

Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946) ¹

Javier Sáenz Obregón *

Resumen

Las reformas de la educación pública colombiana entre 1903 y 1946, privilegiaron la transformación en la formación del magisterio, bajo el postulado: "de la formación moderna del maestro depende el futuro de la nación". El proceso de reforma de las escuelas normales fue posible por la apropiación progresiva de la pedagogía activa y los saberes modernos. Se trató de un proceso discontinuo, iniciado por los gobiernos conservadores en las primeras tres décadas del siglo, el cual tuvo sus inicios en instituciones regionales de Antioquia y Boyacá. Gradualmente este proceso de reformas se nacionalizó al ser retomado por el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas y posteriormente por la Facultad de

* Director del Departamento de Psicología. Universidad de los Andes. Bogotá. Autor de un importante trabajo sobre la práctica pedagógica en los primeros 40 años del siglo XX.

Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior, así como por los esfuerzos legislativos del estado central por ejercer hegemonía sobre la formación normalista.

Summary

The reforms in the public education sector of Colombia from 1903 to 1946, emphasized the transformation in teacher education, since it was held that the future of the nation depended on a modern education for teachers. The reform process of the “*Escuelas Normales*” was possible because of the progressive appropriation of active pedagogy and modern knowledge. It was a discontinuous process, initiated by conservative governments in the first three decades of the century, which started in regional institutions in *Antioquia* and *Boyacá*. Gradually this reform process was nationalized, once it was institutionalized in the *Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas*, and later in the *Facultad de Ciencias de la Educación* of the *Universidad Nacional* and the *Escuela Normal Superior*, as well as through the legislative endeavours of the central state to hegemonize over teacher education.

Exposé

Les réformes de l'éducation publique colombienne entre 1903 et 1946 ont privilégié la transformation dans la formation d'enseignants, sous le postulat que le futur de la nation dépendait de la formation moderne de l'enseignant.

La réforme des écoles normales a été possible grâce à l'appropriation progressive de la pédagogie active et les savoirs modernes. Ce processus fut commencé par les gouvernements conservateurs dans les trois premiers décades du siècle dans des institutions régionales à *Antioquia* et *Boyacá*. Peu à peu, ce processus a été nationalisé par moyen de l'institut Pédagogique National de Jeunes Femmes et puis par la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale et par l'École Normale Supérieure, et aussi par des efforts législatifs de l'état central.

“Lo que sea el maestro, eso será la Nación”

Agustín Nieto Caballero

Entre 1903 y 1946, las reformas de la educación pública, orientadas por la apropiación en el país de la pedagogía activa, se centraron en las escuelas primarias y la formación del maestro. Igualmente, se buscó preparar un nuevo liderazgo para los cargos directivos del aparato educativo: directores departamentales de educación, inspectores, directores de escuelas primarias, rectores y profe-

sores de normales y facultades de educación. Durante todo este período, pedagogos e intelectuales nacionales subrayaron que de la formación moderna de estos sujetos dependían todos los proyectos de reforma de la educación pública, lo cual convirtió a las instituciones normalistas en un espacio de pugna entre las distintas opciones de reorientación de la educación y la cultura nacional.

Cada uno de los proyectos de reforma buscó redefinir el papel del maestro. Para pedagogos como Agustín Nieto Caballero y Gabriel Anzola Gómez, el maestro debía ser ante todo un experto en los métodos activos de enseñanza. Para otros, como los médicos Miguel Jiménez López y Eduardo Vasco Gutiérrez, un experimentalista que en colaboración con el médico, fundamentara su práctica en el examen fisiológico y psicológico del alumno. Un tercer grupo, liderado por el pedagogo Rafael Bemal Jiménez, subrayó su función de defensa de la raza. Por último, a partir de mediados de los treinta el énfasis de funcionarios estatales como Jorge Zalamea y Luis López de Mesa, fue puesto en la función cultural y sociopolítica del magisterio: su concurso en la resolución de los problemas de su medio así como en la formación cívica y social de la infancia y de la población rural.

De otra parte, hasta 1934, a pesar de las transformaciones en las instituciones de formación del magisterio por su apropiación de diversos elementos de la pedagogía activa, la moral católica siguió siendo el elemento fundamental en la formación del maestro. Este debía ser, ante todo, un individuo virtuoso, practicante de los preceptos eclesiales y modelo de santidad y apostolado. Si bien la imagen de este *maestro-apóstol*, en tanto figura de abnegación y de redención de los pobres, se mantuvo hasta 1946, la finalidad de su misión se transformó. El redentor moral de las almas infantiles de principios de siglo se fue transformando gradualmente en el redentor social de los pobres de finales de los años treinta.

Para 1937, en las condiciones del buen maestro establecidas en “La Ficha del maestro” utilizada por el Ministerio de Educación para el escalafonamiento del magisterio, no se encuentra referencia alguna a las otrora obligatorias virtudes del buen católico. Se trata de un nuevo conjunto de preceptos definidos en función del ideal de un maestro activo y funcional a los fines sociales del Estado liberal: compañerismo y cooperación, capacidad de adaptación, comprensión y simpatía por la infancia y acción social.²

A este nuevo ideal de maestro se le fueron añadiendo otros elementos que completaron el cuadro de otra exigencia de perfectibilidad: el maestro moderno debería estar infundido por un espíritu investigativo que le permitiera vivir actua-

lizado con las innovaciones psicológicas y pedagógicas; ser portador de una cultura general; conservar siempre el buen humor para adecuarse al temperamento alegre e inquieto de la infancia. Al maestro se le exigían también ciertas cualidades físicas, tales como una voz “suave, apacible, dulce”, un “ojo de lince” para observar a sus alumnos, así como un oído “tan aguzado que le permita [...] darse cuenta del menor ruido y que ayude a distinguir entre el rumor natural del trabajo y el ruido que sirve de obstáculo”; finalmente y para ser agente fiel de las nuevas finalidades de formación social, el maestro debía desarrollar un alto espíritu de sociabilidad que facilitara su acercamiento a los padres de familia, a las autoridades civiles, y a sus colegas.³

2. El curso de las reformas normalistas

Aunque puede dudarse del arraigo definitivo de la práctica pedagógica activa en la enseñanza pública primaria, es claro que para finales de los cuarentas el conjunto de instituciones normalistas se había transformado bajo los preceptos de los postulados activos; esto tanto en su ideal del maestro a formar, como en el saber pedagógico, en la organización del pènsum, en la concepción de la infancia y de la psiquis, en los sistemas disciplinarios y en el régimen institucional. Cambiaron también los requisitos para ingresar a la educación normalista. Se pasó de la exigencia de principios de siglo, de certificación eclesiástica de fe católica, a la constancia médica de buena salud introducida en los años treinta.

La apropiación progresiva de los saberes modernos que sustentaban la pedagogía activa fue modificando el papel del maestro. En la segunda y la tercera década del siglo, los discursos de reforma privilegiaron el saber biológico y médico para la nueva formación del maestro. Entre 1925 y 1936, el saber pedagógico en las instituciones formadoras de maestros cambia su eje de fundamentación. Sin abandonar el saber biológico, se prioriza la psicología experimental. En 1934 con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y más claramente en 1936, con la conversión de la Facultad en Escuela Normal Superior, el saber pedagógico encuentra un nuevo referente central: los saberes sociales; la sociología, la antropología, así como la pedagogía activa de corte social del pedagogo norteamericano John Dewey.

Biología, fisiología, medicina, psicología, sociología y antropología se constituyeron en saberes que reorientaron el saber y la práctica pedagógica en las instituciones de formación del maestro. Estos saberes se disputaron el campo de la

pedagogía, multiplicando los objetos de discurso y posibilitando la emergencia de nuevas estrategias sociopolíticas y fines de la educación pública. Un efecto de la apropiación de nuevos saberes en las instituciones formadoras de maestros fue la dispersión del campo de la pedagogía, cuya máxima expresión fue la transformación en los años treinta del rol del maestro, el cual pasó de sujeto de la pedagogía a sujeto de un conjunto de ciencias de la educación.

En las primeras tres décadas del siglo, la urgencia por transformar la formación del magisterio se reflejó en una sucesión de esfuerzos legislativos de reforma de los planes de estudio. En 1903 y 1904 la Ley Uribe y su decreto reglamentario introducen un nuevo p^énsum, el cual se reforma en 1913 y otra vez en 1919, para que en 1923 por la ineffectividad de las reformas se regrese al p^énsum y al reglamento del Plan Zerda de 1893, el cual regiría a nivel nacional hasta los años treinta. Se especifica a nivel nacional, puesto que hasta bien entrada la década de los treinta el Estado nacional no había logrado hegemonizar sobre la educación pública; los departamentos, amparados por la ley, introducían todo tipo de innovaciones y cambios en los programas de la escuela primaria y las instituciones formadoras de docentes.

En los años treinta y cuarenta esta inestabilidad en lo programático continuó. En 1933 se unificó a nivel nacional la enseñanza normalista, en 1934 se crearon las Normales Rurales y en 1939 y 1945 se modificaron una vez más los planes de estudio. A pesar de la multitud de normas, las reformas programáticas e institucionales entre 1903 y 1946 tuvieron una dirección. En primer lugar, la disminución de la intensidad horaria de los programas, de acuerdo a los nuevos discursos de la higiene intelectual sobre la necesidad de reducir la carga académica para evitar la fatiga o “surmenage” escolar y el debilitamiento fisiológico y psicológico de los futuros maestros.

Otra transformación progresiva fue la disminución en la importancia de la religión, la cual pasó de una intensidad horaria promedio de cuatro horas en el Plan Zerda a menos de una hora en 1938, hasta desaparecer en los planes de estudio de las Normales Regulares de 1939 y 1945. Igualmente se clausuran algunas asignaturas clásicas y se introducen otras. La Gramática y la Retórica del Plan Zerda dejan de ser asignaturas específicas desde 1933. La Cívica se convierte en asignatura en 1904. En 1913 se introduce el estudio de las Lenguas Vivas. Los Trabajos manuales se incorporan a partir de 1933, en ese año la Biología se convierte en asignatura. Y a partir de 1934, la Etnología y la Sociología entran a formar parte de la formación de maestros.

En cuanto al saber pedagógico, el inicio del estudio teórico y de las prácticas pedagógicas se va postergando con cada nuevo plan de estudio. En el Plan Zerda estas asignaturas se introducen en el primer año. En 1913 y 1919 se inician en el segundo año. En 1933 y 1935 sólo aparecen en los dos últimos años del programa, y para 1946 se concentran en el último año de estudios. La intensidad horaria de los estudios pedagógicos no varía fundamentalmente, aunque se reorganizan en asignaturas. Hasta 1933 el saber pedagógico se divide en Pedagogía Teórica y Práctica, y en este año se introduce la Psicología como asignatura fundadora de la Pedagogía; el saber pedagógico se reparte en cuatro asignaturas: Psicología Experimental, Metodología, Historia de la Pedagogía y Prácticas pedagógicas. En 1939 se da un nuevo reordenamiento en tres asignaturas: Ciencias Pedagógicas —Psicología, Pedagogía y Legislación escolar—, Pedagogía y Metodología de Historia de la Educación.

Otra transformación en este medio siglo es la progresiva feminización del magisterio, pasando de un cuerpo de maestros primordialmente masculino a principios de siglo a uno mayoritariamente femenino hacia finales de los años cuarenta. Proceso éste que va de la mano del arraigo de la imagen de la mujer como privilegiada para la labor de protección y educación de la infancia, así como de redención de la raza y de los pobres.

Finalmente los cambios en el régimen institucional de disciplina y organización dieron lugar a una ampliación de la mirada sobre el alumno normalista y a la aparición de nuevas posibilidades de autonomía moral y social, así como de expresión de la individualidad. Del régimen de estricta vigilancia y premios y castigos establecido por el Reglamento para Normales del Plan Zerda se llega en los años treinta a una Escuela Normal Superior organizada a partir de los principios de disciplina de confianza, autonomía moral y participación de los normalistas en las decisiones institucionales.

La apropiación, en las instituciones de formación del magisterio, de los conceptos y las prácticas de la pedagogía activa fue gradual y progresiva, y provenía de cuestionamientos en el saber pedagógico clásico. No obedeció al cambio en los partidos de gobierno como tampoco a las reformas legales. De una parte, la Ley Uribe de 1903, de inicios de la llamada Hegemonía Conservadora, ya proponía nuevos métodos y fines para la formación del maestro. De otra parte, con anterioridad a la expedición por parte de los gobiernos liberales en la década de los treinta de leyes nacionales de reforma normalista de orientación activa, las normales se fueron convirtiendo paulatinamente en instituciones del saber pedagógico activo. No es por lo tanto el cambio en el

partido de gobierno en 1930 lo que da inicio al proceso de transformación de la formación de maestros. Los cambios en el saber y la práctica pedagógica durante este periodo tienen una temporalidad y unas causas endógenas, que les dieron una relativa autonomía ante los cambios políticos y las pugnas partidistas.

3. Antecedentes de las Reformas activas de las Normales: 1903-1925

La Ley Uribe de 1903 ordenó que en cada departamento se abriera una escuela normal para varones y otra para mujeres, las cuales contarían con una escuela primaria anexa para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza. Esta ley se fundamentó en dos principios que marcarían el devenir del saber pedagógico y la educación pública hasta mediados del siglo: el énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía y la finalidad educativa de progreso económico.

A partir de 1904 se incrementaron los establecimientos normalistas oficiales y laicos. Pero buena parte de la formación de maestros permaneció en manos de instituciones católicas o privadas. Entre éstas la principal normal y única de carácter nacional, la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá dirigida por los Hermanos Cristianos y la Escuela Normal de Varones del Tolima de los Hermanos Maristas. Había también un gran número de colegios privados de segunda enseñanza con la facultad legal de expedir el título de maestro, la mayoría de ellos para mujeres y dirigidos por congregaciones católicas. Estos establecimientos católicos, junto con la Normal Central, formaron hasta los años treinta, la gran mayoría del magisterio nacional. Durante todo este periodo se presenta una pugna entre estas instituciones privadas y el Estado que trata de someterlas a los programas oficiales. La preocupación por controlar los estudios de los colegios privados no es exclusiva de los liberales, lo fue también de los gobiernos conservadores desde principios de siglo.

En las normales laicas oficiales se introducen lentamente algunas nociones y prácticas de la pedagogía activa en la tercera década del siglo. Pero es una institución católica, la Escuela Normal Central de Institutores de los Hermanos Cristianos (regida por éstos entre 1908 y 1935, año en que es clausurada por el gobierno liberal) la que desde inicios de los años veinte adopta con mayor entusiasmo, aunque selectivamente, los conceptos y prácticas de la pedagogía activa y los saberes experimentales que la sustentaban. Entre otros, las nuevas concepciones

del funcionamiento de la mente, las prácticas experimentales del examen escolar y los métodos activos de enseñanza.

La Reforma Estatal de las Normales: 1926-1934

Los gobiernos conservadores no se limitaron a constatar y apoyar la modernización de la Normal Central de los Hermanos Cristianos. Iniciaron un proceso de laicización e institucionalización de los saberes modernos y de la pedagogía activa con la introducción de reformas en las normales laicas de Tunja, bajo la dirección de Julius Sieber; de Medellín, cuyo primer director fue Tomás Cadavid Restrepo, y la creación en 1927 del Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, a cargo de Francisca Radke. Entre 1926 y 1934, estas tres instituciones llegaron a concentrar casi la mitad del alumnado normalista.

Este periodo representa una etapa de transición entre la antigua formación normalista y la creación de las Facultades de Educación en 1934 y la Escuela Normal Superior en 1936, como instituciones nacionales de la pedagogía activa. Estas tres normales se apropiaron de los discursos y prácticas de la pedagogía activa, como el sistema de los Centros de Interés y el examen físico y mental de los alumnos, buscando convertir las escuelas anexas en laboratorios de pedagogía experimental. De igual forma, se introduce un nuevo discurso sobre la disciplina y la formación moral.

Pero permanecen elementos de la antigua formación normalista: su carácter confesional, los fines religiosos de la educación, así como el encierro y la vigilancia minuciosa de los alumnos. Igualmente se sigue enseñando psicología racional o clásica y las nociones en tomo a la naturaleza y los fines últimos del hombre continúan en el ámbito de la religión católica. En cuanto a los métodos de enseñanza, se presenta un sincretismo entre pedagogía clásica y activa, característico de la formación normalista en este periodo de transición.

Este proceso de reforma normalista tuvo características particulares: se trató de un movimiento de nacionalización de las innovaciones pedagógicas, paralelo al cada vez mayor control del Estado central sobre la formación del magisterio. Tuvo una primera etapa de experimentación institucional en la Normal Central así como en las Normales de Tunja y Medellín, estas últimas como iniciativas que surgieron de la dinámica regional y bajo la orientación de los directores departamentales de educación pública: una segunda fase fue la creación del Instituto Pedagógico de Señoritas por iniciativa del gobierno central. Y finalmente, la decisión política del

gobierno central en los años treinta, de introducción masiva de estas reformas en todas las normales oficiales, por medio de medidas legislativas (1933,1935 y 1939), dirigidas a la unificación de los planes de formación del magisterio.

El Saber Pedagógico y los Saberes sociales en la Escuela Normal Superior

Una de las primeras medidas del gobierno de López Pumarejo que apuntaban hacia la intensificación del proceso de centralización de las instituciones de la educación pública fue la expedición de la Ley 39 de 1936, que le cambió el nombre a la Facultad de Ciencias de la Educación por el de Escuela Normal Superior y la trasladó de la Universidad Nacional al Ministerio de Educación. Bajo los gobiernos liberales, la Normal Superior se convirtió en la institución por excelencia en el proceso de modernización, pluralización e intencionalización del saber en el país. A pesar de la introducción, a partir de 1925, de los saberes experimentales y de la pedagogía activa en las instituciones formadoras de docentes, el discurso pedagógico y social de los reformadores educativos colombianos representaba una selección bastante limitada y arcaica de los desarrollos científicos mundiales. En pedagogía se circunscribía casi que exclusivamente a la pedagogía del médico y pedagogo belga Ovidio Decroly; en psicología a los desarrollos de la psicología experimental; y en el campo de lo social, al determinismo biológico y las teorías evolucionistas en boga en el siglo XIX. Con la vinculación de intelectuales colombianos en contacto con los últimos avances científicos, así como de asilados republicanos españoles e inmigrantes alemanes, en la Normal se introdujeron los últimos avances del saber, incluyendo la etnología, el marxismo, la pedagogía de John Dewey y el psicoanálisis.

En la Normal se intensificó el proceso de instrumentalización de la pedagogía que se había iniciado en la Facultad de Educación, con el resultado de que este saber progresivamente se vio reducido a un conjunto de técnicas de enseñanza, y se le escindió de sus fundamentos conceptuales.

En la Normal Superior no sólo se introdujeron una serie de concepciones filosóficas y sociales que habían sido excluidas de las instituciones formadoras de docentes y en general del ámbito institucional de la educación pública, sino que se iniciaron por primera vez procesos sistemáticos de desarrollo del conocimiento sobre la realidad y los problemas del país; especialmente en el campo de la antropología y de la psicología. La Normal Superior jugó también un papel funda-

mental en el desarrollo en el país de las ciencias sociales, profesores extranjeros como Pablo Vila en Geografía, Gerhart Masur y Rudolph Hommes en Historia, Justus Wolfgang Schotelius en Arqueología, y Gustaf Bollinder y Paul Rivert en Etnología, introdujeron las metodologías científicas de sus campos de saber y formaron a varios grupos de estudiantes, quienes posteriormente impulsarían el desarrollo de la investigación científica en el país, contribuyendo decididamente a una investigación social rigurosa y científica, así como a transformar la imagen que se tenía sobre la cultura y la sociedad nacional.

Escuelas Normales Rurales: Formación social y cultural del Magisterio

La creación de las Normales Rurales para mujeres en 1934, como elemento central de la política de Cultura Aldeana formulada por Luis López de Mesa, representó otra de las discontinuidades con el modelo de formación del magisterio que se venía implementando desde 1925. Las Normales Rurales, dirigidas inicialmente a la formación de maestras, se constituyeron en uno de los instrumentos privilegiados de los gobiernos liberales para implementar sus políticas de modernización, democratización y asistencia social hacia la población campesina.

Los programas para las Normales Rurales, excluían, por primera vez en el siglo, la asignatura de pedagogía y se dirigían a una educación centrada en los problemas y necesidades de la vida rural.⁹ Para López de Mesa, las maestras formadas debían convertirse en dirigentes del campesino, encauzando sus esfuerzos a la salvación de la raza por medio de la higiene, el desarrollo de la economía y la agricultura, la moralización de la población, y el desarrollo de su sentido estético.¹⁰ Dentro del propósito de modernización de la cultura, para López de Mesa era fundamental la transformación de la estética de las maestras rurales. Se les dotaba de becas para el vestido con el propósito de que aprendieran a seleccionar y confeccionar sus ropas de acuerdo a su estatura y color, así como para que completaran el ajuar de una mujer moderna, el cual incluía sombreros, calzados, ropa interior, vestidos de baño y de gimnasia, así como el atuendo para excursiones a diversos climas. Este cambio en la vestimenta tradicional de la campesina por el de la mujer urbana, tendría, según López de Mesa, importantes efectos pedagógicos ya que: “una maestra de atractivo personal será el mejor ejemplo y obtendrá mayores triunfos disciplinarios que no cualquier esperpento antipático al ojo inquisitivo de los educandos”¹¹.

Evolución de los Planes de estudio en las Normales regulares

Con la nueva reforma de los programas para Normales Regulares de 1939, se redujo el plan de estudios de seis a cinco años. De otra parte, y como otro paso en el proceso de nacionalización de la educación normalista, el Decreto 71 de 1939 que estableció el nuevo p \acute{e} nsum para las normales, obligó a los colegios privados a seguir el p \acute{e} nsum \acute{u} nico nacional para que el Ministerio aprobara los certificados de estudios de sus graduados.¹²

El nuevo r \acute{e} gimen disciplinario, introducido por la reforma de 1939, mantuvo el mismo esp \acute{r} itu de los cambios introducidos por la Facultad de Educaci \acute{o} n, reafirmando una nueva confianza en el alumno normalista y abri \acute{e} ndole posibilidades de participaci \acute{o} n, autonom \acute{a} y autodirecci \acute{o} n. Dentro de la nueva concepci \acute{o} n de moral social, articulada a los nuevos fines pol \acute{i} ticos del Estado, y resultado de la apropiaci \acute{o} n de la pedagog \acute{i} a de Dewey, el \acute{e} nfasis se ubic \acute{o} en el trabajo asociado por encima de los esfuerzos individuales: los alumnos eran concebidos como “art \acute{i} fices de su propio saber”, los cuales deb \acute{i} an desarrollar los valores de la participaci \acute{o} n y el esp \acute{r} itu de investigaci \acute{o} n. El papel asignado al profesor era el de orientar y proponerle a los alumnos problemas de estudio e investigaci \acute{o} n.¹³

En armon \acute{i} a con los nuevos rumbos de la pol \acute{i} tica educativa estatal, el nuevo sistema de formaci \acute{o} n de los futuros maestros se basaba en la creaci \acute{o} n de unos valores y una pedagog \acute{i} a de fundamento social y pol \acute{i} tico. Los estudiantes deb \acute{i} an compenetrarse con la misi \acute{o} n social de la escuela a partir de una preocupaci \acute{o} n y un entendimiento de los problemas sociales del medio, as \acute{i} como del desarrollo de la sensibilidad social y del “esp \acute{r} itu de solidaridad social y de actividad ben \acute{e} fica para la comunidad.”¹⁴

En 1945, por medio del decreto 1790, se modificaron una vez m \acute{a} s los planes de estudio de las normales regulares.¹⁵ Los nuevos programas constituyen un paso m \acute{a} s en ese proceso discontinuo que hemos descrito, en que la pedagog \acute{i} a activa progresivamente se va liberando de su fundamentaci \acute{o} n inicial en la sicolog \acute{i} a experimental de car \acute{a} cter biol \acute{o} gico, fisiol \acute{o} gico y m \acute{e} dico, y entra a sustentarse en enunciados sociales, culturales y pol \acute{i} ticos.

NOTAS

1. El presente artículo recoge los resultados del proyecto “Saber Pedagógico y Educación Pública en Colombia 1900-1946”, desarrollado por Oscar Saldarriaga, Armando Ospina y Javier Sáenz, con el apoyo de Foro Nacional por Colombia y Colciencias. Como producto de esta investigación la Editorial de la Universidad de Antioquia y Ediciones Foro Nacional por Colombia publicarán próximamente el libro *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia: 1903-1946*
2. Ministerio de Educación Nacional (1937): “La Ficha del Maestro”. *Revista del Maestro* Vol. 1. No. 3. Bogotá: 1937, p. 61.
3. Gómez Antonio (1940): *El Maestro*. Trabajo para optar el título de institutor. Escuela Normal de Medellín, mecanografiado, 1940.
4. El acto legislativo No. 3 de 1910 confirió a las Asambleas Departamentales el poder de reglamentar los establecimientos de instrucción primaria y secundaria financiados por los departamentos. Los departamentos hicieron uso de este poder para introducir sus propios planes y reglamentos para las escuelas primarias y normalistas, limitando los alcances de las leyes nacionales. República de Colombia. “Memoria del Ministro de Instrucción Pública”. Bogotá: Casa Editorial de la Cruzada, 1923. p. 11-12.
5. República de Colombia. *Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1946*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946, p. 13.
6. De las 45 horas semanales de estudio del Plan Zerda de 1893. se pasó a 38 en 1935, y un promedio de 34 horas en 1939 y 31 horas en 1945.
7. Esta facultad fue otorgada por el decreto 1047 de 1912, reformado por el 1466 de 1918.
8. Algunos de estos colegios con facultades para graduar maestras, con el número de graduadas en 1926:
— Colegio de María de Bogotá - 11, Colegio de Nuestra Señora del Rosario de Tunja - 13, Colegio de la Merced de Bogotá - 10, Colegio de la Concordia de Bogotá -1, Colegio de la Presentación de Bogotá -16, Escuela Nacional de Tejidos de la Presentación de Bogotá - 8, Escuela Nacional de Institutoras

del Tolima - 1, Escuela Nacional de Institutoras de Bogotá - 28, Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá -16

Mientras que, como ejemplo, en este mismo año, la Normal oficial de Antioquia graduó sólo 9 maestros, y la del Atlántico 24. En Memoria del Ministro de Instrucción Pública (1926) p. 8 y 49-96.

Esta relación entre maestros formados en Normales y colegios católicos había cambiado radicalmente para 1945, año en que las normales nacionales tenían 3,515 alumnos, las departamentales 1,542, y los colegios privados con enseñanza normalista sólo 469. En República de Colombia (1936): "Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946". Imprenta Departamental, Bogotá p. 12.

9. López de Mesa, Luis "Tres Instituciones Pedagógicas Nacionales". *Revista de Indias*. Vol. 1, No. 7, Bogotá 1937, p. 54.
10. República de Colombia - Memoria de 1935. op. ciL p. 31.
11. López de Mesa, Luis. "Tres Instituciones Pedagógicas Colombianas", op. ciL p. 54.
12. Ministerio de Educación Nacional. "Programas de Estudio para las Escuelas Normales Regulares de la República". Mecanografiado, 1939.
13. Ibid p. 1-2.
14. Ibid. p. 2.
15. Ministerio de Educación Nacional. "Plan de Estudios para las Escuelas Normales Regulares". Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.

BIBLIOGRAFIA

- ANZOLA GOMEZ, Gabriel. *Aspectos de la Educación Contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva, 1930.
- BERNAL JIMENEZ, Rafael. "La Escuela Defensiva". *Educación*. Bogotá: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Año 1, No. 1, 1933.
- CASTELLANOS, Vicente. *Texto de Sicología Educativa*. Bogotá: Talleres Gráficos El Mundo al Día, 1942.
- ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORES. Departamento de Antioquia. *Memoria de Actividades*. Medellín, mecanografiado, s.e., 1929.
- FERNANDEZ DE CASTRO, R. *Pedagogía y Sicología Experimental para Maestros*. BarTanquilla: Escuelas Bolivarianas, 1936.
- F.T.D. *Guía del maestro para uso de los Hermanos Maristas de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial F.T.D., 1928.
- F.T.D. *Sicología Pedagógica*. Barcelona: Editorial F.T.D., 1931.
- HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. *Gula de las Escuelas Cristianas*. Bogotá: Librería Stella, 1951 (conforme a la edición de 1903).
- JIMENEZ LOPEZ, Miguel. "Nuestras Razas Decaen: Algunos Signos de Degeneración Colectiva en Colombia y en los Países Similares". En *Los Problemas de la Raza en Colombia*. Bogotá: Editorial Cromos, 1920.
- JIMENEZ LOPEZ, Miguel. *La Escuela y la Vida*. Bogotá: Banco de la República, 1928.
- LOPEZ DE MESA, Luis. "Tres Instituciones Pedagógicas Colombianas". *Revista de Indias*, Bogotá: Vol. 1, No. 7, 1937.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. "Reglamento y Pensum de la Escuela Normal de Institutores de Tunja". *Educación*, Tunja: 1928.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: Pensum-Programa y Reglamento del Instituto*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana, 1932.

- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1934.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Estatuto de la Normal de Maestras Rurales y Seminario de Estudios Correspondientes*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1934.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Plan de Estudios para las Escuelas Normales Regulares de la República*. Bogotá: mecanografiado, 1939.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Plan de Estudios para las Escuelas Normales Regulares*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1946.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Escuelas Normales Rurales, Plan de Estudios, Programas, Reglamento y Disposiciones Vigentes*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Educación Colombiana. Disposiciones Orgánicas y Reglamentarias de la Educación Nacional de 1903 a 1958*. Bogotá: Imprenta del Ministerio de Educación Nacional, 1959.
- NIETO CABALLERO, Agustín. "Los Centros de Interés en la Enseñanza Primaria". *Educación*, Bogotá: Año 1 No. 5, 1993.
- NIETO CABALLERO, Agustín. *Escuela Activa, Selección de Textos*. Bogotá: Editorial Presencia, s.f.
- RADKE, Franzisca. *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: Editorial El Gráfico, 1936.
- RESTREPO MEJIA, Martín y Luis. *Elementos de Pedagogía*. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en Ecuador. Bogotá: Imprenta Moderna, 1911. 2 Vols. (4a ed.).
- SIEBER, Julius. "La Reforma Normalista en Boyacá", *Cultura*, Tomo II, Nos. 16-17, Tunja, 1927.
- SIEBER, Julius. *Psicología para maestros y escuelas normales*. Tunja: Facultad de Educación, 1934.
- SOCARRAS, José Francisco. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: Ediciones La Rana y el Aguila, 1987.

VASCO, Eduardo. *Temas de Higiene Mental, Educación y Eugenesia*. Medellín: Editorial Bedout, 1948.

ZALAMEA, Jorge. "La Educación Nacional en Colombia". En *La Cultura Aldeana*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.

ZALAMEA, Joige. *Conferencias de Sociología*. Conferencias dictadas como parte del curso de la Escuela Normal Superior. Bogotá: mecanografiado, 1936.

ZERDA, Liborio. "Reglamento para las Escuelas Primarias". En *Revista de Instrucción Pública de Colombia*. No. 7. Bogotá: 1893.