

MESA

# HISTORIA DE INFANCIA, MAESTRO Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA



Ilustración basada en obras de A. Delarue y Martín Tovar y Tovar

**XLIX**

Congreso  
Colombiano de Historia  
Armenia 1 al 4 de Octubre de 2019

Colombia 200 años  
de vida republicana

Armenia 130 años  
de gesta colonizadora

## Contenido

3 / De maestras, maestros y sus múltiples imaginarios: desempolvando las tensiones de la labor durante primera mitad del siglo XX en Antioquia

David Alejandro de los Ríos  
Katherine Suaza Echeverri  
Alexis Zapata Ceballos

---

11 / Los niños en la época de la Independencia  
Karen Lizeth Vargas Guzmán

---

19 / Hacia un estado del arte sobre la infancia contemporánea en Colombia, 2001-2018  
Diana Carolina Pardo Quevedo

---

33 / Algunos elementos históricos sobre los programas del Departamento de Lenguas de la UPN  
Diana Carolina Cárdenas Castro

46 / La filosofía en los libros de texto escolar de V y VI de bachillerato 1949-1995

Víctor Daniel Montes Montes  
Julián Alberto Montes Montes

---

56 / Amor pedagógico en las prácticas del oficio de maestro: aproximación al estado de la cuestión  
Ángela Virginia Neira Uneme

---

67 / La Escuela Normal Departamental de San Gil, una reconstrucción de memoria a partir de la oralidad (1957 - 1994)

Fabio Santos Hernández  
Carolina Melo Rivera

MESA

Historia de Infancia, maestro y pedagogía en Colombia

# De maestras, maestros y sus múltiples imaginarios: desempolvando las tensiones de la labor durante primera mitad del siglo XX en Antioquia

David Alejandro de los Ríos\*

Katherine Suaza Echeverri\*\*

Alexis Zapata Ceballos\*\*\*

Universidad de Antioquia

# De maestras, maestros y sus múltiples imaginarios: desempolvando las tensiones de la labor durante primera mitad del siglo XX en Antioquia

David Alejandro de los Ríos  
Katherine Suaza Echeverri  
Alexis Zapata Ceballos  
Universidad de Antioquia

## Resumen

Maestro; palabra que designa una labor y al mismo tiempo se configura como un adjetivo calificativo que le da características particulares a aquellos que ostentan dicho rol. Título en el cual subyace un entramado simbólico; su significación social lo hace análogo a los ideales de regulación, control, moralidad, cívica, religiosidad y una cantidad de aristas que configuran los imaginarios sociales.

Antioquia en la primera mitad del siglo ~~xx~~ decantó un arquetipo de maestros, hombres y mujeres que encarnaron los ideales civilizatorios de la sociedad. Por lo anterior, este equipo investigativo se movilizó hacia una lectura polémica del pasado con el fin de desempolvar y analizar las voces de maestros. Por lo tanto, emergió la siguiente pregunta: ¿Cómo los expedientes judiciales del tribunal Superior de Medellín y las historias Clínicas del Hospital Mental de Antioquia permiten problematizar los imaginarios sociales en torno maestro y la maestra de la primera mitad del siglo ~~xx~~?

Inmersos en el Laboratorio de fuentes históricas de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, bajo la estrategia de análisis documental entrevistamos a las fuentes materiales, leímos entre líneas y se pronunció lo impronunciable, es decir, realidades que se fugaban de los imaginarios hegemónicos: abusos deshonestos del cuerpo, toxicomanías, delirios místicos y atentados contra la moral y las buenas costumbres; cuestiones que se adhieren bajo las premisas de cultura (Geertz,), esta se presenta como un articulador de símbolos, significados e imaginarios sociales (Castoriadis,) que contribuyen a forjar una identidad (Giménez,) asignada y auto-asignada en el maestro (Quiceno) .

**Palabras clave:** Antioquia, maestros, cultura, imaginarios sociales, identidad, moral.

## Introducción

“...la representación del maestro no es una foto fija.  
Es un Kaleidoscopio, porque múltiples  
son las miradas sobre este.”  
(Ortega, 2006, 57).

Vislumbrar ópticas diversas sobre el maestro es una necesidad latente en la profesión, pues a través de los años este rol social ha sufrido transformaciones que han cimentado múltiples arquetipos y esquemas de educadores coherentes con el espacio y el tiempo. Cada sociedad y generación postula su ideal de ciudadano, cuya encarnación más concreta se hace tangible en el “maestro” quien se proyecta como el estandarte e “ideal civilizatorio de la sociedad”.

Antioquia en el primer decalustro del siglo *xx*, fue la clara evidencia de una región que erigió un prospecto de maestro, el cual fue heredero de una regeneración plasmada en la Constitución Política de Colombia de 1886 y de las pugnas Conversadoras-Liberales, quienes afianzaron su fe en la educación como alternativa de transmisión de los ideales de la Nación.

Por lo anterior, por esta temporalidad circularon por diversas aulas los y las maestras idílicas, los sacerdotes sin sotanas, el hombre y la mujer bien portados, cívicos, reglamentados y de moralidad superior, es síntesis “agentes transformadores” los cuales fueron atravesados por un sin fin de imaginarios sociales que recayeron en los cuerpos magisteriales.

Este grupo de investigación en el trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, quiso leer entre líneas, para desenmascarar las fachadas de una época y una profesión, para mostrar otras facetas de los maestros que no solo eran objetos de saber sino humanos sujetos a la carencia, al error, a los aciertos y desaciertos. En síntesis, vinculados a sus características de humanos, que en definitiva se vieron subyugadas ante los ideales e imaginarios que la sociedad supuso sobre dicha labor.

Este proceso indagativo estuvo orientado bajo el objetivo de “Analizar los Expedientes Judiciales e Historias Clínicas que custodia el Laboratorio de Fuentes Históricas de la Universidad Nacional de Colombia, para dar cuenta de los imaginarios sociales en torno al maestro y la maestra de la primera mitad del siglo *xx* en Antioquia”, en esta medida, partimos de un componente metodológico adscrito a la investigación cualitativa, resaltando en este campo a Galeano (2012), que nos presenta este enfoque como un “retorno al sujeto”, individual o colectivo, desde sus prácticas, memorias y olvidos.

Resaltamos la investigación documental como una estrategia que junto a sus técnicas de revisión de documental, revisión de archivos, análisis documental y del discurso, dan pie para observar e interrogar las fuentes consultadas, que en este caso, resaltan voces que permiten poner en tensión esos relatos hegemónicos del maestro, que lo muestran desde perspectivas excelsas, analizando con esto las contradicciones y tensiones en torno al ideario de maestros, cuyas acciones del momento “debían” ser congruentes con las premisas morales de la época.

Para llevar a cabo los fines de desempolvar los rostros del pasado, el Archivo Histórico se nos presentó como un contexto de posibilidades, pues rememora pasados impregnados de contemporaneidad. Es un espacio de memoria que propicia el resurgir de voces que sucumbieron en tiempos pasados, pero que a partir de este trabajo renacen para debatir las certezas del ayer y las convicciones del hoy.

A continuación, se expone una compilación de los hallazgos y reflexiones que suscitó esta investigación, orientadas a la problematización de la labor y de paso a la cultura. Por lo tanto, se presenta un segmento que sirvió de categoría reflexiva del proyecto, titulado: “*Atentados contra la moral y las buenas costumbres*”, capítulo bajo el cual logramos hacer una descripción alrededor de la primera mitad del siglo *xx* en Antioquia, enfatizando en la religión como movilizador de acciones, moldeador de cuerpos y pensamientos.

En esta medida, se refleja el imaginario social de un maestro consagrado a la religiosidad, portador de la moral y transmisor de buenas costumbres. Empero, la fuente primaria logró poner en tensión esos idearios hegemónicos, para vislumbrar voces de maestros salidos de esquema y fugados de la realidad, por lo que se muestran educadores con psicopatologías como: delirio místico, alucinaciones, alcoholismo, toxicomanías entre otras problemas que condenaron a estos sujetos al claustro de la cárcel o el Manicomio Departamental.

En última instancia se presentan algunas consideraciones finales de la investigación, las cuales se realizan en torno a los encuentros en la historia, las posibilidades del archivo histórico y sobretodo la importancia de este trabajo en la a formación de maestros, al recordarnos constantemente que:

El maestro nace y se hace, crece y decrece, madura y fenece; la vida del maestro es un transcurrir divergente entre su aspiración exitosa y una realidad que algunas veces se muestra desilusionante, pero planteada y replanteada para ejercitar el sacrificio y probar la perseverancia. (Oliden, 2015, 185)

## Atentados contra la moral y las buenas costumbres

Antioquia durante las primeras décadas del siglo pasado, estuvo comandada por las dinámicas del orden, por tanto, se posicionó como un espacio conservador, consagrado a la religión y a las doctrinas moralizantes que en esta florecieron. Para esta temporalidad el país estuvo sumergido en las premisas de *Regeneración* que evocó un retorno a la autoridad tradicional, como también al imperio del sistema religioso sobre las vidas cotidianas.

Las costumbres de aquella época se cimentaron sobre los preceptos morales permeados por las directrices eclesiásticas, amalgamando la idea de Dios, su consustancialidad divina y su sacralizada procedencia. Lo que forjó en las personas un sistema de creencias y accionares movilizadas por la fe y el temor. Al mismo tiempo, se implementaron instrumentos de control, confeccionadas por la religión para atar a los sujetos bajo una moralidad que tenía que estar al servicio de la “gloria de Dios y a la felicidad humana”. (Pedraza, 1999, 39).

La férrea influencia de la religión Católica, Apostólica y Romana en la vida de los colombianos, tuvo un carácter dogmático y paralelamente se posicionó en el ámbito jurídico y constitucional, lo que legalizó el poderío de la iglesia sobre los habitantes de la Nación. Los siguientes artículos consignados en la carta Magna de 1886 develan ese corpus jurídico que ampararon las maniobras eclesiales.

Artículo 38. La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. [...]

Artículo 40. Es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes.

Artículo 41. La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. (Constitución política de Colombia, 1886)

Estos artículos, reafirman el protagonismo y poder de la religión sobre el orden social con plena potestad sobre la educación. En esta medida el maestro debía ir en consonancia con las premisas religiosas y Estatales, por lo cual se ubicó como un estandarte de la moral y encarnó los ideales de la sociedad ya que en sus manos fue consignada la espinosa labor de multiplicar los saberes cívicos y de la fe católica. De acuerdo a esto Garcés & Escobar (2012) señalan lo siguiente:

Perseverancia y cumplimiento del deber de manera casi religiosa que se verá puesto en escena dentro de conventos y en el aula de clase, pues estos son los lugares propicios para ellos ejercitarse en el sacrificio, la abnegación, la delicadeza, la protección, la mesura, la prudencia y el cuidado de los otros de manera decidida, pues la salvación de su alma es su principal objetivo, y para ello cada uno tiene momentos de enseñanza, ya sea del Evangelio, Catecismo o Normas de Urbanidad. (151)

Fue así, como en el Laboratorio de Fuentes Históricas de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, nos logramos acercar a la huella religiosa en la psiquis de los maestros, pues en las Historias Clínicas del Hospital Mental de Antioquia, nos topamos con los testimonios de diferentes maestros y maestras oriundos de diferentes regiones del Departamento, quienes fueron recluidos en el Manicomio Departamental por psicopatologías como el *delirio Místico* y *otras alucinaciones*.

Los maestros asilados en este centro de salud mental, estaban reclusos por sus incoherencias tanto en el aula como fuera de esta, los tildaron de anormales e inclusive de peligrosos, pues sus acciones no fueron congruentes con el imaginario social del maestro íntegro, cuerdo, cabal y bien portado.

Ilda, es la evidencia de la “religiosidad hecha locura”, un vínculo incuestionable con Dios la hizo llevar su fe apasionada al límite hasta quedar internada y morir en sus delirios. Su perturbación mental consistió en:

Estado agudo de manía que se caracteriza por el acceso de delirio místico constante (habla continuamente con Dios), reza con frecuencia y en medio de este estado vienen con frecuencia la crisis de llanto, alternados con episodios de excesiva locuacidad [...] presenta delirio de grandeza (se cree una enviada de Dios para redimir a la humanidad de los pecados cometidos. (HCHMA, 4987, 1938: 1)

Pedro, nos plasma el imaginario del maestro como sacerdote quien interiorizó los discursos religiosos, con el ideal de encarnación del mesías, profeta de las buenas costumbres y apóstol educativo en la modernidad. Su análisis clínico señala:

...excitación eufórica con ideas delirantes megalomaniacas de matiz místico y guerrero: movilidad constante con tendencia a vivir postrado en hinojos pidiéndole la bendición al uno y al otro; frecuentemente entona himnos patrióticos y religiosos, canta, baila, silva: habitualmente esta desnudo porque rompe la ropa que se le pone. (HCHMA, expediente 4370, 1938 : 2)

Joaquina, es otra muestra de una creencia religiosa que no se despoja del ser, manifestó la clara simbiosis entre el catolicismo y las labores magisteriales, como un complemento inquebrantable que trasciende el tiempo, el espacio y lo sujetos, es decir, esta maestra a pesar de su condición mental, jamás dejó en el olvido sus credos y sus aprendizajes, los transmitió por el manicomio como si fuera una escuela o una iglesia.

“ha sido una gran institutriz. Misticismo extremo. Durante la noche finge estar edificando un templo y durante el día quiere vivir en los templos cantándole al niño Jesús. Finge estar en las calles de Jerusalem... Según refieren sus vecinos atenta contra el pudor, rompe la ropa y recita sin cesar lo aprendido cuando era maestra.” (HCHMA, 086, 1920: 1).

Los casos planteados, son solo una pincelada de las múltiples historias de maestros con alguna perturbación mental, que dan cuenta de los imaginarios sociales en torno a la labor y ubican al enseñante desde una perspectiva religiosa absolutamente demarcada. Narran no solo las condiciones de unos sujetos, sino que cumplen la función de datar la cultura antioqueña de aquella época que asignó una identidad idílica al maestro y este mismo la legitimó.

En el anterior apartado sobresalieron los imaginarios sociales del maestro atado a la religiosidad, que problematiza la idea del enseñante elocuente, pero que corrobora la quimera del “apóstol sin sotana”. (Ospina, y Runge, 2016, 222). Seguidamente, relucen anécdotas que logran discutir los imaginarios, pues tienen lugar aquí el alcoholismo, toxicomanías y demás fugaz a la realidad que eran incompatibles con los preceptos del momento.

## **Toxicomanías: fugas a la realidad**

Actos repudiados es lo que suscitan muchos casos del Archivo Histórico, pues pronuncian sucesos lamentables que deslegitimaron a los maestros, al denunciar la locura, los delirios, los excesos, los sobresaltos de las pulsiones y todo aquello ilegal, punitivo, que la sociedad ve como incorrecto. Estas fuentes primarias logran “expresar lo que nunca hubiese sido pronunciado” (Farge, 1991, 32); enuncian lo “penoso” o aquellos acontecimientos sociales que contradicen los anhelos de la misma.

El título que ostenta el maestro suele ser un agravante en el momento de juzgar sus acciones ya que posee una credencial histórica de la cual deviene un valor simbólico para sociedad. Por consiguiente, un acto indebido se percibió como catastrófico, ruidoso y escandalizador, bajo las miradas juzgantes no se reprochó a un humano, se condenó su labor magisterial.

El caso del ex-maestro Tulio es prueba de un acto reprochable juzgado por aquella sociedad. Fue acusado de abuso deshonesto de la fuerza, violación y fue altamente criticado por las personas que lo rodearon. La narración que aquí se presenta emerge de la voz de Nelly, menor de edad, la cual fue la víctima directa del sindicado:

Hombre fornido y naturalmente me dominaba a mí, yo me sentía como muy mojada por las partes y veía como sangre. En esa lucha que sosteníamos, yo a no dejarme y el abusar de mí, despertó uno de los niños, [él] le pego diciéndole que se durmiera que la mamá no estaba allí. [...] el me metía la mano entre las piernas y yo le decía que me dejara quieta que si no me molestaba más me comprometía a no decir nada. El me respondía que eso tenía que quedar en reserva entre nosotros. (AHJM, Juicio por violación y abuso de la fuerza, 12931,1943: F. 1 r)

Desde que estaba pequeña conozco al mencionado Tulio Carvajal, quien es un hombre sumamente vicioso en cuanto a licor, del cual hace uso inmoderado con frecuencia, es muy mal marido, pues constantemente castiga a su esposa sin motivo justificado” (AHJM, Juicio por violación y abuso de la fuerza, 12931,1943: F.4 r)

Este servidor público, atentó contra la moral y las buenas costumbres de aquella época, desdibujó el prestigio que su posición social le había otorgado. Tulio, mostró una realidad frente al alcohol que a pesar de estar inmerso y aceptado en las prácticas sociales de aquellos tiempos, su abuso se presentó como el detonante que desaforó los deseos más profundos de su ser, pues la ingesta excesiva de licor desinhibe al sujeto de su propia cultura. “Cuando el consumo de bebidas alcohólicas se topa con el exceso, llega a ser tildado de veneno, que enferma el cuerpo y envilece el alma” (Razetti, citado en Pedraza, 1999, 138)

El alcohol en el contexto antioqueño fue de gran relevancia para los momentos de ocio del ciudadano, fue protagonista en las reuniones y encuentros, usado tanto en festejos como en despedidas y se configuró el alcohol como parte del desarrollo de la vida en sociedad de aquellos momentos. No obstante, la falta de concientización y control riguroso alrededor del bebida y otras sustancias finalizaron en dependencias, toxicomanías, desprestigios y delitos, como es el caso de Tomás, al cual lo expone Zandra Pedraza como:

...desobediente y holgazán, se inicia en la bebida, tomando antes de comer y probando las delicias de la embriaguez aunque ya alcoholizado, vomita en la calle cuando se siente mal, sin importarle la gente: ha perdido la vergüenza, la razón y el sentido moral. (Pedraza, 1999, 139)

La labor magisterial no escapó a estos fenómenos del exceso, a pesar de que el alcohol acompañó la profesión desde sus comienzos, -pues en ocasiones el licor fue la moneda de pago por los servicios educacionales-, fue también uno de los imaginarios más neurálgicos de la profesión, uno de los principales focos de prejuicios, donde si este llegase a sumergirse en el mundo del alcohol y las sustancias nocivas, entraría en total contradicción con las imágenes que se han entretejido a través del tiempo como modelo a seguir.

Ejemplo de ello fue, el maestro Juan Francisco, quien sufrió “Manifestaciones de alcoholismo crónico, con excitación durante el estado de embriaguez, que lo hace cometer actos inadecuados. Presenta además manifestaciones de toxicomanías por el uso inadecuado de drogas heroicas, barbitúricos, (Nembutal y otros)... (HCHMA, 438, 1946: 1)

Es entonces la toxicomanía aquella que remite a placeres y deseos que potencializa actos contrarios a la moral, desata al sujeto de aquellos diques morales y legales que regulan sus acciones. Sin lugar a dudas, el abuso de cualquier sustancia toxicomaniaca trae implícito una carga ilegal, la cual desdibuja las concepciones, en este caso de maestros cuando la dependencia tóxica confluye en su diario vivir.

Otro aspecto que nos suscitó nuestra indagación del Archivo, ya en la parte judicial, fue alrededor de la sacralización de los centros educativos, el imaginario de la escuela como un recinto de cuidado y respeto, un espacio casi hermético a las cotidianidades del mundo exterior en donde el

alcoholismo, las drogas y los comportamiento amorales no tienen cabida, se demuestra como un espacio de pulcritud con miras a formar un buen ciudadano, competente y bien portado.

Dionisio, quien fue un maestro de escuela en Girardota, lo han visto usar licor en unas temporadas por aburrimiento, despecho y mala conducta de su mujer; María de A. Gallan madre de estudiante, lo acusa de embriaguez habitual y solicita que se le declare en interdicción por ser funcionario público e incurrir en esta falta. (AHJM “Juicio ordinario para que se declare en interdicción un maestro de escuela”, 7456,1915: F. 4v)

El alcohol y la docencia no se podían mezclar ya que no sólo acarreó problemas de índole moral sino legal, pues puso en riesgo la continuidad del enseñante como empleado público al no ser coherentes estas clases de acciones con la imagen que se quiso instaurar. Fue tal la gravedad del problema que de las calles se tuvo que expulsar cualquier rastro de mendicidad y adicción que manchara la fachada de una ciudad en progreso tanto industrial como humano. El alcoholismo se consideró por ende una enfermedad y un padecimiento del orden mental, albergando la insalubridad en los manicomios, centros de rehabilitación y en cualquier espacio destinado a la supresión de lo bárbaro y antihigiénico. Y fue allí donde maestros y maestras perdieron su sotana, su toga, sus vestiduras apostólicas y salvíficas provenientes de ideales extranjeros a la propia visión de quienes constituyeron una profesión.

## Consideraciones finales

Embestidos por un manto de sospecha, nos dimos a la tarea de dudar y cuestionar premisas cotidianas, frases coloquiales y “normalizadas” para repensar lo que subyace tras los imaginarios imperantes. Por lo anterior, los Expedientes Judiciales del Tribunal Superior de Medellín e Históricas Clínicas del Hospital Mental de Antioquia vislumbraron maestros y maestras que pusieron en tensión las perspectivas idílicas de su oficio. Denotando así una polifonía de la labor que trascendió su acción inmediata (la enseñanza)<sup>1</sup>.

Nos embarcamos en un viaje a un pasado de dicotomías entre el ser y el deber ser, enseñantes que direccionaron los cánones socialmente establecidos, los cuales encubrieron a seres humanos trastocados por solapamientos, deseos y realidades silenciadas que colisionaron contra los ideales de una Antioquia conservadora, eclesiástica, rodeada de fachadas de buenas costumbres.

En la retina quedaron aquellos maestros tildados como criminales que irrumpieron los imaginarios y que a su vez atentaron contra los ideales moralizantes que buscaron la normalización. Los casos de violación, abusos deshonestos del cuerpo y el uso desmedido de la fuerza, develaron al hombre como un victimario poseído por sus impulsos agresivos, evocando así la imagen de una mujer sumisa, trasegada por la fragilidad, víctima del hombre, la cultura, religión y su misma labor.

Esta investigación tuvo la oportunidad de acercarse a esas almas perturbadas, aisladas en el Manicomio Departamental, que por circunstancias de la vida perdieron su cabalidad y su productividad. Sus condiciones pasadas dieron un giro, de lo pastoral a lo profano, los imaginarios en estos maestros se fracturaron; residieron en la insensatez, pero los vestigios de la escuela siempre fueron reminiscencias.

En el recuerdo quedan los maestros mesiánicos, quienes se creyeron los representantes de Dios en la tierra, guerreros santos, los que redimirían los pecados de la humanidad, aquellos erradicadores del mal; que hacen perceptible el estigma religioso en el oficio, pues en la locura de los maestros, el legado eclesiástico se mantuvo latente y se posicionó como el eje nodal que gobernó la educación, los pensamientos y comportamientos del siglo que nos antecede.

La experiencia aquí plasmada, es una contribución importante a la formación de maestros que se reinventan en su devenir, que piensan la profesión más allá de su monosemia conceptual, que adhiere el quehacer a la enseñanza. Por lo cual, como maestros nos permitimos hacer una trascendencia entre emisor-receptor, develando a un sujeto con múltiples rostros, matices y posibilidades de accionar.

1. Suaza, K, De los Ríos, D y Zapata, A. De maestros, maestras y sus múltiples imaginarios: Desempolvando las tensiones de la labor en la primera mitad del siglo XX en Antioquia. Universidad de Antioquia. (Trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2018), 100.

Destacamos a un maestro investigador que se moviliza en otros ámbitos reflexivos del campo de la Educación, demostrando que esta no solo está adherida al claustro escolar, sino que otros espacios, otras vidas y otras épocas tienen lugar en el análisis pedagógico. Por lo tanto, resignificamos los contextos no escolares como espacios formativos que permiten evocar procesos de aprendizaje alrededor de las cotidianidades.

Para concluir, podemos afirmar que las fuentes primarias fueron para nosotros insumos fundamentales para pensarnos como humanos, con el fin desmitificar la idea del maestro heroico, intachable, de comportamiento admirable, para ubicarlo como una persona con la labor social trascendental, formador de las futuras generaciones, pero también como sujetos adheridos al error, a la tristeza, la carencia y un sinnúmero de afectos que circulan en los cuerpos.

Con este proyecto, se pudo valorar e interpretar esas otras versiones de la historia, sucesos poco concebidos que contradicen los ideales arraigados de un pasado moralizado, pero que son necesarios para cuestionar la cultura y sus ímpetus de “veracidad”. Indiscutiblemente “los muertos son vivos de otros mundos”, sus voces plasmadas en folios dieron pie para el descubrimiento de un mundo pasado en donde convergen el odio, el amor, el engaño, la tragedia, entre otros elementos que datan las cotidianidades. Los maestros del siglo pasado, no son más que la evidencia de humanos con historias que esperan ser reveladas. (Suaza, K, De los Ríos, D y Zapata, A, 2018, p. 104-105)

## Bibliografía

### Fuentes primarias

Archivo Histórico Judicial de Medellín (AHJM)

7456, 12931

Historias Clínicas del Hospital Mental de Antioquia (HCHMA)

438 ,4370, 4987.

### Fuentes secundarias

Constitución Política de Colombia. 1886. Artículo 38, Artículo 40, Artículo 41. Colombia

Escobar, Bibiana & Garcés, Juan Felipe .2012. Monjas y maestras en Medellín 1920- 1957: Dos formas de maternidad, *Revista Ratio* (Julio-Diciembre) : 149-176. [bibliotecadigital.udea.edu.co/.../1/GarcésFelipe\\_2005\\_monjasmaestrasmedellin.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/.../1/GarcésFelipe_2005_monjasmaestrasmedellin.pdf)

Farge, Arlette. 1991. La atracción del archivo. Valencia.

Galeano, María Eumelia. 2011. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: . Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, María Eumelia. 2012. Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro en la mirada. Colombia: La Carretera Editores.

Muñoz, José. 2015. Legado educativo de las escuelas normales en la formación de maestros Superiores en Colombia. *Revista Criterios*. Agosto: 183-197. [www.ojseditorialumariana.com/index.php/Criterios/article/download/1817/1892](http://www.ojseditorialumariana.com/index.php/Criterios/article/download/1817/1892)

Pedraza, Zandra.1999. En cuerpo y alma. Visiones del Progreso y la Felicidad. Departamento de Antropología. Universidad de los Andes. Bogotá.

Runge, Andrés y Ospina, Carlos. 2016. Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 18 (Enero): 215-241.

Suaza, Katherine, De los Ríos, David, Zapata, Alexis. 2018. De maestros, maestras y sus múltiples imaginarios: Desempolvando las tensiones de la labor durante la primera mitad del siglo ~~XX~~ en Antioquia. Trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

MESA

Historia de Infancia, maestro y pedagogía en Colombia

# Los niños en la época de la Independencia

Karen Lizeth Vargas Guzmán  
Universidad La Gran Colombia

Licenciatura en Ciencias Sociales  
Universidad La Gran Colombia  
Facultad de Educación.  
[kvargasg@ulagrancolombia.edu.co](mailto:kvargasg@ulagrancolombia.edu.co)

# Los niños en la época de la Independencia

Karen Lizeth Vargas Guzmán

Universidad La Gran Colombia

## Resumen

El concepto y la percepción que la sociedad ha tendido a lo largo de la historia con respecto al niño y la niña han estado inmerso en una serie de transformaciones de carácter político, cultural, económico y social que configuraron la sociabilidad de este con el mundo que lo rodea; sucesos como la Declaración de los Derechos del Niño<sup>1</sup> iniciada en Ginebra en el año de 1924 y posteriormente reforzada el año de 1959, creada la ONU se genera la Declaración de los Derechos del Niño<sup>2</sup>, que recogía los puntos planteados por la Declaración de Ginebra, aunque amplía más el espectro, ya que involucra los derechos desde su individualidad y particularidad como ciudadano con necesidades especiales. Para finalizar con la Convención Internacional en 1989 sobre los Derechos del Niño y de la Niña<sup>3</sup>, los cuales establecen unas garantías para su protección y vigilancia, es en este momento histórico donde la niñez<sup>4</sup> deja de ser objeto y pasa a convertirse en un sujeto con unos derechos especiales debido a su condición de vulnerabilidad por no haber culminado su desarrollo físico y psicológico, por tanto, sus padres, la familia, la sociedad y el Estado tiene como obligación su cuidado hasta que termine esta etapa de la vida. Fueron estos avances en materia de derecho y producto de las nuevas dinámicas de la sociedad que la Niñez se comprenden como hoy en día, es cierto, que aún se cometen actos atroces contra esta población, sin embargo, las condiciones respecto al análisis que se realizará en esta investigación han cambiado significativamente.

**Palabras clave:** Niñez, crianza, educación, género, raza, sociabilidad.

1. Véase: Declaración de los Derechos del Niño 1924, realizado en Ginebra. En, <http://ojd.org.do/Normativas/Penal%20NNA/Instrumentos%20internacionales/Declaracion%20de%20Ginebra%201924.pdf>

2. Véase: Declaración de los Derechos del Niño 1959. En, <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/10565/v87n4p341.pdf>

3. Véase: Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y las Niñas 1989. En, [https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py\\_convencion\\_espanol.pdf](https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf)

4. Según la convención internacional se considera como niño (a) a un individuo menos de 18 años de edad.

## Herencia colonial. Acercamiento a la sociabilidad del niño y la niña en la sociedad neogranadina

A partir de la conquista española y posterior al proceso de colonización se instauró en el nuevo continente formas de comprender la realidad social anclada al modelo español, esa herencia colonial perduro incluso después de los procesos de independencia y la formación de la república. Para identificar cuál fue la herencia cultural colonial primero hay que mencionar cómo se desarrolló la percepción de niño en Europa, y más precisamente en España. El reconocimiento de los niños en Europa<sup>5</sup> fue hasta finales del siglo **xvii** e inicios del Siglo **xviii**, basado exclusivamente en aspectos cronológicos<sup>6</sup>, pero no por la naturaleza misma de la Niñez, la edad indicaba que tipo de cuidados se debían tener para preservar la vida del individuo, esto no quiere decir que fueran importantes para la sociedad del momento, todo lo contrario, el niño y la niña eran los que menos se tenían en cuenta respecto a una protección especial o un trato diferenciador. Siendo evidente en los términos que se le asignaban a la niñez, haciendo mayor alusión a su rol como hijos que a sus características por se, es decir, eran nombrados en cuanto eran hijos de, y por las condiciones de su nacimiento.

Algunas de las expresiones utilizadas en la España de la época fueron las siguientes: infantes<sup>7</sup>: en latín significaba mozo menor de 7 años, y el término era designado a los hijos de los reyes, con título de nobleza. Inicialmente se le decía infante solo al hijo primogénito del rey de España, tiempo después a los demás hijos; infanzón<sup>8</sup>: término nobiliario designado a los caballeros nobles que participaron en la reconquista española, cuando expulsaron a los árabes. Sus hijos continuaban con el título heredado; escuderos<sup>9</sup>: los hijos de los caballeros que esperaban ser nombrados al igual que sus padres, para lucir sus armaduras y combatir en las batallas. El término general que se le confería a la niñez determinada por la edad era el de mozo<sup>10</sup> niños menores de 7 años.

Los nombres asignados a los niños y niñas por las condiciones de su nacimiento fueron los siguientes: hijo de la tierra<sup>11</sup>: hace alusión a los niños que vivían de la caridad, de la limosna, carecían de padres y familia; expósito<sup>12</sup>: término utilizado en España para indicar a los niños y las niñas abandonados. Hijos ilegítimos<sup>13</sup>, son los nacidos de adulterio, concebidos con parientes o mujeres de orden religiosa; los hijos naturales<sup>14</sup>, aquellos que fueron engendrados en contra de la ley religiosa, fuera del matrimonio; los mánceres<sup>15</sup> se denominan al pecado infernal, es decir, los que fueron concebidos por una prostituta; incestuosos<sup>16</sup>, hijos concebidos por parientes hasta el cuarto grado de parentesco. Estos niños nacidos fuera de la legitimidad conferida por la orden canónica no tenían derecho hacer reconocidos, perdiendo todos los privilegios al igual que la herencia familiar, sin mencionar los señalamientos de los que eran objeto durante su vida de niñez y aun siendo adultos, por el origen de su nacimiento.

Estas claras definiciones de la niñez separadas por un orden estructural de carácter religioso, económico y de clase se instaura en la Nueva Granada<sup>17</sup> generando diferenciación social alimentada por la segregación propia del territorio que se basa en cuestiones raciales. Entonces, el concepto y la sociabilidad del niño y la niña respondían a un discurso hegemónico colonial preponderante que permitía el dominio de unos pocos y la subordinación del resto.

5. Morales Páez, Guillermo. Familia, infancia y sociedad en la colonia neogranadina. 2006. P. 20.

6. Aries, Philipe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. 1987

7. Ibid. p. 24

8. Ibid.

9. Ibid. p. 25.

10. Ibid. p. 24.

11. Ibid.

12. Ibid. p. 26.

13. Ibid. p. 20

14. Ibid.

15. Ibid.

16. Ibid.

17. En la actualidad lleva por nombre La República de Colombia, desde el año de 1886.

Los españoles al llegar al nuevo continente conquistado traen consigo unas creencias, unas formas de entender y concebir el mundo propio, producto de su proceso histórico; al tener contacto con los nativos modifican la organización que estos habían construido. Sus dioses fueron reemplazados por otro, más ajeno a ellos y su cosmovisión fue mancillada y reducida por siglos de colonialismo. Una de las maneras en que los españoles lograron controlar a la población fue a través del exterminio de los indígenas más ancianos y el adoctrinamiento de los más jóvenes, exactamente los niños, eran ellos los que no estaban tan impregnados de creencias indígenas y si se les educaba en la fe católica apropiarían de mejor forma las enseñanzas transmitidas por la iglesia. Además, porque se rompería el vínculo de transmisión de conocimientos generacionales que se basaban en la tradición oral; la mejor manera de desculturizar a una población. Los colonos no solamente instauraron sus creencias por medio del adoctrinamiento de los niños, las leyes de indias y las *siete partidas*<sup>18</sup>, fueron las normas que rigieron en el territorio estableciendo un régimen jerarquizado por raza<sup>19</sup> y clase.

Entender la niñez a partir de una herencia colonial requiere comprender dos aspectos estrechamente ligados, el matrimonio y la familia, porque partiendo de las normas traídas desde Europa las cuales respondían a los mandatos de la iglesia, un niño y una niña debían ser concebidos desde la unión entre un hombre y una mujer por medio del matrimonio para después construir una familia. Por esta razón analizar la niñez implica observar estas dos instituciones, para tener una mayor perspectiva acerca de la sociabilidad del niño y la niña en el periodo estudiado y, también porque dichas instituciones significaban control, coaccionaban la libertad estructurando una línea conductual que debía ser seguida por las gentes, evitando así, desorden social y más teniendo en cuenta el tema racial, impedir que se propagara el mestizaje.

Las Leyes de Indias se convierten en la base fundamental para organizar a la población, a través de ellas se introduce un modelo matrimonial y de familia española a los pueblos indígenas, causando la desintegración y el aniquilamiento de la familia nativa, siendo compleja la trasmisión de conocimientos ancestrales de generación en generación.

La constitución de la familia<sup>20</sup> para el nuevo continente significó según los preceptos de los colonos la difusión de las nociones morales y culturales de occidente, el establecimiento de un orden y control racial, el mantenimiento de una doctrina en la fe cristiana, por tanto, una base sólida católica<sup>21</sup> que será transmitida por los padres a los hijos desde su nacimiento. La estructura social diferenciadora dominante como proyecto colonizador se sustentaba en dos instituciones claras, la primera desde la misma unión entre la mujer y el hombre materializada en el matrimonio, que tenía como función primordial la reproducción desde la visión patriarcal. En segundo momento la constitución de la familia, como ente regulador de la sociedad, quienes mantenían el discurso hegemónico; en este aspecto el niño y la niña como productos de dicha unión, fuese legítima o ilegítima, tenían como deber transmitir los valores de la colonia, entonces, el educarlos a partir de su rol en la sociedad definido por su condición socioeconómica y racial aseguraba el mantenimiento del régimen.

La niñez fue crucial para el proyecto colonizador, la institución que más entendió su importancia fue iglesia, eran ellos quienes definían al niño y la niña desde concepciones religiosas atribuyendo una serie de características semejantes a una divinidad<sup>22</sup>, apelativos como: su inocencia, su pureza, su ingenuidad por la maldad son evidentes en sus reflexiones lo que les hacía inferir que debían ser moldeados, ya que carecían de facultades cognitivas para diferenciar entre lo bueno y lo malo según preceptos de la iglesia. Eran los niños y las niñas contenedores vacíos, tabulas rasas, por eso la necesidad de formarlos en los buenos valores cristianos, siendo respetuosos de la ley, rendir obediencia y ser fieles súbditos. Para este cometido la cristianización fue fundamental y más aún para los pueblos indígenas; el catecismo,<sup>23</sup> fue una herramienta útil de desculturización y sometimiento.

18. Creadas por el Rey Alfonso X entre 1259 y 1263, como un cuerpo legislativo en la corona de Castilla. Estas fueron instauradas a partir del año de 1625 en el nuevo territorio conquistado con el fin de controlar el comportamiento de la población. Ibid. p. 29

19. Término utilizado en los textos consultados para diferenciar el orden étnico de los individuos.

20. Rodríguez, Pablo. Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII. 1997. p. 142

21. Morales Páez, Guillermo. Familia, infancia y sociedad en la colonia neogranadina. 2006. P. 70.

22. Ibid. p. 25.

23. Ibid. p. 116.

Entonces, el concepto de Niñez en el Nuevo Reino de Granada es impregnado por las nociones propias de los colonos, atribuyéndoseles unas categorías diferenciadoras que partían del grado de legitimidad e ilegitimidad de su concepción, al igual que ocurría en Europa. Esos términos discriminatorios, estaban auspiciados por la segregación racial y por la condición de su nacimiento lo cual influiría en como la sociedad trataría la niñez.

## Niñez en la época de Independencia

Hablar de niñez en la época de Independencia es problemático, las nociones que se tenían en el momento se basaban en términos heredados por España producto de un proceso histórico europeo. Algunas formas de nombrar al niño como mozo, infante, expósitos, hijos naturales, bastardos fueron una herencia colonial que se naturalizó en los territorios colonizados. Como bien se decía en el anterior capítulo, la niñez carecía de una definición diferenciadora, a pesar que los niños y las niñas por su situación de vulnerabilidad requerían un cuidado especial, por tanto, un trato distinto de la sociedad que podía verse reflejado en la definición de esta población. Sin embargo, no es así, el niño era más visto como un objeto que como un sujeto, cumplían un rol en la sociedad, determinado por una función meramente trasmisora, de cultura, de creencias, de una moral y una ética con bases cimentadas en la fe católica. Adicional, porque el niño mantenía el statu quo, inmortalizaba el apellido familiar, en caso de que fuera varón; era un vehículo para mantener la especie, el linaje y un orden estructural.

Haciendo una ubicación geográfica en la Nueva Granada a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX que es la temporalidad que se va abarcar en esta investigación, apoyada en fuentes secundarias en las cuales los historiadores reconstruyen la noción de niñez y de sus procesos de sociabilidad, con registros documentales de la época, como son los censos, registros bautismales de las parroquias y algunos textos de orden jurídica de los tribunales cuando había pleitos legales se logra hacer una aproximación al objeto de estudio; un tanto complejo, ya que quienes manejaban administrativamente la existencia de un individuo era la iglesia a través de sus actas de nacimiento ligadas al bautizo de los niños y las niñas. Es en esos documentos donde se puede observar a la niñez de la época, la cual a pesar de tener una fuerte herencia colonial tiene sus propias lógicas que fueron mutando y formando variables que inciden en su definición. Aunque es preciso aclarar basados en los documentos de registro sobre la niñez que la existencia de los niños y las niñas no era significativa, el aparecer en segundo plano demuestra que para la sociedad de la época el adulto tenía mayor importancia que el niño.

El término niñez al no ser homogéneo presenta matices que complejizan su definición por ser un hecho histórico, social y político de continuas transformaciones, los cuales están determinadas por su procedencia, por condiciones económicas, raciales y de género. Sin embargo, el término homogéneo asignado a los niños y las niñas por su edad cronológica era el de “pueriles”<sup>24</sup> y “párvulos”<sup>25</sup> catalogados en edades desde el nacimiento hasta los 12 o 14 años.

Es preciso anotar que quienes influenciaron en gran medida las nociones de niñez fue la iglesia<sup>26</sup>, atribuyéndole una serie de características ideales al niño, en la iconografía se evidencia, atribuyéndole estereotipos con una serie de cualidades como: la tranquilidad, la mansedumbre, la devoción y el respeto fueron positivos, por el contrario, el ser juguetones, inmaduros, se tomaron como atributos negativos y que debían ser controlados. No obstante, no solo la iglesia tenía su propia forma de definir la niñez y su sociabilidad, para las familias adineradas los niños eran un símbolo de ostentación, ya que ellos perpetuaban el linaje por ende servían como adornos; para las familias pobres el niño representaba un ingreso adicional para el hogar, aunque no le pagaran lo justo por su labor. Para el niño esclavo las cosas eran aún peores, a partir de 1789<sup>27</sup> sus dueños solo estaban obligados a alimentarlos y vestirlos hasta la edad de 12 años para los varones y 12 años para las mujeres.

24. Rodríguez, Pablo. Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII. 1997. p. 97

25. Dueñas, Guiomar. Los hijos del Pecado Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. 1997.

26. Rodríguez, Pablo. Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII. 1997. p. 107

27. Morales Páez, Guillermo. Familia, infancia y sociedad en la colonia neogranadina. 2006. P. 143

La presencia de los niños y las niñas en las principales ciudades del Nuevo Reino de Granada era bastante significativa, ciudades como Tunja, Medellín, Cali, Cartagena tenían más del 20 %<sup>28</sup> de población menor a los 10 años. Lo cual evidencia que había una gran cantidad de niños presentes en la colonia, no obstante, hay que recordar que la única evidencia de su nacimiento era por medio del bautizo, entonces, ese porcentaje pudo ser mayor.

El nacimiento de los niños en el Nuevo Reino de Granada variaba bastante por la situación económica de la madre<sup>29</sup>, habitualmente si provenía de una familia pobre las condiciones del parto eran precarias y con poca higiene, carecían de cuidados idóneos. Eran asistidas por una matrona o partera quienes les brindaban la ayuda y recomendaciones necesarias en el momento de dar a luz. A pesar que las mujeres de familias adineradas recibían mejores tratos en comparación con las más pobres, muchos niños morían, si uno era antes o durante el nacimiento sucedía posteriormente, los niveles de mortalidad infantil fueron alarmantes; se dice que las madres podían perder entre 3 a 4 hijos al nacer o en la niñez<sup>30</sup>. Incluso la muerte<sup>31</sup> fue tan habitual que algunos padres no asistían al entierro, ni se acordaban del nombre del niño o su fecha de nacimiento, aunque también hay evidencia que algunos padres con frecuencia los recordaban en sus testamentos<sup>32</sup>.

La muerte al ser una gran probabilidad en la etapa niñez la iglesia recomendaba que los niños y las niñas fueran bautizados<sup>33</sup> a más tardar tres días después de su nacimiento; al acto acudían dos testigos que se convertían en los padrinos, además de la madre y el padre en caso de tenerlos. Los sacerdotes de las parroquias tenían a su cargo el registro de los niños que nacían en el territorio, en las actas bautismales indicaban el nombre del niño, la casta y su procedencia, entonces, si el niño tenía ambos progenitores y estaban casados según la normativa de la iglesia escribían que era legítimo, si solo lo bautizaba la madre era natural y si fue abandonado y carecía de familia se indicaba en su registro que era un expósito<sup>34</sup>.

El abandono a los niños y niñas al nacer fue una práctica común en la época de la colonia y posterior a ella, y según las investigaciones estaban más asociada a la casta blanca y mestiza por múltiples factores: malformaciones, pobreza, por herencia, por ilegitimidad, para preservar el honor, la doncellez, el buen nombre, evitar rumores producto de relaciones ilícitas<sup>35</sup>. Esa costumbre estaba asociada a la herencia colonial, debida a que en Europa era normal que se abandonara a la niñez por los factores ya mencionados, al contrario de las comunidades indígenas donde el abandono de un niño era impensable<sup>36</sup>.

## Distinción de la niñez: una visión desde lo racial

Las relaciones de poder presentes estaban ligadas a categorías de conquistadores y conquistados, de dominantes y subordinados<sup>37</sup>, siendo la justificación para segregar al otro, al diferente, al negro, al indígena, al mulato, al mestizo, etc., manteniéndolos al margen, controlados y subyugados. A pesar que los españoles habían tratado a través de leyes prohibir el matrimonio entre españoles, indígenas y negros<sup>38</sup> para mantener el statu quo, el mestizaje fue inevitable, teniendo como resultado

28. Dueñas, Guiomar. Los hijos del Pecado Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. 1997. p. 97.

29. Rodríguez, Pablo. Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII. 1997. p. 97

30. *Ibíd.* p. 98.

31. *Ibíd.* p. 99

32. Banco de la Republica. Los Niños que Fuimos. Huellas de la Infancia en Colombia. 2012

33. Rodríguez, Pablo. Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII. 1997. p. 99

34. Por una orden real decretada en 1794 los expósitos se consideraban hijos legítimos, prohibiendo que fueran tratados como bastardos, de esta forma se evitaba que los niños al crecer fueran víctimas de discriminación y segregación. Véase: Dueñas, Guiomar. Los hijos del Pecado Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. 1997. p. 200

35. Dueñas, Guiomar. Los hijos del Pecado Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. 1997. p. 200

36. *Ibíd.* p. 196

37. *Ibíd.* p. 87

38. Banco de la Republica. Los Niños que Fuimos. Huellas de la Infancia en Colombia. 2012

un complejo sistema de castas<sup>39</sup>, basado en relaciones ilícitas, generando así hijos ilegítimos. La estructura social se sustentaba en un dispositivo de separación estableciendo un modo de vida dependiente del origen racial, determinante para definir el rol del individuo en la sociedad.

La diferencia se manifestaba en la vida del individuo desde su nacimiento, en el momento de ser bautizado en el registro que hacia la parroquia se señalaba su procedencia, es decir, si era blanco, mestizo, indígena, negro, mulato, etc. De esta forma se tenía constancia de la cantidad de niños que nacía bajo una u otra casta. La vida que llevaban los niños estaba determinada entonces por cuestiones raciales y además económicas.

## Niños blancos

Dentro de la casta existían diferencias sustanciales basadas en el factor económico, los títulos nobiliarios<sup>40</sup> determinaban la estratificación a la que pertenecían, la nobleza o los plebeyos. Podía haber personas blancas con títulos y otros que carecían de ellos y esto estaba asociado al modo de vida, a los privilegios de los que podían gozar. El niño miembro de una familia blanca adinerada estaría rodeado de comodidad y un futuro asegurado; al nacer tendría una nodriza quien tenía la función de amamantarlo durante los primeros años, el vínculo con su madre era precario<sup>41</sup>. Al ir creciendo recibirían una educación privada en casa o acudirían a las escuelas reconocidas de la época<sup>42</sup>; al superar la etapa de la niñez cursaban estudios en Europa y en su vida de adultos podían ejercer en cargos ostentosos. Los niños simbolizaban poder, porque es a través de ellos que se prolongaba el linaje de la familia<sup>43</sup>, y si eran varones mucho mejor, ya que se mantenía el apellido, además es importante recordar la importancia de la primogenitura por temas de herencia; si los niños eran legítimos serían bien recibidos.

## Niños mestizos

Fueron producto de relaciones ilícitas, el mestizaje estaba prohibido dentro de las leyes que regían el Nuevo Reino de Granada. En ciertos casos los hijos producto de dichas relaciones eran ilegítimos, no conocían a su padre o incluso a ninguno de los dos, convirtiéndose en niños expósitos. Al no tener la pureza de sangre recibirían menosprecio a lo largo de sus vidas, sus oficios estaban asociados a trabajos manuales dentro de la vida urbana o rural. Los niños varones recibían una educación basada en aprender el oficio de su padre y las niñas se les enseñaba las labores del hogar<sup>44</sup>, desde temprana edad asumían ese rol.

Los blancos veían en los mestizos la materialización de impureza y desobediencia a la ley, por tanto, se referían a ellos de manera despreciable, indicando que eran vagabundos, holgazanes y revoltosos<sup>45</sup>; no sabían comportarse en sociedad y tenían prácticas desagradables y reprochables.

## Niños indígenas

Los niños indígenas desde su nacimiento recibían un nombre hispánico vinculado a personajes de la fe católica, como fueron los Santos, sus apellidos procedían del lugar de nacimiento y al ser bautizados empezaba el proceso de cristianización, evitando que al ir creciendo se aproximaran a la idolatría propia de las creencias indígenas según los españoles. Se les enseñaba la lengua oficial, el español, para que se pudieran comunicar al igual que un oficio para que fueran miembros activos en la sociedad. También fueron menospreciados por los colonos, por no pagar tributo y fueron sometidos a tratos forzosos, exterminio, víctimas de violación, epidemias y desnutrición<sup>46</sup>.

39. Ibid.

40. Dueñas, Guiomar. Los hijos del Pecado Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. 1997. P. 223

41. Dueñas, Guiomar. Los hijos del Pecado Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. 1997. P. 191

42. Banco de la Republica. Los Niños que Fuimos. Huellas de la Infancia en Colombia. 2012

43. Ibid.

44. Rodríguez, Pablo. Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII. 1997. p. 113

45. Banco de la Republica. Los Niños que Fuimos. Huellas de la Infancia en Colombia. 2012

46. Banco de la Republica. Los Niños que Fuimos. Huellas de la Infancia en Colombia. 2012

A partir de las fuentes consultadas se dice de acuerdo a testimonios que los padres de los niños indígenas tenían un trato afectuoso hacia ellos con manifestaciones de amor y cariño, no existen documentos en donde se demuestre que los niños indígenas hayan sido abandonados, al igual que los niños negros. Existía un lazo entre los progenitores y el recién nacido<sup>47</sup>.

## Niños esclavos

El matrimonio en varios escenarios fue un medio para lograr realizar procesos de blanqueamiento y buscar por medio de ello una mejor posición social, evitando la servidumbre y la esclavitud. Sin embargo, para el caso de los esclavos negros esto no fue una opción, estaba prohibido que contrajeran matrimonio con personas distintas a su casta. Para los dueños de esclavos el matrimonio entre negros significaba el aumento de su mano de obra, ya que los niños nacidos de padres esclavos tendrían el mismo estatus; para finales del siglo XVIII en Santafé de Bogotá el 13% del total de esclavos tenía entre uno a cinco años de edad y el 10% estaba entre seis y diez años, casi cuarta parte de la población<sup>48</sup>, aunque este porcentaje puede variar de una ciudad a otra partiendo de una actividad económica, porque los esclavos negros se destinaban a trabajos que implicaran fuerza, como la minería. Los niños esclavos en ocasiones servían de obsequio para los niños blancos de la élite<sup>49</sup>.

Los niños esclavos negros no tenían ninguna protección, eran objetos de venta y compra, sí tenían alguna significación era por factores económicos de producción que por ser infantes que requería ciertos cuidados especiales. En el año de 1789 la Real Cédula del 31 de mayo<sup>50</sup> establecía una serie de restricciones para salvaguardar la vida de los esclavos, en ella se indica que los dueños debían alimentarlos y vestirlos hasta que cumplieran 14 años, debían ser educados en la doctrina cristiana, no podían liberar a ancianos y niños para evadir responsabilidad, se limitó los castigos, y los azotes y se prohibió la mutilación.

El entender la niñez desde las variaciones observadas a lo largo del trabajo permite comprender las variables a las que se enfrentó lo niños y las niñas de la época, su desarrollo personal y colectivo estaba influenciado por factores externos que impedían un crecimiento óptimo con todas las garantías. Los elementos de diferenciación no se resumen exclusivamente a factores económicos, existía dentro de la estructura formas de legitimar el orden social impuesto por cuestiones raciales ligados al proyecto de sociedad deseada; el niño y la niña fueron un instrumento de legitimación que trascendía. Evidenciar el rol del niño y la niña dentro de la sociedad neogranadina facilita hacer un análisis del tipo de sociedad del momento.

## Fuentes

- Aries, Philippe. (1973). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus ediciones; Madrid, España
- Dueñas, Guiomar. (1997). *Los hijos del pecado, ilegitimidad y vida familiar en Santafé de Bogotá Colonial*. Universidad Nacional: Bogotá
- Paez, Guillermo. (2006). *Familia, infancia y sociedad en la colonia neogranadina*. Consejo Editorial; Bogotá.
- Ramírez, Edilma. (2000). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá 1750-1810*. Cargraphics S.A: Santafé de Bogotá.
- Rodríguez, Pablo. (1997). *Sentimiento y vida familiar en el Reino de la Nueva Granada*. Ariel: Santafé de Bogotá

47. Dueñas, Guiomar. Los hijos del Pecado Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. 1997. p. 236

48. Banco de la Republica. Los Niños que Fuimos. Huellas de la Infancia en Colombia. 2012

49. Ibid.

50. Banco de la Republica. Los Niños que Fuimos. Huellas de la Infancia en Colombia. 2012

MESA

Historia de Infancia, maestro y pedagogía en Colombia

# Hacia un estado del arte sobre la infancia contemporánea en Colombia, 2001-2018

Diana Carolina Pardo Quevedo  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Magíster en Comunicación-Educación y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación del Énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, en la Línea de Investigación Infancia, familia y escuela en Colombia Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
kaydional4@yahoo.es

# Hacia un estado del arte sobre la infancia contemporánea en Colombia, 2001-2018<sup>1</sup>

Diana Carolina Pardo Quevedo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El estudio sobre la infancia contemporánea ha sido un tema de interés académico e investigativo a lo largo de la historia que problematiza la temática sobre los niños en nuestro país; producto de los cambios de época donde éste sujeto se reconstituye y se transforman las prácticas de crianza familiar, las prácticas pedagógicas escolares, las prácticas de consumo televisivo, el uso de las TIC's que constituyen nuevas formas de consumo de la economía, comprendiendo la infancia contemporánea como la "infancia de aquí y ahora, que a diario encontramos en la familia, la escuela, la ciudad y los medios de comunicación<sup>2</sup>, donde emergen nuevos discursos sobre la configuración de ser sujeto niño en la sociedad colombiana.

De acuerdo a lo anterior, uno de los textos inspiradores que reconoce las nuevas infancias en Colombia es el realizado por Jesús Martín Barbero, *Los niños como audiencias* (2001) en el que identifica a los niños como una audiencia televisiva, como un actor en el consumo y como un televidente fiel, el niño para esta época se nos aclara que es un sujeto que consume televisión de manera diferente a la del mundo adulto, valora las formas, los colores, las ironías, la ridiculización de los mayores y sus instituciones, más que el contenido de los programas y por tanto, se hace fundamental el estudio de la infancia contemporánea en estas nuevas lógicas comunicativas, educativas y relacionales.

A partir de este contexto la infancia contemporánea se problematiza desde una mirada multicultural por el reconocimiento de las vivencias que experimentan los niños con los adultos, sus amigos, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías digitales descubriendo la importancia de sus exploraciones e interacciones con los otros y demás dispositivos, visualizando a los niños como seres activos, dinámicos y complejos que agudiza la percepción de este sujeto.

De modo que, en términos metodológicos, en este caso el estado del arte constituye un ejercicio de carácter investigativo para dar cuenta sobre *el discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001-2018*, a partir de una reflexión de carácter sociológico y antropológico sobre la infancia contemporánea inmersa en contextos familiares,

1. Este documento hace parte del estado del arte de la tesis doctoral *El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001-2018*, del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Línea de Investigación: Infancia, familia y escuela en Colombia.

2. Jiménez, A. (2012). Introducción. En: Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 11

escolares y sociales, que agudizan su mirada. De esta manera, *el estado del arte* puede comprenderse como un ejercicio de *apropiación del conocimiento*. En segunda instancia, como un ejercicio “*de investigación de la investigación*”<sup>3</sup> a partir de la sistematización de carácter hermenéutico donde se llevó a cabo la revisión documental de referencias bibliográficas de autores anglosajones y europeos, latinoamericanos y colombianos, analizando entre estos: libros, artículos investigativos y tesis doctorales sobre las investigaciones existentes en torno a la temática, logrado categorizar los hallazgos en el marco de las investigaciones más relevantes del ámbito educativo y social, a fin del establecimiento de los nuevos discursos que se han realizado sobre este sujeto; y en consecuencia como propuesta investigativa que conceptualiza la infancia contemporánea a partir del auge de nuevos enunciados y discursos.

Esto con el fin de problematizar ¿Cómo los discursos institucionales configuran las nuevas infancias a partir de las transformaciones que han vivido la familia, la escuela y agentes como los medios de comunicación entre los años 2001 y 2018? producto del estudio sobre la infancia inmersa en una serie de fuertes transformaciones en la era de la información, la comunicación, las nuevas tecnologías y la economía del consumo. En el caso colombiano, las nuevas infancias desde las nuevas dinámicas culturales representarían a los niños como sujetos activos, participativos y dinámicos en su interacción en la familia, la escuela, la economía de consumo y los medios masivos de comunicación.

En tal sentido, se plantea esta iniciativa de abordaje *hacia un estado del arte sobre el discurso de las nuevas infancias*, a partir de los referentes conceptuales sobre las tensiones acerca de la infancia como categoría de análisis, construcción social y discusión académica desde tres frentes de trabajo: en primer lugar, la perspectiva anglosajona y europea; en un segundo momento, el acercamiento conceptual sobre la infancia en el contexto latinoamericano que presenta los nuevos desafíos educativos para transformar las prácticas sociales en las instituciones de educación y el avance hacia nuevas pedagogías del saber educativo de la infancia del siglo XXI; y en tercer lugar, la infancia contemporánea desde perspectiva académica colombiana en un período de transiciones y transformaciones que los investigadores colombianos ubican desde el año 2001 hasta la actualidad.

En consecuencia, con el reconocimiento de la infancia contemporánea como *categoría de análisis*, en una época cambiante producto de la aceleración del mundo moderno: la economía de consumo, el peso de la imagen el mundo digital, la inmediatez, la impaciencia, lo pasajero; dejando en los niños la huella de la soledad y el aislamiento de sus padres al vivir abrumados por el trabajo, los compromisos sociales, la inmersión en los equipos tecnológicos, las obligaciones financieras y por tanto; la crianza, el cuidado, el bienestar y la educación de los niños está siendo asumida por otros: cuidadores y profesionales que cada vez más, entran en contacto a la vida de los niños a temprana edad; así, la infancia está viviendo procesos de cambios y transformaciones que se reflejan en sus formas de socialización y representación del mundo a través de los nuevos dispositivos de interacción y comunicación.

## 1. Panorama de la infancia contemporánea desde la perspectiva anglosajona y europea

La infancia contemporánea desde la perspectiva anglosajona y europea plantea una infancia desmitificada, cuestionando su inocencia, pureza y fragilidad. De acuerdo con Giroux (2000) “la inocencia de la infancia”, se estructura en torno a la idea de que tanto la infancia como la inocencia reflejan aspectos de un estado natural, que trasciende los dictados de la historia, la sociedad y la política. Citando a Marina Warner esta concepción de sentido común se interpreta que los niños son “*inocentes porque son criaturas ajenas a la sociedad, pre-históricas, pre-sociales, instintivas, sin razón, primitivas, afines a una naturaleza que sigue conservando su belleza natural*” (Warner, 1995, pp. 56). Así, a los niños se les concibe como seres puros y pasivos por esencia, otorgándoles *el derecho a la protección*, y a la vez, negándoles su capacidad de actuar, decidir de manera libre y autónoma. En un mundo donde hemos sido “*Incapaces de entender la infancia como una interpretación histórica, social y política, entremezclada con las relaciones de poder, muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo que elimina toda idea viable de responsabilidad adulta, aunque la evoque*”, citado por Giroux

3. Jiménez, (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales*. En: la práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.8

(2000, pp.14) donde el adulto olvida su responsabilidad de preparar a los niños ante las situaciones de la vida por considerarlos ingenuos y se enfoca únicamente en brindar medios suficientes para su salud, alimentación y bienestar, abandonándolos a la industria mercantil<sup>4</sup>.

De modo que, desde el escenario conceptual en el que se estructura la infancia, es un espacio constante de lucha por la misma infancia, desde el terreno de la cultura en la que los adultos ejercen poder sobre los niños, tanto en el plano ideológico como institucional y en consecuencia *la infancia no es un estado natural de inocencia sino una construcción histórica, una categoría cultural y política*; resultando el mito de la inocencia de la infancia como una forma de negar las problemáticas sociales reales de los niños que desvían la atención de los adultos de los problemas como el racismo, el sexismo, el maltrato, la pobreza, el desempleo y otros factores sociales que hicieron parte del final del siglo *XX* y afectaron tanto a los adultos como los niños, por la insuficiente oferta de programas gubernamentales que brindaran servicios sociales a su población, con la certeza de que para avanzar positivamente hacia la política en sentido educativo y efectivo hay que iniciar por emplear los recursos teóricos a fin de cambiar los contextos y las relaciones de poder que estructuran la vida de los niños y los jóvenes a través de proyectos que fortalezcan las prácticas sociales.

Luego, Steinberg, Sh. y Kincheloe J. (2000) desde una lógica de la cultura infantil y multinacionales plantean que desde la nueva era la infancia es concebida como *artefacto social e histórico* y no simplemente una entidad biológica, donde la infancia desde un periodo histórico de transformaciones y agitación social experimenta una serie de cambios de las condiciones sociales y culturales en la contemporaneidad en condiciones que pronosticaban la triple posibilidad de sufrir dificultades emocionales y de conducta producto de las experiencias vividas en sus hogares, con lo cual la familia postmoderna de finales de los años 90 aumentaba la condición de las madres trabajadoras y solas, acosadas por los problemas económicos, lo que desembocó en *la crisis contemporánea de la infancia* se da con el cambio de las realidades económicas a la vez del acceso de los niños a la información sobre el mundo adulto alterando la infancia tradicional, donde emanan posturas críticas sobre “la infancia perdida”, el crecimiento rápido de los niños su aislamiento del hogar y la fragmentación de la sociedad, lo que proyectó un asentamiento de la crisis que experimenta la infancia contemporánea por sus experiencia de ante el peligro, soledad o riesgo.

Y con esto, *el dilema de la infancia postmoderna* que presenta elementos importantes como el acceso a la cultura comercial y popular convirtiéndose en consumidores hedonistas, el acceso al mundo de los adultos por los medios electrónicos y la percepción de la infancia incapaz de tomar decisiones por sí mismos. Con este panorama, *los niños postmodernos no están acostumbrados a pensar y obrar como seres pequeños que necesitan el permiso adulto para actuar*, denotando una autonomía del pensamiento infantil producto de la aceleración del mundo contemporáneo donde instan nuevas formas de percibir y vivenciar los cambios de la actualidad, trasladando estas preocupaciones al ámbito escolar que debilita las bases conceptuales/curriculares/administrativas sobre el cambio en el acceso de los niños al mundo que era reservado para los adultos.

En este mismo sentido, Buckingham (2008) propone que desde la década de los años sesenta los niños pasaban la mayor parte de su tiempo viendo la televisión, que las horas que asistían a la escuela. Entonces la infancia se encuentra atravesada por el auge de los medios de comunicación modernos -*la televisión, el video, los videojuegos, Internet, los teléfonos celulares y la música popular*- así como por la inmensa variedad de mercancías vinculadas a los medios que constituyen la cultura contemporánea del consumo, donde las computadoras y otros medios digitales son *tecnologías de representación* y por tanto, tecnologías sociales y culturales que influyen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y no vistas únicamente como *herramientas neutras* para el aprendizaje que constituyen el cambio de las relaciones sociales, la economía y las áreas de la vida pública y privada se ven afectadas a partir de la incursión de la tecnología en la vida cotidiana, puesto que ofrece recursos para la liberación y el desarrollo del potencial exponiendo a los sujetos a nuevas formas de desigualdad y explotación comercial.

De acuerdo con lo anterior, bajo la premisa de emplear el uso de la computadora en la educación significa aumentar la “eficacia” y proporcionar a los estudiantes las “habilidades” requeridas en el

4. Para Girox la idea en que *vivimos en un mundo en el cual todo se ha privatizado, transformado en espacios espectaculares de consumo...* (2013, p. 3.) atrapando a la infancia en este contexto de globalización.

mundo laboral, situación que no resulta verdadera, sino por el contrario la tecnología les concede a los estudiantes la libertad de seguir sus propios intereses individuales y elegir sus propios caminos de aprendizaje, significando una era de la información masificadora que afianza las individualidades del sujeto sin oportunidad de interacción social y cultural<sup>5</sup>.

Esto significó tensiones en los debates sociales, políticos y educativos se inicia una distinción entre “nuevos” y “viejos” medios y su relación con la infancia y de acuerdo con lo ya enunciado por Papert, (1996) citado por Buckingham, una “brecha digital generacional”, *los niños que se han criado conviviendo con los medios digitales viven, en apariencia, en un mundo diferente del de sus padres, que crecieron con la televisión. Se considera que la “ generación digital” opera de maneras muy diferentes a las generaciones que la precedieron, tanto desde el punto de vista social como psicológico*, lo que implica una “nueva brecha digital”, que debe ser abordada de manera inmediata, ya que los niños cada vez más viven inmersos en un mundo atravesado por las tecnologías digitales, implicando cambios en sus relaciones familiares, escolares y sociales a partir de las nuevas formas de socialización donde la infancia se ve sumergida en las nuevas dinámicas interactivas con las TIC’s para comunicarse con amigos, pares, seres queridos o con personas desconocidas e hiperconectados en el mundo digital.

Además, con la inmersión de la infancia contemporánea en las nuevas tecnologías empiezan a surgir nuevos mercados para este tipo de población como los comerciales y los programas animados; productos de consumo como los juguetes infantiles con el fin de aprovechar al máximo artefactos y juguetes relacionados con la industria infantil. De hecho, Disney aparecería con la venta de productos dirigidos hacia los niños como tendencia en Estados Unidos y Gran Bretaña ampliando la visión de los medios de comunicación y su relación directa con la infancia, como la calidad en los equipos tecnológicos, la capacidad de la internet, la navegabilidad, la portabilidad, el acceso al mundo mediado por las habilidades y el “*capital cultural*”, lo que acentúa las diferencias entre las clases sociales por el acceso a las redes sociales y acceso a los bienes y servicios culturales.

Con esto, la llegada de generaciones como los “nativos digitales” considerados personas que se criaron con la tecnología e “inmigrantes” digitales adultos que entraron en contacto con la tecnología en una etapa posterior de su vida; significando cambios en sus estilos de aprendizajes, manejo de la información, nuevas formas de comunicación e interacción en el mundo mediado por las TIC’s; surgiendo oposiciones binarias entre tecnologías: televisión vs. Internet y contraposición de generaciones como los *babys boom* que constituyen la “generación de la televisión”, *los “eco del boom”* que componen la “*generación de la Red*”, según Tapscott lo que devela que entre las tecnologías tajantes y absolutas como la televisión por ejemplo que sería un medio pasivo que “atonta” a los usuario y a diferencia de la Red esta sería activa, aumentando la inteligencia, posibilidad de interacción y construcción de comunidad, argumentando que la tecnología genera cambios sociales, psicológicos y políticos entre los individuos.

En este mismo sentido, años más adelante Michel Serres (2013) filósofo, escritor, ensayista y académico francés propone que las sociedades occidentales han vivido por lo menos tres revoluciones a lo largo de la historia: la primera *el paso de lo oral a lo escrito*, la segunda *la aparición de la imprenta* y la tercera revolución a la que asistimos hoy, es *la revolución guiada por el auge de las nuevas tecnologías* surgiendo así un nuevo humano que Serres bautiza “Pulgarcita”: en alusión a la maestría con la que los mensajes brotan de los pulgares.

De acuerdo, con Serres los niños y jóvenes contemporáneos viven una vida completamente distinta que las generaciones anteriores. Estos sujetos no habitan el mismo espacio, no se comunican de la misma manera, no perciben el mundo del mismo modo y, por otro lado, las grandes instituciones datan de una época que ya no reconocen<sup>6</sup>. Estos cambios tan decisivos que repercuten: en la sociedad, la educación, el trabajo, la salud, el derecho y la política, afectan directamente a la infancia.

Frente a esto, las tensiones sobre la infancia contemporánea se proyectan desde las lógicas de la comunicación e interacción por medio de las tecnologías como las prácticas familiares, pedagógicas y sociales que se contextualizan a partir de los cambios y transformaciones propias del siglo XXI, relacionadas con sus formas de socialización, interacción y modos de habitar el mundo atravesado

5. Esta visión de los cambios que ha experimentado la infancia en los últimos años responde a la experiencia de los niños con los *entornos mediáticos*, señalando los nuevos desafíos sobre la interacción con las nuevas tecnologías Buckingham (2002)

6. En entrevista a Michel Serres (2001) para el Diario *Le Monde, París* “*lo virtual es la misma carne del hombre*” las nuevas tecnologías van a transformar a toda la sociedad: *nuevas formas de democracia, nuevos derechos, nueva pedagogía.*

por las TIC's, donde el nuevo concepto de infancia toma relevancia por los hallazgos, retos y desafíos que implica la formación de los niños en pleno derecho de su desarrollo comprendiendo los procesos biológicos, sociales, históricos, culturales, comunicacionales y relacionales. En tal sentido, se busca analizar desde una perspectiva histórica y conceptual los discursos sobre la infancia contemporánea y su incidencia en la sociedad actual, reconociéndola en sus procesos de socialización e inmersión en instituciones sociales mediadas por la economía de consumo y las nuevas tecnologías.

## 2. La infancia contemporánea en Latinoamérica

Una de las primeras tendencias reconocidas sobre la infancia es aquella que plantea Narodowski (1999) a partir de *"la detección de un nuevo cuerpo social, el cuerpo infantil, el que merece a su vez un tratamiento especializado brindado en escuelas... producto de los cambios demográficos operados gracias a la Revolución Industrial, el problema de la infancia aparece en su esplendor: niños que vagan por las calles conforman verdaderas hordas que asaltan, saquean o simplemente, juegan u holgazean"*; así entonces, la infancia fue asumida por la escuela para acoger a los niños en las instituciones con el fin de disciplinarlos, enseñarles hábitos, costumbres y moralidad, que constituyen un objeto del campo de estudio, observación, análisis y aislados del seno de su familia para ser institucionalizados y, por tanto, encerrados. Con esto, la infancia moderna se convierte en la preocupación de la pedagogía, el principal motivo que conlleva al análisis de la infancia vista desde las relaciones de *poder y saber*<sup>7</sup>, representando el punto de partida y llegada de la pedagogía.

Además, el concepto de infancia moderna posiciona las características históricas de la niñez humana reivindicando la visión de la infancia naturalmente inversa a la tradicional, donde la pedagogía dedica esfuerzos para hacer de los niños "futuros hombres de provecho"; proyectando la infancia desde otros discursos especializados: la psicología, el psicoanálisis y la pediatría, que pautan, explican y predicen el devenir de la infancia evocando en ésta una visión integrada en instituciones escolares que se especializan en acciones emprendidas por los educadores en la escuela preparar a los niños para la vida adulta, produciendo adultos<sup>8</sup>. Así, el estudio de la infancia moderna se convertiría en la piedra angular del discurso pedagógico, donde el niño empieza a ser percibido como sujeto de estudio a partir de los nuevos enunciados discursivos a fin de analizar las transformaciones de la pedagogía que trascienden en el ámbito familiar, escolar y social.

Ahora bien, desde una perspectiva historiográfica Sandra Carli (2006) afirma que *la cuestión de la infancia se constituye en un analizador de la historia reciente que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad argentina y la construcción de la niñez como sujeto histórico cada vez más visible*. De modo que las transformaciones experimentadas por la niñez se enmarcan en los cambios producidos en la relación de la infancia con la escuela, la calle y el shopping, donde la infancia devino de un verdadero *laboratorio social* producto de *"la aceleración del cambio científico-tecnológico, la desaparición del mundo del trabajo, la globalización de la economía y tecnología y la mundialización de la cultura"*.

Además, *las figuras del niño de la calle y del niño consumidor* a finales de los años noventa sintetizan las transformaciones globales y locales que representan la nueva estructura del país como consecuencia de la polarización social, el empobrecimiento económico-social, el aumento del desempleo de sus padres, que desencadena a la explosión de la pobreza infantil y, por tanto, da lugar a programas estatales, que posibilitan la institucionalización de la infancia. Así, el consumo cultural infantil de la época estuvo acompañado por la expansión de la TV satelital y la informática, desatando *una nueva producción de espectáculos infantiles* que configuraron la producción cultural, comercial y estética mostrando como resultado que el 71,2% de los hogares contaban con televisión por cable; el 37% frecuentaban *shoppings* y el 28% tenían computadora en casa, esto significaba el cambio en las nuevas relaciones de los niños con nuevos agentes socializadores: los medios, el Internet y el mercado en general.

Asimismo, devino *la figura del niño peligroso o el niño víctima* aparece como representaciones sociales que invaden los medios y se asocia en la construcción mediática de la figura del niño "peligroso"

7. De acuerdo con Narodowski *la pedagogización de la infancia constituye dos operaciones fundamentales: la infancia como un campo de estudio y de análisis; y a la vez son empujados a emigrar del seno de la familia unas instituciones...* (1994, p. 109)

8. Narodowski *el caso de la cultura en estas sociedades, los chicos reciben desde el inicio de sus vidas el conocimiento y la protección de sus mayores... esta evidente legitimidad de la acción adulta propia de la cultura posfigurativa se resume en una práctica educacional: "seguir el ejemplo"* (2014, p. 195)

con el “menor” en la historia del delito, generando polémica, miedo social y rechazo desde esa visión sensacionalista que genera polémica resultando una visión social sobre la infancia atravesada por ésta construcción mediática. En tal sentido, aparecería *las figuras del alumno* que cuestionaba *la homogeneidad del sujeto* en el ámbito educativo ante la evidencia inexistente de un modelo único de niñez dadas las teorías sobre la infancia que promovían la singularidad del niño en la experiencia escolar a partir de la configuración de un campo de saberes interdisciplinarios sobre la infancia<sup>9</sup>. Además, de la aparición de nuevos modelos de socialización educativa en los *countries como oposición de las clases medias en ascenso* a partir de las nuevas distinciones culturales por medio de la educación, dando lugar a la polarización social desde diversos discursos mediados por la producción material, mediática, comercial y cultural.

Ahora bien, desde la configuración de la categoría *los niños como sujetos de derecho* Llobet (2010) analiza el proceso de institucionalización e interpretación del discurso de los derechos de la infancia en el campo de las problemáticas institucionales de la *minoridad*; plantea el problema inscrito en el marco de las políticas de la infancia desarrolladas en Argentina desde la incorporación a la Constitución Nacional de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN)<sup>10</sup>; indagando tres dimensiones: a. Lo que hay que hacer, en sentido de las prácticas; las definiciones de los problemas y los objetivos a alcanzar, y las construcciones alrededor de los niños y adolescente que se supone tienen el problema.

Entonces, *la infancia tanto como sujeto histórico, las identidades de la infancia como sujeto social y las existencias de niños como sujetos concretos dependen de las instituciones para la infancia; considerando las instituciones como el territorio en el que son producidas las subjetividades infantiles –históricas, cambiantes, mutantes* que se articulan con las determinaciones provistas por la inclusión en un espacio público y político, a partir de lo cual los discursos se reinterpretan y se transforman en prácticas cotidianas.

En tal sentido, la infancia contemporánea desde la perspectiva latinoamericana se constituye en una construcción histórica y social, que devino de los cambios sociales producto de la visibilización de los niños, sus derechos y de una perspectiva de protección que garantizaran su bienestar en sus hogares, las escuelas y esto poco a poco fue tomando fuerza en las prácticas institucionales y sociales como en la familia, escuela, los medios de comunicación, que tuvieron gran influencia sobre las relaciones infancia, familia e institucionalización en los primeros años del siglo **XXI** donde la infancia contemporánea emergió producto de una preocupación social y estatal.

### 3. La infancia en Colombia: un sujeto subvalorado

Ahora bien, en nuestro contexto colombiano la infancia ha sido objeto de estudio por parte de académicos e historiados que presentan la visibilidad de los niños desde escenarios de tensión y luchas en un período de transiciones que los investigadores nacionales ubican desde 1930 sobre la infancia moderna que vivió una serie de transformaciones desde la concepción de la niñez, los cambios de organización de los escenarios públicos y privados por donde transitaba la infancia y las formas de atención e institucionalización en pro de la atención y el cuidado de la infancia, producto de problemáticas como *el abandono, el maltrato, el infanticidio* y el alto índice de mortalidad infantil. De esta manera, Cecilia Muñoz y Ximena Pachón (1996) describe dichas transformaciones producto de los cambios sociales, educativos y culturales de la sociedad donde la concepción de la infancia pasó de una *infancia angelical a una infancia demoniaca*, por las necesidades propias que hay que respetarles a los niños. De modo que, la concepción de la infancia estuvo regida por los principios de organización de la época: principio de organización vigente desde la concepción religiosa y militar; principio

9. Estos saberes interdisciplinarios aparecerían años antes desde cuando la infancia se concibe *como una construcción social acompañados de modos distintos, tratados, institucionalizados y acompañados de modos distintos según las épocas* Carli, (1999, p. 9)

10. *La Convención de Derechos del Niño en el ámbito del tratamiento estatal dado a la infancia, tuvo dos perspectivas: el impacto de las desigualdades sociales (las tasas de pobreza, desigualdad y desempleo) y la escasez de reformas institucionales y legislativas sustantivas*, que agudizaron las críticas en torno al discurso retórico de la aprobación de la CDN que posibilita *nuevas formas de gobierno, que imbrican el discurso de derechos con aspiraciones de control social... donde la institucionalización del paradigma derechos de niños, niñas y adolescentes en Argentina se dio en un contexto histórico, un marco institucional particular y desde la multiplicidad de discursos institucionalizados en un contexto específico*. Tomado del capítulo “*la producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina* donde la autora *retoma las ideas centrales de la tesis doctoral La CDN y los chicos de la calle. La institucionalización del discurso de derechos en instituciones para niños en situación de calle*. Llobet (2014, p. 210)

de organización educativo y científico donde los niños poco a poco fueron escolarizados; y el principio de organización industrial sobre los niños trabajadores<sup>11</sup>.

Entonces, con la transformación de la ciudad de Bogotá desde 1987 se inicia el establecimiento de medidas de protección para disminuir las problemáticas educativas, sociales y de salud que afectan directamente a la infancia con el fin de controlar las altas tasa de mortalidad infantil realizando campañas de alimentación sana y educación sanitaria, programas de fomento de la salud del niño, planes de vacunación infantil y creación de escenarios para la atención de este tipo de necesidades en la población infantil como el *Hospital para niños*, el *Hospital Misericordia*, el *Hospital Lorencita Villegas de Santos*, el *Hogar Clínica San Rafael*, el *Instituto Roosevelt* que atendían a la población infantil con las problemáticas más complejas en materia de salud y con menores recursos económicos.

De otro lado, la infancia como categoría de análisis e incursión del niño en el escenario público por parte de la escolaridad; así autores como Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997), en el texto *Mirar la Infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* muestran cómo los modelos pedagógicos conllevan a un imaginario particular de infancia, que implica el reconocimiento del niño como sujeto escolarizado que vive un proceso educativo particular producto de la práctica pedagógica propia de un modelo de educación que condujo a establecer el principio de proporcionalidad entre los premios y el castigo. Con “*la noción de la infancia o de naturaleza infantil como una etapa donde debe tenerse cuidado y conocimiento, de las tendencias, inclinaciones y apetencias positivas y negativas del hombre que está en potencia*”<sup>12</sup>, puesto que en las lógicas de la pedagogía de la subjetivación *el sentimiento, la intuición y la imaginación* éstas se consideran peligrosas para *la autoridad eclesiástica y de la razón científica, para el progreso y el orden social desvalorizando dichas dimensiones* que fortalecerían el desarrollo humano propio de las dinámicas de la modernidad donde los cambios y transformaciones del sujeto se visibilizan desde el escenario institucional donde se crean tensiones entre la individualidad del sujeto y su integración a los escenarios públicos y sociales<sup>13</sup>

Asimismo, referentes nacionales como María Victoria Alzate (2003) sobre las concepciones pedagógicas de la infancia moderna representadas en el niño como sujeto escolar donde la infancia es *una categoría, imagen, concepto o figura de la modernidad, a partir del Renacimiento cuando la infancia comienza adquirir la significación psicológica y cultural...* toda vez, que los cambios de la época implicaron un proceso de transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, donde la concepción social de la infancia y sus condiciones de vida sufrieron una profunda mutación: “los niños son segregados del colectivo de los adultos e introducidos en dos nuevos sistemas sociales: la escuela y el orden laboral gremial. Por medio de la escolarización, la infancia es preservada, es una especie de *cuarentena institucional*, del contacto precoz con el mundo de los adultos”.

Entonces, las nuevas problemáticas, dinámicas e implicaciones entre la pedagogía y la escolarización se orientaron hacia la producción discursiva de la pedagógica demarcando límites entre la infancia y la adultez como los derechos y deberes de estos sectores de la población. Además, la escuela moderna introduce la división de las edades, los saberes específicos y las prácticas de los aprendizajes, consolidando las relaciones de dependencia de los niños hacia sus mayores desde los ámbitos: jurídicos, productivos y familiares. Asimismo, desde el discurso de la pedagogía moderna, la infancia se constituye escolarmente y una parte cuantitativamente relevante de la población que es infantilizada por medio del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado “escuela” y las apropiaciones selectivas de los saberes modernos en Colombia sobre la práctica pedagógica en algunas instituciones con orientación activa y posteriormente en la educación pública derivando tres miradas sobre la infancia: Desde el discurso biológico, se dirigía hacia el proceso evolutivo del niño; el niño de la psicología experimental cuantificando sus aptitudes e inteligencia; y la mirada de la pedagogía activa *experiencial* y social que veía al niño desde la etapa evolutiva biológica como sujeto único,

11. Y otras problemáticas sociales que Cecilia Muñoz y Ximena Pachón han investigado casi por cuarenta años *las condiciones de vida de los niños de la calle en Bogotá, citado en su texto “los niños de la miseria. Bogotá, siglo XX; a través de los relatos de los niños huérfanos, abandonados, limosneros, callejeros, delincuentes y trabajadores de finales del siglo pasado que sirve como base empírica para una descripción histórica de la vida urbana en Bogotá, enfocada en la situación de la infancia vulnerable.*

12. Sáenz, J, Saldarriaga & Ospina (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.* Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de los Andes y Universidad de Antioquia. pp. 14

13. Sáenz, J. (1997). *Hacia una pedagogía de la subjetivación.* En *Revista Educación y Pedagogía* Vol. IX No. 19 p. 1-23

con personalidad autónoma y con intereses sociales e individuales producto de su experiencia. Así entonces, *el conjunto diverso y cambiante de las representaciones de la infancia*<sup>14</sup>, propone la transformación de la infancia en un “niño del deseo”, que genera una pasión por su estudio, análisis e investigación, a partir de la preocupación por tomar en cuenta la infancia desde la dimensión de la práctica y de la acción.

De acuerdo con Yarza<sup>15</sup> y Rodríguez (2007) la mirada de la infancia desde la perspectiva biológica conllevó a problematizar *la educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940* que surge en Occidente a principios del siglo *XX* con la nueva figura de la “*infancia anormal*” que posibilitó *la creación de una nueva institución de sujetos de saber, de prácticas y nociones*; donde la *infancia anormal* como objeto de discurso de la educación especial se sustentaba en los postulados plurales y diversos de las ciencias biológicas como la biomedicina, la siquiatria, la sicología experimental, la pedagogía activa de corte experimental, la ciencia médico-pedagógica, que siglos antes pretendían la “normalización” de los sujetos en instituciones como: la cárcel, el manicomio y el hospital.

Con este panorama, la “*infancia anormal*” fue una categoría que emergió para designar “aquellos niños pobres que no rinden en la inaugurada escuela pública y obligatoria”. Sin embargo, pedagogos activos como María Montessori y Ovidio Decroly centraron sus trabajos iniciales en este tipo de población y por tanto, su sistema pedagógico se basó en el fundamento biomédico y la sustentación a esta experiencia se inclinó por el “niño activo natural” que demanda la individualización de la enseñanza a través de la técnica, el método y los materiales experimentales; producto de un nuevo tipo de discurso alrededor del modelo pedagógico más acorde con la infancia, los nuevos tiempos y los retos de las “sociedades modernas”. En tal sentido, para el caso colombiano permitió el inicio de la educación especial y del aula de apoyo como escenario para pensar y construir una historia de la educación especial desde la pedagogía con una mirada crítica de la historia de los saberes. En tal sentido, la infancia de principio del siglo *XX* condujo a múltiples investigaciones producto de los cambios familiares, sociales y culturales; que fueron demandando saberes más complejos e interdisciplinarios de orden biológico, psicológico y social para la comprensión de la infancia moderna desde la cotidianidad y diversidad de sus prácticas.

De otro lado, citamos a Fayad (2012) quien analiza *la niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX* desde una perspectiva histórica y sociocultural en el proceso de construcción de las instituciones que intervienen en la atención y cuidado de los niños en Santiago de Cali a principios del siglo *XX*, y que participaban en la construcción del ciudadano de la época, con lo cual, estudia los procesos de normalización e institucionalización de la niñez en Cali analizando los diversos lugares: La familia, la Iglesia, la escuela y la ciudad en donde los niños participan como actores sociales, que van dando sentido a la construcción de los niños como sujetos y de la niñez como el tipo de subjetividad de la época en Santiago de Cali que concibe la creación institucional como una necesidad social que trasciende el acto de cuidar a los niños a las prácticas<sup>16</sup> institucionales que representan atender, lo que implicaba *el cuidado* priorizando la necesidad social que conduce a las instituciones la responsabilidad de asegurar las condiciones humanas, personales, familiares y sociales que aseguran el bienestar de la niñez que implica *la atención* por medio de prácticas de cuidados en salud médica, educativa, moral y ciudadana.

Así en *la relación entre ciudad, instituciones, niñez y subjetividad* describe la genealogía como fundamento de las prácticas sociales a fin de identificar los procesos de origen y de nacimiento que permite llevar a cabo un análisis de interpretación histórica que estudia el contexto y las complejidades de los acontecimientos sobre las prácticas de los niños y niñas producidas por la sociedad, en lugares donde hay relación directa e indirecta con los sujetos como lo son: la clínica, el hospicio, las familias, las estaciones de transporte, los mercados, las fábricas, la Iglesia y la escuela donde la mirada de la niñez representa dos visiones: *la mirada de los adultos sobre los niños y la mirada particular de los niños*.

14. Gómez, M. y Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp.77-89

15. Desde esta perspectiva Alexander Yarza (2013) publicaría años más adelante en su artículo “*hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación*” como reflexiones de los resultados de la investigación *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (financiado por Colciencias, Universidad de Antioquía, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad San Buenaventura) Colombia*; las aproximaciones sobre las relaciones entre pedagogía, educación especial, inclusión y formación enfatizando en el discurso de *la inclusión como mandato en los procesos de escolarización aportando a la construcción de una escuela distinta, de otra educación para otro mundo posible*.

16. Dichas prácticas institucionales se encuentran dentro de *los saberes ancestrales, que incluye la concepción de ciclo de vida, los médicos y las comunidades cuyas prácticas culturales deberían ser reconocidas por los modelos de escolarización en contextos rurales de cada pueblo indígena, con el fin de pensar en una escuela intercultural*. Fayad, (2015, p. 2) Este artículo se basa en el trabajo de investigación del posgrado realizado entre 2010 y 2012 con el Cinde, Universidad de Manizales, Clacso, Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad Silva Henríquez.

Con esto, los discursos enunciativos y prácticos por medio de la construcción de la relación entre ciudadano y niños en el sentido existente se halla la proyección de los adultos en los niños, haciendo énfasis en el deseo moral de formación que la sociedad y los adultos que han configurado para los niños tras varias generaciones. En este sentido, se lleva a la infancia moderna a un estado de idealización en donde *el niño se considera ideal de formación, proyección, cuidados y atenciones que viene de los adultos y se sus políticas, como experiencias que se concretan en sus instituciones que los cuidan y atienden refiriéndose a las prácticas familiares, de higiene y médicas*, centrando un interés particular en estudiar las instituciones que en sus prácticas ejercen el cuidado y la atención de los niños: las clínicas de maternidad, los hospitales de caridad que a principios del siglo **XX** se encuentran en un proceso de construcción social desde la perspectiva de implementación de las representaciones sociales y las prácticas sociales que se relacionan con el modelo de construcción del ciudadano de la ciudad de Cali, las cuales permitieron centrarse en las *prácticas sociales* que se fueron gestando en la construcción de identidad del sujeto. Así ser niño significaba ser ciudadano y actor social.

En tal sentido, en el caso colombiano según Cárdenas (2018) en su tesis doctoral *“Experiencias de infancia: niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)”* plantea que la historia de la infancia se puede articular desde tres acontecimientos: *la historia de la pedagogía; la escuela y el maestro*, como parte del proceso de modernización de la sociedad en la mitad del siglo **XX** por el surgimiento de nuevos problemas sociales asociados a los niños y a las mujeres, los discursos, las prácticas sobre la anormalidad y el despliegue de instituciones dedicadas a la protección, la educación y la correlación de los niños. En este sentido, se analiza “la comprensión de la infancia como una configuración sociocultural” en los procesos de constitución de la experiencia de infancia hombre y mujeres que vivieron su niñez entre las décadas de 1930-1950 en diferentes contextos sociales y culturales en Colombia. Por tanto, “la noción de experiencia constituyó el referente para conocer la infancia como una configuración cultural que se produce en la correlación del saber, formas de normatividad y de subjetividad”.

Entonces, la infancia como experiencia “posibilita reconocer al sujeto niño como parte de una trama social y cultural...” desde una construcción *intersubjetiva* entre la infancia y su contexto mediado por los discursos referentes a las prácticas pedagógicas, médicas, jurídicas y religiosas que constituyen una forma de reconocimiento histórico de la infancia como actores sociales que se configuran desde sus experiencias en diferentes contextos socioculturales, comprendiendo la infancia como experiencia vivida<sup>17</sup>.

Luego, con los cambios históricos, sociales y culturales vividos por los niños a partir de los años noventa con el auge de la tecnología a mediados del año dos mil donde la experiencia de la infancia contemporánea se halla atravesada por los medios de comunicación e interacción como lo presentan los profesores Antonio Quintana Ramírez y Rocío Rueda Ortiz, en su texto *Ellos vienen con el chip incorporado* (2007) cuya investigación propuesta abordan el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la educación, la ciencia y la cultura; desarrollando una serie de interrogantes relacionados con los sujetos, el impacto de las tecnologías en el ámbito educativo, las relaciones entre los seres humanos; interpellando a *qué condiciones o factores han sido determinantes para que tanto niños y jóvenes sensibles, creativos, lucidos y visionarios encuentren la escuela tan poco atractiva*, por tanto, ven en las TICs un soporte a una enseñanza más centrada en el alumno, a otros modos de aprender, de conocer, de pensar y representar el mundo, desde el ámbito pedagógico.

Además de cuestionar la visión reduccionista e instrumentalista de las tecnologías, que, aunque en la actualidad la mayoría de las personas interactúa en la cotidianidad con un gran número de dispositivos tecnológicos, resulta alarmante su analfabetismo científico-técnico, al no contar con el conocimiento básico que regulan el funcionamiento de éstos. Esto significa que, los niños perciben la tecnología, la exploran, la entienden y dominan mostrando una mayor disposición y capacidad para acercarse a estos medios a diferencia de algunos adultos, por lo cual, cada década hallará una brecha generacional entre sus pares, agentes educativos y socializadores al enfrentar los cambios constantes en un mundo de aceleración y globalización digital.

Asimismo, Amador (2012) con el fin de *comprender las transformaciones ontológicas y sociales de los niños y niñas, bajo los avatares del cambio de época*, a partir de las experiencias con las tecnologías

17. Dicha experiencia puede comprenderse en el marco de los estudios de la infancia en América Latina como lo describe Carli citada por Herrera, M y Cárdenas Y. “*la experiencia infantil a través de los recuerdos sobre sus propias vivencias conserva los adultos, como una vía para mapear significaciones sobre las particularidades de un tiempo histórico y desde los sujetos*” Herrera, M y Cárdenas Y. (2013 p. 301).

info-comunicacionales, que comprenden los entornos materiales, simbólicos y socio-culturales de las formas de comunicación digital en red y del tratamiento de los datos considera que hoy se constituyen los mundos de la vida de las personas, las nuevas relaciones entre los humanos y las máquinas; las nuevas pantallas están modificando los procesos de socialización<sup>18</sup>, las formas de sensibilización y los mecanismos con los que se construyen los saberes, los cuales alteran los referentes de infancia y juventud dejando de considerarlos frágiles e inocentes a sujetos *peligrosos y desadaptados* que desbordan sus formas de interactuar en la *sociedad red*. De modo que las tecnologías son consideradas instrumentos obligatorios en la enseñanza; las prácticas están atravesadas por las inquietudes didácticas, técnicas, procedimientos y saberes los cuales deben colocar al sujeto en el centro del aprendizaje, la escolarización y de la formación.

En tal sentido, la dimensión de la cibercultura exige nuevos recursos de comprensión sobre conceptos como la realidad, objetividad, substancialidad, puesto que con *la llegada al ciberespacio es fruto de un largo camino en el que el texto, la tridimensionalidad, la hipermedialidad y la interactividad, han hecho posible la construcción contemporánea de conexiones virtuales, que han mutado a simulaciones y a la experimentación de la vida*. Por tanto, en este proceso la constitución del sujeto contemporáneo coexiste con otro en el que los sujetos son capaces de producir prácticas de sí, de concebir la creación, lo colectivo, lo múltiple y el agenciamiento asociadas a los conceptos de moralidad, nomadología, singularidad y multiplicidad y con esto se da la entrada a la *filosofía de la multiplicidad y del pensamiento menor*. Es así como la educación y la cibercultura es evidente la existencia de amplias alteraciones en la esfera de los procesos educativos y pedagógicos que coloca en tensión los referentes convencionales de la enseñanza-aprendizaje, la escuela como dispositivo de formación y el conocimiento como propiedad. Sin embargo, los nuevos atributos de la información, los entornos en los que es posible compartir los saberes constatan que los procesos educativos deben resignificar tres aspectos revolucionarios de la sociedad contemporánea: el acceso a la información; la producción de nuevos estilos de razonamiento y la propensión a la inteligencia colectiva.

En consecuencia, es posible que las prácticas educativas al caracterizarse por la linealidad, homogeneidad y convencionalidad, con el devenir de la información se corre el riesgo de perder el monopolio del saber institucional. A la vez del surgimiento de nuevas lecturas y escrituras, donde emergen nuevos estilos de razonamiento, los cuales están asociados a la deducción, la lógica y la inducción aparentemente mediada por la experiencia; lo que ha propiciado en la cibercultura nuevas formas de creación y producción de saberes a través de la comunidad, lo colectivo, el dialogismo y la multiplicidad.

Y por otro lado, la infancia contemporánea se constituiría en un referente de múltiples investigaciones realizadas por autores como Jiménez (2012) quien plantea la constitución de la infancia contemporánea durante las últimas décadas del siglo *XX* y los primeros del siglo *XXI*, por la pertinencia académica y social de la infancia que se sustentaba en el desconocimiento de la temática en el país con el fin de valorar la infancia como sujeto de reflexión, en las que los procesos de objetivación y subjetivación se muestran como continuos, complejos e inacabados en una transición reciente, en la cual el sujeto ha experimentado una ruptura. De modo que, en una nueva configuración de emergencia y ruptura, la infancia contemporánea da cuenta de una reorganización discursiva que, desde una perspectiva de borde, posibilita la reconstitución de una nueva serie de saberes y enunciados<sup>19</sup>.

Así, en la actualidad, el concepto de infancia como experiencia vital es cuestionado por el hecho de que, los medios de comunicación han puesto a disposición de los niños abundante información que antes estaba reservada a los adultos, por ejemplo en materia de la sexualidad, de la vida íntima y de la violencia, ha tenido como consecuencia que los niños ya no sean concebidos como inocentes y frágiles

18. Esta socialización se halla en el *surgimiento de un fenómeno que no solo supone una recomposición técnica, alrededor de las convergencias digitales...partiendo de la existencia de niños y niñas que desde muy temprana edad producen prácticas comunicativas a través de dispositivos...y se puede admitir que sus posicionamientos como usuarios, consumidores y prosumidores de contenidos, interacciones, repertorios culturales y experiencias en la comunicación digital interactiva proveen otras formas de ser, socializar, sensibilizarse y crear*, Amador (2010, p146)

19. Jiménez Absalón uno de los investigadores más reconocidos en el ámbito educativo por el desarrollo de importantes investigaciones en el ámbito pedagógico e historiográfico que contextualiza, problematiza y desarrolla estudios sobre la infancia, la familia, la educación entre los cuales fueron consultados para la presente investigación doctoral: *Infancia. Rupturas y discontinuidades en Colombia* (2012); *los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI* (2018); *infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica en coautoría con Carlos Arturo Reina Rodríguez* (2019), resaltando sus valiosos aportes teóricos al campo conceptual de la infancia de finales del siglo *XX* hasta la actualidad.

sino por el contrario los niños en la actualidad son vistos como precoces, complejos e inacabados. Por tal razón, desde la perspectiva investigativa, la infancia representa una organización discursiva en la que los niños tienen lugar, cumplen una función y tiene una finalidad cultural, social y moral.

De modo que la infancia contemporánea como sujeto, ha vivido un proceso de socialización, naturalización y objetivación, en un momento de transición histórica y de yuxtaposición de discursos que ha ocurrido entre las últimas décadas del S. XX y los comienzos del S. XXI, estableciendo *la emergencia como la constitución de un acontecimiento que bien se manifiesta como una irrupción, también expresa unas fuerzas que luchan por mantenerse*, en el marco del reconocimiento del niño como sujeto activo en el marco social y político como *sujeto de derechos*, desde las prácticas familiares, educativas y culturales a través de las transformaciones y afectaciones social sobre la infancia contemporánea de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, con la presencia del computador, el acceso a internet, la navegación en la Web, los teléfonos celulares y sus aplicaciones que se constituyen en los nuevos consumos infantiles transformando los imaginarios de la infancia moderna a una infancia contemporánea, Jiménez (2018).

#### 4. Conclusiones

El discurso de las nuevas infancias y transformación en la sociedad colombiana entre el 2001 y 2018 profundiza sobre la infancia contemporánea a partir de su constitución histórica y social de los niños como sujeto transformado y transformador de las dinámicas institucionales, a partir de las configuraciones en el ámbito familiar, pedagógico y social que establece el nuevo empoderamiento discursivo sobre la infancia contemporánea en la sociedad actual comprendiendo las nuevas lógicas relacionales, comunicativas y tecnológicas a partir de los cambios y transformaciones propios del siglo XXI, relacionadas con sus formas de socialización, interacción y modos de habitar el mundo.

Frente a las tensiones sobre la infancia moderna y la infancia contemporánea se proyectan los discursos sobre las nuevas infancias emergentes desde las lógicas de la comunicación e interacción por medio de las tecnologías como las prácticas familiares, pedagógicas y sociales que se contextualizan a partir de los cambios y transformaciones propias del siglo XXI, relacionadas con sus formas de socialización en un mundo globalizados y atravesado por las TIC's, donde el nuevo concepto de infancia toma relevancia por los hallazgos, retos y desafíos que implica la formación de los niños en pleno derecho de su desarrollo comprendiendo los procesos biológicos, sociales, históricos, culturales, comunicacionales y relacionales; reconociendo la infancia contemporánea en sus procesos de socialización e inmersión en instituciones sociales mediadas por la economía de consumo y las nuevas tecnologías.

Además, la infancia contemporánea desde la perspectiva latinoamericana se constituye en una construcción histórica y social, que devino de los cambios sociales producto de la visibilización de los niños, sus derechos y de una perspectiva de protección que garantizaran su bienestar en sus hogares, las escuelas y esto poco a poco fue tomando fuerza en las prácticas institucionales y sociales como en la escuela, los medios de comunicación, que tuvieron gran influencia sobre las relaciones infancia, familia e institucionalización en los primeros años del siglo XXI donde la infancia contemporánea emergió producto de una preocupación social y estatal.

Finalmente, en nuestro caso en particular la infancia contemporánea se aborda desde la perspectiva histórica, pedagógica y social de la infancia inmersa en la familia, la escuela y las nuevas tecnologías; la infancia y su relación con la televisión y la economía del consumo; como también la transformación de la infancia a partir de las prácticas discursivas; la infancia desde las prácticas pedagógicas y familiares en las cuales se constituyen nuevas formas de ser, estar y representar la infancia contemporánea inmersa en esta serie de acontecimientos entre los cuales se encuentran como sujetos activos en la construcción de los saberes propios de su edad, los cambios familiares, sociales, culturales y las transformaciones de la época que visibilizan a los niños como sujetos de derechos con capacidades, destrezas y talentos individuales, que aprenden, interactúan y construyen tejido social a partir de sus saberes e interacciones.

## Bibliografía

- Alzate, M. (2003). *Concepciones de la infancia como sujetos de políticas sociales*. En: La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira, Risaralda, Colombia: Editorial Papiro.
- Amador, J. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. En *Revista Signo y Pensamiento* 57 Volumen XXIX julio-diciembre, pp 142-161
- Amador, J. (2012) *Infancias, cibercultura y subjetividades*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barbero J. (2001). Los niños como audiencias. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- Buckingham D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata
- Buckingham D. (2007) ¿Infancias digitales? Nuevos medios y cultura infantil. En: Más allá de la tecnología-Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Cárdenas, Y. (2018) *Experiencias de infancia: niños memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)* Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: La Carreta Editores
- Carli S. (1999). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A.
- Carli S. (2006). La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping/compilado. Buenos Aires: PAIDOS.
- Fayad J. (2012). La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Fundación Francisca Radke
- Fayad, J. (2015). *Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural*, artículo de reflexión derivado de investigación *basado en el trabajo de investigación del posgrado realizado entre 2010 y 2012 con el Cinde, Universidad de Manizales, Clacso, Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad Silva Henríquez*. En *Revista Colombiana de educación*, No. 69. Bogotá, Colombia.
- Giroux, H. (2000). La inocencia robada juventud, multinacionales y política cultural. Madrid. EDICIONES MORATA
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Argentina: Praxis educativa Vol. XVII, No. 1 y 2, enero diciembre p13-26
- Gómez, M. y Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp.77-89
- Herrera, M y Cárdenas Y (2013). *Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina como resultado del Proyecto de Investigación "Infancia, juegos y juguetes (1930-1960): una aproximación histórico-cultural para pensar la educación y lo educativo"*. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* vol. 40, núm 2, julio-diciembre-Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, pp 279-311.
- Jiménez, A. (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales*. En: la práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.8
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Centro de investigaciones y desarrollo científico.
- Jiménez, A. (2012). *Infancia. Ruptura y discontinuidades en Colombia*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Jiménez, A. (2018). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, pp.151-174
- Jiménez, A. y Reina C. (2019). *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica*. Primera edición, abril. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ciudadanía y Democracia.
- Llobet, Valeria. (2010) ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. 1ª Ed. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Llobet, Valeria. (2014). La producción de la categoría "niño-sujeto-de-derechos" y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina: Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En:

- Pensar la infancia desde América Latina, un estado de la cuestión. [Compiladora]. Buenos Aires: CLACSO Colección Red de posgrados en ciencias sociales.
- Muñoz, C y Pachón X. (2018). Los niños de la miseria. Bogotá, Siglo XX. Editorial Universidad Nacional de Colombia
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder *la conformación de la pedagogía moderna*. AIQUE GRUPO EDITOR.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. En: Revista Brasileira de Educación Vol. 14 No. 2, p.191-214
- Postman, N. (2005). La desaparición de la niñez.
- Rueda Ortiz, Rocío, Quintana Ramírez, Antonio. (2007). Una aproximación a la cultura informática escolar. En: Ellos vienen con el chip incorporado. Segunda edición. Bogotá: IDEP- Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Saenz, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. En Revista Educación y Pedagogía Vol. IX No. 19 p. 1-23
- Steinberg, Sh. Y Kincheloe J. (2000). Cultura infantil y multinacionales. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Serres, M. (2001) "lo virtual es la misma carne del hombre". En entrevista para el Diario *Le Monde*, París.
- Serres, M. (2013). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Yarza, A y Rodríguez (2007). Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940. Bogotá: Cooperativa editorial MAGISTERIO
- Yarza, A. (2013) Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. En Revista Contextos de Educación Vol. 14 Disponible [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)

MESA

Historia de Infancia, maestro y pedagogía en Colombia

# Algunos elementos históricos sobre los programas del Departamento de Lenguas de la UPN

Diana Carolina Cárdenas Castro  
Universidad Pedagógica Nacional

# Algunos elementos históricos sobre los programas del Departamento de Lenguas de la UPN

Diana Carolina Cárdenas Castro  
Universidad Pedagógica Nacional

## Resumen

El presente trabajo se inscribe en el rastreo histórico de los programas académicos del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional durante el período comprendido entre 1953 -momento en el que se crea la licenciatura en filología e idiomas- hasta el 2000. Dicho rastreo se centra principalmente en dos ejes: la estructura académico- administrativa y la oferta formativa, esta última yace del interés por describir algunos rasgos principales de la propuesta de formación de maestros en la UPN, ligado a los procesos económicos, políticos y sociales del país. Cada uno de estos ejes se abordó en diversos momentos identificados por el grupo de investigación, por lo cual no suponen una mirada año a año, sino sobre algunos hitos. A partir de la revisión y análisis de distintos documentos institucionales tales como: catálogos, boletines, manuales, acuerdos, actas, entre otros. En lo que respecta al primer eje mencionado, se aborda la desaparición de algunas facultades a causa de la departamentalización de la universidad; la separación de la facultad de artes y humanidades; la creación y fusión de algunos departamentos; la instauración del crédito y la creación de áreas de futura docencia como respuesta a la flexibilización curricular. En lo que atañe al segundo eje, se indican las titulaciones que dicho departamento ofrecía; los planes de estudio, vistos desde la distribución porcentual de los componentes que lo configuran: disciplinar, formación pedagógica y por último, cultura y formación general. Descrito desde un marco de reformas que intentaban modernizar la universidad.

**Palabras clave:** departamento de lenguas, programas académicos, estructura académico-administrativa, oferta formativa, formación de maestros, Universidad Pedagógica Nacional.

El rastreo histórico del presente trabajo se centra en dos ejes, la estructura académico administrativa y la oferta formativa de los programas del departamento de lenguas. Dicho rastreo se realiza en tres momentos o periodos. El primer período abarca de 1953 a 1968; el segundo de 1968 a 1972 y el último período abordado de 1973 a 1998.

## 1. Período 1953-1968

En lo que refiere a la estructura académico-administrativa, se observan ciertos cambios, si se tiene en cuenta que en el período de 1953-1967, la universidad estaba conformada por cinco facultades –facultad de filología e idiomas, facultad de ciencias sociales y económicas, facultad de ciencias biológicas y química, facultad de matemáticas y física, facultad de psicología y ciencias de la educación-. En contraste, en el año 1968, tras la instauración de la departamentalización, desaparecen las mismas, a excepción de la facultad de psicología y ciencias de la educación, la cual recibirá el nombre de facultad de educación posteriormente.

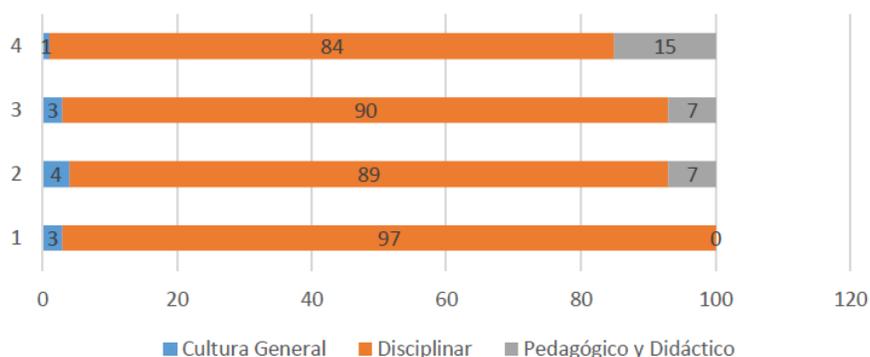
En lo que respecta a la oferta formativa, se observan las siguientes áreas: disciplinar, formación pedagógica-didáctica y por último, cultura y formación general. Con base en esto pueden hacerse las siguientes consideraciones, teniendo en cuenta los planes de estudio del período ya señalado

### Plan de estudios 1952

Filología e idiomas	Componente
1°	<i>Disciplinar:</i> castellano, latín, griego, francés, inglés, filosofía, lingüística, alemán <i>Cultura general:</i> religión.
2°	<i>Disciplinar:</i> castellano, latín, griego, francés, inglés, filosofía, lingüística, alemán <i>Pedagógico y didáctico:</i> pedagogía <i>Cultura general:</i> religión.
3°	<i>Disciplinar:</i> castellano, gramática histórica, francés, inglés, latín, lingüística, alemán, filosofía (metafísica, literatura colombiana, laboratorio fonético) <i>Pedagógico y didáctico:</i> prácticas docentes <i>Cultura general:</i> religión
4°	<i>Disciplinar:</i> castellano, gramática histórica, francés, inglés, latín, lingüística, alemán, laboratorio fonético, literatura española, literatura universal. <i>Pedagógico y didáctico:</i> metodología especial, prácticas docentes. <i>Cultura general:</i> religión

El siguiente gráfico ilustra la distribución porcentual de las intensidades horarias en el programa, por cada área ya mencionada:

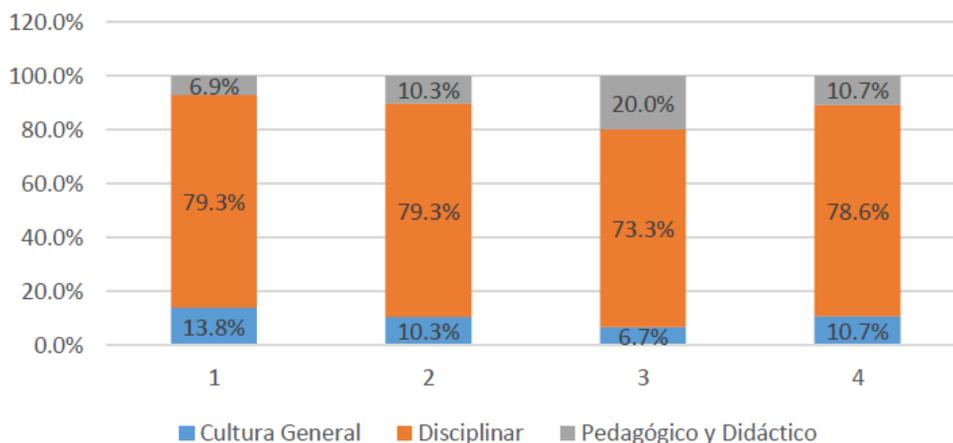
### Componentes de formación - Lic. en especialización en Filología e Idiomas 1952



En 1955, se añaden algunas materias tales como, perceptiva literaria, filosofía propedéutica, cultura filosófica religiosa, psicología, lógica, ética, administración escolar, metodología, higiene escolar<sup>1</sup> ética profesional y seminario bolivariano. De lo anterior, es posible afirmar que, aunque en dicho año se busque fortalecer el componente pedagógico-didáctico con la creación de nuevas asignaturas, la relación que presenta dicho componente con los otros dos, sigue siendo similar a la de 1952.

A continuación, se muestra la relación porcentual de los componentes en el plan de estudios de 1955:

### Componentes de formación - Lic. en especialización en Filología e Idiomas 1955



Algunas de las materias comunes fueron reajustadas al año siguiente reduciendo su intensidad horaria –caso de psicología, filosofía propedéutica y pedagogía– o convirtiéndolas en un curso quincenal –caso de administración escolar e higiene– (Consejo Académico UPNF, 1956); entretanto, las materias disciplinares aumentaron su intensidad horaria.

En general, el programa se mantuvo con la misma estructura hasta casi finales de la década de 1960; con todo, era usual que se hicieran algunas modificaciones que se discutían en el Consejo Académico y que no afectaban el programa en general.

En 1962 con el decreto que cambia de nominación a la Universidad Pedagógica Nacional Femenina por Universidad Pedagógica Nacional con carácter mixto, se establecen cursos nocturnos de formación de profesores con destino a la educación secundaria.

En 1967, la facultad de filología e idiomas, ofrece un seminario de español y metodología para profesores de secundaria en ejercicio. Las materias que comprendían el seminario son, dialectología y fonología, morfosintaxis, gramática histórica de la lengua española, metodología. A los profesores que asistían regularmente y aprobaban los exámenes de evaluación, la universidad les otorgaba un certificado de capacitación.

## 2. Período 1968-1972

En 1968, con la reforma académica, se instaura la departamentalización, de ahí que se cree el departamento de lenguas extranjeras y el departamento de español. Dicha reforma también instaura la semestralización, el crédito, entendido como el resultado académico que un estudiante debe lograr

1. La asignatura de higiene escolar, responde a las exigencias del nuevo plan de estudios de bachillerato, en especial, a la materia anatomía, fisiología e higiene, incorporada en dicho nivel.

en 48 horas, representados en trabajo teórico-práctico y esfuerzo personal, elemento que resulta de suma importancia para los programas de pregrado, en tanto es requisito para su obtención. El siguiente cuadro indica el número de créditos necesarios para titularse de la Universidad Pedagógica en tres niveles: perito, experto y licenciado.

Programa académico	Créditos	Semestres	Título	Destino
Perito	32	2 semestres	Perito en educación	Escuela primaria
Experto	64	4 semestres	Maestro a nivel de experto en educación	Enseñanza primaria
Licenciado	128	4 años	Licenciado en ciencias de la educación de acuerdo a la modalidad seleccionada por el estudiante.	Educación secundaria

Ahora bien, para obtener el título de licenciado se requerían cumplir con las siguientes condiciones en el área disciplinar de futura docencia:

<b>Principal</b>	60 créditos
<b>Mayor</b>	40 créditos
<b>Básica</b>	30 créditos

Esta división en área principal, mayor o básica obedecía a criterios de flexibilización curricular. Dentro de esa organización era posible elegir una de las siguientes modalidades que contemplaba otras áreas de formación.

<b>Cultura general</b>	13 créditos
<b>Formación básica del educador</b>	30 créditos
<b>Formación profesional específica: Nivel principal</b>	40-80 créditos
<b>Cursos instrumentales y electivos según el área</b>	5-45 créditos

#### Oferta según área

<b>Nivel principal</b>	Química, educación física, español, matemáticas, física, ciencias sociales, pedagogía musical, psicopedagogía y preescolar.
<b>Nivel mayor</b>	Mecánica, electricidad, dibujo técnico, biología, química, educación física, inglés, francés, español, matemáticas, física, geografía e historia, administración educativa.
<b>Básico</b>	Química, deportes, gimnasia, español, francés, inglés, matemáticas, física, geografía, historia, dibujo técnico y bibliotecología.

Es de resaltar que, en cuanto a las áreas de futura docencia, el estudiante podía elegir inicialmente o en el transcurso de su carrera, un área principal, dos áreas mayores, un área mayor y una básica, dos áreas básicas y por último, un área mayor. Debe anotarse que previa a la reforma establecida por el gobierno nacional a través del Decreto 3153 de 1968, la Universidad estaba promoviendo una reorganización de sus programas. Fruto de esto es el plan de estudios que se indica enseguida.

## Plan de estudios 1968

### Licenciatura en filología e idiomas

Semestre	Asignaturas	I H	CRÉDITOS	Semestre	Asignaturas	I H	CRÉDITOS
1°	Español	5	5	2°	Español II	5	5
	Griego I	2	3		Griego II	3	3
	Francés I	3	5		Francés II	6	6
	Inglés	6	5		Inglés II	3	5
	Cultura general	6	3		Literatura II	3	
	Educación religiosa	3			Cultura general		
				Seminarios	1		
				Bibliotecología	2		
Semestre	Asignaturas	H	CRÉDITOS	Semestre	Asignaturas	I H	CRÉDITOS
4°	Español	5	5	5°	Español IV	5	5
	Latín I	2	2		Latín	2	2
	Inglés III	5	4		Francés	5	4
	Literatura III	3	3		Inglés IV	5	4
	Lingüística	3	3		Literatura IV	3	3
	Profesionales				Lingüística II		
Psicología de la adolescencia			Profesionales	3	3		
			Psicología del aprendizaje	3	2		
Semestre	Asignaturas	H	CRÉDITOS	Semestre	Asignaturas	I H	CRÉDITOS
5°	Español V	5	5	6°	Español IV	5	5
	Latín III	3	3		Latín IV Ingles	3	3
	Ingles V	8	6		VI Literatura VI	8	6
	Literatura V	3	3		Lingüística IV	3	3
	Lingüística	3	3		Profesionales		
	Profesionales				Filosofía de la educación	3	3
	Seminario				Latín IV	3	3
	Ayudas audiovisuales						
	Administración escolar	2	1				
	Latín III	3					
Semestre	Asignaturas	H	CRÉDITOS	Semestre	Asignaturas	I H	CRÉDITOS
7°	Español VII	3	3	8°	Español VIII	3	3
	Ingles VII	6	5		Ingles VIII	6	5
	Literatura VII	3	3		Literatura VIII	3	3
	Filosofía del lenguaje	3	3		Profesionales		
	Profesionales				Ética profesional		
	Prácticas docentes en español e inglés	8	4		Prácticas docentes		
					Español e Inglés	5	4
				3			

Respecto a los planes anteriores, se observa la introducción de nuevas asignaturas tales como cultura general, bibliotecología<sup>2</sup>, psicología de la adolescencia, psicología del aprendizaje, filosofía de la educación, lo cual responde a la reorganización de los planes de estudio de las seis facultades que conduce a su semestralización. Las asignaturas harían parte de lo que se conoció como formación profesional. Cabe señalar que la instauración no se realizaría en la facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, en tanto, era la encargada de administrarlas en lo que refiere a la evaluación de programas y profesores.

2. La introducción de la bibliotecología como asignatura, obedece a las exigencias del decreto 3153 de 1968 en lo que refiere a las funciones de la universidad.

Por otro lado, se estipulan asignaturas de cultura general, administradas por las facultades según fuese la capacidad en cada materia y estaban pensadas para semestres específicos de la formación de profesores en cada uno de los programas. Tal es el caso de la facultad de filología e idiomas que administran las asignaturas de español, inglés y sociología general y las facultades que las reciben son, ciencias biológicas y químicas, ciencias sociales y económicas, matemáticas y física y psicología y pedagogía.

Añadido a lo anterior, en 1968 la Universidad Pedagógica Nacional establecerá una relación con el State College de Iowa (Estados Unidos), relación que se expresó en los cursos de verano, convenios para enviar estudiantes de la facultad de filología e idiomas a cursos de inglés y profesores que realizaron sus estudios de maestría en dicha universidad en disciplinas específicas y en educación y pedagogía, en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina (UNESCO, 1962)

### 3. Período 1973-1998

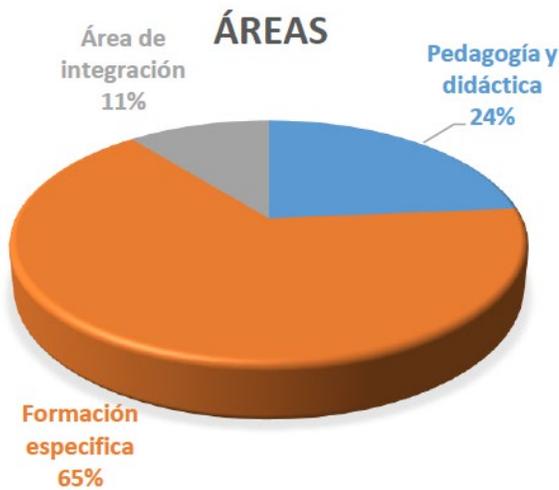
En 1973 surgen programas que adoptan la denominación de español y lenguas, y español e inglés. Dicha modificación se desprende del acuerdo 132 de la junta directiva del ICFES, la cual se ratificó con la resolución 10469 del Ministerio de Educación Nacional, además, los departamentos existentes desde 1969, se fusionan; constituyendo así el departamento de lenguas.

En 1975, el MEN expide la resolución No 2022, por la cual se aprueban las modificaciones implementadas a los planes de estudios en el departamento de lenguas. Los tres títulos aprobados fueron: licenciatura en español, licenciatura en francés y licenciatura en inglés. A continuación se expone cada uno de los planes:

#### Plan de estudios del programa de licenciatura en español

Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
1°	Educación y sociedad	76	2°	Educación, economía y política	76
	Lengua extranjera (Inglés o francés)	60		Lengua extranjera II (Inglés o Francés)	60
	Literatura universal	60		Lógica de la ciencia	60
	Introducción a la lingüística	60		Literatura universal II	80
	Latín I	60		Análisis lingüístico	60
			Latín II	60	
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
3°	Educación y cultura	76	4°	Pedagogía y psicología	92
	Fonética y fonología españolas	60		Literatura española I	60
	Lengua extranjera	80		Sociolingüística	60
	Historia de la ciencia	60		Sintaxis española	70
	Literatura universal III	60		Literatura hispanoamericana	60
Psicolingüística					
Fonética y fonología española	70				
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
5°	Pedagogía y conocimiento	92	6°	Pedagogía y didáctica	92
	Metodología de la investigación I	80		Metodología de la investigación II	80
	Literatura española II	60		Seminario de la literatura colombiana	40
	Literatura hispanoamericana	60		Semiología	
	Pragmática lingüística	60		Historia del español	60
Sintaxis española	70	Semántica española	60		
			Teoría de la literatura	60	
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
7°	Investigación lingüística	120	8°		
	Ética profesional	45			
	Español en América	60			
	Investigación lingüística	80			

Este gráfico muestra la distribución de asignaturas según las ULAS por área:



### Licenciatura en español- francés

Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
1°	Educación y sociedad	76	2°	Educación, economía y política	76
	Introducción a la lingüística	60		Lógica de la ciencia	80
	Latín	60		Análisis lingüístico	80
	Literatura universal	60		Latín II	60
3°	Educación y cultura	76	4°	Pedagogía y psicología	92
	Historia de la ciencia	80		Sociolingüística	60
	Psicolingüística Fonética y fonología española	70		Sintaxis española I	70
	Francés intermedio	100		Literatura hispanoamericana I	60
5°	Pedagogía y conocimiento	92	6°	Fonética y fonología francesa	70
	Metodología de la investigación I	80		Francés intermedio	70
	Sintaxis española II	70		Pedagogía y didáctica	92
	Literatura hispanoamericana	60		Metodología de la investigación	80
	Literatura francesa I	40		Pragmática lingüística	60
	Francés avanzado	70		Semántica española	60
7°	Gramática francesa	70	8°	Literatura de la expresión francesa	60
	Didáctica y laboratorio	120		Literatura francesa II	40
	Filosofía del lenguaje	80		Práctica integral	80
	Historia del español	60		Electiva Investigación lingüística II	80
	Investigación lingüística	80		Taller de traducción II	0
	Electivas	0		Ética profesional	45
	Taller de escritura literaria I	80		Taller de creación literaria	0
	Investigación lingüística	80		Investigación lingüística II	80
Literatura francesa II	40	Taller de traducción	0		
Taller de traducción	0				
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
	Actividades culturales y deportivas	160			

El siguiente gráfico muestra la distribución de asignaturas por ULAS de acuerdo al área de formación:



### Licenciatura en español-inglés

Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
1º	Educación y sociedad	76	2º	Educación, economía y política	76
	Introducción a la lingüística	60		Lógica de la ciencia	80
	Literatura universal	60		Análisis lingüístico	60
	Inglés básico	100		Latín II	60
				Literatura española	60
				Inglés básico II	100
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
3º	Educación y cultura	76	4º	Pedagogía y psicología	92
	Historia de la ciencia	80		Sociolingüística	60
	Psicolingüística	60		Sintaxis española I	70
	Literatura española II	60		Literatura hispanoamericana I	60
	Inglés intermedio I	100		Fonética inglesa	70
	Fonética y fonología española	70		Inglés intermedio II	70
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
5º	Pedagogía y conocimiento	92	6º	Pedagogía y didáctica	92
	Metodología de la investigación I	80		Metodología de la investigación II	70
	Sintaxis española II	70		Pragmática lingüística	60
	Literatura hispanoamericana II	60		Semántica española	60
	Inglés avanzado	40		Literatura norteamericana I	40
	Gramática inglesa	70		Literatura inglesa	40
	Literatura inglesa	40			
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
7º	Didáctica y laboratorio	120	8º	Práctica integral	180
	Filosofía del lenguaje	80		Ética profesional	45
	Historia del español	60		Taller de creación literaria	0
	Taller crítica literaria I	0		Investigación lingüística II	80
	Investigación lingüística	80		Taller de traducción II	0
	Literatura norteamericana II	40		Taller de crítica literaria II	0
	Taller de traducción	0			
Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
9º	Actividades culturales y deportivas				

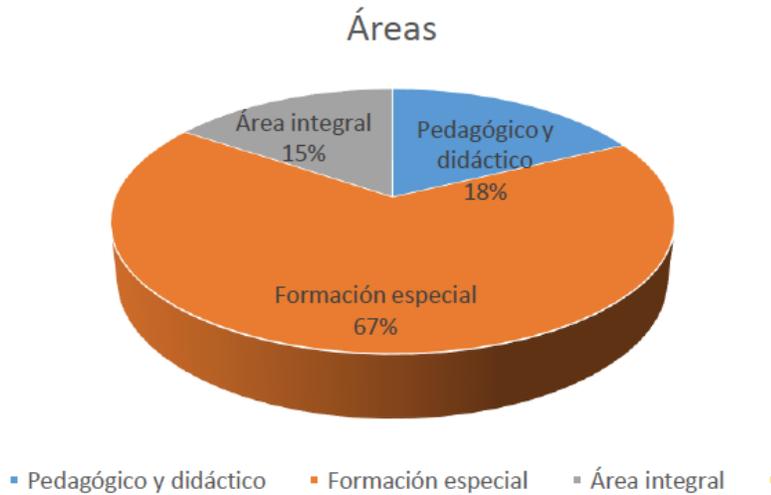
El gráfico a continuación muestra la distribución de asignaturas según las ULAS por área de formación:



A los títulos anteriores se agregará en la década de 1980 el de Licenciatura en Lenguas modernas:

Semestre	Asignaturas	ULAS	Semestre	Asignaturas	ULAS
1°	Educación y sociedad	76	2°	Educación economía y política	76
	Introducción a la lingüística	60		Lógica de la ciencia	80
	Latín I	60		Análisis lingüístico	60
	Inglés básico	101		Latín II	60
	Francés básico	101		Inglés básico II	60
				Francés básico II	60
3°	Educación y cultura	76	4°	Pedagogía y psicología	92
	Historia de la ciencia	80		Sintaxis española I	70
	Fonética y fonología española	70		Fonética inglesa I	70
	Literatura universal	60		Inglés intermedio II	70
	Inglés intermedio I	101		Fonética francesa	70
Francés intermedio I	101	Francés intermedio II		70	
5°	Pedagogía y conocimiento	92	6°	Pedagogía y didáctica	92
	Metodología de la investigación I	80		Metodología de la investigación II	80
	Sintaxis española II	70		Literatura francesa	70
	Inglés avanzando	70		Literatura española	70
	Gramática inglesa	70		Literatura inglesa	60
	Francés avanzado	70		Semántica española	60
	Gramática francesa	70			
7°	Didáctica y laboratorio	120	8°	Práctica Integral	80
	Filosofía del lenguaje	80		Ética profesional	45
	Literatura hispanoamericana	60		Taller de traducción II	0
	Taller de traducción I (electiva)	0		Taller de crítica literaria II (electiva)	0
	Psicolingüística	60		Taller de creación literaria II (electiva)	0
	Sociolingüística	60		Investigación lingüística II (electiva)	80
	Taller de crítica literaria I (electiva)	0			
	Taller de creación literaria I	0			
	Investigación lingüística I	80			

La siguiente gráfica muestra la distribución porcentual de los componentes:



Las áreas anteriormente expuestas se desprenden del acuerdo 072 de 1982 del Consejo Superior. Dicho acuerdo estableció los principios académicos generales para orientar y regular los programas de educación superior ofertados por la universidad. En el capítulo II Art. 21 se plantea las modalidades de formación universitaria constituidas por tres áreas académicas: área de formación pedagógica y didáctica (20%), área de formación específica (45%) y área de integración (20%). El 15% restante era un elemento constitutivo de la flexibilidad curricular de cada facultad, el cual podía ser empleado para completar la formación del futuro maestro. Las dos últimas áreas eran comunes a todos los programas académicos.

Sin embargo, en la sesión del Consejo Académico del 15 de junio de 1983, se acoge la propuesta de reestructuración del área de formación pedagógica y didáctica y de integración, la cual empezaría su implementación en el primer semestre de 1984. Los profesores que elaboraron la propuesta expusieron que para responder a la necesidad de formar un docente cualificado para transformar las organizaciones sociales educativas, la UPN requería crear sus propios discursos explicativos, emprender acciones para la transformación y reflexionar sobre sus acciones. En ese sentido, se proponía replantear la formación de maestros alrededor del estudio interdisciplinario de problemas educativos que permitiera la formación de un futuro docente crítico de su actividad profesional y servir de anclaje real a conceptos, teorías o planteamientos básicos de las diferentes disciplinas que consideraran indispensables para el análisis de los problemas.

A partir de dichas consideraciones se estructuró el área de formación pedagógica y didáctica en tres grandes bloques que se relacionaban entre sí:

<p><b>Primer bloque</b></p> <p>Relaciones entre la educación y los contextos en los cuales se presentaba.</p>	<p>Educación y sociedad Educación, economía y política Educación y cultura Pedagogía y psicología Pedagogía y conocimiento Pedagogía y didáctica</p>
<p><b>Segundo bloque</b></p> <p>Análisis sobre las relaciones que se dan en los ámbitos escolarizados y desescolarizados.</p>	<p>Educación y conocimiento Práctica pedagógica y didáctica I</p>
<p><b>Tercer bloque</b></p> <p>Relaciones pedagógicas y didácticas en el ámbito escolar y la docencia de un saber específico</p>	<p>Pedagogía y didáctica específica I Pedagogía y didáctica específica II Pedagogía y didáctica específica III</p>

En 1985, la facultad de artes y humanidades se separa en dos: facultad de artes por un lado y facultad de humanidades, por otro. En ese sentido, el departamento de lenguas quedará adscrito a la facultad de humanidades.

Dado que se consideraba que existía un acercamiento artificioso a la relación entre saberes disciplinares, las directivas solicitaron la visita de asesoría del ICFES. Sus sugerencias tenían que ver con la sustitución de la programación existente por una en la que se predeterminaran carreras con sus respectivos programas y títulos. En ese sentido, se propusieron tres: lingüística y literatura, lenguas modernas y filología e idiomas. La universidad aceptó dichas propuestas sin que se cambiara la denominación de los títulos correspondientes, lo cual produjo inconvenientes para los egresados.

El 28 de marzo y el 1º de abril de 1985, la directora del departamento de lenguas, envía una carta al jefe de División de Formación universitaria del ICFES, en la que solicita la autorización para cambiar la denominación de los programas administrados por el Departamento de Lenguas, aprobados bajo el rótulo de español y lenguas, por la denominación nacional de lenguas modernas. Sin embargo, dicha modificación se hará hasta 1990, tras el comunicado que envía la rectora al subdirector del ICFES.

En el mismo año, la universidad se somete a una nueva reforma curricular, como fruto del acuerdo 17 del 27 de septiembre de 1985 del Consejo Académico, en el cual se reestructuran tres licenciaturas de las cuatro vigentes con el fin de que ellas actualicen su denominación de acuerdo a lo que el ICFES ha dispuesto para las universidades del país. En esa medida, los cambios se efectúan de la siguiente forma: licenciatura en español y lenguas (español e inglés) a Licenciatura en lenguas modernas (español e inglés); Licenciatura en español y lenguas (español-francés) a Licenciatura en lenguas modernas (español-francés) y por último, la licenciatura en español y lenguas (Español-inglés-francés.) a Licenciatura en lenguas modernas (español, inglés, francés). Cabe destacar que las licenciaturas en español-francés y la licenciatura en español no empezaron sus funciones en el año establecido por falta de aspirantes.

Dichos programas tenían una duración de 8 semestres y la estructura del plan de estudios comprendía: fundamentación lingüística general y aplicada al estudio del programa (español, español-inglés, español-francés, español y lenguas), formación literaria, formación investigativa. Esta estructuración, es producto de las propuestas que se presentan ante las dificultades que presentaba el área básica del educador. Esta discusión tenía ya una trayectoria, pues había surgido desde 1981 en torno al reglamento académico.

Finalmente, el decreto 272 de 1998, concebirá dos programas con duración de 5 años: Licenciatura en educación con énfasis en humanidades con especialidad en español e inglés y la Licenciatura en educación con énfasis en humanidades con especialidad en español y lenguas extranjeras.

## Conclusiones

- La fuerte introducción de las ciencias de la educación en los últimos dos períodos señalados, producen una mayor preocupación por problemas sociales y educativos, por ende, es posible afirmar que aunque en dichos períodos, la relación porcentual con respecto al período precedente sea mayor en lo que se entendió como componente pedagógico-didáctico, eso no significó una mayor preocupación por la formación pedagógica y por cuestiones concernientes a la enseñanza.
- En los programas de estudio, está presente la concepción dualista de la formación de maestros, la cual entiende el método y la materia de estudios como dos ámbitos separados e independientes.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes primarias

Consejo Académico Universidad Pedagógica Nacional-UPN (1985). Acuerdo No 17 de 1985 (septiembre 17) por el cual se aprueban planes de estudios. Bogotá: documento inédito. [Archivo UPN]  
Junta de decanos Universidad Pedagógica de Colombia [sección femenina], (1954a). *Acta Número Cinco* (1 de julio de 1954). Bogotá: documento inédito. [Archivo UPN, VAC-300] 1954 Actas Consejo de Decanos Caja 1 Carpeta 2, f. 13-14]

- Junta de decanos Universidad Pedagógica de Colombia [sección femenina]. (1954b). *Acta Número Seis* (6 de julio de 1954). Bogotá: documento inédito. [Archivo UPN, VAC-300 1954] Actas Consejo de Decanos Caja 1 Carpeta 2, f. 15-16]
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018) Proyecto educativo de los programas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional (1978), Manual de información para el estudiante. Bogotá. Biblioteca Central.
- Universidad Pedagógica Nacional (1973) Descripción de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Biblioteca Central.
- Universidad Pedagógica Nacional (1983). Catálogo 1982-1983. Bogotá. Biblioteca Central.
- Universidad Pedagógica Nacional (1975). Boletim 1974-1975. Bogotá. Biblioteca Central.

MESA

Historia de Infancia, maestro y pedagogía en Colombia

# La filosofía en los libros de texto escolar de V y VI de bachillerato 1949-1995

Víctor Daniel Montes Montes  
Universidad Católica de Pereira  
Julián Alberto Montes Montes  
Universidad Nacional de España

# La filosofía en los libros de texto escolar de V y VI de bachillerato 1949–1995

Víctor Daniel Montes Montes

Universidad Católica de Pereira

Julián Alberto Montes Montes

Universidad Nacional de España

## Resumen

El documento trata de responder la pregunta ¿Cómo abordar históricamente los manuales escolares desde un enfoque historiográfico socio-crítico? La investigación está dedicada al estudio del texto escolar de filosofía para los grados V y VI de bachillerato, publicados principalmente entre las décadas del sesenta y el noventa del siglo **xx**. Primero se identifica un estado del arte sobre la historias de las disciplinas escolares a partir de los trabajos de Ivor Goodson, André Chervel<sup>1</sup>, Dominique Juliá, Raimundo Cuesta y Antonio Viñao; posteriormente se pasa a analizar algunos libros de textos escolar publicados en las fechas mencionadas, tratando de evidenciar los procesos de cambio y continuidad en sus contenidos.

**Palabras clave:** Historia de la educación, disciplinas escolares, enfoque socio crítico, filosofía escolar, manuales de texto escolar.

## Funciones y finalidades de los libros de texto escolar

Raimundo Cuesta, en su obra “Sociogénesis de una disciplina escolar, la historia” afirma: “Los textos escolares no son lo que son porque si, sino que están ligados a una tradición social por lo que estos constituyen sin duda alguna una de las formas más importantes de divulgación científica y uno de los indicios más pertinentes para explorar la enseñanza”.

1. La importancia no solo de Chervel sino en general de toda la historiografía de la educación en Francia debe ser tenida en cuenta como un ejemplo. Los estudios sobre la cultura escolar han acogido una fuerte recepción en Francia por ejemplo “donde dos recientes órdenes ministeriales de 28 de diciembre de 2009 evidencian como se han introducido la historia de las disciplinas escolares en las pruebas de los concursos de acceso al profesorado de educación secundaria”. (Viñao, 2012, 105). Aunque hoy no tan recientes, siguen siendo vigente y totalmente pertinente este ejemplo para mostrar la importancia de la construcción de la historia de las disciplinas escolares.

El objetivo de este trabajo es evidenciar el proceso de configuración, los contenidos y la arquitectura epistemológica que fue posibilitando la consolidación de un campo de conocimiento escolar (la filosofía en secundaria) al margen de las disciplinas científicas que contribuyeron en su consolidación. El libro de texto escolar se ha asumido de acuerdo a las exigencias de distintos sectores de la sociedad, no solo la escuela; lo que se va cristalizando en ciertas características históricas que matizan la enseñanza de la filosofía según orientaciones políticas, intereses profesionales o paradigmas educativos.

Para Allain Choppin el libro de texto escolar “es también un libro” (Choppin. 2000, 110) producto material producido de manera serial e interpretado por muchísimas personas. Es un producto hecho para la comercialización y el consumo, que depende en gran medida de un contexto económico solvente, no todos tienen acceso a libros de texto escolar. Esta fue tal vez durante mucho tiempo la constante, ello habrá que cerciorarlo poco a medida que la investigación vaya profundizándose en las regiones y pueda empezar a confirmarse la recepción que tuvieron los distintos manuales escolares en las distintas regiones e instituciones del país.

Muchas de las recientes investigaciones sobre los libros de texto abordan aspectos exteriores o exógenos a la escuela como las políticas educativas o los grandes movimientos económicos transnacionales en la búsqueda de alguna para entender las continuidades y cambios que albergan; sin embargo, esto hace que los textos escolares pasen a ser más una herramienta de manipulación y de función ideológica que han sido escritos con la intención de generar ciertas conductas en los ciudadanos.

Por ello es necesario, en este estudio de los textos escolares aplicar el método comparativo desde una perspectiva. Este permite percibir filigranas y pequeños cambios que se van ejerciendo en el transcurso de las distintas ediciones y del surgimiento de los distintos libros de filosofía. Sin embargo, la comparación implica en primera instancia algo más particular como punto de partida, la descripción objetiva e histórica del texto.

## **Textos escolares de filosofía en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX**

### **Década del 60, Editorial Voluntad: el Padre J. Rafael Faria**

Una de las principales casas editoriales encargadas de realizar las cartillas escolares para las clases de filosofía durante la segunda mitad del siglo XX fue la Editorial Voluntad. Una personalidad más sobresaliente en la realización de estos textos escolares fue el Presbítero J. Rafael Faria. El padre Rafael es una persona extraordinaria que dinamizó la educación a mediados del siglo XX. Fundador de la Universidad de Pamplona y del Colegio del Norte que más tarde se convertiría en un Colegio de los Hermanos Carmelitas y que fue vendido por el propio padre Faria, se convierte hoy día en uno de los grandes íconos colombianos en el desarrollo histórico de la filosofía en Colombia, especialmente en una figura emblemática para la construcción de los Manuales escolares sobre filosofía en Colombia.

Los textos del Padre Rafael Faria son un caso muy especial porque reflejan de una manera muy palpable y viva, los prejuicios y la idiosincrasia de la época. Una época, que aunque pareciera no muy lejana, es sin duda alguna parte de un pasado cristalizado en el tiempo, que conocemos principalmente por los aspectos de agitación política en la que el nacionalismo y la presencia bélica de la guerra fría estaban a la orden del día. Algunos de sus textos emblemáticos, el tomo III sobre Cosmología, Ética y Filosofía del Comunismo en su séptima edición de 1961, y el Tomo IV de su Curso sobre Historia de la Filosofía publicado en 1962. Para resaltar las particularidades de estos documentos y del pensamiento del profesor Faria, el texto será confrontado con un curso de filosofía para Sexto grado divulgado por el Ministerio de Educación español también en 1961 y realizado por dos licenciados en filosofía y Letras, E. Benlloch Ibarra, S. M. y C. Tejedor Campomanes, S. M.

### **Filosofía del Comunismo**

La introducción de este apartado es puesta explícitamente desde el principio por el padre Faria como una necesidad para los jóvenes colombianos de la época. Consideraba en efecto el padre Faria que los jóvenes de su época debían estar enterados acerca de la filosofía del comunismo. “Agregamos una tercera parte sobre Filosofía del Comunismo por la notable falta que está haciendo en nuestros colegios

sobre tema de importancia tan capital hoy en día” (Faria, 1961, 5). En primera instancia el lector espera encontrar una lectura juiciosa y detenida acerca de la filosofía de Carl Marx, pero en realidad la discusión es principalmente con Lenin y en pocas ocasiones hace referencia a Marx y a Engels.

### **El giro en los libros de texto dado por las ciencias experimentales**

Con el auge de las ciencias experimentales en el universo académico y político de las naciones latinoamericanas el cambio conceptual es evidente en los contenidos de los libros de texto de la década del 70. Alejandro Álvarez Gallego, en su trabajo sobre las ciencias sociales en América Latina afirma que en el caso Colombiano, aunque las ciencias sociales aparecen en la escena académica alrededor de los años cuarenta “... cuando existía como un departamento de la Escuela Normal Superior” el origen de las ciencias sociales podría bien ser plurigenealógico e insiste en que estas tuvieron una estrecha relación con la consolidación de los nacionalismos en el continente:

“La historia de los saberes escolares (Álvarez, 2010) es más que una historia de las disciplinas o del currículo; ha estado ligada, para el caso de las ciencias sociales, con asuntos estratégicos referidos a la manera como funcionó el poder en el proceso de configuración de la nación”<sup>2</sup>.

En tanto las ciencias sociales, han estado ligadas a la formación de la nación su nacimiento se ha dado al amparo de un proyecto pedagógico civilizatorio republicano que si bien había empezado a fraguarse en pleno apogeo decimonónico en el siglo **XX** estaba recibiendo nuevos impulsos nacionalistas. Así, la manera como el “espacio empieza a adquirir forma nacional” modificó no solo la geografía de la nación sino también la historia; y por ende lo que se enseñaba en la escuela y quienes enseñaban debían también empezar a re-organizarse y para ello no había mejor camino que las nascentes ciencias sociales que empezaban a racionalizar científicamente otras realidades distintas a las ciencias positivas. Esto en tanto que “se hablaba entonces de una nueva historia, científica, basada en los hechos, que ayudara a despertar la conciencia ciudadana y a formar una idea de nación”<sup>3</sup>.

Es aquí donde las Ciencias Sociales llegan a escena, pues la ciencia y la técnica, herramientas fundamentales para el progreso de las nuevas naciones invaden los rincones más recónditos del sistema escolar. En definitiva, las ciencias que se configuraron en las tradiciones de la historia y la geografía debían en adelante olvidar los discernimientos ideológicos que acuñaban las asignaturas escolares para aplicar “criterios científico-técnicos” en los nuevos campos del conocimiento que se requerían para transformar al mundo después de la segunda Guerra Mundial. Es indudable que la irrupción de las ciencias sociales terminó por modificar los contenidos disciplinares de las asignaturas que tenían como encargo el pensamiento reflexivo y crítico.

### **Editorial Voluntad, Libro: Filosofía 1. 1975**

#### **Horacio Bejarano Díaz**

Don Horacio Bejarano Díaz es un reconocido historiador colombiano. Su presentación es mucho más reconocida que la de muchos ilustres que han pasado por la redacción de los libros de filosofía. En la década de 1970 la misma Editorial Voluntad presenta una edición del libro escolar de Filosofía para grado Quinto de Bachillerato titulado Filosofía 1. En este documento puede verse un abordaje, esta vez no de la filosofía del Comunismo, pero si de la sociología como disciplina científica amparada u originada en los pensamientos de Augusto Comte.

En este libro de texto hay una apuesta muy científica. Aunque el lenguaje es claro y fácil de digerir, presenta autores, conceptos y metodologías de la sociología. Véase el siguiente párrafo:

2. Álvarez Gallego, Alejandro. Constitución de las Ciencias Sociales en América Latina. *Nómadas*, 41. 01/09/2014. Pág. 3.

3. *Ibidem*, pág. 6.

Augusto Comte en el siglo pasado fue el creador del término sociología y propulsor muy notable de los estudios sociológicos (...)

La sociología se propone el análisis del hecho social, es decir, de la convivencia humana, a fin de inducir las leyes de la conducta social. Tal como se manifiesta en los diversos estratos de la sociedad. El núcleo de la reflexión lo constituyen las relaciones humanas, con todas sus causas, circunstancias y consecuencias.

En suma: La sociología es el conocimiento científico del comportamiento social del hombre, de sus causas y de sus características esenciales.

El intento por desligarse de las interpretaciones neotomistas y adecuarse a las nociones científicas de la época se ve por ejemplo reflejado en la manera como considera a la familia, esta vez no desde la consideración de la filosofía católica cristiana, sino desde la consideración científica de la sociología, “La institución familiar se analiza con criterios estrictamente sociológico, es decir, como piedra angular de la sociedad, en sus orígenes, caracteres, caracteres, evolución y trascendencia actual” (Bernal, 1975, 21).

### **Los setentas y el inicio de la filosofía en perspectiva latinoamericana**

Existe una serie de textos escolares que se publicaron a partir de la década del 80 por parte de la editorial el Buho. Esta editorial pertenece a la universidad Santo Tomas y se convirtió en un factor determinante y clave para la reconstrucción histórica del pensamiento colombiano que inclusive hoy en día todavía continúa con su función de ser resguardo del pensamiento nacional. En esta universidad también se gestaron grandes y muy exitosos intentos por desarrollar una filosofía latinoamericana, intentos respaldados en la institución en el comienzo por Joaquin Zabalsa Iriarte, Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Santo Tomas e influenciados principalmente en estos años de inicio por la lectura del argentino Enrique Dussel y por la realización de una crítica a la filosofía tradicional que hasta entonces se desarrollaba en Colombia, principalmente, la crítica estaba dirigida al neotomismo, la injerencia de la iglesia en la educación colombiana y sobre todo el rechazo a la implantación de una filosofía de corte europeo que no contemple el contexto ni las problemáticas latinoamericanas.

La filosofía en perspectiva latinoamericana alcanzó un gran desarrollo dentro de muchos investigadores que trabajaron en la Universidad Santo Tomás, uno de los filósofos más importantes que se comprometió durante algunos años en trabajos realizados con este grupo fue el fenomenólogo Daniel Herrera. Particularmente hay un libro publicado por la Editorial El Buho titulado La filosofía en Colombia. Historia de las ideas.

Hay un artículo de Daniel Herrera, La filosofía en la Colombia Contemporánea (1939-1988) donde el autor es incisivo en sus comentarios sobre el neotomismo y la manera como la iglesia católica y el conservadurismo mantuvieron durante mucho tiempo una poder hegemónico sobre la educación, por lo menos un poder de manera oficial que duró desde la Constitución de 1886 hasta la década del treinta según lo indica Herrera “llegado el partido Liberal al poder en 1930 se inicia el proceso de cambios para poner a Colombia a tono con las exigencias del mundo contemporáneo” (Herrera, 1988, 366). Tomando como referencia este contexto, Herrera analiza por ejemplo lo que constituye la filosofía neotomista a la luz de su enseñanza en la educación colombiana.

De conformidad con la Constitución de 1886, la Iglesia ejercía un rígido control de la enseñanza en relación con su contenido, su administración y la posición ideológica de los docentes.

Dentro de este contexto la enseñanza de la filosofía se reduce al estudio de un tomismo, interpretado, en buena parte, según las orientaciones de Balmes y de las primitivas interpretaciones de Lovaina.

El Pensamiento de los grandes filósofos de occidente es presentado de manera sintéticamente en forma caricaturesca e, inclusive, ridícula. Dicha presentación sólo podía inducir a un rechazo espontáneo; rechazo que se exigía de hecho de muy diversas maneras: en los exámenes de admisión a la universidad, por ejemplo, los candidatos eran obligados a demostrar la falsedad del positivismo, del determinismo científico y del evolucionismo (Herrera, 1988, 365).

Se puede apreciar en la crítica que realiza Herrera un profundo rechazo de la educación impartida por el neotomismo en los centros de educación Colombiano, particularmente en la educación superior universitaria. Herrera no está hablando de manera abstracta acerca de esta problemática, por el contrario, nombra los nombres propios de las personas que se han encargado de impartir estas enseñanzas en Colombia, “una visión unilateral defendida y divulgada desde los claustros del Rosario y convertida en el fermento ideológico del régimen político existente” (Herrera, 1988, 366).

### **Germán Marquínez Argote y el grupo de Bogotá**

Marquínez es otro extranjero que forma parte clave e indispensable a la hora de hablar sobre la historia y desarrollo de los manuales escolares de filosofía en Colombia. Nacido en España en 1930 y llegado a Colombia en 1960, veinte años después de su arribo a tierras americanas sería la figura más representativa, no sólo del conocido grupo de Bogotá sino también el principal responsable de los cursos de Filosofía en Perspectiva Latinoamericana para grado sexto y Quinto de bachillerato.

El grupo de Bogotá dispuso de una serie de instituciones y eventos académicos que les permitió influir sobre el contexto nacional de la filosofía y su enseñanza particularmente con los docentes escolares a través de este tipo de documentos. Otro factor clave en la difusión de las ideas del grupo de Bogotá fue el Congreso de Filosofía Latinoamericana celebrado por la Universidad Santo Tomás, la publicación de la revista Cuadernos de Filosofía, el Centro de Enseñanza desescolarizada, el Centro de Investigación de Filosofía colombiana (1982) en el cual se realizaron múltiples publicaciones independientes y en conjunto sobre el tema durante la década del ochenta principalmente.

### **Editorial Norma, Libro: Filosofía 1 y 2. 1981.**

#### **Luis Enrique Orozco Silva**

En este texto el autor plantea la enseñanza de la filosofía escolar articulando en los dos volúmenes la información a través de unidades de instrucción. La razón de esta estructura de trabajo es que para el autor la filosofía debe convertirse en un ejercicio vivo de reflexión para que el estudiante asuma su capacidad de pensar y de ponerse en acción, y no llegue a la filosofía de manera memorística. Atendiendo a la “distribución sistemática” de los contenidos exigida por el ministerio para la enseñanza de la filosofía, este texto busca problematizar los problemas filosóficos en una perspectiva histórica. El autor lo advierte así

No se trata por lo tanto de una presentación, desde una tendencia determinada, de los contenidos del programa; tampoco se trata de hacer una transmisión de contenidos abstractos y desarticulados. sino de un planteamiento desde la historia, de los diferentes problemas relativos a los interrogantes que articulan el *programa oficial* a saber; qué es el hombre (ya que según el autor es el único ente que sabe que es, que tiene conciencia de ser y que trasciende a la naturaleza) estudiados a través de la antropología filosófica y la psicología, cómo conoce (lógica, epistemología y teoría del conocimiento) y donde vive (cosmología, sociología e historia) (tomo 1); de dónde procede y hacia dónde va (tomo 2). (Orozco, 1981,)

De tal manera se observa en este texto el interés no solo por enseñar filosofía sino por rescatar el carácter crítico y formativo de esta a través de la práctica filosófica. El texto tiene un carácter fenomenológico, y desde el principio trata de contextualizar el origen histórico de la filosofía en Grecia, al interior de la cultura Helénica y distanciándola del mito en su intento de explicar la realidad y en su proceso de idealización ética. Posteriormente, explica las claves del desarrollo histórico, económico y cultural en la configuración de la filosofía helénica y para ello sugiere en este punto hacer la lectura de un fragmento de Mircea Eliade, Mito y realidad. Esta lectura, va en la línea de sustentar la idea de que las formas de entender la realidad se mueven entre el mito y la razón como tal, y que dependiendo de la concepción que prime el hombre le da un sentido y unos preceptos de orden moral a la existencia.

La segunda parte del texto busca responder a la pregunta ¿Qué es el hombre? y para ello plantea el estudio de los siguientes problemas filosóficos: antropología filosófica y psicología. Se plantea aquí la antropología, como la reflexión sobre el ser del hombre siguiendo el siguiente esquema: definición de la antropología, problema y objeto de la antropología y para explicarlo textualmente plantea la lectura un fragmento de Martín Buber ¿Qué es el hombre? Es interesante el hecho de que las preguntas planteadas para evaluar la comprensión del texto no buscan conocer el nivel de comprensión memorístico de la información presentada, sino que se busca que el estudiante después de leer el texto analice las proposiciones como falsas o verdaderas.

## **Editorial Pime, El hombre y su pensamiento. 1984**

### **Ángel Ignacio Góngora V y Jesús Antonio León C.**

Ambos autores conciben el texto como una “iniciación completa al estudio de la filosofía”, para ello explican en el texto “diversas tendencias, concepciones y ramas complementarias de la filosofía como la psicología y la sociología”. De ante mano dejan saber que para hacer filosofía se requiere el “compromiso del estudiante” con su rol de ser humano y con el mundo.

El libro ofrece desde un principio que establece los respectivos contenidos, objetivos y evaluaciones. Sin embargo, en ninguna de las lecciones aparecen los objetivos o las evaluaciones o alguna actividad que sirva para ampliar la comprensión de los textos. Los libros de texto analizados solo contienen la “teoría” filosófica explicada a través de los problemas filosóficos ya expuestos; más allá de eso no hay referencias bibliográficas para ampliar los temas ni explicaciones más elaboradas que induzcan la comprensión de los temas. Por ejemplo, las bibliografías de cada capítulo solo mencionan los autores y los libros usados, pero no hay más detalles sobre las partes de los textos trabajados o alguna otra referencia para corroborar, contrastar o ampliar la información.

Los autores proponen que en la medida en que se estudien los textos, el estudiante se irá “familiarizando con un lenguaje abstracto que le formará en su intelecto una disciplina de pensamiento, y le ayudara a reflexionar y a aportar ideas inteligentes que lo lleven hacia una madurez en el pensar<sup>4</sup>”. De lo que se deduce se considera la filosofía como una abstracción epistémico-conceptual que además de capacitar lingüísticamente, formará al individuo para pensar “correctamente”. De hecho el texto sostiene que se le sugiere al “profesor crear en el estudiante un interés por el sentido abstracto que requiere el conocer filosófico<sup>5</sup>”. Y le carga al estudiante la labor de hacer funcional el análisis y la reflexión filosófica. Hecho que sorprende por la dificultad que seguramente esto acarrearía para quien se inicia en la filosofía y porque además implicaría suponer que el buen término del proyecto se llevará a cabo por que ya hay interés en el tema.

El texto fue diseñado según los autores por lecciones para que el profesor pudiera “parcelar más objetivamente”. Lo que implica de antemano que lo presentado en el texto corresponde a lo programado por el ministerio de educación nacional.

El capítulo sobre la epistemología de las ciencias no pasa de abordar este problema convencionalmente y de citar a los mismos autores del canon tradicional: Aristóteles, Francis Bacon, Cristian Wolf, Augusto Comte, Ampère y Dilthey para hablar de la clasificación de las ciencias. Acto seguido se añaden un cuadro sobre la clasificación antigua de las ciencias

Las siguientes unidades tratan sobre antropología, antropología cultural, antropología filosófica, sociología, fundamentos de sicología, psicoanálisis y cosmología. Dado este orden de presentación de los problemas filosóficos afirmaría uno que no hay ninguna estrategia de secuencialidad de los textos; aunque claramente se cumpla no solo con la normatividad del ministerio de educación; sino que además los temas presentados correspondan con las temáticas que evaluaba el Icfes. Cada uno de estos problemas filosóficos es abordado desde una definición conceptual, seguido de una explicación sobre su desarrollo histórico contado muy brevemente desde la perspectiva de los autores que han trabajado el problema. Posteriormente se presenta una clasificación de la ciencia y

4. Prólogo del tomo 1 escrito por los autores del texto escolar.

5. Ibidem.

su relación con otras ciencias. Lo interesante de las explicaciones de los problemas filosóficos es la manera tan escueta como se abordan, dado que lo que aparece en más bien un recuento muy corto de las ideas que tenían los filósofos.

El tomo 2 de esta colección de Pime editores, (el hombre y su pensamiento filosofía 2) trata los siguientes problemas filosóficos siguiendo el mismo esquema de trabajo del tomo 1. Ontología, filosofía de la religión, axiología, ética, teoría crítica de Frankfurt y Filosofía latino americana. Aparece en estos problemas el mismo desarrollo histórico desde la antigüedad hasta la modernidad, sin embargo en ese caso si se va más allá de Nietzsche y se estudian otros autores más contemporáneos como Heidegger, Camus, Sartre, el círculo de Viena, o latinoamericanos como Juan Bautista Alberdi, Guillermo Hoyos Vásquez y Leopoldo Zea.

## **FILOSOFIA SANTILLANA 11**

### **Editorial Santillana, Libro: Filosofía 10 y 11 – Media. 1995**

#### **Carlos Arturo Valero Castillo y Luis Eduardo Galindo Nieto**

En los libros que han ido apareciendo después de la década del 80 es común observar que el trabajo es desarrollado por un equipo técnico. En este caso por ejemplo además de los autores mencionados en la portada del libro de texto escolar aparece el registro de un comité técnico que participó en la elaboración del texto escolar.

Este libro de filosofía de la editorial Santillana para grado décimo aborda los siguientes problemas filosóficos: cosmología, antropología, psicología, ontología, lógica y teoría del conocimiento. Sin embargo, el texto empieza con una unidad que no está anunciada en la portada relativa al tema de la utilidad de la filosofía (para qué sirve la filosofía) y otra sobre el proceso histórico de la filosofía. Interesa el hecho de que se empiece hablando de la utilidad de la filosofía antes que de la definición de la misma o de su contenido. En este sentido, los textos de la década del 90 marcan un giro menos apologético y más pragmático.

La situación inicial, la opinión, el enfoque del tema, los documentos gráficos, las actividades propuestas, los documentos, el análisis, una controversia, una síntesis y comprensión, los hechos y conceptos, los problemas con su respectivo análisis y actividades de investigación. Al final se anexa una bibliografía sobre el tema con obras importantes. Este hecho, de elaborar una estructura y luego presentarla para introducir la manera como está elaborado el texto, y por supuesto para indicar como se estudiará el tema. Este es un primer sentido en el que este texto de Santillana es totalmente diferente a los libros presentados en años anteriores.

Este texto no solo permite visibilizar la información conceptual más relevante, ordenarla, darle una estructura lógica, sino que también pareciera que al sistematizar la información le da cierto aire de utilidad técnica, de racionalidad práctica, casi que de importancia científica. Ninguna de las páginas de los dos textos, esta saturada en su totalidad con texto, todas sin excepción están racionalizadas de la siguiente manera:

Otro aspecto que exige interés es el amplio abanico de autores citado en cada capítulo. Sin embargo paralelamente a la cantidad de autores trabajados los textos se hacen cada vez más cortos, casi como fragmentos. Este sacrificio en la extensión de los textos se paga con el gran espectro de autores (a diferencia de textos de años anteriores este texto no solo cita filósofos) de diferentes tendencias y corrientes que aparecen citados. Veamos el siguiente cuadro que resume por capítulo y temática los autores mencionados:

#### **La historicidad del saber filosófico en los libros de texto escolar**

No se podría decir, de manera general y tajante que en este trabajo se identifican las estructuras históricas profundas que determinan la enseñanza de la filosofía como tal. Pretender encontrar el código disciplinar de la filosofía pasa por el análisis de una amplia estructura producida en el

análisis bibliográfico de los textos que no deja de ser espectral. Sin embargo, elaborar unas categorías iniciales con estos textos permite ver de lejos que aunque el código disciplinar de la filosofía pasa por una lectura vertical de los discursos, contenidos y prácticas que están en íntima relación, también pasa por un análisis horizontal de la cultura, la sociedad, la política y la economía que los rodearon. En la medida en que por ejemplo los libros de texto escolar son producto de un trabajo intelectual pueden ser vistos como una construcción pedagógica, social, cultural y política al mismo tiempo, pero en la misma medida también pueden parecer ante nuestros ojos como una pedagogización del saber filosófico puesto en perspectiva histórica desde una perspectiva católico-cristiana. Por ello explicar cómo es la filosofía escolar nos remite inmediatamente a explicar las estructuras de sentido que constituyen los sistemas culturales que le han dado origen y los símbolos sociales que han querido transmitir con el contenido didáctizado, enseñado, plasmado en el texto.

Los textos no demuestran el origen histórico y cronológico de la filosofía, lo asumen desde el principio como un hecho dado. En general, no explican el origen europeo de la filosofía estudiada; no contextualizan ni histórica ni culturalmente ni a los autores ni sus ideas.

Desde el principio no hay una clasificación de la realidad, del hombre ni de su pensamiento. En general, el desarrollo temático está explicado en torno de los grandes bloques (de origen aristotélico) a través de los cuales se ha enseñado históricamente la filosofía, al respecto son: la realidad (ontología), el hombre (antropología), el conocimiento (epistemología), la acción (ética), y la sociedad (Política). No se hace ninguna distinción inicial sobre los tipos de conocimiento para abordar cada uno de los tratados. Sin embargo, los libros de texto seguían una orientación ética y lo hacían para corregir el discurso filosófico de los últimos años o porque consideraban que era el campo más pertinente desde el que la filosofía podía actuar.

La filosofía en Colombia no se recupera de “cierta herencia ibérica no moderna y menos aún de la época de la regeneración y de la neo-escolástica impulsada por Carrasquilla<sup>6</sup>”, con lo que la filosofía era una esclava de la teología. La concepción de filosofía enseñada era sistemática y memorística y atendía a los temas de lógica y metafísica, teoría del conocimiento, cosmología, psicología natural y teología racional, ética general y especial, historia de la filosofía, algunos cursos complementarios de humanidades.

## Bibliografía

- Álvarez Gallego, Alejandro. (2014) Constitución de las Ciencias Sociales en América Latina. Nómadas.
- Bernal Ruiz, M. (1975). Filosofía 1. Redacción de Miguel Bernal Ruiz, Dirección de Horacio Bejarano Díaz. Editorial Voluntad. Bogotá.
- Castro-Gómez Santiago. Germán Marquínez Argote. Proyecto Ensayo Hispánico. Dirigido por Gómez Martínez José Luis. <http://www.ensayistas.org/filosofos/colombia/marquinez/introduccion.htm>
- Cuesta, Fernández Raimundo. (1998). El código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España.
- Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. (1997). Pomares - Corredor. Barcelona.
- Choppin, Allain. (2000) Pasado y presente de los Manuales escolares. En Ruiz Berrio, J. La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes, Madrid, Biblioteca Nueva. Traducido por Mirian Soto Lucas.
- García Ortiz Fabio y De la Parra Francisco. (1987) Pensemos 10 y 11. Educación media vocacional. Editorial Voluntad.
- (1988) Pensemos 10 y 11. Educación media vocacional. Editorial Voluntad.
- (1989) Pensemos 10 y 11. Educación media vocacional. Editorial Voluntad.
- Góngora V (1984) Ángel Ignacio.; León C, Jesús Antonio El hombre y su pensamiento, filosofía 1. El hombre y su pensamiento, filosofía 2. Editorial Pime.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. (1999) Medio siglo de filosofía en Colombia, reflexiones de un participante. Revista de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Número 3.

6. Hoyos Vásquez, Guillermo. Medio siglo de filosofía en Colombia, reflexiones de un participante. Pág. 5.

- Juliá, Dominique. (2000) «La construcción de las disciplinas escolares en Europa», en Ruiz Berrio, J. Compilador La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes, Madrid, Biblioteca Nueva. Traducido por Chantal Ronchi Ferrari.
- Faria, Rafael. (1966) Curso de Filosofía, Tomo II. Editorial Voluntad Colombia. Octava Edición.  
 (1962) Curso de Filosofía, Tomo III. Editorial Voluntad Colombia. Séptima Edición.  
 (1962) Curso de Filosofía, Tomo IV. Editorial Voluntad Colombia. Primera Edición.
- Gómez Miguel, Alzate María Victoria, Gallego Geofrin. (2009) Saber y evaluación de libros de *texto escolar. Una herramienta de reflexión y acción*.
- Luque Eduardo. (1967). Prólogo a la Quinta Edición de Fundamentos de Filosofía Tomo I. Bogotá.
- Marquínez Argote Germán; González Luis José; López Ipiña Emilio; Rodríguez Eudoro; Salazar Roberto; Suarez José Antonio. (1983) Filosofía en perspectiva latinoamericana. Editorial el Buho. Segunda Edición
- Marquínez Argote Germán; González Luis José; López Ipiña Emilio; Rodríguez Eudoro; Salazar Roberto; Suarez José Antonio. (1988) Filosofía en perspectiva latinoamericana. Editorial el Buho. Octava Edición.
- Marquínez Argote Germán; Salazar Ramos, Roberto; Rodríguez Albarracín, Eudoro; Zabalza Iriarte, Joaquin; Herrera Restrepo, Daniel; Tovar González Leonardo. (1988) La filosofía en Colombia. Historia de las Ideas. Editorial El Buho.
- Orozco Silva, Luis Enrique (1981) Filosofía 1 editorial norma.
- Paez Patiño, R. (1966) Noticias Culturales, N- 61, 1966. Esta biografía fue tomada de la Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores, tomo de biografías. Edición digital. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/restfeli.htm>
- Ramírez Edgar A. (2008) Historia Crítica de la Pedagogía en Colombia. Estudio y valoración de las ideas y mentalidades que han orientado la educación en Colombia. Editorial el Buho.
- Rosa Andrés. (1967) Fundamentos de Filosofía. Tomo I, sobre Sicología experimental, Lógica, Teoría del conocimiento, metodología y Ontología. Bogotá.
- (1970) Fundamentos de Filosofía Tomo I, sobre Sicología experimental, Lógica y Ontología. Bogotá.
- Ruiz Berrio, J. (2000) Compilador. La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes, Madrid, Biblioteca Nueva.

MESA

Historia de Infancia, maestro y pedagogía en Colombia

# Amor pedagógico en las prácticas del oficio de maestro: aproximación al estado de la cuestión

Ángela Virginia Neira Uneme  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la misma universidad. Especialista en teorías, técnicas y métodos de investigación social Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de cátedra Universidad Distrital, Facultad de Ciencias y Educación, Programa Licenciatura en Educación Infantil.  
anneiun@yahoo.com

# Amor pedagógico en las prácticas del oficio de maestro<sup>1</sup>: aproximación al estado de la cuestión

Ángela Virginia Neira Uneme

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

## Resumen

La presente ponencia corresponde al estado del arte de la noción “amor pedagógico” en las prácticas del oficio de maestro, la educación y la pedagogía, y parte de la pregunta ¿En dónde se está produciendo saber sobre el amor pedagógico? Ofrece un balance de las fuentes más recientes que han pensado y estudiado la temática a partir del análisis y la búsqueda de relaciones entre los datos, las preguntas, los relatos y los conceptos que presentan y desarrollan. El texto presenta una categorización de las fuentes rastreadas en cinco entradas temáticas: filosofía, ética y política; psicoanálisis; afectos y emociones en pedagogía y en la práctica del maestro; historia, arqueología y genealogía, y otras. Permite identificar superficies de emergencia donde se está produciendo saber sobre la temática en un balance que aporte a la ruta de la investigación tras identificar los vacíos, excesos y pertinencias a la hora de estudiar el “amor pedagógico.”

**Palabras clave:** estado del arte, amor pedagógico, entradas temáticas, educación, pedagogía y maestro.

## Introducción

El presente estado de la cuestión surge de la investigación doctoral titulada “Crisis del oficio de maestro y amor pedagógico. Historización de las prácticas cotidianas del oficio de maestro en Bogotá”<sup>2</sup>. Tiene como propósito rastrear, sistematizar y presentar los estudios que se han realizado sobre la noción de “amor pedagógico” y el lugar que el

1. Este escrito hace parte del desarrollo de la tesis doctoral en curso que se adelanta en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UD). Corresponde a una síntesis del estado del arte de la investigación que se ajusta a los requerimientos de la ponencia.

2. Estudio que se encuentra en curso en el Doctorado Interinstitucional en educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

maestro, la educación y la pedagogía ha ocupado en ellos. La pregunta que orienta la investigación es ¿De qué maneras *se dice* el amor pedagógico, y cómo se experimenta, en las prácticas cotidianas del oficio de maestro, en la institución escolar, en medio de su crisis actual? Se propone historizar la noción de amor pedagógico, que se dice de muchas maneras y posee distintas formas según el tipo de relaciones pedagógicas en que ha circulado. Si bien se realiza una tesis pedagógica, a la vez conceptual y empírica, ésta conversa y toma elementos de diferentes lugares disciplinares que han estudiado el amor pedagógico y que permiten determinar superficies de emergencia de la noción de estudio, es decir, identificar ¿En dónde se está produciendo saber sobre el amor pedagógico? y ¿Cómo se nombra hoy eso que llamamos amor pedagógico?

Esta revisión de antecedentes da cuenta del rastreo, análisis, sistematización y categorización de los estudios más recientes que se han realizado sobre el tema. En la búsqueda documental<sup>3</sup> se rastrearon fuentes locales, nacionales, regionales e internacionales<sup>4</sup> que se agrupan en una categorización por entradas temáticas: *filosofía, ética y política; psicoanálisis; afectos y emociones en pedagogía y en la práctica del maestro; historia, arqueología y genealogía, y otras.*

## Entradas temáticas que categorizan los estudios sobre amor pedagógico

Luego de la revisión de las fuentes se evidenciaron diferentes lugares desde los que se ha estado estudiando el amor pedagógico. La pesquisa y clasificación de las fuentes privilegió aquellas que desarrollaban reflexiones sobre el amor en la educación, la pedagogía y/o el maestro; sin embargo, se reseñaron algunas pocas de carácter filosófico que no presentaban relación directa con la educación pero sí una mirada del amor en términos éticos en las relaciones humanas, lo cual permite un aporte fundamental.

### 1.1. Filosofía, ética y política

Es en esta entrada temática donde se ha producido la mayor cantidad de saber sobre el amor pedagógico en el ámbito internacional, regional y nacional. Un primer grupo de seis estudios todos internacionales procedentes de España y Bélgica tienen en común como principal referente conceptual y objeto de reflexión sobre el amor los desarrollos teóricos de Hannah Arendt (1906-1975) desde la filosofía política, algunos de ellos involucran la reflexión desde la filosofía de la educación donde incluyen la relación pedagógica y el lugar del maestro.

Hannah Arendt en su tesis doctoral, desarrolla una hermenéutica del concepto central de amor en San Agustín, desde la filosofía de la existencia. Reconoce los discursos heterogéneos sobre el amor que son presentados como marcos conceptuales diferentes y yuxtapuestos cuyo hilo conductor es el sentido y la relevancia del amor al prójimo (De la Higuera, 2001). Su concepto de amor se ve reflejado en la expresión *amor mundi*, desarrollado ampliamente en su libro “La condición humana” publicado en 1958, donde seculariza la noción, elabora una teoría política que tiene como base el amor al mundo y a los hombres, y desarrolla los conceptos de acción, natalidad, pluralidad y política (Fernández, 2015). La fuerza amorosa en Arendt no debe estar desligada del uso práctico del juicio que exige la unidad espiritual de la persona (Pérez-Bordujo, 2015).

La “natalidad” es propuesta por Arendt como experiencia de comienzo y renovación; desde España, Fernando Bárcena (2002) busca repensar la natalidad propia del pensamiento arendtiano desde una lectura pedagógica para “plantear una teoría filosófica de la educación como acontecimiento”. En el

3. Las bases de datos consultadas para este balance fueron: Scopus, Dialnet, Clacso, Bdcoll, Magisterio, Google Scholar, IDEP, Repositorio Revista Pedagogía y Saberes. Bibliotecas de universidades: Universidad Distrital (Catálogo en línea OPAC, Repositorio institucional Universidad Distrital RIUD), Universidades: Pedagógica, Nacional, Javeriana y Andes. Universidad Estatal de Pensilvania Estados Unidos. Biblioteca Luis Ángel Arango, Biblioteca Nacional.

4. El balance de los estudios rastreados para esta ponencia da cuenta de fuentes elaboradas entre el año 1997 y el 2018. En el ámbito internacional se encontraron trabajos en su mayoría procedentes de España con 10 fuentes; Finlandia con 3 registros, Francia con 2 y con un solo registro en Alemania, Bélgica y Canadá. En la región, los países donde se encontraron más fuentes sobre la temática en su orden fueron: Argentina con el mayor porcentaje, 13 registros; entre 3 y 5 fuentes: México, Brasil, Venezuela y Chile, y con una sola fuente Perú y Uruguay. En el orden nacional y local se encontraron 10 registros. Total fuentes: 52 (Tesis pregrado: 2. Tesis maestría: 1. Reseñas: 4. Entrevistas: 2. Artículos: 24. Capítulos de libro: 9. Libros: 10).

ensayo “La crisis de la educación” publicado también en 1958 Arendt enuncia la educación como una decisión de amor vinculada a nociones como natalidad, responsabilidad y autoridad. El amor es concebido como responsabilidad de los adultos al presentar el mundo “viejo” a “los nuevos”, introducirlos en él, darles los recursos y la oportunidad de renovarlo. Esta responsabilidad que es amor se entiende también como autoridad que recae directamente sobre el maestro (Bárcena, 2009). En un sentido arendtiano lo escolar se entiende como una cuestión de amor por la materia de estudio - el mundo - y por los estudiantes. El profesor se concibe como un *amateur*, que hace las cosas por afición, por amor, sin un interés práctico y económico. Hacer escuela, es entonces, un asunto de amor que pone en juego la presencia, el respeto, la atención, la devoción y la pasión (Masschelein y Simons, 2014).

Otros estudios, en el ámbito internacional, tienen como referente central a Max Van Manen especialista en investigación hermenéutica, fenomenológica y pedagógica. El aprendizaje como acontecimiento ético (Bárcena, 2000) se pregunta por su valor y sentido en tanto experiencia humana que tiene lugar en la relación del maestro con el aprendiz. El aprendizaje es acontecimiento, encuentro, experiencia; necesita de “tacto pedagógico”; es acto de amor que nace y se alimenta de la interpretación de los signos que maestro y estudiante emiten constantemente. En este sentido Jordán (2015) reconoce un déficit en la formación de profesores de secundaria en España en la dimensión *afectiva-actitudinal-moral*, centrada en la *actitud-disposición* fundamental que va a llamar “compromiso apasionado del profesor” por los alumnos que tiene a su cargo y que refiere a la “responsabilidad ética-pedagógica”. Para su desarrollo se apoya en Van Manen quien traduce al campo educativo la relación ética propuesta por Emmanuel Levinas. El amor pedagógico se considera condición previa de toda relación pedagógica e implica un cuidado ético del maestro por el estudiante, para que éste pueda desarrollar sus propias fortalezas (Määttä y Uusiautti, 2011). Muchas veces este cuidado se basa en la responsabilidad relacional del adulto en torno a la seguridad física y social del niño que debe ser influencia y mediación del currículo (Hatt, 2006). Se establece la relación entre amor pedagógico y autoridad como conexión que es fundamental en la docencia en la que se destaca el “buen maestro” (Määttä y Uusiautti, 2012).

Un estudio en Finlandia se propone desde una pedagogía crítica revolucionaria de la acción, que proviene de referentes como Freire, Giroux y McLaren, e impulsa una conexión con la idea de amor pedagógico y pedagogía del corazón (FitzSimmons y Uusiautti, 2014).

En la región, desde esta entrada temática que involucra la ética, la filosofía y la política nuevamente se reconoce el amor como cuidado, vínculo y responsabilidad (en un sentido arendtiano) de los adultos sobre los niños y los jóvenes, que pone la reflexión sobre la escuela como lugar de cuidado de sí mismos, de otros, de la humanidad y del ambiente (Dussel y Southwell 2005). Se retoma la pregunta sobre “natalidad” en la relación de una sociedad con sus niños, el amor en educación, su complejidad y lo que éste implica para la situación educativa en términos de cuidado, de presencia y de introducir a alguien nuevo en la humanidad (Cornu, 2010). Inés Dussel (2008) pregunta por las razones que distancian a la pedagogía pluralista y democrática de los afectos y las pasiones que muchas veces se instalan en el sentimentalismo, la banalidad y el ámbito privado. Propone la discusión para incorporar los afectos y los amores en las preguntas éticas y políticas de la enseñanza y en las pedagogías para pensar políticamente los afectos y buscar formas más plurales y abiertas al otro. Reconoce la noción de *cuidado*, no en el miedo sino en el amor, a partir de la relación entre generaciones y la transmisión de la cultura desde una visión más igualitaria que se vincula con la *instrucción*.

Existen diferentes matices en las asociaciones entre la práctica educativa escolar y el amor, por ejemplo desde un sentido religioso donde el profesor como sacerdote asume la misión de enseñar con sus sacrificios; el sentido maternal de la vocación docente como un oficio femenino natural; la afirmación de la educación como acto de amor desde la libertad propuesta por Paulo Freire; el fundamento de la educación en el amor como emoción primordial de la vida social cuyo centro es el convivir, desde la biología del amor de Humberto Maturana (Soares Della Fonte, 2007). En este seguimiento de las nociones amor y conocimiento un estudio doctoral propone su interpretación desde la praxis pedagógica en el desarrollo del pensamiento filosófico occidental a partir de la antigüedad hasta la modernidad desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica (Pereira, 2016). El amor como ética, se considera como el fundamento pedagógico esencial de la educación en los diferentes modelos que han orientado la práctica educativa a lo largo de la historia (Arias Vera, 2009).

Dreifuss y Vélez (2010), en Perú, reflexionan sobre la relación que establecen los docentes con sus estudiantes como una posibilidad de aprendizaje ético reflejado en el afecto y en las relaciones interpersonales, donde destacan la dimensión relacional de la educación como espacio de alteridad. Reconocen el malestar del maestro en sus síntomas, emociones, prácticas, relaciones y vínculos, y su capacidad de escuchar los propios afectos en pos de crear vínculos más empáticos consigo mismo y con sus estudiantes.

Desde el vínculo y el reconocimiento de la alteridad el dialogismo de Bajtín como acto ético permite mirar la escuela desde otra perspectiva y hablar de amor pedagógico, teniendo en cuenta la lingüística, la escritura, el diálogo en el aula y el quehacer de los maestros. El amor se concibe como concepto político de interés por “el otro que me constituye”, es existir en la experiencia y el acontecimiento del otro y es a través de él que se puede construir una escuela humanizadora donde los profesores sean reconocidos como agentes políticos potentes (Medina, 2018). Hablar de amor es también hablar de indeterminación que se nutre con un discurso político y ético, pero también psicológico. Un acercamiento al amor desde lo teórico político es a partir de “figuras” como el Paracelso de Borges y el Banquete de Platón. El amor que es el otro, la alteridad que está en el discípulo y en el maestro, en los límites de lo enseñable, en lo intransmisible (Barbagelata, 2010).

En Colombia, la tesis de maestría de Mejía y Arroyave (2017) parte del reconocimiento del malestar y crisis en la que se encuentra el maestro en estos tiempos contemporáneos que le impide la reflexión sobre el sentido de su práctica pedagógica. Busca comprender el lugar del amor y de los vínculos afectivos en las relaciones educativas, en la configuración subjetiva y en la práctica de los maestros de educación superior en Medellín para resaltar la educación como escenario ético y político de amor, a través de discursos biográficos de maestros desde una perspectiva hermenéutica. Considera el amor como cuidado, tacto y respeto en el reconocimiento del otro, dado en relaciones intersubjetivas; también desde una perspectiva antropológica al afirmar que el amor se encuentra en cada ser humano, que somos “sujetos capaces de amor” y de su entrega, donde el maestro está llamado a movilizar ese amor en el otro.

## 1.2. Psicoanálisis

El amor pedagógico se ha estudiado desde los discursos del psicoanálisis, en su mayoría en el ámbito regional. La *transferencia* en psicoanálisis tiene un recorrido histórico de Freud a Lacán quien se refiere al vínculo amor y transferencia; la pregunta sobre cómo interpretar el amor cuando él mismo es una interpretación del deseo del Otro, entiende el amor como falta, dar de lo que no se tiene, lo que desea el otro, tal como se expone en el Banquete de Platón (Schnaiderman, 2015).

*Amor y pedagogía de transferencia* buscan la emancipación al aprender lo que no es *enseñable*, a través de una pedagogía no *explicadora* siguiendo la pertinencia de Ranciere en “El maestro ignorante”. Se trata de un amor incómodo, des-actualizado y actual, que deviene cuando se resiste a ser correspondido (Frigerio, 2003). Surge la pregunta de si el amor es enseñable o es objeto de la pedagogía. El amor es entendido como *transferencia* donde el vínculo con la pedagogía debe ser pensado desde la educación como trabajo político y psíquico. Todo amor tiene un fondo de pulsión y está acompañado por las figuras de una época. Graciela Frigerio (2010) al referirse al amor y los afectos tiene en cuenta la relación entre adultos y niños, cuerpo y sexualidad infantil, y propone hacer del amor algo *conversable*.

Para Gabriela Goldstein (2010) la educación sería una segunda oportunidad para el amor. La transferencia es el fundamento de la educación ligada a la configuración del yo, el Otro y el amor. El amor de transferencia propuesto por Freud tiene efectos en la cura psicoanalítica y también obstáculos. Desde esta mirada la función del amor es paradójica, por un lado forma el carácter, y por otro, la producción de subjetividad que está en relación a la curiosidad y a la creatividad.

Didier Maleuvre (2010) reconoce al amor como la base de la vida en la relación con el otro. Se refiere a la lucha del ser humano por liberarse del control y del amor de su familia que lo ahogan. En las relaciones pedagógicas también el maestro puede asfixiar al niño cuando se concibe el amor pedagógico desde el apego y la necesidad que tiene el maestro de ser amado para ser eterno. El amor aquí hace referencia al desplazamiento del yo por la importancia del Otro siguiendo a Levinas y Buber.

### 1.3. Afectos y emociones en pedagogía y en la práctica del maestro

Estudios internacionales, regionales y nacionales sobre amor pedagógico han hablado desde las emociones, los afectos y los sentimientos en relación a la pedagogía, la educación y el quehacer del maestro. Philippe Meirieu (2006) plantea que en lo profundo del “proyecto de enseñar” habita una “dimensión oculta”: se trata de una especial vibración, una particular manera de estar en el mundo que hace parte de la profesión docente, donde no hace falta elegir entre el amor a los alumnos y el amor al saber, y así poder superar la oposición entre maestro de primaria y profesor de secundaria. Ivor Goodson se detiene en el sentido de la profesión docente, el lugar que tiene socialmente y su profesionalización. Considera que el profesor debe pasar de la competencia técnica a la competencia social que implica reconocer dentro de sí una “fuerte pasión” en la misión de enseñar pese a la situación en que se encuentra su profesión (Hernández, 2009).

En España el análisis de la obra “Amor y pedagogía” de Miguel de Unamuno publicada en 1902, abre reflexiones sobre aspectos emocionales para ser aplicados en contextos educativos donde se concibe al amor en relación con la empatía (Goicoechea y Fernández, 2014), de modo que aquí la concepción de amor está ligada a la alteridad. Para Han (2014) sólo el amor puede sacar al sujeto de la depresión narcisista pues hace posible una experiencia del otro en su alteridad.

El aporte del biólogo chileno Humberto Maturana desde la “biología del amor” se reconoce en diferentes estudios. Un estudio procedente de España afirma que el amor y la fraternidad son los elementos más inexplorados en la sociedad y en la escuela. La dimensión amorosa se da en lo relacional y comunitario que se despliega en el cuidado mutuo. El amor es considerado como la emoción central que dirige el proceso educativo: como una esencia del ser humano en la dimensión social que es medular en la educación y que demanda del docente capacidad de entrega, empatía, motivación y entusiasmo (Dolz y Rogero, 2012). Desde la biología del amor los seres humanos se reconocen como seres amorosos que aceptan la totalidad del otro desde el respeto mutuo, es allí donde se encuentra el sentido de la vida (De la Fuente, 1997). La conversación como acto educativo implica el sentimiento del amor en el encuentro con el otro y su aceptación. La educación transformadora hacia la autonomía concibe la conversación como acto amoroso con la ayuda y el acompañamiento del maestro cuyo sostén es el amor a la enseñanza (Bazdresch, 2012).

Estudios en Colombia reconocen la pedagogía del amor como disciplina pedagógica que se encarga de la formación de competencias afectivas en los estudiantes y sus familiares, lo que implica el desarrollo de una inteligencia emocional y una educación de las emociones y valores en la escuela, donde, siguiendo a Maturana, se concibe el amor como “fundamento biopsicosocial” y camino científico para llegar al conocimiento (Ortiz, 2013). La afectividad es reconocida como el núcleo de la constitución del sujeto, donde la condicionalidad de las emociones, el desarrollo de sentimientos perdurables, la enseñanza dialogante y el discernimiento como estilo de vida son considerados como lineamientos para una pedagogía de los afectos (Trujillo, 2008). Desde algunas perspectivas, la implementación de la pedagogía del amor para mejorar las relaciones afectivas y de convivencia en la escuela concibe la pedagogía como evangelización que necesita del docente en su “verdadera vocación” (Flores, 2012).

En estudios regionales, el amor, en el vínculo de los sentimientos en la educación, se nombra como sentimiento hegemónico reconociendo que en su nombre se han hecho muchas cosas en pedagogía. Se propone trabajar el amor de los usos, modos, dominios y emancipaciones, así como el sentimiento del odio y sus figuras en la pedagogía (Corbo, 2010). En investigaciones cualitativas realizadas directamente con docentes desde la fenomenología y la hermenéutica a través de entrevistas a profundidad se ahonda en los contenidos inconscientes de los docentes y en dilucidar cómo estos se proyectan en su praxis pedagógica. Se concluye que para los docentes resulta fundamental el amor a su profesión, su misión de servicio, la experiencia y los afectos (Salazar, 2012). En esta línea, un acercamiento desde la etnografía a la subjetividad de los docentes en sus narraciones busca el “Eros pedagógico” que los habita y tiene que ver con la manifestación de sentimientos, emociones, afectos y sentidos desde su práctica pedagógica, para quienes lo pedagógico se entiende como un acto de amorosidad (Herrera, 2013).

En el ámbito nacional y local la incidencia del amor en el educador y en su acción pedagógica se fundamenta, para algunos estudios, en el texto “¿Qué es el amor?” de Miguel de Zubiría, donde se concibe como “ente fundamental” en las relaciones, comportamientos y actitudes humanas (Parrado, 2013). Estudios con maestros como el de Viviam Unás Camelo (2015) exploran un análisis

social de las experiencias singulares de un grupo de docentes universitarios, sus narraciones y la observación etnográfica de su entorno, alrededor de la problemática de flexibilidad y precariedad laboral en donde los docentes configuran otros significados del trabajo, el amor y la vida. También se interpretan los discursos docentes y su impacto en la generación de actitudes de compromiso e innovación en sus prácticas pedagógicas, donde tiene lugar un pensamiento de compromiso y responsabilidad social desde el afecto brindado en la escuela, que influencia el comportamiento y la personalidad de los estudiantes (Gómez, Muñoz y Cadavid, 2015).

Por último, en Bogotá se consolida una propuesta de construcción de material pedagógico sobre “pedagogía de las emociones” en el marco del posconflicto y la convivencia escolar. Toma como referente conceptual los planteamientos de Martha Nussbaum sobre las emociones políticas, donde el amor se concibe como una emoción que fortalece la democracia a partir de la compasión, reciprocidad e individualidad (Quintero, Sánchez, Mateus y Álvarez (2015).

#### 1.4. Historia, arqueología y genealogía

Esta entrada de producción de saber sobre amor pedagógico presenta estudios históricos, arqueológicos y genealógicos en el ámbito regional y nacional. Desde Argentina, Ana Abramowski (2003) plantea que asistimos a una progresiva “afectivización” de las relaciones pedagógicas, que puede ser producto de una crisis social que demanda el apoyo afectivo de los alumnos; la transformación de prácticas rígidas y distantes en el aula en unas más íntimas y afectivas; la elección de la docencia desde el argumento del “amor por los niños”, entre otros aspectos. Su trabajo busca revisar la “historia de los amores pedagógicos” que han dado lugar a esa particular importancia de los afectos en la pedagogía. En un estudio posterior Abramowski (2010 A), aborda el tema de la configuración de la afectividad en los docentes, a partir de preguntas como “¿Por qué los maestros y profesores deberían sentir afecto por sus alumnos? ¿De qué amor trata el encuentro pedagógico?” afirma que el amor del maestro no se dio siempre de la misma manera y que se trata de un amor que no es eterno, ni natural, ni puro sino que depende de restricciones y mandatos. Propone la construcción de los afectos como una problematización, a partir de Foucault, intenta una genealogía de los discursos pedagógicos donde busca indagar cómo se piensa de esta manera, cómo se dan los nudos discursivos, se construyen oposiciones, se movilizan otros discursos y nuevas series históricas. Su investigación se apoya en referencias conceptuales desde el campo de la filosofía, la antropología, la sociología y la pedagogía, así como la realización de entrevistas a docentes (Abramowski, 2010 B).

En Colombia, se destaca el trabajo desarrollado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica<sup>5</sup> en particular lo que ha adelantado sobre “amor pedagógico” el profesor Oscar Saldarriaga Vélez (2010) quien “no concibe “el amor” ni como componente esencial de una naturaleza humana universal, ni como una invariante antropológica” (Saldarriaga, 2010, p. 45), por el contrario, concibe el amor como experiencia incommensurable y busca las condiciones en que esa experiencia en diferentes contextos culturales se ha convertido en objeto de *saber y poder*. La propuesta metodológica se ubica desde una perspectiva histórico-genealógica y se desarrolla alrededor de la descripción de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta las relaciones estructurales en la serie epistemológica, subjetividad y oficio de maestro, en tres matrices epistémico-culturales: “clásica, moderna y contemporánea”. Otro trabajo fundamental es el de Claudia Ximena Herrera Beltrán (2016) titulado “Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo *xx*: Apuntes para una historia del amor femenino”, se trata de un estudio arqueológico genealógico que pretende mostrar la manera como el amor, entendido como sentimiento y emoción, fue objeto de enseñanza dirigido a las niñas en la primera mitad del siglo *xx* en la escuela en Colombia. La pregunta por los sentimientos, las emociones y los discursos permite indagar la configuración de prácticas y la naturalización de verdades.

5. Los trabajos sobre maestro adelantados por los profesores Alberto Martínez Boom y Humberto Quiceno.

## 1.5. Otros

Otras investigaciones y reflexiones que no consiguieron agruparse por categorías y se muestran de manera aislada son las siguientes: Pablo Pineau (2010) reconoce la existencia de múltiples expresiones de la experiencia amorosa a partir del arte. Propone una relación entre el amor –seducción–, pedagogía y guerra, donde hace una analogía entre la seducción amorosa y el acto pedagógico que permite la apertura a nuevos mundos. Recuerda los efectos no deseados de la seducción como la traición y la violación.

Otro estudio “suelto” de clasificación es el trabajo del mexicano Gerardo Meneses en el que se denuncia cómo esta época nos pide acabar con el amor en la escuela a través de escenas y metáforas de soledad, burocracia y poder, en las que se ha perdido el sentido pedagógico pues nos hemos centrado en las políticas educativas. Plantea que la escuela, la educación y la pedagogía se han alejado del ser, de la poesía, del arte y de la alteridad, en el desprecio por el otro y por lo lúdico en la enseñanza. Se acerca a otras emociones en la escuela como el odio, la rabia, el desconsuelo; el amor es drama y goce, desde Lacán, dar lo que no se tiene a quien no lo quiere y, en Platón, es búsqueda, cuando se ama lo que no se tiene (Corona, 2010).

En la literatura se reconoce el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral (1889-1957) en su dimensión poética, estética y práctica. Lleva a la pregunta por el sentido de la profesión docente y el lugar central del amor en él y en la vocación como responsabilidad social, “Sin amor, tu inteligencia da monstruos o da muertos; y tu fe quema, y tu trabajo es brutal servidumbre” (Mistral citada por Basso, 2017) afirma que somos aprendices de amor y que “se enseña con la actitud, el gesto y la palabra”.

Por último, el escritor francés Daniel Pennac (2011) en su libro “Mal de escuela” habla de la educación, la escuela y la pedagogía desde el lugar del “mal alumno” que fue él en la escuela. Reflexiona sobre el amor en la enseñanza del profesor: un amor que salva la vida de aquellos “zoquetes”, amor como una posesión de la pasión de enseñar en los maestros, una presencia completa en las clases, un arrobamiento generoso; más allá de los métodos, el amor, que no puede nombrarse en materia de enseñanza, que, en la metáfora de Pennac sobre los estudiantes, reanima a las golondrinas aturdidas que se han estrellado contra un vidrio.

## A modo de cierre

El panorama de los estudios que se han aproximado a reflexionar y producir saber sobre el amor pedagógico ha sido heterogéneo y multidisciplinar. No es evidente la existencia de una corriente o perspectiva definida que agrupe trabajos e investigaciones en torno a esta temática. Puede afirmarse que se trata de una noción poco estudiada en la que se identifican reflexiones, en su mayoría, situadas en el terreno de la ética y los afectos en educación. Algunas investigaciones de carácter empírico con maestros se ubican desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica a partir de narrativas de carácter biográfico; muchos de estos estudios se han realizado con maestros de educación superior y han desarrollado indagaciones conceptuales a partir de la relación amor pedagógico y ética, concibiendo, en muchos casos, al amor como una emoción con carácter de universal antropológico.

Dentro de los estudios más significativos como antecedentes de investigación se encuentran: la compilación “Educar: figuras y efectos del amor” por Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2010), que reúne aproximaciones al estudio del amor en pedagogía y educación desde diferentes aristas teóricas y epistemológicas como el texto de Oscar Saldarriaga (2010) desde una perspectiva histórico-genealógica, entre otros estudios pioneros en el tema; el trabajo de Ana Abramowski (2010) que busca rastrear una genealogía de los discursos pedagógicos sobre el amor del maestro, y el proyecto enunciado por Patricia Medina Melgarejo (2018) “Autorías infantiles-amor en tiempos de escuela” donde se concibe el amor como acto ético desde el dialogismo en Bajtín.

La revisión documental permite vislumbrar algunas superficies de emergencia, o planos de la práctica social desde donde se produce saber sobre el amor pedagógico y que permiten un camino para la historización de la noción de amor pedagógico: 1) Ética/Política en donde el amor pedagógico se concibe como una ética que sobrepasa el sentimiento pero puede contenerlo; se trata de una decisión, un resultado, una “sustancia ética” desde el cuidado de sí y de los otros (Foucault, 2003); 2) *Tecnología/Técnica* en tanto el amor pedagógico es también una tecnología de formación de sujetos que es evidente en los dispositivos pedagógicos utilizables, en la enseñanza y la práctica

pedagógica; 3) *Emociones y Afectos* como línea de análisis para el estudio del amor pedagógico, junto con otras emociones y sentimientos que tienen lugar en la relación pedagógica; 4) *Sentido/Deseo*, reconoce la actual crisis de sentido de la escuela y de la relación pedagógica donde el sentido no pasa por la escuela sino por la obligación de un título y, 5) *del Saber*, que historiza la noción de amor pedagógico desde la relación entre verdad (régimen de normas éticas) y poder (domesticación de las pasiones, tecnologías de gobierno).

Finalmente, una aproximación a estas superficies para el estudio del amor pedagógico puede proponerse desde la participación directa en las prácticas cotidianas de los maestros *in situ* en las instituciones educativas y a partir de éstas reconocer y rastrear archivos propios de la escuela que permitan distinguir y conectar el amor pedagógico en prácticas discursivas y no discursivas en el ejercicio del quehacer diario del maestro.

## Bibliografía

- Abramowski, A. (2003). Quererlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales. En: Cuaderno de Pedagogía. Rosario. La educación y el cuidado del otro. Año VI. N° 11. Noviembre de 2003. pp. 21-30. Centro de Estudios Pedagogía Crítica. Rosario Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2010 A). "Un amor bien regulado": los afectos magisteriales en la educación. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar; figuras y efectos del amor. Editorial: Fundación La Hendija. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2010 B). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Arias, C. (2009). Fundamentos pedagógicos de la práctica docente desde la academia de Platón hasta la ética en el modelo por competencias. Revista Xihmai, Revista de Investigación de la Universidad La Salle Pachuca, ISSN: 1870-6703, Vol 4, No 8.
- Basso, C. (2017). Pasión de enseñar: pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral. Dialnet, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324593.pdf>.
- Barbagelata, N. (2010). Opus Nigrum. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar; figuras y efectos del amor. Editorial: Fundación La Hendija. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. Enrahonar 31. pp. 9-33.
- \_\_\_\_\_ (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. Revista española de pedagogía. Año LX, n.º 223, septiembre-diciembre 2002, 501-520.
- \_\_\_\_\_ (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. En: Revista Anthropos: Huellas del conocimiento. N° 224, págs. 113-138.
- Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 74 (26,2), 75-88.
- Corbo, E. (2010). De odios inevitables y de una amistad posible. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar; figuras y efectos del amor. Editorial: Fundación La Hendija. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- Cornu, L. (2010). Moverse en las preguntas. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar; figuras y efectos del amor. Editorial: Fundación La Hendija. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- Corona, R. (2010). Más Amor Pedagógico... Amoríos Pedagógicos y Desamores Pedagógicos. REMO: Volumen VIII, Número 21.
- De la Fuente, J. (1997). El lenguaje desde la biología del amor. Versión impresa ISSN 0716-5811 Lit. lingüíst. n.10 Santiago 1997 <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58111997001000009> Chile.
- De la Higuera, J. (2001). Hannah Arendt, El concepto de amor en san Agustín. El Búho Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía. D. L: CA-834/97. - ISSN 1138-3569.
- Dolz, A. y Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 97-113 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Dussel, I., y M. Southwell (2005). "La educación como cuidado, entre el amor y la justicia", en: El Monitor de la Educación, Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año I, No. 4.

- Dussel, I. (2008). Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo. Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos". También en el libro de Frigeiro y Diker: *Educación: figuras y efectos del amor*.
- Dreifuss, D. y Vélez, E. (2010). El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima.
- Fernandez, D. (2015). El concepto de amor en Hannah Arendt. Foro interno. Anuario de Teoría Política. ISSN: 1578-4576. vol. 16 (2016), pp. 101-122. Ediciones Complutense.
- FitzSimmons, R. y Uusiautti, S. (2014). *Critical Revolutionary Pedagogy Spiced by Pedagogical Love*. University of Lapland, Finland.
- Flores, A. (2012). Pedagogía del amor base fundamental para generar nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan a un clima de convivencia escolar en la institución educativa técnica José Yemail Tous del municipio de Tolú departamento de Sucre. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación. Cartagena.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Siglo veintiuno editores. Argentina.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transaccional. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 24, n. 82, p. 267-274, abril 2003. Universidad de Campinas.
- \_\_\_\_\_ (2010). Lo que no se deja escribir totalmente. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: figuras y efectos del amor*. Editorial: Fundación La Hendija. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- Goicoechea, M. y Fernández, O. (2014). Filosofía y educación afectiva en amor y pedagogía, de Unamuno. ISSN: 1130-3743 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142614158>. Ediciones Universidad de Salamanca. España.
- Goldstein, G. (2010). Efectos de conocimiento como efectos del amor. *Arte, psicoanálisis y educación*. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: figuras y efectos del amor*. Editorial: Fundación La Hendija. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- Gómez, M. Muñoz, F. y Cadavid, A. (2015). Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Plumilla educativa*. Universidad de Manizales. Colombia.
- Han, B. C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder. Barcelona.
- Hatt, B. (2006). Pedagogical love in the transactional curriculum. Published online: 19 Aug 2006. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500109247>.
- Hernández, F. (2009). Recuperar el poder docente. Entrevista a Ivor Goodson. *Cuadernos de pedagogía*, 44, No. 295.
- Herrera, C. (2016). Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo *XXI*: Apuntes para una historia del amor femenino. *Revista Pedagogía y Saberes Cuerpo, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía*. N° 44, enero - junio de 2016 ISSN: 0121-2494. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. Bogotá, D. C. Colombia.
- Herrera, Y. (2013). Los docentes, su palabra y el eros pedagógico que los habita. *Investigación y Postgrado*, Vol 28 N° 2, 2013 p p. 103-124. Venezuela.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En: Jiménez, A. y Torres, A. (comp.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Jordán, J. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista española de pedagogía*. año LXXIII, n° 261, mayo-agosto 2015, 381-396. España.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila. Buenos Aires.
- Maleuvre, D. (2010). El amor del ogro. Reflexiones sobre la muerte infantil. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: figuras y efectos del amor*. Editorial: Fundación La Hendija. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- Määttä, K. y Uusiautti, S. (2011). Pedagogical Love and Good Teacherhood. Ein education, exploring our connective educational landscape. Vol 17, No 2.
- \_\_\_\_\_ (2012). Pedagogical authority and pedagogical love—connected or incompatible?. *international journal of whole schooling*. vol 8(1), 2012.

- Mejía, M. y Arroyave, A. (2017). Configuración ético-política del amor en educación: relatos de vida de maestras. Maestría en educación y desarrollo humano convenio Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Medellín, Colombia.
- Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Editorial Grao. España.
- Ortiz, A. (2013). Pedagogía del amor y la felicidad. Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.
- Parrado, E. (2013). Estudio sobre el amor en el educador y en su acción pedagógica, a la luz de la obra qué es el amor de Miguel de Zubiría Samper. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Humanidades e idiomas. Universidad de la Sabana.
- Pennac, D. (2011). Mal de escuela. Editorial Debolsillo. Barcelona.
- Pereira, C. (2016). Reflexiones en torno al amor y el conocimiento en la formación humana desde una mirada filosófica-histórica-pedagógica. IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación Volúmen 3 - Número 5 – 2016. pp. 31 - 47
- Pérez-Borbujo, F. (2015). Amor y justicia en Heller y Arendt. Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España). C/Ramon Trias Fargas, 25-27 08005-Barcelona.
- Pineau, P. (2010). De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar; figuras y efectos del amor. Editorial: Fundación La Hazienda. Paraná. Provincia de Entre Ríos. Argentina.
- Quintero, M. Sánchez, K. Mateus, J. Álvarez, C. y Cortés, R. (2015). Pedagogía de las emociones para la paz. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, Colombia.
- Salazar, M. (2012). La subjetividad del docente y su mundo inconciente. Revista EDUCARE, Volumen 16, Número 3, Septiembre-Diciembre 2012. ISSN: 2244-7296. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela.
- Saldarriaga, O. (2010). Del amor pedagógico y otros demonios. En: Frigeiro, G. y Diker, G. (comps.) Educar: figuras y efectos del amor. Del Estante Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Soares, S. (2007). Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.11, n.22, p.327-42, mai/ago 2007.
- Schnaiderman, D. (2015). Cuando el amor deviene instrumento: la transferencia Psicoanalítica. Universidad de la República de Uruguay. Facultad de Psicología.
- Trujillo, S. (2008). La subjetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Unás, V. (2015). Vida, trabajo y amor. Profesores en contextos inciertos. Universidad ICESI. Cali, Colombia.

MESA

Historia de Infancia, maestro y pedagogía en Colombia

# La Escuela Normal Departamental de San Gil, una reconstrucción de memoria a partir de la oralidad (1957 – 1994)

Fabio Santos Hernández\*

Carolina Melo Rivera\*\*

Secretarías de Educación de Floridablanca y Santander

\*Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico y Magister en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC.  
fasanhdez@yahoo.es

\*\*Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Cundinamarca. Magister en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC.  
carolynamelo@yahoo.com

# La Escuela Normal Departamental de San Gil, una reconstrucción de memoria a partir de la oralidad (1957 – 1994)

Fabio Santos Hernández  
Carolina Melo Rivera

Secretarías de Educación de Floridablanca y Santander

## Resumen

En el año 2017 el Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación de San Gil celebra sus sesenta años de existencia. En torno a esta celebración se genera un semillero de investigación histórica al que se le llamó “Angelus Novus”, constituido por un grupo de estudiantes de Undécimo grado y cuyo objetivo fue desarrollar un proyecto que pretendía estudiar la Historia de la Institución y su relación con el entorno local y regional, en el período comprendido entre 1957 y 1994. Tiempo en el que existe bajo el nombre y la modalidad de Escuela Normal.

Al existir como Normal y bajo la tutoría y dirección de las Hermanas Dominicas de la Presentación, la institución evoluciona y empieza a graduar maestras, que desde la década de los sesenta inician su vida laboral como docentes en la mayoría de colegios de San Gil y sus alrededores, en Santander y en otras partes del país. Algunas de estas maestras, ofrecen su testimonio y nos permiten contrastar la información con lo recopilado en archivos institucionales, periódicos, fotografías y documentos que poco a poco se recogen entre aquellos que fueron parte de la Institución. Los relatos orales de las otrora estudiantes de la Normal, permiten reconstruir la situación de la mujer de la época, la vida cotidiana de la Institución y generar el espacio para reflexionar en torno al posible cambio que la Escuela y sus graduandos juegan en la sociedad sangileña y en la región.

**Palabras clave:** Oralidad, Semillero de Investigación, Escuela Normal, Maestras, Educación

El 24 de febrero de 2017 el Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, institución educativa de carácter oficial ubicada en el municipio de San Gil, cumplió 60 años de funcionamiento, contados a partir de la llegada de la comunidad de las Hermanas de la caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen, a hacerse cargo de la formación de las

niñas y jóvenes sangileñas. Dicha conmemoración se constituye en la excusa perfecta para, junto con un grupo de estudiantes de undécimo grado, realizar una construcción histórica desde lo que significó esta Institución Educativa para la región, y en especial, para muchas mujeres y maestras que se formaron en su oficio, dejando huella en la sociedad y en la cultura guanentina y santandereana.

Se intentó hacer una aproximación a la historia de la Escuela Normal de San Gil, que surge en 1957 como centro pedagógico pero que pareciera tener un pasado determinado por el Colegio Oficial Femenino de Comercio y, que como objeto de estudio, llegará hasta 1994, año en el que se da la última promoción de bachilleres pedagógicos. A partir de estos datos surge el interrogante que orienta ésta investigación, ¿Cuál es la incidencia que ha podido tener la Escuela Normal de San Gil en el desarrollo sociocultural y educativo del municipio entre 1957 y 1994?

Para ello se ha tenido en cuenta la perspectiva del historiador británico Peter Burke<sup>1</sup>, que analiza las estructuras y genera un interés ligado a la historia de la cultura, desde la vida cotidiana en el espacio, donde las fuentes orales como arma, permiten contrarrestar las fuentes escritas, y basados en las experiencias humanas consienten la interrelación de la viva voz que da la vuelta a sus sujetos. Concibe la situación a modo de un “*construccionismo*” como una preocupación por los hechos sociales; utilizando como metodología de investigación el enfoque cualitativo, de corte etnográfico y como fuentes primarias la documentación oficial existente en los archivos de la Institución, la alcaldía y la Diócesis de San Gil, prensa de la época, archivos fotográficos y como fuentes orales, la información recopilada a través de entrevistas a aquellos que vivieron el momento y pudieron ofrecer su testimonio como parte de la construcción histórica.

Este trabajo tiene como valioso aporte, la activa participación de los integrantes del semillero de investigación histórica “Angelus Novus”<sup>2</sup>, conformado por 12 estudiantes<sup>3</sup>, entre los 15 y 17 años, del grado décimo y undécimo de la institución, que visitaron lugares y entrevistaron a casi un centenar de personas que han tenido que ver con el colegio y que, gustosos quisieron aportar al desarrollo del proyecto investigativo. El equipo contrastó las fuentes orales con el análisis de documentos, mapas, planos y fotografías<sup>4</sup>, entre otros elementos que se encontraron al realizar la revisión en el Archivo Histórico Municipal, la Curia Diocesana, el Archivo del Colegio y en el de Vanguardia Liberal, debidamente resguardado en la Biblioteca de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).

Se trabajó con los archivos históricos que han permitido la reconstrucción más detallada del lugar, personajes y características propias de la época, entre otras, que se recrean con precisión en el tiempo y el espacio. De la misma manera, el grupo hizo revisión bibliográfica, realizó fichas y análisis de textos teóricos con los que se enriqueció el trabajo práctico, todo bajo la debida supervisión de los docentes que dirigíamos el proceso, e intentando siempre respetar y sobreponer ante el resto, el rigor propio de la investigación histórica.

El proyecto se organizó en pro de responder preguntas como ¿De qué manera se da el surgimiento de la Escuela Normal Departamental de San Gil y cómo influyó en el municipio entre los años de 1957 a 1967? y ¿De qué manera la formación de maestras en la Escuela Normal Departamental aportó al

1. BURKE, Peter. Nueva Historia Sociocultural. En Revista de Historia Social. 1993. N. 17.

2. “Angelus Novus” significa Ángel de la Historia. Originalmente es un dibujo a tinta china, tiza y acuarela pintado por el suizo Paul Klee y adquirido por el filósofo Walter Benjamín, quien genera, inspirado por el cuadro, una visión pesimista del devenir histórico como un ciclo incesante de desesperación. En palabras del mismo Benjamín: “... En él se muestra a un ángel que parece a punto de alejarse de algo que le tiene paralizado. Sus ojos miran fijamente, tiene la boca abierta y las alas extendidas; así es como uno se imagina al Ángel de la Historia. Su rostro está vuelto hacia el pasado. Donde nosotros percibimos una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única que amontona ruina sobre ruina y la arroja a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado, pero desde el Paraíso sopla un huracán que se enreda en sus alas, y que es tan fuerte que el ángel no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irremediablemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras los escombros se elevan ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso”. De esta teoría surge la inspiración para que los estudiantes del Semillero de Investigación decidieran tomar su nombre para así llamar al grupo.

3. El Semillero de Investigación Histórica “Angelus Novus” estaba integrado en el año 2017, por siete estudiantes de Undécimo grado en su equipo base y cinco de Décimo y Undécimo en el equipo de Apoyo. Ellos son: Manco Villamizar Carol Stefania, Monsalve Martínez Jennifer Catalina, Pineda Meneses Cristian Fernando, Santos Soto Javier Andrés, Varón López Kevin Andrés, Villa Fonseca Daniela Stefanyn, Wandurraga Zafra Samir Octavio; y en el equipo de apoyo, Acero Cagua Claudia Juliana, Beltrán Nieto Karen Andrea, Galofre Gómez Nicole Tatiana, Méndez Gualdrón Lina Fernanda y Rodríguez Correa Jeimy Mayerly.

4. En el trabajo de recolección de fotografías y algunos documentos, participó la comunidad educativa en general, dado que se solicitó el apoyo de los estudiantes y profesores del Colegio para que aportaran fotos de familiares, amigos o conocidos que hayan hecho parte de la Institución en la época de estudio.

desarrollo educativo del municipio de San Gil entre 1967 y 1994?. Se trató de brindar la oportunidad de reflexionar en torno a la Historia del Colegio y del propio municipio, desde un sinfín de preguntas que surgen constantemente y que a veces se quedan sin respuestas, más no sin reflexión.

La Escuela Normal de San Gil se constituye en un referente educativo en la provincia Guanentina de la década de los sesenta a los noventa. De ella egresan las maestras que llenan los vacíos que existían en muchas regiones del departamento e incluso de algunos lugares de Colombia. Pero la posibilidad de llegar a ofrecer educación de calidad en aquellos lugares, tiene unos antecedentes que no pueden pasarse por alto y que salieron a flote a partir de este trabajo.

La memoria colectiva y la historia oral son en la mayoría de ocasiones valiosas y efectivas herramientas con la que se cuenta para llegar a esclarecer la veracidad respecto a un acontecimiento, como uno de los recursos que permiten la reconstrucción de las percepciones en sentido de evocación a la memoria.

El origen del Colegio no corresponde al año de 1957, como siempre se había entendido. La Institución Educativa existía desde 1930, cuando surge como un establecimiento privado, llamado Colegio del Sagrado Corazón, que cuatro años después se oficializa bajo el auspicio del Departamento de Santander. Desde 1934 y hasta 1956, existió como el Colegio Oficial de Señoritas o Colegio Oficial Femenino de Comercio, de donde se graduaban como expertas en comercio las jóvenes de clase media, que se ocupaban posteriormente como oficinistas o auxiliares contables. “Cada año un buen número de alumnas recibe el grado de expertas en Comercio. La mayoría de estas damas entran a prestar su concurso y conocimientos a las entidades bancarias e industriales de la ciudad. En la actualidad tiene... doscientas alumnas pertenecientes a muy honorables familias sangileñas y de las poblaciones circunvecinas”<sup>5</sup> escribía Rito Rueda en su libro *Presencia de un pueblo: Reminiscencias de la ciudad de San Gil*.

Por encima de la necesidad de oficinistas para el sector industrial y comercial del pueblo, era una premura de la década de los cincuenta contar con una Institución que permitiera brindar formación a la población femenina de la región, y a partir de ello, lograr educar a la población analfabeta que, para la época era mayoría. En el libro de *Anales de la Normal de Señoritas de San Gil*, la Hermana Julia Teresa, rectora fundadora, escribe “Érase... una antigua ciudad... que ahora despierta a una nueva era de progreso intelectual... en la que en el anhelo de superación encontramos el germen de la Nueva Normal Superior de San Gil...en ella formarían las futuras y nuevas maestras, de que tanta necesidad tiene la región...” y al que posteriormente agrega “la ciudad no tiene la suficiente envergadura económica como para sostener diversas comunidades docentes femeninas y si bien la población infantil es numerosísima, este número está compuesto, la mayoría por hijas del pueblo, pobres y que necesitan ayuda”<sup>6</sup>.

La indagación de los registros históricos han generado el conocimiento del papel trascendental de la mujer en el desarrollo social de la época, que no solo abre puertas a la conformación de nuevos modelos y patrones educativos, si no a su vez una visión general de cómo era la precaria participación femenina en el modelo socio- político y cultural para la época en la región, especialmente en el municipio de San Gil. Sin embargo el modelo educativo, y la propuesta de formación en pedagogía, abre puertas a una naciente emancipación de la mujer alrededor de la década de los 50’s en el plano nacional, permitiendo su participación en nuevos escenarios diferentes al doméstico, su presencia en otros ámbitos, el derecho al voto femenino, el auge en la enseñanza, las nuevas oportunidades en los campos laborales, la ayuda familiar y la participación política, entre otros, son logros que reflejan de cierta manera el protagonismo o nuevo liderazgo femenino.

El Colegio Oficial Femenino de Comercio, cambia su razón social y se constituye a partir de 1957 en la Escuela Normal Departamental de San Gil. Bajo el amparo de la Iglesia Católica, se gestiona la llegada de la Comunidad de Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen María, a dirigir y administrar la nueva entidad educacional, que satisface dos necesidades básicas, educar a la población femenina y generar maestras que puedan brindar educación a la población analfabeta y en edad escolar de San Gil y sus alrededores. Graciela Pereira, exalumna de la época dice “las religiosas y sacerdotes tenían una incidencia profunda en la comunidad, de hecho eran... casi santos, tenían una autoridad de prestigio que nos invitaba a quienes trabajábamos con ellas a respetarlas

5. RUEDA, Rito. PRESENCIA DE UN PUEBLO. Reminiscencias de la Ciudad de San Gil. Volumen I. 1968. Pág. 216

6. Anales de la Normal Superior de Señoritas San Gil. 1957. P. 3, 4 y 5. Archivo Histórico Institucional. Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación.

e imitarlas de alguna manera... muy reconocidas por su espiritualidad jugaban un papel muy importante... En mi época como estudiante nunca supe que era una clase de ética... porque la ética era una vivencia o una enseñanza, la aprendíamos con el ejemplo, no a partir de una clase...”<sup>7</sup> y complementa su compañera María del Carmen Martínez, “eran hermanas muy activas y por su misma religión, por su mística, fueron también muy queridas por el pueblo, muy apreciadas... las Hermanas de la Presentación vinieron a ser muy importantes porque como religiosas, el pueblo en general, la gente, tenía como costumbre confiar en los religiosos porque saben que los alumnos van a recibir una educación excelente, una educación que todo padre de familia quiere para sus hijos...”<sup>8</sup>

La mayoría de graduadas ejercieron en el magisterio municipal, provincial, regional y nacional, dejando entrever el prestigio que la Institución adquirió a lo largo de sus primeros años de existencia. “La Normal llenó un vacío en aquella época, generando la posibilidad de estudiar para muchas niñas de las familias sangileñas” quienes se sintieron comprometidas “al sentirse parte de una comunidad educativa a la que se amaba, se respetaba y a la que se procuraba hacer siempre quedar bien”<sup>9</sup>.

Unir la historia local de un pueblo, permite la interacción de la memoria individual de cada uno de sus habitantes y la transición de esta como menester de una memoria colectiva; hacer memoria y recrearse en ella, es construir el tiempo y proyectar la importancia de su pasado, en su presente y hacia su futuro. La vida cotidiana de las alumnas de la Escuela Normal Departamental para esa época son la oportunidad de recordar un pasado y aportar a la cimentación de un presente que se está construyendo, edifica un legado que otorga la posibilidad de tomar un aire en el pasado y concebir el presente como una transformación continua en búsqueda de experiencias que permitan en las nuevas generaciones el interés por los bienes colectivos, como la memoria local. Sus recuerdos del colegio, las fiestas y actividades en las que participaban, los deportes, las clases, sus maestros y compañeras, los salones, las costumbres, junto con las antiguas calles del pueblo, se constituyen en los más valiosos recuerdos que como parte de su cotidianidad y de su papel como estudiantes, fueron formando su identidad y la de sus otras compañeras.

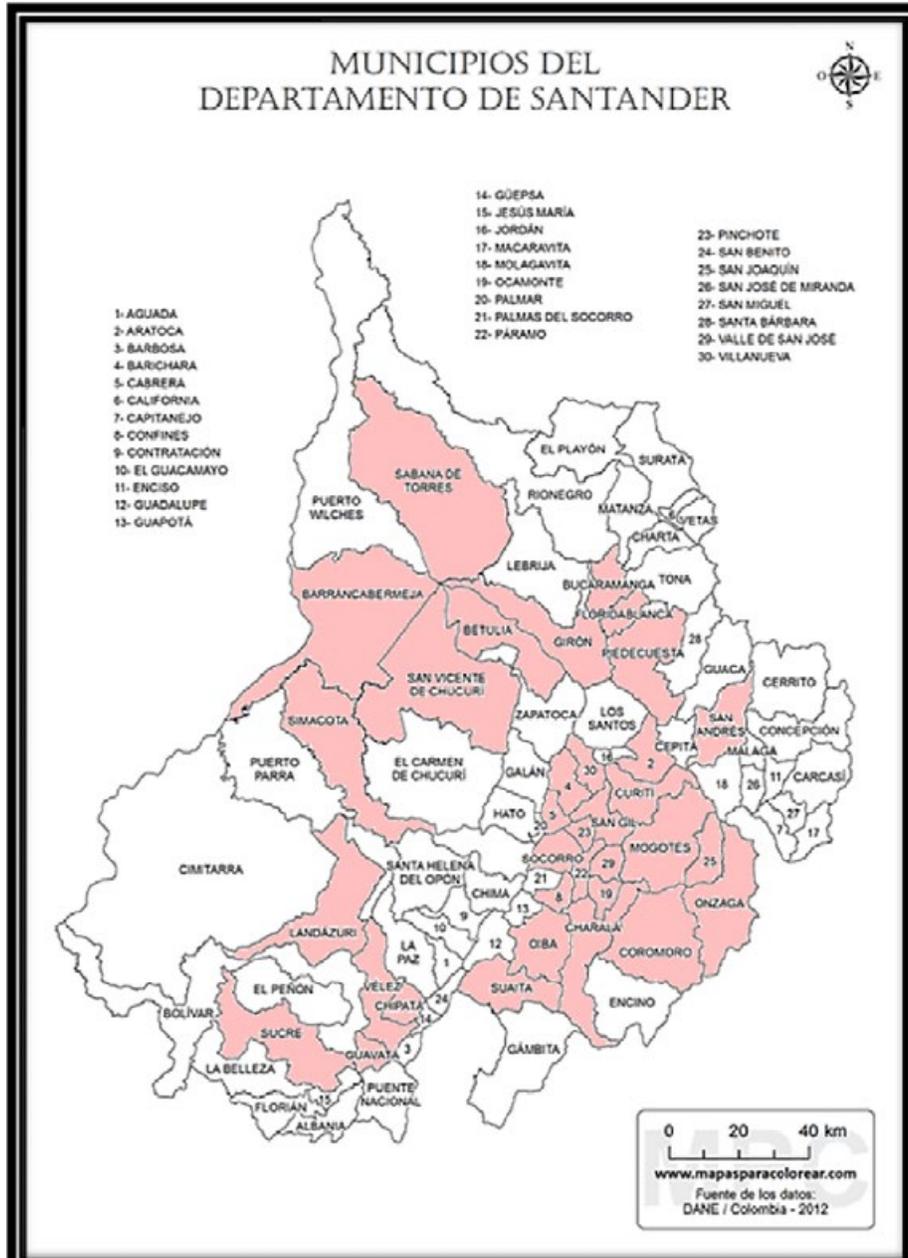
La Escuela Normal durante algunas décadas lograr dignificar la labor de los maestros, al ofrecer al Departamento un grupo de maestras con la disciplina y la preparación académica que se requería para llenar los vacíos que se tenían en las escuelas de San Gil y en diferentes municipios de Santander. La investigación permitió encontrar que 744 maestras fueron graduadas en la Normal y que la gran mayoría de ellas ejercieron o aún ejercen como docentes en al menos 35 municipios del departamento de Santander, tal como se muestra en el siguiente mapa. De igual manera, hubo algunas que fueron a otros departamentos y una de ellas ejerció en el exterior (Alemania).

7. Entrevista realizada a Graciela Pereira Sánchez. Promoción 1967. Junio de 2017

8. Entrevista realizada a María del Carmen Martínez. Promoción 1963. Junio de 2017

9. Entrevista realizada a Graciela Pereira Sánchez. Promoción 1967. Junio de 2017.

Mapa 1. Municipios a los que llegaron las maestras graduadas de la Escuela Normal de San Gil



Al brindar la educación requerida se genera el recurso humano necesario para que surjan otros establecimientos educativos que faltaban en el municipio, de esta manera, la organización socio-cultural de San Gil rompe el esquema de estratificación social de las décadas del 50 y 60, permitiendo que la brecha existente hasta ese momento sea menor y que junto a otras condiciones propias de las dos últimas décadas del siglo *xx*, se dé el crecimiento de una clase social media. “La influencia que tiene o pudo haber tenido el Colegio en el municipio ha sido la de aportar gran parte del cuerpo docente de las instituciones educativas, si de pronto se hace un sondeo por las diferentes colegios y escuelas de San Gil, yo consideraría que más del 60% de las maestras que laboran en ellas son egresadas del Colegio”<sup>10</sup> manifiesta la profesora Erica Contreras, graduada en la Normal en 1991.

10. Entrevista realizada a Erica Contreras Ayala. Promoción 1991. Octubre de 2017

De esta manera, la Escuela Normal Departamental, luego Escuela Normal Superior de Señoritas de San Gil, marcó un hito en el desarrollo sociocultural y educativo del municipio, la provincia Guanentina y junto a otras Normales, del Departamento de Santander. Gracias a la férrea disciplina impuesta por la dirección, a cargo de las Hermanas de la Presentación, y por los y las docentes que en ella ejercieron –especialmente los de las áreas pedagógicas y las maestras consejeras– la Escuela Normal se hizo de un prestigio que permitió el reconocimiento de sus egresadas como maestras de calidad, ofreciendo el recurso necesario para generar el desarrollo educativo de la localidad y la región. San Gil creció y parte de ese crecimiento se le debe a la educación, ámbito que adquirió vital importancia a partir del trabajo de la institución educativa y de otras que hicieron lo suyo, con muchas docentes que habían egresado de la primera.

Luego, para la década de los setenta, el Bachillerato Académico se constituye en una opción que desarticula la idea de ser maestra a partir de una necesidad social del servicio, y permite que las estudiantes que llegan al pedagógico lo hagan por vocación. El surgimiento del mismo y algunas condiciones políticas y administrativas propias del municipio y del departamento, van debilitando la fuerza que tenía la modalidad pedagógica, haciendo que para la primera mitad de los noventa llegue a su fin, con un contrario fortalecimiento del Académico, que al final, acorde a lo que la comunidad educativa solicitó, permite el surgimiento del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación. Tal cual lo evidencia la tabla N° 03

**Tabla 1. Graduandos de la Escuela Normal de San Gil de 1957–1994. Sin tener en cuenta las 7 estudiantes graduadas en 1957 como Expertas de Comercio, ni los bachilleres de la Nocturna o los docentes del Curso de Profesionalización.**

Período	Maestras Graduadas	Bachilleres Académicos
1961–1967	142	-----
1968–1977	276	242
1978–1987	165	993
1988–1994	161	698
TOTAL	744	1933

Para muchos sangileños, el Colegio Técnico sigue siendo “La Normal”. En la memoria colectiva de esta población, la Escuela Normal aún existe y se constituye en un símbolo de educación y desarrollo para la sociedad. El uso de las fuentes orales, como técnica de recolección de información para reconstruir la historia de la Institución, cotejada y complementada con la ofrecida por las fuentes escritas, permite entender el valor que tuvo la institución al formar a las maestras que se esparcieron por el municipio, la provincia y parte del departamento y permite comprender la importancia del sector educativo en el progreso y desarrollo de la sociedad.

Claramente el estudio y el reconocimiento de la gente, son el encuentro con la primerísima base de la reconstrucción de una memoria que en preliminar instancia recolectara información a partir de solo nombres de mujeres de las que no se tenía dato alguno y en la búsqueda de unas pocas se logró el impacto de conocer que el vínculo afectivo de estas damas con su antiguo colegio generó un compromiso de su memoria individual en el aporte de información de carácter físico e intangible. Los momentos, fechas y periodos, así como los lugares y espacios, se convierten en puntos de referencia individual y colectivo, que aportan al desarrollo investigativo; son estos los lugares donde se construyen recuerdos, las experiencias se guardan y se le da significado a las vivencias.

El grupo de investigación centró su interés en los relatos, no solo en las expresiones de sus entrevistados, en la lucidez de sus recuerdos, la emoción de sus sentimientos, sino en los silencios, en lo que contaban luego que se apagaba la grabación, esto conllevó a hacer un mejor análisis, quedando con más interrogantes de los que se tenían al iniciar la investigación. La reconstrucción histórica es el camino que

permite un acercamiento a la verdad, que por medio de la fuente oral ha hecho un valioso empoderamiento de ella en el proceso investigativo, tras los testimonios de las entrevistadas y la información recopilada, se vislumbran las piezas de un rompecabezas que deja llegar a posibles conclusiones.

También es de mencionar que la presente investigación se constituye en una experiencia única e innovadora a nivel municipal y regional, dado que en el barrido historiográfico realizado no se encontró ningún trabajo de este tipo. El uso de las fuentes orales como técnica de recolección de información que cotejada con la que se dispuso a partir de los archivos escritos, permite una mirada un poco más amplia de la realidad social de la época de estudio. De manera colectiva, cabe destacar que las experiencias de carácter investigativo en la educación secundaria son mínimas, hecho que reafirma lo anterior.

Para finalizar, la experiencia con el semillero de investigación permite ver que el aprendizaje implícito en el proceso abre un espacio importante en la vida académica de cada uno de sus integrantes, la resignificación de los sujetos como protagonistas de la Historia, la construcción de la memoria personal de todos los que fueron entrevistados, y a partir de sus aportes, la configuración de la memoria colectiva y de un imaginario social determinado por el significado que tuvo y tiene la Escuela Normal en buena parte de la población sangileña, haciendo que cobre sentido el trabajo desarrollado.

A nivel institucional, sea espera que ésta la oportunidad de generar el pretexto requerido para hacer de la investigación parte esencial de la educación, en pro de que los demás estudiantes generen proyectos que permitan estudiar la realidad en la que se vive, desvirtuando la idea vaga de que la investigación es aquella que se hace en el laboratorio y propiciando un acercamiento pertinente entre la vida cotidiana y la academia.

## Bibliografía básica

- ARDILA DIAZ, Isaías. Historia de San Gil en sus 300 años. ARFO Editores. Bogotá: 1990.
- BURKE, Peter. Nueva Historia Sociocultural. En Revista de Historia Social. 1993. N. 17.
- BURKE, Peter. ¿Qué es la historia cultural? España: Paidós. 2006.
- CORREDOR MANRIQUE Yamile y TORRES VELANDIA Cándido. Historia de la Escuela Normal de San Mateo Boyacá. Tunja: Buhos Editores, 2007
- FONTANA, Joseph. ¿Para qué sirve la Historia en un tiempo de crisis? Ediciones Pensamiento Crítico. Bogotá: 2006
- GIRALDO ARIAS, Ofelia. Influencia socio-cultural de la Normal de la Presentación en el Municipio de Pensilvania, Caldas. Bogotá, 1991. Trabajo de Grado (Licenciatura en Educación). Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.
- HERRERA, Martha Cecilia. "La educación de la mujer en Colombia: ¿un asunto de inclusión ciudadana? Apuntes históricos sobre género y cultura política". En *Mujer, nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX*, editado por Ana María Noguera Díaz Granados. Bogotá: Ministerio de Cultura, Museo Nacional de Colombia, IX Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, 2005.
- HERRERA Martha Cecilia. La escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto Intelectual *En: Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo II. Bogotá: Serie Investigación IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá. 2012.
- HERRERA, Martha Cecilia, Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999.
- PEREZ Lorena y COLLAZOS, Tatiana. Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las Instituciones Educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas. Pereira, 2007, 16-17 p. Trabajo de Grado. (Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- RECIO BLANCO. Carlos Mario. La Escuela entre el poder moral, el poder político y el poder disciplinario. En CONGRESO DE HISTORIA DE COLOMBIA, Ponencia del XIII Congreso de Historia de Colombia Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. 2006.
- RUEDA, Rito. PRESENCIA DE UN PUEBLO. Reminiscencias de la Ciudad de San Gil. Volumen I. 1968

## **Fuentes primarias**

Libro de Actas de Profesoras. 1965-1980. Archivo Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación (sc)  
Libro de Actas de Profesores. 1980 a 1987. Archivo Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación (sc)  
Libro de Actas de Reunión de Profesores 1988-1994 (sc)  
Oficios. 1956-1957. Archivo Histórico Municipal (sc)  
Oficios enviados octubre 1956. Hermanas Dominicanas de la Presentación Bucaramanga. Archivo Histórico de la Turena.  
Anales de la Normal Superior de Señoritas San Gil (sc)  
Oficios enviados 1956. Archivo de la Cancillería Diocesana. Curia Diocesana. Diócesis de Socorro y San Gil.  
Archivo familiar de los profesores Pereira Angarita (sc)

## **Fuentes orales**

- Socorro Muñoz
- Hortencia Niño Ardila
- Mercedes Pereira Arenas
- Cecilia Peña Pico
- Margy Cárdenas
- María Del Carmen Martínez
- Esperanza Córdoba Vega
- María Gómez Arciniegas
- Graciela Pereira
- Leonor Neira Ayala
- María Luisa Galvis
- Alicia Fiallo Colmenares
- Dolores Gómez Porras
- Martha Lasprilla De Bautista
- Bernarda Viviescas
- Lucila Jiménez
- Rosana González Martínez
- María Elma Ríos
- Bertha Isabel Roncancio
- Bernarda Silva
- Marina Supelano
- Isabel Lasprilla
- Edelmira Uribe
- Sayda Silva
- Luz Marina Martínez Galvis
- Flor Roció Remolina
- Eugenia Arguello Rodríguez
- Martha Silva Silva
- Martha Ruiz
- Yolanda Martínez
- Hermana. Gladys Inés Tirado D.
- María Del Carmen Mantilla
- Erica Contreras Ayala
- Margy Cárdenas
- María Teresa Pimiento Suárez
- Ligia María Barrera Vargas
- Emma Malaver Meza
- Aura Carreño
- Blanca Cárdenas Pereira
- Esperanza Córdoba Vega

- Amelia Córdoba Vega
- Sara Cáceres
- Rosalba Jiménez
- Sonia Villamizar González
- María del Rosario Ríos Chaparro
- Elizabeth Estupiñan Arciniegas
- Sayra Johana Bayona Gómez
- Yenny Rocio Bayona Álvarez
- Helena Martínez Sánchez
- Sandra Rosario Duarte
- Claudia Rosana Cáceres
- Dora Luz Buitrago Niño
- Laura Sofía González
- Dora Ángela Muñoz Galvis
- Esperanza Bueno Ballesteros
- Esperanza Arguello
- Doris Martínez
- Martha Cecilia Ríos Chaparro
- Victoria Galvis Garzón
- Amparo Ortiz Durán
- Lucila Vesga Ballesteros
- Violeth Castillo
- Blanca Castillo
- Carmen de Álvarez
- Jorge Álvarez
- Gladys Martínez Sánchez
- Nohemí Almonacid
- Hermana Haydée Amado
- Hermana Clemencia del Rosario
- Hermana Cruz Helena de los Ríos
- Hermana Clareth Jimeno
- Omar Gomezése Arenas
- Eduardo Plata Camacho
- Jorge Vera
- Jerónimo Muñoz Triana
- Dora Angarita de Pereira
- Libardo Pereira
- Luz Mila Gómez Joya
- Marleny Anaya Barajas
- Heriberto Cáceres
- Jorge Ortiz
- Nauro Waldo Torres Q.