

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Jiménez-Becerra, Absalón

**Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano
de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances ***

Pedagogía y Saberes, núm. 48, 2018, -Junio, pp. 153-161

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064440012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917.

Una mirada a sus tensiones y avances*

Artículo de revisión

First National Pedagogical Congress of Colombia in 1917.

A Glimpse into its Tensions and Breakthroughs

Primeiro Congresso Pedagógico Nacional colombiano de 1917.

Uma olhada às suas tensões e avanços

Absalón Jiménez Becerra**

Para citar este artículo:

Jiménez, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. *Pedagogía y Saberes*, 48, 153-161.

* El presente artículo de reflexión forma parte de la investigación en curso "Historia del pensamiento pedagógico colombiano", financiado por el CIDC de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. Código del proyecto: GI-PR-013-FR-020.

** Profesor titular de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del Grupo EMILIO. Correo electrónico: abjibe2012@hotmail.com
Código ORCID: orcid.org/0000-0001-7787-6818

Resumen

El presente artículo recoge, en retrospectiva, la experiencia del *Primer Congreso Pedagógico Nacional* realizado en Colombia en 1917. Se ubican cuatro tensiones fundamentales: el manejo de las escuelas normales, los métodos de enseñanza, los textos y los programas escolares y, por último, las tensiones entre dos formas de pedagogía, la conservadora y la liberal. Además, se señala como uno de los avances principales la creación, en marzo de 1927, del Instituto Pedagógico Nacional, que al trasegar por el método Montessori y fomentar los principios de la escuela activa contribuyó a la modernización de la pedagogía en el país y, hacia mediados de siglo xx, la conformación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Palabras clave

pedagogía colombiana; escuelas normales; métodos de enseñanza; textos escolares

Abstract

This article takes a retrospective look at the experience from the *First National Pedagogical Congress* that took place in Colombia in 1917. Four fundamental tensions are identified: the management of normal schools, the teaching methods, the school texts and programs and, finally, the strains between two ways of pedagogical thinking, the conservative and the liberal. Furthermore, the creation of the National Pedagogical Institute in March 1927 is seen as one of the main breakthroughs that, by changing to the Montessori's method and encouraging the progressive education's principles, contributed to the pedagogical modernization of the country and, by mid-twentieth century, to the establishment of the National Pedagogical University (UPN).

Keywords

colombian pedagogy; normal schools; teaching methods; school texts

Resumo

Este artigo recolhe, em retrospectiva, a experiência do *Primeiro Congresso Pedagógico Nacional* realizado na Colômbia em 1917. Relacionam-se quatro tensões fundamentais: o gerenciamento das Escolas Normais, os métodos de ensino, os textos e os programas escolares e, por último, as tensões entre dois tipos de pedagogia, o conservador e o liberal. Além disso, como um dos avanços principais assinala-se a criação do Instituto Pedagógico Nacional, em março de 1927, que ao trasfegar pelo Método Montessori e fomentar os princípios da escola ativa, contribuiu à modernização da pedagogia no país e, por volta de meados do século xx, à conformação da Universidade Pedagógica Nacional (UPN).

Palavras-chave

pedagogia colombiana; escolas normais; métodos de ensino; textos escolares

Introducción

Durante los últimos quince días del mes de diciembre de 1917, en el Teatro Colón de Bogotá, se llevó a cabo el I Congreso Pedagógico Nacional, que tuvo como trasfondo las disposiciones que había establecido la *Ley Orgánica de Educación, Ley 39 de 1903*, acompañada de una serie de dicotomías muy legítimas para ese entonces, como la diferenciación entre la educación rural, a tres años, y la educación urbana, a seis, para los niños colombianos; la diferenciación entre educación masculina y educación femenina, la acentuación de las diferenciaciones entre el bachillerato clásico y el técnico, la enseñanza agrícola y la educación industrial¹.

Como principales convocantes y actores centrales del evento se encontraban las figuras más emblemáticas del momento: en primer lugar, Antonio José Uribe Gaviria (1869-1942), quien como ministro de Instrucción Pública entre 1902 y 1904, impulsó la *Ley Orgánica de Educación, Ley 39 de 1903* y su *Decreto reglamentario, 491 de 1904*. En segundo lugar, Martín Restrepo Mejía (1861-1935), destacado pedagogo conservador, coautor del libro *Elementos de pedagogía*² (1888), que se constituyó en el principal manual para la formación de maestros en las escuelas normales durante casi treinta años. Una tercera figura que participó en el trasfondo evento, como actor crítico a nombre del recién fundado Gimnasio Moderno (1914), fue el joven educador liberal Agustín Nieto Caballero (1899-1975), quien en ese momento promovía la escuela activa en Colombia, con el interés de modernizar la pedagogía y las prácticas pedagógicas.

En el I Congreso Pedagógico participaron, además, 187 miembros, entre los cuales figuraron maestros de escuela primaria, directores y profesores de escuelas normales, rectores y profesores de colegios y directores de instrucción pública. También, se invitó a las

sesiones del Congreso a profesores de la Universidad Nacional, rectores del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, del San Bartolomé, del Instituto La Salle y del Instituto Salesiano, de la Universidad Republicana, de los colegios de Araújo y de Ramírez, y profesores de los colegios Gimnasio Moderno y Martín Restrepo Mejía. De acuerdo a los cálculos de Aline Helg, una quinta parte de los asistentes eran religiosos, y se destacaba por su número la delegación de los hermanos cristianos (2001). En el evento, los organizadores recibieron ciento cincuenta trabajos, cinco de los cuales sobresalían: un texto que abordaba el tema de la escuela normal y sus maestros; un trabajo que trataba del plan de estudios para las escuelas normales de institutores; como tercero, un estudio sobre la cultura física, moral e intelectual del niño; otro acerca de la gimnasia educativa en Colombia y, por último, uno sobre la enseñanza profesional y su papel en nuestro país.

Sin duda, el I Congreso Pedagógico Nacional, a pesar de la solemnidad del acto inaugural y la dinámica sobria de las sesiones, estuvo cargado de intereses y tensiones materiales, ideológicas y políticas³. Para los analistas de la época el balance de sus logros fue negativo, pues no se consiguió mantener la dinámica de un evento de las mismas características cada cuatro años, a partir del 15 de diciembre de 1917, donde, constituido como *centro docente*, se exigieran los conocimientos de los diversos ramos de la enseñanza, a la vez que fuese escenario en el que se estudiaran y analizaran los trabajos de las asambleas pedagógicas de los departamentos y se propusieran soluciones a los problemas pedagógico nacionales. La verdad es que, visto con los ojos del presente, en el marco de este I Congreso se dieron ciertos avances que a mediano y largo plazo marcarían la historia de la educación en Colombia; por ejemplo, podemos tener en cuenta la disposición normativa y de construcción del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que abrió sus puertas diez años después, en marzo de 1927, y que se constituyó en la cuna de la UPN, que desde 1955 se estableció como el principal centro docente de formación de educadores y pedagogos del país.

1 La *Ley 39 de 1903*, además de las anteriores dicotomías, dejó abierto el problema de la responsabilidad y financiación de la educación a las regiones y los municipios, en su mayoría pobres, que solo encontraron una solución cuando se logró la financiación de la escuela primaria por parte del Gobierno central, mediante la Ley 11 de 1960. En la década de los setenta, se dispuso la nacionalización plena de la secundaria mediante la Ley 43 de 1975. Para algunos, la *Ley Orgánica de Educación de 1903* se mantuvo durante 91 años, cuando fue reemplazada por la actual *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, dada a conocer bajo los preceptos democráticos de la *Constitución de 1991*. La estabilidad en las leyes y disposiciones de la educación dio cuenta de una institución escolar vertical y conservadora, que se resiste a los cambios.

2 El hermano de Martín, Luis Restrepo Mejía, coautor del manual *Elementos de pedagogía*, murió de insolación en los llanos de San Jerónimo en 1887, siendo inspector de Instrucción Pública de la Provincia del Pacífico. No conoció la gloria académica del escrito.

3 La tensión educativa que abordamos en el presente texto hace referencia a la manera como las prácticas pedagógicas de determinada época legitiman un *statu quo* o lo cambian, participan de la hegemonía o la transforman. En toda tensión existen al menos dos actores, sin embargo, en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional ubicamos al menos tres: en primer lugar, las congregaciones religiosas; en segundo lugar, los educadores conservadores; y, por último, un sector laico y liberal que recogió los resultados y el desenlace de dicho evento.

Las tensiones educativas de la época en el marco del Congreso

En la intervención inaugural del Congreso Antonio José Uribe, como gestor político del evento, habló sobre la reforma escolar y universitaria realizada en la *Ley 39 de 1903*, por medio de la cual se procedió a la reapertura de escuelas, colegios, centros universitarios y corporaciones científicas, lo que marcó, desde su manera de ver, el verdadero fin de la Guerra de los Mil Días (1899-1902), con todas las repercusiones negativas que tuvo para el país, empezando por la pérdida del canal de Panamá. Para Uribe, la *Ley Orgánica de Educación* representó la verdadera sustitución de la guerra por una apuesta de civilización y paz, que los colombianos terminaban de valorar en momentos en que se realizaba el I Congreso Pedagógico Nacional. Tanto en su intervención como en la manera en que se organizaron las discusiones, se logró establecer los escenarios y puntos de tensión por los que atravesaba la educación colombiana de la época.

Las tensiones en las que existían varias apuestas e intereses en juego por parte de los diversos grupos de educadores y pedagogos, y que desarrollaremos a continuación, al menos fueron cuatro: el manejo de las escuelas normales, los métodos de enseñanza, los textos y los programas escolares y, por último, las tensiones entre una pedagogía conservadora y la pedagogía liberal.

El manejo de las escuelas normales

El trasfondo ideológico y político del manejo de las escuelas normales lo encontramos en el proceso de regeneración conservador, en la *Constitución de 1886* y el *Concordato de 1887*, cuyo resultado inmediato, para Ivon Le Bot, fue una gran expansión de la educación privada con la llegada al país de nuevas congregaciones docentes, como los Hermanos Maristas, los Hermanos de las Escuelas Cristianas y los padres salesianos (1985). Colombia se convirtió otra vez en un país de misiones, como durante los siglos XVI y XVII, pero bajo un principio práctico: el Estado no podía intervenir la educación privada, pero la Iglesia, en cambio, tenía el poder de intervenir en la educación oficial⁴.

Para Humberto Quinceno, la *Constitución de 1886* representa, más que una continuidad ideológica, una ruptura entre una postura de los liberales radicales y el sector conservador del país. Se pasó, así, en el ámbito educativo, de un proyecto liberal y de derecho a una instrucción de carácter conservador y católica:

...el proyecto pestalozziano de escuela nueva se convirtió en escuela católica. Se instaura en Colombia una particular forma de pensar en la educación en la que jugaría [sic] un papel central, como sujetos políticos, la Iglesia católica, las congregaciones religiosas, los gramáticos, los educadores católicos y los administradores de la política pública provenientes del partido conservador. (Quinceno, 2003, p. 115).

A lo largo de este periodo, el conflicto ideológico en torno al manejo de la educación se mantuvo de manera soterrada en una serie de acuerdos, cuyo objetivo fue el de transigir con respecto a unos principios e ideas pedagógicas de carácter modernizante, frente al control ideológico de la Iglesia católica y sus iniciativas educativas que lograron privatizar la educación. Aline Helg aclara que, conforme a las directrices ideológicas de la época, desde 1910 en la legislación 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 los aspirantes podían optar el diploma de maestros elementales, mientras un quinto año les permitía obtener el título de maestro superior.

El programa se dividía en 16 materias entre las que figuraban las de enseñanza primaria. La formación ideológica comprendía religión y moral enseñadas por un sacerdote y clases de instrucción cívica. Ciertas enseñanzas se reservaban con exclusividad a los hombres: álgebra y geometría, trabajos manuales y rudimentos de agricultura. La economía doméstica y la costura se reservaban a las jóvenes. La pedagogía teórica y práctica tenía un lugar importante en el horario escolar. Los dos primeros años se consagraban a la historia de la pedagogía y a sus principales teorías. (Helg, 2001, p. 86).

Por su parte, los hermanos cristianos dirigían la Escuela Normal Central de Institutores, de Bogotá, y los Hermanos Maristas, la Escuela Normal de Varones del Tolima. El número de estudiantes por escuela variaba entre 15 (en la Escuela Normal de Institutores de Santa Marta) y 164 (en la Escuela Normal Femenina de Medellín). Por lo demás, las congregaciones religiosas se mostraron abiertas a los nuevos métodos de enseñanza, pero eran intransigentes en una educación profundamente católica. En 1919, las 28 escuelas normales de la República de Colombia tenían 1228 estudiantes: 484 varones y 744 mujeres. Los exámenes finales

4 Sumándose a las órdenes presentes en el periodo colonial (hermanos franciscanos, dominicos, jesuitas y agustinos recoletos), doce comunidades femeninas y ocho comunidades masculinas se establecieron en el país, entre 1900 y 1930. Así, por ejemplo, los jesuitas y salesianos se hicieron cargo de una gran cantidad de colegios masculinos, como las hermanas de la Presentación se ocuparon de otro número importante de colegios femeninos en varias ciudades del país.

del normalista daban la ocasión para una ceremonia pública, a la que asistían autoridades gubernamentales y eclesiásticas del departamento.

No obstante el anterior panorama, el I Congreso Pedagógico Nacional dejó las bases suficientes para que esta situación cambiara. El gestor del evento, Antonio José Uribe, miembro del Directorio Nacional Conservador, estaba convencido de la necesidad de modernizar la política de formación de docentes de la época a través de una *misión pedagógica extranjera* que, aunque con bases cristianas, debía ser de carácter laico, humanístico y liberal, en su propuesta didáctica y pedagógica (Müller de Ceballos, 1992).

Por su parte, la dirección Nacional Liberal, en su programa político de 1917, también manifestó su preocupación frente al manejo de las escuelas normales, buscando una solución que coincidiera con la propuesta por Antonio José Uribe. Los liberales de la época propusieron la creación de un “instituto central de pedagogía” dirigido por una misión extranjera para formar a los futuros maestros colombianos de primaria y secundaria; proponían, también, contratar profesores extranjeros para elevar el nivel de los colegios de bachillerato (Helg, 2001). Sin duda, la visita de Ovide Decroly al Gimnasio Moderno, en 1925, gestionada por Agustín Nieto Caballero, permitió a los grupos religiosos interesarse y transigir con las enseñanzas liberales que se basaban en los principios de la escuela activa, lo que dio paso a la Segunda Misión Pedagógica Alemana (1924-1926), encabezada por Julius Sieber, que se haría cargo, en 1926, de la Escuela Normal de Tunja, y Francisca Radke, quien orientaría desde 1927 el Instituto Pedagógico Nacional.

Los métodos de enseñanza

Otra de las preocupaciones centrales abordadas en el evento fue la modernización de los métodos de enseñanza. Antonio José Uribe, de tiempo atrás, había advertido al Gobierno nacional que la *Ley 12 de 1890* había establecido amplias autorizaciones para contratar y recibir institutores y profesores extranjeros en las escuelas normales y en las facultades universitarias, a fin de que se renovaran los métodos de enseñanza. Este tema siempre estuvo presente en sus iniciativas legales como gestor de política educativa, incluyendo otra serie de disposiciones, como la *Ley 38 de 1914*, sobre la enseñanza agrícola, y la *Ley 25 de 1917*, que dispuso la construcción de los institutos pedagógicos nacionales.

Ya en el marco del I Congreso Pedagógico Nacional, el mismo Uribe hizo referencia de nuevo a los métodos de enseñanza en las escuelas normales, retomando algunos lineamientos de la *Ley 39 de 1903*

y del *Decreto 491 de 1904*, que buscó gestionar en las escuelas normales la adecuación de una escuela primaria para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza que se debían aprender. De acuerdo a la norma, lo ideal era que, desde 1904, hubiera profesores extranjeros para modernizar las escuelas normales en lo que hacía referencia a los métodos de enseñanza; sin embargo, por falta de recursos, la iniciativa no se había llevado a cabo.

Por lo demás, Antonio José Uribe, por pedagogía, concebía el arte de enseñar o educar a los niños y reivindicaba el principio de que, en las escuelas normales, se debían formar verdaderos maestros prácticos, “más pedagogos que eruditos” (Müller de Ceballos, 1992, p. 45). Lo que se buscó en términos de formación docente en el I Congreso Pedagógico Nacional fue asegurar la unidad de la enseñanza, estableciendo la debida coordinación entre los diversos grados entre escuelas infantiles, la segunda enseñanza, la enseñanza industrial, la profesional y artística.

De tal manera, en el marco del evento, se terminó de establecer las bases para la presencia de la Segunda Misión Pedagógica Alemana (1924-1926), por medio de la *Ley 25 de 1917*, que dispuso la construcción de los institutos pedagógicos nacionales en la capital, uno para varones y otro para señoritas, con el fin de formar institutores e institutoras en la ciencia pedagógica. El objetivo era formar maestros de escuela inferior, superior y normal, y profesores aptos para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional.

Antonio José Uribe, uno de los gestores de la *Ley 25 de 1917*, en uno de sus apartados, aclaraba que el Gobierno podría contratar profesores extranjeros con capacidades para organizar y dirigir los institutos pedagógicos nacionales, a fin de que los maestros que allí se educasen obtuvieran la preparación moral y las capacidades que se requirieran en la instrucción pública.

Luego, en 1926, cuando se logró sacar adelante la Segunda Misión Pedagógica Alemana, en un discurso, Antonio José Uribe manifestó:

En la educación, lo mismo que en las instituciones, las únicas reformas posibles y eficaces son las pequeñas reformas en detalle, hechas de manera sucesiva y continua. Son los granos de arena, cuya adición acaba a la larga por formar montañas, [...] nos permitimos agregar que, si alguna reforma hubiera que implantar, no sería la de las leyes, que son excelentes, sino los métodos en la enseñanza, que fue precisamente lo que quiso el legislador; que en 1923 autorizó que se contratará una misión pedagógica. (Müller de Ceballos, 1992, p. 51).

Los métodos de enseñanza debían afectar la reforma de las normales, de acuerdo con los principios de la pedagogía de la objetivación, basada en experiencias y cosas antes que en palabras, que inspirados en los postulados del pedagogo europeo Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) habían marcado la reforma educativa de 1870, acompañada de una representación de la infancia moderna para la época. No obstante, los métodos modernos no habían sido implantados de manera plena en la reforma de 1870, por lo fragmentado del proceso y el ambiente político de intransigencia en que se dio. De tal manera, los métodos propios de la escuela tradicional se mantuvieron en la escuela colombiana de finales del siglo XIX e inicios del XX, basados en la educación memorística, el encierro, la humillación y el castigo físico del niño. Frente a esta realidad escolar, Antonio José Uribe se opuso con sus iniciativas de reforma, acompañadas de los preceptos pedagógicos que se desprendían de los análisis del pedagogo conservador Martín Restrepo Mejía, quien, en su manual (1888), demostraba cierto grado de madurez en la concepción de que la pedagogía, los métodos de enseñanza y la formación de un maestro amoroso y convencido de lo que hacía se constituían en un punto ideal de llegada en el proceso de reforma.

El mismo Agustín Nieto Caballero, quien desde 1914, con la fundación del Gimnasio Moderno, había establecido las bases de la escuela activa en Colombia, cuestionó los métodos de enseñanza. De hecho, uno de los primeros escollos que tuvo que superar fue la contratación de maestros formados en los métodos activos. Frente a esta realidad, no quiso contratar a los egresados de las escuelas normales cristianas, sino que optó por la contratación de profesores extranjeros y otros venidos de la ciudad de Medellín, a quienes calificó y formó en el mismo Gimnasio Moderno bajo los preceptos y principios de la escuela activa, que reconocía de entrada la capacidad intelectual del niño y, como sujeto de aprendizaje, lo acercaban al “aprender haciendo” y al contacto directo con las cosas. La piedra angular de la reforma educativa para Nieto Caballero era el maestro; en consecuencia, el Gimnasio Moderno buscó formar un nuevo tipo de educador

...un maestro humanizado que ejerciera influencia sobre su alumno sin imponer su autoridad, un maestro creativo, flexible, activo, alegre, fraternal, cálido y empático. El maestro debía ser más un artista, modelador de almas, que un experimentado científico; debía colaborar con el niño sin violentarlo y sin llegar nunca a dominarlo por completo. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997b, p. 118).

En el sector público, los métodos de enseñanza se vieron afectados de manera positiva con la creación del IPN, que, como resultado explícito del I Pedagógico Nacional, estableció las bases del método Montessori, la modernización de las prácticas pedagógicas pensadas hacia la infancia y la presencia de la escuela activa en Colombia. El IPN se dotó de manera paulatina con una escuela anexa, con capacidad para al menos trescientos alumnos, además de una sección destinada a formar profesoras de *kindergarten*. Dichas disposiciones lo pusieron a la par de las escuelas normales, y presionaron a mediano y largo plazo la modernización de los métodos de enseñanza. El Instituto, por lo demás, desembocaría en la consolidación de la UPN, a mediados del siglo XX, cuando se dio el desmonte de la Escuela Normal Superior (1936-1950) para la formación de licenciados, por parte del proyecto laureanista en educación, mediante el *Decreto 3709 de 1950*. Se establecieron así las bases que darían origen a la UPN, que, desde 1955, incorporó y mantuvo de manera integral la propuesta del IPN para la formación de normalistas y pedagogas, como también buena parte de la propuesta de la Escuela Normal Superior para la formación de licenciados (Jiménez y Figueroa, 2002).

Los textos y los programas escolares

En una de las sesiones de trabajo se abordó el tema de los métodos modernos y de cómo ponerlos en práctica con base en los programas y textos sobre el plan de estudios para las escuelas normales. En este punto, la participación de los directores de las 28 escuelas normales que tenía el país para la época fue fundamental. En la plenaria del evento, el 27 de diciembre, en el auditorio del Teatro Colón, se desarrolló una discusión sobre los textos y los programas para las escuelas. Para el orador delegado de este tema, Eduardo González Camargo, se debía reglamentar el uso de los textos escolares, principalmente en las normales, y consideraba necesario que se extendiera la reforma a todos los planteles oficiales del país. En el momento de su intervención dijo:

El grave problema de los textos se puede plantear sobre dos puntos: la conveniencia o inconveniencia de los textos y la escogencia de los mismos, en caso de que se juzguen necesarios [...] El sistema de aprendizaje de memoria no da resultados necesarios, es indispensable establecer regímenes nuevos y uniformes en la enseñanza, sobre todo, no se deben fijar determinados libros de estudio, porque sin el libro el educando dedica mayor atención a las explicaciones del maestro. Por otra parte, resulta más fácil para el alumno y más aún

para el profesor, pero que es menos provechoso [sic] el sistema de tomar lecciones al pie de la letra. (Uribe, 1919, p. 53).

En realidad, la tensión en torno a los textos escolares se remontaba al año 1909, en momentos en que Martín Restrepo Mejía había sido cuestionado debido a que el noventa por ciento de libros enviados a las escuelas públicas, eran de su autoría (Mejía, 1909). Este intelectual de la educación había convertido su producción, que para él expresaba su labor didáctica en la escuela, en un monopolio editorial para la época, apoyado por el Ministerio de Instrucción Pública y por el mismo Antonio José Uribe, quien patrocinó políticamente al pedagogo en sus iniciativas intelectuales. Dichos textos, por lo demás muy bien concebidos por parte de cierto tipo de pedagogía católica que lideraba Restrepo Mejía, tenían incidencia directa en los programas y las metodologías de trabajo de los maestros⁵. Aún más, *Elementos de pedagogía* se había convertido, desde finales del siglo xix, en el único manual reconocido por parte del Ministerio de Instrucción Pública para la formación de maestros en Colombia. Esta situación había generado tensión entre los diversos sectores que participaban de la educación en el país en las primeras décadas del siglo xx.

Los hermanos cristianos, quienes representaban un sector importante en el I Congreso Pedagógico Nacional, en términos de las iniciativas educativas reformistas, también cuestionaron los manuales y la producción intelectual de este pedagogo. La Congregación de San Juan Bautista de La Salle, como lo ha dado a conocer Aline Helg (2001), hizo aprobar una resolución concerniente a la reforma de la instrucción religiosa de los maestros, con el fin de que esta se orientara hacia las prácticas cotidianas y los valores del catolicismo, más que a la asimilación del catecismo. También manifestaron su preocupación los demás grupos religiosos que trabajaban en la formación de docentes y, particularmente, en la educación de los niños en las escuelas del país, tanto a urbanas como rurales.

En general, la anterior situación generó una serie de cuestionamientos fuertes hacia la figura de Martín Restrepo Mejía, ya fuera como intelectual

de la educación o como maestro que incidía en la escuela a través de su manual y los textos escolares. Por lo demás, este punto era importante porque, en cierta medida, el evento de 1917 se proyectó para conjurar la crisis de las escuelas normales, enfrentar el problema de la formación del magisterio y lanzar una nueva propuesta de modernización del sistema escolar. El tema de los textos escolares era estratégico, y de alguna manera los de Restrepo Mejía iban en contravía de los principios básicos de cierto tipo de pedagogía moderna, encarnada en la escuela activa liderada por Agustín Nieto Caballero, que empezaban a tomar fuerza por esa época en Colombia.

Así, el problema de los textos escolares había causado recelo entre varios sectores de la educación, incluyendo los afines a los hermanos cristianos, lasallistas y también a los liberales. Como lo han dado a conocer Sáenz et al. (1997a), en la gran mayoría de países latinoamericanos –y Colombia no fue la excepción– los métodos orales fueron símbolo de lo moderno, entre 1870 y 1925. Se reivindicó así la presencia de un maestro que dialoga, interroga, narra, descubre objetos y estimula a sus discípulos a observar, y responde inquietudes trascendiendo la memorización que contenía un texto escolar. Estos sectores reivindicaron el rechazo al texto escolar y a los manuales de formación pedagógica, como sinónimo de lo activo.

En conclusión, en este punto, el ambiente académico y político se mostró adverso, no solo al uso de textos escolares, sino al uso obligado de cualquier manual de pedagogía para la formación de maestros⁶. Las conclusiones del I Congreso Pedagógico Nacional y el ambiente político que este dejó se mostraron adversas para Martín Restrepo Mejía, lo que trajo como resultado su marginamiento inicial, su desconocimiento académico, para llegar casi a su olvido total a mediados del siglo xx. Las decisiones políticas del evento se dieron en contravía de la propuesta

5 Los libros a los que se hacía referencia de autoría de Martín Restrepo Mejía eran: *Gramática de la lengua española*, publicado en 1894; tres libros, todos publicados en 1907, con el apoyo del Ministerio de Instrucción Pública, cuyo títulos eran: *Aritmética para las escuelas*, *Geografía universal*, *Historia sagrada y eclesiástica en sus relaciones con la historia universal* y, por último, un libro dado a conocer en 1914, *Pedagogía doméstica*. En su libro *Labor didáctica*, dado a conocer en 1909, ya había reconocido los cuestionamientos que otros educadores, desde las escuelas normales, le habían hecho.

6 Los manuales de formación de maestros también formaban parte de las tensiones de la época. Con la presencia de los Hermanos Cristianos desde 1893 en Colombia se arrancó con una tradición de textos autónomos aplicados para la formación de maestros, que tomó cuerpo desde 1905 en la Escuela Normal Central. Asimismo, de acuerdo a las pesquisas de Sáenz et al. los salesianos de Don Bosco, desde 1913, y los Hermanos Maristas, desde 1928, darían uso a sus propios manuales de pedagogía para la formación de maestros (1997a, p. 18). Por otro lado, el mismo Michel Foucault tiene en cuenta el *Tratado de las obligaciones de los hermanos de las Escuelas Cristianas*, dado a conocer en la segunda mitad del siglo xvii por Juan Bautista de La Salle (1651-1719). Dicho texto, referenciado en *Vigilar y castigar*, hace hincapié en el proceso de formación de los individuos a las cosas pequeñas en el que la mística de lo cotidiano se une a la disciplina de lo minúsculo (Foucault, 1990).

pedagógica conservadora, basada en textos escolares y manuales unívocos de pedagogía para todas las escuelas normales.

Pedagogías católicas y pedagogías liberales

La tensión entre una pedagogía católica y otra liberal ya se había evidenciado en la manera como se desarrolló en nuestro país la lectura de Jean Jacques Rousseau (1721-1778), quien en su libro *Emilio* (1762) reivindicó el *iusnaturalismo*, en el que la interacción del niño con la naturaleza, los hombres y la cosas se mostraba casi que suficiente en el proceso educativo. La lectura que hiciera Martín Restrepo Mejía de la obra de Rousseau, en *Elementos de pedagogía*, fue marginal y casi que nula; las propuestas educativas y la pedagogía católica no podían conciliar con iniciativas de carácter liberal, jacobinas y revolucionarias.

Por su parte, la pedagogía laica y liberal en Colombia, en las primeras décadas del siglo, tuvo un personaje desatacado: Benjamín Tejada⁷, apasionado educador antioqueño, que fundó en Antioquia y el viejo Caldas varios institutos de enseñanza liberal y laicos. De hecho, a su hijo Luis Tejada, en Medellín, en

1916, le negaron el título de bachiller normalista por trabajar como tema de grado los métodos modernos, que no eran más que una reivindicación de la obra de Rousseau que, desde su punto de vista, comenzaba a ser aplicada en Bogotá en el Gimnasio Moderno.

De esta manera, la presencia de las congregaciones religiosas en las escuelas normales garantizó cierto dominio ideológico que benefició al sector conservador del país. Así, la educación primaria y secundaria de los primeros treinta años del siglo xx estuvo en juego a través del manejo de dichas instituciones, cuyo objetivo era la formación de maestros. El control de buena parte de la enseñanza, tanto la correspondiente a las élites como a las clases pobres, recayó sobre las congregaciones católicas, pero con la ventaja de obtener el subsidio económico oficial. La técnica y el saber pedagógico de estas congregaciones se llamó, desde entonces, *pedagogías católicas*, en oposición al discurso pedagógico y educativo liberal que, desde 1870, había dejado una serie de bases que se mantendrían, como una ética democrática, caracterizada por una propuesta laica, naturalista y experimental, la cual se sostuvo de manera marginal hasta aproximadamente 1920, para resurgir como propuesta educativa en la escuela colombiana.

Una vez realizado el I Congreso Pedagógico Nacional, en 1917, la tensión entre la pedagogía católica y la pedagogía liberal resurgió, no solo en términos políticos, sino en sus concepciones filosóficas, en lo relacionado con los temas de disciplina escolar y el papel de la ciencia frente a los retos educativos. La intervención de los saberes psicológicos y biológicos releva la precariedad de la disciplina del honor, promovida por la pedagogía católica de los Hermanos Cristianos. Por ejemplo, el problema de la indisciplina e hipocresía en el niño, que se podía tratar por medio del sistema equilibrado de recompensa y castigos, promovido por las pedagogías católicas, pasaba desde la óptica modernizante de los discursos liberales en educación, a ser objeto de un estudio científico de la conducta infantil y sus causas. “Entre el alma y la conducta aparece ahora una estructura biológica que enrarece la ejecución material de los impulsos espirituales, se trata de del sistema nervioso y de la fisiología de los organismos” (Sáenz et al., 1997b, p. 253).

También los liberales, desde la década de 1920, empezaron a liderar el debate acerca de la incidencia del discurso biológico y médico en educación, el asunto de la degeneración de la raza, y el estado y la calidad de la población, que pasaban por una discusión educativa y por el sistema de enseñanza. Esto liberó a la pedagogía católica de cierto tipo de señalamientos morales que manejaba frente a tales temas. Esta corriente, encarnada en el pedagogo Martín Restrepo Mejía, vista como histórica y tradicional, se mostraba en oposición a la pedagogía liberal,

7 Al rastrear la pedagogía liberal en Colombia, ocupa un lugar destacado la presencia de la familia de Benjamín Tejada y el desenlace juvenil de su hijo Luis, quien terminó siendo reconocido como el padre de la crónica moderna en Colombia. En general, en la familia liberal Tejada Cano había notables educadores y periodistas: su abuelo, Rodolfo Cano, fue director de la Escuela Normal de Antioquia, entre 1877 y 1884; María Rojas Tejada, la tía de Luis Tejada, conoció los Estados Unidos y Europa, fundó el primer kínder de Antioquia y promovió la sociología pedagógica. Luis Tejada Cano nació en Barbosa, Antioquia, el 7 de febrero de 1898 y murió en Girardot, Cundinamarca, el 17 de septiembre de 1924. Fue un niño de estirpe librepensador; asistió al primer colegio que fundó su padre, aprendió a leer –según dicen sus familiares– en las páginas del periódico liberal *El Espectador*, que en ese entonces se editaba en Medellín. A los 14 años ingresó a la Escuela Normal de Varones de Medellín. En 1916 sucedió lo inevitable: fue expulsado de la Escuela Normal por promover cierto tipo de pensamiento liberal en las prácticas pedagógicas de la época, al rescatar en su conservadora y católica ciudad el pensamiento pedagógico de J. J. Rousseau y las iniciativas de escuela activa que, para ese momento, promovía Agustín Nieto Caballero, en Bogotá. Su trabajo de grado, *Métodos modernos*, recogía los lineamientos de la escuela activa o escuela nueva de Ginebra y reivindicaba para el joven Tejada una escuela: “alegre, libre, sana, la escuela bulliciosa y feliz, donde el niño fuera como un rey rubio y pequeño y no como un esclavo entristecido”. Cerradas las puertas de la docencia, Tejada decidió dedicarse al periodismo. Su primera crónica se publicó en *El Espectador* de Bogotá, el 7 de septiembre de 1917. De esta manera, se dio inicio al registro más agudo y esclarecedor escrito por un periodista sobre la incipiente modernización colombiana de comienzos del siglo xx. Murió de las enfermedades que afectaron a los bohemios e intelectuales de la época, tuberculosis y sífilis, a la edad de 26 años.

encarnada por Agustín Nieto Caballero. A la postre, se impondría la imagen de este último, considerado el gran pedagogo del siglo xx en Colombia, que, aunque tuvo que transigir con la Iglesia católica, sacó adelante los elementos fundantes de la escuela activa como propuesta educativa, afectando con su discurso y su presencia en el escenario educativo la formación de docentes en Colombia.

Consideraciones finales

Como lo evidenciamos, el I Congreso Pedagógico Nacional de 1917, fue un escenario marcado por tensiones y luchas donde estaban en juego, como temas centrales, el manejo de las escuelas normales, los métodos de enseñanza, los textos y los programas escolares y, por último, las tensiones entre una pedagogía conservadora y la pedagogía liberal. Creemos que, en el fondo, estaba en juego “la modernización del país”⁸ en términos de política educativa, de formación de maestros y la transformación de la práctica pedagógica y de la misma pedagogía colombiana.

Creemos también que el Congreso fue un escenario en el que por vez primera se pusieron en juego las tensiones propias del campo de la pedagogía en Colombia, en el que no se cuestionó su objeto, la educación, sino sus percepciones filosóficas, sus postulados epistemológicos, la formación de docentes y la modernización de los métodos pedagógicos.

Sin duda, en el marco del evento, se dieron las bases para posteriores avances en la educación colombiana, a pesar de los cuestionamientos de la época. En primer lugar, se le dio paso a la Segunda Misión Pedagógica (1924-1926), encabezada por Julius Sieber, quien desde 1926 se hizo cargo de la Escuela Normal de Tunja, y Francisca Radke, quien orientó desde 1927 el IPN. Por lo demás, la creación de este terminó siendo el resultado más claro del I Congreso Pedagógico Nacional, que, a mediano y largo plazo, promovería las bases del método Montessori en la escuela pública colombiana, la modernización de las prácticas pedagógicas pensadas hacia la infancia y, en general, la presencia de la escuela activa en Colombia.

8 El historiador Jorge Orlando Melo nos aclara que el mundo moderno se caracteriza a lo largo del siglo xix por el triunfo de los intereses laicos sobre la visión religiosa, por el surgimiento de una ética política intramundana, por el descubrimiento del hombre como sujeto histórico, por el desarrollo de la ciencia de la naturaleza y el interés por el conocimiento del mundo (Melo, 2000). No obstante, Rubén Jaramillo Vélez sostiene que Colombia vivió una modernidad postergada, ante todo en los primeros decenios del siglo xx, producto de la presencia de la Iglesia católica, que mantuvo una visión tradicional y conservadora del mundo monopolizando además el aparato educativo (1994).

El IPN, cuya apertura se remonta al mes de marzo de 1927, desembocaría en la consolidación de la UPN a mediados del siglo xx, cuando se dio el desmonte de la Escuela Normal Superior (1936-1950), para la formación de licenciados por parte del proyecto laureanista en educación. Se establecieron así, de manera implícita, las bases de la UPN, que desde 1955 incorporó y mantuvo, de manera integral, la propuesta del IPN para la formación de normalistas y pedagogas, como también buena parte de la propuesta de la Escuela Normal Superior para la formación de licenciados, en la que las ciencias sociales colombianas tendrían su primer nicho de avance moderno.

Referencias

- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. México: Siglo xxi.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo, R. (1994). *Colombia: la modernidad postergada*. Bogotá: Times-Argumentos.
- Jiménez, A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: CIUP-UPN.
- Le Bot, I. (1985). *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
- Melo, J. (2000). Algunas consideraciones globales sobre modernidad y modernización. En: VVAA, *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Ediciones Foro por Colombia.
- Müller, I. (1992). *La lucha por la cultura. La formación el maestro colombiano en una perspectiva internacional. Primera parte*. Bogotá: UPN-CIUP.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, UPN.
- Restrepo, M. (1909). *Labor didáctica*. Bogotá: Imprenta Moderna.
- Restrepo, M. y Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Bogotá: Imprenta Eléctrica.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997a), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (volumen 1). Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia/Clio.
- Uribe, A. J. (1919). *Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional.