libertador, considerado uno de los intelectuales americanos más destacados de su tiempo por su profundo conocimiento de la sociedad hispanoamericana, tiene en su pensamiento la idea de una escuela cuyo propósito fundamental sea formar hombres para una sociedad mejor y una vida más digna.

Simón Rodríguez es defensor de una educación pública y con igualdad para todos los ciudadanos. En su pensamiento se manifiestan las ideas educativas de los filósofos de la Ilustración y, en especial, del pensador Juan Jacobo Rousseau. Según sus ideas, la educación en Hispanoamérica tiene como objetivo formar a las generaciones que van a fundar los nuevos Estados nacionales con las ideas democrático-republicanas. Propuso, entonces, una educación igualitaria para todas las razas y clases sociales, y en estas condiciones, dice él, los maestros deberían preocuparse por una enseñanza objetiva e igual para todos¹.

Con el deseo de hacer realidad su pensamiento, el maestro Rodríguez pensó que lo más importante para los nuevos Estados republicanos debería ser la educación para todos. En su obra "Luces y virtudes sociales" (citada en Ocampo, 2009) señaló que la educación debía ser general para todo el pueblo. En este sentido, existen varias especies de instrucción y de proyección en las virtudes sociales: la instrucción social para hacer una nación prudente, la instrucción corporal para hacerla fuerte, la instrucción técnica para hacerla experta y la instrucción científica para hacerla pensadora.

El maestro Simón Rodríguez dio mucha importancia a la identidad de los pueblos y a la búsqueda de la originalidad, en lugar de imitar instituciones de otras regiones del mundo. Sobre la originalidad, el maestro Rodríguez pensó que los pueblos americanos debían afirmar la identidad y la cultura en su propia idiosincrasia, sin necesidad de buscar la reproducción de otros pueblos (Ocampo, 2009). La identidad y la originalidad de un pueblo y de una cultura son rasgos que los hacen legítimos.

Señala el maestro Rodríguez que los republicanos no deben olvidar que las revoluciones son efectos de circunstancias y no de proyectos. Así mismo, reflexiona que los cambios o mudanzas en las nuevas sociedades deben ser realizados por los jóvenes, quienes necesitan, sin embargo, de las directrices de sus padres y de sus maestros. Por ello es muy importante la educación, a fin de orientar los cambios de las sociedades hacia el futuro. Afirma que lo más importante al iniciar la vida republicana de los nuevos Estados nacionales debe ser la educación como la primera empresa del Estado, pues con ella se formarán las nuevas generaciones que llevarán el destino de la sociedad (Ocampo, 2009).

La formación en valores en esta escuela está centrada en torno al desarrollo personal de los individuos, a su capacidad de comprender y analizar la sociedad en la que viven, a su desarrollo humano y personal en el contexto social y comunitario; todo esto inspirado en principios y

¹ Este pensamiento será objeto de un estudio más profundo en la investigación doctoral que adelanto.

valores como la igualdad, la equidad, la libertad, la emancipación social y humana, etc.

En esa dirección se concibe la educación como medio para desarrollar a plenitud los talentos y para constituir la persona y el ciudadano solidario y productivo que se necesita. Se concreta, a su vez, en una práctica escolar que le enseñe al niño a ser, a convivir, a aprender y a trabajar; y al individuo le enseñe a crecer y desarrollarse como persona, a preocuparse por su entorno social, a partir de la formación de un conjunto de valores y principios propios de la sociedad en la que vive y de las destrezas y habilidades para el trabajo. En esta escuela la enseñanza forma personas pensantes y críticas que no se valen sólo de la memoria, sino de su capacidad para interpretar la realidad y aprender a valorar su trabajo.

En un sentido contrario, la escuela lancasteriana impulsada por Joseph Lancaster (1778-1838) tiene su origen en el movimiento de escolarización de masas. Ésta se considera como un sistema de instrucción basado en la enseñanza mutua capaz de materializar los ideales de la Ilustración en relación con la educación básica y universal. Esta escuela se conoció con diferentes nombres, entre ellos “método monitoreal”, “método de instrucción mutua” o “método mutuo”; también suele denominársele, siguiendo el nombre de uno de sus progenitores, “método lancasteriano”. Sobre la base del sistema mutuo desaparece el concepto de un salón para cada maestro, ya que será en un solo espacio físico –una única sala grande– en el que todas las clases conformarán una escuela, siendo característica inherente al método que los alumnos que aún se encuentran en formación les enseñen a otros.

El método monitoreal efectúa un ajuste en el diseño escolar, determina las relaciones sociales que se conforman en el interior de la escuela y establece los procedimientos propios de un saber minucioso sobre el alumnado y sobre la implementación de reglas burocráticas de control de la práctica escolar. Tal método inaugura también una nueva era en lo concerniente a la burocracia

educativa y a la contabilidad del cuerpo infantil, en el sentido de contar con la información sobre su procedencia, clase social, estado de salud, pertenencia a una religión y a un partido, edad, temperamento y aptitudes. Esto se realizaba con el objeto de llevar una estadística, lo que para el Estado cobra importancia en tanto de allí se podía extraer un saber sobre la población escolar y, por consiguiente, contribuir en el diseño de las políticas públicas de educación.

El sistema mutuo, según Iragui (2007), y siguiendo los análisis de Foucault sobre la relación saber-poder, prevé la inscripción de datos del alumno en distintos registros: el control de los cuerpos, la proximidad, las entradas y salidas, las inasistencias, el uso del tiempo escolar, la práctica formal de premios y castigos, los horarios, etc. En síntesis, hay una cuantificación tanto de los errores (transgresiones cometidas) o aciertos (logros obtenidos) como de la acumulación de contenidos en términos del aprendizaje de las materias de estudio. La escuela de Lancaster instaura, de cierta manera, unas técnicas de disciplina en cuanto al encauzamiento de las conductas y a la vigilancia relacionada con los mecanismos de control escolar.

El papel de los niños en la escuela lancasteriana consistía en la designación de alumnos monitores –(también denominados “Decuriones”)– entre los más adelantados, quienes se ocupaban de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus otros compañeros, desde el control o supervisión de un maestro. Sólo los monitores precisaban comunicarse con éste y así quedaba conformada una estructura piramidal que permitía tener muchos alumnos en la base. Por una parte estaban los monitores sosteniendo la franja intermedia; por la otra, el maestro, único en la cúspide, controlando la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema mutuo se presenta como un sistema capaz de materializar los ideales de la Ilustración en relación con la educación básica y universal, consistente en la educación de las masas o de la

población de menores recursos económicos. Es un sistema educativo que incorpora la doctrina del utilitarismo como valor social para lograr mejores condiciones de vida de los individuos en el marco del desarrollo industrial. La relación entre escuela-trabajo y saber-trabajo consiste en fomentar, redireccionar y aprovechar las potencialidades de los niños, a fin de desarrollar destrezas y habilidades para el quehacer cotidiano y el manejo de su realidad social, cultural y económica. Por ello considera de vital importancia la enseñanza de la lectura, de la escritura y del cálculo, cuyo propósito es formar ciudadanos productivos. Inclusive el sistema lancasteriano de monitores representa una solución para la época y para el Estado colombiano, ya que resuelve la dificultad de la carencia de docentes.

La resolución del vínculo educación escolar-trabajo se resuelve en el sistema de enseñanza mutua a través de un modelo organizacional que se asemeja a la estructura fabril y, en ciertas rutinas institucionales análogas, a las modernas prácticas laborales recién introducidas por el capitalismo. Un efecto de solidaridad horizontal se genera en el discurso de la pedagogía: la necesidad de enseñar a los compañeros habrá de fomentar, según los lancasterianos, lazos estrechos en las estrategias cotidianas de comprensión de los otros. Pero por encima de esta relación, el método se instala también para situar y darle un lugar distinto al sujeto que sabe.

Entre las críticas al método se decía que si bien podía ser útil para la propagación del alfabeto y de las reglas aritméticas a un gran número de educandos y a la vez educadores, resultaba insatisfactorio para los niveles superiores de la enseñanza. Así también se consideraba que los monitores no tenían preparación para impartir instrucción, y lo aprendido quedaba confiado a la memoria de quienes podían repetir de forma imperfecta lo oído o, al parecer, lo comprendido.

La crítica al sistema y a su resultado final también encontraba raigambre en el hecho de que “cualquiera podía enseñar”: no importaba su condición

biológica concreta, sino el mérito logrado en relación con la posesión del saber. Ya no hacía falta ser un adulto para educar a los niños; estos podían educarse a sí mismos con el apoyo de un mandato y de la experiencia de un adulto.

Junto con las críticas recibidas también comenzaron a llegar las objeciones de la sociedad a finales del siglo XIX, las cuales se ubicaban en el plano histórico concerniente al avance de la educación. Tales objeciones no eran ajenas a las cuestiones de tinte religioso y político, debido a las pugnas preexistentes en los distintos partidos (reaccionarios, liberales, etc.) y sectas que consideraban al método mutuo subversivo al orden y a la autoridad del magisterio (Iragui, 2007).

La enseñanza mutua fue escogida en Colombia para el aprendizaje de las primeras letras. Este método conocido en el país como “el sistema monitorial” se utilizó también en Latinoamérica en los primeros tiempos de la república para ayudar a remediar la escasez de maestros. Los dirigentes latinoamericanos confiaban en los beneficios de este método para lograr una rápida generalización de la instrucción del pueblo; consideraciones que pretendían formalizarse en la constitución de un ciudadano formado en unos valores que dieran cuenta de la utilidad del saber y de la adaptación social de hombres instruidos en los saberes de la industria y en la obediencia.

Sin embargo, se hace especial hincapié en la falta de la eficiencia que el lancasterismo había prometido: no enseñaba con la facilidad y la rapidez esperada. Es probable que la denuncia de ineficiencia no rondara tanto la enseñanza de contenidos programáticos como la preocupación por la disciplina y la conducta infantil. No tener en cuenta este principio de formación escolar era considerado como el fomento de comportamientos desordenados e indisciplinados, lo que se combinaba con la lentitud en los procedimientos administrativos y organizativos de la institución. La anterior comienza a ser la acusación típica y al articularse con los demás factores mencionados

constituirán con el tiempo la destitución de este modelo y su reemplazo por otro.

Antes de hablar del modelo de escuela nueva, Colombia hace tránsito por diferentes modelos escolares: libertad de enseñanza, método instruccionalista y formación para la enseñanza, de los que hablaremos más adelante. Por el momento, no queremos perder de vista la importancia del modelo instaurado en nuestro país, que a pesar de sus ajustes y modificaciones se mantiene aún hoy y determina la enseñanza básica según las políticas públicas de educación.

La escuela nueva (o escuela activa) surge a finales del siglo XIX en varios países europeos como Francia, Inglaterra y Alemania. El proceso de construcción de la “escuela nueva” se desarrolla con los aportes teóricos y conceptuales de algunos de los más importantes filósofos, psicólogos, médicos y pedagogos: Pestalozzi, con su idea sobre la formación en oficios; Fröebel, con su preocupación por la enseñanza de conocimientos útiles; Ferriere, con su afán por romper la relación de pasividad que se había conformado entre el maestro y el alumno; Dewey, con la determinación de darle prioridad a la formación de la experiencia escolar del niño en ambientes de actividades orientados a la enseñanza de materias de estudio que se conectaran con los intereses de él; Montessori, con su método y recursos didácticos centrados en los criterios de anormalidad y normalidad; Claparede, con su afán por la acción escolar, la formación moral del niño y la adaptación de éste según etapas de crecimiento; Decroly, marcado por la enseñanza basada en centros de interés y ambientes de adaptación a la realidad. Entre todos ellos, sin que mediara una intención objetiva y acordada, se hallan los enunciados centrales que conforman el método de escuela nueva, cuya creación de manera formal se atribuye a John Dewey.

Los antecedentes de la escuela nueva están centrados en la tradición naturalista del siglo XVIII. El siglo XIX, influenciado por el pensamiento pedagógico de Rousseau, se convierte en un momento

histórico caracterizado por los puntos de vista de pensadores de la pedagogía como Pestalozzi, algunos de sus discípulos como Fröebel y por algunas corrientes filosóficas características de la época, especialmente las provenientes de las teorías utilitaristas, pragmatistas, materialistas, positivistas y funcionalistas. Desde la primera década del siglo XX el discurso de la escuela activa irrumpe en Colombia y su pensamiento transita en el ámbito del grupo intelectual orientador de la reforma educativa que busca modificar la escuela.

Esta concepción pedagógica, según el pensamiento de Dewey (1859-1952), centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza, en tanto desempeña el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social en el que se asegura el propio desarrollo del niño. La escuela prepara para que éste viva en sociedad; ella misma se concibe como una comunidad en miniatura en la que se aprende en la medida en que se va adquiriendo experiencia. La pedagogía activa se constituye en el vector de la estructura del modelo de escuela nueva.

Esta escuela fue retomada por el Estado como modelo de enseñanza, dando origen a la política de educación primaria y a una nueva reforma, con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales de Colombia. Esta escuela promovía un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, lo que implicaba fortalecer la relación escuela-comunidad e impulsar mecanismos de promoción escolar flexibles, adaptados a las condiciones y necesidades reales de la niñez pobre y campesina.

En sus inicios se buscaba que el modelo de escuela nueva llegara a los territorios nacionales más alejados de las áreas urbanas, dado que en ese momento Colombia tenía el 75% de su población situada en el campo. Su finalidad era la enseñanza instruccional de la lectura, la escritura y las matemáticas, según la organización curricular

de programas conformados por materias y asignaturas que manejaban contenidos generales de la historia, la geografía, la gramática y la educación cívica. El modelo era dirigido por un maestro rural, quien tenía a cargo todos los cursos de educación primaria y enseñaba todas las áreas del conocimiento. Desde su responsabilidad también se organizaba la escuela con la idea de formar a los niños en valores, tales como la adaptación, el desarrollo de destrezas y habilidades para el trabajo, la disciplina y la obediencia. La escuela activa era un modelo –y sigue siéndolo– de gran rentabilidad para el Estado.

Su estrategia pedagógica consistía en permitir que el estudiante percibiera de la mejor forma posible el mundo. El conocimiento directo de los objetos le permitía memorizar las cosas que se le iban presentando; el niño esperaba ser afectado por el mundo para lograr el conocimiento. Su método educativo se basaba en que el alumno tuviera experiencias directas, que se le planteara un problema auténtico que estimulara su pensamiento, que tuviera información e hiciera observaciones, que las soluciones se le ocurrieran a éste y que tuviera oportunidades para comprobar sus ideas. Éste era el discurso educativo de la escuela nueva.

En cuanto a su metodología, el alumno adoptaba una posición activa frente al aprendizaje. De ahí que el proceso de enseñanza debiera basarse en los intereses del alumno y en su socialización. Se resaltaba la enseñanza de contenidos en bloque, el estudio sobre los hechos y el papel de la experiencia del individuo infantil, apoyándose en los intereses propios. De esta manera, situaba al alumno de acuerdo con sus particularidades en una posición activa, a través de técnicas grupales que favorecían su propio aprendizaje y de actividades que incitaban el descubrimiento de información objetivamente nueva para el niño; como diría Dewey: pedagogía de descubrimiento.

Ahora bien, una de las principales pretensiones de la escuela nueva era la de establecer lazos fuertes entre el ciudadano, el individuo y la sociedad, gracias a los principios democráticos de

gobernabilidad del Estado colombiano, que aún hoy son, entre otros, el reconocimiento de los derechos, la libertad de expresión, la igualdad de oportunidades, el bienestar social basado en el valor supremo del trabajo. En la actualidad la escuela nueva está llamada a propiciar la formación de un sujeto demócrata que haga uso de sus derechos sociales y jurídicos y participe en la vida política, social y colectiva de la nación. La formación de valores durante la niñez permite constituir un ciudadano solidario, colaborador, trabajador, disciplinado y útil a la sociedad en la que vive.

La escuela nueva, en sus discursos y enunciados, parte de una educación que tiene como centro al estudiante y favorece su aprendizaje, al mismo tiempo que potencia el desarrollo integral de su personalidad, lo cual está relacionado con la formación de un carácter firme, justo, honrado, dotado de un espíritu comprensivo para los problemas sociales y para los nobles ideales humanos. Es un proceso educativo que permite que el estudiante tenga un rol protagónico a partir de la orientación, guía y control del profesor, lo cual lo hace autónomo, libre y responsable. Habría que hacer una revisión sobre las prácticas pedagógicas que formalizan este discurso, las cuales, al parecer, están distantes de esta pretensión discursiva de formación.

En consecuencia, los contenidos científicos y globales conducen a la instrucción, a la formación en conocimientos y al desarrollo de capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones. Esto sería prepararse para la vida, que es principalmente formar la propia conciencia, desarrollar la inteligencia, crear intereses espirituales, orientar los sentimientos, enriquecer la sensibilidad, disciplinar la mente, capacitar para comprender, juzgar, analizar, innovar y dar consistencia a la personalidad moral. La pregunta que nos surge en este momento es: ¿es posible la implementación real de este modelo, dado que está basado casi únicamente en el desarrollo de destrezas, habilidades, tareas y rendimiento escolar, de entrada deja de lado la importancia de

un saber como valor en sí mismo y privilegia el valor del saber en tanto su utilidad instrumental? (Lyotard, 1987).

Se trata de una educación dirigida a lograr la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter pragmático de ésta al estar sustentada en la experiencia, en la adaptación y en la asimilación. Discute de entrada con el modelo humanista, que entiende la importancia de todo lo que se relaciona con el perfeccionamiento del ser humano y con los valores nacionales y universales de la cultura.

Esta educación, en tanto proceso social, implica que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las alternativas para la satisfacción de sus necesidades, a partir de una inteligencia abierta, especulativa, un concepto claro de cumplimiento del deber, un sentimiento de responsabilidad, una idea limpia de espíritu de ciudadanía. En síntesis, es una educación que prepara al individuo para la vida real, que favorece el proceso de integración de lo personal y lo social y que se inscribe en el marco del proyecto social de la modernidad.

Dos reformas educativas

Los modelos a los que se ha hecho referencia han sido determinantes en el campo de la educación y han dado lugar a dos reformas.

La primera, la reforma Santander (1821-1841), con el modelo lancasteriano. En la escuela de la reforma de Santander –de la que fue también impulsor el Libertador Simón Bolívar– se decretó el establecimiento de escuelas elementales para varones y niñas. La enseñanza debía preparar a los alumnos para ser honestos ciudadanos, buenos católicos y diestros trabajadores; comprendía la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética, la gramática, la religión, la moral y la instrucción cívica.

Siguiendo esta política, se establece en las escuelas primarias rurales de Colombia el método de enseñanza impulsado por Joseph Lancaster (1778-1838), que pretende la escolarización y la alfabetización de grandes masas de población en el horizonte de cumplimiento y reconocimiento del derecho universal a la educación. Este sistema de instrucción primaria estaba basado en el método de la enseñanza mutua.

La situación histórica y política que se vive en ese momento en Colombia consagra a Bolívar como el líder indiscutible de la empresa emancipadora. Él ve en el pueblo la fuerza capaz de producir la victoria; por ello considera imprescindible orientar la actividad educativa en el horizonte de un conjunto de ideas originales y transformadoras que habrían de servir para dirigir la reconstrucción de la enseñanza de la población escolar. Para Simón Bolívar, la educación e instrucción públicas eran el principio más seguro de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de los pueblos, como decía Rousseau en su obra *El Emilio, o de la educación*.

Precisa el Libertador que la nación será sabia, virtuosa y guerrera si los principios de su educación eran, a su vez, sabios, virtuosos y militares. Son las ciencias y la educación las que inmortalizan siempre a los países donde ha florecido el arte, la industria y la cultura, conocimientos que hacen parte de un todo, que dan la gloria y excitan la admiración de los hombres. Además, él siente un gran aprecio por el maestro y, por tanto, considera que el lugar y la tarea más noble que puede ocupar y cumplir el hombre es ilustrar a sus semejantes. El empleo del maestro será el más considerado y los que lo ejerzan serán honrados, respetados y amados como los primeros y más preciosos ciudadanos de la república.

Bolívar expresa su elevado concepto de los educadores al referirse al perfil del maestro cuyas expresiones legitiman su ser y su quehacer: él es la síntesis de todas las virtudes humanas, que, sin ser un sabio, debe ser una persona distinguida por su educación, por la pureza de sus costumbres,

por la naturaleza de sus modales; jovial, accesible, dócil, franco, en fin, en quien se encuentre mucho que imitar y poco que corregir. El avanzado pensamiento pedagógico de Bolívar lo lleva, en el Plan Santander, a hacer presente la necesidad de construir colegios dentro de las exigencias del trabajo de la enseñanza, con métodos claros y naturales aplicados por educadores que conocieran el corazón humano y que lo dirigieran con arte, para que la sociedad pudiera lograr brillantes progresos.

No obstante las propuestas de Bolívar, la obra de Santander se consigna e impone en la tarea educadora, en el sentido de ordenar las condiciones educativas –la mayoría de ellas adversas– para convenir en ver la política y la educación como ligadas en una tarea esencial: la formación del hombre, que está relacionada con una educación que lo ayuda a ser libre. Tal expresión confirma los principios y derechos que se constituyen en la razón de ser de la educación pública, cuya base y fundamento está centrado, igualmente, en el propósito de construir un buen sistema de educación que facilite la difusión de los ideales de la Ilustración en todas las clases sociales, con lo cual se conocerán los respectivos deberes y se promoverá el sostenimiento de la religión y de la moral pública y privada.

La segunda reforma, dadas las circunstancias por las que pasaba Colombia en la primera década del siglo XX, surge nuevamente en medio de las luchas políticas intestinas y a partir de la necesidad de volver a pensar la educación en el sentido de la reorganización de la escuela. En 1914 Agustín Nieto Caballero contribuye con la instalación de una nueva política de educación y toma como referencia el modelo de escuela nueva, el cual se mantiene vigente hasta nuestros días.

Agustín Nieto Caballero (1889-1975), un joven bogotano de formación europea, empapado de las nuevas corrientes pedagógicas que recorrían al viejo continente y a Norteamérica, conoce de primera mano y de manera particular las propuestas pedagógicas de John Dewey, María Montessori

(1870-1925) y Ovidio Decroly (1871-1932), las cuales inspiran y son adaptadas a la realidad y cultura nacionales. También a partir de ellas se crea el Gimnasio Moderno y otros trabajos académicos e intelectuales emprendidos por don Agustín en el ámbito educativo. Además, él entregó a la niñez y a la juventud del país un nuevo sistema y un método de aprendizaje que se podía resumir, a grandes rasgos, con una frase que él repetía con frecuencia: “educar antes que instruir”.

Con la orientación de Nieto Caballero el Gimnasio Moderno adoptó postulados pedagógicos de origen europeo y fijó desde un principio el cometido de modernizar sin extranjerizar. El naciente colegio se concibió como un centro de enseñanza por y para la vida. Su horizonte fue la formación integral de sus estudiantes, es decir, la fortificación del cuerpo y del alma, elementos indivisibles del individuo y ámbitos inseparables en su formación. Tales aspiraciones implicaban moldear el carácter y formar moralmente a las nuevas generaciones, desde los principios rectores de los discursos pedagógicos de los pensadores de la educación en el mundo.

Junto con este lema, la vida de esta institución y, en general, la obra educativa de Nieto Caballero tuvo como sello distintivo la búsqueda de una educación fundada en los conocimientos científicos de la pedagogía, la medicina escolar y los ideales de tolerancia, libertad y rechazo a todo tipo de sectarismo. De la mano de don Agustín, el Gimnasio Moderno se propuso forjar ciudadanos que gracias a su formación fueran los dirigentes de los destinos de la patria e intensificadores de la cultura propia.

En la educación de los colombianos era urgente renovar el magisterio. La misión del maestro tenía que ver con la formación de ciudadanos, quienes a su vez formarían la nación. En tal sentido, la preparación de docentes imbuidos por las nuevas corrientes pedagógicas y dispuestos a trabajar en el mejoramiento de la educación nacional fue la piedra angular de su propuesta educativa.

Don Agustín Nieto anduvo en varias ocasiones por Europa en busca de los mejores sistemas y métodos pedagógicos y educativos para implantarlos en la geografía colombiana. En 1925 logró conseguir una misión pedagógica o cuerpo de docentes para que vinieran a indicar al profesorado colombiano la manera de corregir los defectos y las fallas de la educación que se venía impartiendo en el territorio nacional. Tal misión estuvo orientada por el doctor Decroly, quien estuvo acompañado por un equipo de especialistas: uno en ciencias naturales, otro en trabajos manuales y educación física, otro en matemáticas y en ciencias físico-químicas y la señora Nossin para el jardín infantil. En la relación escuela-vida cotidiana, uno de los aspectos de la pedagogía decrolyana en que más insistió Nieto Caballero fue el de los centros de interés ocasionales, los cuales conceden más libertad de iniciativa al profesor, permiten un mayor contacto a los educandos con su entorno y hacen más vivencial el aprendizaje en tanto atiende a las circunstancias culturales que lo rodean.

Hacia 1925 consideraba que la instrucción pública en Colombia no se había dado como una verdadera solución al problema educativo y que debería venir una misión de técnicos en educación a fundar y organizar una Escuela Normal que formara maestros que orientaran la instrucción primaria y secundaria en el territorio nacional (Rivas, 1999).

La escuela nueva es un modelo que se aplica en Colombia a partir de 1914, a través de la influencia de Agustín Nieto Caballero. En ella existe un interés por el desarrollo del individuo educado a partir de programas pedagógicos y métodos didácticos, según la estructura sensorial y cognoscitiva de los sujetos en su interacción con la realidad. En estas condiciones se instala en Colombia el discurso sobre la pedagogía activa y se sitúa como referente de la organización, administración y currículo de la escuela pública, lo que de cierta manera determina algunos procesos de la enseñanza privada de los laicos.

Según Cubillos y Bernal, Nieto consideró que en términos de la formación de valores nacionales

el buen ciudadano debe representar una fuerza que ayude a levantar el espíritu de la sociedad. Importa, señala, desarrollar en el hombre la máxima capacidad física, intelectual y moral. Es indispensable prepararlo técnicamente para hacer eficaz su rendimiento, conformando un hombre recto y útil –fin primordial de todo intento educativo–, el cual será siempre algo más que dotar a ese ser de un determinado acervo de conocimiento. Sin una idea viril y generosa de la vida, sin disciplinas espirituales, sin voluntad organizada, no puede llegar a conquistar su más alto sentido la función de educar (Cubillos Bernal, 2007: 85)

Nieto Caballero propone a la juventud una serie de principios y valores que se deben seguir en los campos de la moral y de la política, y que forman parte de una filosofía legitimadora de la acción educativa que se conjuga muy bien con la dinámica de la escuela nueva. Para Nieto no basta el conocimiento del país, es también necesaria una sabia orientación profesional y una formación de las virtudes ciudadanas:

Tened ante todo entereza de alma. Obrad de acuerdo a vuestra conciencia, y no únicamente con vuestros intereses del momento. Estad listos a protestar contra toda injusticia, contra toda iniquidad [...], tened fortaleza de carácter [...], decid siempre con valor lo que pensáis y obrad en consonancia con vuestro pensamiento [...], integridad de vuestro carácter, rectitud de vuestros propósitos, claridad de vuestro pensamiento, hondura y sinceridad de vuestros sentimientos, pulcritud de vuestros procederes. Bregad por ser consecuentes con vosotros mismos. Decid siempre con valor lo que pensáis y obrad en consonancia con vuestro pensamiento. Recordad vuestros derechos, pero recordad también vuestros deberes, consigna ineludible para todo ciudadano sabedor de sus responsabilidades (Nieto, 1964: 7).

Para este pensador de la pedagogía en Colombia, la educación es un proceso que permite formar más que instruir al futuro ciudadano, pero que debe buscar un presente feliz para el educando, es decir, la educación debe garantizar

las condiciones físicas y mentales más adecuadas que permitan un verdadero esparcimiento y el desarrollo de todas las potencialidades, al adquirir una autonomía respetuosa proporcionada por la disciplina de la confianza. ¿Cuál era su concepción de pedagogía? Se trata de una filosofía que legitima la acción educativa y busca la realización de la vida. Compartió con la escuela nueva el ideal de ofrecer una educación para la vida en íntimo contacto con la cotidianidad, pero sin olvidar la formación de valores espirituales y morales que conforman al ser humano.

En este sentido, Nieto (1945) precisa la necesidad de prepararse para la vida: formar la propia conciencia (ética), adiestrar la inteligencia (lógica), crear intereses espirituales (axiología), orientar los sentimientos (ética), enriquecer la sensibilidad (estética), disciplinar la mente para el aprendizaje (pedagogía) y dar consistencia a la personalidad moral (ética). De acuerdo con ello, considera que la escuela no es únicamente el lugar donde el niño va a aprender, sino que también es el sitio donde se forja su carácter: “La escuela debe dejar en la mente infantil el humus de la futura personalidad” (1958).

Una buena síntesis del espíritu pragmatista que animó a Nieto Caballero, el cual, a su vez, es retomado de John Dewey, es su definición sobre educar: crear hábitos, y estos pueden ser de simples buenas maneras como de muy hondas adquisiciones espirituales; cuerda clave de la escuela nueva, la cual consiste en enseñar a pensar con objetividad, a despertar el espíritu, la inteligencia y las capacidades. Su aspiración como maestro y director de escuela era iluminar la mente de los niños para hacerla consciente y libre.

Señalaba que “la enseñanza nueva presenta las cosas antes que las imágenes, antes que las palabras mismas, y las imágenes y las palabras antes que el libro. Esto significa que inconscientemente penetra la lógica en el niño; que encuentra por sí sola” (Nieto, 1936). De cierta manera toma distancia de la idea de darle valor al saber por sí mismo y, por el contrario, se identifica con los

discursos pragmáticos del conocimiento, o por lo menos durante un tiempo los considera de vital importancia. Pasado el tiempo tomará distancia de la pedagogía activa y le hará duras críticas, devolviéndose, de cierta manera, a considerar la relevancia de la enseñanza intelectual, de la formación de los conceptos y de la trascendencia de la teoría y de los libros.

El modelo de escuela es la escuela del movimiento, de la vida y de la libertad. Agustín Nieto aplica el concepto de disciplina de John Dewey, que busca un amable desenvolvimiento del espíritu del niño gracias a la cooperación social. En la clase –dice en concordancia con Dewey– no se impone el trabajo individual y aislado de cada alumno, sino la animación cooperativa de un taller. Así, el niño vive en un ambiente de libertad fecunda, animado por un interés social.

En las prácticas pedagógicas propende a la eliminación de los castigos físicos en la escuela, y procura construir ambientes acogedores y gratos en los salones y en las escuelas, con la pretensión de contar con la participación de un niño feliz que desarrolle su personalidad a partir de los principios de responsabilidad y respeto. Ahora bien, él también se identifica con los planteamientos de la psicología experimental y asume el método como el más adecuado para estudiar al niño en el campo de la racionalidad científica, aunque sin olvidar que éste es un ser cultural y social con intereses que cuentan a la hora de enseñarle. En este sentido incluye dentro de sus discursos y sus aplicaciones pedagógicas tanto los centros de interés de Decroly como el carácter social de la educación de Durkheim y Dewey.

Oponiéndose al sistema que toma al alumno como ser pasivo e inerte en el que se incrustan y estampan conocimientos, Nieto se acerca a los enunciados ya desarrollados en su especificidad por cada uno de los pensadores de la pedagogía del siglo XIX y XX. Se inclina, además, por poner en práctica la mayéutica socrática como un método para enseñar a pensar en una disciplina de confianza y de gusto por el saber. Sin embargo,

opta por la escuela activa y comparte las tendencias de estudiar científicamente el desarrollo del niño y atender a las condiciones sociológicas de su entorno. Así mismo, se convence de la necesidad de proporcionarle las condiciones más adecuadas para su pleno desarrollo y permitirle el libre pensamiento y su formación como sujeto autónomo a partir de sus primeros años.

Esta influencia se concreta en la Ley de 1916 sobre el magisterio y en el Primer Congreso Nacional Pedagógico, escalón importante para el progreso y consolidación de un proceso educativo en los distintos niveles de formación, con miras a atender las necesidades de la república y propender al avance y desarrollo del campo educativo, en especial el de la escuela. En este Congreso se debatieron los grandes problemas de la educación colombiana.

En esa época Nieto Caballero afirmaba que los problemas fundamentales de la educación estaban cifrados en los maestros, en lo que ellos representaban y en lo que ellos valían. De ahí, la importancia de su selección y formación. Con relación a esto, agregaba:

El maestro debe poseer las cualidades acordes con su nombre: rectitud en la vida, discreción, tacto, entusiasmo y optimismo. Pero, sobre todo, tiene que representar al mismo tiempo una fuerza espiritual, una fuerza moral. La mejor lección que puede dar en su propia conducta. La bondad, el decoro, la sencillez, la hombría de bien, de enseñar con el ejemplo, nunca con palabras solamente (Nieto, 1963: 15).

Se trata, entonces, de un maestro capaz de asumir la pedagogía nueva que contempla la renovación de los métodos no como técnicas, sino como modificación de actitudes respecto a la educación. Para Nieto no es posible trabajar con un solo método. Los métodos, decía, han de ser “activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales. Han de satisfacer el espíritu creador. Una pedagogía viva ha de inspirarlos”. En suma,

el método debía repercutir en un progreso significativo para la educación en Colombia.

Para Dewey, la educación es el método fundamental del progreso y de la acción social, y el maestro, al enseñar, no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa. Aquí la educación se deriva de la participación del individuo en tanto conciencia social de la especie, proceso que empieza inconscientemente casi en el mismo instante del nacimiento y que modela sin cesar las facultades del individuo, satura su conciencia, forma sus hábitos, ejercita sus ideas y despierta sus sentimientos y emociones.

En Dewey la concepción de una relación pedagógica profesor-alumno se configura como una relación recíproca basada en el respeto mutuo. Ambos actores son auténticos y promotores de la democracia en el salón de clase y en la escuela en general, y contribuyen a poner los cimientos de una sociedad democrática (Cubillos y Bernal, 2007).

En este momento histórico de la República, Nieto aparece cuando aún no se había logrado definir una reforma educativa pertinente en relación con las demandas y necesidades de un Estado que estaba también en proceso de formación después de su independencia. En estas condiciones sólo me limitaré a hacer alusión de forma muy general a aquellos aportes fundamentales del proyecto de la escuela nueva con los que Nieto Caballero contribuyó a la reforma de la educación en nuestro país.

Un plan de estudios coherente debe tener unidad de criterios; todas las materias se organizan por escalones a lo largo del proceso de formación del estudiante, tienen una clara correlación, conforman un todo y le dan unidad a la cultura. El plan de estudios se debe estructurar sobre las disciplinas básicas del conocimiento y debe conformar los programas de estudio, señalando su sentido, espíritu y definición.

La escuela es, ante todo, un ambiente de aprendizaje en el que se aplica el método activo, se realizan actividades dinámicas y racionales y se favorece el desarrollo de las aptitudes innatas de los niños. Coherente con sus concepciones y propuestas, Nieto Caballero expone claramente la organización de una escuela, atendiendo los diferentes puntos de vista de los pedagogos que fueron sus inspiradores: el jardín de niños, aclara él, fue organizado dentro de las normas del sistema Montessori, que le da primordial importancia al agudo desarrollo de los sentidos; la enseñanza primaria estuvo fundamentada en la pedagogía de Decroly, con lo que se reitera el carácter experimental de su método y de su concepto de la pedagogía activa.

Es inmenso el aporte que Agustín Nieto Caballero ha dado a la educación colombiana. En ese sentido encontramos innumerables documentos suyos que hoy consignan no solamente métodos y propuestas educativas, sino una doctrina que, en sus fundamentos más profundos y valiosos, legitima toda una acción educativa que ha formado al hombre y ha contribuido con la construcción de la sociedad colombiana.

Las dos reformas importantes y determinantes de la escuela en Colombia dieron lugar a distintos planes, programas y proyectos en distintos gobiernos. Al margen se encuentran otras tres reformas que no muestran mayores avances en la consolidación de la educación en Colombia, a causa de sus incesantes conflictos políticos y enfrentamientos con la Iglesia Católica. Éstas son: reforma Ospina, reforma de libertad de enseñanza y reforma instrucionista.

Las reformas de Santander y de Ospina se destacan por sus aportes a la construcción de las instituciones del saber pedagógico y del maestro. Con Santander toman forma algunos aportes a la institucionalización de la instrucción pública. La reforma de Ospina (1841-1845) se interesó por una instrucción más práctica dirigida a la formación de obreros y a la instrucción de profesionales, para darle impulso al desarrollo de la infraestructura

de nuestra nación. Esta reforma también quiso restablecer la orientación religiosa en la educación secundaria y buscó su modernización mediante el desarrollo de las ciencias. En cuanto a la moral y la religión cristiana, estas orientaciones volverían al centro de la educación.

Decía Ospina en su memoria de 1842 que las doctrinas de los filósofos franceses precipitaron “el vértigo anticristiano” y la alarma del pueblo ante las “ideas políticas que se trataban de plantear”. El sentimiento religioso fue decayendo y quedó socavada “la moral que no había tenido en este país otra base que la fe del cristianismo”. La mayor solución estaba en la “ilustración” y moralidad de las masas populares; ella era uno de los más “seguros apoyos del orden público y de los más eficaces elementos de la dicha y prosperidad de los pueblos”.

Aunque las reformas de Ospina entregaron nuevamente a la Iglesia la dirección moral de la enseñanza, el Estado seguía interviniendo fuertemente a aquella como institución. Al mismo tiempo el Estado conservaba su condición de institución normatizadora de la enseñanza a través de la Dirección General de Instrucción Pública. Es importante anotar que toda tentativa de reforma de los colegios tropezaba con la completa carencia de docentes colombianos calificados.

La formación de valores estuvo orientada a culturizar a la población con las ideas provenientes de la Ilustración, en tanto movimiento intelectual y cultural; así, se fomentaban valores como la libertad individual, la democracia, la soberanía popular, el pacto social, la formación moral y religiosa.

Por otra parte, la reforma conocida como “libertad de enseñanza” (1849-1880) se caracterizó por el desplazamiento del monopolio de la instrucción por parte del Estado y dio lugar a la aparición de un sinnúmero de instituciones educativas amparadas en el principio de la libertad de enseñanza. Esta reforma se tradujo como plan y condujo, así mismo, al reconocimiento de la autonomía en el manejo de las escuelas y, con esto, a una tentativa

de descentralización. La libertad de enseñanza aparece como parte del ideario liberal cuando accede al poder José Hilario López. Ésta trajo consigo un conjunto de cambios, entre los que se destacan la abolición de la esclavitud, la libertad absoluta de imprenta y de palabra, la libertad religiosa, la libertad de industria y comercio, la abolición de monopolios, etc. Todo esto señala que se tenía la intención de romper con aquello que aún quedaba de la Colonia.

Con el ascenso al poder de los liberales en 1849 también se dio la secularización de la sociedad, a través de la libertad de cultos, el matrimonio civil y la separación de los poderes estatal y eclesiástico. Recordemos que esta época está marcada por una lucha interminable entre los partidos Liberal y Conservador. El primero no comulgaba con la Iglesia Católica y su forma de proceder al orientar la educación; por tanto, siempre buscó eliminarle este poder a la Iglesia. El segundo aceptó y entregó la tarea de la formación educativa a la Iglesia, institución representada por comunidades religiosas de hombres y mujeres. Con esto se constituye un enfrentamiento político que desafortunadamente no permitió un avance significativo en la educación colombiana en este período; tampoco se definieron políticas que marcaran un proceso educativo propio: las ideas y los métodos vinieron de otros países como Inglaterra, Francia y Alemania.

Con la Ley 15 de 1859 se consagró la libertad de enseñanza en todas las ramas de las ciencias, las letras y las artes, además se abrió campo para que las instituciones privadas otorgaran títulos. Esto permitió que la educación se convirtiera en una empresa de libre competencia y surgiera el monopolio de los particulares. En esta reforma se le abrieron las puertas a la educación femenina y se fundó la escuela para niñas, cuyo plan de estudios contemplaba materias reservadas a los hombres, tales como lengua inglesa y francesa, astronomía, historia antigua y moderna, aritmética, geografía, entre otras.

Se creó también una escuela normal en la provincia de Bogotá, donde se formaron maestros que atendieran especialmente la educación primaria en distintas regiones del país. Desde allí se visitaban las escuelas para velar por la buena aplicación del método de enseñanza de Lancaster (enseñanza mutua) que venía utilizándose desde 1826, como también para garantizar la aplicación de los principios de Pestalozzi en la enseñanza de la gramática y de la aritmética. Esta reforma es importante porque crea las condiciones administrativas y organizativas de la educación en el sentido de los factores que hacen posible su reordenamiento.

Para finalizar, en la época de esta reforma sobre la libertad de enseñanza se encuentra el movimiento renovador de la educación que impulsó el presidente-general Eustorgio Salgar (1870-1873), el cual contó con la base legal de la Ley 2 de 1870, mediante la cual se autorizó al ejecutivo para organizar la instrucción pública primaria y fundar las escuelas normales en las capitales de las provincias, que estaban destinadas a la formación del magisterio colombiano.

Pero lo más importante de la reforma fue la aprobación del Decreto del 1 de noviembre de 1870, por el cual se reglamentó la organización de las escuelas primarias, la organización de las escuelas normales, las calidades del maestro, los métodos de enseñanza, el sistema correccional, la educación moral y la publicación del bisemanario “La escuela normal” para la difusión de todos los asuntos relacionados con la enseñanza y la educación. Esta revista se publicó durante ocho años y se convirtió en el eje de la cultura pedagógica en Colombia. En ella se publicaron los escritos de los humanistas Rufino José Cuervo, José María Quijano Otero, Martín Lleras, José Ignacio Escobar y otros. En esos años también se publicaron las revistas “El maestro de escuela”, “La escuela primaria”, “El monitor”, “El pestalozziano”, etc.

Para la mejor organización de las escuelas normales se proyectó la visita de una misión pedagógica europea de alta calidad que se encargaría de

orientar un movimiento pedagógico de renovación con los mejores métodos de enseñanza. Con este fin llegó un grupo de pedagogos alemanes, quienes fueron destinados a las capitales de las provincias para fundar y dirigir una escuela normal y una elemental modelo, anexa a la normal. Es importante decir que para realizar esta misión educativa se consideró importante introducir en el país las enseñanzas que se impartían en las escuelas normales de Prusia y, entre ellas, se incluían los métodos de enseñanza pestalozziana, los cuales se basaban en la actividad de los alumnos por medio de la inducción y de la disciplina del amor reflexivo.

En el Plan de Libertad de Enseñanza, la reforma educativa alcanzó dimensión nacional; el mayor esfuerzo estuvo en la ampliación de la educación para que indujera la formación integral, física, intelectual y moral del niño, y en la modernización de los métodos de enseñanza, que debían excluir la memorización mecánica y el abuso de los castigos. Se encontraba en auge en ese entonces las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Fröebel y Herbart (Helg, 1987). En estas condiciones se podía estar hablando de legitimar una educación con dignidad.

En el Plan de Libertad de Enseñanza, los liberales se interesaron, en particular, por el desenvolvimiento de la educación primaria pública. De igual manera, la reforma educativa alcanzó dimensión nacional, se manifestó un esfuerzo por hacer que los docentes conocieran la pedagogía de Pestalozzi y de Fröebel, y la instrucción de cada estado se beneficiaba de cierta autonomía (Helg, 1987). En este período no se encuentran hechos o experiencias significativas que hablen realmente de una práctica escolar dirigida a la emancipación de la educación en términos de la ascendencia social y económica.

En mencionado plan, el progreso estuvo dado por la libertad total, criterio que estimuló la creación de escuelas privadas laicas, el mejoramiento de la infraestructura educativa, la fundación de escuelas rurales oficiales y el establecimiento de escuelas

normales para varones y mujeres en las distintas capitales de los estados federales: Bogotá y Tunja, en principio.

Después de mediados del siglo XIX la consolidación de un nuevo orden social y económico mundial propició la universalización de la instrucción en los países capitalistas avanzados de Europa. La experiencia europea enseñó a estos países la importancia de la educación; la revolución favoreció su difusión, el progreso determinó una mayor demanda de personas instruidas y aumentó los esfuerzos por educar al pueblo. Además, a partir de la Constitución de Núñez y Caro de 1886 y del concordato de 1887, la educación y la cultura del país pasaron a ser fuertemente controladas por el catolicismo. En el artículo 12 de esta constitución se dice: “En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación es instrucción pública”.

Todos ellos se organizan y se dirigen en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en los centros educativos y allí se observarán las prácticas piadosas de la religión católica. Señala el artículo 13: “El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y en general en todos los ramos de instrucción se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la iglesia”.

Igualmente, la Constitución de 1886 reglamenta, dirige e inspecciona la instrucción pública nacional a través de las autoridades creadas por el Estado colombiano. De acuerdo con el artículo 12 del Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia se establece que:

En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación y la instrucción pública se organizarán y dirigirán en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros” (Artículo 12 del Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia, 1887).

En 1917, los liberales deseaban que se estableciera una educación primaria gratuita y obligatoria, a cargo de maestros de nacionalidad colombiana, que frenara la orientación clerical y conservadora de la enseñanza elemental.

De cierta manera, esta reforma instruccional mantuvo, en el limbo la educación colombiana, pues, entre otros hechos, la Iglesia Católica tenía a su favor todo el poder en cuestión de manejo de la educación. Las luchas políticas partidistas y la falta de propuestas propias de modelos educativos y métodos de enseñanza al parecer no permitieron que la educación tuviera un desarrollo auténtico y acorde con las demandas del país en su proceso de consolidación. Las reformas educativas de esta época muestran más una escuela administrada por el Estado que busca consolidarse como institución social y que reconoce el ejercicio del derecho social a la educación, y una escuela dirigida por la Iglesia procurando defender el poder consolidado en torno a la enseñanza.

En el período correspondiente a la reforma instruccional se creó la Ley 39 de octubre de 1903, que materializa y regula las políticas derivadas de la Reforma Uribe. Ella legitima la existencia de un sistema educativo sometido a la tutela eclesiástica. Así, se mantienen las finalidades de la educación según los modelos que se apoyan en teorías filosóficas propias del pragmatismo: una educación que no implique grandes inversiones presupuestales para la nación y, al mismo tiempo, el cumplimiento de la obligación del Estado de garantizar a través de la escolarización el bienestar común.

Los fines liberales van paralelos al desarrollo y a la aplicación técnica de métodos, procedimientos y medios para fortalecer las estrategias de enseñanza en el horizonte de una formación de valores del individuo, quien es capaz de responder a las exigencias de la organización industrial del trabajo. Sin embargo, simultáneamente se rechazan los fundamentos filosóficos y las concepciones de formación moral marcadas por el sello católico.

Aunque no se le da fuerza política a la formación primaria como fundamento de un proceso de emancipación en la reforma instruccional, sí se aprecia la creación de algunas condiciones organizativas, administrativas y de ampliación de cobertura, tendientes a la realización del principio constitucional de igualdad de oportunidades para todos en el campo de la educación.

Éste es el caso de la escuela normal fundada con el objetivo de formar jóvenes, mujeres y varones en educación secundaria que ejercerían el oficio del maestro. Una minoría poblacional es impulsada para que escoja la vocación pedagógica. Se trata de mostrar cómo el Estado se preocupa en sus políticas públicas por hacer realizables los principios de igualdad y de progreso, y genera oportunidades educativas básicas mediante una oferta importante de cupos y de creación de algunas escuelas.

Por ejemplo, conforme a la legislación de comienzos del siglo XX, todos los departamentos de Colombia tenían dos escuelas normales para jóvenes de uno y otro sexo. Los estudios duraban cuatro años, después de los cuales el aspirante podía optar por el diploma de maestro elemental; un quinto año le permitía obtener el título de Maestro Superior. El programa de formación normalista del docente se dividía en dieciséis materias, tales como religión y moral, instrucción cívica, historia, geografía, ciencias naturales, más las asignaturas que correspondían a la enseñanza primaria. En general se trataba de tener un maestro con una formación más completa y estructurada que enriqueciera la cultura general de quienes se desempeñarían como docentes.

En este período también se dio la formación profesional que se dividía en tres sectores: el sector industrial, el sector comercial (que respondía al desarrollo del comercio y de las comunicaciones) y el sector agrícola. De la misma forma se crearon las escuelas de artes y oficios para la formación técnica de los pobres, y los institutos técnicos en donde se buscaba formar una élite moderna. Con la llegada de las congregaciones religiosas a fina-

les del siglo XIX y la formación de un proletariado obrero a comienzos del siglo XX las escuelas de artes y oficios se multiplicaron. De esta forma, se trataba de regenerar los hijos de las clases trabajadoras, enseñándoles a vivir honesta y cristianamente gracias a un oficio manual. La mayoría de las escuelas de artes y oficios se encontraban reservadas a las mujeres.

La Ley de 1916 define los principios, reglas, organización y administración del magisterio y legitima el ejercicio docente al darle fuerza institucional. Este gremio impulsa y promueve la realización del Primer Congreso Nacional Pedagógico, evento importante por cuanto significó la consolidación de un proceso educativo en los distintos niveles de formación y debatió sobre los grandes problemas de la educación colombiana. Ello permitiría proponer una serie de soluciones a las necesidades educativas de la república y contribuir al desarrollo y progreso de la educación.

En síntesis, la educación en la república se vio influenciada por distintos puntos de vista pedagógicos e impuso aquellos que contenían dentro de sus principios la utilidad del saber, el privilegio de la práctica sobre la teoría, la articulación con el trabajo, la formación básica y profesional de orden técnico, la formación de valores ciudadanos, individualistas y morales. A pesar de la diversidad de conflictos, luchas, enfrentamientos y guerras entre partidos en Colombia, la posesión del poder y la gobernabilidad de la nación, la Constitución Política del 1886 entra a regir, durante casi un siglo, las políticas públicas del país, entre ellas que la educación sea considerada un derecho legítimo de los ciudadanos a través de la cual estos podían considerarse iguales, mejoraban sus condiciones de vida y podían ascender socialmente y progresar.

Conclusiones

Legitimidad, emancipación y progreso en la educación

De forma general, y a manera de síntesis, se hará una aproximación conceptual a las nociones de legitimidad, emancipación y progreso a partir de Lyotard (1987), con el propósito de entender estos principios en el campo de la educación. Tales nociones aplican a pesar de que en su texto *La condición postmoderna* el filósofo francés haga referencia a la crisis de la universidad.

Este pensador parte de la existencia de la crisis contemporánea de los relatos de la modernidad. Esa crisis se da porque la ciencia entra en conflicto con dichas narraciones. Señala que si bien la ciencia no se reduce a lo útil, sí busca la verdad legitimando sus reglas de juego, es decir, la ciencia se da a sí misma su propio estatuto de legitimidad, al que llama filosofía de la ciencia.

El filósofo llama a esta situación “metadiscurso” porque recurre a cualquiera de los grandes relatos que definen “la dialéctica del espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante o trabajador” (Lyotard, 1987: 9). Esta ciencia “moderna” se reconoce porque para legitimarse (ser aceptada por la sociedad, por la comunidad científica) necesita de esos relatos. Para el caso, un relato como el de las luces se acepta si responde a una regla de consenso y por unanimidad se inscribe en la sociedad. Esto quiere decir que el saber debe servir para producir grandes eventos políticos transformadores de la vida y conseguir la paz universal, lo que significa que éste se legitima gracias a la intermediación de un relato que le da validez, en el sentido de reconocer legítimamente la verdad que comporta, es decir, gracias al fortalecimiento del “lazo social”.

Entonces la legitimidad, en tanto discurso y práctica, implica reconocimiento, validez, consenso, verdad y ejercicio de la justicia, siempre en relación con la idea de que el saber de la ciencia

produce como efecto el progreso, y éste, a su vez, presupone el desarrollo de la sociedad. Justo en estas condiciones se produce, según Lyotard, la crisis de la universidad, sin embargo para este estudio podría hacerse extensiva esta afirmación al campo educativo en general.

La educación entra en crisis en la medida en que deja de recurrir a la función narrativa de la legitimación, de la emancipación y del progreso, y deja de creer en los grandes héroes, peligros, propósitos, en la gran justicia, en las grandes verdades; en conclusión, deja de depender de este ideal para formar valores subjetivos en la cultura. Cuando se trata de la dialéctica del espíritu, la relación que se da tiene que ver con una noción de oposición, de contradicción. En la hermenéutica del sentido se trata de encontrar el significado, es decir, de la búsqueda de la realización de los ideales en la emancipación del sujeto de la razón, que es también un trabajador; se trata de alcanzar la libertad, emanciparse de las relaciones de esclavitud y procurar vivir en condiciones de igualdad y ascenso social.

Por consiguiente, la justicia social, el desarrollo y la igualdad son elementos determinantes en la formación de valores en la sociedad. Ellos transfieren su poder constitutivo del sujeto al campo social de la educación, en tanto que se entiende como formación ético-política del ciudadano en esos relatos. De ahí que algunos pensadores de la pedagogía hablen de la escuela progresista, liberadora y emancipadora, como es el caso de Freire y Dewey. En otro sentido, el saber que se enseña en la escuela como progresista también hace referencia a la emancipación del sujeto y pretende imprimirle fuerza a la idea de la legitimidad del saber científico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procurando responder a unas reglas de unidad y a un estatuto de verdad, tal como lo afirma nuestro filósofo francés.

Referencias

- Cubillos Bernal, J. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Universidad del Valle.
- Dewey, J. (1959). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Equipo de Historia de la Educación de la Universidad del Atlántico (s.f.). *El nacionalismo colombiano entre 1870-1930*. Recuperado de <http://redalfa.estudiantesunlu.com.ar/html/paisestextos/colombia.htm>
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC.
- Iragui, J.A. (2007). *La obra de Arthur Schopenhauer como ruptura de la Modernidad y puente a la Filosofía Contemporánea*. Salvador: Universidad del Salvador.
- Jaramillo, J. (1974). *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Temis.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mallarino, G. (1990). *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana*. Bogotá: Villegas Editores.
- Nieto, A. (1936). *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Minerva.
- Nieto, A. (1958). *Palabras a la juventud*. Bogotá: Ramírez-Antares.
- Nieto, A. (1963). *Los maestros*. Bogotá: Antares.

- Nieto, A. (1964). *La segunda enseñanza y reforma de la educación*. Bogotá: Antares.
- Nieto, A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Presencia.
- Nieto, A. (1988). *Escuela activa*. Bogotá: Presencia.
- Ocampo, J. (1980). *El proceso ideológico de la emancipación. Las ideas de génesis, independencia, futuro e integración en los orígenes de Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Ocampo, J. (2004). José Francisco Socarrás. Banco de la República. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/socajose.htm>
- Ocampo, J. (2009). *La independencia de Colombia*. Bogotá: FICA.
- Pérez, M. (1968). *Simón Bolívar, el Libertador*. Caracas. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/bolivar/nacional.shtml#N_1_
- Presidencia de la República de Colombia (s.f). *General Eustorgio Salgar, 1870-1872*. Recuperado de http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/historia/eustsalgar.htm
- Presidencia de la República de Colombia (s.f). *Mariano Ospina Pérez, 1946-1950*. Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/asiescolombia/presidentes/52.htm>
- Rivas, R. (1999). *Historia Diplomática de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Zuluaga, O. (1984). *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Bogotá: Arco.
- Weinberg, Sarmiento, Bello y Mariátegui (1997). *Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez*. Argentina. Recuperado de http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/00beefd9-c290-4032-81eb-85bd9c50f6a5.recurso/1ae79816-e718-4338-9dee-2ddb23fe790b/las_ideas_lancasterianas.pdf
- Galvis de Orduz, A. (2005). *Reforma educative radical de Santander – Colombia, Siglo XIX*. Estados Unidos: Argosy University, Sarasota. Recuperado de <http://www.colombianistas.org/LinkClick.aspx?fileticket=B0Rp1rly8k8%3D&tabid=120>