

LA SERIE FAMILIA—INFANCIA—ESCUELA: MEMORIAS DE UNA MAESTRA DEL
MUNICIPIO DE MACANAL (1947-1978)

Presentado por:

BRIYIT FERLEY MUÑOZ DAZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS

PROGRAMA EN RED CON LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

BOGOTÁ D.C.

2017

LA SERIE FAMILIA—INFANCIA—ESCUELA: MEMORIAS DE UNA MAESTRA DEL
MUNICIPIO DE MACANAL (1947-1978)

Tesis de grado para optar al título de:
MAGISTER EN ESTUDIOS EN INFANCIAS

Presentado por:
BRIYIT FERLEY MUÑOZ DAZA

Directora:
DORA LILIA MARÍN DÍAZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS
PROGRAMA EN RED CON LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

BOGOTÁ D.C.

2017

RESUMEN ANALITICO DE EDUCACIÓN –RAE-

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La serie familia—infancia—escuela: Memorias de una maestra del municipio de Macanal (1947-1978)
Autor(es)	Muñoz Daza, Briyit Ferley
Director	Dora Lilia Marín Díaz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 201 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FAMILIA, INFANCIA, ESCUELA, MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO, PRACTICAS, RURAL, URBANO.

2. Descripción
<p>El documento presenta el resultado de una investigación que se propuso identificar, reconocer y describir algunos rasgos y características que definieron las experiencias de vida de los niños y las niñas como sujetos escolares, en el municipio de Macanal entre los años 1947-1978. Se trató de un ejercicio descriptivo de los modos de vida de sujetos marcados por una relación familiar e institucional que quedó registrada tanto en los documentos y archivos del municipio, como en las memorias narradas por diversos actores que participaron en su proceso de constitución.</p> <p>La investigación se centró en una construcción de narrativas y saberes sobre la escuela y la vida cotidiana del municipio para reconocer, no solo cómo se configuraron allí esas prácticas escolares, sino cómo ellas definieron los modos de vida actuales y las formas de ser infancia en una zona urbano–rural particular. En ese sentido, se trató de partir de las memorias de los actores sociales que acompañaron la configuración de la escuela en el municipio y, concreto, la formación de los niños y las niñas. Esto con el objetivo de reconstruir la forma que tomó la serie familia—infancia—escuela, a través de las narraciones biográficas de una maestra y otros actores sociales, así como de la recuperación de algunos datos históricos derivados de los documentos localizados en los archivos consultados.</p>

3. Fuentes
<p>Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: <i>Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política</i> (p. 185-208). Barcelona: Península. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf</p> <p>Carli, S. (2011) El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. Recuperado de Cosse, Llobet, Villalta, & Zapiola. <i>Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX</i> (p.</p>

31- 55). Buenos Aires: Teseo. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=u4A1ofD2V4UC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Infancias:+pol%C3%ADticas+y+saberes+en+Argentina+y+Brasil.+Siglos+XIX+y+XX&source=bl&ots=fouYZOEQ_z&sig=dZ1m05FZ1D5L-znKjoLnXJWsh9g&hl=es&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMI5qyLhZ6gyAIVwtUeCh0mwQYO#v=onepage&q=Infancias%3A%20pol%C3%A4Dticas%20y%20saberes%20en%20Argentina%20y%20Brasil.%20Siglos%20XIX%20y%20XX&f=false

Certeau, M. (2000). Presentación e Introducción. En: *La Invención de lo Cotidiano. I Artes de Hacer* (p. 13-48). México: Universidad Iberoamericana.

Dussel, I. Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Escolano, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Halbwachs, M. (1968) Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de *La mémoire collective* (p. 209-219). París: PUF

Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. *Revista de cultura Psicológica*, (1), 1-11.

Halbwachs, M. (2004). Los marcos sociales de la memoria. *Anthropos*.

León, A. (2012) Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. *Pedagogía y Saberes* (37), 9-23.

Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capítulo VII: Educar es gobernar. En: Cortes, R. A. & Marín, D. L. *Gubernamentalidad y Educación*. Bogotá: IDEP.

Marín, D. & Noguera, C. (2017). Em defesa da experiência escolar: Uma escola com fronteiras. *Educação Temática Digital –ETD*, N.V., pp. (en edición). Disponible en: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>

Marín, D. (2013). Auto-ayuda y educación: una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas. *Revista Colombiana de Educación* (65). Bogotá, Colombia, 177-198.

Martínez, Castro & Noguera (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE. Bogotá, 1ª. Edición

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila, Argentina.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor S.A.

Parra, G. & Marin-Díaz, D. (2015). Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de vigiar e punir para pensar assuntos educativos contemporâneos. En: *Repensar a educação 40 anos após "Vigiar e punir"* (395-426). São Paulo: Livraria Da Física.

Sáenz, J. & Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: Mannarelli, M. Rodríguez, P. *Historia de la infancia en América Latina* (p. 391-415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Saldarriaga, O. (2003). Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá. Grupo de la historia de la práctica pedagógica de Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. & Marín, D. (2006). Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico. *Educación y Ciudad No. 10*, 59-88.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

4. Contenidos

El primer capítulo presenta la perspectiva metodológica, caracterizada por un análisis histórico y descriptivo, haciendo uso de la noción de memoria activa del saber pedagógico propuesta por Olga Lucía Zuluaga para reconocer, en la memoria e historia de unos sujetos sociales del pueblo, pistas para identificar prácticas educativas que rodearon la emergencia de una forma específica de ser infancia. El segundo momento, muestra la elaboración de matrices de tensión semejantes a las empleadas por el profesor Oscar Saldarriaga que, para efectos ilustrativos, permitieron comprender el desarrollo de este ejercicio investigativo. La tercera fase, describe tres asuntos que resultaron de la indagación realizada: las fiestas de carácter religioso, transición de escuelas comunitarias a escuelas departamentales, y la muestra de la primera escuela de varones en el contexto urbano, seguida tiempo después con la instauración de la escuela de mujeres, las cuales caracterizaron el eje espacial de lo rural y urbano. El cuarto momento, caracteriza las diferencias de género y saber entre lo rural y urbano que marcaron las experiencias de vida de los niños y niñas una vez considerados sujetos infantiles escolarizados.

El escrito finaliza con una reflexión acerca de la figura de infancia emergente, esa que aparece como símbolo de lo particular y de la diferencia en el municipio de Macanal.

5. Metodología

La perspectiva metodológica parte del reconocimiento de las memorias de algunos personajes sociales del municipio de Macanal, cuyos relatos permitieron caracterizar la serie propuesta en un modo particular de ser infancia en este municipio, entre 1947 y 1978. Se trató de un ejercicio para ensayar la noción de memoria activa del saber pedagógico propuesta por Olga Lucía Zuluaga para identificar prácticas educativas que rodearon la emergencia de una forma específica de ser infancia.

6. Conclusiones

- A propósito del lugar de la escuela como espacio creado para la democratización del tiempo libre, un espacio-tiempo diferenciado de la vida cotidiana, en el municipio de Macanal, la escuela era aceptada y entendida como una institución que podía ayudar en la administración de los recursos terrenales y aprender de los principios de convivencia en paz, respeto y armonía.
- Asuntos como las reglas, la disciplina y la enseñanza de los saberes resultaron claves en la configuración de un modo de ser de la escuela en el municipio de Macanal, que en relación con la familia y el cruce entre lo rural y lo urbano, posibilitaron la configuración de una figura de infancia: un sujeto capaz de autorregulación, con habilidades para usar

diferentes saberes en la vida práctica y concreta de su comunidad. En ese marco de relaciones, es clave destacar que la aplicación práctica de algunos saberes aprendidos en la escuela corre por cuenta de las familias, en tanto reconocen la importancia de la relación familia—escuela.

- Puede decirse que la infancia en el caso rural se configura como un sujeto formado para responder a las condiciones de su contexto, mientras que la infancia urbana aparece vinculada a modos de vida marcados por principios religiosos católicos, en los cuales las diferencias de género son fundamentales. Estas diferencias atraviesan además dos asuntos: la conformación de unos roles de género y la definición de unos saberes y unas formas particulares de practicar la enseñanza.
- La práctica pedagógica del maestro rural, descrita en las memorias de la maestra Ana Bertilde, está profundamente marcada por la vida comunitaria, por su intervención en actividades que la convierten en una maestra ‘amateur’ en el sentido de aquel que encarna la materia de enseñanza y la hace presencia en su lugar de clase.

Elaborado por:	Briyit Ferley Muñoz Daza
Revisado por:	Dora Lilia Marín Díaz

Fecha de elaboración del Resumen:	07	06	2017
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

El espacio es poco, pero intentare mencionar a quienes me acompañaron y fueron motor no solo para adelantar esta investigación sino para contribuir con mi formación. El primer y más importante acompañante es la fuente de vida y de inspiración que no es visible ni palpable, pero su presencia en nuestro espíritu siempre está ahí con su agradable y necesaria presencia.

A mi familia y seres queridos quienes estuvieron presentes emocional, material y espiritualmente enriqueciendo este proceso formativo. A la maestra Ana Bertilde Alfonso quien confió en la pertinencia y posibilidades de este estudio y que, aunque tristemente falleció un poco antes de terminarlo, a ella dedico el resultado del mismo, continua viva en la memoria de quienes como yo pudimos recibir sus enseñanzas. A su hija Alicia Bernal, que me acompañó en la búsqueda de archivos y amablemente sugirió los nombres de los diferentes entrevistados, a quienes también agradezco su hospitalidad durante los distintos encuentros que tuvimos.

Mis agradecimientos también para mi tutora Dora Marín, ellos son un gesto de respeto a su saber académico y su postura personal, con mi sentimiento de admiración reconozco en ella el significado de la palabra *maestra*. Agradezco su atención y su enseñanza de una actitud humilde que reconozca el saber del otro, aun cuando no se comparta una misma posición. Finalmente, agradezco al profesor Gustavo Parra, quien de forma dedicada realizó la lectura final y corrección de estilo de este documento, aportando ajustes claves para tanto en su forma como en su contenido, con certeza sus aportes cualificaron el informe final de mi investigación.

CONTENIDO

Introducción	4
1. Perspectiva metodológica: el camino escogido	13
2. Una mirada hacia el pasado	32
3. Entre lo rural y lo urbano	41
3.1. Las fiestas de carácter religioso	45
3.2. Transición de Escuelas Comunitarias a Escuelas Departamentales	46
3.3. Primera muestra de escuela en el contexto urbano	52
4. Género y saber: diferencias entre lo rural y lo urbano	58
4.1. Cosas de mujeres y cosas de hombres: saberes e instituciones mixtas	58
4.2. Educación elemental, media y superior, saberes y disciplinas escolares	63
4.2.1. Los primeros pasos de la escuela en Colombia	63
4.2.2. Una mirada al florecimiento del saber en Macanal	70
Conclusiones	86
Referencias Bibliográficas	99

TABLA DE ILUSTRACIONES

1 Matriz de tensión sobre Infancia. Elaboración propia.	36
2 Bernal, A. (s.f.) Escuela de zona rural del municipio de Macanal. Recuperado del Archivo Personal de Bernal, A.	41
3 Bernal, A. (s.f.) Escuela de zona urbana del municipio de Macanal. Recuperado del Archivo Personal de Bernal, A	42
4 Bernal, A. (Aproximadamente en 1938). Ilustración de la Procesión del sagrado Corazón en el Municipio de Macanal. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	46
5 Bernal, A. (1930 - 1940). Ilustración de la Portada de los primeros cuadernos Republica. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.	47
6 Bernal, A. (1930 - 1940). Ilustración Embalse La Esmeralda. Recuperado del Almanaque de los doscientos años de Macanal.	48
7 Bernal, A. (1911). Ilustración Escuela de Varones. Municipio de Macanal. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.	53
8 Bernal, A. (1943). Ilustración Escuela de piedra. Municipio de Macanal. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.	54
9 Bernal, A. (1944). Ilustración de la Familia Melo, Docente Heliodoro Melo Gutiérrez junto a su esposa Docente Irene Perilla e hijos. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.	56
10 Ávila, E. (1979). Ilustración Cuaderno de grado primero. Recuperado del Archivo personal Ávila, E.	72
11 Bernal, A. (Inicios de la década 70). Ilustración Bloques lógicos introducidos por la misión Alemana. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	73

- 12 Bernal, A. (1972). Ilustración cartilla de lectura, metodología global. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 73
- 13 Bernal, A. (1938-1970). Ilustración Cartillas de lecto-escritura. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 75
- 14 Bernal, A. (1929-1965). Ilustración Libro de la Historia Sagrada y catecismos. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 75
- 15 Bernal, A. (1966). Ilustración Cartillas de Urbanidad. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 76
- 16 Bernal, A. (1946). Ilustración Compendio de la Historia de Colombia. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 76
- 17 Bernal, A. (1959). Ilustración Enciclopedia de Grado Primero. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 77
- 18 Bernal, A. (1970). Ilustración Libreto N° 2: Teatro semillas. Adaptación de Álvaro Marín. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 77
- 19 Bernal, A. (1962). Ilustración Mi Aritmética, grado quinto. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A. 78
- 20 Parra, I. (1940). Ilustración Primeras planas, Grado Primero. Recuperado del Archivo personal de Parra, I. 81

INTRODUCCIÓN

Las diferentes formas como la infancia fue representada en la modernidad (Aries, 1986), señalan que se trata de una categoría histórica y cultural, que expresa las tensiones y los sentimientos a partir de los cuales se construyen modos bien específicos de la relación que los adultos tejen con los más nuevos — los recién llegados al mundo en palabras de Arendt (1996) — en un determinado momento y sociedad. En consideración de lo anterior, un viaje por algunos sucesos que marcaron la forma que adquirió la serie familia—infancia—escuela en el municipio boyacense de Macanal, entre las décadas de 1950 y 1960, permite reconocer que algunas prácticas escolares fueron determinantes en la configuración de unos modos de ser infancia en dicho municipio. En esta perspectiva, resulta pertinente e importante adelantar una investigación que posibilite identificar, reconocer y describir algunos rasgos y características que definieron las experiencias de vida de los niños y las niñas como sujetos escolares, sujetos marcados por una relación familiar e institucional que quedó registrada tanto en los documentos y archivos del municipio, como en las memorias narradas por diversos actores que participaron en su proceso de constitución.

Dos elementos aparecen como centrales para describir el problema que orienta esta investigación y que procura cumplir con tal propósito: El primero de ellos es la constatación de que el municipio no tiene una historia que describa cómo se configuró la escuela pública, ni los nexos que ella ha tejido con su vida cotidiana y la configuración de un modo de ser infancia. En este sentido, el rastreo documental, previo a la formulación del proyecto, confirmó que la única historia de Macanal, publicada en 2015, no relata los hechos que vinculan la vida escolar y sus

sujetos a la vida cotidiana del pueblo, los cuales sí aparecen cuando son contados por una maestra de escuela y por otros actores que participaron en la conformación y fortalecimiento de estas instituciones; tales hechos son ampliados y corroborados al realizar una revisión de los documentos que se conservan en el Archivo Municipal de Macanal, el Archivo General de la Nación y en fotografías del archivo de la maestra.

El segundo elemento es la necesidad de construir memorias de los actores sociales que acompañaron la configuración de la escuela en el municipio y, en particular, la formación de los niños y las niñas. Esto con el objetivo de reconstruir la forma que tomó la serie familia—infancia—escuela, a través de las narraciones biográficas de una maestra y otros actores sociales, así como de la recuperación de algunos datos históricos derivados de los documentos localizados en los archivos consultados. Se trata entonces de construir una historia particular de la institución escolar y de sus prácticas educativas, como un ejercicio que permita identificar y describir la experiencia de vida de los niños y las niñas, marcada por su vida escolar en el municipio de Macanal en un periodo determinado.

En términos generales, es importante y necesaria una construcción de narrativas y saberes sobre la escuela y la vida cotidiana del municipio para reconocer, no solo cómo se configuraron allí esas prácticas escolares, sino cómo ellas definieron los modos de vida actuales y las formas de ser infancia en una zona urbano–rural¹. En esta línea, se propone una investigación en perspectiva histórica, de carácter documental y descriptiva, que trabaje sobre dos tipos de fuentes primarias: la primera son las narraciones de una de las primeras maestras de escuela pública en el municipio, Ana Bertilde Alfonso, hoy con 97 años de edad, que ocupó este cargo entre los años 1947 y 1978 — periodo definido para esta investigación. La segunda fuente son los documentos de archivo —

¹ El municipio de Macanal pertenece al Departamento de Boyacá, provincia de Neira y de la región Valle de Tenza.

manuscritos, actas del Concejo, cartas, documentos legales, fotografías, etc. — en los cuales quedaron registradas prácticas escolares y de la vida cotidiana del pueblo que permiten saber de la configuración de la escuela — sus espacios y tiempos —, de sus prácticas educativas y de su relación con la vida diaria, así como de los rasgos y características que fueron centrales en la definición de un modo de ser sujeto escolar (infancia).

La pregunta de investigación que se deriva del problema descrito se formula en los siguientes términos: ¿Cuáles son las características de la infancia que se configuró a través de la serie familia—infancia—escuela en el municipio de Macanal, en el periodo comprendido entre 1947 y 1978?

Por el tipo de fuentes escogidas para la investigación, así como por la pregunta que la orienta, dos aclaraciones parecen pertinentes: la primera de ellas se refiere a la utilización de la narración como fuente de información oral que guía los análisis, pero que no es el foco de los mismos, y que se complementa con la información documental recuperada de los archivos del periodo escogido.

En esa dirección, la presente investigación no pretende ser una reconstrucción o construcción de la historia oral de la maestra Ana Bertilde, sino de la comprensión de la historia oral ofrecida en las narraciones de esta maestra como un dispositivo, como un detonante o una herramienta que nos acerca al pasado “a través de la escucha y registro de las memorias y experiencias de sus protagonistas, [ellos] recuperan las esferas escondidas de los registros históricos” (Carli, 2011, p. 51). Así, antes que hacer un trabajo de recuperación de historia oral, se trata de acudir a ella como un vehículo que nos acerque al pasado para identificar en las situaciones de vida de las personas — las relaciones familiares y escolares, las experiencias de infancia, las historias de ancianidad, las relaciones de espacialidad y temporalidad, entre otros —, elementos para comprender el

complejo tejido que se construye entre la vida familiar e institucional y la vida cotidiana y que produce modos particulares de ser sujetos. Así, a partir de las narraciones de la maestra y otros actores que habitaron el pueblo en este tiempo, es posible identificar algunas prácticas escolares, que permiten saber cómo se configuró una forma particular de ser infancia en el pueblo, mediada por la relación que se definió entre ella y la escuela.

La segunda aclaración se refiere a la comprensión de lo cotidiano a partir de las fuentes seleccionadas y como espacio para comprender algunas maneras de vivir, expresadas en términos de los esquemas prácticos que orientan la vida de las personas y que son visibles y palpables: ir al mercado, salir de casa, caminar, hacer actividades rutinarias (Certeau, 2000). Se trata de percibir la singularidad de determinados modos de vida — aquello que pasa desapercibido a simple vista y que posee una serie de características que definen los sentimientos, los modos de comportamiento, las relaciones con la normatividad, con el mundo y con los otros (Foucault, s.f) — como expresión y superficie de emergencia de la singularidad que escapa a los relatos históricos más generales y que permiten dar cuenta de la especificidad local perceptible en los registros fotográficos, en las actas de constitución de las principales instituciones y prácticas del municipio.

En esta perspectiva, el objetivo general de la investigación se orienta a describir un conjunto de prácticas escolares que definieron un modo particular de la serie familia—infancia—escuela y, a través de ellas, identificar algunos rasgos y características que marcaron las experiencias de vida de los niños y las niñas como sujetos de esa relación en el municipio de Macanal entre los años 1947-1978. Para cumplir con tal propósito, tres acciones parecen necesarias, cada una de las cuales se vincula a los objetivos específicos de la investigación:

- a. Identificar un conjunto de eventos que marcaron la configuración de la escuela en el municipio entre estos años, a través de las narrativas de una maestra de escuela y otros actores sociales y la revisión de archivo histórico;
- b. Reconocer algunas prácticas escolares que determinaron un modo de ser infancia para los niños y niñas del municipio en el mismo periodo y,
- c. Describir algunos rasgos y características que definieron las experiencias de vida de los más nuevos una vez que se consideraron sujetos infantiles.

Para lograr estos fines, se definió una perspectiva metodológica que parte del reconocimiento de las memorias de algunos personajes sociales del municipio de Macanal, cuyos relatos permitieron caracterizar la serie familia—infancia—escuela, en medio de la cual se constituyó un modo particular de ser infancia en este municipio, entre 1947 y 1978. En todo caso, no se debe entender esta investigación como una tentativa de reconstitución de la historia oral del pueblo — un trabajo que puede ser interesante—, sino como un ejercicio para ensayar la noción de memoria activa del saber pedagógico propuesta por Olga Lucía Zuluaga para reconocer, en la memoria e historia de unos sujetos sociales del pueblo, pistas para identificar prácticas educativas que rodearon la emergencia de una forma específica de ser infancia.

La noción de memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga & Marín, 2005), se sustenta en la noción de memoria colectiva propuesta Halbwachs (1991). A través de esa noción, este autor propone que la relación entre la memoria y la vida en sociedad es inmanente y por ello no es posible construir dicha memoria solo a partir de las percepciones y descripciones de un individuo. La elaboración de la memoria ocurre en el punto de encuentro de los ámbitos individual y social, el mismo en el que acontece la construcción de lazos entre los individuos y el colectivo. En ese

sentido, Halbwachs afirma que es precisamente en el encuentro con la sociedad que los sujetos adquieren sus recuerdos, donde los evocan, los reconocen y los localizan; y es por eso que señala tres elementos que le dan soporte a la memoria colectiva. El primero de ellos relacionado con la memoria individual y colectiva; el segundo referido a los puntos de referencia individuales que evocan acontecimientos; el tercero resultado de la relación de los dos anteriores, se trata de una idea de pasado que a su vez ajusta y transforma los marcos individuales y colectivos de la memoria.

La memoria colectiva como “construcción con otros” supone la selección (en medio de múltiples tensiones) de sucesos de diferente naturaleza para conservar, estabilizar y dar forma a una manera de reconstruir lo que se acepta como un recuerdo común. Esta forma de memoria pone en debate las maneras de interpretar, incluir y excluir recuerdos y, por eso mismo, el privilegio de unas determinadas formas de contar esa memoria y de recordar.

Así las cosas, se trata una forma de ejercicio de poder en el que se pone en juego qué se excluye o qué se privilegia (de forma explícita o no) en la memoria que se transmite como saber oficial en un grupo social. La “memoria activa del saber pedagógico”, es una forma de apropiarse y usar la noción de memoria colectiva para señalar la manera como se construyen y definen recuerdos y modos de recordar la experiencia educativa de un determinado grupo humano. La memoria activa, supone un saber que define los modos de practicar la educación en nuestras sociedades occidentales y el saber pedagógico comprende y es expresión de un conjunto de prácticas, instituciones, formas normativas, metodologías, es punto de encuentro y de debate de conceptos, tradiciones, opiniones sobre la escuela, el maestro, la enseñanza, las normas y la formación del hombre; en ella pueden reconocerse obstáculos, fracasos y avances sobre las diferentes prácticas educativas (enseñanza, instrucción, etc.), como también sobre los discursos, reglamentos,

materiales, textos escolares y que permitieron construir algunas historias particulares de esas prácticas pedagógicas.

La memoria activa del saber pedagógico se construye y describe a partir del “reconocimiento de la memoria individual que los distintos sujetos tienen de las prácticas educativas y formativas de las cuales han hecho parte, como maestros, estudiantes, ciudadanos y/o como miembros de alguna institución social” (Zuluaga y Marín, 2005: 83). Ese concepto, es un lente que hizo posible pensar que la reconstrucción de la memoria activa ofrecía los elementos necesarios para saber cómo se configuró un modo particular de ser infancia en el marco de la serie familia—infancia—escuela en el municipio de Macanal, entre los años 1947 y 1978; en ella son importantes tanto las narraciones individuales de la maestra Ana Bertilde y las de otros actores educativos, como el reconocimiento e identificación de las diferentes prácticas que quedaron registradas en documentos y materiales producidos en el municipio para reglar y orientar la vida escolar. En ese punto, es importante destacar que esta investigación partió de las narraciones orales de diversos actores educativos y las cruzó con los resultados de la lectura temática de los documentos recuperados como parte del archivo de la investigación.

Así las cosas, en la investigación se trabaja con dos fuentes primarias: la primera de estas fuentes la constituyen las narraciones de diferentes actores sociales de este periodo entre las que se destacan las que ofrece una de las primeras maestras de escuela pública en el municipio y los estudiantes de este periodo de tiempo. Junto con estas narraciones se recuperaron algunos registros documentales que son tratados como fuentes primarias: un cuaderno, algunos libros de enseñanza y un grupo de fotografías. La segunda fuente primaria la conforman los documentos de archivo — manuscritos, actas del Concejo, cartas, documentos legales, etc. — recuperados en el archivo municipal de Macanal y en el Archivo General de la Nación.

Los documentos recuperados en el archivo del municipio están conformados por: actas de posesión y un oficio de carácter reglamentario. En la revisión de la documentación del Archivo General de la Nación no se encontró información sobre las prácticas educativas en el municipio de Macanal; no obstante, se recuperó un artículo de prensa de los años 1934/1946, por el Ministro de Educación, Alfonso Araujo Gaviria quien presenta aspectos importantes respecto a la educación rural de esa época. Una descripción detallada del archivo usado en la investigación se encuentra en el capítulo 1 sobre la perspectiva metodológica.

Con los dos tipos de fuentes primarias se propuso una lectura temática que permitiera el análisis del discurso pedagógico registrado en el archivo seleccionado, para así identificar y caracterizar la serie familia—infancia—escuela y los atributos de la infancia que se producen en medio de las tensiones que acompañaron los procesos educativos en el municipio, durante el periodo seleccionado. Entonces, cuatro son las etapas de trabajo que se organizaron y se vienen adelantando en este análisis descriptivo y documental: a. Etapa de localización y recuperación de registros; b. Etapa de pre – lectura de la documentación; c. Etapa de tematización documental; d. Etapa de integración de los resultados. A su vez, el desarrollo de estas etapas supuso el uso de al menos tres tipos de fichas de registro: a. Fichas de descripción bibliográfica; b. Fichas temáticas; c. Fichas analíticas. A propósito de estas diferentes etapas y clases de fichas se hará una presentación más amplia en el primer capítulo, y las fichas elaboradas constituyen el material de anexos.

El texto presenta sus conclusiones alrededor de seis aspectos que recogerían los principales elementos de la descripción de la serie familia—infancia—escuela: las dos primeras se refieren a la creación de la escuela y el significado que le atribuye al aspecto escolar en una conversación con el texto *Defender la escuela. Una cuestión pública* de Masschelein & Simons (2014). Los

tres aspectos siguientes, se refieren a la relación familia—escuela en el municipio de Macanal, destacando los diferentes aportes de estas instituciones sociales en la configuración de una figura infantil que emerge marcada por fuertes distinciones entre lo rural y lo urbano y la emergencia de una concepción de maestra rural amateur. Para concluir, el sexto y último aspecto presenta una reflexión acerca de la infancia como símbolo de lo particular y lo diferente derivado de la serie que sirve como sustento al análisis resultado de la investigación.

1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: EL CAMINO ESCOGIDO

Para iniciar, tal vez sea preciso aclarar que el reconocimiento de las memorias de una maestra y otros actores sociales, como motores y herramientas para describir las características de una figura infantil que se consolidó a través de la serie familia—infancia—escuela en el municipio de Macanal en el periodo seleccionado, no debe entenderse como una tentativa de reconstitución de la historia oral del pueblo, un camino que sin dudas sería interesante, pero que escapa de las apuestas teóricas y metodológicas que se quieren hacer con este estudio. El camino escogido encuentra su mejor expresión en la noción de memoria activa del saber pedagógico, formulada por las profesoras Olga Lucía Zuluaga y Dora Marín, que se constituye en la categoría articuladora de la perspectiva metodológica escogida para la investigación. Se trata de una noción que articula las apuestas por reconocer en la memoria e historia oral de la maestra y otros actores sociales del pueblo, pistas claves para identificar las prácticas educativas que hicieron posible la emergencia de un modo particular de ser infancia en este municipio entre 1947 y 1978.

La noción de memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga & Marín, 2005), se sustenta en la noción de memoria colectiva propuesta por Maurice Halbwachs (1991). A través de esa noción, este autor propone que la relación entre la memoria y la vida en sociedad es inmanente y por ello no es posible construir dicha memoria sólo a partir de las percepciones y descripciones de un individuo. La elaboración de la memoria ocurre en el punto de encuentro de los ámbitos individual y social, el mismo en el que ocurre la construcción de lazos entre los individuos y el colectivo. En ese sentido, afirma Halbwachs que es precisamente en el encuentro con la sociedad que los sujetos adquieren sus recuerdos, donde los evocan, los reconocen y los localizan; y es por eso que señala tres elementos que le dan soporte a la memoria colectiva:

1. Una relación entre la memoria individual y colectiva. La memoria no es del sujeto, él no recuerda solo. La construcción de la memoria se hace con la ayuda de los otros y es por eso que “la memoria individual no es más que una parte y un aspecto de la memoria de grupo (...), se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir, se le ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social (Halbwachs, 1991, citado por Zuluaga & Marín, 2005: 70). Esa mutua dependencia entre la memoria individual y colectiva conforma los “marcos colectivos de memoria”. De esa manera es posible entender que, aunque el individuo está inmerso en un entorno específico (familiar, religioso, clase social), ese entorno está asociado a esferas más generales como espacio, tiempo y lenguaje, y que es en la intermediación de esos entornos específicos y las esferas generales que se establecen unas formas de narrar y recordar. En ese punto de encuentro de ámbitos generales y específicos son definidas las relaciones con los otros y con el mundo circundante (objetos, documentos y dispositivos), y son asignadas y reconocidas para el individuo formas de identidad e identificación colectiva.
2. Unos puntos de referencia individuales que evocan acontecimientos. Es la experiencia cotidiana y particular ofrecida por las rutinas, los eventos familiares, las situaciones laborales habituales, etc., en la que se anclan los recuerdos y estos no definen solo la situación de un individuo, sino la experiencia de vida de los colectivos, produciendo experiencias y perspectivas de mundo compartidas.
3. Un pasado que se produce entre marcos individuales y marcos colectivos. El pasado se organiza y se elabora en el ajuste y transformación de los marcos individuales y colectivos de la memoria.

La categoría memoria colectiva de Halbwachs (1968) se evidencia en la producción que autores como Michael Pollak (1989), Jorge Mendoza (2011), Amparo Lasén (1968), entre otros, ofrecen para conversar frente a los puntos comunes y los posibles desacuerdos que sirvieron para adelantar los análisis de este estudio.

El trabajo de Pollak (1989) usa el pensamiento durkheimiano para reflexionar sobre la memoria colectiva. Destaca el autor que lo institucional garantiza la duración, la continuidad y la estabilidad de la memoria. En este sentido, es preciso recordar que para Halbwachs esas tres características de lo institucional no significan imposición y que, por el contrario, es necesario reconocer que la memoria se deriva de un proceso de negociación y conciliación entre lo individual y lo colectivo producto de esa institucionalidad. Los recuerdos individuales se articulan con la memoria colectiva y llegan a ser significativos en ella cuando es posible tejer puntos de concordancia que produzcan una base común. Esa base común permite que los individuos permanezcan en un grupo y sean capaces de identificarse con su pasado, que también es el de ellos. Así, por ejemplo, los recuerdos de las guerras, aunque han estado durante mucho tiempo en silencio, aún siguen vivos en la memoria de los colectivos que la abrigaron. Este grupo es la resistencia de una sociedad civil imponente que no ha olvidado y se opone a los discursos oficiales y cuidadosamente transmiten sus recuerdos a los más cercanos esperando llegar a redistribuir su verdad y no lo que se ha adoctrinado. Pollak toma como ejemplo aquellos afectados y víctimas de la guerra, habla de esos recuerdos traumáticos, como aquellos que el individuo prefiere silenciar para evitar afectar a otros e inclusive a ellos mismos, optan por el olvido, para evitar interrumpir esa supuesta tranquilidad hasta el momento lograda. Pero son esos recuerdos los que piden ser escuchados, no por una unidad sino por un colectivo, es la relación de múltiples recuerdos interrelacionados; por ello la memoria colectiva no es unidad, se configura en lo múltiple e independiente (Pollak, 1989).

Halbwachs sustenta de la memoria colectiva los marcos específicos y generales, esos marcos generales expuestos por Mendoza (2011), como son el espacio, el tiempo, la afectividad y el lenguaje, los cuales permiten estabilidad en los recuerdos, pero también un contenido que puede ser modificado. Los marcos alcanzan valor cuando son recordados de manera colectiva y son establecidos por los grupos sociales; por ejemplo, una fecha y un lugar son significativos cuando se les asigna interés, se habla sobre ellos, se interpela y se comunica, si no fuese así las fechas y lugares serían distantes, carecerían de interés, serían comunicables.

Desde esa mirada, el espacio es “el significado que adquieren un conjunto de dimensiones en las que se vive (...) Dimensiones que condicionan en función de sus características, la forma de vivir que se produce en su interior” (Torrijos, en Mendoza, 2011:140). El espacio provisto como territorio y orientación le atañe una expresión simbólica donde está presente el lenguaje y las relaciones que se establecen dentro de él; es por ello que le asignan una significación, porque se sienten parte de ese espacio, el cual habitan y por ende usan. Halbwachs agrega cómo los lugares cobran sentido de lo experimentado y guardado, almacenan experiencias con ese entorno que han interactuado: el parque, edificios, plazas, salones, rincones, aquellos espacios donde los grupos viven su realidad y sus experiencias significan. Por ello, cuando una persona vuelve a un lugar el cual ha significado algo en su pasado, inmediatamente evoca un cúmulo de recuerdos que no estaban en su cabeza, sino que ese sitio le ha traído a recordar lo que significó en su momento y aun todavía le evoca sentimientos y sensaciones. Para el caso de los recuerdos de la maestra y de los actores sociales, los lugares donde estaban ubicadas las escuelas de los niños y niñas y que para la actualidad ya han sido remplazados por otras entidades públicas, les representan puntos de referencia y orientación para evocar sus recuerdos y del mismo modo traer consigo sentimientos sobre su pasado.

Ahora, la temporalidad desde esta perspectiva no es lineal, ni cronológica, es un tiempo tallado de sentido y significado. Este tiempo que es vivido no se detiene como el reloj, permanece para ser comunicado y recordado, incluso para las generaciones ya no presentes. La fecha en sí misma no tiene significado, lo adquiere en el instante que se le asigna momentos o eventos que se asocian a un valor dado a esa fecha; en esa medida se habla de múltiples tiempos y grupos que lo significan. Gracias a ese tiempo que no se detiene, que permanece en la mente de las personas, es posible ver como se configuró la serie familia—infancia—escuela en el municipio de Macanal, conocer parte de aquellas prácticas educativas para un periodo de tiempo donde el archivo físico es escaso, porque muchos de los documentos han sido quemados y otros hacen parte del dominio eclesiástico, quienes han sido celosos con el acceso a su archivo. Es aquí, donde cobran valor las narraciones de aquellos sujetos que vivieron esa época y permiten aun reconocer a los que ya no están, ser recordados por el tejido de esos grupos que aún viven y nos muestran algo de la historia y de lo que aún falta por ser reconocido en Macanal.

En cuanto a lo afectivo, más que un estado de ánimo o la implicación de emociones, es un marcador de significado para saber lo que a la gente le importa, lo que las hace recordar y lo digno de hablar de lo evocado por esas emociones. Halbwachs se preguntaba si los recuerdos emergían de aquellos acontecimientos que contenían algún valor afectivo que los vinculara; suceso al cual se responde que ante cualquier acontecimiento, ya fuese triste o alegre, al recordar tendrá su atmosfera, contexto y puntos de apoyo — la mesa vacía, el día opaco, la puerta negra, las lágrimas de su rostro, representaciones familiares — son marcos dotados para evocar, en este ejemplo, recuerdos de tristeza (Mendoza, 2011).

La memoria colectiva se establece en marcos y esta recurre a instrumentos para edificarse, uno de ellos y el más estable es el lenguaje, el cual permite construir y transmitir el contenido y

significado de la memoria, es la principal herramienta de posibilidad de anclaje para entender y llegar a ese otro. Paul Ricoeur (tomado de Mendoza, 2011:144), por ejemplo, cuando habla de “memoria declarativa” hace mención a eso que siempre dice algo, cuando se recuerda se declara algo que se ha visto, escuchado, conocido y esa memoria declarativa está en el lenguaje de todos, insertándose al mismo tiempo en una memoria colectiva. Con todo, cuando ese lenguaje del que todos parten no totaliza la realidad simbólica colectiva, sí es un componente del pensamiento colectivo, porque es la interpretación y concepción en que se inscribe buena parte de la realidad social, pasada y presente, de la memoria de aquello que es importante dar su lugar al recuerdo.

Sin embargo, conviene advertir que Halbwachs sostiene algunas diferencias con Bergson (tomado de Lasén, s.f) frente a la noción de memoria. Para Bergson la memoria es la experiencia vivida y el individuo es quien contiene las imágenes intactas en su conciencia. Halbwachs concibe la memoria desde la reconstrucción del pasado por medio de marcos que permiten y ayudan a evocar los recuerdos como son el espacio y el tiempo; al igual que Durkheim defiende la existencia de una conciencia colectiva marcada por la temporalidad y la memoria colectiva.

Bergson, expone que la materia explica el olvido, en Halbwachs es la que permite conservar, es un apoyo necesario en la continuidad de los recuerdos del grupo. No es una materia inerte, en ella se atraviesan pensamientos y sentimientos de los ancestros. Los marcos señalados también por Durkheim, tiempo y espacio, son instrumentos de la memoria colectiva, necesarios para reconstruir las imágenes del pasado. No son conceptos ni formas vacías, tienen un lugar de estabilidad y generalidad para ser concebidos como apoyo para el sujeto que recuerda. Aunque estos espacios tengan desplazamientos, los recuerdos permanecen en la mente de los sujetos, por ello, Halbwachs le atribuye un buen lugar al espacio en la memoria colectiva.

Examinaremos brevemente ahora la memoria colectiva como el proceso social de reconstrucción del pasado vivido, determinado por un grupo, comunidad o sociedad. Un pasado vivido que se

diferencia de la historia, porque esta acumula fechas y eventos de datos y hechos, subvalorando si estos han sido sentidos y experimentados por alguien. La historia pretende ver los cambios acontecidos en la sociedad entre un pasado y un presente, mientras la memoria colectiva intenta mostrar ese pasado que permanece en los recuerdos del grupo y el cual mantiene una identidad de ese colectivo. La historia informa, la memoria comunica; por ello los datos no son su interés sino las experiencias verídicas las cuales no son estáticas sino que permiten inventar el pasado cuantas veces sean necesario. La historia concibe una colección de hechos leídos en libros, enseñados y aprendidos en las escuelas, sobre ellos no resulta más que la clasificación de ciertos acontecimientos pasados escogidos, dejando los sucesos particulares de los grupos que se conservan durante mucho tiempo en el depósito de lo vivo.

La memoria colectiva establece dos diferencias principales respecto a la historia. Por un lado, se trata de una corriente de pensamiento continuo, envuelta en el ámbito de la tradición y la oralidad, retoma del pasado lo que está vivo del grupo o lo que aún permanece en la conciencia del colectivo. Entretanto, la historia supone una separación de los hechos entre los testigos y actores que la viven, de aquellos que solamente la leen. En ese desarrollo continuo no existen claramente líneas de separación trazadas como en la historia, sino límites que son irregulares e inciertos, porque en ella se recuerda hasta donde los grupos puedan hacerlo y eso implica a su vez el olvido de gran cantidad de eventos y personajes precisamente porque miembros de ese colectivo han desaparecido. Aunque es difícil hablar de la desaparición de un recuerdo colectivo, porque si existe en una pequeña parte recuerdos sobre ese momento, se conserva esa memoria de grupo.

Por otro lado, existen múltiples memorias colectivas, a diferencia de la memoria histórica que se posiciona en la unidad. La historia camina sobre el mismo eje de la repetición, sin alteraciones, ni rupturas y sobresaltos, no se toma la tarea de recuperar o renombrar lo que se ha dicho; mientras

la memoria colectiva retiene las semejanzas, las similitudes que cada uno de los miembros de ese grupo posee (Halbwachs, 1991).

De acuerdo con estas diferencias, Halbwachs también manifiesta su desacuerdo respecto al hablar de pertenecer a una nación, pues no se pertenece a ella, solo hace parte de una historia nacional que atrapa al individuo, la familia y los amigos. Interesada en retomar los hechos que vinculan al conjunto de ciudadanos o miembros que conforman esa nación, dicha historia nacional no se preocupa por los destinos individuales de ese conjunto de personas, ni distingue sus historias locales, provinciales, urbanas, aquellas historias ajenas a ser recordadas, que únicamente son evocadas por el individuo, personaje protagonista de sus historias. Rodríguez (2009), nos habla de la memoria oficial como el conjunto de referentes simbólicos producidos dentro de ámbitos institucionales, empleados para conservar lo histórico y político de una colectividad.

Investigaciones históricas que han tratado acerca del papel de la memoria oficial en su conformación nacional, han reconocido que las elites “inventan y propagan, referentes de identidad colectiva, mediante la producción sistemática de un relato histórico que convierte a la nación en una entidad unitaria” (Smith, en Rodríguez, 2009: 92); para este caso, las fiestas conmemorativas centenarias son ritualizadas y convertidas en prácticas sociales, las cuales cada élite del pueblo les asigna de forma compartida un sentimiento de lealtad, amor e identidad nacional. Es precisamente allí, donde Halbwachs expresa su toma de distancia, cuando se considera eso ritualizado como algo que parte de todos, cuando van a existir diferencias y rupturas de pensamientos en esa sistematización: son precisamente las memorias múltiples, las que permiten construir un pasado vivido por un sujeto en particular.

Podemos sintetizar lo dicho hasta aquí en que existen desacuerdos que no deslegitiman, ni priorizan una forma de pensamiento, son caminos que se toman para aclarar y estar alineado con

lo que mejor sustente una puesta en marcha. Para este caso sustentamos los puntos de referencia que vinculan y hacen parte para limitar y mostrar lo que se intenta aclarar para esta investigación. Hecha esta salvedad, examinaremos brevemente ahora la memoria colectiva, que en tanto es una construcción con otros supone la selección de eventos y sucesos que son registrados y conservados. En el terreno de lo social y lo político la selección de los contenidos de la memoria oficial se constituye en un espacio de disputa por definir y conservar determinados recuerdos y por establecer y crear otros. De forma explícita o no, construir memoria significa disputar por definir maneras de interpretar, incluir y excluir recuerdos y, por eso mismo, el privilegio de unas determinadas formas de contar esa memoria y de recordar: ¿Qué queda en el registro colectivo de la memoria oficial? ¿Qué o quiénes eligen los hechos, los eventos memorables que definen la elaboración de los recuerdos? ¿Hasta qué punto la memoria colectiva oficial impacta los referentes sociales y políticos de los diferentes sujetos sociales?

Esas preguntas apuntan a cuestionar el ejercicio del poder que está en juego cuando se excluye o se privilegia lo que se inscribe en la memoria oficial y se transmite como saber oficial de un grupo social. “El poder opera como un mecanismo que autoriza, adecua o silencia a quienes cuentan una historia no oficial, y puede determinar, recrear e inventar las circunstancias, los tiempos y los espacios en los que un acontecimiento ocurre” (Zuluaga & Marín: 2005: 79). ¿Qué recordamos y cómo lo hacemos? No son preguntas fáciles de responder; sin embargo, es posible aceptar que en la construcción de la memoria interfieren elaboraciones particulares que como individuos y colectivos podemos hacer y que dichas elaboraciones se apoyan o se contradicen en elementos que son neurálgicos cuando se trata de narrar las formas como nos hemos constituido como sujetos sociales.

La memoria activa del saber pedagógico es una forma de entender y usar la noción de memoria colectiva para el desarrollo de esta investigación. Entendida como memoria colectiva, la memoria

activa del saber pedagógico se refiere a la producción también colectiva de un saber que define los modos de practicar la educación en nuestras sociedades occidentales. El saber pedagógico comprende y es expresión del conjunto de prácticas, instituciones, formas normativas, metodologías, experiencias, conceptualizaciones y técnicas que acompañaron las maneras de educar en las distintas sociedades. El saber pedagógico es punto de encuentro y debate de conceptos, tradiciones, opiniones frente a la escuela, el maestro, la enseñanza, normas y la formación del hombre. Allí podremos encontrar los obstáculos, fracasos y avances de la enseñanza, como también los discursos, reglamentos, manuales de enseñanza, textos escolares y materiales de memoria que nos permitirán reconstruir la historia de esas prácticas pedagógicas.

Zapata, uno de los autores que también usa este término hace distinción entre activa y memoria.

La primera corresponde a unas acciones, nociones y conceptos dinámicos entrelazados en el campo educativo. En cuanto a memoria, evoca un saber vigente y una práctica pedagógica donde han confluído paradigmas presentes en la actualidad y sus principales problemas pedagógicos contemporáneos. Con ella vienen las reflexiones, propuestas y las practicas que en su momento fueron de aporte al campo pedagógico. Es así como la historia de la pedagogía, para su estudio, se convierte en memoria viva en lo colectivo e individual, los recuerdos al ser vivencias repetidas permanecen en la mente de otros, con valor de ser reconocidos. Para el autor, saber pedagógico es “el conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes” (2006: 542). Esos enunciados plasmados en los discursos son asumidos como saber, los cuales tienen una finalidad metodológica y es el análisis de cada discurso proveniente de distintas prácticas.

Por otra parte, Zapata designa ese saber adjetivado como pedagógico, porque contiene diferentes discursos en lo educativo, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, entendida desde lo teórico y conceptual. Este conjunto de conocimientos tanto teóricos como prácticos

conforman un dominio de saber que ha sido institucionalizado y por ende ha traído modificaciones en la práctica de la enseñanza y la adecuación de la sociedad a un sistema educativo. En esa medida, la práctica es un conjunto de reglas históricas, determinadas en el tiempo y el espacio, definidas por un campo social, geográfico, económico y lingüístico. La práctica es la materialidad de un discurso y un saber encontrada en una sociedad determinada que toma forma a través de las instituciones, las reglas establecidas y los sujetos que intervienen y actúan.

Con base en lo anterior, Zapata define el saber cómo resultado de las prácticas, es allí donde ese saber se forma, se construye y, por ende, plasma prácticas de saber. Estas prácticas vinculadas a lo pedagógico, le asignan unas características:

- “Contiene modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos en la enseñanza.
- Presenta variedad de conceptos pertenecientes a múltiples campos del conocimiento, los cuales son retomados y aplicados por la pedagogía.
- Muestra las formas cómo funcionan los discursos en las instituciones educativas.
- Los sujetos adquieren unas funciones en la práctica pedagógica de las instituciones educativas donde se encuentran” (Zapata; 2006: 544).

De acuerdo con lo anterior, la memoria activa ofrece la posibilidad de ver las transformaciones históricas de las prácticas educativas, permitiendo cuestionar, descubrir y evidenciar la pertinencia de problematizaciones y conceptos en la actualidad de un saber cómo el pedagógico. La memoria activa del saber pedagógico se construye y describe a partir del “reconocimiento de la memoria individual que los distintos sujetos tienen de las prácticas educativas y formativas de las cuales han hecho parte, como maestros, estudiantes, ciudadanos y/o como miembros de alguna institución social” (Zuluaga & Marín. 2005: 83). Así, es la reconstrucción de una memoria

activa la que permitiría saber cómo se configuró un modo particular de ser infancia en el marco de la serie familia—infancia—escuela en el municipio de Macanal, entre los años 1947 y 1978; en ella son importantes tanto las narraciones individuales de la maestra Ana Bertilde y las de otros actores educativos, como el reconocimiento e identificación de las diferentes prácticas educativas que quedaron registradas en documentos y materiales producidos en el municipio para reglar y orientar las prácticas escolares.

Las dos fuentes primarias constan: por un lado, de las narraciones de diferentes actores sociales de este periodo, entre las que se destacan las que ofrece una de las primeras maestras de escuela pública en el municipio, Ana Bertilde Alfonso, los docentes y colegas: Puresa Barreto, Tito Quiroga, Araceli de Castañeda, y los estudiantes de este periodo de tiempo: Francisco Rojas, Julio Toloza, Luis Alfonso, Lucinda Bernal y Esther Ávila. Por el otro lado, junto con estas narraciones se recuperaron algunos registros documentales que son tratados como fuentes primarias: un cuaderno de una de sus estudiantes de grado primero del año 1979, algunos libros de enseñanza — la cartilla Charry, el texto de Quintanilla ‘La alegría de leer’, ‘Vamos a leer’, ‘Colección Sembrador’, ‘Sonata’, el ‘Libro activo de lenguaje’ de Arboleda, el método Palmer, el texto ‘Dios me llama’, el catecismo Astete, ‘Cien lecciones de historia sagrada’, ‘Higiene y salud’, una cartilla de urbanidad, la Citolegia, un compendio de las historias de Colombia, aritmética y la enciclopedia de enseñanza primaria —; un pequeño grupo de fotografías — de 1939 la imagen de una escuela en zona Rural y otra de la Escuela de niñas, de 1938 procesiones religiosas, 1930 a 1940 portada de los primeros cuadernos rayados Republica, primeras fotos de la construcción del Embalse La Esmeralda, de 1911 la Escuela de Varones, 1943 Escuela de piedra, 1944 primeros maestros la Familia Melo, inicios de la década 70 uso de los bloques lógicos introducidos por la misión Alemana —. La segunda fuente primaria la conforman los

documentos de archivo — manuscritos, actas del Consejo, cartas, documentos legales, etc. — recuperados en el archivo municipal y en el Archivo General de la Nación.

Los documentos recuperados en el archivo del municipio están conformados por: a) actas de posesión de los maestros del periodo estudiado, manuscritos del programa de las materias aprendidas por los estudiantes de la escuela central en 1878 — lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, geografía de Colombia, historia patria y religión —, b) actas de posesión del señor José Sarmiento como Director de la Escuela urbana de varones en 1959 y de la Señorita Teresa de Jesús Bello como Directora de la Escuela urbana de niñas en la misma fecha, c) actas de posesión de la docente Ana Bertilde Alfonso — la primera como Profesora de alfabetización de Escuela Fundamental en la vereda La Mesa en 1965, de traslado a la vereda Volador en 1967, como maestra de alfabetización y educación de adultos en 1973, y varias actas en las que aparece para verificar su presentación a la institución después de vacaciones o terminado el año escolar —, d) un oficio del año 1945 enviado de Tunja a la alcaldía, el cual dispone de los reglamentos para las escuelas oficiales de los departamentos y trata de las obligaciones de los maestros y de los padres o guardadores quienes debían proporcionar a los niños y niñas un mínimo de educación en la instrucción intelectual, religiosa, cívica y física.

En la revisión de la documentación del Archivo General de la Nación no se encontró información sobre las prácticas educativas en el municipio de Macanal, se recuperó un artículo de prensa de los años 1934/1946, el cual se señala que en el cargo del Ministro de Educación, Alfonso Araujo Gaviria puso en marcha un plan que exigía a todos los municipios la elaboración de planes y construcciones escolares, que sugerían auxilio para los restaurantes; también autorizaba recursos a la Escuela Nacional de Comercio para preparar a la juventud en la dirección de futuros negocios, al tiempo que proponía la elaboración de planes de reformas para incrementar el rendimiento de los estudiantes en las escuelas rurales e impulsó la educación femenina con la

creación de la Institución Liceo Nacional Femenino para formar maestras profesionales en la ciudad de Bogotá.

Al comprender la memoria colectiva mediante la noción de memoria activa del saber pedagógico, la cual articula la memoria e historia oral de la maestra y de los actores sociales como fuentes primarias incluyendo los registros documentales, es necesario aclarar dos conceptos metodológicos que describen y permiten analizar el archivo encontrado: dispersión del enunciado y archivo.

Dispersión del enunciado: Por el tipo de fuentes escogidas para la investigación, es necesario identificar, recolectar y describir la documentación y registrar lo que se encuentra y a la vez se dispersa en los registros. (Marín, 2013). Cada uno de estos enunciados que la documentación arrojó, permitieron dar cuenta de las prácticas escolares emergidas entre los años 1947 y 1978, pudiendo evidenciar la riqueza de los eventos hallados y aún desconocidos en un período y municipio en particular. De ahí, la posibilidad de reconocer la tensión marcada en el contexto rural y urbano en lo referido a tres aspectos: espacio, género y saber, los cuales vendrán descritos en los capítulos 3 y 4.

Archivo: La lectura practicada en esta investigación desarticula el texto para asignarle un lugar dentro del documento y establecer un conjunto de relaciones entre los registros hallados (las narraciones de la maestra junto a los actores sociales y los documentos). En este proceso, es necesario iniciar con la desarticulación de los textos a partir de la pre-lectura y la tematización; luego, con la revisión de los descriptores de las fichas temáticas ocurre un proceso de rearticulación donde ya no se atiende necesariamente el orden de los textos, sino a las temáticas y las líneas que van apareciendo. (Ver Anexos 1, 2 y 3)

Debo aclarar que en la articulación se pueden ir estableciendo equivalencias como diferencias de enunciación, pues cada enunciado ocupa un lugar que solo al individuo le pertenece y es

necesario darle su lugar particular. Así, la descripción de estas fuentes primarias no consiste en colocar el enunciado en el lugar del montón de enunciados; más bien se trata de ubicar qué terreno singular ocupa, dónde se puede localizar y cómo este se aísla de la masa dispersa de los enunciados. En esa medida el archivo no es la suma de las narraciones y registros documentales, sino el análisis de esas unidades enunciativas presentes allí, que se desintegran y permiten no perder de vista esas prácticas discursivas escolares, reglas que aun los actores sociales desconocen porque no han sido explicación en su construcción interna (Zuluaga, 1999).

Para la organización de las fuentes recuperadas durante el estudio, se propuso una lectura temática que permitió el análisis del discurso pedagógico registrado en el archivo seleccionado, para así conseguir la identificación y caracterización de la serie familia—infancia—escuela y los atributos de la infancia que se producen en medio de las tensiones que acompañaron los procesos educativos en el municipio, durante el periodo seleccionado.

En ese sentido, debe anotar que fueron tres las etapas de trabajo que se organizaron y adelantaron en este análisis descriptivo y documental:

- a. *Etapas de localización y recuperación de registros:* consistió en la identificación, recolección y descripción de la documentación y registros en los cuales se encuentran y se dispersan las referencias acerca de la forma como se constituyó la serie familia—infancia—escuela. Se trató de localizar los documentos que constituyen el archivo de la investigación y por tanto la red documental que abarca no solo aquellos documentos cuyo valor es reconocido institucionalmente, sino incluso aquellos que por tradición son excluidos de los análisis académicos, por considerarse de menor valor o no apropiados para una investigación rigurosa. Para el caso particular de esta investigación, en esta etapa se identificó, localizó e inició la descripción bibliográfica de fuentes que

aportaron elementos para pensar las condiciones de emergencia del discurso y de las prácticas sobre la infancia a partir de la configuración familia—infancia—escuela, descrita en las narraciones de los diferentes actores sociales. En esta etapa se localizaron y recuperaron los archivos señalados.

- b. *Etapa de pre-lectura de la documentación*: esta etapa consistió en la realización de la primera lectura de la documentación recuperada, en cumplimiento de objetivos propios de la lectura temática: primero, la determinación de los criterios iniciales de clasificación de la red documental que constituye parte del núcleo investigativo y del núcleo relacional (definición de las fuentes primarias y secundarias); y segundo, el establecimiento de los ejes temáticos para el análisis de los documentos. Como resultado de esta etapa se identificaron dos tensiones entre lo rural y urbano atravesados por la familia y la escuela, los cuales definieron un modo de infancia en este periodo de tiempo. Estas tensiones marcaron unas formas determinantes en la configuración de infancia debido a las diferencias en su contexto entre lo rural—urbano, atravesado por las formas de vida de las familias y los saberes de la escuela. Dentro de ellos se sostiene un aspecto: el eje *espacial* marcado por las tensiones que sugiere la relación rural—urbano; que pueden ser descritas en función de dos asuntos claves: a) el *género* caracterizado por las tensiones producidas con las formas de vida y de comportamiento en las instituciones masculinas, femeninas y mixtas; y b) el *saber* dónde se disputa y se resuelve apuestas por el tipo de disciplinas y conocimientos enseñables y el cambio de énfasis que sugirió el paso de procesos de alfabetización a procesos de educación en disciplinas y saberes curriculares.
- c. *Etapa de tematización documental*: el propósito de esta etapa fue desarticular los contenidos documentales en temáticas, para identificar los ejes articuladores en los cuales

se centró el análisis. Se identificaron las categorías que permitieron establecer dos ejes para la lectura: uno vertical de carácter espacial (rural-urbano) y otro horizontal de carácter institucional (familia-escuela). El primero de ellos definido, entre otros temas, por dos asuntos que centraron la atención de la mayor parte de este análisis: el tema del género y el debate por las formas del saber. Así se identificaron algunas redes temáticas que atraviesan los documentos y, gracias a ellas, se hizo una caracterización de la que se denominó como la serie familia—infancia—escuela (operador del eje horizontal) constituida en este periodo, y en la cual emerge una figura particular. Esta lectura, supuso romper la unidad de los textos para encontrar las temáticas contenidas en ellos y las referencias externas que los atravesaron y los hicieron posibles.

Para el caso de esta investigación los archivos, actas y demás documentos dejan de ser entendidos como unidades cerradas y se constituyen en los nudos, en los puntos de encuentro que hacen evidentes las relaciones, se trata de superficies en las que quedan expresadas e inscritas las formas de pensamiento, las prácticas institucionales y sociales que hicieron posible una figura infantil particular. La lectura temática es entonces una forma de descripción intrínseca de los documentos, en la que se produce su desarticulación a través de la producción de “fichas temáticas” que contienen las ideas centrales extraídas de los documentos y los conceptos identificados. Ejemplo del trabajo con estas fichas se presentan en los anexos.

- d. *Etapas de integración de los resultados:* al haber definido y analizado las temáticas principales extraídas de la lectura metodológica de los documentos, la última etapa de la investigación consistió en la articulación de los diferentes resultados. En ese momento fue

posible establecer tanto la periodización definitiva como el cruce de las temáticas que conformaron las series descriptibles, que permitieron saber de la figura de infancia que emergió en medio de la serie familia—infancia—escuela, tensionada por una relación espacial definida por las formas escolares rural y urbana, e identificable en los documentos recuperados como archivo de la investigación. Durante esta etapa de articulación se evidenciaron los conceptos y las nociones que fueron caracterizadas, así como los diferentes acontecimientos y procesos que fueron configurando tales conceptos y nociones.

El desarrollo de estas etapas de análisis documental supuso el uso por lo menos de tres tipos de fichas de registro:

- a. *Ficha de descripción bibliográfica*: Contiene todos los datos de identificación y localización del documento. Constituye el elemento central para la conformación de una Base de Datos para el proyecto (ver anexo 1).
- b. *Ficha temática*: Responde al ejercicio de extracción de ideas centrales de cada uno de los documentos de la investigación, corresponde al principio metodológico de desarticulación del texto o documento (lectura temática). Respecto a esta ficha, debe aclararse que los documentos tematizados fueron aquellos usados dentro la investigación, porque hay documentos en la ficha bibliográfica que no fueron tematizados, puesto que son archivos que sustentan datos, por ejemplo, de presentación de la maestra a la escuela y el año y lugares donde laboró; se trata más de archivos de sustento y legalidad que de análisis; por ello no se tematizaron pero sí es importante dejarlos en la base de datos (ver anexo 2).

c. *Ficha analítica*: Ante la imposibilidad de hacer tematizaciones de toda la masa documental localizada y recuperada, lo que es más acuciante si en el transcurso de la investigación ingresan nuevos documentos identificados y recuperados en la institución, se prevé la utilización de esta ficha que permite obtener información acerca del contenido de los documentos. Ella tiene como elementos: Descripción bibliográfica del documento, palabras claves, descripción del contenido del documento de acuerdo con las partes en las que se encuentre dividido y observaciones y aportes para la investigación (ver anexo 3).

2. UNA MIRADA HACIA EL PASADO

Para comenzar este recorrido, resulta importante anotar que este ejercicio investigativo procuró orientarse, inicialmente, hacia una comprensión de la relación de las familias del municipio de Macanal respecto a la escuela, el rol que desempeñaban frente a esta, caracterizado hoy por una suerte de lejanía y distanciamiento. En esa primera etapa de formulación del proyecto de investigación, durante una sesión de tutoría con mi orientadora de tesis, ella me preguntó acerca de la historia y los antecedentes de la educación en Macanal.

Al reconocer la ausencia de esos antecedentes, en ese momento dio comienzo la labor de pesquisa y, tal vez por azar, me encontré con la única maestra que seguía viva de las primeras que laboraron en el municipio, quien desempeñó su labor entre 1947 y 1978, siendo reconocida por su labor y entrega en el campo educativo. Ante esa invaluable memoria, surgió el interés por indagar sobre las prácticas escolares emergidas en ese período de tiempo, debido a los escasos documentos y registros que hablaban sobre la historia de la escuela en el municipio de Macanal y a que los pocos existentes se encontraban dispersos. Por ello, fue necesario tomar la memoria de la maestra como punto de partida para encontrar y conocer desde sus narraciones cómo fue la educación en ese lugar y durante ese periodo en particular.

En ese camino hacia el pasado, la maestra, que para ese tiempo vivía en la finca de la vereda Volador, se sentaba conmigo junto al pasillo del jardín, tomábamos tinto, escuchando y escribiendo durante largas horas y varios días la riqueza de sus recuerdos; además de leerle los escritos que derivaban de esas conversaciones, también había tiempo de recibir sus correcciones. A la par se fue revisando el archivo del Municipio de Macanal, del cual muy poco se encontró,

pues había sido reformado en ese tiempo y algunos documentos habían sido incinerados; algo semejante sucedió en el Colegio, pues los archivos escritos por los docentes acerca de la historia de sus escuelas habían sido eliminados.

Por la escasez de documentos en el municipio, me remití al Archivo General de Nación, allí se encontró una revista que hablaba sobre lo que estaba pasando en la educación rural de algunos departamentos en el periodo estudiado, texto que permitió hacer un análisis que marcaba algunas semejanzas y diferencias con el municipio en particular. Otro archivo que junto con la maestra se intentó gestionar fue el de la parroquia, pero su acceso estaba celosamente guardado debido al cambio de sacerdote, quien desconfió de los intereses de indagación y por eso no fue posible su ingreso. Probablemente, el acceso a este archivo hubiese permitido corroborar con mayor detalle los testimonios de los actores sociales, debido a que la Iglesia intervino en sus primeros años en la educación y a ella los profesores le entregaban sus reportes educativos — registro de notas.

De la lectura de las memorias de la maestra y de los actores sociales que también acompañaron este proceso de recolección, en un primer momento se evidenció con mayor claridad una relación escuela—infancia. No obstante, después de culminar las entrevistas y de realizar el análisis de los enunciados, se encontró una fuerte participación de las familias en la educación escolar de sus hijos e hijas, que luego vienen a ser cimentadas con los conocimientos escolares. Al principio no se enseñaba a leer y a escribir para aprender sobre las materias de naturales, matemáticas, lenguaje, sino que estas habilidades eran fundamentales para acceder a conocer y entender el catecismo, para llevar una vida conforme a los principios de la iglesia.

Gracias a ellos se consolidó el nombre de la investigación: “La serie familia—infancia—escuela: Memorias de una maestra del Municipio de Macanal (1947-1978)”, junto con la pregunta: ¿Cuáles son las características de la infancia que se configuró a través de la serie f

familia—infancia—escuela en el municipio de Macanal, en el periodo comprendido entre 1947 y 1978?

Ahora bien, para abordar esa pregunta de investigación, debido a los aspectos que iban apareciendo con las sesiones de tutoría y con la realización de entrevistas y revisión de documentos, se recurrió a la elaboración de matrices de tensión semejantes a las empleadas por el profesor Oscar Saldarriaga (2003), quien hizo uso de estas para describir la manera en que se configuraron tanto la escuela moderna, como unas tecnologías de formación de la subjetividad infantil en el marco de los distintos sistemas pedagógicos que se han apropiado en Colombia (enseñanza mutua, enseñanza simultánea y escuela activa). Para efectos ilustrativos que nos permitan comprender la potencia de esta herramienta y la utilidad que prestó para el desarrollo de este ejercicio investigativo, a continuación se retomarán algunos de los elementos que subyacen a esa propuesta de matrices de tensión.

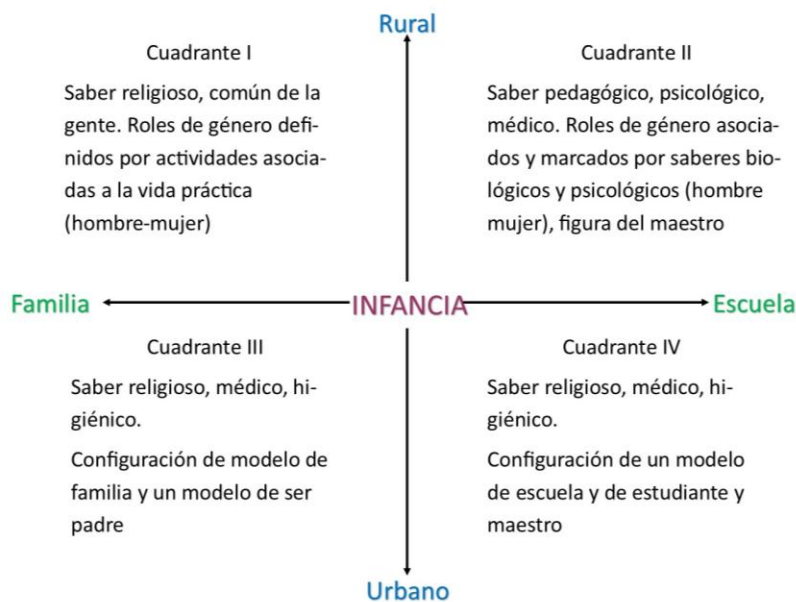
Para empezar, la definición de cada eje de tensión se apoya en una idea procedente de la semántica estructural de A. J. Greimas², según la cual, la construcción de sentido de un discurso es posible por un juego de oposiciones entre nociones o conceptos. Como ejemplo pueden señalarse las parejas bueno—malo, interior—exterior, sincrónico—anacrónico, individualidad—colectividad, entre otras que tienen sentido por el juego que hay entre ambos vocablos, de tal manera que la comprensión de uno de estos solo es posible, fundamentalmente, por su relación con el otro.

Sin embargo, es necesario advertir que la configuración de esas parejas no obedece necesariamente a una suerte de esencialismo que dota de sentido a las palabras. En lugar de ello, se entiende que ese juego de oposiciones resultaría derivado de unos procesos que pueden

² Algirdas Julius Greimas (Tula, Rusia, 1917 – París, Francia, 1992) fue un lingüista e investigador nacionalizado francés y de origen lituano que hizo importantes aportes al campo del lenguaje, especialmente a la semiótica.

localizarse históricamente. Además, el entrecruzamiento entre esas diferentes parejas es lo que permitiría hacer visibles las tendencias que se forman y que constituirían las matrices correspondientes.

A partir de esta herramienta de los ejes de tensión constituidos por esos juegos de oposición, y del entrecruzamiento de dichos ejes, en el presente estudio se buscó describir la manera en que se constituyó la serie familia—infancia—escuela en el municipio de Macanal. En ese esbozo personal y gracias a la revisión y análisis de la documentación (fuentes primarias) y del archivo construido para la investigación, se puede afirmar que dicha serie en el Municipio de Macanal se configuró en el marco de dos tensiones. La primera de ellas de carácter espacial, definida por dos polos que emergieron en momentos históricos distintos, pero que se consolidaron como tales en el periodo estudiado, marcando diferencias sustanciales en los modos de practicar la educación escolar y en las maneras de ser sujeto infantil: la educación rural y la educación urbana. La segunda tensión, de carácter institucional, se refiere a la presencia y participación de las dos instituciones que tradicionalmente se encargaron de la educación de los nuevos: la familia y la escuela. El punto de articulación o si se quiere, de cruce de estos dos ejes tensionales es la infancia.



I Matriz de tensión sobre Infancia. Elaboración propia.

A propósito del lugar central que en esta matriz ocupa la infancia, es importante recordar que además del entrecruzamiento entre los ejes de tensión que producen cada uno de los cuadrantes, el profesor Saldarriaga agregó un elemento nuevo. En el centro de la matriz se coloca

(...) un círculo que intenta graficar un doble dinamismo: de un lado, en ese punto de cruce sitúo el motor — también una tensión estructural — que dinamiza, “hace girar” los polos y a la vez se modifica con ellos; de otro lado, indica algo así como un “punto de fuga”, el “agujero negro” que expresa los límites, los umbrales de crisis y/o transformación de este equilibrio tensional (2003: 140).

De acuerdo con esa idea respecto al punto de entrecruzamiento entre los dos ejes de tensión, podría señalarse que es en la configuración de esa figura de infancia donde localizarían aquellas dinámicas que definieron, desde un conjunto de saberes particular, los aspectos que se pusieron en juego en cada uno de los cuadrantes que se estructuran con la matriz, de los cuales quedaron

algunos registros en los documentos revisados y cuyos vestigios se perciben en el ejercicio de rememoración realizado durante las entrevistas. A su vez, en dicho punto de cruce entre los ejes de tensión se expresarían, tal vez tenuemente, los bordes de esa configuración de una figura de infancia en el municipio de Macanal durante el periodo estudiado, marcada por multiplicidad de expresiones que se constituyen en relación con saberes de diferentes procedencias — religiosa, médica, psicológica, pedagógica, del común de la gente — que se entrecruzan en los documentos y cuyos indicios se (re)elaboran en los recuerdos de los entrevistados.

Hasta este momento se ha descrito de manera general la matriz bosquejada como parte del proceso de investigación. Como puede observarse, además de los ejes de tensión, en dicha matriz se pueden identificar cuatro cuadrantes que derivan del cruce entre los polos que compone cada uno de los ejes. A partir del ejercicio de lectura y tematización de los documentos y las entrevistas realizadas, se encontró que en dichos cuadrantes aparecen ubicados saberes de diferente orden y procedencia. Es importante advertir que mientras los cuadrantes I y II están más relacionados con las formas que asumieron y se delimitaron unos roles de género, en los cuadrantes III y IV aparecen aspectos relativos a ciertos modelos o arquetipos de maestro, estudiante, y también de escuela y de familia.

La figura infantil que se dibuja en medio de estas tensiones se caracteriza por un conjunto de saberes y prácticas acerca de la crianza, el cuidado y la educación que en el cuadrante I vincula saberes religiosos, comunes y de la gente (de la vida práctica), propios del ámbito campesino. En ese modo de vida el niño, el recién llegado, es un miembro más de la familia que, aunque recibe cuidados por su condición de fragilidad, ingresa rápidamente a la vida comunitaria, al trabajo, a las actividades familiares, sin que ello signifique descuido o maltrato, se trata de un sujeto que ya “es” integrante “de” un núcleo comunitario y familiar.

La relación con la escuela, que aparece en el cuadrante II, se propone como una relación de obligatoriedad, que hace del niño un estudiante, un proyecto, un sujeto que “debe” ser mejor, y eso justifica su asistencia a la escuela. En esa figura de infancia aparecen con fuerza saberes especializados — pedagógicos, médicos y psicológicos — que dibujan una figura infantil que se caracteriza por una forma de ser sujeto aún por definirse y mejorar. En medio de estos dos primeros cuadrantes es evidente la tensión entre familia y escuela que se expresa en dos figuras infantiles que hacen cuerpo en los niños de formas diferentes: por un lado, el niño campesino que colabora con sus padres en las actividades del hogar y en el trabajo; por el otro lado, el niño escolar, el alumno que debe cumplir con sus deberes en la institución.

Esa misma tensión se evidencia también en las consideraciones que se establecen frente a la institución escolar. En el primer cuadrante la escuela aparece como dispensable, pues no necesariamente se debe pasar por ella para formar parte de la comunidad o de la familia, de alguna manera esa pertenencia ya está dada. En el segundo cuadrante, en cambio, la escuela es indispensable, pues solamente el paso por la escuela le podría permitir al niño vincularse con proyecto de vida que puede, tentativamente, ir en constante mejora, en tanto está apoyado en los saberes que le ofrece la institución escolar, más sistemáticos, más cercanos de un pensamiento universal.

Así, mientras de un lado, el saber sobre los nuevos viene de los saberes comunes, de los saberes derivados de los esquemas de vida prácticos que se encuentran atravesados profundamente por creencias religiosas, del otro lado ese saber sobre los nuevos proviene de saberes especializados que llegan a la escuela y se erigen como saberes verdaderos — en virtud de su mayor sistematicidad — y de las disciplinas escolares que se consideran como saberes fundamentales para el desarrollo intelectual, físico y moral de los niños.

En ambos cuadrantes los saberes se sustentan en una diferencia de género hombre — mujer, aunque las fuentes de tal diferenciación se argumenten principalmente en temas de creencias en el primero, y en temas de saberes científicos en el segundo. Cabe destacar que en ambos casos son evidentes las diferencias de tareas y saberes que son pertinentes o no para niños y niñas y que en todo caso se marcan fuertemente como asuntos de roles de género y capacidades.

En los cuadrantes III y IV, el tema espacial, es caracterizado por el ámbito urbano, de vida en el pueblo, en ellos las actividades cotidianas, así como los modos de vida se organizan en función de otra forma de sustento y otro tipo de actividades económicas. Los pobladores vivían de las tiendas, las chicherías, el comercio artesanal. Todas las casas tenían portón de campo para la entrada de los caballos con la carga de los alimentos.

En el cuadrante III la figura infantil que se dibuja es atravesada por diferencias de género que se sustentan ya sea por asuntos de creencias (incluso religiosas), ya sea por temas médicos o religiosos, gracias a los cuales se ratifica una generización hombre—mujer. La fuerte presencia de la Iglesia y de la Escuela en la vida del pueblo, así como la estrecha relación de estas dos instituciones en su cotidianidad, determinan no sólo un fortalecimiento de las dos instituciones, sino una distribución de las tareas en términos de la educación de los más nuevos. La escuela ya no es más prescindible. La alianza escuela—familia se establece y los saberes que sustentan y se promueven en cada una de ellas, aunque provengan de lugares diferentes y puedan ser contradictorios, parecen complementarse al punto de hacerse indisociables. En el medio urbano la figura del padre (madre) de familia emerge como figura fundamental, es el correlato del estudiante (alumno) y acerca de su papel se empiezan a construir saberes que señalan y producen un modo de ser que también es claro en término de los roles de género que cada uno debe ocupar.

El cuadrante IV, perfila un ámbito que aparece como el propio de la institución escolar, la escuela junto a la familia y la iglesia organizan la vida de la cabecera municipal. Los actores de estas instituciones se constituyen en el campo de un saber que es verdadero sobre la infancia. Los maestros y su saber son campos de muchas de las actividades y la vida del pueblo. Los escolares (la figura infantil escolarizada) son fundamentalmente proyectos, sujetos en formación, individualidades que se configuran en medio de acciones de la familia y la escuela en las que se juega el proyecto político y económico del sector urbano de la localidad.

Por consiguiente, en la matriz se identificaron dos tensiones: una entre lo rural y urbano (espacial) y otra entre la familia y la escuela (institucional), las cuales definieron un modo de infancia en este periodo de tiempo. Estas tensiones marcaron tres componentes temáticos fundamentales para el análisis que aquí se presenta. El primero asociado al eje espacial y por tanto a la tensión marcada por la diferencia en educación escolar rural y la educación escolar urbana en su alianza-disputa con la educación familiar (capítulo 3). El segundo, vinculado con las cuestiones de género que caracterizaron no solo la relación entre la familia y la escuela en los escenarios rural y urbano, sino las prácticas educativas que se promovía en cada una de estas instituciones, con los sujetos infantiles produciendo formas de vida y de comportamiento en instituciones marcadas por la clasificación masculino, femenino y mixto (capítulo 4-4.1). El tercero, asociado con los asuntos del saber que se evidencia en la disputa y apuesta por la enseñanza de determinadas disciplinas y conocimientos, por el cambio de énfasis que sugirió el paso de procesos de alfabetización a procesos de educación en disciplinas y saberes curriculares (capítulo 4-4.2).

3. ENTRE LO RURAL Y LO URBANO

Según las narraciones de los habitantes de la región, las escuelas rurales vinculadas geográficamente con el municipio de Macanal siempre fueron mixtas, y aunque en las primeras décadas del siglo XX eran pocas y pequeñas, en las décadas de 1940 y 1950 algunas de ellas llegaron a albergar más de 150 estudiantes, atendidos por un único maestro. Hasta la década de 1960, el sustento del maestro era ofrecido por los padres de los niños que asistían a la escuela. Ellos suministraban leña y mercado (lo que se cosechara en cada época), también eran quienes se encargaban de ofrecer las meriendas a los estudiantes. Para ello se turnaban por días o semanas y hacían fogones en el piso para preparar la alimentación de los niños (arroz, papa, yuca, frijol, alverja, pollo); la escuela contaba con bancas rústicas en las que cada niño recibía su plato caliente y alrededor de estas meriendas se reunían ente 45 y 150 comensales.



2Bernal, A. (s.f.) Escuela de zona rural del municipio de Macanal. Recuperado del Archivo Personal de Bernal, A.



Bernal, A. (s.f.) Escuela de zona urbana del municipio de Macanal. Recuperado del Archivo Personal de Bernal, A

Los padres asistían a las reuniones y ayudaban con el mantenimiento y construcción de las aulas, que muchas veces no contaban con aporte del Estado. Solo a partir de la década de 1970, el gobierno departamental se encargó de la construcción y mantenimiento de las aulas y de los que, en adelante, se conocerían como restaurantes escolares. La gestión de los recursos era una actividad que adelantaban los Gobernadores con la nación y entidades como la Federación Nacional de Cafeteros, el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) y Planeación Nacional. Sin embargo, las comunidades y las familias mantuvieron su participación en la organización de la vida escolar aportando en el trazado y sostenimiento de espacios como las granjas escolares.

Hasta la década de 1960, el maestro o maestra rural — casi siempre una mujer —, residía en la escuela o en la vereda en donde estaba esta y desempeñaba múltiples funciones; además de enseñar en la escuela, gestionaba auxilios con el municipio, el departamento y la nación, era consejera espiritual, guardián de la salud de los alumnos y pobladores; también dirigía el

mantenimiento y construcción de la escuela, participaba con la comunidad en la misa dominical una vez al mes, en todas las fiestas patrias con desfiles, presentaciones teatrales y exposiciones artesanales.

Eso la maestra tenía que hacer de todo, todo lo del movimiento de la vereda tenía que darse cuenta, de todo, ella tenía que darse cuenta de enfermos en la vereda (...), lo de la escuela común y corriente (...), todo lo que es matrículas y estar pendientes ir a las reuniones cada mes (...) y en la vereda (...) dar cuenta por la salud, por los enfermos, (...) hasta llevarles el sacerdote, de todo se tenía que uno dar cuenta ahí en (...) la vereda de los niños, de todo lo de los niños de la salud de llevarlos a las vacunas (...) ir cada 15 días a misa obligatorio. (A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016)

La maestra tenía múltiples funciones y su rol era reconocido por la comunidad, como profesión de ejemplo y completo respeto hacia su saber. Aunque en Macanal, como hecho particular, el maestro tenía un estatus en el saber y por ende de líder en la comunidad, esto no siempre fue de esa manera. Si regresamos en el tiempo y vemos un poco la historia del maestro en el país para finales del siglo XVIII, las cosas fueron muy distintas. El primer maestro de escuela pública Agustín Joseph de Torres, tuvo otro lugar dentro de la historia, fue un docente que luchó por medio de cartas, súplicas y de “urgencias lloradas” como él lo menciona, para obtener la remuneración de un salario digno y justo para cubrir sus necesidades. Pese a ser uno y tal vez el mejor pagado de los maestros de las escuelas de primeras letras a final del período colonial, su condición lo relegaba a ser un maestro pobre, en condiciones de miseria y mendigo de su salario, pero persistente en la enseñanza y aprovechamiento de la juventud (Martínez, Castro & Noguera, 1999).

Esta pugna del maestro Torres por la resignificación y estatus de maestro no solamente procuraba un reconocimiento de su labor y una mejora en relación con la remuneración económica. Como parte del ejercicio de su saber, escribió el primer texto del que se tiene noticia que haya sido producido por un maestro, una “Cartilla Lacónica” para la enseñanza de los rudimentos de la aritmética práctica, es decir, aplicada a las cuentas necesarias para los intercambios comerciales cotidianos, valga decir, a los cálculos de moneda, unidades de masa, volumen y capacidad. Para su circulación, la cartilla debió haber pasado primero por las manos del poder civil y eclesiástico, debido que para la época, los curas y burócratas eran quienes definían las condiciones morales y de saber para la enseñanza en cuanto a los procedimientos, los saberes, los fines de tal labor y el estatuto del maestro.

La historia de don Agustín muestra dos situaciones históricas de la figura de maestro en distintos momentos históricos: una como un maestro diplomático, perseverante en unos ideales de dignificación y posición de maestro; la otra como un depositario del saber, que pese a estar supeditado a otros intelectuales – especialmente los curas – consigue llevar a cabo una empresa como la Cartilla Lacónica, casi heroica, dadas las condiciones para realizar una publicación a finales del período colonial. Estas condiciones que han acompañado las historias de muchos maestros en el país — Martínez y sus colegas las referirían como unas marcas congénitas del oficio —, posibilitaron la reivindicación del papel del maestro para los venideros, como el caso de la Profesora Ana Bertilde Alfonso, quien ya teniendo su lugar y mejor salario, pasó a tener un papel más amplio, no encaminado solo a la escuela sino también a la comunidad, pasa a ser un sujeto líder y político dentro de ella.

La manera en que se tejen entre sí estos diferentes acontecimientos no solamente queda evidenciada en los documentos que han registrado la historia de muchos de los maestros colombianos. Cada día, los maestros se ven confrontados en su quehacer con esas marcas de su

oficio y, según sean las condiciones, resuelven afrontar esas marcas de modos particulares, incluso podría decirse que bastante creativos y que incluso no quedan evidenciados en los registros documentales sino que quedan plasmados en los recuerdos — individuales y colectivos — que se construyen a partir de su labor. No se trata entonces de una acumulación de hechos históricos, sino cómo cada historia de los maestros hace parte de esa historia más general del maestro en Colombia; no es una sola pieza, más bien es un rompecabezas de muchas partes, que permite hilar e ir comprendiendo los secretos de nuestra historia: es una tarea sin fin.

En correspondencia con esa historia marcada por lo particular y la diferencia, veremos tres asuntos que resultaron de la indagación realizada: las fiestas de carácter religioso, transición de escuelas comunitarias a escuelas departamentales, y la muestra de la primera escuela de varones en el contexto urbano, seguida tiempo después con la instauración de la escuela de mujeres, las cuales caracterizan el eje espacial de lo rural y urbano.

3.1.Las fiestas de carácter religioso

Según la distancia de la escuela, los estudiantes y la maestra asistían en formación, una o dos veces al mes a misa dominical en la Iglesia parroquial.

Un día del mes de mayo se rezaba el Santo Rosario, con procesiones, pabellones, cantos, declamaciones, etc. Para esta actividad la maestra organizaba un rincón especial en el salón de clase; en el lugar de oración se vestía el altar de la Santísima Virgen para solemnizar el rosario diario, y un día del mes, en horas de la noche, la escuela y la vereda solemnizaban el rosario en procesión y precedido de la santa misa.

La fiesta del Corpus Christi contaba con la presencia de todos los vecinos, incluyendo las escuelas, las cuales lideraban el arreglo de los arcos³ y la calle de honor con riego y camino de flores. En el mes de octubre se celebraban las primeras comuniones, se hacía una procesión y la ceremonia culminaba con un gran desayuno en la casa cural, preparado por las maestras.



4Bernal, A. (Aproximadamente en 1938). Ilustración de la Procesión del sagrado Corazón en el Municipio de Macanal. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A

3.2. Transición de Escuelas Comunitarias a Escuelas Departamentales

Aunque se mantuvieron muchas de estas prácticas en el transcurso del siglo XX, entre finales de la década de 1940 y comienzos de la década de 1950 ocurrió la transición de la escuela comunitaria, sustentada por los padres y la comunidad que la albergaba, a la escuela departamental de carácter oficial.

Si de pronto en ese tiempo en que había la Escuela de la Mesa (...) eso aquí hubieron varias (...) sedes (...) había una, donde Don (Arcadio) (...) Ávila, era una, allá alcance a trabajar unos días, donde Adolfo Vargas, otro donde (...) Ismael Huertas había otra, (...) eso había una cantidad de Escuelas, (...) de casitas que (...) las prestaban para hacer (...) la Escuela

³ El arco era elaborado en guadua y de él pendían productos de corral y de cosecha como yuca, arracacha, guasquilla, calabaza, ahuyama, papa, alverja, garbanzo, hortaliza, gallinas, piscos, patos, huevos, cuajada, panela y miel, arepas, vacunos y cerdos.

eran casas de familia (...) y tocaba (...) convivir con la familia y la escuela (...) prestaban un saloncito y ahí (...) un corredorcito (...). (A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016).

Estas escuelas oficiales comenzaron a funcionar en casas de familia adaptadas nuevamente por las comunidades, cada niño llevaba su banca o pupitre y, en algunos casos, eran los vecinos quienes fabricaban bancas largas para 8 o 10 niños cada una. La maestra usaba un tablero giratorio rudimentario y muchos enseres de calceta o bejuco para guardar el material de enseñanza; aún se trabajaba con la pizarra, pero al poco tiempo empezaron a llegar los cuadernos “República” donados por el Estado.



5Bernal, A. (1930 - 1940). Ilustración de la Portada de los primeros cuadernos Republica. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

Para mediados de la década de 1950 todas las escuelas veredales de Macanal y sus corregimientos eran departamentales y los maestros recibían su pago en las Oficinas de Rentas Departamentales (Expendio de licores), según la delegación enviada vía telegráfica por la Secretaria de Educación de Boyacá.



ÓBernal, A. (1930 - 1940). Ilustración Embalse La Esmeralda. Recuperado del Almanaque de los doscientos años de Macanal.

En la década de 1960 la escuela rural de Macanal cambió rápidamente. Tal transformación estuvo asociada con asuntos locales, regionales y nacionales de carácter económico y político: llega ISA⁴ para construir la hidroeléctrica de Chivor actualizando construcciones viejas⁵; la Federación Nacional de Cafeteros construye numerosas concentraciones escolares, las dota de mobiliario y les presta asesoría para la huerta escolar⁶; Planeación Nacional adjudica, por medio del ICCE, al menos una escuela unitaria⁷ por vereda con especificaciones técnicas; agencias religiosas como CÁRITAS y proyectos como “Alianza para el progreso” (Paz & Castillo, 2011) coordinados por Estados Unidos que distribuían en forma sistemática, gratuita y controlada, alimentos abundantes y proteicos para restaurantes escolares, los cuales funcionaban comunitariamente, con rotación en la cocina por parte de los padres y mucho trabajo por parte de los maestros.

⁴ Interconexión Eléctrica Asociada Sociedad Anónima.

⁵ Con su llegada ingresan materiales de construcción como el ladrillo y el cemento que empezaron a transformar las formas como eran construidas las viviendas en la zona rural y la cabecera municipal.

⁶ Toma este nombre hasta mediados del 60 y 70, con la construcción del colegio pasa a ser llamado “granja escolar”. Allí sembraban lechuga, zanahoria, remolacha, rábano y, en algunas veredas, los padres colaboraban en el arado y el cultivo de yuca, papa y maíz.

⁷ La Escuela unitaria tenía a cargo todos los grados desde primero a quinto y se centraba en el Contexto Rural.

Sendas llevo la comida al campo (...) un queso amarillo, leche en polvo (...) y harina de trigo (...) (Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016)

Este florecimiento se ve opacado en la década de 1970 por diferentes razones como la crisis económica en el campo y en particular la emigración de la población rural Valletenzana hacia el Sur de Bolívar (Simití), San José del Guaviare (Trochas Boyacá 1 y Boyacá 2) y Bogotá (Barrios del Sur), lo que afectó la operación de las escuelas y los programas de atención rural. Al menos cinco escuelas rurales fueron cerradas por la disminución de la población estudiantil. Sin embargo, los alumnos que se quedaron continuaron disfrutando de las construcciones escolares, los restaurantes comunitarios y las huertas escolares ahora apoyadas por el ICA⁸.

A pesar de todas estas mejoras en las condiciones de las escuelas rurales el informe del Ministro de Instrucción Alfonso Araujo⁹ señala como problema el bajo rendimiento de los estudiantes en los departamentos de Huila, Tolima, Caldas, Valle y Cauca, destacando que ello tenía sus causas en la preparación de los maestros y en las condiciones que para estudiar tenían los niños. En particular, destaca como causas asociadas a los maestros:

1. Escasísima preparación científica y profesional debido a la poca escolaridad de los individuos que los integran.
2. Especiales dificultades para mejorarle con preparación, determinadas por el crecido número maestras rurales y por el hecho mismo de su trabajo en los campos.
3. El escaso control que puede hacerse de su labor a causa de su alejamiento de los centros poblados.
4. Las condiciones de vida que tienen que afrontar la maestra rural limitan la selección que pudiera hacerse de buenos elementos, porque:

⁸ Instituto Colombiano Agropecuario.

⁹ Archivo General de la Nación, Artículos de prensa. (1934-1946).

a. Si se trata de jóvenes preparadas en las escuelas normales, estas suelen rehusar la escuela que se les ofrece, por temor a las incomodidades materiales, al alejamiento de sus familiares y a los peligros morales que puedan sobrevenirles. (AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios).

En este sentido, es importante destacar que la preparación de los maestros rurales en Macanal muchas veces estuvo a cargo de la iglesia. Ella se encargaba de llevarlos y formarlos como maestros y, a diferencia de lo que el Ministro de instrucción señala para otros Departamentos, los maestros de Macanal aparecen descritos por los actores de la comunidad como personas preparadas, exigentes y comprometidas en su labor. En esa dirección, es importante destacar la marca en términos religiosos que tuvo la participación de la Iglesia en la preparación de los maestros rurales, en este municipio.

Ahora bien, sobre las condiciones de los estudiantes, señala el Ministro:

Tal como ordinariamente funciona entre nosotros, la escuela rural adolece de las siguientes deficiencias:

A. Falta de asistencia regular a causa de los factores que a continuación se expresan:

1. La distancia excesiva que queda del hogar, en ocasiones de más de dos kilómetros.
2. El invierno prolongado en algunas regiones reduce la asistencia a un veinticinco por ciento.
3. La utilización de los niños en la recolección de las cosechas. La de café, especialmente, reduce la asistencia en un ciento por ciento: el trigo, la papa y el arroz, la reduce también en una proporción considerable.
4. Las enfermedades, que los médicos escolares no pueden atender porque no alcanzan a llegar en sus carreras hasta los hogares del niño campesino. (AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios).

Así, afirma que estas situaciones han generado un lento desarrollo de la enseñanza, visible de modo particular en los siguientes hechos:

- a. La diversidad de preparaciones entre los niños del grupo que obliga a la maestra a tener que atenderlos individualmente.
- b. A la repetición sistemática de las mismas lecciones que se hace en beneficio de los nuevos elementos, pero con evidente perjuicio para los niños que las han recibido.
5. A la irregularidad y lentitud con que llega el material escolar por las dificultades de transporte hasta el propio lugar de la escuela. (AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios).

Al respecto parece necesario señalar que fue común en las Escuelas Comunitarias Rurales de Macanal que los niños, por la dificultad de estudiar en el pueblo y las distancias que había entre sus casas y las escuelas, estudiaran solo hasta segundo, repitiendo una y otra vez los grados y, como lo muestra el artículo del Ministro, los niños que ya tenían los conocimientos de estos grados parecían perder su tiempo yendo a la escuela. Esta situación caracterizó algunas de las Escuelas comunitarias apoyadas por la misma población de la vereda y la Iglesia, en particular aquellas localizadas en la vereda del Volador.

La política nacional orientada por el Ministro de Instrucción buscó atender las deficiencias que percibió en la educación rural fomentando los restaurantes y concentraciones escolares, promoviendo la permanencia de los niños en la escuela con mejores condiciones, especialmente aquellas asociadas a la alimentación. Según el Ministro Araujo:

Bien sabéis que los restaurantes escolares tienen la doble ventaja de que animan a concurrir a las escuelas a aquellos niños en cuyas casas no hay posibilidad de que les den alimentación en horas oportunas y de que contribuyen a aminorar los males que para la salud de la raza el

hecho de que los niños en edad escolar no reciban alimentación sana y suficiente. (AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios).

En 1936, el gobierno inicia el proyecto de ampliación de cobertura de los restaurantes escolares para el país, destinando sumas cuantiosas para ello. Sin embargo, en el Municipio de Macanal es solo hasta mediados de los años de 1960 que comienzan a funcionar los restaurantes escolares con auxilio del Gobierno nacional y en algunos casos de Gobiernos extranjeros¹⁰.

3.3. Primera muestra de escuela en el contexto urbano

Para el momento de esta discusión sobre la educación rural, ya estaban en funcionamiento las dos primeras escuelas urbanas del Municipio de Macanal: una de niños y otra de niñas. La primera escuela, fue la de varones, trazada y construida en la primera mitad del siglo XIX, estaba en un área de 600 metros cuadrados, al costado norte de la plaza principal, con un aula de 160 metros cuadrados con proscenio, foros, consueta, orquesta¹¹ de la escuela, biblioteca, tres tableros giratorios para dividir los niveles con 10 o 12 bancas de madera. Tenía jardín, huerta escolar y arboleda¹².

¹⁰ Cáritas es una agencia de Estados Unidos, esta red de organizaciones privadas de servicio social tenía como finalidad reducir la pobreza en América, y Alianza para el progreso era un programa de ayuda económica, política y social para América Latina, también de este país, creado a partir de la Revolución Cubana.

¹¹ El proscenio era una tarima principal del salón donde realizaban demostración de obras teatrales y actos culturales, el foro un pasadizo que va a cada lado del proscenio por un lado para salir a cambiarse y el otro para ingresar a la tarima, este era elaborado en tabla y decorado con cortinas. El consueta era un lugar donde se escondía la persona que soplabá el libreto a los actores en caso de olvido y la orquesta tenía su lugar especial al frente del proscenio y tocaban música folclórica.

¹² Zona verde donde los niños hacían sus necesidades fisiológicas, allí habrían un pequeño hueco en la tierra y enterraban la materia fecal.



7 Bernal, A. (1911). *Ilustración Escuela de Varones. Municipio de Macanal. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.*

En la década de 1950, en el terreno de la huerta escolar, se construyeron dos aulas de 60 metros cuadrados cada una y una batería de cuatro baños tipo letrina. El restaurante era administrado por el párroco en la cocina de la casa cural y era servido en el comedor de la misma casa. Los restaurantes recibían suministros proteicos: Hasta 1956 de SENDAS¹³, entre 1956 y 1959 del Ministerio de salud. De 1959 a 1970 del programa la “Alianza para el Progreso” (USA) y de 1965 a 1970 de “CÁRITAS” (Iglesia Católica).

Eso les daban (...) unas onces, (...) de una aguade panela y una mogolla, había por parte (...) del gobierno, quien sabe quién daría eso (...) tal vez el municipio (...) porque de allá mandaban la mogolla, mandaban la panela (...) y encargaban una señora (A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016).

¹³ Secretaria de Acción Social y Protección, programa de gobierno del General Rojas Pinilla, el cual pretendía ofrecer protección y seguridad social a los más desvalidos.

En la década de 1960 se construye una batería de baños de porcelana para la escuela de varones y se remodela el proscenio del aula frontal para los foros. Se construyen tableros murales de cemento y son cambiadas las bancas por los pupitres bipersonales.

La escuela de niñas, que data de la primera década del siglo XX, funcionaba en un lote de 700 metros cuadrados, aledaño al cementerio y al matadero; con dos aulas de clase con poca iluminación, que sumaban 160 metros cuadrados incluyendo corredores, 300 metros de granja y el resto de arboleda. En la jerga escolar estas aulas eran llamadas el “infierno” y el “purgatorio” y la escuela de varones era el “cielo”¹⁴. En el año de 1953 se construye una moderna escuela de niñas, estilo *art-deco*, muros de piedra, dos aulas espaciaosas, restaurante escolar, una cocina grande, una despensa, habitaciones para las profesoras y área administrativa. Contaba con batería de tres baños de porcelana, conectados a un pozo séptico y tres duchas enchapadas. El área del patio de recreo era aproximadamente de 700 metros cuadrados y limita con calles por los cuatro costados.



8Bernal, A. (1943). Ilustración Escuela de piedra. Municipio de Macanal. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

¹⁴ El nombre de “Infierno” se deriva por ser un salón oscuro y poco agradable y el “purgatorio”, un salón más pequeño pero con mejor claridad. El “cielo” era un salón amplio, con proscenio y buena luz.

En esta sede funciona la escuela de niñas hasta 1963; cuando sus alumnas regresan a la antigua escuela junto al cementerio para dar paso a los estudiantes de secundaria de la naciente Escuela Vocacional Agrícola.

Hasta 1968, la jornada Escolar única era característica de las instituciones de la cabecera municipal, allí se trabajaba de 8:00 a 12:00 y de 2:00 a 4:00, mientras que en las escuelas rurales se trabajaban dos jornadas con grupos diferentes: en la mañana de 7:00 a 11:00 y en la tarde de 1:00 a 5:00 y los sábados la jornada de la mañana. Para 1968, por una disposición emanada de la Secretaría de Educación de Boyacá y cuyo número de resolución desconocemos, se inicia la instauración de escuelas mixtas; en 1970 se suprimen la jornada de los sábados y en algunos casos se reduce la jornada a medio día. Este cambio en las jornadas, al parecer, estuvo asociado a un proceso de formación de los profesores, quienes comenzaron a realizar estudios particularmente en Macanal con el Profesor Heliodoro Melo, quien hacía venir cada mes a los maestros rurales y les daba clases sobre temas como teoría de conjuntos, operaciones básicas y “La Escuela Activa de María Montessori”. Después, interviene la Secretaria de Educación de Boyacá con entidades que capacitan a los maestros en las diferentes materias. Con la llegada de las Universidades, los docentes comienzan a estudiar a distancia con la Universidades San Buenaventura y la Santo Tomás.



Bernal, A. (1944). Ilustración de la Familia Melo, Docente Heliodoro Melo Gutiérrez junto a su esposa Docente Irene Perilla e hijos. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

En la década de 1950 el párroco, el alcalde, el personero, el médico y la asociación de padres de familia, tuvieron protagonismo creciente en la vida urbana, incluida la vida escolar. Así, por ejemplo, en 1953, el proceso de fumigación de los pueblos con DDT (insecticida) fue encomendado a los párrocos, el alcalde, el personero y el médico; quienes coordinaban acciones para acabar con las niguas y los piojos que plagaban al pueblo y a la escuela como espacio en el que se transmitían mucho más que conocimientos.

Los salones en 1970 eran grandes y organizados, estaban dotados con una cátedra¹⁵ para el maestro y anaqueles para guardar los libros. Al respecto, la granja escolar permanecía como espacio escolar, que mantenía una relación con la vida rural del municipio. En la granja se le asignaba a cada estudiante un espacio en el cual cultivaba, pero que era aprovechado para la

¹⁵ “La cátedra del maestro que era pues el escritorio principal siempre ocupado por el maestro, yo recuerdo perfectamente que era un (...) mueble que inspiraba muchísimo respeto de ninguna manera nosotros los estudiantes podíamos tener la osadía de ir a sentarnos en la silla de la cátedra del maestro porque pues eso era un (...) atentado pues contra la disciplina”. (F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016).

enseñanza de ciencias naturales y principios éticos y morales, generalmente asociados a la religión católica¹⁶.

¹⁶ “eso también tenía una función formativa desde el punto de vista de decir que (...) nuestra madre es la tierra, que a ella se lo debemos todo, que de ella venimos y a ella volvemos, entonces esa era como (...) que el sentido y la función de la granja escolar, además de que pues allá se hacían prácticas también, yo recuerdo que en las clase de botánica pues fácilmente salía uno a ver no era solamente lo que se pudiera ver en el tablero” (Ibíd.)

4. GÉNERO Y SABER: DIFERENCIAS ENTRE LO RURAL Y LO URBANO

4.1. Cosas de mujeres y cosas de hombres: saberes e instituciones mixtas

En el contexto Urbano, hasta 1967, las escuelas de niños y las escuelas de niñas eran totalmente separadas, el enfoque académico se diversificaba en asignaturas como urbanidad y cívica, en cívica solamente figuraba Gobierno escolar en la escuela de varones. Las niñas no tenían para ese tiempo derecho al voto, ni podían pertenecer a actividades encaminadas hacia la elección de personero y representante estudiantil.

Los espacios en los cuales se realizaban actividades que integraban los estudiantes de los dos colegios eran totalmente programadas y controladas: los “desafíos de materias” en el mes de Octubre, las misas dominicales, los Rosarios de Mayo, los desfiles patrios, las jornadas del 12 de octubre y la Sesión Solemne (clausura del año escolar). Las danzas y las representaciones teatrales mixtas no existían y cuando ocurrían estas actividades compartidas las filas eran separadas, a la derecha las mujeres y a la izquierda los varones.

Las actividades como tomar “el baño”¹⁷ se hacían por separado (varones y niñas aparte) y en días diferentes. Los trabajos manuales se diversificaban por sexos: las niñas aprendían bordados (ropa blanca, manteles y banderas para el 8 de diciembre), tejidos, plegados domésticos de calceta de plátano, esterillas o arrodilladeros para llevar a la iglesia y prácticas de economía doméstica. Por su parte, los varones elaboraban trabajos manuales con madera porque en la escuela urbana había

¹⁷ Paseo o salida que se hacía a la quebrada para aseo corporal (Alfonso, A., comunicación personal, 10 de octubre de 2016).

un taller de carpintería. Se fabricaban yugos, arados, trapiches, camas, mesas y bancas de juguete, perchas y cucharas de cacho, butacas y catres para llevar a misa.

Mientras que en la zona rural la escuela fue mixta desde sus inicios, en la parte urbana (cabecera municipal), la primera Escuela Mixta solo fue creada en 1967 y esa diferencia marcó la forma que tomaron los saberes escolares en cada uno de los espacios, ¿qué se enseñaba? ¿A quién se enseñaba qué? Esa era una pregunta importante. En la escuela rural, tanto como en la urbana se diversificaban los trabajos manuales para las niñas; se les enseñaba lo pertinente a las prácticas de economía doméstica incluyendo canastos, manares, adorotes y balanzas caceras. En los varones se intensificaba más los juguetes de madera, que eran réplicas de las herramientas y utensilios que usaban los adultos: molinillos y las cucharas de naranjo, productos del fique, de junco, de chin de castilla y de bejuco. Con el bejuco se enseñaba a hacer canastos, jaulas, adorotes, manares y en algunos casos cedazos; con los juncos, se enseñaban a hacer esteras para las camas y los sudaderos de juguete, así como tarimas; con el maguey y el chin luminarias, casillas para la navidad, faroles y casillas; con el fique lazos, cabezales, chiguas, mochilas para los calabazos y totumas, suela, capelladas y talón para las alpargatas.

En el sector urbano, los trabajos manuales iban más encaminados a aprender acerca de un oficio como la carpintería, mientras que en el sector rural se orientaban a producir materiales relacionados con elementos utilizados en el campo para el trabajo diario, con diferencias marcadas según las funciones y tareas propias de hombres y mujeres.

Vemos también formas de convivir que enmarcan los dos sectores, como las formas de vestir, las mujeres usaban vestido o falda y guardaban su comportamiento como damas, mientras los hombres vestían con pantalón, camisa y buena presentación con pulcritud.

Allá la mujer a ser femenina (...) la mujer ser y hacerse valer como mujer y ser femenina, nada de (...) de eso de pantalón, de todo eso nada, la mujer se vestía y se portaba como (...) mujer digna (...).

(...) La mujer no se podía vestir de hombre jamás ni por un disfraz

Todo lo que era de la mujer, era de la mujer y lo que era del hombre, era del hombre, delicado (...)

Sí, en esa vez se respetaba mucho, eso hasta en la ropa, la ropa toda se (...) no podía estar revuelta, ni se lavaba, la ropa no se lavaba revuelta la de la mujer con la del hombre, la de la niña con el niño, era aparte, todo era aparte, en ese tiempo, no ve que es un mundo distinto a este, de (...) sexo no se le (...) nombraba a la niña nada ni al niño nada, de eso nada, eso era prohibido (...). (A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016).

Prevalecía un respeto por el cuerpo y la distinción en las formas de vestir entre hombre y mujer como símbolo de diferenciar no solo en las funciones laborales, sino también en el comportamiento y su presentación en la vestimenta.

El documento presentado por León (2012), permite ver que la educación de la mujer en Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en sus primeras edades se constituyó en algo fundamental, para ello enmarca cinco ejes, dirigidos a preparar las niñas hacia el futuro; este panorama nos ayuda a conversar con las diferencias y algunos puntos de encuentro con la investigación:

1. El eje de Educación física, consolidaba el cuidado del cuerpo desde la educación en higiene (lavado de la cara, peinarse, limpieza de uñas, buenos modales y prevención de enfermedades) y por otra parte la gimnasia que ayudaba a fortalecer los miembros del

cuerpo y era saludable para la respiración y la circulación. Estas prácticas encaminadas a que la niña estuviera saludable y preparada en el futuro para educar y criar a sus hijos.

Las prácticas de aseo eran fundamentales, existía una materia que se llamaba higiene, en ella se les enseñaba a los niños y niñas a bañarse los dientes, el cuerpo y a cuidar su ropa. La escuela les brindaba un espacio para enseñarles a asearse, los llevaban dos días a la semana a bañarse con jabón de lejía en una quebrada cerca a la escuela y la maestra les daba las instrucciones de como bañarse. Aunque claro está, en el contexto Rural como era mixto, un día era para las niñas y otro para los niños, nunca se mezclaban. La gimnasia para este periodo no era muy conocida pero si se tenía un cuidado hacia el cuerpo en lo culto y mantener una posición muy femenina.

2. Eje de la Educación moral, las niñas desde sus primeros años se le comienza a inculcar sobre los buenos hábitos en la obediencia, la bondad y la virtud, y una forma para propagar estas conductas era a partir del ejemplo de sus madres quienes se encargarían de heredar y fortalecer estas costumbres a sus hijas.

En ese caso, la familia era un referente, las formas y conductas de cómo comportarse tanto hombres como mujeres venía de sus progenitores, el modelo que marcaba sus formas de actuar y proceder vienen dados por un patrón de familia y una cultura donde cada uno tenían unos roles y funciones marcados, podríamos decir que sus conductas morales tenían mucho que incidir con lo estipulado en el catecismo, la historia sagrada y los manuales de urbanidad, porque las familias eran sentadas desde un principio bajo la creencias de carácter religioso (Figura 13-14).

3. En el eje de Educación intelectual, aunque la mujer no se pensaba para gobernar estados, era necesario que tuvieran acceso a ejercitar la memoria, la imaginación y la razón y, acrecentar la atención y la observación; pues ella sería la encargada de estimular las primeras etapas de vida de sus hijos.

Para esta época las niñas tampoco tenían acceso a participar en los gobiernos estudiantiles, pero sí, podríamos decir, en la igualdad de aprender y tener acceso al trabajo y ocupar cargos; aunque también habían sus distinciones, por ejemplo en las manualidades las niñas no aprendían carpintería, ni agricultura, eran tareas de estética y delicadeza como el de elaborar bordados, manteles, oficios de costureras; los niños hacían labores encaminados hacia su adultez de fuerza y conocimiento sobre la tierra y los negocios de campo. Como vemos la mujer tenía acceso a los conocimientos de las diferentes materias pero había su distinción en el campo político y prevalecía un imaginario de lo estético en cuanto a la delicadeza y lo femenino.

4. En cuanto al eje de Educación estética, la niña se pensaba desde lo bello en tres orientaciones: fuera de sí, que significa acostumbrar a la niña a contemplar la belleza de la naturaleza y la expresión del arte de lo bello, hacia sí; embellecimiento y cuidado de sí misma y la tercera incluía los dos aspectos anteriores, los cuales ejercen un equilibrio para el lugar a ocupar esa futura madre y esposa.

La estética en cuanto a la belleza tanto en los niños como en las niñas, estaba marcado por la buena presentación, la pulcritud y el aseo. No predominaba en estos tres aspectos lo bello, sino su inclinación en estética iba de la mano con el buen uso de las normas de urbanidad y la presentación física de su ropa. Había un respeto hacia la naturaleza pero no en términos de belleza y de arte, sino de cuidado y como medio a ser protegida porque de ella emana el trabajo y el alimento.

5. Por último, el eje de Educación en economía doméstica. La mujer encargada de aprender a desempeñar los oficios domésticos como la economía para comprar y gastar lo necesario para el consumo del hogar, una práctica referida a la buena administración en el hogar.

La escuela se ocupaba de enseñar tanto a niñas y niños la materia de aritmética, la cual incluía la enseñanza de los números, las operaciones básicas y problemas matemáticos. Su finalidad era

hacer de la matemática un mecanismo práctico y útil para las tareas del campo y los negocios que incluía también a las niñas como en el comercio y venta de enseres artesanales (figura 18).

En general, este mapa trazado por León nos permite ver como la mujer hacia mediados del siglo XX tenía otra posición y se visibilizaba en otros campos, no solo en la crianza y formación de sus hijos, sino en el acceso a la educación y a otras formas de vida que le permitieron movilizarse y ser parte en la formación para cargos de función social. Pero también pensaría, que hay una ruptura porque la mujer antes de su ingreso a la escuela su papel era fundamental en la crianza, no quiere decir que después no lo era, solo que su cambio dio un giro y la mujer al ampliarse su campo como el acceso a la escuela y al laboral, concibe otras posibilidades de ser sujeto y por ende sus prácticas de crianza también sufren un cambio en la formación como mujer.

En este apartado no hay un juicio, solo unas formas de pensar y meditar acerca de las infancias, de cómo se han configurado y la riqueza de esos otros que nos permiten conversar sobre la vida y lo que en ella ha fluido y lo que ha pasado, pasado que mantiene un presente y esta encauzado no a lo que paso sino a lo que desconocemos.

4.2. Educación elemental, media y superior, saberes y disciplinas escolares

4.2.1. Los primeros pasos de la escuela en Colombia

La intervención de la iglesia en la vida de las familias y por ende en la formación de la infancia en el municipio de Macanal, no está aislada de la historia de la educación en Colombia presentada durante los siglos XVI-XX, porque hay un legado histórico, donde bien sabemos que los primeros educadores fueron de carácter religioso, los cuales impregnaron formas de vida en las personas y también en la formación de los estudiantes de este municipio (Saldarriaga y Sáenz,

2007). En esa medida, es necesario mostrar un breve recorrido acerca del trasfondo y los cambios emergidos que se dieron en Colombia para reconocer en cierta manera la educación que se dio en 1947 a 1978; aunque hago la salvedad que la metodología usada por algunos maestros de las escuelas rurales y urbanas en los primeros años tuvo mucha incidencia por su formación con maestros estudiantes de Montessori, quienes acobijaron características del aprendizaje a partir de la escuela experimental. Pero también debo incluir, que este modelo se dio precisamente por esos cambios presentados en la educación en Colombia.

En este apartado también he tomado a Comenio, Rousseau y Kant, quienes sustentan aspectos importantes en la formación de los niños y niñas y que son visibles en la enseñanza llevada a cabo por la maestra Bertilde Alfonso y algunos de sus compañeros. Además, cito a Foucault para resaltar de esas prácticas escolares como ese otro se acerca al saber a partir de prácticas de gobierno (Marín & Noguera, 2011).

Examinaremos brevemente ahora, la construcción escolar en los siglos XVI-XX, durante los cuales surgieron cambios frente a la familia y se instauraron instituciones de cuidado, educación, salud, protección social, formación de saberes especializados (psicológicos, médicos, pedagógicos, psiquiátricos) y fomento de la legislación como sistema de vigilancia y penalidad.

Es así, como se asumen temas relacionados en la constitución escolar desde los saberes que se produjeron sobre la infancia desde la pedagogía, los programas de formación de maestros, los planes de estudio y los discursos educativos estatales; los cuales mostraran desde la práctica pedagógica como se hicieron visibles estos en la escuela.

El primer tratado pedagógico fue en 1531 de Juan Luis Vives y el de los jesuitas de 1599 y la didáctica magna de Comenius. En 1687 los Jesuitas consolidan cinco colegios en el país, de “escuelas pías”, estas funcionaban como hospicios para niños pobres y de raza blanca, los mestizos y negros no tenían acceso y el maestro era estrictamente un religioso. Para 1767 el

Estado expulsa a los jesuitas y viene a tomar las cinco escuelas pías, las cuales serán "escuelas públicas de primeras letras" ya con un método pedagógico y un individuo que enseña en este caso nace la figura de maestro y la educación pública.

Estas escuelas públicas como nos lo mencionaba Álvarez (1999) nacen por la necesidad de que esos niños de la calle pudieran ser regulados a través del temor de Dios y el aprendizaje de un oficio que le ayudaría a defenderse en un futuro. Y a la par con estas Escuelas entre 1785 y 1809 emerge el nacimiento de lo público, gratuito y ordenado por el Estado. Continuando con Saldarriaga y Sáenz (2007) durante los siglos XVI-XX, en un primer momento los discursos de formación serían encaminados a lo moral, lo médico, la norma, pero en el siglo XX hay una mirada particular hacia el niño como ser activo, espontáneo, racional, autónomo, crítico, solidario, etc.

Los estímulos para el niño asistir a la escuela, están descritos en 3 formas que ocurrieron sucesivamente:

- La escuela antigua empleo el rigor y la obligación, los niños asistían por miedo al castigo.
- Los Jesuitas instauran un modelo humano, pero este modelo ingresaba a unos (blancos pobres) y menospreciaba a otros (negros y mestizos).
- La escuela moderna aprovecha el interés que todo niño tiene por aprender, para ser aprovechado desde la educación.

En esa medida, muestran una división que propone Restrepo Mejía (tomado de Saldarriaga & Sáenz, 2007) de los modelos que marcaron a esa infancia durante estos años:

En un inicio, tenemos el sistema Lancasteriano se caracteriza por el orden y el castigo, los niños eran castigados bajo el dolor o humillados apartándolos del grupo y colocando letreros despectivos (perezoso, burro, puerco...). El aprendizaje era valorado con el premio o el castigo.

Por otro lado, el sistema de “Enseñanza simultánea” el método pestalozziano o pedagogía objetiva traída por los alemanes en 1870 y 1886 viene a ser implementada y perfeccionada por las comunidades religiosas. Se le atribuye a la infancia una dimensión subjetiva, un conocimiento más personal, que tomaba en cuenta su edad, su nivel de saber y su temperamento, despojando la superficialidad de la disciplina como era atribuida por el sistema lancasteriano. Esto generó cambios pedagógicos y disciplinares conduciendo a una mayor individualización, se eliminan las pizarras y bancos de arena por los cuadernos, las plumas y los textos de estudio para dotar a cada niño.

En cuanto al modelo de “Escuela Nueva” profundizó aún más la subjetividad infantil a partir de los saberes experimentales de la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la psiquiatría y la administración científica, con mayor auge en los años 1920 transformando a aquellos menores primitivos en niños modernos y civilizados que en la adultez contribuiría al progreso nacional, la escuela sería el dispositivo de productividad económica y orden social.

En 1933 se abre una nueva dimensión a la infancia, la dimensión social y cultural que no reemplaza la dimensión biológica, psicológica y médica sino que añade otras posturas para comprender la infancia desde lo social (interacción con el otro, cooperación, capacidad de trabajar en grupo, la democracia escolar), despojando esa mirada lineal y examinadora.

Desde esa óptica, es visible el lugar que ha tomado la escuela y el nivel de significado que se le ha asignado con el tiempo a la formación del hombre, lo cual ha colocado ciertas diferencias en lo que se ha pensado en el qué y cómo educar, modelos que han emergido y dado lugar a los recién llegados en nuestras sociedades. Es precisamente allí, donde precursores como Comenio, Rousseau, Kant entre otros nos llevan a conservar, no todos pero si algunos de esos principios que fundamentaron o tomaron las bases de lo que hoy por hoy lleva hilos interconectados de la educación actual (Marín & Noguera, 2011). Ejemplos claros tenemos con Comenio en la

Didáctica Magna a principios de la edad moderna, quien tuvo su concepción en una sociedad donde todo debía ser enseñado para que todos aprendieran, una sociedad pensada en una gran escuela, basada en la enseñanza y aprendizaje continuo para la realización humana y su salvación eterna.

La modernidad se caracterizó por dejar el legado de una educación para todos, iniciada desde el nacimiento hasta la muerte; la cual hasta nuestros días es fruto y concepción que nuestra sociedad continua llevando a cabo. Otro punto, que acomete es, en la educación de los hijos, ella “corresponde naturalmente a los padres (...) a los cuales prestan ayuda los maestros de las escuelas” (Narodowski, 1994: 5). En esa mirada el docente tiene una función complementaria de lo paternal y está allí en caso de una ayuda hacia la familia, es decir que los responsables en primera medida de la educación y formación de sus hijos e hijas son los padres, quienes han de velar en su educación hasta la mayoría de edad.

En el *Emilio* de Rousseau, la educación es presentada más como dirección y conducción que como instrucción o enseñanza. Un ejemplo consistente y reiterado en varios pasajes de su libro es la manera de dar a conocer las ciencias, pues las ciencias no se enseñan, sino que es necesario inducir al alumno en la afición y el deseo, darle herramientas para que aprenda y pueda hallar lo que busca, es poder encontrar el cómo y lo que se desea aprender. La finalidad no es enseñarle ciencia sino a que la adquiriera cuando la necesite, saber el para qué sirve, que se hace con ella y porque hace uso de ella. Vemos un acercamiento hacia el estudiante, en el sentido de saber lo que sabe y como facilitarle medios para que aprenda y pueda llevarlos a su cotidianidad, no se trata de acumular conocimientos sino que se hace relevante el cómo colocarlos a función de su experiencia y vivencia diaria.

Todas estas observaciones se relacionan también con la manera que la maestra Bertilde Alfonso y algunos de sus colegas enseñaron para este caso las ciencia naturales, a partir del experimento y

la relación del estudiante con el objeto, con el entorno, de tal modo que su comprensión teórica se hiciera también desde lo práctico, desde su observación y participación. Para comprender mejor este pasaje, lo veremos en el subcapítulo del florecimiento del saber, el cual describe las prácticas ejercidas por los maestros en la enseñanza de las ciencias naturales.

Avanzando en nuestro razonamiento, en las clases de Kant, la educación es un arte que debe ir siendo perfeccionada con el devenir de los años, al igual que el arte de gobernar, el arte de educar han sido cuestionamientos de alto grado de dificultad que ha venido pensando y enfrentando el ser humano. En este punto, el arte de educar o la pedagogía debe ser razonada para alcanzar su destino, destino marcado en el entendimiento y la libertad, los cuales deben ser adquiridos en la mayoría de edad.

Rousseau también tiene un acercamiento en la idea de educación como arte, pero un arte que depende de la Naturaleza de las cosas y los hombres. En esa educación de la Naturaleza el hombre no puede intervenir pero si puede aprender y participar en promover una forma de educar, aunque esto no implique que pueda controlar y dirigir todas las acciones y razonamientos del adulto hacia los niños y niñas, lo que se puede lograr es un acercamiento, una mirada hacia ese blanco observado.

Desde esa postura, Kant analiza dos desplazamientos que la Humanidad debe lograr por medio del gobierno pedagógico: Pasar de la sensibilidad al entendimiento y del comportamiento animal al libre albedrío para alcanzar la libertad. Son condiciones necesarias para que el individuo pueda a partir de ser educado alcanzar su Humanidad, además atribuyendo que solo la especie humana puede ser educada y la única que requiere de cuidados, disciplina, instrucción y formación a diferencia de los animales que poseen una naturaleza instintiva. En ese cuidado cumple un papel importante la familia y en esto coincide Kant y Rousseau en los cuidados maternos, atención en sus primeras necesidades y responsabilidad en su desarrollo físico.

Esa noción de libertad moderna en Kant está atravesada por una forma de pensar y ser de la Humanidad cuyo resultado es el ser humano. En esa perspectiva, para que el ser humano se constituya en la Humanidad debe sujetarse a una disciplina, a una forma de pensar y actuar, ir dejando su impulso animal por una educación hacia la libertad y el pensamiento cuyo proyecto universal es la Humanidad.

De los marcos presentados por estos tres autores, vemos una preocupación hacia los niños y niñas, en entablar una relación que no lo atropelle sino se piense desde sus necesidades, de manera que se le brinde aquellas posibilidades de llegar a lo que concibe Kant como Humanidad. Para llegar a ese fin, de Humanidad como sujetos escolarizados de modo particular en Macanal, es necesario conducir a los más nuevos en ese conjunto de reglas que le permitan adecuarse y estar en un grupo social, en términos de Foucault, hablaríamos de prácticas de gobierno.

Para aclarar esta noción, hablaremos desde los siglos XVI y XVII cuando a partir de sus reflexiones sobre el sentido político comienza a ver que desde el estado se establece un orden en lo moral, en conducir, dirigir o dirigirse a alguien. De allí, el autor afirma “nunca se gobierna un Estado, nunca se gobierna un territorio, nunca se gobierna una estructura política. Los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (Marín & Noguera. 2011: 128). Un estado adquiere su valor por ese grupo de personas que apoyan en cierta manera unos ideales pertenecientes a un común, por esos individuos que le dan valor a ese territorio y hacen de él que se le asigne su valor. Las cosas podríamos decir adquieren valor por el sentido que le asigna los seres humanos y en este caso el estado y el territorio lo adquieren por ese juicio que un colectivo le asigna. Además dentro de ese gobierno que habla Foucault esta mediado por los intereses de los individuos, no es una tela de fuerza, los mismos sujetos se van insertando en esas actividades y terminan haciendo parte de ese sistema, sin tener que verse como un sujeto dominado, sino como un sujeto que ha tenido que mediar sus intereses por los de un colectivo.

El gobierno para Foucault es entendido como la conducta de las almas desde dos miradas, una en el acto de conducir y la otra en la manera de dejar conducirse, de cómo es conducido, el comportamiento del sujeto frente a la conducción. Desde esa perspectiva gobierno es definido como “la conducción de las conductas, lo que significa que las prácticas de gobierno son, fundamentalmente, prácticas de direccionamiento de la conducta propia y/o de los otros” (Marín & Noguera. 2011: 128). El arte de gobernar a los hombres es un poder específico, concebido esencialmente en la conducta por medio de los métodos e instrumentos que permiten conducirlo y la manera como el sujeto se conduce y se comporta frente a ese poder cuyo fin es la conducta.

Razón por la cual, Marín y Noguera (2011), establecen una relación entre gubernamentalidad y educación, precisamente por su conexión entre prácticas de gobierno y prácticas pedagógicas, pues son ellas las que establecen una conducción tanto propia como hacia los otros. La gubernamentalidad es un componente importante para pensarse en un marco más amplio la educación, en reconocer desde las prácticas pedagógicas una conducción orientada a la modificación de las conductas de sí y de los otros, no como el acto de ser dominado sino cómo ese otro va insertándose y apropiando de manera espontánea prácticas que le permiten estar en un determinado grupo, a esto le reconoce Foucault como otras formas de gobernamiento.

4.2.2. Una mirada al florecimiento del saber en Macanal

La escuela rural en la década que va de 1945 a 1955 sufrió una transición, de escuela comunitaria¹⁸ pasó a ser escuela estatal, los docentes de la comunitaria pasaron a ser subsidiados por el municipio o el departamento y los establecimientos tomaron carácter público. Para ese

¹⁸ Tuvo sus orígenes en la escuela catequística donde lo fundamental era aprender la doctrina cristiana y lo accesorio el proceso de alfabetización.

periodo se decretaron algunas obligaciones que el padre de familia o guardador debía cumplir y hacer cumplir en la formación de los niños rurales:

Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de éstos, están obligados poder o proporcionar a los niños un mínimo de educación de acuerdo con el pènsum prescrito por las escuelas rurales, el cual debe comprender las bases necesarias para la vida en (...) la instrucción intelectual, religiosa, cívica y física.

La enseñanza mínima de que habla el artículo anterior, debe comenzar para el niño desde la edad de seis años y las personas bajo cuya protección se encuentre, quedan en libertad de dar cumplimiento a lo aquí dispuesto, en alguna de las formas siguientes:

- a. Procurándoles enseñanza en el hogar;
- b. Haciendo educar a los niños en una escuela pública o privada. (Circular de Tunja, enero 25 de 1945. Decreto número 1790 de 1930).

En ese momento tomó fuerza la educación en lo rural y el nuevo sujeto social “padre de familia” adquirió un compromiso educativo de los niños frente al Estado. El otro sujeto escolar, el maestro casi siempre era egresado de la Escuela Normal de Tunja y allí había sido formado en los principios de la Escuela Activa, que llegaron a la región por pedagogos españoles exiliados por la Guerra Civil, pero que tenían como predecesores a Pestalozzi, Decroly y Montessori.

Estos maestros normalistas pusieron en práctica los principios de la Escuela Activa y el precepto pestalozziano “cabeza, mano y corazón”, que orientó la creación de Centros de Interés en las aulas de Macanal. Estas aulas se caracterizaban por: ser iluminadas, tener altar de oración y altar Patrio (símbolos patrios, organigrama del Gobierno Escolar, dibujos de los Próceres, mapas mundi, mapas de relieve en el piso), así como Proscenio con foro, orquesta y consuela, biblioteca con 200 volúmenes aproximadamente, tres tableros de madera giratorios para separar los tres

niveles: elemental, medio y superior¹⁹, lugar de experimentación y colección de los tres reinos de la naturaleza y taller de carpintería.

Según cuenta la maestra Ana Bertilde Alfonso, a diferencia de algunos de sus colegas de la zona urbana, ella impartía su enseñanza bajo los principios de escuela activa lo que la aproximaba a las prácticas de los maestros rurales donde esta perspectiva metodológica tuvo mayor recepción y donde ella ejerció el magisterio por varios años. Su prioridad siempre fue la lectura comprensiva y la educación artística — modelado de papel maché, mapas de relieve y títeres — y sobre esos dos ejes se construían los conceptos y otros saberes escolares.



10Ávila, E. (1979). Ilustración Cuaderno de grado primero. Recuperado del Archivo personal Ávila, E.

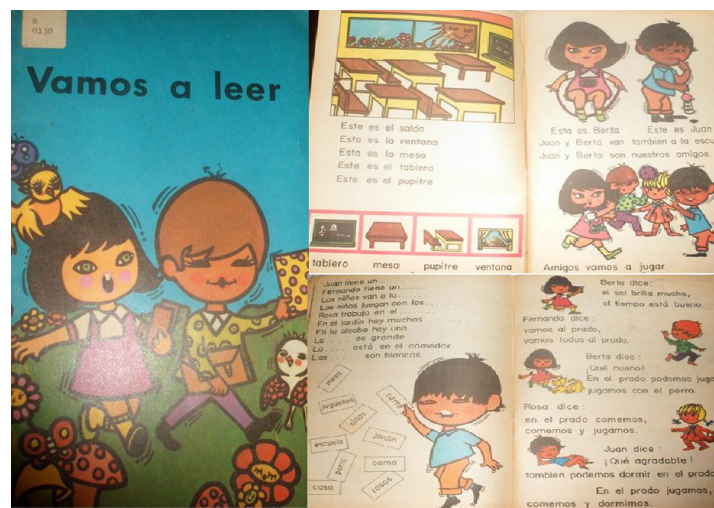
Para la preparación de las clases elaboraba mucho material visual y gráfico, en frisos que con los años cambio por el televisor de rosca, material manipulable en la asignatura de matemáticas — tapas, cuentas de collar, ábacos abiertos y cerrados, bloques lógicos, material vectorial —.

¹⁹ El nivel elemental daba cuenta de grado primero, el nivel medio de tercero y cuarto y el nivel superior de los grados cuarto y quinto.



11 Bernal, A. (Inicios de la década 70). Ilustración Bloques lógicos introducidos por la misión Alemana. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A

En la enseñanza de las diferentes materias como la lectoescritura inicialmente uso el método de palabras normales y a partir de la década de 1960 el método global y las guías OAPEC. El método global enseña a reconocer las palabras antes que las letras, el niño sustituye la palabra y aun la frase con un dibujo y esto hace que le atraiga más el dibujo que las letras aisladas (Dottrens & Margairaz, s.f).



12 Bernal, A. (1972). Ilustración cartilla de lectura, metodología global. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

Este primer libro de lectura “Vamos leer”, es un fiel ejemplo de la enseñanza de la lectura a partir del método global, como se observa en la figura, las frases van acompañadas de una imagen que representa el contexto escrito y ese conjunto de palabras apoyados con la imagen es el que estimula en el niño o niña su percepción visual y mental. La maestra Bertilde Alfonso se apoyó en este libro para enseñar a leer, a partir del uso de palabras y su formación estructural de sujeto y predicado. Para diferenciar cada palabra de la oración, la maestra pronunciaba una frase lentamente separando bien las palabras y en la enseñanza de la silabas lo hacía acompañada de las palmas, las cuales representaban en el sonido de cada palmada la sílaba de la palabra. Algunos de sus libros recopilados y usados por la maestra para la enseñanza de la lectura y escritura fueron: Alegría de leer de Quintanilla y vamos a leer para grado primero, colección sembrador para grado tercero junto con Sonata y grado cuarto Arboleda libro activo de lenguaje. En sus inicios enseñó a partir del método Palmer. Para la enseñanza de la historia sagrada hizo uso de los libros Dios me llama para primero, catecismo Astete y cien lecciones de historia sagrada. En urbanidad el libro de higiene y salud para toda la primaria, nueva cartilla de urbanidad y la Citolegia. Y sobre historia el compendio de las historias de Colombia. Otro libro fue la enciclopedia de la enseñanza primaria, que es la recopilación de todas las materias en su respectivo orden de importancia para la enseñanza en grado primero.



13 Bernal, A. (1938-1970). Ilustración Cartillas de lecto-escritura. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.



14 Bernal, A. (1929-1965). Ilustración Libro de la Historia Sagrada y catecismos. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.



15 Bernal, A. (1966). Ilustración Cartillas de Urbanidad. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

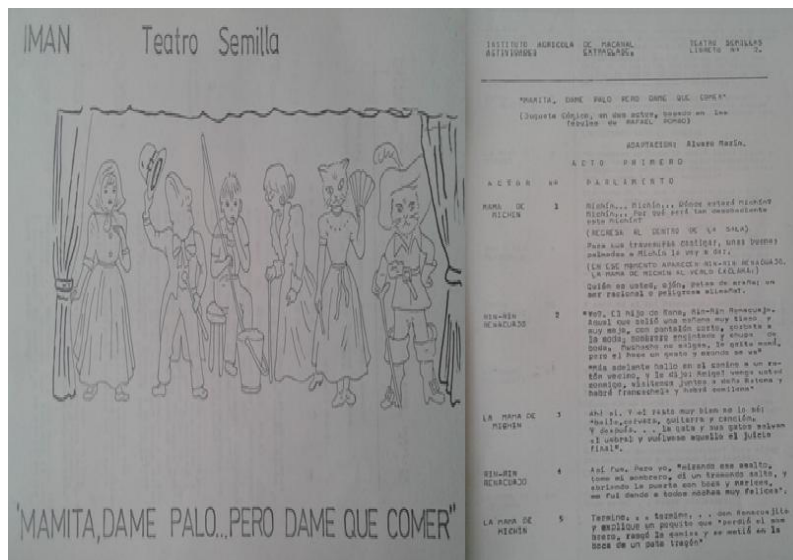


16 Bernal, A. (1946). Ilustración Compendio de la Historia de Colombia. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.



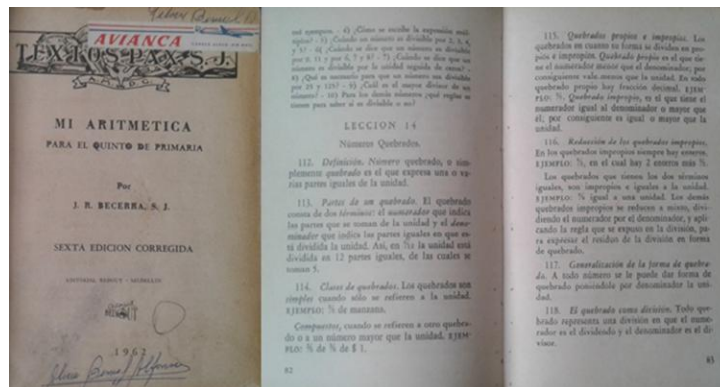
17 Bernal, A. (1959). Ilustración Enciclopedia de Grado Primero. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

La Gramática Castellana la enseñó a partir de la literatura infantil y los conceptos de narración y descripción en la producción de texto; para luego hacer la diferenciación entre análisis gramatical y análisis morfológico. Fomento en gran medida el uso del teatro infantil y el teatro de títeres que le ayudaban para la vocalización y el “buen hablar”.



18 Bernal, A. (1970). Ilustración Libreto N° 2: Teatro semillas. Adaptación de Álvaro Marín. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

Inició a sus alumnos en educación musical con temas folclóricos, pero también con la música clásica. Construía con los alumnos instrumentos de percusión y ejecutaba la marimba, la dulzaina, la flauta dulce y el capador. En matemáticas, usó al inicio el proceso objetivo-gráfico-simbólico y, a partir de la década de 1960, asumió la teoría de conjuntos y los sistemas numéricos. La enseñanza y construcción del concepto de fracción como operador, cociente enunciado y cardinal de un subconjunto era una de sus habilidades. Los conceptos de multiplicación y división los construía a partir de la solución de problemas y la manipulación de material real para los que se sirvió del rincón de la tienda escolar.



19 Bernal, A. (1962). Ilustración Mi Aritmética, grado quinto. Recuperado del Archivo personal de Bernal, A.

Su aula de clase, estaba dividida y organizada por Rincones Pedagógicos, que aprendió de profesores formados con Montessori, lo cual fue definitivo en su forma de enseñar, marcando diferencias con sus compañeros maestros. Esta forma de trabajo se hizo conocida en el municipio y a partir de 1960 se implementaron los rincones como una estrategia de enseñanza importante. Estos rincones constaban de una serie de elementos físicos que caracterizaban la especificidad de cada uno:

- *Altar de oración*, generalmente presidía el salón y allí se encontraba la biblia, los textos de religión e historia sagrada.
- *Altar de la Patria*, con los símbolos patrios, láminas de los próceres, la lista de los miembros del gobierno escolar, el mapamundi, el mapa mudo, el globo y otros mapas según el grado.
- *Rincón de ciencias*, con repisas para los experimentos, los mecheros, las pinzas, los tubos de ensayo, el termómetro y un higrómetro.
- *Biblioteca*, contenía literatura infantil, cartillas, textos de las diferentes materias, enciclopedias básicas, diccionarios.
- *Teatrino*, en cuya tabla frontal o de cierre se colgaban los títeres.
- *Rincón de la salud*, con el botiquín de primeros auxilios, el jabón de Lejía y el champo para los piojos.
- *Rincón de Aseo*, repisas para los cepillos de dientes, los vasos, la crema dental, las toallas, el jabón y un espejo muy grande. Enseguida una percha con un trapero, escoba, sacudidor y balde y la lista de los turnos de aseo.

La evaluación era por el trabajo individual de los estudiantes con pruebas escritas de carácter formativo. El registro de las evaluaciones era en un cuaderno de evaluaciones y se usaba hacer observaciones.

Al llegar al contexto Urbano, en 1970, la maestra se preocupó por la enseñanza de la oralidad y la matemática a partir del juego y lo práctico.

(...) todo lo que nos enseñaba trataba de enseñarnos jugando pero también cuando nos ponía a trabajar era muy exigente, (...) pero siempre nos enseñó con mucho amor, poco grito, ella fue una profesora muy cariñosa, le gustaba mucho que trabajáramos manualidades, picar, recortar, pegar, nos enseñó a colocar botones, (...) uno de los trabajos era llevar un pedacito de tela,

una aguja y un botón, entonces a pegar un botón, (...) el picado lo trabajaba mucho y pues lo normal en esa época, nos enseñaban a hacer planas (...). Ella llegaba nos saludaba, nos hacía rezar y nos ponía cantar, nos hacía un jueguito, nos hacía un canto y después de que ya cantábamos y eso nos hacía sentar.

Pues de las cosas más que todo, pues rondas, cantos, (...) dibujar porque se trabajaba mucho a través del dibujo nos enseñaba muchas cosas a través de dibujos e imágenes y pues las vocales ya con dibujos y todo eso nos enseñaba las vocales. (...) básicamente todo estaba enfocado en las matemáticas y español. (E. Ávila, comunicación personal, 12 de Febrero de 2016)

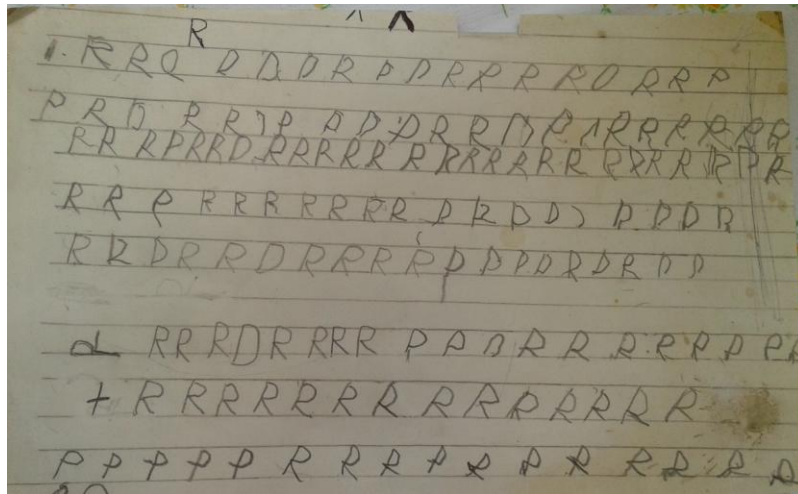
La maestra Ana Bertilde y otros pocos colegas llevaban su enseñanza de forma diferente a la de otros maestros que en su mayoría implementaban una educación con técnicas de memoria, sus centros de atención eran la religión y la urbanidad, quien reprobaba estas materias no pasaba el grado era indispensable aprobarlas.

Los contenidos en ciencias se centraban en la Citología y era usual que infligieran castigos dolorosos²⁰. Por su parte, algunos de sus colegas Pureza Barreto y Tito Quiroga elaboraban material para el aprendizaje de los temas como láminas de imágenes²¹ y material natural. Con la llegada de las guías alemanas se comienza a enseñar la letra cursiva y material de apoyo según lo guiado por la cartilla. La disciplina era primordial, sinónimo de autoridad y respeto, imposición al orden y el cumplimiento del estudiante en sus obligaciones. Se evaluaba de forma numérica de 1 a 5 y se registraba en unas casillas cuadrículadas que se entregaban a los padres hasta culminar el año escolar.

²⁰ Cartilla de normas de Urbanidad.

²¹ Eran gráficos por ejemplo del (...) corazón, dibujar el corazón y explicarles digamos donde queda tal (...) órgano (...) ¿le tocaba dibujarle a uno por uno el corazón, no? No, se llevaba la lámina y se les explicaba y que los niños la dibujaran en sus cuadernos. (T. Quiroga, comunicación personal, 24 de Marzo de 2016)

La enseñanza de la escritura se hacía con sumo cuidado, sin improvisación y la letra debía ser perfecta; si era necesario, la maestra se daba a la tarea de guiarlo en la escritura.



20 Parra, I. (1940). Ilustración Primeras planas, Grado Primero. Recuperado del Archivo personal de Parra, I.

La lectura se aprendía por medio de los dictados ortográficos con estricta sujeción a las reglas ortográficas y se les obligaba a escribir en letra cursiva. Se les enseñaba en retórica a hablar en público con propiedad, buena pronunciación y entonando con toda la musicalidad de lo que significaba leer. Los libros clásicos de ayuda para aprender ortografía y leer, eran los de Bruño, la cartilla Charry, colección del sembrador, Urbanidad de Carreño, la Citología, el Catecismo Astete que se reemplazó por el catecismo por grados que publicó la Diócesis, la Historia Sagrada y algunos textos de historia patria. En la década de 1970 llegaron guías alemanas que instruía para la enseñanza.

La educación en un inicio se caracterizó por el ejercicio de memorizar los contenidos de la biografía de los héroes, la biografía de los patriotas, recitar de memoria la última proclama de Bolívar a la hora de su muerte y los derechos del hombre de Nariño, oraciones y reglas nombradas en la Citología. Lo más importante en la enseñanza era la matemática con las tablas de multiplicar, la ortografía y los modales de comportamiento. La evaluación en sus inicios era de

carácter oral más que escrito y precedidas por un jurado calificador: el docente, el sacerdote, algunas personas destacadas de la comunidad como el personero, el alcalde y a veces el juez, padres de familia quienes gozaban de algún grado de instrucción.

En cuanto a los padres de familia, hacían presencia a la escuela por motivos de orden disciplinario, de irrespeto hacia el maestro y citación a reuniones de orden académico. Muy recalcado el respeto al maestro y las normas de conducta, no solo en el espacio escolar sino fuera de ella también:

(...) le llegaron al educador, al maestro con la queja de que el niño no lo saludo en la calle, (...) eso era una falta gravísima porque era atentar contra la dignidad y el respeto del maestro, esas faltas eran reprochadas públicamente porque el respeto era nada más y nada menos que el punto de partida de todo el proceso educativo; tocaba respetar pues por sobre cualquiera otra cosa, el maestro era un referente obligado en términos de respeto. (F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016).

En ese mismo sentido se le atribuye un lugar importante al maestro, como aquel depositario del saber y los estudiantes ajenos de previos conocimientos:

(...) la catedra magistral, el maestro es el que sabía uno no sabía nada, entonces pues al maestro se le veía con el profundo respeto, con una reverencia casi que absoluta porque (...) pues obviamente (...) se tenía claro que el maestro pues era un depositario del saber y que en su labor de transmitir los conocimientos como estudiantes no teníamos otra cosa sino que estar muy atentos a esa labor de recepción del conocimiento y con ortografía impecable (F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016).

El saber marcó las formas de vida de los niñas y niños en el contexto rural y urbano, el primero asociado particularmente desde la enseñanza de la docente Ana Bertilde Alfonso por una

educación preocupada por principios de oralidad y enseñanza de las artes como medio fundamental para la enseñanza, en este campo juega un papel importante los rincones pedagógicos, los cuales permitían movilizar al estudiante bajo un aprendizaje más práctico y de observación. En el contexto urbano el teatro y las expresiones culturales vienen a ser un índice fundamental en la formación de los niños y niñas, porque se daba prioridad a la expresión y la palabra, pero también se marca una enseñanza práctica y experimental, las ciencias específicamente se enseñaban a partir de los experimentos, se realizaba en los espacios abiertos croquis del mapa de Colombia dibujando con recursos del medio sus cordilleras y ríos, el crecimiento de las plantas mostrando paso a paso su germinación en frascos de vidrio, enseñanza de la botánica mostrando las plantas y sus partes, casi todos los temas de las ciencias naturales y sociales eran explorados con el medio, como lo resaltaba Pestalozzi, en su importancia de inducir al alumno en la afición y el deseo, en no enseñarle ciencia sino el aprender para qué sirve, que se hace con ella y porque hace uso de ella, en cómo colocarla en función de su experiencia y vivencia diaria (Marín & Noguera, 2011).

No pues que todo (...) lo que ellos enseñaban (...) era en acción, (...) lo iba uno aprendiendo pero vamos a hacerlo, (...) y vamos a comprobarlo (...) todo se hacía así (...) por eso (...) la señorita enseñaba como era una isla en el solar de la Escuela, haciendo la islita (...) ellos hacían el arroyito y allí iban pegando los ríos y como se hacía el mar, como se formaba el mar, como se formaban los ríos, como se formaban los arroyitos, de donde iba aumentando el agua, pero ellos tenían una metodología, de donde la sacarían todo pero lo podían hacer, pero todo lo hacían en el terreno. Lo mismo las maticas íbamos a las maticas por ejemplo (...) el color de las hojas, porque se mantenían debajo de la piedra y otra que se criaba a la luz del sol (...) y al aire y sol, entonces era diferente uno lo veía (...) las maticas que se sembraban por debajo de las piedras (...) y se comparaba, todo era experimentos (...) visuales y reales (...)

Una educación activa muy activos, ellos eran activos, todo se hacía viendo, haciendo, mirando y comprobando (...) todos los experimentos, todo era laboratorio (...) y así aprendía uno mejor (...) era una metodología muy práctica (...) y no se distraían ni estaban molestando al uno ni estaba molestando el uno al otro sino todos estaban ayudando y haciéndole hay todos entre todos (...) haciendo el mapa (...). (A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016).

Aunque ocurre una ruptura cuando inicia la educación mixta en Macanal, por el cambio de maestros, y junto con ellos una educación marcada por técnicas memorísticas, se empieza a dar el castigo físico y predominar de manera marcada el orden y la disciplina (ya no eran los rincones pedagógicos, donde se organizaban los estudiantes en mesas de trabajo sino se establece las filas y el orden).

Se podría decir que hasta los años 60 la educación tanto en lo rural como en lo urbano teniendo excepciones en algunas Escuelas del contexto Rural, la educación mantenía ejercicios de enseñanza activa y básicamente resultado de la formación de estos maestros, preocupados por mejorar su labor cada día y hacer de ella la más exigente y completa para sus estudiantes. Por ello en el cuadrante IV con esa configuración de cambio de maestros, el maestro ya no es el mismo, ahora es un docente que ejercita el castigo y deja como base la memoria, la disciplina y las artes se dejan por un saber más concreto que experimental. El estudiante es más controlado que el cuadrante II, pues en lo Rural se mantiene por estas maestras de formación activa una enseñanza artística y práctica, sin filas sino por rincones pedagógicos.

Para esa época, ello provoco cierto recelo entre los maestros los modos de enseñar, pero como el maestro era muy respetado por su saber solo se quedaban las apreciaciones y comentarios de inconformidad.

Aunque tuvo su implicación lo eclesiástico, lo Rural por su distancia le permitía ser más autónomo en su forma de enseñar, mientras en lo Urbano los sacerdotes tenían un poder y desde allí era muy formado el niño desde el ejercitarse en la disciplina y la memorización del catecismo, que hacía de los niños y niñas seres obedientes y guiados por los mandatos de la Biblia. Por ello en el cuadrante II prevalece un saber pedagógico y el en el IV un saber religioso. La intervención de la iglesia era fundamental en el cuadrante IV y se cumplían a cabalidad las ordenanzas de la iglesia hacia la familia, la iglesia era símbolo de depositario de la verdad, por tanto se hacía y se cumplía las ordenanzas de la iglesia y un ejemplo claro es el libro de la Citología, el cual todas las formas de comportamiento van asociadas con los proverbios y citas de la biblia, las cuales muestran maneras de ser y actuar el sujeto en la sociedad. El Cuadrante II es también religioso, pero priman los saberes de una enseñanza con bases en el modelo activo, los cuales son asociados a la vida practica del campo y a las formas de ser sujeto activo en su contexto, ¿cómo esos saberes se pueden utilizar en su contexto? hacerlos más prácticos y visibles para fortalecer esa relación con su entorno.

CONCLUSIONES

La escuela... ¿Nos hemos preguntado acerca de qué es la escuela? ¿Dónde fueron sus inicios? ¿Cuál fue su invención?... Es probable que haya pasado por nuestras mentes como un susurro y haya quedado dispersa en la neblina de la memoria. Pero en ocasiones estas preguntas acerca de la emergencia de esas cosas que consideramos naturales, nos acercan a la historia que desconocemos y es importante conocer sus primeros indicios, porque muchas veces nos limitamos con el decir del otro sin profundizar sus palabras.

Ese es precisamente el lugar desde el cual se sitúa esta investigación. Es posible encontrar diferentes trabajos que hablaron acerca de la historia de la escuela en Colombia; no obstante, pocos dan lugar a conocer sus historias más concretas, sobre todo en los lugares donde han crecido y dejado pasar el tiempo sin preguntarse por la vida, las cosas, los inventos, entre otros. Desde ese gesto de preguntarse por las cosas, se inició una tarea en la que al principio no se sabía su rumbo o su destino, ni qué emergería de lo que poco a poco se iría encontrando; en ese transcurso había miedos, incertidumbre, dudas, más aún cuando de la búsqueda un ramillete de documentos, entrevistas, fotos y archivos aflora un volumen caótico de información que a veces parece desbordar la mente. Es justo en medio de todas esas preguntas, emociones y confusiones donde se encuentra el sentido de investigar, lo que no se sabe y no se programa. Con todo, hay un momento en el que como un río que pasa y va recogiendo en sus aguas lo que llega de muchos afluentes que se entrelazan y desembocan en el mar, es preciso hacer un alto, definir un cierre, un punto que pueda ser contemplado por el sujeto que investiga, que en ese río de documentos consigue encontrar un lugar donde habitar, donde ser y poder contemplar el mar.

En un trabajo como el desarrollado aquí, no ha sido fácil optar por un camino, más cuando el tiempo apremia en las decisiones. Es necesario entonces recurrir a uno de tantos ellos, para mostrar una parte donde habitar y ser expuesto a los otros. Es una decisión que da la posibilidad de mostrar una planicie, un frente, así más allá haya un cumulo de posibilidades, de preguntas y asuntos inciertos dispuestos a ser conocidos. La memoria de las personas, sus recuerdos, tienen un espacio para ser contados, reconocidos, expuestos ante el mundo que desconoce los sucesos que lo marcaron y lo configuraron en lo que hoy concibe y procede; se trata de actos cargados de un pasado no muerto, del producto de lo que otros adoptaron y dieron paso a lo hoy establecido.

Como una forma de recoger lo dicho hasta este punto y para dar conclusión al tejido producido por este estudio, se proponen tres breves secciones: las dos primeras procurarán retomar algunos aspectos acerca de la creación de la escuela y el significado que le atribuyen al aspecto escolar Masschelein & Simons (2014), con quienes conversaremos en este apartado. En las tres secciones siguientes se retomarán los modos de vida presentados entre la familia y la escuela, las diferencias marcadas entre lo rural y urbano en cuanto a sus prácticas y la figura de la maestra desde la que se denomina “concepción amateur”, todos ellos referidos al lugar de la investigación realizada. Finalmente, se termina con una reflexión acerca de la figura de infancia emergente, esa que aparece como símbolo de lo particular y de la diferencia.

Con respecto al primer punto, a propósito de la aparición de la escuela, aunque Simons y Masschelein señalan que esta tuvo su origen en las ciudades estado griegas como un acto político y democrático de la *polis*; es preciso reconocer con Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2017, s/p), que

(...) se trata de una democratización parcial, pues en la *polis* griega ni los esclavos ni las mujeres podían asistir a la escuela. Por el contrario, la escuela moderna, es decir, la escuela que aparece en Europa hacia el siglo XVII y que se expande durante los siglos XIX y XX por

todo el mundo, constituye un acontecimiento inédito en la historia de la humanidad. El carácter de esa nueva escuela fue definido en la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenio bajo el lema de “enseñar todo a todos”. Y cuando Comenio habla de todos se refiere, efectivamente, a todos: “... no solo debe admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates [sic], sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas” (Comenio, 1994: p. 30).

Leída desde esta idea la invención de la escuela se puede considerar como la democratización del tiempo libre, aquella que le dio lugar a los desfavorecidos y de asignarles un tiempo fuera de sus quehaceres, sus preocupaciones, su vida cotidiana, para entrar a un lugar diferente al de afuera de la escuela. Ahora bien, otros autores (Dussel y Caruso, 1999; Escolano, 2000; Saldarriaga, 2003) han indicado que la institución escolar como una institución abierta a la mayor parte de la población emergió en la modernidad, en el marco de las disputas religiosas entre católicos y protestantes durante los siglos XVI y XVII, y luego se consolidó en relación con los procesos de configuración de los estados nacionales durante el siglo XIX. Con todo, la escuela supuso un espacio—tiempo distinto, en el cual se habría procurado establecer una diferencia con la vida cotidiana, con el mundo del trabajo. Pese a estas diferencias, en el fondo operan los mismos principios, los cuales han sido objeto de tensión, se trata de la formación y la disciplina.

La formación es entendida como la orientación llevada a cabo por la atención y el interés por el mundo, comprende por lo menos dos aspectos: lo que se dice sobre el mundo y lo que el estudiante confronta y crea sobre él. Esa comprensión supone que cuando el estudiante se desvincula de las cosas cotidianas del mundo social y asiste al espacio de formación que le ofrece la escuela puede estudiar, practicar y experimentar con objetos culturales producidos por las generaciones anteriores; así, el nuevo en el mundo (los niños y los jóvenes) solo accede a los

objetos de saber que se produjeron antes de su llegada (aquellos que desprendidos de sus funciones inmediatas se constituyen en objetos de saber y reglas de comportamiento) y que se consideran como bienes comunes y públicos, en ese espacio que es la escuela.

Para el caso particular de Macanal, en el periodo estudiado, la población se caracterizaba por tener tierras y laborar en ellas, la escuela se aceptaba y entendía como una institución que podía ayudar en la administración de los recursos terrenales (aquí operaba un principio religioso fuerte que como ya se señaló, marco de forma determinante la relación de la población con la escuela) y aprender de los principios de convivencia en paz, respeto y armonía. Estos principios se hicieron posible a través de la formación y la disciplina, de la exigencia y el trato estricto en el cumplimiento de las normas, que debían ser asimiladas por los estudiantes y hacer posible una generación encomendada en el orden y respeto por los saberes de los maestros y los adultos frente a su relación con la tierra y sus costumbres. La escuela no entra en oposición con la vida cotidiana, aunque establece un tiempo diferenciado de esa vida en tanto ofrece otros elementos, otros saberes y unas formas de relación particular con las disciplinas.

El asunto de la aplicación práctica de algunos saberes aprendidos en la escuela corre por cuenta de las familias que reconocen en la relación familia—escuela, la posibilidad de usar algunos (pero no todos) los saberes que ofrece la escuela y por parte de la escuela en tanto es posible que use algunos saberes de la vida práctica de los sujetos infantiles para introducir y desarrollar conceptos y teorías asociados a esos bienes comunes heredados por las generaciones humanas de otros medios y otras culturas. Así por ejemplo; en el contexto rural los niños aprendían a elaborar enseres de madera para las herramientas de trabajo como los cabos de las palas, los azadones y las niñas aprendían a elaborar cestas, canastas con recursos de su entorno como el fique y la calceta para uso en los hogares; de igual modo en el contexto urbano sus aprendizajes en la

carpintería tenían utilidad en los oficios de sus padres y las mujeres en los bordados de tejidos para decorar los enseres de sus casas.

Por su parte la disciplina, la cual en el sentido común y en algunos discursos vinculados a las críticas que se hacen a la escuela se encuentra asociada con acciones o ideas de opresión, subyugación, sumisión y represión, se reconoce en la práctica escolar como altamente positiva. La disciplina está emparentada con la práctica y el estudio, o sea con actividades productoras de formas de pensamiento y comportamiento que le ofrecen a los niños maneras de vincularse al mundo y transformarlo. Sería imposible ese acceso al mundo y la posibilidad de su transformación sin alguna disciplina (en términos del saber y del cuerpo²²), sin ningún tipo de reglas, porque estas hacen posible la presentación del mundo de una forma que requiere del estudiante atención, orden, silencio, etc. Estas reglas son las condiciones que permiten guiar al estudiante durante el estudio y la práctica, ellas posibilitan que el estudiante se conecte con lo desconocido, con saberes y reglas de otra procedencia y que pueda aprender a estar en un mundo que exige de él la conversación y entendimiento con el otro, la aceptación y el reconocimiento de las reglas.

“Enseñar, estudiar y practicar son un trabajo. Encontrar la forma y formarse a uno mismo requiere esfuerzo y paciencia” (Masschelein & Simons, 2014: 56-57), por eso los estudiantes que no asisten a la escuela o la abandonan tempranamente, pierden la posibilidad de practicar, ejercitarse y ensayar con saberes y reglas que los habitúen y los preparen para el mundo social. La experiencia escolar le ofrece a los estudiantes herramientas, hábitos, reglas que les permiten habitar el mundo social, estar con otros y cuando están así preparados pueden transformar y actualizar ese mundo. Sin tales herramientas están desprovistos y son dependientes de los otros,

²² Sobre las formas positivas de la disciplina y las condiciones de posibilidad que ofrecen, es posible revisar varios estudios y reflexiones, ver por ejemplo el texto de Parra & Marín-Díaz (2015).

son sujetos de los que sí tienen esos hábitos, de los que están preparados y saben de esas reglas pudiendo actualizarlas y transformarlas.

En definitiva, las tecnologías escolares como la disciplina, la memorización, los dictados, recitar un poema, entre otros, no son herramientas de sumisión, son tecnologías para el ser humano practicar y estudiar, técnicas básicas de la persona para alcanzar un cierto nivel de fortaleza mental y social que le permita habitar su mundo social y cultural. Por ejemplo, el logro de un deportista es llegar de primeras a la meta, pero eso es posible con la dedicación y la disciplina, un conjunto de reglas que estipula un orden y cumplimiento dado por un gran esfuerzo, esfuerzo reflejado precisamente por esa disciplina. Pero esto, también acompañado de una carga interior de ser capaz, de no rendirse y de aceptar las condiciones con atención y disposición. Para el caso de la escuela, generarle retos al estudiante, donde se confronta, se le dificulta y se cuestiona, es una posibilidad de examinarse consigo mismo y retarse a ser capaz de hacer las cosas, no acomodándolo para que pueda, sino dejando que él mismo busque la solución y consiga salir adelante. Es una forma de respeto hacia el otro, de concebirlo como el que puede y no como el que es necesario motivarlo y buscarle los mecanismos para aprender, es un sujeto que puede escuchar, atender y desde su experiencia ser capaz de hacer algo.

Ahora veamos, el tercer tema que nos atañe, acerca de la relación familia—escuela en el contexto rural mediada por la acción de la iglesia (en un principio por la práctica de la catequesis y luego por la de la formación de los maestros). La escuela rural en el municipio de Macanal fue mixta en sus inicios y el primer acercamiento de los niños a los ejercicios de lectura y escritura no ocurría en escuela oficial sino en las casas de familia, donde la catequista enseñaba estas habilidades para que pudiesen aprender el catecismo y, de esta manera, acercarse a Dios: una posibilidad abierta con “la sagrada comunión” y sellada con “la confirmación”. Las escuelas oficiales comenzaron a funcionar en casas de familia adaptadas por las comunidades, cada niño llevaba su banca o

pupitre y, en algunos casos, eran los vecinos quienes fabricaban bancas largas para 8 o 10 niños cada una. Las familias de los estudiantes se rotaban para hacer el almuerzo en la escuela y ellas mismas traían de los alimentos cosechados de sus parcelas para aportar al restaurante porque antes de la transición de Escuelas Comunitarias a Escuelas Departamentales, las familias eran las que sostenían el restaurante de la escuela. La maestra se acomodaba en un saloncito que la familia prestaba y en el corredor de la casa acomodaba su tablero giratorio rudimentario y muchos enseres en material de calceta o bejuco para guardar material de enseñanza. Para finales de la década de 1940 y comienzos de la década de 1950 ocurre la transición de escuela comunitaria, sustentada por los padres y la comunidad, a escuela departamental de carácter oficial. En esta transición se comenzaron a construir escuelas, aunque hubo algunas de ellas trazadas y construidas por los padres de familia.

Como podemos observar en esta breve descripción, la alianza familia—escuela emergió de forma casi natural en la forma de un trabajo educativo cooperativo, en él se reconocían saberes diferentes, pero no contrarios sino complementarios. Las memorias de la maestra y de otros actores señalan una cierta confianza y respeto en lo que se enseñaba en la escuela y lo que se traía de la familia y la mediación de la iglesia aparecía como un catalizador que regulaba las diferencias.

La escuela ayudaba a fortalecer los procesos de madurez y aprendizaje de varios oficios que los adultos (los mayores) encaminaban, ajustaban y corregían en prácticas propias del trabajo y la vida familiar. Se puede decir que había una conexión entre la familia y la escuela, porque la segunda enseñaba muchas cosas básicas y elementales, pero el estudiante las adaptaba y la familia apoyaba este proceso. En otras palabras, la escuela no enseñaba un oficio, ni se encargaba de producir un producto, la escuela enseñaba muchas cosas y el estudiante aprendía una serie de habilidades y destrezas que le servían para usarlas en su vida práctica (Masschelein & Simons,

2004). Viéndolo desde este foco y para cerrar el aspecto que se quiere destacar aquí, la familia y la escuela se entrelazaban y daban la oportunidad de concebir un sujeto infantil, que sujeto a prácticas de enseñanza, reglas y disciplinas se tornaba un sujeto capaz de autorregulación, con habilidades para usar diferentes saberes en la vida práctica y concreta de su comunidad.

Consideremos ahora, las diferencias entre lo rural y urbano, marcadas y descritas en cada uno de los dos ámbitos que resultaron de esta investigación como una novedad para el análisis: El género y el saber. Respecto al tema de género es preciso señalar que se trataba de un asunto que fue pieza clave en la configuración de una figura infantil claramente generizada en el ámbito urbano y aunque diferenciada, no eran definidas por su género en el ámbito rural. Así, por ejemplo, en el contexto urbano las danzas y representaciones teatrales mixtas no existían y cuando ocurrían estas actividades compartidas por instituciones femeninas y de varones las filas eran separadas (a la derecha las mujeres y a la izquierda los varones) mientras que actividades de representación eran compartidas en las escuelas que ya de por sí eran mixtas en el ámbito rural. En el último caso, aunque las posiciones hombres y mujeres en las representaciones eran diferentes, esto no significaba que no pudiesen compartir los espacios y convivir la cotidianidad de las salas de aula. Cabe resaltar que hubo diferencia en la constitución de las instituciones que albergaban niños y niñas en la educación urbana y rural. En lo urbano se crea primero la escuela de varones y luego la de niñas, donde la de varones tenía privilegios en localización e infraestructura mientras que la de niñas se localiza inicialmente en un local menos agradable, con menos posibilidades y condiciones de luz y espacio. En la zona rural la escuela siempre fue mixta y aunque la construcción del espacio escolar por parte del Estado demoró algún tiempo, las familias y las comunidades se encargaron de garantizar mejoras en los espacios y asistencia de niños y niñas.

En los dos sectores encontramos también ciertas similitudes, como las formas de vestir, las mujeres usaban vestido o falda y guardaban su comportamiento “propios de las damas”, mientras

los hombres vestían con pantalón, camisa, siempre con “buena presentación y pulcritud”. El respeto por el cuerpo y la distinción en las formas de vestir entre hombre y mujer eran símbolo de diferenciar no solo en las funciones laborales, sino también en el comportamiento. Tanto en lo rural como en lo urbano el papel de la mujer fue cambiando paulatinamente, ya no se concebía solo para la crianza y la formación de los hijos, sino para trabajar en actividades educativas y sociales.

Respecto al tema del saber cómo un asunto diferenciador de los ámbitos rural y urbano, algunos de los maestros rurales mantuvieron ejercicios de enseñanza activa y básicamente resultado de esa formación, niños y niñas rurales fueron enfocados en una formación activa, una enseñanza artística y práctica, con trabajos por rincones pedagógicos. Por su parte los niños de la zona urbana son ejercitados en la memoria, la atención y la concentración a través de la disciplina y la práctica de algunas artes, sin embargo, ella fue sustituida posteriormente por otros saberes disciplinares.

La educación rural pudo ser desarrollada de forma más autónoma por los maestros que, aunque formados por la religión y los sacerdotes, usaban técnicas de enseñanza que resolvían el tema de tener diferentes grados en el mismo salón, pocos materiales a disposición etc. Por su parte la educación urbana fue intervenida de forma más contundente por la Iglesia y los sacerdotes que definían orientaciones sobre la formación ética moral de los infantes, y eso a través de la disciplina y la memorización del catecismo, que buscaban niños y niñas obedientes a los mandatos de la Biblia. Por los hallazgos de esta investigación, al parecer en el espacio rural prevaleció un saber pedagógico fundado en técnicas de enseñanza que buscaban contribuir a la formación de los nuevos en una relación armoniosa con la comunidad y en la cual se reconocía las particularidades y diferencias de los dos espacios. Mientras tanto, en el sector urbano, el saber religioso aparece como el eje orientador de las prácticas educativas escolares y con ella de los

saberes susceptibles de ser enseñados en formas de contenidos y preceptos de comportamiento ético, político y estético.

En términos generales, e intentando comenzar una breve descripción de la figura infantil que emerge en la tensión que propone el eje rural—urbano a la relación escuela—familia, puede decirse que en el caso rural se trata de un sujeto formado para responder a las condiciones de su contexto, es decir, de un infante que se prepara para vincularse al mundo cultural que lo recibió y en el cual además de continuar la tradición de las generaciones que lo precedieron, debe y puede posicionarse como un sujeto social diferenciado por una identidad sexual, que no necesariamente los limitan en su participación en la vida comunitaria rural del cuidado de la tierra, los animales y en general una economía agropecuaria. Por su parte, la figura infantil urbana aparece asociada a una forma de vida claramente diferenciada en roles de género, con una estrecha vinculación a modos de vida éticos y políticos asociados a la religión católica, con lugares y trabajos claramente diferenciados por cuestiones de rango social y económico, así como preparados para actividades asociadas al comercio y los negocios familiares.

El quinto asunto para destacar como conclusión está asociado a la emergencia de la figura del maestro amateur en la práctica del maestro rural (Masschelein & Simons, 2014) a diferencia del maestro profesional o por lo menos formado en instituciones dedicadas de forma específica a la preparación de los maestros. Si recordamos, la maestra puesta en escena para este estudio, tuvo múltiples funciones como el hecho de velar por las condiciones de salud y ayudar con la preparación de eventos de carácter religiosos dentro de su comunidad. Fuera de sus deberes como maestra, era gestora de recursos y de soluciones para las necesidades de la comunidad ante las entidades correspondientes y también ayudaba con proyectos de adecuación y construcción de su escuela. Estas características le otorgaban un reconocimiento de la comunidad asociado al respeto por su saber (un saber que iba más allá de lo que enseñaba a los niños) y por un liderazgo social

que profundizaba no solo la relación del sujeto maestro con la comunidad, sino la de la institución escolar como eje de la vida comunitaria.

La maestra, en este sentido como sujeto político, ayudaba a la comunidad a solucionar sus inquietudes y necesidades, con entrega y dedicación, se preocupaba por su preparación y la gestión de las mejoras para su vereda. Podría decirse que era una maestra “integral” o mejor “integrada” a la comunidad, y a su labor de enseñante. Esas son precisamente, las características del maestro “amateur” que nos hablan Masschelein & Simons (2014), aquel que encarna la materia y la hace presente en su lugar de clase, que está presente y es ejemplo de lo que muestra y enseña, representa con palabras y acciones ese estar y presentar el mundo. Esa demostración de interés y compromiso del maestro hacia su materia y la vida comunitaria, aparece como la marca del rural de las memorias de la maestra Ana Bertilde.

Los estudiantes de esta Profesora la recuerdan con respeto y admiración no solo por su conocimiento, entrega, responsabilidad y la forma como enseñaba — era una maestra que se tomaba la tarea de revisar a cada estudiante en sus dificultades y a cada uno le llevaba su proceso y se preocupaba por darle las herramientas necesarias para su rendimiento escolar. Les enseñaba con amor y esto hacía que sus estudiantes fueran disciplinados y atentos en el momento de adquirir los conocimientos, eran curiosos con el material que la misma maestra elaboraba para ellos, lo cuidaban y lo hacían ver como parte de ellos y ellas mismos —, era una maestra líder, políticamente activa, por enseñar con amor y demostrarlo en su quehacer docente dentro y fuera del aula, por inspirar a sus estudiantes el amor hacia la disciplina y el saber; pero también la comunidad el valor del bien común de lo público y de lo comunitario.

Finamente, y para cerrar la descripción que permita ver el punto de cruce y articulación que es la emergencia de una figura infantil, en medio de las formas escolares que se practicaron el municipio de Macanal en el periodo de 1947 a 1978, tal vez sea necesario decir que la

configuración de una infancia escolarizada en este municipio supuso unas diferencias fundamentales en las experiencias de vida de los niños y niñas. Aun en el mismo lugar se contemplan experiencias infantiles que nos hablan de una infancia en tensión, una infancia realizada en medio de prácticas marcadas por los entornos rural y urbano, así como por las relaciones entre las dos principales instituciones encargadas de la acogida de los nuevos en el mundo: la escuela y la familia.

La infancia de este municipio se formó en medio de saberes brindados por la familia y la escuela, es una infancia con fuerte vinculación cultural porque participó de un espacio institucional como la escuela, en el cual tuvo espacio para saber, practicar, ejercitar y experimentar con otros las disciplinas y los saberes necesarios para hacer parte del mundo y transformarlo. Es por eso que el Municipio ya no es más el mismo que acogió a los niños y niñas de la primera mitad del siglo XX, se renovó y transformo por las posibilidades que esa generación de nuevos tuvo de ser infancia escolarizada.

Esa serie familia—infancia—escuela, es una máquina productora de experiencias infantiles de lo nuevo y lo no controlado. La maestra y los actores sociales describieron en sus narraciones una figura de infancia que para muchos tal vez es desconocida, pues queda enmascarada en las narraciones generales sobre lo que fue, es o debe ser la infancia. En esta investigación fue posible reconocer un rostro particular de infancia, una infancia reconstruida por los recuerdos de la maestra y de algunos estudiantes, por los documentos, los materiales y los registros que permitieron evocar y crear una memoria educativa para eso que llamamos hoy infancia.

La infancia aparece entonces como un modo particular de ser y estar en el mundo, como una experiencia, le designa un lugar, a las prácticas, a los sujetos, a los espacios y a los objetos: es una huella particular que posibilitó un modo de ser niño, niña y estudiante. La infancia leía desde

la experiencia escolar en la que se apostaron proyectos comunitarios, ideales de familia y de escuela.

El abanico de posibilidades de renovación y transformación que los nuevos ofrecen al mundo social y cultural cuando son recibidos por instituciones comprometidas en su educación, esto es, cuando tienen la posibilidad de ser sujetos infantiles en relación siempre tensionante con sujetos adultos que quieren hacerse cargo de su educación, es infinito.

Las memorias de la maestra Ana Bertilde nos ofrecieron una posibilidad para ver el mundo escolar con nuevos ojos, con nuevos lentes, para entender de la responsabilidad adulta que tenemos como padres, profesores, ciudadanos: para pensar sobre la necesidad de entender que aunque la experiencia de vida infantil no es homogénea, ni generalizable, la infancia es una categoría pertinente para intentar entender lo que está en juego cuando hablamos de su educación o, en sentido más amplio, de su acogida en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (1999) Los niños de la calle. Bogotá 1900-1950. En: *Historia de la Educación en Bogotá, tomo II*. (p. 2-47). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (p. 185-208). Barcelona: Península. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf>
- Arias, Cubillos, Eraso, Ortis, Torres & Vanegas. (1969). *Libro de lectura, Sonata 3*. Bogotá: Santillana.
- Arias, Cubillos, Eraso, Ortis, Torres & Vanegas. (1970). *Arboleda 4, libro activo de lenguaje*. Bogota: Santillana.
- Arias, Cubillos, Eraso, Ortis, Torres & Vanegas. (s.f.). *Libro tercero de lectura. Colección sembrador*. N. D.
- Aries, P. (1986). La infancia. *Revista de educación* (281), 5 – 17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973>
- Becerra, J. (1962). *Mi Aritmética*. Medellín: Ed. Bedout.
- Calderón, J. (1960). *Catecismo de la Doctrina cristiana. Comisión Episcopal de Catequesis*. N. D.
- Carli, S. (2011) El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. Recuperado de Cosse, Llobet, Villalta, & Zapiola. *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*

(p. 31- 55). Buenos Aires: Teseo. Disponible en:
https://books.google.com.co/books?id=u4A1ofD2V4UC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Infancias:+pol%C3%ADticas+y+saberes+en+Argentina+y+Brasil.+Siglos+XIX+y+XX&source=bl&ots=fouYZOEQ_z&sig=dZ1m05FZ1D5L-znKjoLnXJWsh9g&hl=es&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMI5qyLhZ6gyAIVwtUeCh0mwQYO#v=onepage&q=Infancias%3A%20pol%C3%A4Dticas%20y%20saberes%20en%20Argentina%20y%20Brasil.%20Siglos%20XIX%20y%20XX&f=false

Centro de Estudios de Estadounidenses (2011). *50 años de la alianza para el progreso en Colombia: Lecciones para el presente. Relatoría del evento*. Bogotá: Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes.

Certeau, M. (2000). Presentación e Introducción. En: *La Invención de lo Cotidiano. I Artes de Hacer* (p. 13-48). México: Universidad Iberoamericana.

Cien lecciones de historia sagrada (1929). Aprobación eclesiástica.

Díaz, A. L. (s. f.). Nota de introducción al texto de Maurice Halbwachs. Reis, pp. 203-208

Díaz, J. (1965). Dios me llama. Bogotá, Colombia. Ed. Voluntad, LTDA.

Dottrens & Margairaz. (s.f). El método global de lectura. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109038/Monitor_9551.pdf?sequence=1

Dussel, I. Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Escolano, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Halbwachs, M. (1968) Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de *La mémoire collective* (p. 209-219). París: PUF

- Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. *Revista de cultura Psicológica*, (1), 1-11.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Henaó, J. y Arrubla, G. (1946). Compendio de la historia de Colombia. Librería Colombiana Camacho Roldan & Cía, LTDA.
- N.D. (1966). *Higiene y salud*. Bogotá: Ed. Voluntad, LTDA.
- León, A. (2012) Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. *Pedagogía y Saberes* (37), 9-23.
- Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capitulo VII: Educar es gobernar. En: Cortes, R. A. & Marín, D. L. *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones Contemporáneas* (p. 127-148). Bogotá: IDEP.
- Marín, D. & Noguera, C. (2017). Em defesa da experiência escolar: Uma escola com fronteiras. Educação Temática Digital –ETD, N.V., pp. (en edición). Disponible en: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>
- Marín, D. (2013). Auto-ayuda y educación: una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas. *Revista Colombiana de Educación* (65). Bogotá, Colombia, 177-198.
- Martínez, Castro & Noguera (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE. Bogotá, 1ª. Edición
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila, Argentina.
- Mendoza, J. (2011). La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva. *POLIS* 7 (2), 139-179
- Ministerio de Gobierno (1959). *Enciclopedia de la enseñanza Primaria*. Bogotá: Autor.

- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor S.A.
- N. D. (1967) *Nueva cartilla de urbanidad*. Bogotá: Ed. Voluntad, LTDA.
- Palmer, A. (1949). Método palmer de caligrafía comercial. Editado por la the A. N. Palmer Company. New York.
- Parra, G. & Marin-Díaz, D. (2015). Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de vigiar e punir para pensar assuntos educativos contemporâneos. En: *Repensar a educação 40 anos após "Vigiar e punir" (395-426)*. São Paulo: Livraria Da Física.
- Paz, M. & Castillo, C. (2011). El Progreso en Colombia: Lecciones para el presente, Relatoría del Evento. Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Universidad de Nacional de Colombia.
- Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. *Revista Estudios Históricos* 2 (3), 3-15.
- Quintana, E. (1939). *Alegría de leer*. Colombia, Asociación Nacional de Profesores.
- Sáenz, J. & Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: Mannarelli, M. Rodríguez, P. *Historia de la infancia en América Latina* (p. 391-415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá. Grupo de la historia de la práctica pedagógica de Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zapata, V. (2006). La Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad. *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria* 25, 533-552. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11194>

Zuluaga, O. & Marín, D. (2006). Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico.

Educación y Ciudad No. 10, 59-88. Disponible en:

<http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281>

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Anexos 1

Fichas bibliográficas

Fuentes primarias

Memoria de la maestra

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Escrito	1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	Memoria de la maestra durante su periodo de trabajo 1947-1979

Entrevistas

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Entrevista transcrita	2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	Estudiante de la docente Ana Bertilde Alfonso los grados 3°, 4° y 5° en la Concentración Gabriela Mistral. 1968-1972
Entrevista transcrita	3	L. Alfonso, comunicación personal, 5 de febrero de 2016	Estudiante de la docente Ana Bertilde Alfonso, validación nocturna en la Concentración Gabriela Mistral. 1964-1969
Entrevista transcrita	4	J. Toloza, comunicación personal, 6 de febrero de 2016	Estudiante de la docente Ana Bertilde Alfonso los grados 3°, 4° y 5° en la Concentración Gabriela Mistral. 1971-1977
Entrevista transcrita	5	L. Bernal, comunicación personal, 10 de febrero de 2016	Estudiante de la docente Ana Bertilde Alfonso los grados 1°, 4° y 5° en la Escuela Volador Concentración Gabriela Mistral. 1972
Entrevista transcrita	6	E. Ávila, comunicación personal, 12 de febrero 2016	Estudiante de la docente Ana Bertilde Alfonso los grados 1° en la Concentración Gabriela Mistral. 1979
Entrevista transcrita	7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Docente colega de la profesora Ana Bertilde Alfonso. 1960
Entrevista transcrita	8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Docente colega de la profesora Ana Bertilde Alfonso. 1960
Entrevista transcrita	9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	Estudiante y Docente colega de la profesora Ana Bertilde Alfonso. 1939

Decretos y otros (fotos, artículos y actas)

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Decreto	10	Archivo Municipio de Macanal. Circular de Tunja, enero 25 de 1945. Decreto número 1790 de 1930 (Octubre 22).	Obligaciones de los padres de familia y cumplimientos de requisitos en la Escuela Pública. Funciones de los Inspectores en las Escuelas
Manuscritos	11	Archivo Municipio de Macanal. Manuscrito de 1878	Materias aprendidas por los estudiantes de la escuela central en 1878 —lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, geografía de Colombia, historia Patria y Religión
Actas posesión	de 12	Archivo Municipio de Macanal. Acta de 1959	Posesión del señor José Sarmiento como Director de la Escuela urbana de varones y de la Señorita Teresa de Jesús Bello como Directora de la Escuela urbana de niñas.
Actas posesión	de 13	Archivo Municipio de Macanal. Acta de 1965	Posesión de la docente Ana Bertilde Alfonso —la primera como Profesora de alfabetización de Escuela Fundamental en la vereda la mesa.
Actas posesión	de 14	Archivo Municipio de Macanal. Acta de 1967	Posesión vereda volador en 1967 como maestra elemental.
Actas posesión	de 15	Archivo Municipio de Macanal. Acta de 1973	Educación de adultos.
Actas presentación	de 16	Archivo Municipio de Macanal. Acta desde 1973 hasta 1970	La docente Bertilde Alfonso aparece en varias actas donde se verifica su presentación a la Institución después de vacaciones o terminado el año escolar
Artículos prensa	de 17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	Pronunciamiento del Ministro Araujo frente a la Educación Rural en Colombia, fomento de los restaurantes escolares e inauguración del Instituto Nacional Liceo Femenino en Bogotá.
Libro	18	Citolegia, (1940). Librería Bedout	Método de lectura sin deletrear, pautas en la enseñanza de la lectura y la escritura. Normas de comportamiento

Fotografías

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Fotos	19	Matriz de análisis. (Figura 1).	Estructura de análisis
Fotos	20	Bernal, A. (1939). Ilustración de la Escuela de la zona Rural del municipio de Macanal. (Figura 2). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Alumnos de la Escuela Rural del municipio de Macanal.
Fotos	21	Bernal, A. (1939). Ilustración de la Escuela de la zona Urbana del municipio de Macanal. (Figura 3). Recuperado del Archivo	Alumnos de la Escuela Urbana del municipio de Macanal

		personal de Bernal, A	
Fotos	22	Bernal, A. (Aproximadamente en 1938). Ilustración de la Procesión del sagrado Corazón en el Municipio de Macanal (Figura 4). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Procesiones de carácter religioso en el Municipio de Macanal
Fotos	23	Bernal, A. (1930 - 1940). Ilustración de la Portada de los primeros cuadernos Republica (Figura 5). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Portada de los cuadernos rayados Republica de 20 folios y de distribución gratuita por el Estado
Fotos	24	Bernal, A. (1930 - 1940). Ilustración Embalse La Esmeralda (Figura 6). Recuperado del Almanaque de los doscientos años de Macanal.	Primeras fotos de la construcción del Embalse La Esmeralda.
Fotos	25	Bernal, A. (1911). Ilustración Escuela de Varones. Municipio de Macanal (Figura 7). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Escuela de Varones. Municipio de Macanal
Fotos	26	Bernal, A. (1943). Ilustración Escuela de piedra. Municipio de Macanal (Figura 8). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Primera Escuela de niñas reformada. Hijos de la Profesora Ana Bertilde Alfonso
Fotos	27	Bernal, A. (1944). Ilustración de la Familia Melo, Docente Heliodoro Melo Gutiérrez junto a su esposa Docente Irene Perilla e hijos (Figura 9). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Familia Melo, Docente Heliodoro Melo Gutiérrez junto a su esposa Docente Irene Perilla e hijos: Julio Melo P., Lili Melo P. y Leonor Melo P.
Foto	28	Ávila, E. (1979). Ilustración Cuaderno de grado primero (Figura 10). Recuperado del Archivo personal Ávila, E.	Cuaderno de una de una estudiante, trabajos de modelado.
Fotos	29	Bernal, A. (Inicios de la década 70). Ilustración Bloques lógicos introducidos por la misión Alemana (Figura 11). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Material didáctico elaborado por la maestra.
Foto	30	Bernal, A. (1972). Ilustración cartilla de lectura, metodología global (Figura 12). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Primer libro de lectura, metodología global
Foto	31	Bernal, A. (1938-1970). Ilustración Cartillas de lecto-escritura (Figura 13). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Cartillas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Foto	32	Bernal, A. (1929-1965). Ilustración Libro de la Historia Sagrada y catecismos. (Figura 14). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Libro de la Historia Sagrada y catecismos.
Foto	33	Bernal, A. (1966). Ilustración Cartillas de Urbanidad. (Figura 15). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Presentación de normas sobre Urbanidad.
Foto	34	Bernal, A. (1946). Ilustración Compendio de la Historia de Colombia (Figura 16). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Libro con la historia de Colombia.
Fotos	35	Bernal, A. (1959). Ilustración Enciclopedia de Grado Primero. (Figura 17). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Compendio de todas las materias.
Fotos	36	Bernal, A. (1970). Ilustración Libreto N° 2: Teatro semillas. Adaptación de Álvaro Marín. (Figura 18). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Libreto de teatro con varias fábulas de Rafael Pombo.
Fotos	37	Bernal, A. (1962). Ilustración Mi Aritmética, grado quinto. (Figura 19). Recuperado del Archivo personal de Bernal, A	Contenidos de aritmética.
Fotos	38	Parra, I. (1940). Ilustración Primeras planas, Grado Primero (Figura 20). Recuperado del Archivo personal de Parra, I.	Trazos de una de las estudiantes de grado primero.

Fichas bibliográficas

Fuentes secundarias

Introducción

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Revista	39	Aries, P. (1986). La infancia. <i>Revista de educación</i> , n. 281, pp. 5 – 17. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973	Cambios de la infancia en la modernidad
Libro	40	Arendt, H. (1996). <i>La crisis en la educación</i> . Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ed. Barcelona: Península, pp. 185-208. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf	Recién llegados
Libro	41	Carli, S. (2011) El campo de estudios sobre	Memoria de los protagonistas

la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. Recuperado

de Cosse, Llobet, Villalta, & Zapiola. *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo. pp. 31- 55. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=u4A1ofD2V4UC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Infancias:+pol%C3%ADticas+y+saberes+en+Argentina+y+Brasil.+Siglos+XIX+y+XX&source=bl&ots=fouYZOEQ_z&sig=dZ1m05FZ1D5L-znKjoLnXJWsh9g&hl=es&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMI5qyLhZ6gyAIVwtUeCh0mwQYO#v=onepage&q=Infancias%3A%20pol%C3%A4Dticas%20y%20saberes%20en%20Argentina%20y%20Brasil.%20Siglos%20XIX%20y%20XX&f=false

Libro	42	Certeau, M. (2000). <i>La Invención de lo Cotidiano. I Artes de Hacer. Presentación e Introducción</i> . Universidad Iberoamericana: México, pp. 13-48.	Prácticas cotidianas.
	43	Nietzsche, F. (s.f) <i>La Genealogía, la Historia</i> . Recuperado de http://www.pensament.com/filoxarxa/filoxarxa/pdf/Michel%20Foucault%20-%20Nietzschegenealogiahistoria.pdf	Genealogía
Revista	44	Marín, D. (2013). Auto-ayuda y educación: una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas. <i>Revista Colombiana de Educación, N. 65</i> . Bogotá, Colombia, pp. 177-198.	Define el concepto Dispersión del enunciado
Libro	45	Zuluaga, O. (1999). <i>Pedagogía e história. Metodología General</i> . Bogotá, pp. 179-186.	Desde la metodología aclara el concepto y uso de archivo.
Libro	46	Saldarriaga, O. (2003). <i>Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia</i> . Bogotá. Grupo de la historia de la práctica pedagógica de Colombia. Ed. Magisterio, pp. 131-185	Matrices Saldarriaga

Memoria colectiva

<i>Tipo de Documento</i>	<i>Nº Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Revista	47	Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. <i>Revista Estudios Históricas, Vol. 2, N. 3</i> : Rio de Janeiro, pp. 3-15.	Los recuerdos de las guerras y su incidencia en la memoria colectiva
Revista	48	Mendoza, J. (2011). <i>La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva</i> . POLIS, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179	Los marcos que contiene la memoria colectiva: el espacio, el tiempo, la afectividad y el lenguaje,
Revista	49	Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica, N. 1</i> : México, pp. 1-11.	Exposición del pensamiento de memoria colectiva por Halbwachs

Texto traducido	50	Halbwachs, M. (1968) <i>Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de La mémoire collective</i> . París: PUF, pp. 209-219	Distinción entre memoria e historia
Nota	51	Díaz, A. L. (s. f.). <i>Nota de introducción al texto de Maurice Halbwachs</i> . Reis, pp. 203-208	Diferencias frente a la noción de memoria
Libro	52	Halbwachs, M. (2004). <i>Los marcos sociales de la memoria</i> . Anthropos.	Concepto de memoria colectiva Capítulos

Memoria e historia

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Libro	53	Rodríguez, S. (2009). Capítulo IV: Producción, difusión y consolidación de la memoria oficial en Colombia y organizaciones populares en Bogotá 1930-1950. En Jiménez, A. & Guerra, F. <i>Las luchas por la memoria</i> . Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital, pp. 93-124	En defensa de la memoria oficial

Memoria activa del saber pedagógico

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Artículo	54	Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). <i>Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico</i> . Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).	El saber pedagógico concebido como concepto metodológico para analizar los usos emergidos en la práctica pedagógica unida a los conceptos, tradiciones, normas, percepciones frente a la escuela, el maestro, la enseñanza en la instrucción y la formación del sujeto.
Artículo	55	Zapata, V. (2006). <i>La Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad</i> . Universidad de Antioquia. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 533-552.	La concepción del saber pedagógico entendida desde lo educativo, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza.

Serie familia—infancia—escuela

<i>Tipo de Documento</i>	<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Anotaciones</i>
Libro	56	Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capítulo VII: Educar es gobernar. En Cortes, R. A. & Marín, D. L. <i>Gubernamentalidad y Educación</i>	Aclara conceptos de Gubernamentalidad y conducción. Análisis de los planteamientos de Comenio,

		<i>Discusiones Contemporáneas.</i> Colombia: Rousseau y Kant. IDEP, pp. 127-148	
Libro	57	Narodowski, M. (1994). <i>Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna.</i> Aique Grupo Editor S.A.	Retoma la educación de Comenio para exponer la responsabilidad que debe asumir la familia en la educación.
Libro	58	Sáenz, J. & Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: <i>Historia de la infancia en América Latina.</i> Universidad Externado de Colombia, p. 415.	Colombia en los siglos XVI-XX
Libro	59	Álvarez, A. (1999) <i>Los niños de la calle. Bogotá 1900-1950.</i> En: Historia de la Educación en Bogotá, tomo II. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, pp. 2-47.	Historia de la educación en Bogotá.
Libro	60	Martínez, Castro & Noguera (1999). <i>Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial.</i> Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE. Bogotá, 1ª. Edición	Historia del maestro Joseph de Torres de 1787 en adelante.
Artículo	61	León, A. (2012) <i>Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX.</i> En: Pedagogía y Saberes No. 37, pp. 9-23.	Ejes de prácticas educativas femeninas: Educación Física, educación moral, educación intelectual, educación estética y educación en economía doméstica.
Artículo	62	Paz, M. & Castillo, C. (2011). <i>El Progreso en Colombia: Lecciones para el presente, Relatoría del Evento.</i> Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Universidad de Nacional de Colombia.	Aclaración sobre el programa Alianza para el progreso
Libro	63	Masschelein, J. & Simons, M. (2014). <i>Defensa de la escuela.</i> Miño y Dávila, Argentina.	Formación, disciplina, tecnologías escolares, profesor amateur.
Cartilla	64	Quintana, E. (1939). <i>Alegría de leer.</i> Colombia, Asociación Nacional de Profesores.	Cartilla de aprendizaje en la lectura y escritura.
Cartilla	65	Arias, Cubillos, Eraso, Ortis, Torres & Vanegas. (1969). <i>Libro de lectura, Sonata 3.</i> Santillana.	Cartilla de lectura.
Cartilla	66	Arias, Cubillos, Eraso, Ortis, Torres & Vanegas. (1970). <i>Arboleda 4, libro activo de lenguaje.</i> Santillana.	Cartilla de lectura y escritura
Cartilla	67	Arias, Cubillos, Eraso, Ortis, Torres & Vanegas. (s.f.). <i>Libro tercero de lectura.</i> Colección sembrador.	Cartilla de lectura
Cartilla	68	Palmer, A. (1949). <i>Método palmer de caligrafía comercial.</i> Editado por la the A. N. Palmer Company. New York.	Forma de escritura
Cartilla	69	Ministerio de Gobierno (1959). <i>Enciclopedia de la enseñanza Primaria.</i>	Enciclopedia de las asignaturas enseñadas

		Bogotá, LTDA.	
Cartilla	70	<i>Nueva cartilla de urbanidad</i> (1967). Colombia. Ed. Voluntad, LTDA.	Cartilla en la enseñanza de las formas de comportamiento
Cartilla	71	<i>Higiene y salud</i> (1966). Bogotá, Colombia. Ed. Voluntad, LTDA.	Cartilla de los aspectos básicos en higiene
Cartilla	72	Díaz, J. (1965). <i>Dios me llama</i> . Bogotá, Colombia. Ed. Voluntad, LTDA.	Cartilla con los principios religiosos
Catecismo	73	Calderón, J. (1960). <i>Catecismo de la Doctrina cristiana</i> . Comisión Episcopal de Catequesis.	Catecismo religioso
Cartilla	<u>74</u>	<i>Cien lecciones de historia sagrada</i> (1929). Aprobación eclesiástica.	Historia sagrada
Cartilla	<u>75</u>	Henao, J. y Arrubla, G. (1946). <i>Compendio de la historia de Colombia</i> . Librería Colombiana Camacho Roldan & Cía, LTDA.	Historia de Colombia
Cartilla	<u>76</u>	Becerra, J. (1962). <i>Mi Aritmética</i> . Medellín. Ed. Bedout.	Aritmética, curso superior.
Artículo	<u>77</u>	Dottrens & Margairaz. (s.f). <i>El método global de lectura</i> . Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109038/Monitor_9551.pdf?sequence=1	Método global
Relatoría	<u>78</u>	Centro de Estudios de Estadounidenses (2011). <i>50 años de la alianza para el progreso en Colombia: Lecciones para el presente. Relatoría del evento</i> . Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales.	Alianza para el progreso
Artículo	<u>79</u>	Marín, D. & Noguera, C. (2017). Em defesa da experiência escolar: Uma escola com fronteiras. <i>Educação Temática Digital – ETD</i> , N.V., pp. (en edición). Disponible en: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd	Defensa de la escuela moderna
Artículo	<u>80</u>	Parra, G. & Marin-Díaz, D. (2015). Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de vigiar e punir para pensar assuntos educativos contemporâneos. En: <i>Repensar a educação 40 anos após "Vigiar e punir"</i> . Livraria Da Física, p. 395 – 426.	Disciplina
Ensayo	<u>81</u>	Escolano, A. (2000) <i>Tiempos y espacios para la escuela</i> . Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.	Escuela en términos de tiempo y espacio

Anexo 2

Fichas temáticas Fuentes primarias

Memoria de la maestra

<i>Nº Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	Estudios primarios en la escuela urbana de Macanal entre 1926 y 1931 con las profesoras Irene Perilla de Melo y Soledad Perilla. Secundarios en el colegio Sagrado corazón de Garagao estudio 1 año y la normal de señoritas de Tunja 2 años. Obtuvo su diploma de maestra en un examen masivo de validación que hizo el ministerio, el cual solo fue aprobado por dos maestros del Valle de Tenza. Los que se preocuparon por la educación de los pueblos eran los sacerdotes, quienes se llevaban los estudiantes para formarlos como maestros. Creció en una familia con preocupaciones académicas donde los varones hermanos estudiaron en seminarios y en Europa. Su padre se preocupó de formarlos en lectura en historia y en elaborarles cuadernos de forma artesanal. (Los cocía con aguja) La profesora reconoce que sus mejores estudios los recibió de sus dos profesoras de Primaria egresadas de la normal de señoritas de Tunja de la década de los año 20, en la escuela de ellas lo más notable fue la biblioteca y la actividad teatral, cada salón tenía proscenio para presentaciones.	Biografía de la maestra Ana Bertilde Alfonso.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	La prioridad era la lectura comprensiva y la educación artística (modelado de papel maché, mapas de relieve y títeres) y sobre esos dos ejes se construían el resto de los conceptos.	Prioridad en su enseñanza la lectura comprensiva y la educación artística.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	Para la preparación de las clases elaboraba mucho material visual y gráfico, en frisos que con los años cambio por el televisor de rosca. (Caja de madera con dos portarrollos unidos por las historietas de las diversas áreas), material manipulable en la asignatura de matemáticas (tapas, cuentas de collar, ábacos abiertos y cerrados, bloques lógicos, material vectorial).	Uso de material didáctico que hasta la fecha algunos todavía se conservan.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de	Lectoescritura Inicialmente uso el método de palabras normales y a partir de la década 60 el método global y las guías	Enseñanza en cada materia

abril de 2016. OAPEC.
 Gramática Castellana la enseñó a partir de la literatura infantil y los conceptos de narración y descripción en la producción de texto; para luego hacer la diferenciación entre análisis gramatical y análisis morfológico
 Teatro la vocalización y el buen hablar lo fomento con el teatro infantil y el teatro de títeres.
 Música Inicio a sus alumnos en Educación musical con temas folclóricos y música clásica. Construía con los alumnos instrumentos de percusión y se ejecutaba la marimba, la dulzaina, la flauta dulce y el capador.
 Matemáticas Inicialmente uso el proceso objetivo gráfico simbólico y a partir de la década 60 asumió la teoría de conjuntos y los sistemas numéricos, fue muy exitosa en la construcción del concepto de fracción como operador, cociente enunciado y cardinal de un subconjunto. Los conceptos de multiplicación y división los construyó a partir de la solución de problemas y la manipulación de material real. Fue muy relevante el rincón de la tienda escolar.

1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	<p>Rincones Pedagógicos la influencia de Fröbel y Montessori es muy notable a partir de 1960 con la aparición de los rincones:</p> <p>Altar de oración, generalmente presidía el salón y allí se encontraba la biblia, los textos de religión e historia sagrada.</p> <p>Altar de la Patria con los símbolos patrios, láminas de los próceres, la lista de los miembros del gobierno escolar, el mapamundi, el mapa mudo, el globo y otros mapas, según el grado.</p> <p>Rincón de ciencias con repisas para los experimentos, los mecheros, las pinzas, los tubos de ensayo, el termómetro y un higrómetro.</p> <p>Biblioteca, contenía literatura infantil, cartillas, textos de la diferentes materias, enciclopedias básicas, diccionarios.</p> <p>Teatrino en cuya tabla frontal o de cierre se cuelgan los títeres.</p> <p>Rincón de la salud, con el botiquín de primeros auxilios, el jabón de Lejía y el shampo para los piojos.</p> <p>Rincón de Aseo, repisas para los cepillos de dientes, los vasos, la crema dental, las toallas, el jabón y un espejo muy grande. Enseguida de ello seguía una percha con un trapero, escoba, sacudidor y balde y la</p>	<p>Rincones pedagógicos que se iniciaron en 1960 por influencia de Montessori y Fröbel, aunque la maestra desde sus inicios los llevo a cabo por su educación en el Instituto Femenino de Tunja con docentes y estudiantes de Montessori que vinieron desde Europa a formar las maestras.</p>
---	---	---	---

		lista de los turnos de aso.	
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	Hacia filas en el salón pero se trabajaba por rincones y evaluaba por el trabajo individual de los estudiantes. El registro de evaluaciones era por medio de un cuaderno de evaluaciones con observaciones, hacia evaluaciones escritas, evaluación formativa. Las relaciones con los padres eran óptimas.	La evaluación era medida por el rendimiento de cada estudiante en el salón.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	Jornada Escolar: hasta 1968 se trabajaba en el sector Urbano de a 12 y de 2 a 4 con los niños y niñas y en el sector rural, se trabajaba en la mañana de 7 a 11 con 1 grupo y en la tarde de 1 a 5 con otro grupo. Los maestros tenían más de 100 alumnos. Los sábados la jornada de la mañana. A partir de 1970 se suprimen la jornada de los sábados y por esta época empezaron a estudiar los profesores a distancia y en el siglo XX se implanto el horario hasta medio día quedando las tardes libres.	Horario de las Jornadas escolares.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	En la vida escolar hasta la década del 70 el párroco, el alcalde, el personero y el médico y la asociación de padres de familia. A partir de 1970 se integraron las comunidades educativas con representación de diferentes sectores de comunidad. Intervención: en 1973 toda Colombia fue fumigada con DDT (insecticida), esta acción fue encomendada a los párrocos, el alcalde, el personero y el médico. Quien fumigaba era el personero, debajo de las faldas y de esa manera desaparecieron las niguas que invadían de plaga al pueblo, de esa manera se extinguió los piojos y niguas.	En la vida escolar vienen a intervenir hasta los 70 representantes del pueblo: el párroco, el alcalde, el personero y el médico y la asociación de padres de familia. Aunque desde un principio la que había tenido mayor influencia era la iglesia católica en la educación de los niños y niñas.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	En el contexto Rural los padres, hasta la década 70 los padres suministraban al maestro leña y mercado de origen agrícola de lo que hubiera en cosecha. Se turnaban por días para atender el restaurante escolar con fogones en el piso y bancas rusticas en las que cada niño recibía su plato. Las escuelas tenía ente 45 y 150 comensales.	Restaurantes escolares hasta los 70, funcionaban en el sector Rural con la colaboración de los padres de familia.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	En el área urbana el restaurante era liderado por el párroco, en cocinas de la casa cultural y comedores formales. Los restaurantes recibían suministros proteicos así: Hasta 1956 de CENDAS, entre 1956 y 1959 del ministerio de salud. De 1959 a 1970 de la “Alianza para el Progreso” (USA) y de 1965 a 1970 de “CARITAS” (Iglesia Católica).	En el Sector Urbano los restaurantes escolares fueron liderados por la iglesia y recibían sus provisiones de algunas organizaciones del Gobierno Estadunidense y del Estado.
1	A. Alfonso,	En el área rural los padres asistía a las	Los padres en el sector Rural

	comunicación personal, 19 de abril de 2016.	reuniones y ayudan con el mantenimientos y construcción de las aulas, muchas veces sin la ayuda del estado. A partir del 70 se apersono el gobierno departamental de la construcción y mantenimiento de las aulas y los restaurantes escolares, en gestión que adelantaban los gobernadores con la nación (ICCE- Instituto colombiano de construcciones escolares) y la federación nacional de cafeteros. Los padres también colaboraban con trazado y mantenimiento de la granja escolar.	también ayudaron en la construcción de las escuelas y las huertas escolares, existe como evidencia las Escuela Volador, con sus salones amplios y la cocina amplia como era característico en esos años.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	La maestra rural de las décadas 40, 50 y hasta la década de los 60, residía en la vereda y desempeñaba múltiples funciones, además de su labor pedagógica: gestionaba auxilios con el municipio, el departamento de la nación. Era concejera espiritual y guardián de la salud de los alumnos y pobladores. Dirigían el mantenimiento y construcción de la escuela. Participaban con la comunidad rural en la misa Dominical una vez al mes, en todas las fiestas patrias con desfiles y presentaciones teatrales, y en la del 12 de Octubre hacían las exposiciones artesanales y las presentaciones teatrales.	Características de la maestra en los años 40, 50 hasta los 60.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	En el mes de mayo celebraban en el poblado un día del mes el santo rosario, con procesiones, pabellones, cantos, declamaciones, etc. En el caso particular de la maestra tenía pedagógicamente organizada con rincones descritos anteriormente.	Celebraciones especiales en las escuelas.
1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	A finales de la década 40 y principios de la década 50, se presenta la transición de la escuela comunitaria, financiada por los padres a la escuela departamental; las cuales funcionaron en casas de familia adaptadas para el efecto por la comunidad, cada niño llevaba su banca o pupitre mientras los vecinos fabricaron bancas para 8 o 10 niños cada una, un tablero giratorio rudimentario y muchos enseres de calceta o bejuco para guardar el material de enseñanza; aún se trabajaba con la pizarra y aparecieron los primeros cuadernos “República” donados por el Estado; pero a mediados de la década de 50 todas las escuelas de veredas de Macanal y sus corregimientos eran departamentales y los maestros recibían su pago en las oficinas de rentas departamentales (expendio de licores), según la delegación enviada vía telegráfica	Cobertura contexto Rural

por la secretaria educación de Boyacá. En la década 60 la escuela rural de Macanal evoluciona a pasos agigantados por variadas razones locales, regionales y nacionales: aparece ISA (Interconexión eléctrica asociada anónima) construyendo la hidroeléctrica de Chivor y reemplaza las construcciones viejas por construcciones “modernas”; la Federación Nacional de cafeteros construye numerosas concentraciones escolares, las dota de mobiliario y les presta asesoría para la huerta escolar, Planeación Nacional adjudica, por medio del ICCE, a lo menos, una escuela unitaria con especificaciones técnicas; agencias religiosas como CÁRITAS y Estadounidenses como “Alianza para el progreso” distribuyen en forma sistemática, gratuita y controlada, alimentos abundantes y proteicos para restaurantes escolares, los cuales funcionan en forma comunitaria, con rotación en la cocina por parte de los padres y mucho trabajo por parte de los maestros. Este florecimiento se ve detrimentado en la década 70 por razones como: la desocupación del campo Valletenzano a tres puntos de migración: Sur de Bolívar (Simití), San José del Guaviare (Trochas Boyacá 1 y Boyacá 2) y Bogotá (Barrios del Sur); sin embargo, los alumnos siguen disfrutando de buenas construcciones escolares y buenos restaurantes comunitarios, se mantienen las huertas escolares por el ICA y la población escolar disminuye drásticamente hasta el punto de cerrar a lo menos cinco escuelas.

1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	En la década 40 estaba la escuela de niños y la escuela de niñas, supervisados por los párrocos, inspección del personero y de carácter departamental. La escuela de varones, trazada y construida en la primera mitad del siglo XIX, estaba en un área de 600 metros cuadrados, al costado norte de la plaza principal, con un aula de 160 metros cuadrados que contiene proscenio, foro, biblioteca, tres tableros giratorios para dividir los niveles con 10 o 12 bancas de madera. Tenía jardín, huerta escolar y arboleda para evacuar las necesidades fisiológicas. En la década 50 permanece la escuela de varones, en el terreno de la huerta escolar se construyen dos aulas de 60 metros cuadrados cada uno y una batería de cuatro baños tipo letrina. En la década 60 se construye batería de	Cobertura contexto Urbano
---	---	---	---------------------------

baños de porcelana para la escuela de varones y se remodela el proscenio y foro del aula frontal. Se construyen tableros murales de cemento y son desplazadas las bancas por los pupitres bipersonales.

La escuela de niñas que data de la primera década del siglo XX, funcionaba en un lote de 700 metros cuadrados, aledaño al cementerio y al matadero; con dos aulas de clase pésimamente iluminadas, que sumaban 160 metros cuadrados incluyendo corredores, 300 metros de granja y el resto arboleda para necesidades fisiológicas. En la jerga escolar estas aulas eran llamadas el “infierno” y el “purgatorio” y la escuela de varones era el “cielo”. En el año de 1953 se construye una moderna escuela de niñas, estilo art-deco, muros de piedra, dos espaciosa aulas, restaurante escolar, una gran cocina, una mejor despensa, habitaciones para las profesoras y área administrativa. Contaba con batería de tres baños de porcelana, conectados a un pozo séptico y tres duchas enchapadas. El área del patio de recreo era aproximadamente de 700 metros cuadrados y limita con calles por los cuatro costados. En esta sede funciona la escuela de niñas hasta 1963; cuando sus alumnas regresan a la antigua escuela junto al cementerio para dar paso a los estudiantes de secundaria de la Naciente Escuela Vocacional Agrícola. En 1968, por disposición de la Secretaría de Educación de Boyacá se inicia el proceso de escuelas mixtas.

1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	En el sector rural desde sus inicios existe la escuela mixta, a pesar de que la década de los 40, 50 y 60 existieron escuelas con más de 150 estudiantes para un solo profesor. (descomposición del campesinado) La urbanidad de los trabajos manuales también fueron diversificados en el campo; pero las demás actividades fueron integradas, por ejemplo: el teatro, el canto y el baile eran integrados. De forma similar a lo urbano se diversificaba los trabajos manuales para las niñas lo pertinente a las prácticas de economía doméstica incluyendo canastos, manares, adorotes y balanzas caceras. En los varones se intensificaba más los juguetes de madera, que eran réplicas de las herramientas y utensilios que usaban los adultos, molinillos y las cucharas de naranjo, los productos del fique, de junco,	Educación mixta en lo Rural
---	---	--	-----------------------------

de chin de castilla y de bejuco. Con el bejuco, canastos, jaulas, adorotes, manares y en algunas escuelas rurales cedazo. Los juncos, esteras para las camas de juguete y para las tarimas, sudaderos de juguete. En maguey y chin luminarias y casillas para la navidad. En torno al fique lazos, cabezales, chiguas, mochilas para los calabazos y totumas, suela, capelladas y talón para las alpargatas. En chin las luminarias, los faroles y las casillas. (documentar escuelas alemanas del trabajo de trabajo)

1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	<p>En el contexto urbano, hasta 1967, las escuelas de niños y las escuelas de niñas eran totalmente independientes, el enfoque académico se diversificaba en asignaturas como la urbanidad y la cívica, en la cívica solamente figuraba gobierno escolar en la escuela de varones. (Cartilla FTD) el voto femenino fue en 58</p> <p>Las únicas integraciones era en los “desafíos de materias” en el mes de Octubre, en las misas dominicales, en los Rosarios de Mayo, las filas eran separadas, a la derecha las mujeres y a la izquierda los varones, en los desfiles patrios y en las jornadas del 12 de octubre y en la Sesión Solemne (clausura del año escolar). Las danzas y las representaciones teatrales mixtas no existían.</p> <p>Las actividades como “el baño” (paseo o salida que se hacía a la quebrada para aseo corporal) se hacían por separado (varones y niñas aparte) y en días diferentes.</p> <p>Los trabajos manuales se diversificaban por sexos: las niñas aprendían bordados (ropa blanca, manteles y banderas para el 8 de Diciembre), tejidos, plegados domésticos de calceta de plátano, esterillas o arrodilladeros para llevar a la iglesia y prácticas de economía doméstica.</p> <p>Los varones elaboraban sus trabajos manuales entorno a la madera porque en la escuela urbana había un taller de carpintería. Se fabricaban yugos, arados, trapiches, camas, mesas y bancas de juguete, perchas y cucharas de cacho, butacas y catres para llevar a misa. A partir de 1967 se crea la escuela mixta en el sector urbano, practica recurrente hasta el día de hoy.</p> <p>En sector rural desde sus inicios existe la escuela mixta, a pesar de que la década de los 40 y los 50 existieron escuelas con más de 150 estudiantes para un solo profesor.</p>	Educación para niñas y niños en lo Urbano
1	A. Alfonso,	En la década 45 – 55, los maestros	Enseñanza en lo Urbano

comunicación personal, 19 de abril de 2016.

egresados de la normal de Tunja practicaban los principios de la Escuela Activa que fueron traídos a su Colegio por pedagogos Españoles exilados por la Guerra Civil. Sus guías fueron: Pestalozzi, Decroly y Montessori.

Ellos pusieron en práctica los principios de la Escuela Activa con el proceso “cabeza, mano y corazón” y crearon en Macanal el aula con Centros de Interés, (OAPEC) la cual tenía los siguientes elementos:

Una gran iluminación
 Altar de oración
 Altar Patrio con símbolos Patrios, organigrama del Gobierno Escolar, dibujos de los Próceres, mapas mudos, mapas de relieve en el piso.
 Proscenio con foro, orquesta y consuela
 Biblioteca con aproximadamente 200 volúmenes
 Tres tableros de madera giratorios para separar los niveles: Elemental (Primero), Medio (Segundo y Tercero) y Superior (Cuarto y Quinto).
 Lugar de experimentación y colección de los tres reinos de la naturaleza.
 Taller de carpintería.

1	A. Alfonso, comunicación personal, 19 de abril de 2016.	En la década 45 - 55, (CARITAS) época de transición de la escuela comunitaria a la escuela estatal (la primera tuvo sus orígenes en la escuela catequística donde lo fundamental era aprender la doctrina cristiana y lo accesorio el proceso de alfabetización), los docentes de la comunitaria pasaron a ser subsidiados por el municipio o el departamento y los establecimientos tomaron carácter público. Continuó la educación memorística, cuyos centros de interés eran religión y urbanidad, al punto de que para aprobar el grado era indispensable aprobar dichas materias. Se infligían castigos dolorosos y se centraban los contenidos de aprendizaje de La Citología.	Enseñanza en lo Rural
---	---	--	-----------------------

Entrevistas

<i>Nº Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	La cátedra del maestro que era pues el escritorio principal siempre ocupado por el maestro, yo recuerdo perfectamente que era un (...) mueble que inspiraba muchísimo respeto de ninguna manera nosotros los estudiantes podíamos tener la	El maestro y sus elementos inspiraban respeto y acto de disciplina.

		osadía de ir a sentarnos en la silla de la cátedra del maestro porque pues eso era un (...) atentado pues contra la disciplina.	
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	Nuestros pupitres eran sillas largas (...) de ocho hasta 10 estudiantes, sillas transversales sillas que iban de lado al lado del salón; ya mucho tiempo después (...) yo recuerdo que tal vez como hacia los años 70 la Federación Nacional de cafeteros empezó a traer los pupitres bipersonales pupitres (...) diseñados para dos estudiantes, generalmente eran pupitres que contenían una (...) caja donde se guardaban los cuadernos, se cerraba esa tapa y sobre ella escribía uno. (...)	La Federación de cafeteros hace su aporte a las escuelas hacia los años 70.
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	Los salones pues debidamente adecuados, debidamente organizados, no podían faltar las flores en el salón, no podía faltar el jardín, el florero era un (...) artefacto pues (...) de obligada presencia en el aula de clase y no era nada extraño que nos tuviéramos que turnar los estudiantes cada dos o cada tres días para estar manteniendo ese florero pues como un símbolo de vida en el aula de clase.	Describe uno de los rincones, el altar religioso.
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	Otra cosa que no podía faltar en la escuela la granja, la granja escolar, la granja ese espacio donde se cultivaba y donde cada uno de nosotros teníamos la obligación de cuidar una parte, algún espacio, un (...) sitio geográfico que se nos asignaba teníamos la obligación cada uno de cuidar ese sitio, de cultivar y entonces eso también tenía una función formativa desde el punto de vista de decir que (...) nuestra madre es la tierra, que a ella se lo debemos todo, que de ella venimos y a ella volvemos, entonces esa era como (...) que el sentido y la función de la granja escolar, además de que pues allá se hacían prácticas también, yo recuerdo que en las clase de botánica pues fácilmente salía uno a ver no era solamente lo que se pudiera ver en el tablero	La granja escolar, símbolo de vida y cuidado al medio.
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	en esa época no teníamos ayudas audiovisuales, no teníamos el video vip, (...) yo recuerdo que la televisión educativa llego tal vez como en los años 70 nos tocaba ir a la casa cural que era la única parte donde había televisión y donde teníamos la oportunidad de ver algunas clases apoyadas con la televisión educativa que en esa época divulgaba recuerdo mucho INRAVISION que era la televisora la televisora (...) estatal, no	Las ayudas educativas como la televisión fueron vistas hasta en los 70 con INRAVISION.

		había repito no había ayudas educativas cuando más tal vez alguno o dos (...) planisferios el mapamundi y el planisferio para las clases de geografía, (...) de pronto el ábaco con que nos enseñaban a contar las operaciones matemáticas	
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	(...) muy a primera hora, había que ser muy puntuales porque todos los días teníamos formación para comenzar. Los coordinadores de disciplina (...) nos revisaban minuciosa y detalladamente, teníamos la obligación de mostrar nuestra dentadura para probar que nos habíamos cepillado los dientes, (...) nos revisaban pues la manera pues como nos vestíamos, nos revisaban las uñas, nos revisaban las manos, (...) incluso el profesor se tomaba el trabajo de revisar nuestros (...) oídos, nuestras orejas para comprobar que estuviéramos debidamente aseados y pues en pocas ocasiones lo devolvían a uno o porque iba despeinado o porque no se vestía uno bien, el maestro se tomaba (...) el trabajo de (...) hacer las correcciones, les enseñaban a uno como vestirse; las niñas religiosamente vestidas cuidadosamente vestidas su pelo debidamente organizado, muy bien peinadas pues en (...) la escuela ya con el tiempo se adoptaron los uniformes.	Disciplina, orden y limpieza en los cuerpos.
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	Se pedía permiso para entrar y para salir, ni siquiera al baño podíamos ir si no se contaba con la influencia del docente	Normas
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	(...) la catedra magistral el maestro es el que sabía uno no sabía nada, entonces pues al maestro se le veía con el profundo respeto, con una reverencia casi que absoluta porque (...) pues obviamente (...) se tenía claro que el maestro pues era un depositario del saber y que en su labor de transmitir los conocimientos como estudiantes no teníamos otra cosa sino que estar muy atentos a esa labor de recepción del conocimiento	Significado de maestro
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	(...) la escritura lo que era elemental lo que era básico, (...) saber leer, saber escribir, con sumo cuidado, nosotros no podíamos improvisar, la letra tenía que ser una letra perfecta, el profesor se daba a la tarea uno a uno, incluso con su propia mano lo guiaba a uno pues en ese proceso de aprender a escribir. En la lectura se insistía mucho en la lectura se insistía yo recuerdo perfectamente y como aprendimos con los dictados ortográficos	La escritura elemento fundamental en la enseñanza.

		que ya no se acostumbran. Se dictaba y nosotros teníamos la obligación pues tanto de escribir a la perfección con estricta sujeción a las reglas de ortografía, (...) incluso una época en la cual casi que se nos obligaba a escribir con la letra cursiva, letra pegada como se le llama hoy (...) y con una ortografía absolutamente impecable; aprendimos ortografía con los libros clásicos, con los libros tradicionales, con los libros de Bruño, con ellos aprendimos y a leer todos los días, aprendimos con la cartilla Charry	
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	(...) exámenes de historia pues básicamente consistían en pasar adelante frente al jurado porque inicialmente las evaluaciones las hacíamos con jurado, (...) a recitar la biografía de los héroes, la biografía de (...) los patriotas, a recitar de memoria la última proclama de Bolívar a la hora de su muerte, los derechos del hombre de Nariño, etc, etc, mucho énfasis en el tema de (...) memoria pero bueno en igualdad de condiciones	Las evaluaciones se presentaban con jurado.
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	En retorica se nos enseñaba pues a hablar en público, se nos enseñaba pues en eso yo tengo recuerdos muy gratos de los maestros de esa época, porque había (...) que hacerlo con propiedad, entonando, no, con toda la musicalidad lo que significaba leer. (...) A la señora Berta específicamente, mi maestra afortunadamente está viva todavía, yo a ella personalmente la quiero, la admiro y la vi pues además de (...) mi maestra toda una madre, toda una dama (...) porque se esforzaba siempre en eso, en ver en sus muchachos gente que supiera leer, que entonara, que pronunciara, que no se equivocara y que si se equivocara se corregía, era (...) lo mínimo que había que hacer.	La enseñanza de la retórica, el hablar en público implicaba hacerlo con propiedad, bien entonado, con toda la musicalidad.
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	Las evaluaciones, yo recuerdo con mucha gratitud las evaluaciones orales y con jurado, las evaluaciones de fin de año (...) se hacían con jurado, estaba pues el docente, el sacerdote no podía faltar, el maestro estaba allá, algunas personas destacadas de la comunidad iban a formar parte de ese jurado, (...) los padres de familia quienes gozaban pues de algún grado de instrucción, de algún grado de educación entraban a formar parte. El profesor iba preguntando y uno contestaba frente a ese jurado a cuyo	En la evaluación intervenían entes destacados el sacerdote, el maestro y personas destacadas de la comunidad.

		cargo pues estaba una vez terminado la tanda de evaluaciones ellos era quienes decían el niño pasa o el niño debe repetir	
2	F. Rojas, comunicación personal, 29 de enero de 2016	(...) la presencia de los padres de familia, generalmente en la escuela era (...) por razones de orden disciplinario, cuando al maestro se le llegaba con alguna queja, por insignificante que fuera el padre de familia tenía que ir, (...) la pareja tocaba ir ambos allá a dar las explicaciones de que, por cosas que hoy pues dan risa no? Como que (...) le llegaron al educador, al maestro con la queja de que el niño no lo saludo en la calle, esa era una falta gravísima, eso era una falta gravísima porque era atentar contra la dignidad y el respeto del maestro, esas faltas eran reprochadas públicamente porque el respeto era nada más y nada menos que el punto de partida de todo el proceso educativo; tocaba respetar pues por sobre cualesquier otra cosa, el maestro era un referente obligado en términos de respeto	Los padres de familia asistían a la escuela por faltas de respeto o mal comportamiento.
3	L. Alfonso, comunicación personal, 5 de febrero de Las evaluaciones eran orales y escritas 2016	Nos trataban de separar, porque cuando yo inicie la primaria, primero de primaria, segundo, éramos hombres con un profesor y las niñas estudiaban aparte (...), no éramos revueltos, ya cuando estuve en tercero de primaria si se empezó mixto, me parece que se llamaba la educación mixta que eran hombre y mujeres.	A partir de 1967 comienza a integrarse los dos géneros niños y niñas en las escuelas urbanas.
3	L. Alfonso, comunicación personal, 5 de febrero de 2016	(...) en ese tiempo nos daban una materia era de urbanidad que era donde le enseñaban a uno de todos los modales de cómo comportarse (...) hasta para enseñarlo a uno como comer y como bañarse la boca, todo esas cuestiones le enseñaban a uno	Enseñanza de modales y buenos hábitos de higiene.
3	L. Alfonso, comunicación personal, 5 de febrero de 2016	(...) fundamentalmente en cada materia, primero que todo a memorizar porque esa era la enseñanza primordial (...), porque si uno no memoriza no estaría haciendo nada	Enseñanza primordial en las materias, la memorización.
3	L. Alfonso, comunicación personal, 5 de febrero de 2016	Evaluaciones nos hacían evaluaciones por escrito y orales, orales era las que muchas veces en el mismo pupitre se contestaban o muchas veces pasando al tablero (...), al tablero más que todo era como tanto lenguaje y primordial matemáticas	Las evaluaciones eran orales y escritas
4	J. Toloza, comunicación personal, 6 de febrero de 2016	Era un salón grande a la entrada y otros dos a la parte de adentro y al frente había una huerta (...) ella siempre colocaba cartelera (...) una cartelera de notas y avisos y cartelera, decoraciones unos cuadritos no me acurdo bien exactamente.	Uso de estrategias didácticas.
4	J. Toloza,	(...) como semanalmente hacían	Evaluaciones semanales

	comunicación personal, 6 de febrero de 2016	evaluaciones pequeñas, iban haciendo evaluaciones	
4	J. Toloza, comunicación personal, 6 de febrero de 2016	(...) aunque la profesora nunca nos pegó, nunca nos maltrató, no nunca jamás ella nunca nos pegaba incluso nos consentía.	No recibió maltrato de la maestra, eran consentidos.
5	L. Bernal, comunicación personal, 10 de febrero de 2016	Pues era como una escuela nueva porque la habían acabado casi de construir y era un salón grande y hay estudiaban todos los cursos.	La Escuela Vereda Volador era mixta.
5	L. Bernal, comunicación personal, 10 de febrero de 2016	(...) llegaba uno que la oración, la fila, primero se formaban todos en el patio, entraba uno (...) llamaban a lista, luego la oración, el canto y empezaban las clases.	Inicios de clases con formación, oración y cantos.
5	L. Bernal, comunicación personal, 10 de febrero de 2016	Bueno ahí si eran en el cuaderno y ya las evaluaciones finales ya era con los papás (...) ahí era como los papás los que servían de jurados u otras profesoras	Evaluaciones en cuaderno y las finales con padres y otros docentes.
5	L. Bernal, comunicación personal, 10 de febrero de 2016	Cuando de pronto uno se portaba mal y lo llamaban o cuando hacían reuniones, pero casi no	La asistencia de los padres a la escuela de la Vereda Volador era por disciplina o reuniones de notas.
6	E. Ávila, comunicación personal, 12 de febrero 2016	(...) pues la profe colocaba muñequitos, pero así cantidad de decoración no, pues los libros normales con los que trabajaban, un armario donde le echaban candado a los libros y algunas cosas importantes que habían y mucho material así tapitas y cosas así para trabajar	Material didáctico de la maestra.
6	E. Ávila, comunicación personal, 12 de febrero 2016	mucho juego, ella era muy (...) activa, nos (...) consentía muchísimo, nos paladiaba, (...) todo lo que nos enseñaba trataba de enseñarnos jugando pero también cuando nos ponía a trabajar era muy exigente, (...) pero siempre nos enseñó con mucho amor, poco grito, ella fue una profesora muy cariñosa, le gustaba mucho que trabajáramos manualidades, picar, recortar, pegar, nos enseñó a colocar botones, (...) uno de los trabajos era llevar un pedacito de tela, una aguja y un botón, entonces a pegar un botón, (...) el picado lo trabajaba mucho y pues lo normal en esa época, nos enseñaban a hacer planas (...). Ella llegaba nos saludaba, nos hacía rezar y nos ponía cantar, nos hacía un jueguito, nos hacía un canto y después de que ya cantábamos y eso nos hacía sentar	Pedagogía de la maestra.
6	E. Ávila, comunicación personal, 12 de febrero 2016	Pues de las cosas más que todo, pues rondas, cantos, (...) dibujar porque se trabajaba mucho a través del dibujo nos enseñaba muchas cosas a través de dibujos e imágenes y pues las vocales ya con dibujos y todo eso nos enseñaba las	Enseñaba las rondas, los cantos y el dibujo enfocados hacia la matemáticas y español

		vocales. (...) básicamente todo estaba enfocado en la matemáticas y español	
6	E. Ávila, comunicación personal, 12 de febrero 2016	(...) la urbanidad iba muy (...) de la mano, pero no tanto que ella nos dijera bueno esta es la urbanidad, (...) sino la manera como ella nos enseñaba nos iba educando a través de esa urbanidad de Carreño que en su momento si se aplicaba, (...) ella si fue una profesora que nos enseñó con muchísimo amor pero también con mucha disciplina (...)	La urbanidad enseñada a partir del ejemplo.
6	E. Ávila, comunicación personal, 12 de febrero 2016	Pues la evaluación era de acuerdo a lo que usted trabajara, si usted trabajaba pues le iban a evaluando bien y a medida de usted si iba haciendo pues le iba sacando la nota y sino pues iba sacando más poquito.	Evaluación de acuerdo a su trabajo.
7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	En esa época se usaba libro alegría de leer, la cartilla charry, que otras cartillas habían, nacho y por allá en el (...) 70 para acá salieron unas que se llamaban guías alemanas, entonces ya casi se limitaba uno a enseñar con la guías alemanas, un programa que trajeron.	Evaluación
7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Pues en esa época era importantísimo era el Catecismo Astete, bueno después ya sacaron por grados un catecismo que lo saco como la diócesis, algo así, que era por cursos (...): Dios me llama, Dios me ama, Dios no sé qué más, hasta vencer, como que era el último y la historia sagrada y matemáticas, español eran las más importantes, las otras materias también tocaba darlas sociales, naturales (...) en esa época no, porque después ya fueron todas iguales ya se acabó hasta la historia sagrada, ya no se dio más, la urbanidad también se daba en esa época.	Primaba en la enseñanza
7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Pues eso si tenía que todas las tardes preparar sobre todo el curso 1º tocaba llevarles material de lectura, en esa época trabajamos (...) con el sistema de palabras normales esas tocaba enseñarlas con (...) buen material, después ya que vino las guías alemanas entonces ya empezamos con la letra pegada antes era con (...) manuscrita era con letra pegada y después toco entonces (...) esta letra escrita. ¿Y esas planeaciones de los niños de primero era como las actuales por ejemplo por medio de imágenes? No, se hacían láminas, si tocaba hacer láminas o llevar material objetivo mejor, sí.	Preparación de clases
7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Eso sí en esa época era disciplina lo que había jajaja hacer las filas, hacer silencio, aprender a escuchar, porque ahora los	Disciplina

	marzo de 2016	niños no saben escuchar o no escuchan mejor dicho, eso si la disciplina, pues yo fui un poco exijin en la disciplina, porque si la profesora está hablando, era la profesora y no el niño el que estaba hablando, después ya le tocaba el niño entonces ya hablen ellos todo lo que, pregunten todo lo que sea.	
7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Ay si se evaluaban las tareas, se evaluaban los cuadernos, se evaluaban (...) la participación en clase. Ya últimamente, porque en los primeros años eso todo eso era oral, las evaluaciones eran pues si se hacían (...) escritas las tareas así, pero la final (...) era oral con una junta calificadora que nombraban del municipio, que el alcalde, que el personero, que el señor cura, veces hasta el juez, el (...) jefe de grupo se llamaba en esa época y unos dos profesores más, eso era una junta grande para evaluar los niños, para evaluar el curso, pero oral, en una forma oral, eso no era escrita como ya después. Eso se pasaba en cuadros, las notas eran como se llamaban numéricas, la evaluación era numérica en esa época de 1 a 5.	Evaluación
7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Eso sí era (...), en esa época de las 8 (...) si en los primeros años era de 8 a 12 y creo que de 2 a 4 y luego ya (...) por allá como en los años 70 (...) y se trabajaba de lunes a sábado hasta el mediodía. Creo que por allá como de los años 70 para acá (...) pasaditos los 70 ya hubo la jornada (...) no se trabajaban los sábados, de lunes a viernes y mucho ya después fue que hubo la jornada de, que se llamaba jornada continua de las 7 a las 2 de la tarde, pero eso ya fue por acá en los años que? 90 sería? más o menos.	Jornada escolar
7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Aquí como al principio únicamente había una escuela para un curso o dos el resto era por todo el pueblo que habían salones, yo por lo menos aquí en la esquina donde tiene la tienda Alberto yo trabaje ahí unos años con quinto, trabaje arriba en la concentración, ahí donde es el banco agrario trabaje otros años, aquí en la esquina de la municipal trabaje otros años, eso si era regados por todo (...) hasta cuando regrese como el 75 (...) aquí a la concentración Gabriela Mistral, llamábamos aquí arriba donde es el hogar y el jardín ese de bienestar, y ya los últimos fue arriba en la Concentración	Descripción contexto

Pablo sexto, como es que llaman ahora, quien sabe cómo la llamaran. Pero en esa época trabajamos solos mejor dicho solo, cada cual en su salón, aquí arriba si éramos dos profesores, arriba si (...) cinco y hasta seis porque habían unos cursos que tenían dos maestros

7	P. Barreto, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Pues ellos asistir a toda las citaciones que se les hacían, las reuniones que se hacían para entregar informes y cuando había necesidad de invitarlo por alguna circunstancia individuales. ¿y por qué circunstancias los invitaban? Pues de pronto el niño no traía tareas, lo veía uno que estaba desaplicado (...) sí que no traía tareas por lo general, entonces tocaba informarle al padre de familia o que faltaba mucho a clase porque eso también se veía que muchas veces los mandaban y no llegaban o faltaban y uno no sabía (...) como en esa época había poca comunicación, ahora como hay medios para llamar al celular si el niño lleo o porque no vino ¿y venían los dos papá y mamá? Ahhh no, eso si no, nunca porque si el uno podía venir el otro no.	Rol de los Padres
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Los libros que en ese tiempo se usaban eran la cartilla alegría de leer, la cartilla charri, el catésis mastete, la historia sagrada y algunos textos de historia patria.	Libros de enseñanza
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Lo más importante en ese tiempo eran las matemáticas, matemáticas si tocaba estudiar bien digamos las tablas porque quien sabia las tablas sabia matemáticas, entonces lo que uno se preocupaba era que aprendieran las tablas, que sabiendo las tablas pues se defendían en matemáticas. Y la escritura especialmente la ortografía, la ortografía eran cosa esencial enseñarla, lo mismo el comportamiento de que saludaran los niños, de que les dieran digamos la cera a las damas y fueran respetuosos con todas las personas.	Primaba en la enseñanza
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	El día anterior se hacia el material, se planeaba como lo iba uno a presentar allá ante de los alumnos, bien fuera en láminas o bien digamos material natural y explicarlo allá en la clase para que los niños. ¿Cómo eran esas láminas? Eran gráficos por ejemplo del (...) corazón, dibujar el corazón y explicarles digamos donde queda tal (...) órgano (...) ¿le tocaba dibujarle a uno por uno el corazón, no? No, se llevaba la lámina y se les	Preparación de clases

		explicaba y que los niños la dibujaran en sus cuadernos.	
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	En ese tiempo la disciplina, tenía que ser digamos que hubiera autoridad, si no había autoridad se le volvía un desorden digamos la (...) clase, entonces tenía uno que imponerse, dar la orden y hacerla cumplir y así todo marchaba bien, sin necesidad digamos de castigar sino que, yo no recuerdo a ver sido castigador en la escuela, lo que si era exigente en mis (...) trabajos.	Disciplina
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Pues se evaluaba, si se le hacía un cuestionario y se evaluaba, porque en ese tiempo lo que predominaba era la memoria, si el niño pues por ejemplo en las tablas el niño se las aprendida de memoria pues se evaluaba (...), lo mismo las preguntas de catecismo si se las sabían, se evaluaban, se calificaban de una a cinco. La evaluación también en unos libros que venían con (...) casillas en cuadrículado para anotar ahí las calificaciones numéricas. ¿Y se les entregaban a los papas como actualmente se hacen con registros? No, no eso no se les entregaba sino, por allá digamos que a final del año se les entregaba el certificado.	Evaluación
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	La jornada escolar empezaba a las ocho de la mañana, un receso por ahí a las diez y un cuarto de hora, luego se continuaba y se salía a medio día a almorzar. En ese tiempo tocaba ir almorzar a las casas porque no había restaurante y luego regresar por la tarde, a las dos de la tarde empezar, a las tres un receso y salían a las cuatro y media o cinco de la tarde para las casas, se trabajaba de lunes a sábado a mediodía. ¿Y las reuniones de docentes? Las reuniones de docentes generalmente se hacían por ahí cada (...) mes. ¿Pero eran dentro de la jornada escolar? No solo eran los sábados, se suspendían digamos las clases los sábados y se hacía la reunión de (...) profesores.	Jornada escolar y Restaurante
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	En la vida escolar participaban, los niños, el profesor, (...) de pronto el sacerdote cuando iba a dictar sus conferencias allá, no recuerdo quienes más pero eso (...) había bastante integración el juez a veces (...) o el alcalde.	Intervención en la escuela de otros agentes
8	T. Quiroga, comunicación personal, 24 de marzo de 2016	Pues los padres de familia participaban en las reuniones y acataban las hites que se les hacían para informarles sobre el rendimiento, sobre el comportamiento de	Rol de los Padres

		los niños y se les pedía la colaboración para que ellos (...) les dieran tiempo para hacer las tareas y estuvieran pendientes de que asistieran a clase.	
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	Si de pronto en ese tiempo en que había la Escuela de la Mesa (...) eso aquí hubieron varias (...) sedes (...) había una, donde Don Arcaico (...) Ávila, era una, allá alcance a trabajar unos días, donde Adolfo Vargas, otro donde (...) Ismael Huertas había otra, (...) eso había una cantidad de Escuelas, (...) de casitas que (...) las prestaban para hacer (...) la Escuela eran casas de familia (...) y tocaba (...) convivir con la familia y la escuela (...) prestaban un saloncito y ahí (...) un corredorcito (...).	Escuelas Comunitarias
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	(...) No pues que todo (...) lo que ellos enseñaban (...) era en acción, (...) lo iba uno aprendiendo pero vamos a hacerlo, (...) y vamos a comprobarlo (...) todo se hacía así (...) por eso (...) la señorita enseñaba como era una isla en el solar de la Escuela, haciendo la islita (...) ellos hacían el arroyito y allí iban pegando los ríos y como se hacía el mar, como se formaba el mar, como se formaban los ríos, como se formaban los arroyitos, de donde iba aumentando el agua, pero ellos tenían una metodología, de donde la sacarían todo pero lo podían hacer, pero todo lo hacían en el terreno. Lo mismo las maticas íbamos a las maticas por ejemplo (...) el color de las hojas, porque se mantenían debajo de la piedra y otra que se criaba a la luz del sol (...) y al aire y sol, entonces era diferente uno lo veía (...) las maticas que se sembraban por debajo de las piedras (...) y se comparaba, todo era experimentos (...) visuales y reales (...) Una educación activa muy activos, ellos eran activos, todo se hacía viendo, haciendo, mirando y comprobando (...) todos los experimentos, todo era laboratorio (...) y así aprendía uno mejor (...) era una metodología muy práctica (...) y no se distraían ni estaban molestando al uno ni estaba molestando el uno al otro sino todos estaban ayudando y haciéndole hay todos entre todos (...) haciendo el mapa (...).	Metodología de la enseñanza
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de	Eso les daban (...) unas onces, (...) de una aguade panela y una mogolla, había por parte (...) del gobierno, quien sabe quién daría eso (...) tal vez el municipio	Suministro de alimentos por Cendas

	2016	(...) porque de allá mandaban la mogolla, mandaban la panela (...) y encargaban una señora para que hiciera esa agua de panela y les (...) diera las onces a los niños y onces y medias nuevas (...). Cendas llevo la comida al campo (...) un queso amarillo, leche en polvo (...) y harina de trigo (...)	
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	Eso la maestra tenía que hacer de todo, todo lo del movimiento de la vereda tenía que darse cuenta, de todo, ella tenía que darse cuenta de enfermos en la vereda (...), lo de la escuela común y corriente (...), todo lo que es matrículas y estar pendientes ir a las reuniones cada mes (...) y en la vereda (...) dar cuenta por la salud, por los enfermos, (...) hasta llevarles el sacerdote, de todo se tenía que uno dar cuenta ahí en (...) la vereda de los niños, de todo lo de los niños de la salud de llevarlos a las vacunas (...) ir cada 15 días a misa obligatorio.	Labores de la maestra rural
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	Si habían veredas que las pagaba el municipio, pero pagaban para (...) unos poquitos niños porque claro cómo eran pagos por los papas, por los papas más que todo, para el catecismo (...) ellas pagaban era por el catecismo, no tanto... y por aprender y escribir.	Primera enseñanza el catecismo
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	La primera religión era (...) la que ocupaba la primera casilla (...) la segunda casilla era lectura, la tercera escritura (...) la cuarta que comprendía matemáticas, la otra casilla era naturales (...) botánica (...) zoología e higiene (...) y las sociales (...) geografía, historia patria (...) y (...) instrucción física, (...) educación cívica	Orden de la enseñanza de las materias
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	Los libros de la escuela era el libro de matrículas (...) el libro del historial (...) el de asistencia (...) el de calificaciones indispensables (...) el de actas, en ese tiempo y se llevaba el de las actas (...) El libro del inventario era una cosa delicada, porque en ese tiempo (...) si se llevaban rígidamente cuentas y todo eso, cualquier cosa que le dieran tocaba (...) no se podía perder una pizarra y en ese tiempo era todo pizarra, pizarra y pizarra (...)	Libros de la escuela
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	Allá la mujer a ser femenina (...) la mujer ser y hacerse valer como mujer y ser femenina, nada de (...) de eso de pantalón, de todo eso nada, la mujer se vestía y se portaba como (...) mujer digna (...). (...) La mujer no se podía vestir de	Forma de vestir la mujer

		hombre jamás ni por un disfraz	
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	Las mujeres eran todas con sus (...) costuras, sabanas, sobre sabanas, bordadas, manteles bordados y bellezas (...), la bandera de la virgen, (...) eran las obras manuales de las mujeres, las de los hombres eran carritos, (...) canastas de cuerda, (...) mochilas, (...) el fique lo trabajaban mucho (...). Todo lo que era de la mujer, era de la mujer y lo que era del hombre, era del hombre, delicado (...) Sí, en esa vez se respetaba mucho eso hasta en la ropa, la ropa toda se (...) no podía estar revuelta, ni se lavaba, la ropa no se lavaba revuelta la de la mujer con la del hombre, la de la niña con el niño, era aparte, todo era aparte, en ese tiempo, no ve que es un mundo distinto a este, de (...) sexo no se le (...) nombraba a la niña nada ni al niño nada, de eso nada, eso era prohibido (...).	Diferencias entre hombre y mujer
9	A. Castañeda, entrevistada por Alicia Bernal, 12 de octubre de 2016	El respeto, ese respeto inmenso entre el hombre y la mujer en todo sentido (...), era materia principal, quien perdiera urbanidad perdía el año, era muy delicado, la urbanidad era... (...).	Materia importante la urbanidad

Decretos y otros (fotos, libros, artículos y actas)

<i>Nº Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
10	Archivo de Municipio de Macanal. Circular de Tunja, enero 25 de 1945. Decreto número 1790 de 1930 (Octubre 22). Artículo 9.	(...) transcurrido este tiempo toda inscripción de matrícula será consultada al respectivo inspector y resuelta por este funcionario, quien por el efecto tendrá en cuenta el Decreto número 454 de 1942 del órgano ejecutivo departamental.	Matricula
10	Archivo de Municipio de Macanal. Circular de Tunja, enero 25 de 1945. Decreto número 1790 de 1930 (Octubre 22). Artículo 1.	Obligaciones de los padres o guardadores (...) Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de éstos, están obligados poder o proporcionar a los niños un mínimo de educación de acuerdo con el pénsum prescrito por las escuelas rurales, el cual debe comprender las bases necesarias para la vida en (...) la instrucción intelectual, religiosa, cívica y física.	Educación
10	Archivo de Municipio de Macanal.	La enseñanza mínima de que habla el artículo anterior, debe comenzar para el niño desde la edad de seis años y las	Enseñanza

	Circular de personas bajo cuya protección se encuentran, quedan en libertad de dar cumplimiento a lo aquí dispuesto, en alguna de las formas siguientes:		
	Tunja, enero 25 de 1945. Artículo 2.	<ol style="list-style-type: none"> a. Procurándoles enseñanza en el hogar; b. Haciendo educar a los niños en una escuela pública o privada. 	
10	Archivo de Municipio de Macanal. Circular de Tunja, enero 25 de 1945. Artículo 6.	Queda prohibido a los padres, guardadores de los niños menores de catorce años, contratarlos en cualquier clase de trabajo con personas o entidades extrañas, a menos que los niños presenten el certificado de haber adquirido el mínimo de enseñanza establecida. Parágrafo. Los mayores de once años pueden ser empleados en labores agrícolas, industriales o domésticas, siempre que presenten el certificado de instrucción mínima o demuestren hallarse en la época de vacaciones escolares.	Prohibiciones
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios.	Esta inspección que en su forma actual viene funcionando desde 1936, fue reorganizada por medio del decreto número 1964 de 1938. El servicio de inspección se encamina, mediante una labor inteligente de vigilancia y orientación, a procurar que la escuela funcione en todas como conviene y a fomentar el continuo mejoramiento de ella.	Inspección
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	En este punto se hizo un avance importantísimo por medio de la ley de 1937, que fija en \$40.00 mensuales el sueldo mínimo de los maestros de escuela primaria; pero no todos los departamentos están cumpliendo esta disposición.	Salario de los maestros
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	Tal como ordinariamente funciona entre nosotros, la escuela rural adolece de las siguientes deficiencias: <ol style="list-style-type: none"> A. Falta de asistencia regular a causa de los factores que a continuación se expresan: <ol style="list-style-type: none"> 1. La distancia excesiva que queda del hogar, en ocasiones de más de dos kilómetros. 2. El invierno prolongado en algunas regiones reduce la asistencia a un veinticinco por ciento. 3. La utilización de los niños en la recolección de las cosechas. La de café, especialmente, reduce la asistencia a un ciento por ciento: el trigo, la papa y el arroz, la 	Deficiencia en las Escuelas Rurales.

		reduce también en una proporción considerable.	
		4. Las enfermedades, que los médicos escolares no pueden atender porque no alcanzan a llegar en sus carreras hasta los hogares del niño campesino.	
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	Al lento desarrollo de la enseñanza, determinado por los siguientes hechos: <ul style="list-style-type: none"> a. La diversidad de preparaciones entre los niños del grupo que obliga a la maestra a tener que atenderlos individualmente. b. A la repetición sistemática de las mismas lecciones que se hace en beneficio de los nuevos elementos, pero con evidente perjuicio para los niños que las han recibido. 5. A la irregularidad y lentitud con que llega el material escolar por las dificultades de transporte hasta el propio lugar de la escuela.	Enseñanza
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	El magisterio rural implica problemas especiales, a saber: <ul style="list-style-type: none"> 1. Escasísima preparación científica y profesional debido a la poca escolaridad de los individuos que los integran. 2. Especiales dificultades para mejorarle con preparación, determinadas por el crecido número maestras rurales y por el hecho mismo de su trabajo en los campos. 3. El escaso control que puede hacerse de su labor a causa de su alejamiento de los centros poblados. 4. Las condiciones de vida que tienen que afrontar la maestra rural limitan la selección que pudiera hacerse de buenos elementos, porque: <ul style="list-style-type: none"> a. Si se trata de jóvenes preparadas en las escuelas normales, estas suelen rehusar la escuela que se les ofrece, por temor a las incomodidades materiales, al alejamiento de sus familiares y a los peligros morales que puedan sobrevenirles. 	Problema que detecta el Magisterio Rural.
17	AGN. (1934-1946) Archivos	Así, en todas las escuela rurales, mientras unos pocos alumnos se benefician cada	La desigualdad con los estudiantes de las escuelas

	privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	año de los comienzos de la enseñanza, los otros están perdiendo un tiempo verdaderamente precioso, ya que no encontrarán como responder al avanzar en la vida; la labor de las maestras se reduce a la repetición rutinaria, dentro de un mismo periodo escolar y año tras año, de unas mismas lecciones elementales, y la escuela viene a quedar convertida en una rueda que patina.	rurales.
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	En tales circunstancias, a las escuelas rurales solo van, por lo común, aquellas maestras de preparación tan escasa que no darían pie con bola en las escuelas urbanas; o señoras de avanzada edad, sin otros medios de trabajo, cuya labor, por otros aspectos muy meritoria, sin contar de los inconvenientes de que he hablado antes, tiene que resultar poco menos que nula; o maestras que nada tienen que temer de los peligros morales a que se expone la maestra rural y cuya actuación en el magisterio no resulta, por lo mismo muy conveniente. A las escuelas rurales se enviaban maestros sin preparación ninguna especializada, y existió durante mucho tiempo el criterio equivocado de que maestro rural podía ser cualquiera que supiese leer y escribir. Y dentro de este aberrante concepto la educación anduvo largo trecho en Colombia.	Maestras rurales poco preparadas.
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios	En diversas épocas y en distintos lugares del país ha habido ensayos, más o menos afortunados de suministrar a los niños de las escuelas una o dos comidas de las que componen entre nosotros la alimentación diaria. Últimamente, al hacer el gobierno esfuerzos por generalizar esta institucionalización, se le ha dado en los actos oficiales, el nombre de restaurantes escolares, desde 1936 la nación viene destinando en su ley de aprobaciones sumas relativamente cuantiosas para fomentarlos, mediante auxilios. Se ha procurado que los municipios apropien fondos para este servicio, que los departamentos los auxilien y esos dos aportes han sido reforzados con el auxilio nacional.	Restaurante escolar
17	AGN. (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43,	Bien sabéis que los restaurante escolares tienen la doble ventaja de que animan a concurrir a las escuelas a aquellos niños en cuyas casas no hay posibilidad de que les den alimentación en horas oportunas y de que contribuyen a aminorar los males	Restaurantes escolares

	162 folios.	que para la salud de la raza el hecho de que los niños en edad escolar no reciban alimentación sana y suficiente.	
18	Citolegia, (1940). Librería Bedout	Los que se consagran a enseñar a los niños y a los adultos que no han recibido educación, y principalmente los maestros de escuela, deben tener por máxima fundamental la de hacerse amar de sus discípulos y de hacerles conocer todos los bienes que les resultarán de su enseñanza para que se apliquen y hagan progresos, p. 3-4. El maestro debe ejercitar más la inteligencia de los niños que su memoria, para formar hombres inteligentes que sepan hacer uso de su razón, p. 4.	Perfil Maestro.
18	Citolegia, (1940). Librería Bedout	No hay ya quien no conozca que el método de enseñar a leer deletreando confunde a los niños y retarda sus progresos, por tanto, sería ocioso demostrar las ventajas de la Citolegia, que es un buen método de lectura sin deletrear.	Deletrear
18	Citolegia, (1940). Librería Bedout	El hacer mal lo que se hace, fastidia y disgusta; pero el hacerlo bien todo, interesa y divierte. Por esta razón es por lo que un buen maestro obliga incesantemente a sus discípulos a consagrarse con aplicación a sus deberes; porque sólo de este modo les divertirá el trabajo y les proporcionará más placer que el juego, p. 26.	Maestro consagrado a los deberes
18	Citolegia, (1940). Librería Bedout	Diariamente debe bañarse uno la cara, las manos y los pies; y cada ocho días el cuerpo, p.29.	Higiene del cuerpo
18	Citolegia, (1940). Librería Bedout	1- Solo la Religión puede conducirnos a la verdad, a la virtud y a la bienaventuranza. 3- Ella sola sabe formas buenos ciudadanos, súbditos obedientes, sirvientes fieles, amos humildes, magistrados incorruptibles, príncipes clementes y amigos verdaderos, p. 41.	Religión

Fichas temáticas

Fuentes secundarias

Introducción

<i>Nº Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
39	Aries, P. (1986). La infancia.	La actitud de los adultos frente al niño	Cambios de la

Revista de educación, n. 281, pp. 5 – 17. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973>

ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente, sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos. Sin embargo, esos cambios han sido tan lentos e imperceptibles que nuestros contemporáneos no se han dado cuenta de ellos (en la actualidad, ya que todo se mueve apresuradamente, se notan mejor). En otros tiempos, esas mutaciones no se distinguían de los datos constantes de la naturaleza; las etapas de la vida humana se identificaban, de hecho, con las estaciones. No es que el hombre estuviese completamente inerte en su enfrentamiento con la naturaleza, pero no estaba en condiciones de influir en ella excepto con intervenciones mínimas, modestas y anónimas, que resultaban eficaces sólo porque se repetían durante mucho tiempo: el observador sólo podía descubrirlas en el momento en que se acumulaban tanto que su densidad las hacía evidentes. Con el niño, pues, ha sucedido lo mismo que con la agricultura: no se puede hablar de revolución de la infancia, como no se puede hablar de revolución agrícola..., aunque también se haya intentado hacerlo, p. 5.

infancia en la Historia

40

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ed. Barcelona: Península, pp. 185-208. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf>

El niño comparte el estado de transformación con todas las cosas vivas; respecto de la vida y su desarrollo, el niño es un ser humano que está en un proceso de transformación, tal como una cría de gato es un gato en proceso de serlo. Pero el niño es nuevo en relación con un mudo que existía antes que él, que continuara después de su muerte y en el cual debe pasar su vida. Si en este mundo el niño no fuera un recién llegado sino solo una criatura viva que aún no ha alcanzado el punto máximo de su desarrollo, la educación sería solo una función vital y no consistiría más que en la preocupación por el mantenimiento de la vida y la práctica del vivir, del que todos los animales se ocupan cuando tienen cachorros. Sin embargo los seres humanos tren a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asume la responsabilidad

Concepto recién llegados

41	<p>Carli, S. (2011) El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. Recuperado de Cosse, Llobet, Villalta, & Zapiola. <i>Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX</i>. Buenos Aires: Teseo. pp. 31- 55. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=u4A1ofD2V4UC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Infancias:+pol%C3%ADticas+y+saberes+en+Argentina+y+Brasil.+Siglos+XIX+y+XX&source=bl&ots=fouYZOEQ_z&sig=dZ1m05FZ1D5L-znKjoLnXJWsh9g&hl=es&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMI5qyLhZ6gyAIVwtUeCh0mwQYO#v=onepage&q=Infancias%3A%20pol%C3%A4Dticas%20y%20saberes%20en%20Argentina%20y%20Brasil.%20Siglos%20XIX%20y%20XX&f=false</p>	<p>de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo, p. 197.</p> <p>Esa niñez interpelada, nombrada, categorizada y clasificada, pero sobre todo construida en una trama de discursos, dispositivos y prácticas adultas de diverso tipo, es también un sujeto generacional cuya historia vivida merece un mayor detenimiento de los estudios.</p> <p>El acercamiento histórico a esa experiencia generacional no es sencillo, pero conlleva desafíos interesantes, entre otros reconstruir ese presente infantil en el tiempo pasado. En primer lugar la historia oral puede acercarnos al pasado, como señala Paul Thompson, “a través de la escucha y registro de las memorias y experiencias de su protagonistas”, recuperando las “esferas escondidas” de los registros históricos, como son las relaciones familiares y las experiencia de infancia, p. 5.</p>	<p>Memoria de los protagonistas</p>
42	<p>Certeau, M. (2000). <i>La Invención de lo Cotidiano. I Artes de Hacer. Presentación e Introducción</i>. Universidad Iberoamericana: México. pp. 13-48.</p>	<p>Mi intención no apunta directamente a la constitución de una semiótica. Consiste en sugerir algunas maneras de pensar las prácticas cotidianas de los consumidores, al suponer de entrada que son de tipo táctico. Habitar, circular, hablar, leer, caminar o cocinar, todas estas actividades parecen corresponder a las características de astucias y sorpresas tácticas: buenas pasadas del "débil" en el orden construido por el "fuerte", arte de hacer jugadas en el campo del otro, astucia de cazadores, capacidades maniobreras y polimorfismo, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros.</p> <p>Tal vez respondan a un arte sin edad, que no sólo ha atravesado las instituciones de los órdenes sociopolíticos sucesivos, sino que se eleva más alto que nuestras historias y une extrañas solidaridades sin llegar a las fronteras de la humanidad. p. 46.</p>	<p>Prácticas cotidianas.</p>
43	<p>Nietzsche, F. (s.f) <i>La Genealogía, la Historia</i>. Recuperado de http://www.pensament.com/filoxarxa/filoxarxa/pdf/Michel%20Foucault%20-%20Nietzschegenealogiahistoria.</p>	<p>De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener</p>	<p>Genealogía</p>

	pdf	nada de historia --los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos--, captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar..., p. 1.	
44	Marín, D. (2013). Auto-ayuda y educación: una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas. <i>Revista Colombiana de Educación, N. 65</i> . Bogotá, Colombia, pp. 177-198.	En concreto, la disparidad de esos documentos y por el uso de libros de autoayuda como fuentes documentales en esta investigación sobre las prácticas educativas contemporáneas ayudaron a percibir las prácticas de gobierno ético que encuentran en la individualización su articulación con las prácticas de gobierno político. Solamente por la diferencia de autores y sistematicidad de los documentos usados fue perceptible el predominio de los ejercicios que operan como técnicas de individualización en los discursos educativos contemporáneos: en esa dispersión del archivo se pudo reconocer en su actuación la serie prácticas educativas/prácticas de sí/gobierno ético/gobierno neoliberal que fue descrito en la primera parte del estudio, p. 187.	Dispersión del enunciado
45	Zuluaga, O. (1999). <i>Pedagogía e historia. Metodología General</i> . Bogotá, pp. 179-186.	El archivo no es, en realidad, la suma de lo que un autor dijo en el conjunto de sus libros, artículos, declaraciones, ni el universo de relaciones que su obra puede establecer con otros textos o con otros registros, no es una suma de escritos, ni de huellas discursivas. Es un sistema de reglas que rigen para una cultura la producción, la distribución, la transformación, la exclusión, de las series enunciativas. El análisis pasa indudablemente por los textos: libros, estatutos, memorias, etc., registrados en una red interinstitucional, pero tiene que salir del texto, rasgar su presunta unidad; digamos que el texto es el momento de unas condiciones que no se repiten exactamente en el texto, son condiciones que escapan al texto, están definidos desde fuera del texto mismo por las regulaciones que determinan una práctica discursiva. El archivo, pasa, pues, por los documentos pero no tomados como aquello donde se lee directamente, evidentemente, materialmente las cosas, está allí y su	Archivo

estar es definido desde fuera del texto mismo por las regulaciones determinadas por una práctica discursiva, por reglas que ellos mismos no explican desde su construcción interna. Si se habla del “archivo” del pensamiento de un autor, el término no se toma en sentido estricto, más bien es una proyección del archivo entendido como sistema de reglas, p. 178.

Lectura metodológica

Es la que trata de establecer los modelos que ha incorporado la Pedagogía para constituirse como disciplina; la dispersión de sus objetos y las condiciones de posibilidad en que han surgido; las relaciones interinstitucionales y las posiciones de sujeto generadoras de diferentes modalidades enunciativas; a qué tipo de acontecimientos sociales están sujetas sus variaciones enunciativas; las reglas que cohesionan como una unidad unos grupos de enunciados, y los esquemas de dependencia entre los mismos; las normas que han regido la apropiación del discurso.

Procedimientos metodológicos

Etapa de instrumentación de registros discursivos

Consiste en la localización y recolección de la red documental e informativa que, a través de la historia de las prácticas pedagógicas, da cuenta de los contenidos pedagógicos que en ellas se han difundido y de la organización de las prácticas pedagógicas según contenidos y orientaciones interinstitucionales.

Etapa de prelectura de registros

Consiste en una exploración preliminar de los documentos con el fin de elaborar unos primeros criterios para la selección del campo documental.

Etapa de tematización de los registros

A manera de un “análisis de contenido” se fraccionan los contenidos en las temáticas que ellos presentan internamente y se agrupan por categorías o temáticas que van de las más relacionadas con otras a las menos relacionadas. Este tipo de análisis excluye la comparación y la interpretación de textos mediante otros textos. Los más relacionados indican

		conjuntos de posibles dominios discursivos donde se halla dispersa una misma temática, pp. 182-184.	
46	Saldarriaga, O. (2003). <i>Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia</i> . Bogotá. Grupo de la historia de la práctica pedagógica de Colombia. Ed. Magisterio, pp. 131-185	<p>Al contrario, me propongo analizar esta relación como una relación compleja, de naturaleza no causal sino tensional. Es decir, considerar que el “modelo pedagógico” es un compuesto de dos elementos: uno, los saberes, los contenidos conceptuales y finalidades formativas explícitos, y otro, las tecnologías, o técnicas y mecanismos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales fines educativos y sociales.</p> <p>Y, he aquí mi hipótesis, esta relación entre el saber pedagógico y las tecnologías de organización no es una relación de teoría a práctica, sino una relación tensional de forma a contenido, la cual proviene del hecho de que cada uno de estos componentes responde, desde el nacimiento mismo de la escuela moderna, a dos funciones divergentes e incluso antagónicas, y que además, se formaron históricamente a partir de realidades diferentes, pp. 1-2.</p> <p>No estoy pues, planteando un nuevo análisis negativo que aumentaría las culpas cargadas sobre el maestro y la escuela; opto por proponer una rejilla de análisis que permita hacer visibles esas tensiones constitutivas y sus transformaciones históricas, para utilizarlas de forma crítica pero constructiva, pp. 4.</p> <p>Propongo entonces ver la escuela moderna como un dispositivo que se constituye tratando de armonizar dos tipos de funciones estratégicas, (sobre la masa y el individuo) y dos tipos de tecnologías (organizativas y pedagógicas) ; que se expresan en la paradoja de la pedagogía : ella es la encargada de encauzar y corregir las naturalezas infantiles, para producir sujetos libres pero responsables, y hacerlo a la vez, operando sobre colectividades o grupos de población para formar individuos e identidades. (Ver grafo n° 1). Drama vivido alrededor de los efectos éticos buscados por la escuela moderna: formar individuos “autogobernados” (una de cuyas formas, entre otras, es la</p>	Matrices de Saldarriaga

llamada autonomía) pero a la vez sometidos o respetuosos del orden social y la normalidad, la conducta normal (una de cuyas formas, entre otras, es la llamada heteronomía). Drama en cual las tecnologías disciplinarias tienden a producir “fines heteronómicos” y los saberes pedagógicos tienden hacia los “fines autonómicos”, pp. 5.

Al tratar de equilibrar en su interior estos cuatro puntos de tensión (tecnologías disciplinarias/tecnologías pedagógicas, y fines globalizantes/fines individualizantes), la escuela se debate de modo dramático o conflictivo para maestros y alumnos, alrededor de cuestiones que nunca hallarán una respuesta acabada sino soluciones híbridas y en permanente reconstrucción, p. 6.

Memoria colectiva

<i>Nº Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
47	Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. <i>Revista Estudios Históricos</i> , Vol. 2, N. 3: Rio de Janeiro, pp. 3-15.	En el abordaje durkheimiano, el énfasis está puesto en la fuerza casi institucional de esa memoria colectiva, en la duración, en la continuidad y en la estabilidad. Así también, Halbwachs, lejos de ver en esa memoria colectiva una imposición, una forma específica de dominación o violencia simbólica, ³ acentúa las funciones positivas desempeñadas por la memoria común, a saber, reforzar la cohesión social, no mediante la coerción sino mediante la adhesión afectiva al grupo; de allí el término que utiliza: “comunidad afectiva”. En varios momentos, Maurice Halbwachs sugiere no sólo la selectividad de toda memoria sino también un proceso de “negociación” para conciliar memoria colectiva y memorias individuales: “Para que nuestra memoria se beneficie de la de los demás, no basta con que ellos nos aporten sus testimonios: es preciso también que ella no haya dejado de concordar con sus memorias y que haya suficientes puntos de contacto entre nuestra memoria y las demás para que el recuerdo que los otros nos traen pueda ser reconstruido sobre una base común”, pp. 1-2.	Memoria Colectiva

47	<p>Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. <i>Revista Estudios Históricos</i>, Vol. 2, N. 3: Rio de Janeiro, pp. 3-15.</p>	<p>A pesar del gran adoctrinamiento ideológico, estos recuerdos durante tanto tiempo confinados al silencio y transmitidos de una generación a otra oralmente, y no a través de publicaciones, permanecen vivos. El largo silencio sobre el pasado, lejos de conducir al olvido, es la resistencia que una sociedad civil impotente opone al exceso de discursos oficiales. Al mismo tiempo, esta sociedad transmite cuidadosamente los recuerdos disidentes en las redes familiares y de amistad, esperando la hora de la verdad y de la redistribución de las cartas políticas e ideológicas, pp. 5.</p>	Recuerdo
47	<p>Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. <i>Revista Estudios Históricos</i>, Vol. 2, N. 3: Rio de Janeiro, pp. 3-15.</p>	<p>Frente a ese recuerdo traumático, el silencio parece imponerse a todos aquellos que quieren evitar culpar a las víctimas. Y algunas víctimas, que comparten ese mismo recuerdo “comprometedor”, prefieren, ellas también, guardar silencio. En lugar de arriesgarse a un malentendido sobre una cuestión tan grave, o de reforzar incluso la conciencia tranquila y la propensión al olvido de los verdugos, ¿no sería mejor abstenerse de hablar?</p> <p>Pocos períodos históricos fueron tan estudiados como el nazismo, incluyendo su política antisemita y la exterminación de los judíos. Sin embargo, y a pesar de la abundante literatura y del lugar concedido a ese período en los medios de comunicación, continúa siendo con frecuencia tabú en las historias individuales en Alemania y en Austria, en las conversaciones familiares y, aun más, en las biografías de los personajes públicos.⁹ Así como las razones de tal silencio son comprensibles en el caso de los antiguos nazis o de los millones de simpatizantes del régimen, son difíciles de deslindar en el caso de las víctimas.</p> <p>En ese caso, el silencio tiene razones bastante complejas. Para poder relatar sus sufrimientos, una persona precisa antes que nada encontrar una escucha. A su retorno, los deportados encontraron efectivamente esa escucha, pero rápidamente la inversión de todas las energías en la reconstrucción de la posguerra agotó la voluntad de oír el mensaje culpabilizante de los horrores de los campos. La deportación evoca necesariamente sentimientos ambivalentes, e incluso de culpa, y eso también en los países vencedores donde,</p>	Recuerdo traumático

		<p>como en Francia, la indiferencia y la colaboración marcaron la vida cotidiana al menos tanto como la resistencia. Pp. 5 y 6 Distinguir entre coyunturas favorables o desfavorables a las memorias marginadas es de entrada reconocer hasta qué punto el presente tiñe el pasado. Según las circunstancias, se da la emergencia de ciertos recuerdos, y el énfasis es puesto sobre uno u otro aspecto. Sobre todo, el recuerdo de guerras o de grandes convulsiones internas remite siempre al presente, deformando y reinterpretando el pasado. Así también, hay una permanente interacción entre lo vivido y lo aprendido, lo vivido y lo transmitido. Y esas constataciones se aplican a toda forma de memoria, individual y colectiva, familiar, nacional y de pequeños grupos, pp. 9-10.</p>	
48	<p>Mendoza, J. (2011). <i>La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva</i>. POLIS, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179</p>	<p>La memoria es colectiva, siquiera por los marcos en que se contiene, como el espacio, el tiempo, la afectividad y el lenguaje, sobre la base de los cuales se construye, porque son eso, marcos en los que se contienen, en los que cobran sentido los acontecimientos que han de ser dignos de mantenerse para después comunicarse. Los marcos sociales posibilitan estabilidad, porque son puntos fijos, coordenadas que permiten contener, y por ello el contenido se puede modificar, pero los marcos, fijos como son, se mantienen. Los marcos son significativos en la medida en que se acuerdan de forma colectiva y se estipulan para las colectividades: una fecha y un lugar resultan de interés para las personas en la medida que les “dicen” algo, los interpelan, les comunican algo significativo; de lo contrario serían fechas y lugares distantes, sin interés, ajenos e incommunicables, p. 140.</p>	Memoria colectiva
48	<p>Mendoza, J. (2011). <i>La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva</i>. POLIS, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179</p>	<p>Desde esta postura, el espacio es “el significado que adquieren un conjunto de dimensiones en las que se vive”, y a la inversa: “Dimensiones que condicionan en función de sus características, la forma de vivir que se produce en su interior” (Torrijos, 1988: 19-20). Se puede aseverar que al espacio como territorio y orientación le corresponde una expresión simbólica, donde entra el lenguaje y las relaciones que en él se establecen (Fernández Christlieb, 1994); por eso, los grupos sienten “suyos” ciertos emplazamientos, porque los habitan y</p>	Espacio

usan: los significan.

En consecuencia, las colectividades que poseen una memoria cultural, transforman el espacio de un modo profundo y duradero, pues cuando un grupo se inserta en una parte del espacio, la transforma a su imagen, y el grupo se encierra dentro del marco que ha construido (Halbwachs, 1950). Los lugares, entonces, cobran sentido en función de lo que ahí se ha experimentado y guardado, como si fuera un recipiente, receptáculo, que permite que se alberguen sucesos con sentido; ahí han de quedarse para su posterior recuperación. Ello acontece porque es en los lugares donde las experiencias se guardan, sea en los rincones, en los parques, en los edificios, en las plazas, en los salones, en los cafés o en cualquier otro sitio donde los grupos viven su realidad y, por tanto, ahí significan sus experiencias. Por eso, las personas que vuelven al sitio donde experimentaron un evento significativo en el pasado, se sienten asaltadas por la sensación de ese entonces, el recuerdo les llega, como sin aviso, porque efectivamente el recuerdo no lo traían en la cabeza, sino que se posibilita por virtud del marco social, en este caso el espacio. De ahí que no resulte gratuito enunciar que “los lugares traen recuerdos”, porque exactamente así sucede, lo cual saben muy bien los grupos que demandan o levantan monumentos o “placas conmemorativas” en lugares significativos, porque ahí los grupos y las colectividades conservan y rondan su memoria., pp. 140-141.

- | | | | |
|----|--|---|--------|
| 48 | Mendoza, J. (2011). <i>La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva</i> . POLIS, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179 | La temporalidad, en este caso, no es lineal, no es cronológica, no es la que marcan los relojes; es un tiempo sentido y significado, que vale la pena conmemorar. En efecto, el tiempo vivido no se detiene, y los significados de ciertos eventos que se endosan a ciertos periodos, años, meses, días o momentos, permanecen para su comunicación y posterior recuerdo, incluso por generaciones que aún no están presentes. Las fechas no tienen significado alguno por sí mismas, sino que hay que dotarlas de algún sentido, por eso, determinadas sociedades dividen su tiempo con un tipo de calendario específico, inscribiendo en él momentos y eventos que han de perdurar, de esa manera se puede hablar de la existencia de | Tiempo |
|----|--|---|--------|

tantos tiempos como grupos que los signifiquen, p. 141.

Habrá que señalar que lo afectivo al momento de hacer memoria “no es una simple cuestión de la implicación de estados y humores emocionales.

Se trata de que el afecto es un marcador principal de significado de por qué las cosas importan a la gente, de qué es lo que las hace recordables o dignas de hablar sobre ellas” (Schank et al., en Vázquez, 2001: 120).

El propio Halbwachs (1925: 172-174) se interrogaba respecto de si los recuerdos no emergen debido a que los acontecimientos contienen un carácter afectivo que los vincula a las personas. Cualquier acontecimiento triste que se intente recordar tendrá su atmósfera, su contexto, sus puntos de apoyo: la ventana abierta, el día gris, el comedor vacío, las lágrimas rodando, representaciones familiares estas que son un “marco apropiado para evocar el recuerdo de esa tarde en la que me encontraba sumamente triste”, p. 142.

48	Mendoza, J. (2011). <i>La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva</i> . POLIS, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179	Así como la memoria se contiene en marcos, recurre también a instrumentos para edificarse, y el más acabado –y a la vez marco central de la memoria colectiva–, es el lenguaje, y con este, sea oral, pictográfico o escrito, se construyen, se mantienen y transmiten los contenidos y significados de la memoria (Blondel, 1928; Halbwachs, 1950). Ello porque el lenguaje es el marco más “estable” de la memoria, dada su posibilidad de anclaje, p. 143.	Afectivo
48	Mendoza, J. (2011). <i>La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva</i> . POLIS, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179	Así como la memoria se contiene en marcos, recurre también a instrumentos para edificarse, y el más acabado –y a la vez marco central de la memoria colectiva–, es el lenguaje, y con este, sea oral, pictográfico o escrito, se construyen, se mantienen y transmiten los contenidos y significados de la memoria (Blondel, 1928; Halbwachs, 1950). Ello porque el lenguaje es el marco más “estable” de la memoria, dada su posibilidad de anclaje, p. 143.	Memoria declarativa
48	Mendoza, J. (2011). <i>La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de</i>	En la reconstrucción de la memoria colectiva, lo que importa es que lo que se pone en el relato resulte significativo para quien narra y para quien escucha. En esa narración se van reconstruyendo los pasajes de un pasado antes ocultado, negado, silenciado. La palabra se asoma al	Memoria Colectiva

memoria colectiva. POLIS, Vol. 7, N. 2, pp. 139-179

pasado: la palabra es contrabandista de ideas, en este caso, de eventos que se creían no estaban ya. Lo sucedido se va dibujando, el recuerdo lo va haciendo. Por memoria colectiva se puede entender la reconstrucción de un pasado vivido y/o experimentado por un grupo o colectividad, p. 168.

49	Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica</i> , N. 1: México, pp. 1-11.	En todo caso, según Halbwachs, la memoria colectiva es el proceso social de recolección del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad, p. 2.	Memoria colectiva
49	Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica</i> , N. 1: México, pp. 1-11.	Mientras que la historia pretende dar cuenta de las transformaciones de la sociedad, la memoria colectiva insiste en asegurar la permanencia del tiempo y la homogeneidad de la vida, como en un intento por mostrar que el pasado permanece, que nada ha cambiado dentro del grupo y, por ende, junto con el pasado, la identidad de ese grupo también permanece, así como sus proyectos. Mientras que la historia es informativa, la memoria es comunicativa, por lo que los datos verídicos no le interesan, sino que le interesan las experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado cuando haga menester, p. 2.	Historia vs. memoria colectiva
49	Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica</i> , N. 1: México, pp. 1-11.	Por eso Halbwachs dedicó una investigación minuciosa a los espacios de la memoria, y, por eso mismo, cuando define la memoria colectiva, la encuentra sobretodo depositada en el espacio: “no es exacto que para poder recordar haya que transportarse con el pensamiento afuera del espacio, puesto que, por el contrario, es la sola imagen del espacio la que, en razón de su estabilidad, nos da la ilusión de no cambiar a través del tiempo, y de encontrar el pasado dentro del presente, que es precisamente la forma en que puede definirse a la memoria; solo el espacio es tan estable que puede durar sin envejecer ni perder alguna de sus partes”, p. 3.	Espacio
49	Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria	Cuando decimos que es un testimonio no nos diría nada si no ha quedado en nuestro espíritu alguna imagen del evento pasado que se intenta evocar, no queremos decir	Pensamiento común

	<p>Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica</i>, N. 1: México, pp. 1-11.</p>	<p>que el recuerdo ha debido de subsistir tal cual en nosotros, sino que solamente a partir del momento en que nosotros y los testimoniantes formamos parte de un mismo grupo y pensamos en común bajo ciertas relaciones hemos permanecido en contacto con este grupo y somos capaces de identificarnos con él confundir nuestro pasado con el suyo, p. 4.</p>	
49	<p>Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica</i>, N. 1: México, pp. 1-11.</p>	<p>Por lo demás, si la memoria colectiva obtienen su fuerza y su duración al tener un soporte a un conjunto de hombres, son, sin embargo, los individuos en tanto que miembros de un grupo los que recuerdan. De este conglomerado de recuerdos comunes que se apoyan unos sobre otros, no son los mismos los que aparecerán con igual intensidad por cada uno de los miembros de un grupo, p. 6.</p>	Memoria individual
49	<p>Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica</i>, N. 1: México, pp. 1-11.</p>	<p>En tanto que el recuerdo reaparece por el efecto de múltiples series de pensamiento colectivos interrelacionados y que no es posible atribuir esto exclusivamente a alguno de ellos nos figuramos que es independiente, y oponemos su unidad a multiplicidad, p. 6.</p>	Recuerdo
49	<p>Halbwachs, M. (1991). Fragmentos de la Memoria Colectiva. <i>Revista de cultura Psicológica</i>, N. 1: México, pp. 1-11.</p>	<p>La memoria colectiva se diferencia de la historia al menos sobre dos tipos de relación. Es una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial dado que retiene del pasado aquello que se encuentra vivo o capaz de vivir en la conciencia del grupo que la cultiva. Por definición ella no rebasa los límites de este grupo. Cuando un periodo histórico pierde interés para el periodo que sigue no es un mismo grupo el que olvida un fragmento de su pasado: existen en realidad dos grupos que se suceden. Los conjuntos de hombres que constituyen un mismo grupo en dos periodos sucesivos son como dos tramos que se encuentran en contacto en sus extremidades opuestas y que, sin embargo, no se unen y no forman un mismo cuerpo.</p> <p>En realidad en el desarrollo continuo de la memoria colectiva no existen líneas de separación claramente trazadas, como en la historia, sino límites irregulares e inciertos. El presente (entendido en su extensión sobre cierta duración; la que interesa a la sociedad de hoy en día) no se</p>	Diferencia memoria colectiva e historia

opone al pasado de la manera en que se distinguen dos periodos históricos vecinos. La memoria de una sociedad se extiende tanto como puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos que la componen. No es por mala voluntad, antipatía, repulsión o indiferencia que la memoria colectiva olvida una gran cantidad de eventos o personajes. Sucede que los grupos que guardaban el recuerdo han desaparecido. Es difícil decir en qué momento ha desaparecido un recuerdo colectivo, si ha salido definitivamente de la memoria de un grupo, precisamente porque es suficiente que se conserve en un parte limitada del cuerpo social para que se le pueda reencontrar.

Existen múltiples memorias colectivas. Es el segundo rasgo en que se diferencia de la historia. La historia es una y se puede decir que no hay más que una historia.

Consideramos ahora el contenido de estas memorias colectivas múltiples. No diremos que a diferencia de la historia, o si se quiere la memoria histórica, la memoria colectiva solo retiene semejanzas. Para que se pueda hablar de memoria hace falta que las partes del periodo sobre las que se extienden se encuentren diferenciadas en alguna medida.. Cada uno de estos grupos posee una historia. Se distinguen personajes y eventos. Lo que llama la atención es que en las memorias las similitudes pasan a primer plano. El grupo, al momento en que mira su pasado siente que sigue siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo. La historia no recupera los intervalos de tiempo en que aparentemente no pasa nada, en que la vida se limita a repetirse, bajo formas poco diversas, sin alteración esencial, sin rupturas ni sobresaltos, p. 9.

50

Halbwachs, M. (1968) *Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de La mémoire collective*. París: PUF, pp. 209-219

Para que la memoria de los otros venga así a reforzar y completar la nuestra también hace falta, decíamos, que los recuerdos de esos grupos estén en relación con los hechos que constituyen mi pasado. Cada uno de nosotros, en efecto, es miembro a la vez de varios grupos más o menos grandes. Ahora bien, si fijamos nuestra atención en los grupos más grandes, por ejemplo la nación, aunque nuestra vida y la de nuestros padres o la de nuestros amigos estén comprendidas en

Memoria de la nación

la suya, no se puede decir que la nación como tal se interese por los destinos individuales de cada uno de sus miembros. Admitamos que la historia nacional sea un resumen fiel de los acontecimientos más importantes que han modificado la vida de una nación. Se distingue de las historias locales, provinciales, urbanas, en que sólo retiene los hechos que interesan al conjunto de los ciudadanos o, si se quiere, a los ciudadanos en tanto que miembros de la nación. Para que la historia así entendida, incluso si está muy detallada, nos ayude a conservar y a encontrar el recuerdo de un destino individual, es necesario que el individuo considerado haya sido él mismo un personaje histórico, p. 211.

50	Halbwachs, M. (1968) <i>Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de La mémoire collective</i> . París: PUF, pp. 209-219	El fragmento traducido, extraído del capítulo segundo de <i>La mémoire collective</i> , « <i>Mémoire collective et mémoire historique</i> », trata de la relación, mejor oposición, de la memoria colectiva con la historia. La memoria colectiva pertenece al ámbito de la tradición, de la oralidad, y éstas acaban donde empieza la historia. La historia supone una separación entre el grupo que la lee y el de los testigos o actores de los hechos, mientras que la memoria es el sentimiento de remontarse a los recuerdos en un movimiento continuo. Es una corriente de pensamiento continua, no artificial; sólo guarda del pasado lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene y cuyos límites no traspasa. P. 208 De todo lo que precede resulta que la memoria colectiva no se confunde con la historia y que la expresión memoria histórica no ha sido una elección muy acertada, puesto que asocia dos términos que se oponen en más de un punto. La historia es, sin duda, la colección de los hechos que más espacio han ocupado en la memoria de los hombres. Pero leídos en los libros, enseñados y aprendidos en las escuelas, los acontecimientos pasados son elegidos, cotejados y clasificados siguiendo necesidades y reglas que no eran las de los grupos de hombres que han conservado largo tiempo su depósito vivo, p. 212.	Historia versus memoria colectiva
51	Díaz, A. L. (s. f.). <i>Nota de introducción al</i>	Así mismo, si para Bergson la memoria es la experiencia vivida cuyas imágenes se encuentran intactas dentro de cada	Memoria

texto de Maurice Halbwachs.
Reis, pp. 203-208

individuo, según Halbwachs, la memoria es una reconstrucción del pasado a partir de elementos y de mecanismos actualmente presentes en la consciencia del grupo. Halbwachs, siguiendo a Durkheim, defiende la existencia de una consciencia colectiva, a la que corresponden una temporalidad y una memoria colectivas, p. 204.

Siguiendo al Durkheim de *Las formas elementales de la vida religiosa*, el autor concibe la memoria como una reconstrucción que hace referencia a marcos sociales de localización y de evocación. El grupo y la sociedad son las condiciones de existencia de la memoria. La sociedad proporciona los marcos, como el tiempo y el espacio, que son construcciones sociales perceptibles en el ámbito de nuestra consciencia, comunes a los hombres del mismo grupo y necesarios para la socialización y la coordinación social. Estos marcos no son conceptos, ni formas vacías, sino que se prolongan en imágenes; tampoco son una amalgama de recuerdos individuales, pero comunican a las imágenes y a los recuerdos concretos un poco de su estabilidad y generalidad. Son instrumentos de la memoria colectiva para reconstruir las imágenes del pasado, de acuerdo con el pensamiento dominante del grupo o sociedad de cada época. El presente actúa como un filtro. La tradición sólo sobrevive si puede inscribirse en la praxis presente de los individuos o grupos, p. 205.

Según Bergson, la materia explica el olvido, pero para Halbwachs ella explica la conservación, la inmovilidad de las cosas. Los paisajes, los espacios, los objetos ofrecen el apoyo necesario a la continuidad del grupo y de sus recuerdos. En la materia reposan los recuerdos del grupo y ella mantiene la perennidad de la tradición. No se trata de una materia inerte, sino atravesada por los pensamientos y sentimientos de los hombres de antaño, p. 205.

Memoria e historia

<i>Nº Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
53	Rodríguez, S. (2009). Capítulo	La memoria oficial se define como un conjunto de referentes simbólicos	Memoria oficial

IV: Producción, difusión y consolidación de la memoria oficial en Colombia y organizaciones populares en Bogotá 1930-1950. En Jiménez, A. & Guerra, F. *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital, pp. 93-124

producidos y promovidos en ámbitos institucionales, que se emplean para incentivar la pertenencia histórica y política de una colectividad. Pp. 91

En las investigaciones históricas sobre el papel de la memoria oficial en los procesos de conformación nacional, Anthony Smith ha encontrado que “después de la religión se apunta a reemplazar el sentimiento de inutilidad engendrado por la eliminación de cualquier visión de existencia después de la muerte, por el vínculo individual con la comunidad donde persiste un lazo indisoluble de generación en generación en una cadena de memorias e identidades⁴”. Smith estableció que las elites “inventan y propagan”, referentes de identidad colectiva, mediante la producción sistemática de un relato histórico que convierte a la nación en “una entidad unitaria” con tradiciones legítimas”, expresadas en un sistema de símbolos y de fiestas conmemorativas centenarias⁵, que al ser ritualizadas, se convierten en prácticas sociales, propicias para que tanto las elites como el pueblo, manifiesten sentimientos considerados connaturales a la identidad nacional, como amor, lealtad y sacrificio por la patria, p. 92.

Memoria activa del saber pedagógico

<i>N° Documento</i>	<i>Datos Bibliográficos</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
54	Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). <i>Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico</i> . Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).	Por otro lado, el saber pedagógico reúne discursos que no pertenecen a la normatividad científica y aquellos que han alcanzado algún grado de sistematicidad. Por lo anterior, puede entenderse que los discursos, ya sean propositivos, críticos o de resistencia, y las estrategias desplegadas en torno a ellos, forman parte del saber pedagógico. El saber pedagógico incluye los procesos donde se producen los intercambios y tensiones entre objetos de saber y discursos. Los objetos materiales y los símbolos, se convierten en objetos de saber si se aprehende el discurso que los rodea y los sustenta. Así llegan a ser memoria escrita, además de su significación y	Saber pedagógico

		<p>pertinencia a la memoria material. Las relaciones del saber pedagógico con los saberes, las disciplinas y las culturas en sus múltiples producciones y manifestaciones, se tornan autónomas a través de una herramienta metodológica y epistemológica: la reconceptualización.</p> <p>En este contexto el saber pedagógico (Zuluaga, 2001, 82- 83) es un concepto metodológico. No es el nombre de alguna teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo, ciencias de la educación o didáctica. El perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad discursiva (formas de expresión: metodologías, prácticas, experiencias). Por lo anterior, tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones a propósito de la escuela, del maestro, de la enseñanza, de la instrucción y de la formación del hombre, pp. 81-82.</p>	
54	<p>Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). <i>Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico</i>. Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).</p>	<p>La memorización es una práctica que ocurre en el saber pedagógico donde se encuentran las instituciones que la efectúan como son los archivos, las bibliotecas y los museos. En este aspecto, encontramos una relación directa con el poder, pues la selección de lo que se guarda, de lo que es memorable, corresponde a funcionarios con poder de decisión o a grupos sociales o académicos que imponen exclusiones, pp. 81-82.</p>	Poder
54	<p>Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). <i>Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico</i>. Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).</p>	<p>Así, la noción de memoria activa del saber pedagógico es entendida como "...el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza..." (Zuluaga, 2000), así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, y los materiales de memoria: objetos, emblemas, etc., que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas.</p> <p>La noción de memoria activa indica la vigencia de conceptualizaciones y de</p>	Memoria activa

		problemas para la actualidad, y nos lleva a la producción de conceptos y sus condiciones de posibilidad, p. 82.	
54	Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). <i>Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico</i> . Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).	<p>Uno de los aspectos relevantes en la definición de esta memoria colectiva del saber pedagógico tiene que ver con el reconocimiento de la memoria individual que los distintos sujetos tienen de las prácticas educativas y formativas de las cuales han hecho parte, como maestros, estudiantes, ciudadanos y/o como miembros de alguna institución social.</p> <p>Esta memoria individual, al decir Halbwachs forma parte de la memoria del colectivo, ayuda a constituirla y se constituye a partir de ella. En este sentido, y en la tarea de forzar la constitución de esta memoria activa se reconoce que un recuerdo es duradero en la medida en que se reflexiona sobre él, de esta forma se procura la constitución de pensamientos provenientes de la experiencia educativa que permitan una lectura diferente de la historia social, p. 82.</p>	Memoria individual
54	Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). <i>Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico</i> . Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).	<p>Otro aspecto central en la definición de la memoria activa tiene que ver con el reconocimiento de los marcos sociales a partir de los cuales se establecen los recuerdos y los olvidos colectivos, de un grupo particular y de una sociedad en general.</p> <p>Así las cosas, lo que la sociedad recuerda y en especial lo que se determina como objeto de memoria colectiva, pasa a los sujetos de forma privilegiada a través de prácticas formativas y educativas de las cuales se han encargado tres instituciones sociales: familia, la iglesia y la escuela. Lo que se enseña, los dispositivos que se usan en los procesos educativos, la definición de los espacios y los tiempos en los que ocurren, definen el contenido y las formas de narración y recordación generalizada, al tiempo que produce olvidos y silenciamientos selectivos sobre el pasado social.</p> <p>La elaboración de los recuerdos producto de la relación del sujeto con los diferentes grupos a los que se pertenece, está indiscutiblemente mediada por los procesos y dispositivos pedagógicos de cada espacio educativo del cual se ha participado, de allí que la</p>	Marcos sociales

		<p>producción de escenarios en los cuales se propongan y dispongan objetos y documentos que contribuyen a evocarlos, posibilitan la reflexión y el análisis crítico de las decisiones educativas y formativas de una sociedad, de las formas de identidad e identificación individual y colectiva que se ha procurado. Este es el sentido y el valor de los museos, archivos y centros de memoria pedagógicos y educativos, como estrategias para la reconstrucción e producción de otros recuerdos y otras formas de identificación, pp. 82.</p>	
54	<p>Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). <i>Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico</i>. Bogotá: Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).</p>	<p>La propuesta de trabajar en procura de la memoria activa del saber pedagógico se fundamenta en la movilidad tanto de los marcos como de los sujetos, como en las posibilidades de transformación y emancipación de los sujetos que posibilitan las nuevas impresiones y nociones que se reflexionan como colectivos, p. 84.</p> <p>Así las cosas, entender la memoria activa como una forma de memoria colectiva implica reconocer el cambio al que se ven sometidos los marcos sociales que la definen, las posibilidades de ajuste y adaptación de esta memoria y la movilidad de los campos conceptuales que la soportan. Como Halbwachs lo advirtiera, la memoria colectiva y las formas de subjetividad que a ella se asocian, se modifican, y es en esta modificación y movimiento que es posible recomponer y redefinir los recuerdos y los marcos de recordación para producir nuevos posicionamientos frente a las formas sociales culturalmente aceptadas, p. 85.</p>	<p>Movimiento-desplazamiento permanentes</p>
55	<p>Zapata, V. (2006). <i>La Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad</i>. Universidad de Antioquia. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 533-552.</p>	<p>Como bien lo sugiere el énfasis añadido de la palabra activa nos referimos a unas acciones, nociones y conceptos dinámicos y eficaces que circulan por todo el entramado educativo.</p> <p>La memoria, en este caso, remite a actualidad viva y operante de un saber y una práctica pedagógica en cuyo seno han reverdecido unos paradigmas que coexisten con el horizonte epistémico de hoy, junto con los más acuciantes problemas pedagógicos. Traemos, homologándolas a la contemporaneidad, las propuestas, las reflexiones, las prácticas que en otros</p>	<p>Memoria Activa</p>

		momentos y geograffias dieron punto pedagógico. La historia de la pedagogía, pues, se convierte en memoria viva que marcha al unísono con la existencia actual tanto en lo colectivo como en lo individual. Es referencia al recuerdo como vivencia repetida. Es recuerdo que permanece, p. 534.	
55	Zapata, V. (2006). <i>La Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad</i> . Universidad de Antioquia. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 533-552.	Al escribir su <i>Didáctica Magna</i> , Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas». Jean Piaget es taxativo y habla de ciencia y técnica. Considera, pues, Comenio que la educación es lo que se hace en las escuelas y mucho más, pero siempre conducente a la perfección que comienza en el más acá y salta hasta la eternidad. La educación es un largo proceso de socialización que va desde el nacimiento hasta la muerte. Llega a sugerir la idea de hacer de toda nuestra vida una escuela. Es en tal sentido que hay que entender su idea de las partes comprendidas en toda educación: ciencias, artes, lenguas, moral, piedad... La genuina educación no tiene que ver tanto con la acumulación de datos en la memoria sino más bien con el acto de hacer germinar las semillas interiores (al ser bien estimuladas). Para él, enseñar es aprender mejor lo que se enseña, y vivir a fondo, p. 535.	Educación (Comenio)
55	Zapata, V. (2006). <i>La Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad</i> . Universidad de Antioquia. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 533-552.	La didáctica se refiere, entonces, a la reflexión sobre la enseñanza como espacio de emergencia del método. En el texto se hace evidente la necesidad de un método para la didáctica general que posibilite la formación del hombre como ser racional y su preparación tanto para el presente como para la vida futura, de tal forma que la didáctica estaría ligada al concepto de formación del hombre, o sea, a una educación que permita al hombre llegar a ser apto en la vida, plenamente hombre y de enseñanza del mundo. Así la didáctica general no se restringe a los procedimientos meramente instruccionales y de aplicación específica en los saberes. Comenio postula, y en este planteamiento hace la diferencia entre las didácticas, que se	Didáctica

	<p>necesita, así mismo, un método para la didáctica especial que estaría más en relación con su utilización en el enseñar y aprender de la ciencia, las artes, las lenguas, las costumbres y la piedad. Las ciencias necesitan para su comprensión un método determinado que permita presentarlas a los sentidos y luego, por medio de ellos, llevarlas al entendimiento o espejo de la mente, de esta forma se llega con certeza a su conocimiento, p. 536.</p>	
55	<p>Zapata, V. (2006). <i>La Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad</i>. Universidad de Antioquia. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 533-552.</p> <p>La obra de John Dewey se destaca por la confluencia de distintas disciplinas que sirven como telón de fondo para la comprensión de la educación y la pedagogía. La educación para él es un proceso de comunicación con sentido social, que conduce a compartir la experiencia para renovar la vida social, de acuerdo con los ideales democráticos. La educación, en consecuencia, es «un proceso de vida y no una preparación para la vida», p. 538.</p> <p>Dewey insiste sobre las condiciones de la «vieja» educación: «una actitud pasiva, una masificación mecánica de los niños, una uniformidad de currículo y método»¹³. La consecuencia directa de esta situación radica en que el «centro de gravedad está fuera del niño; está en el maestro, en el manual, en cualquier lado y en todos lados excepto en las actividades instintivas e inmediatas del niño mismo»¹⁴.</p> <p>El reto es, entonces, cambiar el centro de gravedad y hacer del niño «el sol alrededor del cual gira la educación»¹⁵, a fin de que el niño aprenda «ciertamente, pero viviendo y aprendiendo en relación con su vida»¹⁶. El niño, reconoce Dewey, es un ser activo y el reto a la educación está en cómo hacerse cargo de esa actividad, dirigiéndola. Aquí cuenta mucho la organización de la experiencia a través de los proyectos educativos. El cambio reclamado por Dewey en la organización de la escuela se funda en su convicción del papel fundamental que juega esta institución en la construcción y consolidación de la democracia. Éste es el espacio donde las nuevas generaciones aprenden a convivir, a reconocer las diferencias y</p>	Educación (John Dewey)

55	<p>Zapata, V. (2006). <i>La Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad</i>. Universidad de Antioquia. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 533-552.</p>	<p>tolerarlas. El papel del maestro, en esta idea de escuela, es fundamental, p. 539.</p> <p>Siguiendo los dictados de Foucault, se elabora esta noción a partir del concepto más genérico y comprensivo de saber. Por éste se entiende El conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes.</p> <p>Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones del saber y del poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber.</p> <p>Su contenido está referido a la cultura, es decir, a la vida. Sobre todo aquella que está signada por la relación con base en significados y que genera palabras y cosas, lenguajes con sus correlatos observables. Éste es un mundo de prácticas sociales del cual emergen dominios de saber explicados por las nociones, los conceptos, las proposiciones, los objetos, las técnicas y, obviamente, los discursos con sus correspondientes prácticas sociales. El saber adjetivado como pedagógico:</p> <p>Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza.</p> <p>Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber. • El que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método, pp. 542-543. 	Saber pedagógico
55	Zapata, V. (2006). <i>La</i>	La noción, históricamente determinada,	Práctica

Memoria Activa del Saber Pedagógico en la Contemporaneidad. Universidad de Antioquia. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 533-552.

que hace posible tanto la circulación como la intersección aludidas es la práctica pedagógica.

La noción de práctica designa «un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa»³⁴. La práctica es la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada. También, la práctica hemos de entenderla como un saber que se materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan. En términos arqueológicos, se entiende que decir es hacer, en otras palabras, hablar es hacer algo³⁵. Por ello, la función del discurso es volcarse en una práctica.

Ahora, si bien las prácticas y los discursos son diferentes, no es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra. De esta manera, no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad. El saber es el resultado de prácticas y éstas se definen por el saber que forman, de ahí que podamos hablar de prácticas de saber.

Práctica pedagógica, pues, es una noción que designa:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica, p. 544.

N° Documento	Datos Bibliográficos	Temática	Descriptor
56	Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capítulo VII: Educar es gobernar. En Cortes, R. A. & Marín, D. L. <i>Gubernamentalidad y Educación Discusiones Contemporáneas</i> . Colombia: IDEP, pp. 127-148	Se sabe que fue durante el curso Seguridad, territorio, población, de 1978, particularmente en la clase del 1° de febrero, que Foucault introdujo el término ‘gubernamentalidad’, para analizar “el paso de un arte de gobernar a una ciencia política, el paso de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen dominado por las técnicas de gobierno” (Foucault, 2006, p. 133). Usando esta noción, y en el transcurso de las siguientes clases, el filósofo hace señalamientos sobre la historia de la palabra gobierno, para mostrar cómo, antes de que ella asumiera “el sentido político, el sentido estatal que comienza a tener de manera rigurosa en los siglos XVI y XVII” (p. 146), tuvo significaciones de ‘orden moral’—conducir a alguien, imponer un régimen, dirigir o dirigirse a alguien, etc. Y, es por esto, que afirma: “nunca se gobierna un Estado, nunca se gobierna un territorio, nunca se gobierna una estructura política. Los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (p. 149), pp. 127-128.	Gubernamentalidad
56	Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capítulo VII: Educar es gobernar. En Cortes, R. A. & Marín, D. L. <i>Gubernamentalidad y Educación Discusiones Contemporáneas</i> . Colombia: IDEP, pp. 127-148	Este gobierno de las almas, oikonomia psychon, en términos del propio Nacianceno, o régimen animarum, en latín, es interpretado por Foucault (2006) como conducta de las almas, pues conducta hace referencia a dos cosas: “es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (p. 223). En suma, desde finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, “muchas funciones pastorales se retomaron en el ejercicio de la gubernamentalidad”, y esto porque “el gobierno también pretendió hacerse cargo de la conducta de los hombres y conducirlos” (p. 233). En este marco de análisis, el gobierno	Conducción

se define como ‘la conducción de la conductas’, lo que significa que las prácticas de gobierno son, fundamentalmente, prácticas de direccionamiento de la conducta propia y/o de los otros. Entonces, el arte de gobernar a los hombres es un “tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres –por instrumento, los métodos que permiten conducirlos y por blanco, la manera como se conducen, como se comportan– y [entonces] es un poder cuyo objetivo es esa conducta” (Foucault, 2006, p. 225), pp. 128-129.

De ahí que cuando pensamos las relaciones entre gubernamentalidad y educación, lo que reconocemos es la estrecha articulación entre prácticas de gobierno y prácticas pedagógicas, toda vez que las dos se ocupan de la conducción de la conducta propia y de los otros.

Más aún, lo que nos parece central en el uso de la noción gubernamentalidad, para pensar problemas en el campo más amplio de la educación, es reconocer que las prácticas pedagógicas –entendidas como prácticas de conducción, como prácticas orientadas a la modificación de las conductas de sí y de los otros– se constituyeron en el objeto de análisis de muchas de las reflexiones que hiciera Foucault cuando estudió el problema del gobierno; y, más aún, que tales prácticas fueron señaladas por él como formas importantes de gobierno, pp. 129-130.

56	<p>Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capítulo VII: Educar es gobernar. En Cortes, R. A. & Marín, D. L. <i>Gubernamentalidad y Educación Discusiones Contemporáneas</i>. Colombia: IDEP, pp. 127-148</p>	<p>En la Didáctica Magna y, sobre todo, en la Pampædia, quedó dibujada la utopía pedagógica de la primera parte de la modernidad, esto es, una sociedad donde todo debe ser enseñado para que todos aprendan, una sociedad que es pensada como una gran escuela. Con el arte pampédica, la Didáctica Magna pasa a ser una parte – ciertamente importante, pero no única– de un proyecto más amplio y abarcador que buscaba ‘sujetar’ al individuo, desde la cuna hasta la tumba, a un régimen disciplinario basado en un enseñar y aprender constante y por toda la vida, condición para la plena realización humana, para su salvación</p>	Comenio (Didáctica Magna)
----	---	---	---------------------------

	<p>eterna. Comenio dejó dibujado el mapa educativo por el cual, hasta hoy, nuestras sociedades continúan orientándose. Es el mapa de la vida como una escuela permanente, de la vida como un constante aprender y enseñar.</p> <p>Así, la modernidad inventó esa necesidad de enseñar todo a todos y de aprender desde el momento de nacer, durante toda la vida y hasta el momento de la muerte, pp. 134-135.</p>	
<p>56 Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capítulo VII: Educar es gobernar. En Cortes, R. A. & Marín, D. L. <i>Gubernamentalidad y Educación Discusiones Contemporáneas</i>. Colombia: IDEP, pp. 127-148</p>	<p>La educación es más dirección y conducción que instrucción o enseñanza y, en ese sentido, el concepto está más próximo de las ideas de Locke (y, por ahí, de la institutio¹⁴ de los humanistas) que de la erudition de la Didáctica, pues para formar al ‘hombre’ no es necesaria la enseñanza de las ciencias. En varias oportunidades, a lo largo de su libro, Rousseau (1984), aclara este punto: No se trata de enseñarle las ciencias, sino de inspirarle la afición a ellas, y darle métodos para que las aprenda cuando se desenvuelva mejor su afición. He aquí ciertamente el principio fundamental de toda buena educación, p. 118.</p> <p>[...] Considerad lo primero, que rara vez debéis proponerle lo que él ha de aprender; a él le toca desearlo, indagarlo, hallarlo; a vos ponerlo a su alcance, hacer con su maña que nazca ese deseo, y darle medios para que le satisfaga, p. 125.</p> <p>[...] Tiene [Emilio] un espíritu universal, no por la luces sino por la facultad de adquirirlas; un espíritu despejado, inteligente, apto para todo, y como dice Montaigne, si no instruido, instructible.</p> <p>Bástame con que sepa hallar el para qué sirve en todo cuanto haga, y el por qué en todo cuanto crea; porque repito que no es mi objeto darle ciencia, sino enseñarle a que la adquiera cuando la necesite [...], p. 138.</p>	<p>Rousseau (Emilio)</p>
<p>56 Marín, D. & Noguera, C. (2011). Capítulo VII: Educar es gobernar. En Cortes, R. A. & Marín, D. L. <i>Gubernamentalidad y</i></p>	<p>De las clases que dictó y, a partir de las anotaciones de Friedrich Theodor Rink, uno de sus alumnos, fue organizado y publicó un pequeño libro titulado Pedagogía.</p> <p>En sus clases, Kant (2003)... La educación, dice él, es un arte cuya</p>	<p>Kant</p>

*Educación
Discusiones
Contemporáneas.*
Colombia: IDEP, pp.
127-148

práctica se perfecciona de generación en generación, pues, junto al arte de gobernar, el arte de educar constituye uno de los problemas más grandes y difíciles que ha enfrentado el hombre.

Esa es la razón para considerar que “El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (p. 35), un destino que es el entendimiento y la libertad, es decir, la mayoría de edad.

En Rousseau encontramos también esta idea de la educación como un arte. Un arte que depende de la Naturaleza (de sus saberes y sus misterios), de las cosas y de los hombres. En la educación de la Naturaleza, nosotros, como humanos, no podemos intervenir, pero podemos aprender de ella; de la educación de las cosas, participamos parcialmente y podemos aprovechar para realizar la última forma de educación: la propia, por acción de nosotros mismos. Sin embargo, es casi imposible arbitrar y regular también ésta última forma de educación, pues nadie puede controlar y dirigir los razonamientos y las acciones de todos los adultos que se aproximen a los niños: “Es la educación un arte casi imposible en su logro, puesto que de nadie pende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede a fuerza de diligencia conseguirse, es acercarse más o menos al blanco; pero es ventura dar en él” (Rousseau, 1984, p. 2).

La educación se localiza, así, en el centro de una problemática antropológica fundamental: el paso de la naturaleza a la libertad, o sea, el desarrollo de las disposiciones naturales del hombre para llegar al ‘pensamiento’ y a la ‘libertad’. Según los análisis de Kant, son dos los desplazamientos que la humanidad debe alcanzar a través de este gobierno pedagógico: 1) De la sensibilidad (temperamento) al entendimiento (carácter): el desarrollo de las disposiciones para el pensamiento tanto en el individuo como en el colectivo¹⁶; 2) Del arbitrio animal al libre albedrío humano: el disciplinamiento de las inclinaciones naturales para alcanzar la

libertad. Esta preocupación educativa marca la emergencia de una pregunta sobre las condiciones necesarias para garantizar el desplazamiento de la naturaleza a la libertad, y sobre la articulación de la naturaleza con la cultura: tal forma antropológica del pensamiento pedagógico tiene como presupuesto que el hombre es la única criatura que debe ser educada (formada) y, para que ocurra tal evento, requiere de ‘cuidados’, ‘disciplina’, ‘instrucción’ y ‘formación’, cosas que la naturaleza y el instinto ofrecen a los otros animales: Los individuos humanos necesitan de educación para alcanzar su humanidad—abandonando parte de su naturaleza instintiva—, mientras que los animales tienen en su naturaleza instintiva lo que precisan para ser tales, pp. 139-140.

Inicialmente, es importante señalar que la noción de libertad moderna —de manera más precisa, la libertad en Kant—, se encuentra trazada en el horizonte de una forma de pensar y ser de la Humanidad y, por tanto, como un producto del ser humano.

Como señalamos antes, en esta perspectiva no se nace libre; aunque el hombre ‘por naturaleza’ tenga gran inclinación para la libertad, necesita de la disciplina para no dejarse llevar por impulsos animales que lo aparten de su destino: la Humanidad (Kant, 2003). La libertad, como horizonte de la Humanidad, implica la sujeción de los individuos a una forma de ser humano que se construye en el camino de perfeccionamiento de la especie. Sujeción que acontece en el mismo proceso por el cual el individuo se educa para la libertad y para el pensamiento..., p. 141.

En términos de Kant (2003), la experiencia educativa debe orientarse al proyecto universal de la Humanidad, pues la educación de los individuos no puede hacerse sólo en función del estado actual de ella, sino a su posible mejor estado por venir, p. 142.

Según señala Kant, el hombre es el único animal que precisa de cuidados, disciplina e instrucción. En lo que se refiere al cuidado, la tarea de la familia es fundamental, y vemos aparecer

		discusiones muy similares en Kant y en Rousseau en torno de tal idea. En particular, sobre los cuidados maternos, con un énfasis en la atención a las necesidades y desarrollos físicos naturales de la infancia, p. 144.	
57	Narodowsky, M. (1994). <i>Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna</i> . Aique Grupo Editor S.A.	Para Comenius la educación de los hijos “corresponde naturalmente a los padres [...] a los cuales prestan ayuda los maestros de las escuelas” (pág. 66). Esto es un principio se debe a que “son raros [...] aquellos que o sepan o puedan o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos” (ibid.). Es decir, aquí la función docente es complementaria de la paterna y surge en virtud de la detección de una carencia... “Y aunque no faltaran padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque a la juventud reunida porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás” (Didáctica Magna: pág. 68-69; el destacado es del original), p. 5.	Comenio
58	Sáenz, J. & Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: <i>Historia de la infancia en América Latina</i> . Universidad Externado de Colombia, p. 415.	Sin embargo, esta "construcción social de la infancia" se ha hecho aparecer como un progreso natural de la humanidad... Pero "el niño", la "niñez", la "infancia" y otros genéricos nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los "adultos" han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades, p. 392. Por tales razones, este texto se centrará sobre dos asuntos estrechamente relacionados en la constitución (escolar) de la infancia en Colombia, desde la escuela evangelizados del siglo xvi hasta la institucionalización de las ciencias sociales hacia mediados del siglo xx. Nos interesa recoger, de una parte, los saberes que se produjeron sobre la infancia desde la pedagogía, los programas de formación de maestros, los planes de estudio y los discursos educativos estatales; y a través de ello, mostrar el régimen de visibilidad de los niños y niñas en la escuela, entendiendo por ello lo que la práctica pedagógica hizo posible ver de éstos. PAG 393	Colombia en los siglos XVI-XX

El primer tratado pedagógico integral dirigido a las escuelas (el *De tradendis disciplinis* de Juan Luis Vives) data de 1531, la *Ratio Studiorum* de los jesuitas es de 1599 y la *Didáctica Magna* de Johan-Amos Comenius es de 1633, p. 394.

Fue este nuevo contexto social el que, desde 1687, propició la fundación con donaciones particulares, en cinco de las ciudades donde los jesuitas tenían colegios, de "escuelas pías" que funcionaron a la vez como hospicios para hijos de blancos pobres! La escritura de fundación de una escuela de primeras letras en Tunja, en 1690, estipulaba que en ella "se han de enseñar hasta doscientos [niños] pobres, con condición de que no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos..." y que el maestro fuese "un religioso de la Compañía de Jesús"

Tras la expulsión de los jesuitas en 1767, al pasar sus fondos a manos del Estado, las escuelas pías se convirtieron en las primeras cinco "escuelas públicas de primeras letras" 10, ya identificables por un espacio y un tiempo propios, un método pedagógico y un sujeto de la enseñanza: entre 1767 y 1800 surgen correlativamente el oficio de maestro y la educación pública y la mirada pedagógica renacentista se abre a las nuevas ideas ilustradas, a nombre, por vez primera, de "la utilidad pública", p. 395.

Las escuelas públicas nacen como un proyecto de recolección de los niños de las calles, para tenerlos en ellas hasta "la edad de poder trabajar y aprender oficios y que se mantuvieran en ellas con recogimiento y temor de Dios, a sus padres y a los magistrados", p. 396. Sigamos la división que propone Restrepo Mejía, y veamos cómo ocurrió esto, describiendo un poco cada uno de los "modelos" en cuestión.

a. El sistema lancasteriano

Pero además, para garantizar el orden y la obediencia, Lancaster había previsto otra serie de castigos de dolor físico, (palmetazos, cepos) o penas "infamantes": "confinamiento" o separación del grupo en un banco aparte, gorros o letreros ("perezoso", "distráido", "burro", "puerco", etc.), p.

398.

El maestro debía ser un vigilante y animador imparcial y distante del mecanismo de enseñanza, pero a la vez se le exigía que fuera amable y justo, para que el castigo, en lugar de ser odioso o humillante, producto de su cólera, se tornase impersonal y estrictamente retributivo.

El deseo infantil es canalizado por dos mecanismos, la emulación y el deseo de autoridad... El otro mecanismo de reconducción del deseo infantil en el sistema lancasteriano era la retribución simple: cada acción de aprendizaje o de conducta era tasada y valorada, sancionada con un premio o un castigo, p. 399.

b. El sistema de "enseñanza s i m u l t á n e a"

Con la apropiación del método pestalozziano o pedagogía objetiva - primero por la Misión Pedagógica Alemana traída por los liberales radicales entre 1870 y 1886, y continuado y "perfeccionado" por las comunidades religiosas católicas..., p. 399.

Pestalozzi ganó su lugar como padre de la pedagogía moderna... es el nacimiento de la infancia como nueva dimensión de la subjetividad, pero a la vez como nuevo objeto de saber: a través de esta nueva imagen de la infancia... La reforma pestalozziana de la percepción abrió una práctica más "activa" del aprender del niño, aunque siguiera fundándose en una teoría del conocimiento "pasiva", "clásica", es decir, aún dependiente de una matriz lógicogramatical que concebía el conocimiento como una impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto a través del mecanismo físico de la observación sensorial: la infancia era el momento de las impresiones confusas, p. 400.

El sistema pedagógico en que se insertó el método pestalozziano fue conocido como "sistema de enseñanza simultánea". Su propósito era actuar sobre un móvil "más profundo" de la acción humana, un principio a la vez más "interior" y más "positivo" de la subjetividad, para superar la "artificiosidad" o la "superficialidad"

atribuidas a la disciplina lancasteriana, p. 401.

Se cambió la fabril aula única lancasteriana, por varias aulas pequeñas -simultáneas- con un máximo de 40 estudiantes, clasificados por el maestro según su conocimiento de cada niño, un conocimiento más personal, que tomaba en cuenta su edad, su nivel de saber y su "temperamento".

Estos cambios pedagógicos y disciplinares condujeron a una mayor individualización de los niños, se hicieron posibles, entonces, la eliminación de las pizarras y los bancos de arena, para dotar a cada alumno de su cuaderno, su pluma y sus textos de estudio individuales, p. 402.

c. El modelo de la "escuela activa

Este nuevo punto de vista buscaba un fundamento aún más profundo en la subjetividad infantil: éste se encontró en la vida, o mejor dicho, en el carácter vital o viviente de la infancia, definido desde saberes experimentales como la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la psiquiatría y la administración científica, que empezaron a apropiarse paulatinamente en el país desde finales del siglo xix, y ya masivamente en los años 1920; saberes que transformaron las tecnologías de gobierno de la población, en particular, de la población pobre y trabajadora, p. 403.

La doble condición "primitiva" de ser niños y de hacer parte de un pueblo degenerado, convirtió a la niñez colombiana de los sectores más pobres de la sociedad en el blanco privilegiado de las estrategias de regeneración y civilización. Esta paradoja se puede explicar en tanto el conjunto de prácticas en la escuela se dispusieron de tal forma que "creaban" la infancia. Estas prácticas escolares buscaban convertir al menor de edad primitivo y degenerado en niño moderno y civilizado, con la esperanza que en la adultez contribuiría al progreso nacional, y que la normalización biológica que produciría la escuela se traduciría en productividad económica y orden social, p. 407-408.

Desde el saber médico se introdujeron

en algunas escuelas públicas, así como en instituciones educativas para "anormales" y delincuentes menores de edad, la medicina escolar así como la higiene escolar, a partir de las cuales se fue consolidando una mirada medicalizadora de la infancia, la cual se constituyó a partir de prácticas como las del examen antropométrico de los escolares -de peso, talla y perímetro torácico...

De esta forma, la mirada hacia la niñez desde la escuela se amplió, por primera vez en la práctica pedagógica en el país, ya no se trataba sólo de observarlo en la escuela, sino de verlo de manera sistemática, desde la escuela, en su medio natural y social, p. 410.

A partir de 1933 se introdujo en el país otro grupo de saberes que abrió una nueva dimensión de la infancia, la dimensión social y cultural, la cual se sobrepuso a la dimensión biológica/psicológica/médica que había dominado desde inicios del siglo. No se trató de un reemplazo de concepciones y miradas, más bien, se les añadió una nueva dimensión, p. 411.

De la mirada hacia el alumno individualizado que debía ser examinado para constatar su grado de involución/evolución en términos de la linealidad del tiempo de la especie y de la raza nacional, se pasó, por así decirlo, a una mirada más "espacial", dirigida a detectar y fomentar la cualidad social de sus interacciones con los otros alumnos: su espíritu de cooperación, su capacidad de trabajo en grupo, su acatamiento de las normas de la democracia escolar.

Se instauró así, una nueva rejilla para mirar a la niñez escolarizada: la "moral social". Mientras que la mirada de la escuela examinadora y de defensa de la raza había sido, como la católica, individualizadora y desconfiada, que le exigía al maestro emitir un juicio sobre el alumno individual, la nueva mirada "social" se dirigió al funcionamiento del grupo..., p. 413.

59

Álvarez, A. (1999) *Los niños de la calle. Bogotá 1900-1950*. En: Historia de la

Otra idea que representará la infancia, será la del porvenir. Se trata de la muy repetida consigna: El niño de hoy es el hombre del mañana. La infancia sería

Historia de la educación en Bogotá.

Educación en Bogotá, tomo II. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, pp. 2-47.

para la época aquella etapa del ser humano en la que se definía la personalidad del futuro adulto. De lo que le pasara en dicha etapa dependería lo que iba a ser en la adultez; por tanto, se infería que la sociedad podía redimirse hacia adelante si se formaba adecuadamente la generación que mañana habría de conducir sus destinos. Ésta es una idea muy fuerte, sobre la que se construyó todo el sistema educativo moderno (por lo menos hasta que las ciudades hicieron cambiar esa idea por la de la educación permanente), p. 22.

La ignorancia, que sería una condición propia de los más pobres, también era asociada con la delincuencia; esta conclusión la obtenían de las estadísticas que manejaban en ese momento, según las cuales en un 75% de los casos de raterismo intervenían menores, y de esos menores, la casi totalidad eran analfabetas (Ibíd.: 586). La escuela era, por tanto, la mejor alternativa para corregir y prevenir los peligros a los que se veían enfrentados los niños, p. 23.

Las prácticas de la caridad

Antes de que se generalizara un consenso sobre la necesidad de intervenir la infancia desde el Estado y en un conjunto de políticas sociales diseñadas estratégicamente para actuar sobre la población, la infancia representaba para la población adulta un estadio de la vida que debía ser cuidado y protegido por medio de la caridad. Más que una obligación del Estado era un asunto de misericordia y compasión, p. 25.

60

Martínez, Castro & Noguera (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE. Bogotá, 1ª. Edición

En el caso de Don Agustín, su calidad de maestro se confunde, paradójicamente, con la condición de criollo pobre; su inclinación y persistencia en la enseñanza “al servicio” y en aprovechamiento de la juventud”, con su condición de miseria, y su notoriedad y publico reconocimiento en su oficio, con su condición de mendigo de salario, p. 108.

La “Cartilla Lacónica” nos ofrece, al igual que todos los documentos que hemos recuperado en esta historia, una doble dimensión: continuar la

Mirada del maestro en el año 1787

descripción de la vida del maestro Torres, y paralelamente, lanzar una mirada hacia aquella lejana y atractiva sociedad colonial de finales del siglo XVIII. Su lectura nos permite escuchar una vez más al maestro Agustín, pero esta vez ya no llorando sus urgencias ante el poder, sino ahora hablando desde el ejercicio de un saber que lo afirma como maestro de primeras letras y como un intelectual que piensa y escribe sobre su quehacer diario. La cartilla se constituye entonces en un acontecimiento discursivo sin precedentes, para aquel momento, en el que el acto de escribir estaba restringido a una preclara elite, y la circulación de impresos, celosamente controlada por el poder civil y eclesiástico.

En este sentido Don Agustín representa una fisura, un quiebre que nos ofrece la ilusión del maestro como intelectual, disputando un lugar a la ilustración criolla y española; un pliegue en la historia, una “rareza” en aquel ámbito donde el maestro era, a pesar de todo el discurso, un personaje de tercera categoría al cual se le había otorgado algún modesto puesto debajo del ocupado por las autoridades virreinales, por el estamento eclesiástico y por la intelectualidad de la época, en la rigurosa pirámide jerárquica que daba forma y sentido a la sociedad colonial. Aunque el maestro recibía también el nombre de *director de escuela*, su actividad dentro de ella estaba totalmente controlada y dirigida por las autoridades civiles y eclesiásticas: a las primeras debía su nombramiento y de ellas dependía su permanencia en el cargo, por lo tanto su comportamiento dentro y fuera de la escuela era seguido de cerca por funcionarios del Cabildo o del Ayuntamiento; a las segundas, debía su aprobación moral, su “bendición” como sujeto virtuoso.

Curas y burócratas definían así las condiciones morales y de saber para el ejercicio de la enseñanza: los procedimientos, los saberes, los fines de tal oficio, y el estatuto del sujeto de la enseñanza. Pp. 108-109

saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. En: *Pedagogía y Saberes* No. 37, pp. 9-23.

conocimiento profundo de las diversas ciencias que tratan del cuerpo humano. Por una parte, la higiene, que inspira sus prescripciones prácticas en las teorías de la fisiología. Y la gimnástica por otra, que retoma los principios de la anatomía. Así, la educación física aplicaba las ciencias del cuerpo a las ciencias del alma.

En las casas la educación en higiene implicaba enseñarles a las niñas a prepararse para sentarse a la mesa o presentarse al círculo familiar, no sólo lavándose la cara y peinándose, sino, lavándose las manos y limpiándose cuidadosamente las uñas: todas esas acciones acostumbraban a la finura, a las buenas maneras y los buenos modales. Era necesario también, que la niña conociera su cuerpo, supiese cuidarlo y prevenir las enfermedades y cambios perniciosos que podían sobrevivir en su organismo.

La gimnasia, entendida como el arte regulador de los ejercicios corpóreos, era recomendable no solo para hacer más ágiles y flexibles los músculos, sino para facilitar y regularizar los movimientos del cuerpo, preparando órganos más vigorosos para el trabajo al transmitir hábitos de precisión, prontitud y disciplina.

De una buena educación física dependía que la niña llegase a ser útil a la sociedad, ella no sólo evitaba que en el futuro la mujer precisase de cuidados, sino que garantizaba que estuviese preparada para producir hijos saludables y les ofreciese los debidos cuidados, pp. 14-16.

b. Educación moral niñas. Desde muy temprana edad se proponía inculcarles a las niñas la idea que su felicidad dependía de hábitos como la obediencia, la bondad y la abnegación. Un mecanismo fundamental para que las niñas adquirieran el hábito era el ejemplo que ofrecían las mujeres mayores, especialmente las madres. Así, parecía que “la virtud” –los gustos, las costumbres y el carácter– se esparcía como algo “contagioso” pasando de las madres a las hijas. P. 16

c. Educación intelectual

Este eje se orientaba a perfeccionar y dirigir las facultades cognoscitivas, es

decir, los sentidos y el entendimiento: ejercitar la memoria, la imaginación y la razón y, acrecentar la atención y la observación.

Las mujeres si bien no estarían destinadas a gobernar los estados (Ackermann, 1824) y no requerían penetrar todas las ciencias, si debían tener acceso al goce del entendimiento, dado que tenían la obligación de dirigir las primeras impresiones de sus hijos, p. 17.

d. Educación estética

En relación con el cuarto eje de las prácticas educativas femeninas –la educación estética–, se entendía que existía en la niña el apetito de crear algo bello en por lo menos tres direcciones: fuera de sí, es decir, referida a la creación artística; hacia sí, tendiente a la perfección y embellecimiento de sí misma y, aquella que vinculaba éstas dos tendencias.

La primera de dichas direcciones, a propósito del fuera de sí, se relacionaba con acostumar a las niñas a la contemplación de las bellezas de la naturaleza, haciéndolas comprender sus grados, armonía y la expresión de las cosas bellas...

La segunda dirección, tendiente a la perfección y embellecimiento de sí misma, tenía que ver con las galas y afeites de su cuerpo, que no debía comprender la misión de su vida, sus encantos por el contrario, debían proceder de la limpieza, la proporción y comodidad de la ropa, ésta no reemplaza a la verdadera belleza, que representaba ser: una niña virtuosa.

Así, en este tercer aspecto, se vinculaba el sentido estético externo y el que debía ejercerse sobre sí, el equilibrio entre estos dos aspectos, evitaría caer en excesos y fruslerías perjudiciales, al momento en que la niña ejerciese el lugar que como madre y esposa debía de ocupar, pp. 17-19.

e. Educación en economía doméstica

Se trató de un saber que involucraba el arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos, atendiendo asuntos como: una economía de tiempo y dinero, la selección de los mejores alimentos para su consumo en el hogar, un espíritu de orden y la práctica de

63	<p>Masschelein, J. & Simons, M. (2014). <i>Defensa de la escuela</i>. Miño y Dávila, Argentina.</p>	<p>administración del hogar, p.19.</p> <p>Así pues, entendemos la formación como una especie de actividad auxiliar de la escuela, no como algo que ocurre fuera de las materias reales de aprendizaje y que tendría que ver con los valores de uno u otro proyecto educativo. En lugar de ello, para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la signatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo, p. 47.</p> <p>La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas desvinculadas de sus usos y posiciones privadas se tornen “reales”. Provocan algo, son activas. En este sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto para su uso en el interior de una economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar y también practicar y estudiar, p. 50.</p> <p>Lo que la escuela hace posible es “formar” mediante el estudio y la práctica, pero esta formación no se deriva de una idea preconcebida de una “persona bien formada”. La formación es precisamente, un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir, de una preparación sin ningún propósito predeterminado aparte de esta de estar preparado y “en formar” o, en un sentido más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente habilidosa (o practicada). Así pues, estar preparado debe distinguirse de ser</p>	<p>Formación, tecnologías profesor amateur.</p> <p>disciplina, escolares,</p>
----	---	--	---

competente y de las reivindicaciones de utilizabilidad que están asociadas con eso. En ese sentido, no resulta sorprendente que la función más básica de la escuela consista en impartir “conocimiento básico” y “destrezas básicas” como lectura, escritura, aritmética, dibujo y también cocina, carpintería, educación física, etc. Estos son los ejercicios y el estudio que nos preparan y nos ayudan a “ponernos en forma”, p. 87.

Parece que vinculamos inmediatamente la disciplina a la opresión, la subyugación, la represión, el control y la vigilancia, la sumisión y la obediencia...

La práctica y el estudio son imposibles sin alguna forma de disciplina, es decir, sin seguir cierto número de reglas...

Las reglas escolares contribuyen a hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio. Son también las pequeñas reglas personales que guían a los estudiantes durante el estudio y la práctica, p. 61.

En otras palabras, abandonar el propio mundo vital y elevarse por encima de uno mismo requiere un esfuerzo sostenido que viene facilitado por el apego a las reglas, p. 62.

En consecuencia, la experiencia escolar siempre es una experiencia de punto de partida, la experiencia de ser capaz de hacer algo, p. 56.

Enseñar, estudiar y practicar son un trabajo. Encontrar la forma y formarse a uno mismo requiere esfuerzo y paciencia...

Una vez los jóvenes abandonan la escuela ya no tienen que escribir redacciones escolares. Sin embargo, tendrán que ser capaces de escribir en una amplia variedad de estilos y sobre muchos temas. Pero en la escuela la escritura tiene que ser practicada y la redacción es, posiblemente, el mayor significativo de ese ejercicio total, p. 57.

En ese momento, de pronto, los alumnos son tratados como especialistas y los trabajos, apuntes, conjuntos de problemas, preguntas hipotéticas, etc., pierden su función

escolar. Ya no sitúan a los estudiantes en la posición de intentar, de probar y de practicar. O formulado de forma más afinada: en la escuela no hay problemas: solo preguntas, p. 58.

Los seres humanos practican y estudian por medio de estas tecnologías, que tuvieron una dilatada historia y un lugar prominente desde la antigüedad griega. Son técnicas básicas para la persona experimentada y cultivada que procura alcanzar y mantener un cierto nivel de fortaleza mental, así como las técnicas de educación física mantienen el cuerpo en movimiento, p. 59.

¿Cómo reconocemos al profesor amateur? En palabras sencillas, esto se revela en la dimensión en la que una persona está presente en lo que hace: en el modo en que demuestra quién es y qué representa a través de sus palabras y sus acciones. Eso es lo que podríamos llamar la maestría de un profesor. Mientras el conocimiento y la competencia garantizan un tipo de pericia, son cosas como la presencia, el cuidado y la devoción las que dan expresión a la maestría del profesor. El profesor, de cierta forma, encarna la materia y la hace presente en el aula, p. 73.

Precisamente la maestría, el interés, y el compromiso inspirado por parte del profesor son lo que le permite interesar, inspirar y comprometer a sus estudiantes. De hecho, como ocurre con un niño, el alumno no quiere a alguien que esté (únicamente) interesado en él o en ella, sino a alguien que esté interesado en otras cosas y por lo tanto sea capaz de generar interés por ellas, p. 75.

En ese sentido, el profesor amateur sabe muy bien que el “amor por la asignatura” no puede ser enseñado. El profesor puede pedir a los alumnos que practiquen, que se preparen, que intenten aplicarse. Puede dar instrucciones, definir reglas, exigir a sus alumnos estudio, práctica, perseverancia y dedicación. Y en ese sentido también podemos hablar de una especie de disciplina. Una disciplina que permite que algo suceda y que trae al profesor y al alumno al presente, cerrando la puerta del aula por un rato

		<p>para hacer que esa temporalidad sea posible, p. 76.</p> <p>Pero, en la escuela, la mesa no es una mesa de negociaciones; es una mesa que hace posible el estudio, el ejercicio y la preparación. Es una mesa sobre la que el profesor ofrece algo y, al hacerlo, permite y anima a que la joven generación se experimente a sí misma como nueva generación, p. 101.</p>	
79	<p>Marín, D. & Noguera, C. (2017). Em defesa da experiência escolar: Uma escola com fronteiras. Educação Temática Digital – ETD, N.V., pp. (en edición). Disponible en: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd</p>	<p>(...) se trata de una democratización parcial, pues en la polis griega ni los esclavos ni las mujeres podían asistir a la escuela. Por el contrario, la escuela moderna, es decir, la escuela que aparece en Europa hacia el siglo XVII y que se expande durante los siglos XIX y XX por todo el mundo, constituye un acontecimiento inédito en la historia de la humanidad. El carácter de esa nueva escuela fue definido en la Didáctica Magna de Jan Amos Comenio bajo el lema de “enseñar todo a todos”. Y cuando Comenio habla de todos se refiere, efectivamente, a todos: “... no solo debe admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates [sic], sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas” (Comenio, 1994, p. 30).</p>	Defensa de la escuela moderna

Anexo 3

Ficha analítica

<i>Aspecto Espacial</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
Espacial Urbano	<p>Jornada Escolar: hasta 1968 se trabajaba en el sector Urbano de 7 a 12 y de 2 a 4 con los niños y niñas y en el sector rural, se trabajaba en la mañana de 7 a 11 con 1 grupo y en la tarde de 1 a 5 con otro grupo. Los maestros tenían más de 100 alumnos. Los sábados la jornada de la mañana. A partir de 1970 se suprimen la jornada de los sábados y por esta época empezaron a estudiar los profesores a distancia y en el siglo XX se implanto el horario hasta medio día quedando las tardes libres. (Ficha 1)</p>	Horario de las Jornadas escolares.
	<p>En la vida escolar hasta la década del 70 el párroco, el alcalde, el personero y el médico y la asociación de padres de familia. A partir de 1970 se integraron las comunidades educativas con representación de diferentes sectores de comunidad.</p> <p>Intervención: en 1973 toda Colombia fue fumigada con DDT (insecticida), esta acción fue encomendada a los párrocos, el alcalde, el personero y el médico. Quien fumigaba era el personero, debajo de las faldas y de esa manera desaparecieron las niguas que invadían de plaga al pueblo, de esa manera se extinguió los piojos y niguas. (Ficha 1)</p>	<p>En la vida escolar vienen a intervenir hasta los 70 representantes del pueblo: el párroco, el alcalde, el personero y el médico y la asociación de padres de familia. Aunque desde un principio la que había tenido mayor influencia era la iglesia católica en la educación de los niños y niñas.</p>
	<p>En el área urbana el restaurante era liderado por el párroco, en cocinas de la casa cultural y comedores formales. Los restaurantes recibían suministros proteicos así:</p> <p>Hasta 1956 de SENDAS, entre 1956 y 1959 del ministerio de salud. De 1959 a 1970 de la “Alianza para el Progreso” (USA) y de 1965 a 1970 de “CÁRITAS” (Iglesia Católica). (Ficha 1)</p>	<p>En el Sector Urbano los restaurantes escolares fueron liderados por la iglesia y recibían sus provisiones de algunas organizaciones del Gobierno Estadunidense y del Estado.</p>
	<p>En la década 40 estaba la escuela de niños y la escuela de niñas, supervisados por los párrocos, inspección del personero y de carácter departamental. La escuela de varones, trazada y construida en la primera mitad del siglo XIX, estaba en un área de 600 metros cuadrados, al costado norte de la plaza principal, con un aula de 160 metros cuadrados que contiene proscenio, foro, biblioteca, tres tableros giratorios para dividir los niveles con 10 o 12 bancas de madera. Tenía jardín, huerta escolar y arboleda para evacuar las necesidades fisiológicas. En la década 50 permanece la escuela de varones, en el terreno de la huerta escolar se construyen dos aulas de 60 metros cuadrados cada uno y una batería de cuatro baños tipo letrina.</p> <p>En la década 60 se construye batería de baños de porcelana para la escuela de varones y se remodela el proscenio y foro del aula frontal. Se construyen tableros murales de cemento y son desplazadas las bancas por los pupitres bipersonales.</p> <p>La escuela de niñas que data de la primera década del siglo XX, funcionaba en un lote de 700 metros cuadrados, al lado del cementerio y al matadero; con dos aulas de clase pésimamente</p>	Cobertura contexto Urbano

iluminadas, que sumaban 160 metros cuadrados incluyendo corredores, 300 metros de granja y el resto arboleda para necesidades fisiológicas. En la jerga escolar estas aulas eran llamadas el “infierno” y el “purgatorio” y la escuela de varones era el “cielo”. En el año de 1953 se construye una moderna escuela de niñas, estilo art-deco, muros de piedra, dos espaciosas aulas, restaurante escolar, una gran cocina, una mejor despensa, habitaciones para las profesoras y área administrativa. Contaba con batería de tres baños de porcelana, conectados a un pozo séptico y tres duchas enchapadas. El área del patio de recreo era aproximadamente de 700 metros cuadrados y limita con calles por los cuatro costados. En esta sede funciona la escuela de niñas hasta 1963; cuando sus alumnas regresan a la antigua escuela junto al cementerio para dar paso a los estudiantes de secundaria de la Naciente Escuela Vocacional Agrícola.

En 1968, por disposición de la Secretaría de Educación de Boyacá se inicia el proceso de escuelas mixtas. (Ficha 1)

Nuestros pupitres eran sillas largas (...) de ocho hasta 10 estudiantes, sillas transversales sillas que iban de lado al lado del salón; ya mucho tiempo después (...) yo recuerdo que tal vez como hacia los años 70 la Federación Nacional de cafeteros empezó a traer los pupitres bipersonales pupitres (...) diseñados para dos estudiantes, generalmente eran pupitres que contenían una (...) caja donde se guardaban los cuadernos, se cerraba esa tapa y sobre ella escribía uno. (...) (Ficha 2)

Los salones pues debidamente adecuados, debidamente organizados, no podían faltar las flores en el salón, no podía faltar el jardín, el florero era un (...) artefacto pues (...) de obligada presencia en el aula de clase y no era nada extraño que nos tuviéramos que turnar los estudiantes cada dos o cada tres días para estar manteniendo ese florero pues como un símbolo de vida en el aula de clase. (Ficha 2)

Otra cosa que no podía faltar en la escuela la granja, la granja escolar, la granja ese espacio donde se cultivaba y donde cada uno de nosotros teníamos la obligación de cuidar una parte, algún espacio, un (...) sitio geográfico que se nos asignaba teníamos la obligación cada uno de cuidar ese sitio, de cultivar y entonces eso también tenía una función formativa desde el punto de vista de decir que (...) nuestra madre es la tierra, que a ella se lo debemos todo, que de ella venimos y a ella volvemos, entonces esa era como (...) que el sentido y la función de la granja escolar, además de que pues allá se hacían prácticas también, yo recuerdo que en las clase de botánica pues fácilmente salía uno a ver no era solamente lo que se pudiera ver en el tablero (Ficha 2)

Era un salón grande a la entrada y otros dos a la parte de adentro y al frente había una huerta (...) ella siempre colocaba carteleras (...) una cartelera de notas y avisos y carteleras, decoraciones unos cuadritos no me acurdo bien exactamente. (Ficha 2)

Eso sí era (...), en esa época de las 8 (...) si en los primeros años era de 8 a 12 y creo que de 2 a 4 y luego ya (...) por allá como en los años 70 (...) y se trabajaba de lunes a sábado hasta el mediodía. Creo que por allá como de los años 70 para acá (...) pasaditos los 70 ya hubo la jornada (...) no se trabajaban los sábados, de lunes a viernes y mucho ya después fue que

La Federación de cafeteros hace su aporte a las escuelas hacia los años 70.

Describe uno de los rincones, el altar religioso.

La granja escolar, símbolo de vida y cuidado al medio.

Uso de estrategias didácticas.

Jornada escolar

<p>hubo la jornada de, que se llamaba jornada continua de las 7 a las 2 de la tarde, pero eso ya fue por acá en los años que? 90 sería? más o menos. (Ficha 7)</p>	
<p>Aquí como al principio únicamente había una escuela para un curso o dos el resto era por todo el pueblo que habían salones, yo por lo menos aquí en la esquina donde tiene la tienda Alberto yo trabaje ahí unos años con quinto, trabaje arriba en la concentración, ahí donde es el banco agrario trabaje otros años, aquí en la esquina de la municipal trabaje otros años, eso si era regados por todo (...) hasta cuando regrese como el 75 (...) aquí a la concentración Gabriela Mistral, llamábamos aquí arriba donde es el hogar y el jardín ese de bienestar, y ya los últimos fue arriba en la Concentración Pablo sexto, como es que llaman ahora, quien sabe cómo la llamaran. Pero en esa época trabajamos solos mejor dicho solo, cada cual en su salón, aquí arriba si éramos dos profesores, arriba si (...) cinco y hasta seis porque habían unos cursos que tenían dos maestros (Ficha 7)</p>	<p>Descripción contexto</p>
<p>La jornada escolar empezaba a las ocho de la mañana, un receso por ahí a las diez y un cuarto de hora, luego se continuaba y se salía a medio día a almorzar. En ese tiempo tocaba ir almorzar a las casas porque no había restaurante y luego regresar por la tarde, a las dos de la tarde empezar, a las tres un receso y salían a las cuatro y media o cinco de la tarde para las casas, se trabajaba de lunes a sábado a mediodía. ¿Y las reuniones de docentes? Las reuniones de docentes generalmente se hacían por ahí cada (...) mes. ¿Pero eran dentro de la jornada escolar? No solo eran los sábados, se suspendían digamos las clases los sábados y se hacia la reunión de (...) profesores. (Ficha 8)</p>	<p>Jornada escolar y Restaurante</p>
<p>En la vida escolar participaban, los niños, el profesor, (...) de pronto el sacerdote cuando iba a dictar sus conferencias allá, no recuerdo quienes más pero eso (...) había bastante integración el juez a veces (...) o el alcalde. (Ficha 8)</p>	<p>Intervención en la escuela de otros agentes</p>
<p>(...) transcurrido este tiempo toda inscripción de matrícula será consultada al respectivo inspector y resuelta por este funcionario, quien por el efecto tendrá en cuenta el Decreto número 454 de 1942 del órgano ejecutivo departamental. (Ficha 10)</p>	<p>Matricula</p>
<p>Queda prohibido a los padres, guardadores de los niños menores de catorce años, contratarlos en cualquier clase de trabajo con personas o entidades extrañas, a menos que los niños presenten el certificado de haber adquirido el mínimo de enseñanza establecida.</p>	<p>Prohibiciones</p>
<p><u>Parágrafo.</u> Los mayores de once años pueden ser empleados en labores agrícolas, industriales o domésticas, siempre que presenten el certificado de instrucción mínima o demuestren hallarse en la época de vacaciones escolares. (Ficha 10)</p>	
<p>Esta inspección que en su forma actual viene funcionando desde 1936, fue reorganizada por medio del decreto número 1964 de 1938. El servicio de inspección se encamina, mediante una labor inteligente de vigilancia y orientación, a procurar que la escuela funcione en todas como conviene y a fomentar el continuo mejoramiento de ella. (Ficha 17)</p>	<p>Inspección</p>
<p>En este punto se hizo un avance importantísimo por medio de la ley de 1937, que fijo en \$40.00 mensuales el sueldo mínimo de los maestros de escuela primaria; pero no todos los</p>	<p>Salario de los maestros</p>

Espacial Rural	departamentos están cumpliendo esta disposición. (Ficha 17)	
	En el contexto Rural los padres, hasta la década 70 los padres suministraban al maestro leña y mercado de origen agrícola de lo que hubiera en cosecha. Se turnaban por días para atender el restaurante escolar con fogones en el piso y bancas rústicas en las que cada niño recibía su plato. Las escuelas tenían entre 45 y 150 comensales. (Ficha 1)	Restaurantes escolares hasta los 70, funcionaban en el sector Rural con la colaboración de los padres de familia.
	Eso les daban (...) unas onces, (...) de una aguade panela y una mogolla, había por parte (...) del gobierno, quien sabe quién daría eso (...) tal vez el municipio (...) porque de allá mandaban la mogolla, mandaban la panela (...) y encargaban una señora para que hiciera esa agua de panela y les (...) diera las onces a los niños y onces y medias nueves (...).	Suministro de alimentos por Cendas
	Cendas llevo la comida al campo (...) un queso amarrillo, leche en polvo (...) y harina de trigo (...) (Ficha 9)	
	En el área rural los padres asistía a las reuniones y ayudaban con el mantenimiento y construcción de las aulas, muchas veces sin la ayuda del estado. A partir del 70 se apersono el gobierno departamental de la construcción y mantenimiento de las aulas y los restaurantes escolares, en gestión que adelantaban los gobernadores con la nación (ICCE- Instituto colombiano de construcciones escolares) y la federación nacional de cafeteros. Los padres también colaboraban con trazado y mantenimiento de la granja escolar. (Ficha 1)	Los padres en el sector Rural también ayudaron en la construcción de las escuelas y las huertas escolares, existe como evidencia las Escuela Volador, con sus salones amplios y la cocina amplia como era característico en esos años.
Si de pronto en ese tiempo en que había la Escuela de la Mesa (...) eso aquí hubieron varias (...) sedes (...) había una, donde Don Arcaico (...) Ávila, era una, allá alcance a trabajar unos días, donde Adolfo Vargas, otro donde (...) Ismael Huertas había otra, (...) eso había una cantidad de Escuelas, (...) de casitas que (...) las prestaban para hacer (...) la Escuela eran casas de familia (...) y tocaba (...) convivir con la familia y la escuela (...) prestaban un saloncito y ahí (...) un corredorcito (...). (Ficha 9)	Escuelas Comunitarias	
La maestra rural de las décadas 40, 50 y hasta la década de los 60, residía en la vereda y desempeñaba múltiples funciones, además de su labor pedagógica: gestionaba auxilios con el municipio, el departamento de la nación. Era concejera espiritual y guardián de la salud de los alumnos y pobladores. Dirigían el mantenimiento y construcción de la escuela. Participaban con la comunidad rural en la misa Dominical una vez al mes, en todas las fiestas patrias con desfiles y presentaciones teatrales, y en la del 12 de Octubre hacían las exposiciones artesanales y las presentaciones teatrales. (Ficha 1)	Características de la maestra en los años 40, 50 hasta los 60.	
Eso la maestra tenía que hacer de todo, todo lo del movimiento de la vereda tenía que darse cuenta, de todo, ella tenía que darse cuenta de enfermos en la vereda (...), lo de la escuela común y corriente (...), todo lo que es matrículas y estar pendientes ir a las reuniones cada mes (...) y en la vereda (...) dar cuenta por la salud, por los enfermos, (...) hasta llevarles el sacerdote, de todo se tenía que uno dar cuenta ahí en (...) la vereda de los niños, de todo lo de los niños de la salud de llevarlos a las vacunas (...) ir cada 15 días a misa obligatorio. (Ficha 9)	Labores de la maestra rural	
En el caso de Don Agustín, su calidad de maestro se confunde, paradójicamente, con la condición de criollo pobre; su inclinación y persistencia en la enseñanza “al servicio” y en	Mirada del maestro en el año 1787	

aprovechamiento de la juventud”, con su condición de miseria, y su notoriedad y público reconocimiento en su oficio, con su condición de mendigo de salario. P. 108.

La “Cartilla Lacónica” nos ofrece, al igual que todos los documentos que hemos recuperado en esta historia, una doble dimensión: continuar la descripción de la vida del maestro Torres, y paralelamente, lanzar una mirada hacia aquella lejana y atractiva sociedad colonial de finales del siglo XVIII. Su lectura nos permite escuchar una vez más al maestro Agustín, pero esta vez ya no llorando sus urgencias ante el poder, sino ahora hablando desde el ejercicio de un saber que lo afirma como maestro de primeras letras y como un intelectual que piensa y escribe sobre su quehacer diario. La cartilla se constituye entonces en un acontecimiento discursivo sin precedentes, para aquel momento, en el que el acto de escribir estaba restringido a una preclara elite, y la circulación de impresos, celosamente controlada por el poder civil y eclesiástico.

En este sentido Don Agustín representa una fisura, un quiebre que nos ofrece la ilusión del maestro como intelectual, disputando un lugar a la ilustración criolla y española; un pliegue en la historia, una “rareza” en aquel ámbito donde el maestro era, a pesar de todo el discurso, un personaje de tercera categoría al cual se le había otorgado algún modesto puesto debajo del ocupado por las autoridades virreinales, por el estamento eclesiástico y por la intelectualidad de la época, en la rigurosa pirámide jerárquica que daba forma y sentido a la sociedad colonial. Aunque el maestro recibía también el nombre de *director de escuela*, su actividad dentro de ella estaba totalmente controlada y dirigida por las autoridades civiles y eclesiásticas: a las primeras debía su nombramiento y de ellas dependía su permanencia en el cargo, por lo tanto su comportamiento dentro y fuera de la escuela era seguido de cerca por funcionarios del Cabildo o del Ayuntamiento; a las segundas, debía su aprobación moral, su “bendición” como sujeto virtuoso.

Curas y burócratas definían así las condiciones morales y de saber para el ejercicio de la enseñanza: los procedimientos, los saberes, los fines de tal oficio, y el estatuto del sujeto de la enseñanza. Pp. 108-109 (Ficha 60)

En el mes de mayo celebraban en el poblado un día del mes el santo rosario, con procesiones, pabellones, cantos, declamaciones, etc. En el caso particular de la maestra tenía pedagógicamente organizada con rincones descritos anteriormente. (Ficha 1)

Celebraciones especiales en las escuelas.

A finales de la década 40 y principios de la década 50, se presenta la transición de la escuela comunitaria, financiada por los padres a la escuela departamental; las cuales funcionaron en casas de familia adaptadas para el efecto por la comunidad, cada niño llevaba su banca o pupitre mientras los vecinos fabricaron bancas para 8 o 10 niños cada una, un tablero giratorio rudimentario y muchos enseres de calceta o bejuco para guardar el material de enseñanza; aún se trabajaba con la pizarra y aparecieron los primeros cuadernos “República” donados por el Estado; pero a mediados de la década de 50 todas las escuelas de veredas de Macanal y sus corregimientos eran

Cobertura contexto Rural

departamentales y los maestros recibían su pago en las oficinas de rentas departamentales (expendio de licores), según la delegación enviada vía telegráfica por la secretaria educación de Boyacá. En la década 60 la escuela rural de Macanal evoluciona a pasos agigantados por variadas razones locales, regionales y nacionales: aparece ISA (Interconexión eléctrica asociada anónima) construyendo la hidroeléctrica de Chivor y reemplaza las construcciones viejas por construcciones “modernas”; la Federación Nacional de cafeteros construye numerosas concentraciones escolares, las dota de mobiliario y les presta asesoría para la huerta escolar, Planeación Nacional adjudica, por medio del ICCE, a lo menos, una escuela unitaria con especificaciones técnicas; agencias religiosas como CARITAS y Estadounidenses como “Alianza para el progreso” distribuyen en forma sistemática, gratuita y controlada, alimentos abundantes y proteicos para restaurantes escolares, los cuales funcionan en forma comunitaria, con rotación en la cocina por parte de los padres y mucho trabajo por parte de los maestros. Este florecimiento se ve detrimentado en la década 70 por razones como: la desocupación del campo Valletenzano a tres puntos de migración: Sur de Bolívar (Simití), San José del Guaviare (Trochas Boyacá 1 y Boyacá 2) y Bogotá (Barrios del Sur); sin embargo, los alumnos siguen disfrutando de buenas construcciones escolares y buenos restaurantes comunitarios, se mantienen las huertas escolares por el ICA y la población escolar disminuye drásticamente hasta el punto de cerrar a lo menos cinco escuelas. (Ficha 1)

(...) llegaba uno que la oración, la fila, primero se formaban todos en el patio, entraba uno (...) llamaban a lista, luego la oración, el canto y empezaban las clases. (Ficha 1)

El magisterio rural implica problemas especiales, a saber:

5. Escasísima preparación científica y profesional debido a la poca escolaridad de los individuos que los integran.
6. Especiales dificultades para mejorarle con preparación, determinadas por el crecido número maestras rurales y por el hecho mismo de su trabajo en los campos.
7. El escaso control que puede hacerse de su labor a causa de su alejamiento de los centros poblados.
8. Las condiciones de vida que tienen que afrontar la maestra rural limitan la selección que pudiera hacerse de buenos elementos, porque:
 - b. Si se trata de jóvenes preparadas en las escuelas normales, estas suelen rehusar la escuela que se les ofrece, por temor a las incomodidades materiales, al alejamiento de sus familiares y a los peligros morales que puedan sobrevenirles. (Ficha 17)

Así, en todas las escuela rurales, mientras unos pocos alumnos se benefician cada año de los comienzos de la enseñanza, los otros están perdiendo un tiempo verdaderamente precioso, ya que no encontraran como responder al avanzar en la vida; la labor de las maestras se reduce a la repetición rutinaria, dentro de un mismo periodo escolar y año tras año, de unas mismas lecciones elementales, y la escuela viene a quedar convertida en una rueda que patina. (Ficha 17)

En tales circunstancias, a las escuelas rurales solo van, por lo

Inicios de clases con formación, oración y cantos.

Problema que detecta el Magisterio Rural.

La desigualdad con los estudiantes de las escuelas rurales.

Maestras rurales poco

común, aquellas maestras de preparación tan escasa que no darían pie con bola en las escuelas urbanas; o señoras de avanzada edad, sin otros medios de trabajo, cuya labor, por otros aspectos muy meritoria, sin contar de los inconvenientes de que he hablado antes, tiene que resultar poco menos que nula; o maestras que nada tienen que temer de los peligros morales a que se expone la maestra rural y cuya actuación en el magisterio no resulta, por lo mismo muy conveniente.

A las escuelas rurales se enviaban maestros sin preparación ninguna especializada, y existió durante mucho tiempo el criterio equivocado de que maestro rural podía ser cualquiera que supiese leer y escribir. Y dentro de este aberrante concepto la educación anduvo largo trecho en Colombia. (Ficha 17)

En diversas épocas y en distintos lugares del país ha habido ensayos, más o menos afortunados de suministrar a los niños de las escuelas una o dos comidas de las que componen entre nosotros la alimentación diaria. Últimamente, al hacer el gobierno esfuerzos por generalizar esta institucionalización, se le ha dado en los actos oficiales, el nombre de restaurantes escolares, desde 1936 la nación viene destinando en su ley de aprobaciones sumas relativamente cuantiosas para fomentarlos, mediante auxilios.

Se ha procurado que los municipios apropien fondos para este servicio, que los departamentos los auxilien y esos dos aportes han sido reforzados con el auxilio nacional. (Ficha 17)

Bien sabéis que los restaurantes escolares tienen la doble ventaja de que animan a concurrir a las escuelas a aquellos niños en cuyas casas no hay posibilidad de que les den alimentación en horas oportunas y de que contribuyen a aminorar los males que para la salud de la raza el hecho de que los niños en edad escolar no reciban alimentación sana y suficiente. (Ficha 17)

Tal como ordinariamente funciona entre nosotros, la escuela rural adolece de las siguientes deficiencias:

- B. Falta de asistencia regular a causa de los factores que a continuación se expresan:
6. La distancia excesiva que queda del hogar, en ocasiones de más de dos kilómetros.
7. El invierno prolongado en algunas regiones reduce la asistencia a un veinticinco por ciento.
8. La utilización de los niños en la recolección de las cosechas. La de café, especialmente, reduce la asistencia a un ciento por ciento: el trigo, la papa y el arroz, la reduce también en una proporción considerable.
9. Las enfermedades, que los médicos escolares no pueden atender porque no alcanzan a llegar en sus carreras hasta los hogares del niño campesino. (Ficha 17)

Al lento desarrollo de la enseñanza, determinado por los siguientes hechos:

- c. La diversidad de preparaciones entre los niños del grupo que obliga a la maestra a tener que atenderlos individualmente.
- d. A la repetición sistemática de las mismas lecciones que se hace en beneficio de los nuevos elementos, pero con evidente perjuicio para los niños que las han recibido.

preparadas.

Restaurante escolar

Restaurantes escolares

Deficiencia en las Escuelas Rurales.

Enseñanza

	10. A la irregularidad y lentitud con que llega el material escolar por las dificultades de transporte hasta el propio lugar de la escuela. (Ficha 17)	
	Diariamente debe bañarse uno la cara, las manos y los pies; y cada ocho días el cuerpo. P. 29 (Ficha 18)	Higiene del cuerpo
<i>Aspecto Género</i>	<i>Temática</i>	<i>Descriptor</i>
Sobre cosas de mujeres y cosas de hombres (Urbano)	<p>En el contexto urbano, hasta 1967, las escuelas de niños y las escuelas de niñas eran totalmente independientes, el enfoque académico se diversificaba en asignaturas como la urbanidad y la cívica, en la cívica solamente figuraba gobierno escolar en la escuela de varones. (Cartilla FTD) el voto femenino fue en 58</p> <p>Las únicas integraciones era en los “desafíos de materias” en el mes de Octubre, en las misas dominicales, en los Rosarios de Mayo, las filas eran separadas, a la derecha las mujeres y a la izquierda los varones, en los desfiles patrios y en las jornadas del 12 de octubre y en la Sesión Solemne (clausura del año escolar). Las danzas y las representaciones teatrales mixtas no existían.</p> <p>Las actividades como “el baño” (paseo o salida que se hacía a la quebrada para aseo corporal) se hacían por separado (varones y niñas aparte) y en días diferentes.</p> <p>Los trabajos manuales se diversificaban por sexos: las niñas aprendían bordados (ropa blanca, manteles y banderas para el 8 de Diciembre), tejidos, plegados domésticos de calceta de plátano, esterillas o arrodilladeros para llevar a la iglesia y prácticas de economía doméstica.</p> <p>Los varones elaboraban sus trabajos manuales entorno a la madera porque en la escuela urbana había un taller de carpintería. Se fabricaban yugos, arados, trapiches, camas, mesas y bancas de juguete, perchas y cucharas de cacho, butacas y catres para llevar a misa. A partir de 1967 se crea la escuela mixta en el sector urbano, practica recurrente hasta el día de hoy.</p> <p>En sector rural desde sus inicios existe la escuela mixta, a pesar de que la década de los 40 y los 50 existieron escuelas con más de 150 estudiantes para un solo profesor. (Ficha 1)</p> <p>Nos trataban de separar, porque cuando yo inicie la primaria, primero de primaria, segundo, éramos hombres con un profesor y las niñas estudiaban aparte (...), no éramos revueltos, ya cuando estuve en tercero de primaria si se empezó mixto, me parece que se llamaba la educación mixta que eran hombre y mujeres. (Ficha 3)</p>	Educación para niñas y niños en lo Urbano
Sobre cosas de mujeres y cosas de hombres (Rural)	<p>En el sector rural desde sus inicios existe la escuela mixta, a pesar de que la década de los 40, 50 y 60 existieron escuelas con más de 150 estudiantes para un solo profesor. (descomposición del campesinado)</p> <p>La urbanidad de los trabajos manuales también fueron diversificados en el campo; pero las demás actividades fueron integradas, por ejemplo: el teatro, el canto y el baile eran integrados.</p> <p>De forma similar a lo urbano se diversificaba los trabajos</p>	A partir de 1967 comienza a integrarse los dos géneros niños y niñas en las escuelas urbanas.
		Educación mixta en lo Rural

manuales para las niñas lo pertinente a las prácticas de economía doméstica incluyendo canastos, manares, adorotes y balanzas caceras. En los varones se intensificaba más los juguetes de madera, que eran réplicas de las herramientas y utensilios que usaban los adultos, molinillos y las cucharas de naranjo, los productos del fique, de junco, de chin de castilla y de bejuco. Con el bejuco, canastos, jaulas, adorotes, manares y en algunas escuelas rurales cedazo. Los juncos, esteras para las camas de juguete y para las tarimas, sudaderos de juguete. En maguey y chin luminarias y casillas para la navidad. En torno al fique lazos, cabezales, chiguas, mochilas para los calabazos y totumas, suela, capelladas y talón para las alpargatas. En chin las luminarias, los faroles y las casillas. (documentar escuelas alemanas del trabajo de trabajo) (Ficha 1)

Allá la mujer a ser femenina (...) la mujer ser y hacerse valer como mujer y ser femenina, nada de (...) de eso de pantalón, de todo eso nada, la mujer se vestía y se portaba como (...) mujer digna (...).

(...) La mujer no se podía vestir de hombre jamás ni por un disfraz. (Ficha 9)

Las mujeres eran todas con sus (...) costuras, sabanas, sobre sabanas, bordadas, manteles bordados y bellezas (...), la bandera de la virgen, (...) eran las obras manuales de las mujeres, las de los hombres eran carritos, (...) canastas de cuerda, (...) mochilas, (...) el fique lo trabajaban mucho (...).

Todo lo que era de la mujer, era de la mujer y lo que era del hombre, era del hombre, delicado (...)

Sí, en esa vez se respetaba mucho eso hasta en la ropa, la ropa toda se (...) no podía estar revuelta, ni se lavaba, la ropa no se lavaba revuelta la de la mujer con la del hombre, la de la niña con el niño, era aparte, todo era aparte, en ese tiempo, no ve que es un mundo distinto a este, de (...) sexo no se le (...) nombraba a la niña nada ni al niño nada, de eso nada, eso era prohibido (...). (Ficha 9)

a. Educación física:

Para ello, se hacía necesario un conocimiento profundo de las diversas ciencias que tratan del cuerpo humano. Por una parte, la higiene, que inspira sus prescripciones prácticas en las teorías de la fisiología. Y la gimnástica por otra, que retoma los principios de la anatomía. Así, la educación física aplicaba las ciencias del cuerpo a las ciencias del alma.

En las casas la educación en higiene implicaba enseñarles a las niñas a prepararse para sentarse a la mesa o presentarse al círculo familiar, no sólo lavándose la cara y peinándose, sino, lavándose las manos y limpiándose cuidadosamente las uñas: todas esas acciones acostumbraban a la finura, a las buenas maneras y los buenos modales. Era necesario también, que la niña conociera su cuerpo, supiese cuidarlo y prevenir las enfermedades y cambios perniciosos que podían sobrevivir en su organismo.

La gimnasia, entendida como el arte regulador de los ejercicios corpóreos, era recomendable no solo para hacer más ágiles y flexibles los músculos, sino para facilitar y regularizar los movimientos del cuerpo, preparando órganos más vigorosos para el trabajo al transmitir hábitos de precisión, prontitud y disciplina.

Forma de vestir la mujer

Diferencias entre hombre y mujer

Ejes de las prácticas educativas femeninas

De una buena educación física dependía que la niña llegase a ser útil a la sociedad, ella no sólo evitaba que en el futuro la mujer precisase de cuidados, sino que garantizaba que estuviese preparada para producir hijos saludables y les ofreciese los debidos cuidados, pp. 14-16.

b. Educación moral niñas. Desde muy temprana edad se proponía inculcarles a las niñas la idea que su felicidad dependía de hábitos como la obediencia, la bondad y la abnegación. Un mecanismo fundamental para que las niñas adquirieran el hábito era el ejemplo que ofrecían las mujeres mayores, especialmente las madres. Así, parecía que “la virtud” –los gustos, las costumbres y el carácter– se esparcía como algo “contagioso” pasando de las madres a las hijas, p. 16.

c. Educación intelectual

Este eje se orientaba a perfeccionar y dirigir las facultades cognitivas, es decir, los sentidos y el entendimiento: ejercitar la memoria, la imaginación y la razón y, acrecentar la atención y la observación.

Las mujeres si bien no estarían destinadas a gobernar los estados (Ackermann, 1824) y no requerían penetrar todas las ciencias, si debían tener acceso al goce del entendimiento, dado que tenían la obligación de dirigir las primeras impresiones de sus hijos, p. 17.

d. Educación estética

En relación con el cuarto eje de las prácticas educativas femeninas –la educación estética–, se entendía que existía en la niña el apetito de crear algo bello en por lo menos tres direcciones: fuera de sí, es decir, referida a la creación artística; hacia sí, tendiente a la perfección y embellecimiento de sí misma y, aquella que vinculaba éstas dos tendencias.

La primera de dichas direcciones, a propósito del fuera de sí, se relacionaba con acostumbrar a las niñas a la contemplación de las bellezas de la naturaleza, haciéndolas comprender sus grados, armonía y la expresión de las cosas bellas...

La segunda dirección, tendiente a la perfección y embellecimiento de sí misma, tenía que ver con las galas y afeites de su cuerpo, que no debía comprender la misión de su vida, sus encantos por el contrario, debían proceder de la limpieza, la proporción y comodidad de la ropa, ésta no reemplaza a la verdadera belleza, que representaba ser: una niña virtuosa.

Así, en este tercer aspecto, se vinculaba el sentido estético externo y el que debía ejercerse sobre sí, el equilibrio entre estos dos aspectos, evitaría caer en excesos y fruslerías perjudiciales, al momento en que la niña ejerciese el lugar que como madre y esposa debía de ocupar, pp. 17-19.

e. Educación en economía doméstica

Se trató de un saber que involucraba el arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos, atendiendo asuntos como: una economía de tiempo y dinero, la selección de los mejores alimentos para su consumo en el hogar, un espíritu de orden y la práctica de administración del hogar, p.19 (Ficha 61).

*Aspecto del
Saber*

Temática

Descriptor

En la década 45 – 55, los maestros egresados de la normal de

Enseñanza en lo Urbano

<p>Saber educación Elemental, Media y Superior-Disciplinas (Urbano)</p>	<p>Tunja practicaban los principios de la Escuela Activa que fueron traídos a su Colegio por pedagogos Españoles exilados por la Guerra Civil. Sus guías fueron: Pestalozzi, Decroly y Montessori.</p> <p>Ellos pusieron en práctica los principios de la Escuela Activa con el proceso “cabeza, mano y corazón” y crearon en Macanal el aula con Centros de Interés, (OAPEC) la cual tenía los siguientes elementos:</p> <p>Una gran iluminación Altar de oración Altar Patrio con símbolos Patrios, organigrama del Gobierno Escolar, dibujos de los Próceres, mapas mudos, mapas de relieve en el piso. Proscenio con foro, orquesta y consueta Biblioteca con aproximadamente 200 volúmenes Tres tableros de madera giratorios para separar los niveles: Elemental (Primero), Medio (Segundo y Tercero) y Superior (Cuarto y Quinto). Lugar de experimentación y colección de los tres reinos de la naturaleza. Taller de carpintería. (Ficha 1)</p>	
	<p>(...) la catedra magistral el maestro es el que sabía uno no sabía nada, entonces pues al maestro se le veía con el profundo respeto, con una reverencia casi que absoluta porque (...) pues obviamente (...) se tenía claro que el maestro pues era un depositario del saber y que en su labor de transmitir los conocimientos como estudiantes no teníamos otra cosa sino que estar muy atentos a esa labor de recepción del conocimiento (Ficha 2)</p>	<p>Significado de maestro</p>
	<p>(...) la escritura lo que era elemental lo que era básico, (...) saber leer, saber escribir, con sumo cuidado, nosotros no podíamos improvisar, la letra tenía que ser una letra perfecta, el profesor se daba a la tarea uno a uno, incluso con su propia mano lo guiaba a uno pues en ese proceso de aprender a escribir. En la lectura se insistía mucho en la lectura se insistía yo recuerdo perfectamente y como aprendimos con los dictados ortográficos que ya no se acostumbran. Se dictaba y nosotros teníamos la obligación pues tanto de escribir a la perfección con estricta sujeción a las reglas de ortografía, (...) incluso una época en la cual casi que se nos obligaba a escribir con la letra cursiva, letra pegada como se le llama hoy (...) y con una ortografía absolutamente impecable; aprendimos ortografía con los libros clásicos, con los libros tradicionales, con los libros de Bruño, con ellos aprendimos y a leer todos los días, aprendimos con la cartilla Charry (Ficha 2)</p>	<p>La escritura elemento fundamental en la enseñanza.</p>
	<p>(...) exámenes de historia pues básicamente consistían en pasar adelante frente al jurado porque inicialmente las evaluaciones las hacíamos con jurado, (...) a recitar la biografía de los héroes, la biografía de (...) los patriotas, a recitar de memoria la última proclama de Bolívar a la hora de su muerte, los derechos del hombre de Nariño, etc, etc, mucho énfasis en el tema de (...) memoria pero bueno en igualdad de condiciones (Ficha 2)</p>	<p>Las evaluaciones se presentaban con jurado.</p>
	<p>En retórica se nos enseñaba pues a hablar en público, se nos enseñaba pues en eso yo tengo recuerdos muy gratos de los maestros de esa época, porque había (...) que hacerlo con propiedad, entonando, no, con toda la musicalidad lo que</p>	<p>La enseñanza de la retórica, el hablar en público implicaba hacerlo con propiedad, bien</p>

<p>significaba leer. (...) A la señora Berta específicamente, mi maestra afortunadamente está viva todavía, yo a ella personalmente la quiero, la admiro y la vi pues además de (...) mi maestra toda una madre, toda una dama (...) porque se esforzaba siempre en eso, en ver en sus muchachos gente que supiera leer, que entonara, que pronunciara, que no se equivocara y que si se equivocara se corregía, era (...) lo mínimo que había que hacer. (Ficha 2)</p>	<p>entonado, con toda la musicalidad.</p>
<p>Las evaluaciones, yo recuerdo con mucha gratitud las evaluaciones orales y con jurado, las evaluaciones de fin de año (...) se hacían con jurado, estaba pues el docente, el sacerdote no podía faltar, el maestro estaba allí, algunas personas destacadas de la comunidad iban a formar parte de ese jurado, (...) los padres de familia quienes gozaban pues de algún grado de instrucción, de algún grado de educación entraban a formar parte. El profesor iba preguntando y uno contestaba frente a ese jurado a cuyo cargo pues estaba una vez terminado la tanda de evaluaciones ellos era quienes decían el niño pasa o el niño debe repetir (Ficha 2)</p>	<p>En la evaluación intervenían entes destacados el sacerdote, el maestro y personas destacadas de la comunidad.</p>
<p>(...) la presencia de los padres de familia, generalmente en la escuela era (...) por razones de orden disciplinario, cuando al maestro se le llegaba con alguna queja, por insignificante que fuera el padre de familia tenía que ir, (...) la pareja tocaba ir ambos allá a dar las explicaciones de que, por cosas que hoy pues dan risa no? Como que (...) le llegaron al educador, al maestro con la queja de que el niño no lo saludo en la calle, esa era una falta gravísima, eso era una falta gravísima porque era atentar contra la dignidad y el respeto del maestro, esas faltas eran reprochadas públicamente porque el respeto era nada más y nada menos que el punto de partida de todo el proceso educativo; tocaba respetar pues por sobre cualesquier otra cosa, el maestro era un referente obligado en términos de respeto (Ficha 2)</p>	<p>Los padres de familia asistían a la escuela por faltas de respeto o mal comportamiento.</p>
<p>(...) fundamentalmente en cada materia, primero que todo a memorizar porque esa era la enseñanza primordial (...), porque si uno no memoriza no estaría haciendo nada (Ficha 2)</p>	<p>Enseñanza primordial en las materias, la memorización.</p>
<p>Evaluaciones nos hacían evaluaciones por escrito y orales, orales era las que muchas veces en el mismo pupitre se contestaban o muchas veces pasando al tablero (...), al tablero más que todo era como tanto lenguaje y primordial matemáticas (Ficha 3)</p>	<p>Las evaluaciones eran orales y escritas</p>
<p>(...) como semanalmente hacían evaluaciones pequeñas, iban haciendo evaluaciones (Ficha 4)</p>	<p>Evaluaciones semanales</p>
<p>(...) aunque la profesora nunca nos pegó, nunca nos maltrató, no nunca jamás ella nunca nos pegaba incluso nos consentía. (Ficha 6)</p>	<p>No recibió maltrato de la maestra, eran consentidos.</p>
<p>(...) pues la profe colocaba muñequitos, pero así cantidad de decoración no, pues los libros normales con los que trabajaban, un armario donde le echaban candado a los libros y algunas cosas importantes que habían y mucho material así tapitas y cosas así para trabajar (Ficha 6)</p>	<p>Material didáctico de la maestra.</p>
<p>mucho juego, ella era muy (...) activa, nos (...) consentía muchísimo, nos paladiaba, (...) todo lo que nos enseñaba trataba de enseñarnos jugando pero también cuando nos ponía a trabajar era muy exigente, (...) pero siempre nos enseñó con mucho amor, poco grito, ella fue una profesora muy cariñosa, le</p>	<p>Pedagogía de la maestra.</p>

gustaba mucho que trabajáramos manualidades, picar, recortar, pegar, nos enseñó a colocar botones, (...) uno de los trabajos era llevar un pedacito de tela, una aguja y un botón, entonces a pegar un botón, (...) el picado lo trabajaba mucho y pues lo normal en esa época, nos enseñaban a hacer planas (...). Ella llegaba nos saludaba, nos hacía rezar y nos ponía cantar, nos hacía un jueguito, nos hacía un canto y después de que ya cantábamos y eso nos hacía sentar (Ficha 6)

Pues de las cosas más que todo, pues rondas, cantos, (...) dibujar porque se trabajaba mucho a través del dibujo nos enseñaba muchas cosas a través de dibujos e imágenes y pues las vocales ya con dibujos y todo eso nos enseñaba las vocales. (...) básicamente todo estaba enfocado en la matemáticas y español (Ficha 6)

Pues la evaluación era de acuerdo a lo que usted trabajara, si usted trabajaba pues le iban a evaluando bien y a medida de usted si iba haciendo pues le iba sacando la nota y sino pues iba sacando más poquito. (Ficha 6)

En esa época se usaba libro alegría de leer, la cartilla charry, que otras cartillas habían, nacho y por allá en el (...) 70 para acá salieron unas que se llamaban guías alemanas, entonces ya casi se limitaba uno a enseñar con la guías alemanas, un programa que trajeron (Ficha 7).

Pues en esa época era importantísimo era el Catecismo Astete, bueno después ya sacaron por grados un catecismo que lo saco como la diócesis, algo así, que era por cursos (...): Dios me llama, Dios me ama, Dios no sé qué más, hasta vencer, como que era el último y la historia sagrada y matemáticas, español eran las más importantes, las otras materias también tocaba darlas sociales, naturales (...) en esa época no, porque después ya fueron todas iguales ya se acabó hasta la historia sagrada, ya no se dio más, la urbanidad también se daba en esa época. (Ficha 7)

Pues eso si tenía que todas las tardes preparar sobre todo el curso 1° tocaba llevarles material de lectura, en esa época trabajamos (...) con el sistema de palabras normales esas tocaba enseñarlas con (...) buen material, después ya que vino las guías alemanas entonces ya empezamos con la letra pegada antes era con (...) manuscrita era con letra pegada y después toco entonces (...) esta letra escrita. ¿Y esas planeaciones de los niños de primero era como las actuales por ejemplo por medio de imágenes?

No, se hacían láminas, si tocaba hacer láminas o llevar material objetivo mejor, sí. (Ficha 8)

Eso sí en esa época era disciplina lo que había jajaja hacer las filas, hacer silencio, aprender a escuchar, porque ahora los niños no saben escuchar o no escuchan mejor dicho, eso si la disciplina, pues yo fui un poco exijin en la disciplina, porque si la profesora está hablando, era la profesora y no el niño el que estaba hablando, después ya le tocaba el niño entonces ya hablen ellos todo lo que, pregunten todo lo que sea. (Ficha 7)

Ay si se evaluaban las tareas, se evaluaban los cuadernos, se evaluaban (...) la participación en clase. Ya últimamente, porque en los primeros años eso todo eso era oral, las evaluaciones eran pues si se hacían (...) escritas las tareas así, pero la final (...) era oral con una junta calificadora que

Enseñaba las rondas, los cantos y el dibujo enfocados hacia la matemáticas y español

Evaluación de acuerdo a su trabajo.

Libros de enseñanza

Primaba en la enseñanza

Preparación de clases

Disciplina

Evaluación

nombraban del municipio, que el alcalde, que el personero, que el señor cura, veces hasta el juez, el (...) jefe de grupo se llamaba en esa época y unos dos profesores más, eso era una junta grande para evaluar los niños, para evaluar el curso, pero oral, en una forma oral, eso no era escrita como ya después.

Eso se pasaba en cuadros, las notas eran como se llamaban numéricas, la evaluación era numérica en esa época de 1 a 5. (Ficha 7)

Pues ellos asistir a toda las citaciones que se les hacían, las reuniones que se hacían para entregar informes y cuando había necesidad de invitarlo por alguna circunstancia individuales. ¿y por qué circunstancias los invitaban? Pues de pronto el niño no traía tareas, lo veía uno que estaba desaplicado (...) sí que no traía tareas por lo general, entonces tocaba informarle al padre de familia o que faltaba mucho a clase porque eso también se veía que muchas veces los mandaban y no llegaban o faltaban y uno no sabía (...) como en esa época había poca comunicación, ahora como hay medios para llamar al celular si el niño llego o porque no vino ¿y venían los dos papá y mamá? Ahhh no, eso si no, nunca porque si el uno podía venir el otro no. (Ficha 7)

Los libros que en ese tiempo se usaban eran la cartilla alegría de leer, la cartilla charri, el catésis mastete, la historia sagrada y algunos textos de historia patria. (Ficha 8)

Lo más importante en ese tiempo eran las matemáticas, matemáticas si tocaba estudiar bien digamos las tablas porque quien sabia las tablas sabia matemáticas, entonces lo que uno se preocupaba era que aprendieran las tablas, que sabiendo las tablas pues se defendían en matemáticas. Y la escritura especialmente la ortografía, la ortografía eran cosa esencial enseñarla, lo mismo el comportamiento de que saludaran los niños, de que les dieran digamos la cera a las damas y fueran respetuosos con todas las personas. (Ficha 8)

El día anterior se hacia el material, se planeaba como lo iba uno a presentar allá ante de los alumnos, bien fuera en láminas o bien digamos material natural y explicarlo allá en la clase para que los niños. ¿Cómo eran esas láminas? Eran gráficos por ejemplo del (...) corazón, dibujar el corazón y explicarles digamos donde queda tal (...) órgano (...) ¿le tocaba dibujarle a uno por uno el corazón, no? No, se llevaba la lámina y se les explicaba y que los niños la dibujaran en sus cuadernos. (Ficha 8)

En ese tiempo la disciplina, tenía que ser digamos que hubiera autoridad, si no había autoridad se le volvía un desorden digamos la (...) clase, entonces tenía uno que imponerse, dar la orden y hacerla cumplir y así todo marchaba bien, sin necesidad digamos de castigar sino que, yo no recuerdo a ver sido castigador en la escuela, lo que si era exigente en mis (...) trabajos. (Ficha 8)

Pues se evaluaba, si se le hacía un cuestionario y se evaluaba, porque en ese tiempo lo que predominaba era la memoria, si el niño pues por ejemplo en las tablas el niño se las aprendida de memoria pues se evaluaba (...), lo mismo las preguntas de catecismo si se las sabían, se evaluaban, se calificaban de una a cinco.

La evaluación también en unos libros que venían con (...) casillas en cuadrulado para anotar ahí las calificaciones

Rol de los Padres

Libros de enseñanza

Primaba en la enseñanza

Preparación de clases

Disciplina

Evaluación

	<p>numéricas. ¿Y se les entregaban a los papas como actualmente se hacen con registros? No, no eso no se les entregaba sino, por allá digamos que a final del año se les entregaba el certificado. (Ficha 8)</p>	
	<p>Pues los padres de familia participaban en las reuniones y acataban las hites que se les hacían para informarles sobre el rendimiento, sobre el comportamiento de los niños y se les pedía la colaboración para que ellos (...) les dieran tiempo para hacer las tareas y estuvieran pendientes de que asistieran a clase. (Ficha 8)</p>	<p>Rol de los Padres</p>
	<p>Obligaciones de los padres o guardadores (...) Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de éstos, están obligados poder o proporcionar a los niños un minimum de educación de acuerdo con el pénsum prescrito por las escuelas rurales, el cual debe comprender las bases necesarias para la vida en (...) la instrucción intelectual, religiosa, cívica y física. (Ficha 10)</p>	<p>Educación</p>
	<p>La enseñanza mínima de que habla el artículo anterior, debe comenzar para el niño desde la edad de seis años y las personas bajo cuya protección se encuentre, quedan en libertad de dar cumplimiento a lo aquí dispuesto, en alguna de las formas siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> c. Procurándoles enseñanza en el hogar; d. Haciendo educar a los niños en una escuela pública o privada. (Ficha 10) 	<p>Enseñanza</p>
	<p>(...) muy a primera hora, había que ser muy puntuales porque todos los días teníamos formación para comenzar. Los coordinadores de disciplina (...) nos revisaban minuciosa y detalladamente, teníamos la obligación de mostrar nuestra dentadura para probar que nos habíamos cepillado los dientes, (...) nos revisaban pues la manera pues como nos vestíamos, nos revisaban las uñas, nos revisaban las manos, (...) incluso el profesor se tomaba el trabajo de revisar nuestros (...) oídos, nuestras orejas para comprobar que estuviéramos debidamente aseados y pues en pocas ocasiones lo devolvían a uno o porque iba despeinado o porque no se vestía uno bien, el maestro se tomaba (...) el trabajo de (...) hacer las correcciones, les enseñaban a uno como vestirse; las niñas religiosamente vestidas cuidadosamente vestidas su pelo debidamente organizado, muy bien peinadas pues en (...) la escuela ya con el tiempo se adoptaron los uniformes. (Ficha 2)</p>	<p>Disciplina, orden y limpieza en los cuerpos.</p>
	<p>(...) en ese tiempo nos daban una materia era de urbanidad que era donde le enseñaban a uno de todos los modales de cómo comportarse (...) hasta para enseñarlo a uno como comer y como bañarse la boca, todo esas cuestiones le enseñaban a uno (Ficha 2)</p>	<p>Enseñanza de modales y buenos hábitos de higiene.</p>
	<p>(...) la urbanidad iba muy (...) de la mano, pero no tanto que ella nos dijera bueno esta es la urbanidad, (...) sino la manera como ella nos enseñaba nos iba educando a través de esa urbanidad de Carreño que en su momento si se aplicaba, (...) ella si fue una profesora que nos enseñó con muchísimo amor pero también con mucha disciplina (...) (Ficha 6)</p>	<p>La urbanidad enseñada a partir del ejemplo.</p>
	<p>Los que se consagran a enseñar a los niños y a los adultos que no han recibido educación, y principalmente los maestros de escuela, deben tener por máxima fundamental la de hacerse amar de sus discípulos y de hacerles conocer todos los bienes</p>	<p>Perfil Maestro.</p>

	<p>que les resultarán de su enseñanza para que se apliquen y hagan progresos. P 3-4</p> <p>El maestro debe ejercitar más la inteligencia de los niños que su memoria, para formar hombres inteligentes que sepan hacer uso de su razón. P. 4 (Ficha 18)</p> <p>El hacer mal lo que se hace, fastidia y disgusta; pero el hacerlo bien todo, interesa y divierte. Por esta razón es por lo que un buen maestro obliga incesantemente a sus discípulos a consagrarse con aplicación a sus deberes; porque sólo de este modo les divertirá el trabajo y les proporcionará más placer que el juego. P. 26 (Ficha 18)</p>	Maestro consagrado a los deberes
	<p>2- Solo la Religión puede conducirnos a la verdad, a la virtud y a la bienaventuranza.</p> <p>4- Ella sola sabe formas buenos ciudadanos, súbditos obedientes, sirvientes fieles, amos humildes, magistrados incorruptibles, príncipes clementes y amigos verdaderos. P. 41 (Ficha 18)</p>	Religión
Saber educación Elemental, Media y Superior-Disciplinas (Rural)	<p>La prioridad era la lectura comprensiva y la educación artística (modelado de papel maché, mapas de relieve y títeres) y sobre esos dos ejes se construían el resto de los conceptos. (Ficha 1)</p> <p>(...) No pues que todo (...) lo que ellos enseñaban (...) era en acción, (...) lo iba uno aprendiendo pero vamos a hacerlo, (...) y vamos a comprobarlo (...) todo se hacía así (...) por eso (...) la señorita enseñaba como era una isla en el solar de la Escuela, haciendo la isleta (...) ellos hacían el arroyito y allí iban pegando los ríos y como se hacía el mar, como se formaba el mar, como se formaban los ríos, como se formaban los arroyitos, de donde iba aumentando el agua, pero ellos tenían una metodología, de donde la sacarían todo pero lo podían hacer, pero todo lo hacían en el terreno. Lo mismo las maticas íbamos a las maticas por ejemplo (...) el color de las hojas, porque se mantenían debajo de la piedra y otra que se criaba a la luz del sol (...) y al aire y sol, entonces era diferente uno lo veía (...) las maticas que se sembraban por debajo de las piedras (...) y se comparaba, todo era experimentos (...) visuales y reales (...)</p> <p>Una educación activa muy activos, ellos eran activos, todo se hacía viendo, haciendo, mirando y comprobando (...) todos los experimentos, todo era laboratorio (...) y así aprendía uno mejor (...) era una metodología muy práctica (...) y no se distraían ni estaban molestando al uno ni estaba molestando el uno al otro sino todos estaban ayudando y haciéndole hay todos entre todos (...) haciendo el mapa (...). (Ficha 9)</p> <p>Si habían veredas que las pagaba el municipio, pero pagaban para (...) unos poquitos niños porque claro cómo eran pagos por los papas, por los papas más que todo, para el catecismo (...) ellas pagaban era por el catecismo, no tanto... y por aprender y escribir. (Ficha 9)</p> <p>La primera religión era (...) la que ocupaba la primera casilla (...) la segunda casilla era lectura, la tercera escritura (...) la cuarta que comprendía matemáticas, la otra casilla era naturales (...) botánica (...) zoología e higiene (...) y las sociales (...) geografía, historia patria (...) y (...) instrucción física, (...) educación cívica (Ficha 9)</p> <p>Los libros de la escuela era el libro de matrículas (...) el libro del historial (...) el de asistencia (...) el de calificaciones</p>	<p>Prioridad en su enseñanza la lectura comprensiva y la educación artística.</p> <p>Metodología de la enseñanza</p> <p>Primera enseñanza el catecismo</p> <p>Orden de la enseñanza de las materias</p> <p>Libros de la escuela</p>

indispensables (...) el de actas, en ese tiempo y se llevaba el de las actas (...)

El libro del inventario era una cosa delicada, porque en ese tiempo (...) si se llevaban rígidamente cuentas y todo eso, cualquier cosa que le dieran tocaba (...) no se podía perder una pizarra y en ese tiempo era todo pizarra, pizarra y pizarra (...). (Ficha 9)

El respeto, ese respeto inmenso entre el hombre y la mujer en todo sentido (...), era materia principal, quien perdiera urbanidad perdía el año, era muy delicado, la urbanidad era... (...). (Ficha 9)

Para la preparación de las clases elaboraba mucho material visual y gráfico, en frisos que con los años cambio por el televisor de rosca. (Caja de madera con dos portarrollos unidos por las historietas de las diversas áreas), material manipulable en la asignatura de matemáticas (tapas, cuentas de collar, ábacos abiertos y cerrados, bloques lógicos, material vectorial). (Ficha 1)

Lectoescritura Inicialmente uso el método de palabras normales y a partir de la década 60 el método global y las guías OAPEC. Gramática Castellana la enseñó a partir de la literatura infantil y los conceptos de narración y descripción en la producción de texto; para luego hacer la diferenciación entre análisis gramatical y análisis morfológico

Teatro la vocalización y el buen hablar lo fomento con el teatro infantil y el teatro de títeres.

Música Inicio a sus alumnos en Educación musical con temas folclóricos y música clásica. Construía con los alumnos instrumentos de percusión y se ejecutaba la marimba, la dulzaina, la flauta dulce y el capador.

Matemáticas Inicialmente uso el proceso objetivo gráfico simbólico y a partir de la década 60 asumió la teoría de conjuntos y los sistemas numéricos, fue muy exitosa en la construcción del concepto de fracción como operador, cociente enunciado y cardinal de un subconjunto. Los conceptos de multiplicación y división los construyó a partir de la solución de problemas y la manipulación de material real. Fue muy relevante el rincón de la tienda escolar. (Ficha 1)

Rincones Pedagógicos la influencia de Fröbel y Montessori es muy notable a partir de 1960 con la aparición de los rincones:

Altar de oración, generalmente presidía el salón y allí se encontraba la biblia, los textos de religión e historia sagrada.

Altar de la Patria con los símbolos patrios, láminas de los próceres, la lista de los miembros del gobierno escolar, el mapamundi, el mapa mudo, el globo y otros mapas, según el grado.

Rincón de ciencias con repisas para los experimentos, los mecheros, las pinzas, los tubos de ensayo, el termómetro y un higrómetro.

Biblioteca, contenía literatura infantil, cartillas, textos de las diferentes materias, enciclopedias básicas, diccionarios.

Teatrino en cuya tabla frontal o de cierre se cuelgan los títeres.

Rincón de la salud, con el botiquín de primeros auxilios, el jabón de Lejía y el shampo para los piojos.

Rincón de Aseo, repisas para los cepillos de dientes, los vasos, la crema dental, las toallas, el jabón y un espejo muy grande.

Materia importante la urbanidad

Uso de material didáctico que hasta la fecha algunos todavía se conservan.

Enseñanza en cada materia

Rincones pedagógicos que se iniciaron en 1960 por influencia de Montessori y Fröbel, aunque la maestra desde sus inicios los llevo a cabo por su educación en el Instituto Femenino de Tunja con docentes y estudiantes de Montessori que vinieron desde Europa a formar las maestras.

Enseguida de ello seguía una percha con un traperero, escoba, sacudidor y balde y la lista de los turnos de aso. (Ficha 1)	
Hacia filas en el salón pero se trabajaba por rincones y evaluaba por el trabajo individual de los estudiantes. El registro de evaluaciones era por medio de un cuaderno de evaluaciones con observaciones, hacia evaluaciones escritas, evaluación formativa. Las relaciones con los padres eran óptimas. (Ficha 1)	La evaluación era medida por el rendimiento de cada estudiante en el salón.
En la década 45 - 55, (CARITAS) época de transición de la escuela comunitaria a la escuela estatal (la primera tuvo sus orígenes en la escuela catequística donde lo fundamental era aprender la doctrina cristiana y lo accesorio el proceso de alfabetización), los docentes de la comunitaria pasaron a ser subsidiados por el municipio o el departamento y los establecimientos tomaron carácter público. (Ficha 1)	Enseñanza en lo Rural
Pues era como una escuela nueva porque la habían acabado casi de construir y era un salón grande y hay estudiaban todos los cursos. (Ficha 5)	La Escuela Vereda Volador era mixta.
Bueno ahí si eran en el cuaderno y ya las evaluaciones finales ya era con los papás (...) ahí era como los papás los que servían de jurados u otras profesoras (Ficha 5)	Evaluaciones en cuaderno y las finales con padres y otros docentes.
La cátedra del maestro que era pues el escritorio principal siempre ocupado por el maestro, yo recuerdo perfectamente que era un (...) mueble que inspiraba muchísimo respeto de ninguna manera nosotros los estudiantes podíamos tener la osadía de ir a sentarnos en la silla de la cátedra del maestro porque pues eso era un (...) atentado pues contra la disciplina. (Ficha 2)	El maestro y sus elementos inspiraban respeto y acto de disciplina.
Sin embargo, esta "construcción social de la infancia" se ha hecho aparecer como un progreso natural de la humanidad... Pero "el niño", la "niñez", la "infancia" y otros genéricos nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los "adultos" han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades, p. 392. Por tales razones, este texto se centrará sobre dos asuntos estrechamente relacionados en la constitución (escolar) de la infancia en Colombia, desde la escuela evangelizados del siglo xvi hasta la institucionalización de las ciencias sociales hacia mediados del siglo xx. Nos interesa recoger, de una parte, los saberes que se produjeron sobre la infancia desde la pedagogía, los programas de formación de maestros, los planes de estudio y los discursos educativos estatales; y a través de ello, mostrar el régimen de visibilidad de los niños y niñas en la escuela, entendiendo por ello lo que la práctica pedagógica hizo posible ver de éstos, p 393. El primer tratado pedagógico integral dirigido a las escuelas (el De tradendis disciplinis de JUAN LUIS VIVES) data de 1531, la Ratio Studiorum de los jesuitas es de 1599 y la Didáctica Magna de JOHAN-AMOS COMENIUS es de 16338. P. 394 Fue este nuevo contexto social el que, desde 1687, propició la fundación con donaciones particulares, en cinco de las ciudades donde los jesuítas tenían colegios, de "escuelas pías" que funcionaron a la vez como hospicios para hijos de blancos pobres! La escritura de fundación de una escuela de primeras letras en Tunja, en 1690, estipulaba que en ella "se han de enseñar hasta doscientos [niños] pobres, con condición de que no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos..." y que el maestro fuese "un religioso de la Compañía de Jesús"	Colombia en los siglos XVI-XX

Tras la expulsión de los jesuitas en 1767, al pasar sus fondos a manos del Estado, las escuelas pías se convirtieron en las primeras cinco "escuelas públicas de primeras letras"1 0 , ya identificables por un espacio y un tiempo propios, un método pedagógico y un sujeto de la enseñanza: entre 1767 y 1800 surgen correlativamente el oficio de maestro y la educación pública y la mirada pedagógica renacentista se abre a las nuevas ideas ilustradas, a nombre, por vez primera, de "la utilidad pública" , p. 395.

Las escuelas públicas nacen como un proyecto de recolección de los niños de las calles, para tenerlos en ellas hasta "la edad de poder trabajar y aprender oficios y que se mantuvieran en ellas con recogimiento y temor de Dios, a sus padres y a los magistrados", p. 396.

Sigamos la división que propone Restrepo Mejía, y veamos cómo ocurrió esto, describiendo un poco cada uno de los "modelos" en cuestión.

a. El sistema lancasteriano

Pero además, para garantizar el orden y la obediencia, Lancaster había previsto otra serie de castigos de dolor físico, (palmetazos, cepos) o penas "infamantes": "confinamiento" o separación del grupo en un banco aparte, gorros o letreros ("perezoso", "distráido", "burro", "puerco", etc.). PAG 398

El maestro debía ser un vigilante y animador imparcial y distante del mecanismo de enseñanza, pero a la vez se le exigía que fuera amable y justo, para que el castigo, en lugar de ser odioso o humillante, producto de su cólera, se tornase impersonal y estrictamente retributivo.

El deseo infantil es canalizado por dos mecanismos, la emulación y el deseo de autoridad... El otro mecanismo de reconducción del deseo infantil en el sistema lancasteriano era la retribución simple: cada acción de aprendizaje o de conducta era tasada y valorada, sancionada con un premio o un castigo, p. 399.

b. El sistema de "enseñanza s i m u l t á n e a"

Con la apropiación del método pestalozziano o pedagogía objetiva -primero por la Misión Pedagógica Alemana traída por los liberales radicales entre 1870 y 1886, y continuado y "perfeccionado" por las comunidades religiosas católicas..., p. 399.

Pestalozzi ganó su lugar como padre de la pedagogía moderna... es el nacimiento de la infancia como nueva dimensión de la subjetividad, pero a la vez como nuevo objeto de saber: a través de esta nueva imagen de la infancia... La reforma pestalozziana de la percepción abrió una práctica más "activa" del aprender del niño, aunque siguiera fundándose en una teoría del conocimiento "pasiva", "clásica", es decir, aún dependiente de una matriz lógicogramatical que concebía el conocimiento como una impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto a través del mecanismo físico de la observación sensorial: la infancia era el momento de las impresiones confusas, p. 400.

El sistema pedagógico en que se insertó el método pestalozziano fue conocido como "sistema de enseñanza simultánea ". Su propósito era actuar sobre un móvil "más

profundo" de la acción humana, un principio a la vez más "interior" y más "positivo" de la subjetividad, para superar la "artificialidad" o la "superficialidad" atribuidas a la disciplina lancasteriana, p. 401.

Se cambió la fabril aula única lancasteriana, por varias aulas pequeñas -simultáneas- con un máximo de 40 estudiantes, clasificados por el maestro según su conocimiento de cada niño, un conocimiento más personal, que tomaba en cuenta su edad, su nivel de saber y su "temperamento".

Estos cambios pedagógicos y disciplinares condujeron a una mayor individualización de los niños, se hicieron posibles, entonces, la eliminación de las pizarras y los bancos de arena, para dotar a cada alumno de su cuaderno, su pluma y sus textos de estudio individuales, p. 402.

c. El modelo de la "escuela activa

Este nuevo punto de vista buscaba un fundamento aún más profundo en la subjetividad infantil: éste se encontró en la vida, o mejor dicho, en el carácter vital o viviente de la infancia, definido desde saberes experimentales como la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la psiquiatría y la administración científica, que empezaron a apropiarse paulatinamente en el país desde finales del siglo xix, y ya masivamente en los años 1920; saberes que transformaron las tecnologías de gobierno de la población, en particular, de la población pobre y trabajadora, p. 403.

La doble condición "primitiva" de ser niños y de hacer parte de un pueblo degenerado, convirtió a la niñez colombiana de los sectores más pobres de la sociedad en el blanco privilegiado de las estrategias de regeneración y civilización. Esta paradoja se puede explicar en tanto el conjunto de prácticas en la escuela se dispusieron de tal forma que "creaban" la infancia. Estas prácticas escolares buscaban convertir al menor de edad primitivo y degenerado en niño moderno y civilizado, con la esperanza que en la adultez contribuiría al progreso nacional, y que la normalización biológica que produciría la escuela se traduciría en productividad económica y orden social, p. 407-408.

Desde el saber médico se introdujeron en algunas escuelas públicas, así como en instituciones educativas para "anormales" y delincuentes menores de edad, la medicina escolar así como la higiene escolar, a partir de las cuales se fue consolidando una mirada medicalizadora de la infancia, la cual se constituyó a partir de prácticas como las del examen antropométrico de los escolares -de peso, talla y perímetro torácico...

De esta forma, la mirada hacia la niñez desde la escuela se amplió, por primera vez en la práctica pedagógica en el país, ya no se trataba sólo de observarlo en la escuela, sino de verlo de manera sistemática, desde la escuela, en su medio natural y social, p. 410.

A partir de 1933 se introdujo en el país otro grupo de saberes que abrió una nueva dimensión de la infancia, la dimensión social y cultural, la cual se sobrepuso a la dimensión biológica/psicológica/médica que había dominado desde inicios del siglo. No se trató de un reemplazo de concepciones y miradas, más bien, se les añadió una nueva dimensión, p. 411.

De la mirada hacia el alumno individualizado que debía ser

examinado para constatar su grado de involución/evolución en términos de la linealidad del tiempo de la especie y de la raza nacional, se pasó, por así decirlo, a una mirada más "espacial", dirigida a detectar y fomentar la cualidad social de sus interacciones con los otros alumnos: su espíritu de cooperación, su capacidad de trabajo en grupo, su acatamiento de las normas de la democracia escolar.

Se instauró así, una nueva rejilla para mirar a la niñez escolarizada: la "moral social". Mientras que la mirada de la escuela examinadora y de defensa de la raza había sido, como la católica, individualizadora y desconfiada, que le exigía al maestro emitir un juicio sobre el alumno individual, la nueva mirada "social" se dirigió al funcionamiento del grupo..., p. 413 (Ficha 58).

Otra idea que representará la infancia, será la del porvenir. Se trata de la muy repetida consigna: El niño de hoy es el hombre del mañana. La infancia sería para la época aquella etapa del ser humano en la que se definía la personalidad del futuro adulto. De lo que le pasara en dicha etapa dependería lo que iba a ser en la adultez; por tanto, se infería que la sociedad podía redimirse hacia adelante si se formaba adecuadamente la generación que mañana habría de conducir sus destinos. Ésta es una idea muy fuerte, sobre la que se construyó todo el sistema educativo moderno (por lo menos hasta que las ciudades hicieron cambiar esa idea por la de la educación permanente), p. 22.

La ignorancia, que sería una condición propia de los más pobres, también era asociada con la delincuencia; esta conclusión la obtenían de las estadísticas que manejaban en ese momento, según las cuales en un 75% de los casos de raterismo intervenían menores, y de esos menores, la casi totalidad eran analfabetas (Ibíd.: 586). La escuela era, por tanto, la mejor alternativa para corregir y prevenir los peligros a los que se veían enfrentados los niños, p. 23.

Las prácticas de la caridad

Antes de que se generalizara un consenso sobre la necesidad de intervenir la infancia desde el Estado y en un conjunto de políticas sociales diseñadas estratégicamente para actuar sobre la población, la infancia representaba para la población adulta un estado de la vida que debía ser cuidado y protegido por medio de la caridad. Más que una obligación del Estado era un asunto de misericordia y compasión, p. 25 (Ficha 59).

Se sabe que fue durante el curso Seguridad, territorio, población, de 1978, particularmente en la clase del 1º de febrero, que Foucault introdujo el término 'gubernamentalidad', para analizar "el paso de un arte de gobernar a una ciencia política, el paso de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen dominado por las técnicas de gobierno" (Foucault, 2006, p. 133). Usando esta noción, y en el transcurso de las siguientes clases, el filósofo hace señalamientos sobre la historia de la palabra gobierno, para mostrar cómo, antes de que ella asumiera "el sentido político, el sentido estatal que comienza a tener de manera rigurosa en los siglos XVI y XVII" (p. 146), tuvo significaciones de 'orden moral'—conducir a alguien, imponer un régimen, dirigir o dirigirse a alguien, etc. Y, es por esto, que afirma:

"nunca se gobierna un Estado, nunca se gobierna un territorio,

Historia de la educación en Bogotá.

Gubernamentalidad

nunca se gobierna una estructura política. Los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (p. 149), pp. 127-128 (Ficha 56).

Este gobierno de las almas, *oikonomia psychon*, en términos del propio Nacianceno, o régimen *animarum*, en latín, es interpretado por Foucault (2006) como conducta de las almas, pues conducta hace referencia a dos cosas: “es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (p. 223). En suma, desde finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, “muchas funciones pastorales se retomaron en el ejercicio de la gubernamentalidad”, y esto porque “el gobierno también pretendió hacerse cargo de la conducta de los hombres y conducirlos” (p. 233). En este marco de análisis, el gobierno se define como ‘la conducción de la conductas’, lo que significa que las prácticas de gobierno son, fundamentalmente, prácticas de direccionamiento de la conducta propia y/o de los otros. Entonces, el arte de gobernar a los hombres es un “tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres –por instrumento, los métodos que permiten conducirlos y por blanco, la manera como se conducen, como se comportan– y [entonces] es un poder cuyo objetivo es esa conducta” (Foucault, 2006, p. 225), pp. 128-129.

De ahí que cuando pensamos las relaciones entre gubernamentalidad y educación, lo que reconocemos es la estrecha articulación entre prácticas de gobierno y prácticas pedagógicas, toda vez que las dos se ocupan de la conducción de la conducta propia y de los otros.

Más aún, lo que nos parece central en el uso de la noción gubernamentalidad, para pensar problemas en el campo más amplio de la educación, es reconocer que las prácticas pedagógicas –entendidas como prácticas de conducción, como prácticas orientadas a la modificación de las conductas de sí y de los otros– se constituyeron en el objeto de análisis de muchas de las reflexiones que hiciera Foucault cuando estudió el problema del gobierno; y, más aún, que tales prácticas fueron señaladas por él como formas importantes de gobierno, pp. 129-130 (Ficha 56).

En la *Didáctica Magna* y, sobre todo, en la *Pampædia*, quedó dibujada la utopía pedagógica de la primera parte de la modernidad, esto es, una sociedad donde todo debe ser enseñado para que todos aprendan, una sociedad que es pensada como una gran escuela.

Con el arte *pampédica*, la *Didáctica Magna* pasa a ser una parte –ciertamente importante, pero no única– de un proyecto más amplio y abarcador que buscaba ‘sujetar’ al individuo, desde la cuna hasta la tumba, a un régimen disciplinario basado en un enseñar y aprender constante y por toda la vida, condición para la plena realización humana, para su salvación eterna. Comenio dejó dibujado el mapa educativo por el cual, hasta hoy, nuestras sociedades continúan orientándose. Es el mapa de la vida como una escuela permanente, de la vida como un constante aprender y enseñar.

Conducción

Comenio
Magna)

(Didáctica

Así, la modernidad inventó esa necesidad de enseñar todo a todos y de aprender desde el momento de nacer, durante toda la vida y hasta el momento de la muerte, pp. 134-135 (Ficha 56).

La educación es más dirección y conducción que instrucción o enseñanza y, en ese sentido, el concepto está más próximo de las ideas de Locke (y, por ahí, de la institutio¹⁴ de los humanistas) que de la eruditio de la Didáctica, pues para formar al ‘hombre’ no es necesaria la enseñanza de las ciencias. En varias oportunidades, a lo largo de su libro, Rousseau (1984), aclara este punto:

No se trata de enseñarle las ciencias, sino de inspirarle la afición a ellas, y darle métodos para que las aprenda cuando se desenvuelva mejor su afición. He aquí ciertamente el principio fundamental de toda buena educación, p. 118.

[...] Considerad lo primero, que rara vez debéis proponerle lo que él ha de aprender; a él le toca desearlo, indagarlo, hallarlo; a vos ponerlo a su alcance, hacer con su maña que nazca ese deseo, y darle medios para que le satisfaga. P. 125

[...] Tiene [Emilio] un espíritu universal, no por la luces sino por la facultad de adquirirlas; un espíritu despejado, inteligente, apto para todo, y como dice Montaigne, si no instruido, inestructible.

Bástame con que sepa hallar el para qué sirve en todo cuanto haga, y el por qué en todo cuanto crea; porque repito que no es mi objeto darle ciencia, sino enseñarle a que la adquiera cuando la necesite [...], p. 138 (Ficha 56).

De las clases que dictó y, a partir de las anotaciones de Friedrich Theodor Rink, uno de sus alumnos, fue organizado y publicó un pequeño libro titulado Pedagogía.

En sus clases, Kant (2003)... La educación, dice él, es un arte cuya práctica se perfecciona de generación en generación, pues, junto al arte de gobernar, el arte de educar constituye uno de los problemas más grandes y difíciles que ha enfrentado el hombre. Esa es la razón para considerar que “El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (p. 35), un destino que es el entendimiento y la libertad, es decir, la mayoría de edad.

En Rousseau encontramos también esta idea de la educación como un arte. Un arte que depende de la Naturaleza (de sus saberes y sus misterios), de las cosas y de los hombres. En la educación de la Naturaleza, nosotros, como humanos, no podemos intervenir, pero podemos aprender de ella; de la educación de las cosas, participamos parcialmente y podemos aprovechar para realizar la última forma de educación: la propia, por acción de nosotros mismos. Sin embargo, es casi imposible arbitrar y regular también ésta última forma de educación, pues nadie puede controlar y dirigir los razonamientos y las acciones de todos los adultos que se aproximen a los niños: “Es la educación un arte casi imposible en su logro, puesto que de nadie pende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede a fuerza de diligencia conseguirse, es acercarse más o menos al blanco; pero es ventura dar en él” (Rousseau, 1984, p. 2).

La educación se localiza, así, en el centro de una problemática antropológica fundamental: el paso de la naturaleza a la libertad,

Rousseau (Emilio)

Kant

o sea, el desarrollo de las disposiciones naturales del hombre para llegar al ‘pensamiento’ y a la ‘libertad’. Según los análisis de Kant, son dos los desplazamientos que la humanidad debe alcanzar a través de este gobierno pedagógico: 1) De la sensibilidad (temperamento) al entendimiento (carácter): el desarrollo de las disposiciones para el pensamiento tanto en el individuo como en el colectivo; 2) Del arbitrio animal al libre albedrío humano: el disciplinamiento de las inclinaciones naturales para alcanzar la libertad. Esta preocupación educativa marca la emergencia de una pregunta sobre las condiciones necesarias para garantizar el desplazamiento de la naturaleza a la libertad, y sobre la articulación de la naturaleza con la cultura: tal forma antropológica del pensamiento pedagógico tiene como presupuesto que el hombre es la única criatura que debe ser educada (formada) y, para que ocurra tal evento, requiere de ‘cuidados’, ‘disciplina’, ‘instrucción’ y ‘formación’, cosas que la naturaleza y el instinto ofrecen a los otros animales: Los individuos humanos necesitan de educación para alcanzar su humanidad—abandonando parte de su naturaleza instintiva—, mientras que los animales tienen en su naturaleza instintiva lo que precisan para ser tales, pp. 139-140.

Inicialmente, es importante señalar que la noción de libertad moderna —de manera más precisa, la libertad en Kant—, se encuentra trazada en el horizonte de una forma de pensar y ser de la Humanidad y, por tanto, como un producto del ser humano.

Como señalamos antes, en esta perspectiva no se nace libre; aunque el hombre ‘por naturaleza’ tenga gran inclinación para la libertad, necesita de la disciplina para no dejarse llevar por impulsos animales que lo aparten de su destino: la Humanidad (Kant, 2003). La libertad, como horizonte de la Humanidad, implica la sujeción de los individuos a una forma de ser humano que se construye en el camino de perfeccionamiento de la especie. Sujeción que acontece en el mismo proceso por el cual el individuo se educa para la libertad y para el pensamiento..., p. 141,

En términos de Kant (2003), la experiencia educativa debe orientarse al proyecto universal de la Humanidad, pues la educación de los individuos no puede hacerse sólo en función del estado actual de ella, sino a su posible mejor estado por venir, p. 142.

Según señala Kant, el hombre es el único animal que precisa de cuidados, disciplina e instrucción. En lo que se refiere al cuidado, la tarea de la familia es fundamental, y vemos aparecer discusiones muy similares en Kant y en Rousseau en torno de tal idea. En particular, sobre los cuidados maternos, con un énfasis en la atención a las necesidades y desarrollos físicos naturales de la infancia, p. 144 (Ficha 56).

Para Comenius la educación de los hijos “corresponde naturalmente a los padres [...] a los cuales prestan ayuda los maestros de las escuelas” (pág. 66). Esto es un principio se debe a que “son raros [...] aquellos que o sepan o puedan o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos” (ibid.). Es decir, aquí la función docente es complementaria de la paterna y surge en virtud de la detección de una carencia... “Y aunque no faltaran padres que puedan dedicarse

Comenio

completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque a la juventud reunida porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás” (Didáctica Magna: pág. 68-69; el destacado es del original), p. 5 (Ficha 57).