

La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual

MARTHA CECILIA HERRERA C.*

Modernización y reforma educativa¹

En las primeras décadas del siglo xx Colombia era un país que todavía presentaba el aspecto de una aldea. Con una población de cinco millones de habitantes en el año de 1912, la mayor parte de ella estaba asentada en las zonas rurales; sin embargo, una serie de factores indicaban ya la presencia de mayor dinamismo en los procesos de modernización, permitiendo, entre otros aspectos, vínculos más estables con el mercado internacional, mayor intercambio cultural y el desplazamiento paulatino del polo de crecimiento hacia las zonas urbanas.

Fenómenos como la bonanza cafetera, la indemnización por el canal de Panamá, los enclaves norteamericanos de banano y petróleo, y diferentes empréstitos norteamericanos, condujeron a nuevas inversiones dirigidas a la creación de empresas manufactureras, a obras de infraestructura en transporte y adecuación de las ciudades en cuanto a alcantarillado y luz eléctrica, al tiempo que se presentaron

* Doctora en Filosofía e Historia de la Educación. Coordinadora de la Maestría Historia de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Este artículo está basado en la investigación realizada por Martha Cecilia Herrera y Carlos Low sobre la Escuela Normal Superior, financiada por COLCIENCIAS y la Universidad Pedagógica Nacional; sus resultados fueron publicados en: Herrera & Low, 1994.

procesos de migración hacia las ciudades como producto de la demanda laboral surgida en los nuevos centros de producción. Esta serie de fenómenos fueron acompañados por el surgimiento de nuevos grupos sociales y de nuevas expresiones políticas, así como de la redefinición de las relaciones entre el Estado y la sociedad y la reconfiguración de los grupos políticos y económicos en el poder.

De otro lado, el imaginario social elaborado por las élites en el periodo contiene nuevas representaciones que se entrecruzan de manera compleja con las sedimentadas por antiguas tradiciones. Ellas encarnan imágenes, experiencias y elaboraciones conceptuales en las que están presentes las expectativas en torno a las transformaciones que presenta el siglo xx con su carrera a la integración internacional, a la conformación de la “aldea global” y a la consolidación de los Estados-nación latinoamericanos, entre otros aspectos. A estas expectativas se pretende dar respuesta teniendo como referencia los modelos culturales europeos y norteamericanos. Surge el *pueblo* como una categoría en torno a la cual se discute el grado de integración social de los grupos subalternos y su grado de participación socio-política, al tiempo que se trata de implantar un proyecto político de modernización que contempla, entre otros aspectos, la ampliación de la ciudadanía a nuevos sectores sociales, incidiendo de una u otra manera en la renovación de la cultura política y en la ampliación de la cobertura educativa.

La ciudad, aunque pequeña, se convierte en el paradigma de esos nuevos patrones. Y aunque se hable de los campesinos y de la importancia que ellos tienen en el desarrollo de las riquezas agrícolas del país, los modelos que se difunden anclan en la ciudad sus valores estéticos, morales e higiénicos. “[...] Al finalizar los años treinta, de cada 100 habitantes, 29 viven en áreas urbanas. Para entonces circulan por las calles de las urbes más de 12.000 automóviles, 2.000 autobuses, 6.000 camiones, 300 motocicletas y 6.000 bicicletas” (Londoño & Londoño, 1989, Vol. 4: 337). No obstante, también hay que resaltar que aunque el polo de crecimiento se desplazaba hacia las ciudades, el ritmo y las modalidades de éste era complejo, desigual y contradictorio. En palabras de Marco Palacios, a pesar de que

[...] entre 1870 y 1938 la población de las 20 ciudades más grandes aumentó una y media veces más rápido que la media nacional; éstas todavía están marcadas por los ritmos, valores y limitaciones propias de la vida rural. En 1938 solamente el 14% de las edificaciones urbanas contaba con los tres servicios de agua corriente, electricidad y alcantarillado. Los escasos índices disponibles de alfabetización, escolaridad y vacunación, no dejan duda acerca de que el país progresaba pausadamente y que la diferenciación social estaba abriendo nuevas brechas en las condiciones de vida de las regiones, entre las clases, y entre la ciudad y el campo (Palacios, 1995: 87).

Al igual que en otros países de América Latina (Brunner, 1992), en Colombia la educación se convierte en uno de los mecanismos de los procesos modernizadores al considerársele como una de las vías que permiten la homogeneización cultural de las masas de migrantes, la legitimación de las relaciones sociales establecidas, la formación moral y capacitación en destrezas básicas para el mundo del trabajo, así como el moldeamiento de nuevos patrones de consumo para responder a la oferta de un mercado interno apenas en consolidación.

En las diferentes regiones se comienza, desde la década de los años veinte, un proceso de modernización de las estructuras educativas, pretendiéndose ampliar su cobertura, reformar el contenido de los planes de estudio y renovar los métodos de enseñanza a la luz de las teorías pedagógicas en boga. Para la década de los años treinta, cuando llegan los liberales al poder, el país contaba con importantes experiencias regionales de reforma educativa en los departamentos de Boyacá, Antioquia, Tolima y Cundinamarca, así como con disposiciones legislativas emanadas del gobierno central que daban vía libre a una reforma educativa de carácter nacional. En la formación de maestros, Antioquia, Boyacá y Cundinamarca contaban con algunos institutos de formación normalista en los que se aplicaron las teorías de la Escuela Nueva, representando rompimientos con una tradición educativa basada en el memorismo, la pasividad y el predominio de la formación religiosa.

Como ha sido señalado por diferentes analistas, las transformaciones ocurridas en estas décadas condujeron a la crisis política de la hegemonía conservadora, posibilitando el ascenso del partido liberal al poder en el año de 1930 y su permanencia en él hasta 1946; gobiernos que fueron conocidos como la *República Liberal* –1930-1946–. En este periodo se profundizaron las modificaciones institucionales necesarias para adecuar el Estado y las diferentes esferas sociales a los procesos de modernización. En este contexto, la formación de élites así como la consolidación de instituciones para responder a las expectativas de la clase media y a las necesidades de la expansión del sistema educativo, van a constituir aspectos privilegiados en el espíritu renovador del periodo.

Desde la década de los años veinte diversos pedagogos e intelectuales habían expresado la necesidad de crear facultades de educación con el objetivo de preparar profesores para las escuelas normales, la enseñanza secundaria, directores e inspectores de educación, pues era claro que una reforma educativa nacional requería como uno de sus puntales los procesos de formación de los maestros. Inicialmente se crearon los cursos suplementarios dependientes de La Escuela Normal de Institutores de Tunja, del Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras y del Gimnasio Moderno de Bogotá. Poco tiempo después estos cursos fueron reglamentados para pasar a constituirse como facultades de educación, dando cabida a la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Nacional (Decretos 10 de 1932 y 1990 de

1933) (masculina), a la Facultad de Ciencias de la Educación (femenina) integrada a la Universidad Nacional y dependiente del Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras (Decreto 857 de 1934) y a la Facultad de Ciencias de la Educación en Tunja (Decretos 301 de 1993 y 1379 de 1934) (masculina).

La Facultad de la Universidad Nacional estuvo dirigida por el pedagogo conservador boyacense Rafael Bernal Jiménez. Funcionó entre 1933 y 1936 titulando a 27 licenciados en ciencias de la educación. La facultad femenina de Bogotá y masculina de Tunja estaban a cargo de los alemanes Franziska Radke y Julius Sieber, pedagogos católicos traídos al país por el gobierno conservador de Pedro Nel Ospina en el año de 1926, con el fin de dirigir las recién creadas normales de Bogotá y Tunja². La facultad femenina alcanzó a graduar a cuatro licenciadas. Por su parte, la facultad de Tunja sólo tuvo un año de funcionamiento, motivo por el cual no licenció a ningún alumno. El modelo de formación docente que inspiraba a los reformadores conservadores se apoyaba en la recepción de las ideas modernas en el campo de la pedagogía y de las ciencias, pero siendo apropiadas con los ideales de formación religiosa católica. Sin embargo, la llegada de los liberales al poder lleva a la difusión de otro modelo de formación que tiene características más laicas, mayor grado de apertura ideológica, al tiempo que en el campo de los saberes pedagógicos se apoya más en los enfoques socio-culturales que en los de la pedagogía y psicología experimental.

Es así como algunos meses después de creadas las facultades de educación, el gobierno de López Pumarejo decide centralizar la formación superior de docentes, y con un decreto presidencial, deja en funcionamiento solamente la Facultad de Educación que dependía de la Universidad Nacional (Decreto 1917 de octubre de 1935), sometiendo a los estudiantes de las otras dos facultades a presentar exámenes para ingresar a ella. Posteriormente, la Ley 39 de 1936, cambió el nombre de Facultad de Educación por el de Escuela Normal Superior –ENS– y la colocó bajo la dirección del gobierno e independiente de la Universidad Nacional. De esta manera, comenzaba la historia de una de las instituciones más importantes con que ha contado el país en el campo de la formación de élites intelectuales y de la formación de profesores.

La desaparición de la facultad situada en Tunja trajo numerosos roces de carácter regional entre las ciudades de Bogotá y de Tunja, así como entre liberales y conservadores, pues Tunja era eminentemente conservadora y Bogotá liberal, al tiempo que el departamento de Boyacá había sido pionero en las reformas educativas regionales preocupándose, de manera especial, por la creación de instituciones para la formación de profesores. De esta manera, la decisión tomada

2 El contacto se hizo gracias al médico psiquiatra Miguel Jiménez López, tío de Bernal Jiménez, quien estaba de embajador en Berlín.

significaba retirar de esa región un polo de formación de recursos humanos que era considerado importante por las élites boyacenses. Así mismo, no se puede ocultar el interés de los gobiernos liberales por empezar a tener hegemonía sobre la formación del profesorado, restándole poder a la influencia conservadora, disputa en la cual las diferencias iban más allá de las concepciones pedagógicas para entrar en el orden de la influencia partidista, al considerarse el aparato educativo como un lugar que permitiría la inculcación de ideales de adhesión política y de legitimación del establishment. Este enfrentamiento será un factor importante a considerar en lo relacionado con las tensiones que se dieron en torno de la institución y que llevaron a su posterior reestructuración y desmonte en el año de 1951. Pero entremos un poco en materia respecto al origen, características e importancia de la Escuela Normal Superior.

La Escuela Normal Superior: formación de una élite intelectual

Mucho se ha hablado sobre el periodo de la República Liberal, 1930-1946. La historiografía liberal lo ha destacado como el periodo de mayor modernización en el país, mientras la historiografía conservadora lo destacaba como un periodo que intentó romper con las tradiciones más arraigadas de la nación poniendo en peligro su continuidad histórica. Pasados los años, otro tipo de historiografía ha asumido su análisis de manera menos apasionada, intentando ver cuáles fueron las realizaciones que se dieron en el periodo, sus aportes y sus limitaciones. Sin embargo, en el imaginario social persiste la idea de que éste fue uno de los periodos de mayor dinamismo respecto al avance de los procesos de modernización que se empezaron a desarrollar desde principios de siglo.

Se dotó al Estado de las herramientas jurídicas necesarias para posibilitar su intervención en las diferentes esferas de la sociedad, y se llevó a cabo una importante reforma tributaria. El lenguaje acerca de la naturaleza del Estado pasó a estar en conjunción con la idea de un Estado Social de Derecho o de bienestar social, según el cual éste se interesaba en regular los conflictos entre las empresas y los trabajadores, al tiempo que creaba los canales institucionales para la expresión de las reivindicaciones sociales queriendo controlar, de esta manera, las nuevas expresiones sociales y políticas surgidas en el nuevo contexto social. En el campo de la educación y de otras esferas sociales, se intentó restringir el radio de acción de la Iglesia, delimitando las esferas civil y religiosa. Buena parte de este proyecto quedó expreso en la reforma constitucional de 1936, la cual marcó los límites y posibilidades que caracterizaron el modelo de modernización en la primera mitad del siglo (Tirado, 1981; Tirado, 1986).

Éste fue un periodo en el cual, profundizando las tendencias de la década anterior, la educación se constituye como un problema que concita el interés nacio-

nal, existiendo consenso entre las élites sobre la necesidad de llevar a cabo una reforma educativa nacional, la cual había quedado esbozada en la Ley 56 de 1927. Por este motivo, los discursos presidenciales, las memorias de los ministros, la prensa de la época, las revistas culturales y educativas, aludían permanentemente a los diversos temas que ocupaban el análisis y la solución de la problemática educativa. Los discursos hablaban de dos campos de acción: uno relacionado con la educación popular y otro con la formación de élites, todo ello atravesado por la reestructuración de la formación de docentes. En las elaboraciones que se hicieron a este respecto intervinieron grupos de intelectuales que, desde diferentes escenarios institucionales, se fueron apropiando de los saberes modernos de la época, desarrollando estudios apoyados en la investigación y en el trabajo de campo.

En el proyecto de modernización del país, la Escuela Normal Superior tuvo sin duda un lugar destacado, en la medida en que sus prácticas rompieron con una manera tradicional y localista de enfrentar el quehacer científico, además de que sus aportes al conocimiento del país arrojaron nuevos elementos de análisis para la elaboración de políticas sociales y culturales en donde se rompía con los enfoques deterministas. Con ella surgió uno de los proyectos científicos y pedagógicos de mayor importancia en la historia de la educación y la cultura en el país. Fue allí donde se formaron los primeros grupos de profesionales en diferentes campos de las ciencias sociales, al mismo tiempo que la formación de profesores va a adquirir un importante *status* intelectual siendo, hasta el momento, uno de los paradigmas para pensar la reestructuración de las instituciones de formación de docentes en el país.

¿En qué consistió la experiencia intelectual y pedagógica de la Escuela Normal Superior? Como acabamos de ver, la institución surgió en el año de 1936 a partir de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. En ella se buscaba formar profesores con un perfil de intelectuales que tuvieran una preparación sólida que comprendiese tanto los aspectos de formación disciplinar, como los pedagógicos y culturales, para lo cual se retomaban los modelos de la Escuela Normal Superior de París y de las facultades de ciencias alemanas. Este proyecto, al igual que el de la consolidación de la Universidad Nacional, constituyó uno de los pilares de la formación de élites durante los gobiernos de la República Liberal (Echandía, 1936; Karsen, s.f.; Karsen, 1938).

En su diseño y concepción incidieron las propuestas de intelectuales y educadores que ocupaban cargos en el Ministerio de Educación y que desde tiempo atrás venían empeñados en la idea de modificar la formación de profesores en el país y avanzar hacia la creación de niveles de formación universitaria. Entre ellos estaban Agustín Nieto Caballero, en calidad de director Nacional de Normales; José Francisco Socarrás como director de Enseñanza Secundaria; Darío

Echandía como ministro de Educación, el alemán Fritz Karsen, quien era en ese momento asesor del Ministerio de Educación, así como Gustavo Uribe Arango y Jorge Zalamea, entre otros.

La Normal entró a funcionar en la calle 13 con carreras 16 y 17 en el corazón de la ciudad, en el sector conocido como San Victorino, en el edificio donde antes estaba el Instituto Técnico Central. Este instituto³, que estaba administrado por los religiosos pertenecientes a la orden de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, había sido clausurado en el año de 1930 una vez que el gobierno retiró de la administración a los religiosos, debido a los procesos de laicización que se estaban dando en la educación pública y que fueron profundizados durante la República Liberal.

Bogotá era, en ese entonces, una ciudad fría y gris, sus habitantes vestían ropa oscura, con trajes de estilo inglés y sombrero, en el caso de los hombres, y en el de las mujeres, con pañolones, mantillas, faldas y trajes de corte parisino. En los sectores populares era común la ruana, alpargatas o simplemente los pies descalzos. Desde la década de los años veinte, Bogotá se consolida como frente financiero nacional, los negocios tienen mayor empuje, así como las transacciones comerciales, lo cual le permite configurarse como capital del país y competir con ciudades más dinámicas como Medellín, Cali y Barranquilla.

En 1936 la Normal abrió sus puertas ofreciendo especializaciones en Pedagogía, Ciencias Histórico-Geográficas, Ciencias Naturales, Idiomas y Matemáticas. Dos años más tarde, bajo la rectoría de José Francisco Socarrás, se desarrolla otro plan de estudios que suprime la sección de Pedagogía y contempla especialidades en Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Químicas, Lingüística e Idiomas, Matemáticas y Física. A partir de 1942 se integró el Instituto de Educación Física que anteriormente dependía de la Universidad Nacional, ofreciéndose también esta especialización. En el edificio se hallaba, además, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional, la cual será trasladada posteriormente a la sede de la ciudad universitaria. Igualmente funcionaba en el ala izquierda del edificio el Instituto Nicolás Esguerra, que desde 1937 se constituyó en el lugar de prácticas pedagógicas para la enseñanza secundaria.

¿Quiénes eran los alumnos que circulaban por los corredores espaciosos y sobrios del edificio de la Escuela Normal? Se trataba de un grupo de jóvenes entusiastas provenientes de diversas partes del país, los cuales eran seleccionados rigurosamente en orden a sus cualidades académicas, pertenecientes la mayoría de las veces a las clases media y media baja, no siempre con clara vocación hacia

3 El gobierno había confiado a esta orden de religiosos la dirección de la Escuela Normal Central de Institutos (1892) y el Instituto Técnico Central (1905), pero en 1930 dicha administración les fue retirada.

la docencia, pero la mayoría de ellos incentivados por las becas que les eran otorgadas por el Estado para adelantar los estudios gratuitamente en la institución. Una mirada a los registros de matrícula permite ver la diversidad en cuanto a la procedencia regional, encontrándose estudiantes de los departamentos de Antioquia, Boyacá, Cundinamarca, Santanderes, Cauca, Valle, Magdalena, Chocó, entre otros.

Las becas consistían en el pago de \$40 mensuales que alcanzaban para cubrir los gastos de vivienda, alimentación, vestido, útiles escolares, y en algunos casos hasta para enviar algún auxilio a las familias de los estudiantes. El edificio de la Normal tenía en el cuarto piso una mansarda en donde había unas piezas pequeñas con una cama, una mesa con su asiento y unas duchas de agua fría, por las cuales los estudiantes –hombres– pagaban \$4 mensuales (entrevista al egresado Flavio Valderrama, 29 de mayo de 1986). Por su parte, las mujeres eran acogidas en residencias femeninas, gracias a contactos hechos por personal del Ministerio de Educación.

La Normal Superior se encargaba de imprimir en sus estudiantes un sello de pertenencia y compromiso con el proyecto institucional y con el país, haciendo énfasis en el papel que les correspondía como futuros profesores y por tanto como hombres públicos, cuyo comportamiento moral, presentación personal y buenos modales, deberían servir de ejemplo a las generaciones que tendrían a su cargo. Son constantes los recuerdos que tienen los egresados de las innumerables ocasiones en las que los directivos y profesores de la institución hacían énfasis en estos aspectos. Muchos recuerdan al rector Socarrás utilizando las aulas de psicología para hablar de todo este tipo de asuntos, así como de los problemas generales del país, incentivando a los normalistas a emprender estudios que aportaran a sus soluciones. Otros lo recuerdan a la entrada del edificio prestando atención a la presentación personal de los estudiantes: ropa limpia, zapatos lustrados, trajes de paño y corbata, así como la insistencia en la puntualidad. Igualmente, otros rememoran con simpatía las compras hechas a Jacobo Rosenberg, un judío que importaba paños ingleses y que les permitía, con el pago diferido en cuotas mensuales, vestir elegantemente como lo exigía la moda bogotana y las condiciones de la institución (entrevista a los egresados Flavio Valderrama y Milcíades Chávez, 22 de octubre de 1986; Roberto Pineda, 8 de octubre de 1986).

Sin duda, ésta era una época en la que se daba importancia de manera explícita a la transmisión de valores morales, pautas y normas de comportamiento como parte fundamental de la formación. En el año de 1945, en una ceremonia de clausura, el rector de entonces, Guillermo Nannetti, afirmaba que era más profunda la huella dejada en los alumnos por las actitudes del profesor que por

la transmisión de saberes, ya que aquellas incidían de modo más duradero en la constitución de hábitos y actitudes frente al conocimiento y a la vida. Recordando sus propios maestros, Nannetti afirmaba que privilegiaba

[...] aquellos que tuvieron un ascendiente moral, una irresistible influencia ejemplar, por la sola acción de su personalidad excelsa [...] porque llevaban un ideal ardiendo en el corazón y en él habían moldeado su propia personalidad. Esa certidumbre sobre cuál va a ser la actitud vital, es la substancia del carácter, y no otra cosa es el maestro cuya personalidad luminosa se refleja por el ejemplo, único que educa, al decir del pensador, porque es la vida en lugar de ser la lección, y se fija por el hábito, punto de apoyo que busca el alumno en el mundo de los valores morales.

Igualmente, Nannetti consideraba que este tipo de valores hacía parte de lo que debería ser tanto un maestro como un miembro de la nación. Por eso increpaba a los futuros egresados con estas palabras: “Vais a ser maestros de la juventud de Colombia, y por tanto, al par que maestros, tenéis que ser colombianos” (Nannetti, 1947: 52).

En un comienzo la duración de los estudios era de tres años, y a partir de 1937 fue de cuatro, constituyéndose el primer año como preparatorio y con asignaturas comunes para todas las especialidades. El curso preparatorio fue suprimido en 1940, iniciándose los estudios de especialización desde el primer año. Se otorgaba el título de licenciado, previa presentación de exámenes preparatorios y de una tesis de grado, la cual fue suprimida posteriormente para quedar sólo como requisito para quienes optasen por el título de doctor, para lo cual se requería practicar la docencia mínimo durante dos años, así como la presentación de un trabajo de investigación original. En cumplimiento del artículo 116 del Decreto 1990 de 1933, la ENS comenzó a conferir el título de doctor en 1944.

En lo que se refiere a la orientación pedagógica, la Escuela Normal Superior se apropió de las teorías modernas en el campo de la pedagogía, privilegiando en especial los pedagogos de corte social, estableciendo con esta medida una ruptura con la orientación pedagógica impartida en las facultades de educación, en la cual se había dado preferencia a los enfoques más cercanos a la psicología experimental. Cuando José Francisco Socarrás entró a la rectoría se ensayó por sugerencia del Ministerio de Educación Nacional, el método de proyectos de John Dewey, lo cual condujo a que buena parte de los programas fueran diseñados como guías de trabajo utilizando el método de problemas que buscaba, con un tema específico, la interrelación entre las distintas disciplinas. Aunque Socarrás habla de las dificultades de aplicar el método de proyectos de Dewey (Socarrás, 1944), de una manera u otra todas las especializaciones llevaban a

cabo trabajos prácticos en los que se quería dar solución a problemas de orden nacional, apoyándose en métodos de enseñanza y aprendizaje activos.

Las prácticas pedagógicas se llevaban a cabo en el Instituto Nicolás Esguerra, en donde los estudiantes estaban a cargo de la totalidad de los cursos durante los primeros cuatro años de enseñanza, así como de algunas clases en los grados quinto y sexto. Los directores de prácticas de la Normal eran directores de grupo en el colegio, lo cual permitía una interrelación satisfactoria entre las dos instituciones. Para el año de 1944 el colegio tenía 562 alumnos matriculados. Posteriormente, para las prácticas pedagógicas en educación primaria, la ENS contó con la Escuela Bavaria.

Entre 1938 y 1940 la ENS fue dotada de laboratorios de trabajo y de diferentes ayudas educativas. Se contaba con laboratorios de antropología, biología, física, psicología, química y una estación meteorológica. La enseñanza de las lenguas se apoyaba en materiales como grabadora de discos y lenguáfonos. Una sala de música y un proyector de diapositivas reforzaban la enseñanza de la historia del arte. Igualmente existía una buena mapoteca que servía como material de trabajo en varias disciplinas. La biblioteca se constituyó en uno de los espacios más importantes para el estímulo de las actitudes investigativas de los estudiantes. En una época en la que los textos escolares eran escasos, los conocimientos se transmitían en lo fundamental con conferencias de los profesores y las consultas en la biblioteca. Por esta razón, el empeño por conformar una biblioteca especializada que permitiera una sólida formación fue considerado como uno de los aspectos prioritarios desde la misma creación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. En esta institución se llegaron a adquirir 2.500 títulos que pasaron posteriormente a la Escuela Normal Superior; para el año de 1944 esta cifra llegaba a 21.000 volúmenes y en 1947 alcanzaba los 50.000 (Socarrás, 1987: 40).

La biblioteca de la ENS llegó a ser una de las más importantes, tanto por su volumen documental, su grado de especialización en temas sociales y educativos, en tópicos colombianos, así como por su clasificación y sistematización. A la conformación de su acervo contribuyeron algunas partidas oficiales, donaciones internacionales como las de la Fundación Rockefeller, el Consejo Británico, la American Library Association y la biblioteca del Congreso de Washington. Igualmente, la ENS adquirió buena parte de los fondos de la biblioteca del historiador Eduardo Posada, contribuyendo notablemente al aumento de la colección de obras nacionales (Nannetti, 1947: 19). De otro lado, en la consecución de obras regionales contribuyeron también los alumnos, los cuales cuando salían de vacaciones eran enviados con referencias bibliográficas para ser localizadas y compradas a nombre de la ENS en los diferentes lugares de los que provenían (entre-

vista a Roberto Pineda Giraldo, 8 de octubre de 1986). Igualmente se contaba con suscripciones a revistas internacionales especializadas en diversas áreas, tales como química, ingeniería, geografía, psicología, pedagogía, entre otras.

La ENS contó también con una revista en la que se difundían trabajos de profesores y estudiantes, así como artículos de autores extranjeros en las diferentes ramas del saber. Esta revista, llamada *Educación*, era continuidad de la que editó la Facultad de Educación de la Universidad Nacional bajo la dirección de Rafael Bernal Jiménez. No obstante, en cuanto a contenidos, ella expresaba la ruptura en la orientación de la institución, dando mayor preferencia a temas relacionados con la sociología, la historia, la antropología, la literatura, que con la pedagogía y la psicología, temas privilegiados en la Facultad de Educación.

En lo que hace relación a la planta de docentes, puede afirmarse sin lugar a dudas que la Normal contó con profesores de altas cualidades docentes e investigativas. Por una parte, destacados intelectuales colombianos fueron vinculados a las distintas especializaciones, al tiempo que profesores extranjeros, provenientes de España, Francia, Inglaterra y Alemania, hicieron también parte del cuerpo profesoral. La colaboración de estos extranjeros estuvo favorecida por las migraciones forzadas que tuvieron que hacer muchos intelectuales progresistas con motivo de los regímenes autoritarios y del estallido de la Segunda Guerra Mundial. Aunque Colombia no se ha caracterizado por tener una amplia política de apoyo a las inmigraciones y en ocasiones ha expedido leyes restringiéndolas (Ley 114 de 1922), fueron acogidos algunos intelectuales que, en conjunto con los intelectuales colombianos, desempeñaron un papel importante en el proceso de institucionalización y profesionalización de algunas de las disciplinas académicas en el país.

La participación de profesores extranjeros nunca pasó en sus mejores épocas de constituir más o menos una cuarta parte del total de los profesores de la institución. Según datos aislados encontrados en los archivos de la ENS, en el año de 1937 la institución contaba con 46 profesores, 12 de ellos extranjeros; diez años más tarde eran 42, diez de ellos extranjeros. En 1950 el número de docentes llegó a 77 debido a la multiplicación de profesores catedráticos en detrimento de los profesores de tiempo completo; de este número, 11 correspondían a docentes extranjeros. Ya hacia el final, el número de profesores se reduce a 35, contando sólo con cuatro extranjeros.

En todas las especialidades se veía un núcleo común de asignaturas, a saber: historia de la filosofía, lógica y metodología de las ciencias, psicología general, psicología infantil y de la adolescencia, neuropsiquiatría infantil, psicotecnia y orientación profesional, metodología general y especial, prácticas metodoló-

gicas, sociología pedagógica, antropología, historia del arte, dibujo, arte dramático, música y coros. El total de horas de clase era de 24, repartidas entre la especialidad científica, cultura general y pedagogía.

Considerando la reforma hecha al plan de estudios, en el año de 1938, por Socarrás, así como la inclusión del Instituto de Educación Física en el año de 1942 y la reapertura en 1946 de la sección de pedagogía, el plan de estudios de la ENS era el siguiente (Socarrás, 1987: 35-36):

- **Sección de filología e idiomas:** castellano, latín, griego, inglés, francés, y sus respectivas literaturas, gramática histórica del español, lingüística general, literatura universal, española, americana, colombiana. La especialidad en lenguas modernas suprime en los dos últimos años latín y griego e intensifica las primeras. La de lenguas antiguas elimina el inglés y agrega el sánscrito.
- **Sección de ciencias sociales:** economía primitiva y de la antigüedad, edad media y moderna, industrial y contemporánea, sociología, etnografía y antropología, arqueología, protohistoria, historia universal, política y sociológica; dividida en sus grandes etapas, historia de España, historia de América, historia de Colombia, cosmografía y cartografía, geografía física general, geografía política general y de Colombia, metodología geográfica, geografía económica, biogeografía, etnografía.
- **Sección de ciencias biológicas y química:** histología vegetal y animal: botánica, protozoología, física biológica, anatomía y fisiología humana, química mineral, química del carbono, química biológica, matemáticas aplicadas, lógica y metodología de las ciencias, historia de las ciencias biológicas y de la química.
- **Sección de matemáticas y física:** álgebra, geometría descriptiva, plana y del espacio, geometría analítica y diferencial, trigonometría, cálculo infinitesimal, ecuaciones diferenciales, física, físico-química, dibujo aplicado.
- **Sección de pedagogía:** higiene, nutrición escolar, psicología general, psicología infantil, orientación profesional, introducción a la educación, métodos de enseñanza y de inspección escolar primaria, sistema de control del rendimiento escolar primario, geografía física general, principios de economía y sociología, economía doméstica (mujeres), historia contemporánea, historia de Colombia, castellano, literatura colombiana, instituciones colombianas, música, folclor, artes.
- **Instituto de Educación Física:** física, anatomía, fisiología, biometría, higiene, historia de la educación física, gimnasia sueca, gimnasia con aparatos y rítmica, danzas, atletismo, deporte, natación, juegos pedagógicos, defensa personal, traumatología, metodología de la enseñanza, material didáctico, organización.

El otro aspecto importante de resaltar es que la ENS, además de las especializaciones, ofreció entre 1938 y 1939 cursos de información y lo que se denominó cursos de extensión cultural por correspondencia, tendientes a formar directores de escuela y actualizar a los maestros en los métodos modernos de la pedagogía.

En lo que hace relación a la inserción profesional de los egresados de la escuela, algunos de ellos expresaron en las entrevistas que se les realizaron, las dificultades para vincularse laboralmente debido a los “celos” profesionales que despertaron por tener mejor formación y a ser catalogados en la categoría más alta del escalafón docente⁴, al tiempo que encontraron intolerancia ideológica en el momento de mayor confrontación política entre liberales y conservadores.

No obstante, muchos de sus egresados fueron vinculados en cargos de dirección en el sector educativo. En el informe elaborado por Socarrás en el año de 1944 referenciaba que de un grupo de veinticinco egresados once ocupaban cargos de rectores y tres de vicerrectores de diferentes colegios a nivel nacional, uno de vicerrector de la Universidad del Cauca, seis de inspectores nacionales de educación. Los otros eran uno alcalde, otro director del Museo Arqueológico Nacional, otro director de la Sección de Patronatos Escolares, otro director de la Sección Vocacional del Ministerio de Educación, y el último, subdirector de educación de Cundinamarca (Socarrás, 1944).

Para 1950 la mayoría de los directores de las escuelas normales eran egresados de la Escuela Normal Superior (Low & Herrera, 1990: 41-48).

Aunque los aportes de la institución se sitúan en los diferentes campos del saber, fue en los de las ciencias sociales y humanas en las que ésta tuvo mayor impacto cultural y también en donde se presentaron los mayores conflictos respecto a las confrontaciones ideológicas y a su identificación por parte de la oposición con el proyecto educativo liberal. Por este motivo, pasaremos a abordar algunos aspectos relacionados con este ámbito.

- **Ciencias sociales y humanas:** Las áreas que fueron desarrolladas en los campos de las ciencias sociales y humanas abarcaron pedagogía, psicología, historia y geografía, etnología, lingüística e idiomas. Siguiendo el modelo de la ENS de París, fueron creados al interior del establecimiento institutos anexos de investigación que se constituyeron en la base de la profesionalización de las ciencias sociales en el país, al tiempo que tuvieron relación directa con otros institutos creados en la época. En este sentido, podemos mencionar como anexos el Instituto Etnológico Nacional y el Instituto de Psicología

4 El escalafón docente fue creado en el año de 1937 y por esta época suscitaba bastantes dudas y resistencias entre el magisterio.

Experimental, y como establecimientos en los que se tuvo influencia directa el Instituto Caro y Cuervo y el Instituto Indigenista Colombiano.

- **Especialización en ciencias sociales:** la sección de ciencias sociales fue quizás la más importante en la institución, vinculándose a ella como profesores destacados intelectuales, al tiempo que fue el espacio en donde se pudo percibir de manera más aguda el proyecto socio-político y educativo de la institución. Allí se consolidó una masa crítica sobre los problemas sociales y culturales del país que se constituyó en un importante punto de referencia. En sus inicios la especialización se denominó Ciencias Histórico-Geográficas; luego, en el año de 1938, tomó el nombre de Ciencias Sociales para denotar la inclusión de otras disciplinas además de la geografía y la historia; para 1947 su nombre será Ciencias Sociales y Economía.

En las áreas de la arqueología, la etnología y la antropología, se contó con profesores importantes, tales como el alemán Justus Wolfram Shottelius, ex director del Museo Arqueológico de Berlín. Shottelius murió al poco tiempo de haberse vinculado a la Normal debido a una infección contraída en una de las salidas de campo, perdiendo la institución un profesor de excelente calidad, quien, según sus discípulos, apenas empezaba a hacer escuela en la institución. Igualmente, estaba el colombiano Gregorio Hernández de Alba, quien había sido discípulo de Paul Rivet en París y que contribuirá a la fundación del Museo Etnológico del Cauca. Ya en el año de 1942, Paul Rivet viene al país y se encarga de la dirección del Instituto Etnológico Nacional. Con la creación del Instituto, los alumnos del área de sociales tenían la opción de estudiar simultáneamente etnología, la cual tenía una duración de un año. Así ellos salían con especialización en ciencias sociales y en etnología. Algunos de sus egresados fueron posteriormente profesores, tales como Luis Duque Gómez, Roberto Pineda Giraldo, Rafael Tovar Ariza, Jaime Jaramillo Uribe.

El Instituto Etnológico Nacional fue fundado a mediados de 1941 cuando Guillermo Nannetti era ministro de Educación, siendo dirigido por el etnólogo Paul Rivet, fundador del Museo del Hombre en París, quien fue acogido como exiliado por el presidente Eduardo Santos.

El objetivo central del instituto fue el estudio de las distintas etnias y culturas que conformaban el país, abriéndose trabajos de campo en diferentes regiones con el objeto de emprender estudios de arqueología y etnología, y en algunos casos de organizar museos. Las disciplinas que se estudiaban abarcaban antropología física, etnografía general, lingüística americana, fonética, orígenes del hombre americano y prehistoria (Rivet, 1943). En el año de 1945, el Instituto Etnológico, el Servicio de Arqueología creado en 1931, y la Comisión Nacional de Folklore fueron fusionadas para fundar en 1953, el Instituto Colombiano de Antropología.

En el año de 1942 un grupo de intelectuales, conformado en buena parte por profesores, alumnos y egresados de la ENS, fundaron el Instituto Indigenista Colombiano con el objeto de profundizar en los estudios de las culturas indígenas, combatiendo las teorías deterministas sobre la degeneración de la raza colombiana. Allí confluyeron intelectuales pertenecientes a distintas áreas de las ciencias sociales y humanas, entre quienes se cuentan Antonio García, Luis Duque Gómez, Juan Friede, Alicia Dussán, Gabriel Giraldo Jaramillo, Edith Jiménez, Gerardo Molina, Blanca Ochoa, Roberto Pineda Giraldo, Gerardo Reichel Dolmatoff, José Francisco Socarrás, Alfredo Vásquez Carrizosa, entre otros.

Igualmente, el campo de la historia y de la economía fue desarrollado por el alemán Rudolf Hommes y Gerhard Masur desde un enfoque de historia política y social. Se contó además con José María Ots Capdequí, quien dictaba derecho indiano. La sociología fue dictada por Jorge Zalamea, Eduardo Martínez, Luis Eduardo Nieto Arteta, Germán Arciniegas. En general, en estas cátedras, los estudiantes entraron en contacto con las corrientes más modernas en los campos de las ciencias sociales, conociendo en sus propias fuentes a los grandes pensadores. Se difundieron autores como Spencer, Weber, Marx, Durkheim, Cuvilier, Oparin, Freud, entre otros. En el campo de la geografía hicieron sus aportes los españoles Pablo Vila y José Royo, así como el alemán Ernesto Guhl. El enfoque adoptado tenía una perspectiva moderna que integraba la reflexión geográfica a los aspectos físicos y humanos, situando claramente la geografía en el ámbito de las ciencias sociales (Entrevista a Ernesto Guhl y Raymond Crist, 24 de junio de 1987).

Los egresados en esta área alcanzaron a ser 185, de ellos 155 eran hombres (83.8%) y 30 mujeres (16.2%). Esta cifra constituye el 28% del total de egresados de la institución y es el más alto en relación con los graduados en otras áreas.

En la Sección de filología e idiomas se trabajaban dos especializaciones, una en lenguas antiguas y otra en lenguas modernas; en la primera de ellas se estudiaba sánscrito, griego y latín; y en la segunda castellano, inglés y francés. Entre 1938 y 1948 esta área estuvo bajo la dirección del filólogo español Pedro Urbano González de la Calle, especialista en gramática castellana y americana, quien además dictó clases de latín, sánscrito, semántica y gramática histórica. Igualmente, impartió con su ejemplo y sus cátedras la pasión por la investigación, formando los primeros profesionales en este campo y contribuyendo, en conjunto con Félix Restrepo, a la fundación del Instituto Caro y Cuervo. Otros de los profesores que colaboraron fueron: en la enseñanza del griego, Darío Echandía, Félix Restrepo y Eduardo Amaya; en latín, además de González de la Calle, Rafael Cabanillas. Castellano y literatura fueron dictados por Francisco Cirre (español), por los poetas Rafael Maya, Eduardo Carranza y por el ex alumno Luis Flórez.

Entre 1939 y 1942 egresaron 106 normalistas en esta especialidad, de ellos el 68% eran hombres (72) y 32% mujeres (34), cifra que representaba el 16% de los titulados por la institución en este periodo.

Aunque el Instituto Caro y Cuervo no dependía de manera directa de la Escuela Normal Superior, sí cabe destacar los estrechos nexos que ligaron a las dos instituciones, debido a la participación de docentes y alumnos de la ENS en la gestación y posterior desarrollo de dicha entidad. Sus orígenes se encuentran al iniciarse la década de los años cuarenta, cuando se fundó el Ateneo Nacional de Altos Estudios con el propósito de fomentar las investigaciones en las áreas sociales, lingüística, filológica y de las ciencias naturales⁵. Inicialmente bajo el nombre de Instituto Rufino José Cuervo y luego de Instituto Caro y Cuervo; este establecimiento jugó un papel importante en la sistematización de los estudios lingüísticos desde una perspectiva social y cultural.

Una vez organizada la ENS, la especialización en pedagogía que existía en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, continuó funcionando hasta el año de 1938, cuando bajo la rectoría de José Francisco Socarrás fue suprimida para ser dejada, al igual que la formación cultural, como un componente común en el plan de estudios de todas las especializaciones. Desde este periodo empezaron las discusiones respecto de si la pedagogía constituía un saber específico con estatus científico y que justificaba la formación de profesionales en este campo, o si era un conjunto de herramientas metodológicas y didácticas que reforzaban la formación en las disciplinas científicas. Igualmente, se expresaron las fricciones respecto a cuáles deberían ser los saberes en los que se fundamentaba la reflexión pedagógica.

Dos posiciones y dos proyectos encarnaron esta polémica, defendidas por Rafael Bernal Jiménez y por José Francisco Socarrás. El primero de ellos, conservador; católico profesante, imbuido en las teorías del movimiento de la Escuela Nueva, pero retomando los autores más cercanos a la pedagogía y a la psicología experimental, y uno de los ideólogos del modelo de formación de docentes aplicado en el país desde finales de los años veinte. El segundo, Socarrás, liberal izquierdista, médico y psicoanalista, apoyado más en los saberes de corte socio-cultural, e ideólogo del modelo de formación de docentes desarrollado en la ENS.

En la exposición que Bernal Jiménez hacía, en el año de 1936, ante la Academia Nacional de Ciencias de la Educación, exponía las distintas escuelas teóricas que aportaban a la pedagogía, llegando a la conclusión de que todo cuanto ella era, en lo que se refería a su estatus de científicidad, lo debía a la psicología y de manera especial a la psicología experimental (Bernal Jiménez, 1946: 47-49).

5 Lo relativo a su fundación y organización fue precisado en 1940 por el Decreto 465 y la Resolución 264 del mismo año, que la situaron como entidad dedicada a la investigación científica.

Por su parte, Socarrás afirmaba que la pedagogía no era una disciplina científica, sino un conjunto de métodos que deberían ser encarnados en las reflexiones disciplinares, cuestionando además la científicidad de la psicología como saber fundante de la pedagogía, al tiempo que señalaba la necesidad de incluir los aportes de otras ciencias sociales en la reflexión pedagógica.

En entrevista hecha en el año de 1986, afirmaba:

[...] Yo me enfrenté a las concepciones que impuso Rafael Bernal Jiménez en las facultades de educación en Tunja y Bogotá, que consideraba que la pedagogía se justificaba como una especialización por sí sola, fundamentada en una base psicológica; yo considero que la psicología es una ciencia nueva que apenas está tanteando terreno, por tanto es mejor tomar una ciencia básica: la matemática, la química, la historia, la geografía, los idiomas estudiados científicamente. Además consideramos que a la pedagogía se le debía dar una base sociológica y por eso en la ENS enseñábamos una materia denominada “sociología pedagógica” que ubicaba la pedagogía en el contexto social (Entrevista a José Francisco Socarrás, abril de 1986).

En el trabajo que Socarrás escribe con motivo de su ingreso a la Academia Colombiana de Historia en 1987, continúa teniendo la misma posición sobre la pedagogía, situándola más como una ayuda técnica que como una disciplina idónea para reflexionar de manera holística sobre los fenómenos educativos y los procesos de enseñanza. Refiriéndose al cambio en el plan de estudios impulsado por él en el año 1938, afirma: La pedagogía como especialidad aparte quedó suprimida. ¿Razones? La pedagogía en sí no es una ciencia sino un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos (Socarrás, 1987: 33).

Cuando Socarrás sale de la rectoría en 1944 y es reemplazado por Guillermo Nannetti, la pedagogía se reintroduce como especialización en 1946. Pero su duración será sólo de dos años en contraste con otras especialidades, que es de cuatro (excepto educación física, que es de tres⁶). Del total de 659 egresados de la ENS en el periodo, los licenciados en pedagogía representan el 12%, equivalente a 54 hombres y 26 mujeres.

Algunos de los intelectuales que participaron como profesores en esta sección fueron Agustín Nieto Caballero, Lisandro Medrano, Luis de Zulueta (español republicano), Fritz Karsen (alemán exiliado), Alejandro Cano, así

6 Como dato curioso mientras las asignaturas de la mayoría de las especialidades están distribuidas anualmente, las de pedagogía y educación física aparecen semestrales (Nannetti, 1947: 31-37).

como egresados de la misma institución entre quienes se cuentan Gabriel Anzola Gómez, Rafael Echeverría, Epímaco Cabarico, Conrado González, Emigdio Rojas, entre otros.

Es claro el corto tiempo que tuvo la sección de pedagogía en contraste con otras de las especializaciones, a la vez que se percibe la hegemonía de la posición de Socarrás durante el periodo que permaneció en la rectoría, el cual por demás, fue mayor que el de cualquier otro rector (1938-1944) y se corresponde con el momento más brillante de la institución. Quizás son éstas algunas de las razones por las que se explica por qué no hubo grandes producciones en este campo a la manera que se dieron en otras áreas sociales y humanas, siendo restringidas las elaboraciones de profesores y estudiantes más que todo a aspectos generales de la difusión del ideario de la Escuela Nueva, al diseño de textos escolares o aspectos metodológicos y didácticos. Lo que sí es claro es que la ENS rompió con la tradición de la pedagogía referida únicamente como saber experimental e intentó dar un enfoque más humanista que incluyera los saberes sociales. De esta manera, si Decroly representaba la preferencia por el enfoque pedagógico experimental en las facultades de educación, Dewey simbolizaba la apropiación de la pedagogía social en la ENS.

El otro campo del saber que tuvo importancia en la ENS y que se relaciona directamente con la pedagogía fue el de la psicología. Para el año de 1937 el Decreto 1039 creó, con la colaboración de la española Mercedes Rodrigo, el Instituto de Psicología Experimental como instituto de investigación anexo. Éste comprendía las secciones de antropología, fisiología y psicotecnia, y se trazó como meta el estudio del desarrollo y las peculiaridades mentales de la población escolar, al tiempo que buscó organizar un centro de orientación profesional. Dos años más tarde, las labores del instituto fueron complementadas con la creación de la sección de psicotecnia del laboratorio de fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional. Desde estos escenarios institucionales se llevaron a cabo distintos tests y pruebas psicométricas en diferentes escuelas de Bogotá, en la ENS y en la universidad. Estas dos instituciones contribuyeron a conformar lo que en 1948 será el Instituto de Psicología Aplicada, convertido en 1958 en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional.

En realidad, desde los años veinte, los pedagogos colombianos habían comenzado a apropiarse de algunos de los pedagogos del movimiento de Escuela Nueva, especialmente de las teorías de Decroly y de varios de los psicólogos experimentales, aplicando algunas de sus metodologías, así como tests de medición. Estas ideas fueron difundidas, por ejemplo, por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, así como en algunos institutos de educación especial y escuelas normales de Medellín, Bogotá y Tunja. Con la creación de las facul-

tades de educación se dio continuidad a estos enfoques y en la ENS continúan vigentes, sin ser hegemónicos. Es así como Henry Pieron (psicólogo francés), dictó en el año de 1934 varias conferencias sobre psicología experimental⁷; así mismo Raymond Buysé (pedagogo belga católico) fue profesor de didáctica general y dictó en 1935 unas conferencias sobre psicopedagogía, al tiempo que Leo Walter participó en los cursos de formación pedagógica con conferencias en torno a la orientación profesional.

Al iniciarse la ENS, va a ser la catalana republicana, Mercedes Rodrigo, quien continúe consolidando los desarrollos de la psicología y sus aportes a la orientación profesional y al estudio de las características mentales de la población escolar. Las cátedras de psicología en la ENS fueron dictadas, además de Mercedes Rodrigo, por José Francisco Socarrás, quien al tiempo de continuar difundiendo este tipo de saberes, introdujo el psicoanálisis. De esta manera, la apropiación del método de estudio del psicoanálisis se articula a los métodos de la psicología experimental y clínica; por ejemplo en el examen de las actitudes y tendencias del alumno de la orientación profesional se incluye el examen psicoanalítico de las tendencias afectivas, tales como el fetichismo, el cual determinaría las relaciones de los futuros trabajadores con los objetos, así como su disposición para tratar con individuos del otro sexo (Saénz, Saldarriaga & Ospina, 1997).

En los quince años de existencia de la institución egresaron 659 estudiantes, de los cuales 73.6% eran hombres y 26.4% mujeres. La participación femenina es importante, pues aunque el porcentaje es reducido en comparación con la participación masculina, debe tenerse en cuenta que conjuntamente con la Universidad Nacional, la Escuela Normal Superior fue de las primeras instituciones que permitieron el acceso femenino a la educación universitaria. En las especialidades de pedagogía, química y biología, e idiomas, su porcentaje de participación osciló entre el 32% y el 36%, en física y matemáticas llegó al 25.8%, en ciencias sociales al 16.2%, y en educación física al 10% del total de los egresados (Herrera & Low, 1994).

Era claro que el proyecto de la ENS había tomado para sí las aspiraciones expuestas por Alfonso López Pumarejo al asumir la Presidencia de la República en el año de 1934, respecto a la necesidad de formar una élite intelectual que se dedicara al estudio del país. López, cuestionando las tesis deterministas que arrojaban diagnósticos pesimistas sobre el país y los grupos sociales que lo componían, señalaba que estas ideas carecían de un referente empírico que les diera sustentación:

7 Conferencias de psicología, dictadas por el profesor doctor Henri Pieron en la Facultad de Ciencias de la Educación, reconstruidas y traducidas por Gabriel Anzola Gómez con la colaboración de Alberto Ruiz M., alumnos de la facultad (revista *Educación*, órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Sección de Publicaciones Complementarias, 1934: 61).

[...] Las afirmaciones sobre la endeblez de nuestro pueblo o sobre las condiciones climatológicas en que éste se desenvuelve, sobre la riqueza o miseria de nuestro pueblo, son hipótesis sin comprobación, porque no se ha hecho el estudio de nuestro territorio o de nuestra humanidad que nos permita sacar conclusiones categóricas (López Pumarejo, 1979, Vol.1: 114).

La ENS señaló derroteros para el estudio de la población colombiana, sus diferentes etnias, sus características socioculturales, al tiempo que renovó los referentes conceptuales con los que se venía pensando esta problemática, al acercarse a las corrientes modernas del pensamiento social formando un grupo de intelectuales en el ethos moderno de la investigación social. Puede decirse que existía consenso entre estos intelectuales respecto a la utilidad social que tenían los diferentes estudios que se realizaban en la ENS y en instituciones con las que ella tenía íntima relación, al generar conocimiento que posibilitaba establecer continuidad histórica entre nuestros antepasados y las generaciones actuales, así como puntos de referencia para el diseño de políticas sociales y culturales. Por ejemplo, Guillermo Hernández de Alba afirmaba que el estudio de las civilizaciones prehistóricas de Colombia permitiría al sociólogo, al legislador y al maestro, precisar mejor los modernos perfiles de la cultura, afirmando que

[...] la arqueología no se reduce sólo a localizar y vulgarizar para gozo de turistas las obras de arte de los siglos pasados, no; que esa ciencia ha de decirnos cómo fue la vida mental (y del espíritu) de seres que nos urge conocer; pues como vimos, ellos son parte en sangre y sentimiento de nuestro pueblo (Hernández de Alba, 1935: 167-171).

En esta misma dirección se pronunciaba Luis Duque Gómez, como director del Instituto Etnológico Nacional, señalando que los estudios en las áreas de las ciencias sociales y humanas contribuían a la construcción de la identidad nacional arrojando elementos que hasta el momento no eran conocidos. Así, para él

[...] las investigaciones lingüísticas, el aporte de nuevos conocimientos geográficos, los trabajos de antropología, las encuestas sobre la organización social y sobre los problemas que afronta la población indígena en la actualidad, las indagaciones acerca de las manifestaciones populares, el análisis, en fin, de los orígenes y características del pueblo colombiano desde la prehistoria hasta nuestros días, constituye un campo de estudio altamente nacional que tiende a ubicar a Colombia en el tiempo y en el espacio mediante una mirada introspectiva de sus características y peculiaridades, desconocida hasta el presente por los mismos colombianos (Duque Gómez, 1946: 241).

No lejos de esta percepción se encuentran las apreciaciones de Günther Shütz, un egresado alemán del Instituto Caro y Cuervo, con respecto a la función social que debían cumplir los estudios lingüísticos, afirmando que éstos

[...] dejaron de ser objeto de ocupación tan solo de curiosos. Después de la superación del positivismo, a finales del siglo pasado, los lingüistas se dieron cuenta del influjo de la lengua sobre la evolución espiritual del género humano, reconocimiento de Guillermo von Humboldt, y que se había perdido, sin embargo, en las corrientes materialistas del siglo XIX. Llegaron a investigar el papel de la lengua en relación con el hombre, y no solamente en su función social como medio de comunicación de ideas, emociones y voluntades, o en su valor como espejo de una cultura y su influencia sobre el modo de pensar, sentir y actuar de sus hablantes, sino también como *conditio sine qua non* de un pensamiento coherente que abre al hombre el ser de las cosas y que es indispensable para ordenar el caos del mundo y por ende, vieron la posibilidad de la explotación de los resultados de la lingüística para el desarrollo social (Shütz, 1966: 17).

Finalmente, podemos terminar este aparte con las declaraciones hechas por Roberto Pineda Giraldo, egresado de la ENS, las cuales muestran con precisión el proyecto socio-pedagógico que envolvía a la institución y la manera como se apropiaron de él sus egresados más destacados, proyecto que aparece en conexión con el proyecto político de nación:

El carácter nacionalista de la educación que propugnaba la Escuela Normal Superior no se centraba en la creación de una teoría pedagógica propia, sino en la adaptación –no en la simple adopción– de teorías foráneas a realidades nacionales. Hay que señalar que la escuela tuvo un espíritu nacionalista, en el sentido noble del vocablo, no en el de chauvinismo vulgar. De ahí su insistencia en el conocimiento de la geografía, la historia, el hombre y todos los demás recursos nacionales. El país era el término de referencia obligatoria de todas las instancias. Empezó a hacerse uso de los laboratorios para experimentación de esos recursos: los índices de referencia, fueron los pocos nacionales que se iban conociendo, etcétera. Así se entendía la ciencia nacional, como indisolublemente ligada al conocimiento universal y a las teorías en boga, analizadas críticamente (entrevista a Roberto Pineda Giraldo, 8 de octubre de 1986: 17-18).

En suma, puede afirmarse que fue al interior de estos escenarios institucionales donde un importante grupo de intelectuales interactuó y se formó en concepciones modernas en diferentes campos del saber, contribuyendo a la conformación de imaginarios sociales que permitieron la elaboración de nuevas percepciones

en torno a la nación colombiana, su territorio y sus gentes, así como a la difusión de nuevos patrones culturales y de socialización política.

Pero, ¿cuáles fueron las razones por las que un proyecto de gran envergadura intelectual, científica y cultural como el de la ENS, contó sólo con una duración de 15 años de existencia? ¿Cuáles fueron los elementos que incidieron en el ambiente de oposición que se gestó en torno a ella y que condujeron a su desaparición? Consideremos algunos factores que entraron en juego retomando aspectos que ya fueron mencionados a lo largo de nuestra exposición y que nos permiten tener un panorama sobre dicha problemática.

Educación, cultura y política: crisis de la institución

La educación está sujeta a múltiples determinaciones, y aunque algunos critican el tipo de análisis que sitúa la dinámica educativa en la lógica de las pugnas partidistas, o de las relaciones sociales o económicas, porque esto desdibuja la autonomía que ella posee como campo específico de la cultura, existen aspectos que tienen que entrar a ser explicados a la luz de relaciones macrosociales, o de dinámicas que están situadas por fuera de la educación pero que marcan de manera sustancial algunas de sus prácticas. De esta manera, la disolución y desaparición del proyecto de la ENS deben ser analizadas teniendo en cuenta las diferentes interacciones entre sociedad, educación, cultura y política.

Como punto de partida es preciso recordar que la reestructuración de la educación, como parte del proyecto político de modernización del país, fue algo que interesó a las élites en su conjunto, siendo impulsado tanto por miembros del partido conservador como del liberal. No obstante, existieron diferencias entre ellos respecto a la manera de llevar a cabo la adecuación de las estructuras sociales y económicas, así como al papel jugado por los diferentes estamentos sociales. Muchas veces las diferencias no se presentaban de manera homogénea entre los dos partidos, sino que también se expresaban en el interior de dichas colectividades, por lo cual en ocasiones se hace necesario hacer especificaciones de carácter regional, o frente a determinados problemas, para poder delimitar las posiciones tomadas respecto a coyunturas específicas.

Puede decirse que el proceso de modernización cobra mayor visibilidad a partir de la década de los años veinte y tiene su mayor expresión durante los gobiernos de la República Liberal. Es un hecho que por tímidas o contradictorias que hayan sido las propuestas políticas de la República Liberal, éste fue el periodo en el cual se hicieron las formulaciones sobre educación más ambiciosas de la primera mitad del siglo, tanto en lo relacionado con la racionalización de

la estructura administrativa de la educación, como de su marco legislativo, de la renovación de contenidos y metodologías de enseñanza, teniendo como punto de partida una concepción más orgánica, más total, sobre la problemática educativa y su relación con el proyecto de nación. Esto, por supuesto, es necesario confrontarlo con algunas de las realizaciones prácticas, en donde se hacen evidentes las inconsistencias de los planteamientos formulados en estas décadas. Lo anterior nos señala las especificidades que tuvo el proceso de modernización en el país, el cual no se halla muy distante de las peculiaridades del proyecto de modernidad de los países de América Latina. A este respecto, Brunner menciona en relación con el debate sobre posmodernidad y modernidad lo siguiente:

En América Latina esta misma discusión adquiere, por necesidad, un contenido diferente. Los ritmos de la cultura, sus tiempos internos, se alejan cada vez más entre sí hasta dar expresión a constelaciones paradójales de sentido, la televisión engarzada con la experiencia de una comunidad indígena, por ejemplo, al mismo momento que esa cultura se mueve entre dos tiempos que son la premodernidad y la modernidad, como lo atestigua el pasaje del campo a la ciudad, de la ética señorial a la moral de las clases medias, del patrimonialismo estatal al Estado burocrático, de las élites culturales a la cultura de masas. Así pues, como la posmodernidad se define todavía en función del centro gravitacional de la modernidad, así igual, la premodernidad está en función de ese mismo centro gravitacional. Lo que en un caso es un movimiento que se abre desde atrás, donde aún está el peso mayor, en el otro se cierra hacia adelante, donde está su foco de atracción.

La modernidad es por tanto el lugar común de Occidente, pero bajo distintas modalidades según las combinaciones de tiempos culturales y con diversas periodizaciones según la trayectoria cultural de cada uno de los diversos componentes de este mundo; su ubicación central o en las periferias. [...] La modernidad no designa, pues, unas estructuras subyacentes, una gramática del tiempo, unas propiedades fijas, un significante universal, sino una historia que corre por la superficie, unas figuras cambiantes que se expresan, unos accidentes que acumulativamente eslabonan uno u otro presente moderno, unos significados específicos que sólo podemos entender en su contexto (Brunner, 1992: 26-27).

En lo relacionado con la formación de maestros, como se dijo al inicio, las escuelas normales que lideraron los procesos de modernización a finales de la década de los años veinte, fueron las de Medellín, Tunja y Bogotá, en donde se establecieron cursos de especialización para los maestros que constituyeron el embrión de las facultades de educación. En estas instituciones se introdujeron los métodos modernos de la Escuela Activa en su tendencia más experimental, y se dieron a conocer algunos de los pedagogos modernos, especialmente a Ovidio Decroly.

Estas escuelas normales, al igual que las facultades de educación, estuvieron dirigidas, en su mayoría, por pedagogos simpatizantes o pertenecientes al partido conservador. Así, cuando el gobierno de Alfonso López Pumarejo decide concentrar en la Escuela Normal Superior, la formación universitaria de maestros, uno de sus propósitos es, sin lugar a dudas, retirar las facultades de educación de la influencia del partido conservador, motivo por el cual la ENS se sustrajo de la Universidad Nacional y se le dejó bajo la dependencia directa del gobierno.

Es importante señalar que este periodo coincide con el propósito del partido liberal de hegemonizar en el poder, lo que condujo a una serie de decisiones con las que se buscó imprimir de manera más decidida el proyecto político liberal y a desplazar a los conservadores de los cargos burocráticos en los que se habían mantenido durante la administración de Olaya Herrera. En este sentido, es importante señalar, por ejemplo, que durante dicha administración todos los ministros de Educación fueron conservadores. Esta situación trajo consigo enfrentamientos partidistas que fueron especialmente agudos durante el gobierno de López Pumarejo, pues fue durante su primera administración –1934-1938– cuando se intentó poner en marcha todo un modelo de desarrollo social y económico que acarreó numerosas tensiones entre las élites, evidenciando fisuras en el partido liberal, así como confrontaciones con la jerarquía eclesiástica y con el partido conservador.

La voluntad de profundizar en el proceso de laicización del aparato educativo, delimitando la influencia de la Iglesia, era algo que aunque, en cierta medida, era apoyado por algunos sectores del conservatismo, también es cierto que históricamente el partido conservador había estado ligado a la Iglesia y a sus propuestas y concepciones sobre la sociedad y la educación. Por este motivo, retirar las comunidades religiosas y los pedagogos comprometidos con el partido conservador de la dirección de los establecimientos educativos oficiales, posibilitaba mayor autonomía a los gobiernos liberales para acentuar el proceso laicizador.

El otro factor no menos importante, tiene que ver con la captación de simpatizantes políticos y potencial electoral. El partido liberal, que se encontraba en minoría desde finales del siglo pasado, al llegar al poder en el año 1930, emprende una campaña para ganar legitimidad, en la cual se identifica la educación como uno de los escenarios privilegiados para el adoctrinamiento ideológico (Helg, 1987). Es indudable que la formación de maestros constituía un espacio de interés para la legitimación del proyecto político liberal, aspecto que no olvidaban los conservadores cuando entraban a disputarlo.

Igualmente relevante es el hecho de que la Escuela Normal Superior constituía como proyecto una institución que encarnó en sus prácticas los valores

más avanzados de la modernidad, transmitiendo nuevos imaginarios, nuevas concepciones sobre la sociedad, sus integrantes, sus representaciones políticas y culturales. En este sentido podemos considerar, por ejemplo, aspectos relativos a la educación conjunta de hombres y mujeres que representaba una verdadera novedad en la época y, aunque en muchos sentidos eran vividos con “naturalidad” en la institución, rompían con la tradición, dando pie a una serie de desconfianzas y resistencias expresadas en los periódicos de la capital, señalando hasta con nombres propios o con iniciales, las parejas que tenían comportamientos morales dudosos⁸.

Otro aspecto en juego fue la presencia de intelectuales extranjeros pertenecientes a corrientes progresistas y que habían llegado al país huyendo del ambiente poco propicio que existía en sus países para la expresión política de ideas libertarias o democráticas. Esto sucedió de manera especial con los españoles, algunos de ellos republicanos, cuyo rechazo se hizo más evidente una vez que las fuerzas republicanas españolas se fueron situando con mayor claridad hacia la izquierda⁹.

Así mismo, los saberes modernos que eran difundidos en el campo de las ciencias sociales y humanas también fueron un factor de resistencia entre los sectores más retardatarios que confundían modernización con comunismo e ideas foráneas ajenas a la tradición de la nación, la cual para estos efectos era identificada con los valores hispanistas y católicos. De esta manera, una y otra vez se atacaba a la institución por haber difundido teorías marxistas (Sánchez, 1952). Sin embargo, puede decirse que lo que causaba mayor malestar entre los sectores tradicionales, era la fuerza que al interior de la institución tomaron los saberes modernos en el campo de las ciencias sociales y humanas y las posibilidades que éstas ofrecían de interpretar la realidad nacional de otra manera, lo cual podía poner en cuestión el *establishment*¹⁰.

Otro elemento a considerar tiene que ver con las contradicciones que se fueron generando en el mismo proyecto político encarnado por la República Liberal, pues aunque el periodo se inicia con grandes ambiciones, a medida que pasan los años, el proyecto se va recortando y empieza a ser una caricatura de la propuesta de modernización inicial, dando cabida a sincretismos fruto de las negociaciones entre sectores modernos y tradicionales, proceso en el que participan

8 Por ejemplo, el 8 de octubre de 1941 en el periódico *El Siglo* se afirmaba: “El carácter mixto de esta Escuela Normal ha provocado siempre problemas de suma gravedad. Para muestra: el señor AV alumno de la escuela del último año, sedujo y deshonró a una de las alumnas NN esquivando el matrimonio luego [...] En el mismo año JO vivió prácticamente en concubinato con la alumna SG sin que se intentara poner remedio a tamaño escándalo”.

9 En la prensa conservadora abundaban los epítetos de *españoles rojos*, *comunistas*, *masones*.

10 “El hecho de estudiar ciencias sociales era cosa peligrosa, estudiar la problemática era tabú, y más si nos atrevíamos a develar críticamente la realidad nacional” (entrevista a Virginia Gutiérrez de Pineda, 20 de septiembre de 1987).

miembros de las élites tanto liberales como conservadoras. De esta manera, propuestas de vanguardia como la de ENS y de la Universidad Nacional, empiezan a ser identificadas como peligrosas y a contemplarse la idea de su reestructuración, en un periodo en el que poco a poco las posiciones más atrasadas en materia cultural comienzan a tomar fuerza y terminan hegemonizando para la década de los años cincuenta.

A lo anterior es necesario adicionar las pugnas regionales entre Tunja y Cundinamarca por la captación de recursos, la identificación partidista de Tunja como conservadora y de Bogotá como liberal, así como la gran influencia que tenían los conservadores boyacenses en la política nacional (Palacios, 1995: 182).

Igualmente, con la creación de Acerías Paz del Río en 1948 en Sogamoso (Boyacá), se gestó un polo de crecimiento que condujo a que las élites boyacenses presionaran por contar con una institución para la formación de recursos humanos en el nivel de educación superior¹¹.

Todo esto arroja un complejo panorama en el que, como puede verse, confluyeron distintas fuerzas que fueron llevando al ahogo presupuestal de la ENS¹², a la hostilidad respecto al comportamiento cotidiano de los estudiantes y a las posiciones ideológicas de algunos de sus profesores, al rechazo a las elaboraciones conceptuales realizadas respecto a la cultura y a la sociedad colombiana, así como al deseo de los conservadores de retomar la dirección de las instituciones de formación docente, además de restituir a Tunja la Facultad de Educación que había perdido con el surgimiento de la ENS.

Cuando el poder pasa nuevamente a los conservadores en el año de 1946 fueron quedando cada vez más evidente las limitaciones del modelo de desarrollo y las características particulares de la modernización. Al respecto, Marco Palacios afirma que

[...] al llegar a la mitad del siglo, Colombia presentaba altas tasas de mortalidad, bajo promedio de esperanza de vida y exiguos índices de urbanización. La economía continuaba dominada por la agricultura, principal fuente de riqueza y empleo; sus técnicas no habían cambiado en lo fundamental, y la productividad era demasiado baja. Pero los efectos acumulativos del

11 Después de que la ENS se separa en dos instituciones, denominadas escuelas normales universitarias, una con sede en Tunja y otra en Bogotá, éstas se constituirán al poco tiempo en universidades pedagógicas, recibiendo, en el caso de Tunja, el nombre de Universidad Pedagógica y Tecnológica, asumiéndose, de este modo, la formación profesional en otros campos diferentes al de la formación de profesores.

12 Informe a la Asamblea de Estudiantes, reunida el 13 de mayo de 1945, de Luis Vega Reales, presidente de la Asamblea (Archivo ENS, 1945, Vol. 101: folios 194-208; Archivo ENS, 1947, Vol. 111: folios 120, 189).

crecimiento económico y los cambios sociales y culturales, presagiaban una época de dislocaciones y conflictos. Para enfrentarlos, el sistema político colombiano, como muchos de América Latina o de la Europa mediterránea, debió apelar a prácticas dictatoriales.

El trágico colapso gaitanista de 1948 tendría varias consecuencias. Primera, hizo carrera la idea de que el país estaba inmaduro para la democracia política con sus movilizaciones electorales y sociales que propendían a privilegiar los elementos redistributivos del ingreso. Como tal, amenazaba las tasas de ahorro e inversiones pública y privada que, gracias al precio del café, alcanzaron en el decenio 1946-1956 una de las cotas máximas del siglo xx. Segunda, precipitó el giro del autoritarismo del gobierno de Ospina Pérez. Tercera, bajo estos signos cuajó una élite plutocrática más heterogénea (textileros, banqueros, cafeteros, ganaderos, urbanizadores, importadores). El consenso básico se trazó en torno a una política de desarrollo entendida como el conjunto de subsidios, exenciones fiscales y medidas de promoción que garantizaran altas tasas de ganancia a las actividades modernas de la economía.

[...] Frente a las reformas sociales, la plutocracia fue tan negativa como las viejas élites. La justicia social fue asimilada a una fracción del gasto público. Bajo estos principios se formó una élite de poder más compacta y moderna, ajena al mundo del populismo latinoamericano (Palacios, 1995: 176).

En lo que atañe a la educación, aunque algunos rasgos del proceso de modernización continuaron su ritmo, los aspectos relacionados con la apertura de un horizonte cultural más amplio, ligado a la apropiación de los saberes sociales modernos, tuvo bastantes reveses en el periodo, conduciendo a una especie de apagón intelectual y al retorno de las posiciones más tradicionalistas, que llevaron a cuestionar la orientación ideológica que se le había dado a la educación durante la República Liberal.

En la búsqueda de las causas que habían llevado a los acontecimientos del 9 de abril y a la identificación de “las fuerzas oscuras” que las habían provocado, se acusó a intelectuales y a instituciones educativas, como los inculcadores de principios que atentaban contra la moral cristiana y la tradición del país, incitando a la subversión social (Helg, 1987: 215; De Roux, 1983). Inclusive hasta los métodos activos que fueron difundidos en los establecimientos educativos oficiales, fueron señalados como los originadores de generaciones indisciplinadas cuyas consecuencias negativas tuvieron expresión el 9 de abril (Bohórquez Casallas, 1956: 445).

De esta manera, el Ministerio de Educación (correspondiente al periodo liberal), los profesores, las escuelas normales, la Escuela Normal Superior y la Uni-

versidad Nacional, fueron identificados como proyectos que encarnaban el ideal liberal, y fueron atacados bajo la acusación de ser portadores y difusores de ideas erróneas que debían ser eliminadas. Los estudiantes entraron en huelga y la Normal Superior, al igual que la Nacional, fueron cerradas temporalmente. Al mismo tiempo se empieza a generar consenso entre buena parte de las élites dominantes sobre la reestructuración de la ENS, consenso que no fue exclusivo de los sectores conservadores. Como lo afirma el egresado Jaime Jaramillo Uribe,

La prensa desató una campaña de hostilidad, abanderada por los periódicos conservadores *El Siglo*, *La República*, e incluso los liberales *—El Tiempo—*, porque no hay que olvidar que había sectores liberales reacios a cualquier tipo de reforma, a confrontarse con otros tipos de pensamiento. De manera que en ciertos sectores de la opinión pública se fue formando el consenso de que ese era un foco de formación de gente muy peligrosa (entrevista a Jaime Jaramillo Uribe, 5 de septiembre de 1991).

Era necesario remover del imaginario social las representaciones sobre la importancia intelectual y educativa que había tenido la institución en la época liberal.

La separación de sexos, el tema del comunismo y la necesidad de que la Iglesia retomase la dirección de la formación de docentes, fueron los elementos sobre los que se estructuró la argumentación sobre el desmonte de la institución. Así, puede encontrarse en la prensa posiciones como las siguientes:

[...] Ha corrido el rumor de que el gobierno reorganizará definitivamente la Escuela Normal. Este rumor tiene por base la petición hecha por la Conferencia Episcopal de que se entregue la educación normalista a religiosos. El rector Maya no renunciará y por el contrario, será facultado de todos los poderes para reprimir enérgicamente el motín comunista y del mismo modo imponer sanciones a los responsables (*El Siglo*, 17 de julio de 1948).

El poeta Rafael Maya, rector de la ENS en el año 1948, hacía un llamado a no olvidar lo sucedido el 9 de abril y a que perdurara en la mentalidad colectiva, la lectura que él hacía sobre estos hechos, aduciendo que:

[...] hay circunstancias históricas que no deben olvidarse porque necesariamente tienen que entrar como factores, en el cómputo general de una época. Si alguien prescindiera de los sucesos de la Normal Superior en los meses subsiguientes al 9 de abril falsearía deliberadamente la historia, porque entre esos sucesos y ciertas doctrinas imperantes en ese plantel había estrecha relación. Yo no fui más que la víctima ocasional del choque producido entre

esas doctrinas y los nuevos métodos, históricamente nacionales y colombianamente cristianos, que iban a implantarse (Archivo ENS, 1950, Vol. 120: folio 266).

Ernesto Jara, egresado de la ENS y director de la sección de ciencias sociales, fue acusado de comunista y de perseguir a los estudiantes conservadores:

El agitador comunista Ernesto Jara, director de la especialización en ciencias sociales y económicas, está haciendo una revisión del alumnado conservador para descalificarlo políticamente e imponerle toda clase de dificultades en los estudios. En esta especialización se viene patrocinando la enseñanza marxista (*El Siglo*, 6 de agosto de 1948).

Cuando Laureano Gómez sube a la Presidencia en 1950, las polarizaciones ideológicas entre liberales y conservadores eran muy fuertes, así como el rechazo hacia las posiciones más progresistas en el campo cultural y educativo. De esta manera continuaron los esfuerzos hechos por el gobierno conservador con respecto a lo que se consideró la “restauración” de los valores cristianos en las instituciones educativas y de manera especial en las escuelas normales, permaneciendo la ENS como uno de los símbolos más representativos. A lo anterior habría que agregar que José Francisco Socarrás –rector de la ENS entre 1938 y 1944 y con quien se identificaba el proyecto de la ENS– había escrito en 1942 un trabajo sobre Laureano Gómez, denominado *Laureano Gómez. Psicoanálisis de un resentido*, que obviamente ganó la animadversión del dirigente conservador. Ya desde esta época Laureano había enviado cartas al Episcopado criticando las posiciones ideológicas defendidas por profesores de la ENS, a las que respondió Socarrás en la prensa (Archivo ENS).

Rafael Tovar Ariza, egresado de la institución y rector en 1950, fue un defensor entusiasta de su restructuración y de su reorientación ideológica. En noviembre de ese año, Tovar Ariza recibía una carta de felicitación por su nombramiento como rector, la cual dejaba en claro la orientación del claustro:

[...] Consuela al patriotismo considerar que la Normal de nuestra patria bajo su competente benéfica rectoría está llamada a producir a la familia y a la sociedad frutos de bendición porque así se espera de tan importante rama de la administración pública cuando su misión social se inspira y sustenta en las sabias doctrinas de nuestro divino Redentor; que fue Maestro incomparable (Archivo ENS, 1950, Vol. 123: 350).

A su vez, Tovar expresó por escrito su respaldo a la presidencia de Laureano Gómez y su regocijo por el nombramiento de Crisanto Luque como arzobispo

primado, quien se desempeñaba antes como obispo de Tunja (Archivo ENS, 1950, Vol. 120: 272, 281). Igualmente, Tovar confirió títulos de doctor *Honoris Causa* a Rafael Bernal Jiménez, Julius Sieber, Lisandro Medrano y Rafael Maya (Archivo ENS, 1950, Vol. 114: 61), acto con el que se quería dar legitimidad simbólica a la restructuración de la ENS en cuanto a su reorientación cristiana, a las modificaciones en los contenidos y finalidades de su educación, haciéndose hincapié en la formación moral y, en lo relacionado con la composición del profesorado, dándose preferencia a profesores simpatizantes del partido de gobierno conservador.

Finalmente, cuando el boyacense conservador Rafael Azula Barrera era ministro de Educación, el Decreto 1955 de 18 de septiembre de 1951 consagró la separación de la Normal por sexos y el traslado de la sección masculina y de la mayor parte de su infraestructura, a la ciudad de Tunja. En esta ocasión fueron llamados nuevamente Julius Sieber y Franziska Radke a dirigir las dos instituciones en las que se segmentó la ENS, para dar continuidad al proyecto de formación de docentes que ellos habían liderado en la década de los años veinte, en las escuelas normales y, en los inicios de los años treinta, en las fugaces facultades de educación. Algunos rasgos de este modelo pueden ser descritos como moderno católico, dándose preferencia a la formación moral aunque retomando ideas pedagógicas modernas, comprometido con el partido conservador y con algunos rasgos de intransigencia ideológica hacia el proyecto político liberal, especialmente cuando se creía identificar en él posiciones ideológicas radicales como marxismo, socialismo o comunismo.

El deseo de dar continuidad a este modelo socio-pedagógico era expresado por el consejo directivo de la nueva institución de la siguiente manera:

El consejo directivo de la Escuela Normal Universitaria ofrece al señor rector, doctor Julius Sieber su apoyo total, franco y permanente en la obra educativa en que ha venido empeñado desde la fundación de la primera facultad de educación de la Universidad Nacional, lo felicita por la confianza que en él ha depositado una vez más el Gobierno de Colombia y celebra el día de su exaltación a la rectoría de la Escuela Normal Universitaria como fecha histórica para la educación nacional (Acta 6, Archivo ENS, 1951, Vol. 8: 217-220).

La determinación del traslado a Tunja encontró alguna oposición en la prensa liberal, pero fue ahogada por el dominio conservador que reinaba en el momento. El periódico *El Siglo*, opinaba que esta medida obedecía a

[...] acertados objetivos pedagógicos y culturales y que quienes se oponían a ella hacían parte de una sistemática e infundada oposición al gobierno,

desconociendo por demás las buenas condiciones materiales existentes y el tradicional prestigio de los planteles de educación en Tunja y de modo especial el de la formación normalista.

El Siglo, periódico conservador, polemiza con el diario liberal *El Tiempo* afirmando que su rechazo a la decisión de traslado no tiene en cuenta que existe una nueva coyuntura en la cual no se están viviendo “[...] los célebres tiempos en que la Normal Superior se plegaba a sus intenciones político-comunistoides porque ese era el espíritu de tal institución” (*El Siglo*, 11 de agosto de 1948). De esta manera, la nueva orientación ideológica en el modelo de formación de la antigua Normal Superior, coincidió con el propósito general que orientó la política educativa de los gobiernos conservadores, centrado en la “re Cristianización” de la nación y en la lucha contra el comunismo.

Los argumentos esgrimidos en la dirección de que Bogotá no era un ambiente propicio para lograr la formación integral de los normalistas, para lo cual se requería una ciudad tranquila como Tunja, permitiendo una especie de “clausura” al igual que se hace en los seminarios y escuelas militares (*El Siglo*, 5 de marzo de 1952), deja al descubierto otro rasgo de la mentalidad de los grupos que agenciaban este modelo, en donde se identifica Bogotá como el polo de irradiación de los nuevos valores, nuevos imaginarios que atentaban contra la tradición y por ende contra la esencia, católica por demás, de la nacionalidad. En este sentido puede entenderse la intervención de Sieber en la Asamblea de Educación de 1952, en donde afirmaba que:

[...] La solución que ofrece Tunja como sede del principal instituto normalista del país, no podrá ofrecerlo Bogotá sino hasta dentro de muchos años. Se necesitaba crear un ambiente distinto para la preparación del educador y en Bogotá no fue posible lograrlo. Por el contrario, el estudiante estaba soportando condiciones muy difíciles y el profesorado no podía consagrarse a la preparación de los alumnos con el mismo entusiasmo que podrá hacerlo en Tunja. El educador debe ser un apóstol preparado para la lucha y especialmente para intervenir en la lucha ideológica contra el comunismo [...] porque no es posible marginarse del debate ideológico, porque o se es luchador o se está vendido (*El Siglo*, 26 de enero de 1952).

El que Tunja tuviera un ambiente propicio, por supuesto era una idea que no era compartida por quienes defendían el espíritu moderno en el que se había fundamentado la institución. La mayoría de los profesores se negaron a trasladarse a Tunja, y los estudiantes expresaron su inconformidad en una asamblea estudiantil, argumentando inconvenientes como la desvinculación de un centro cultural como Bogotá, la difícil utilización de un profesorado especializado, la

negativa de los alumnos a estudiar fuera de Bogotá, al tiempo que señalaban que en Bogotá se encontraban bibliotecas, librerías, salones culturales, instituciones educativas, prensa, radio, academias, museos, laboratorio, etcétera (Archivo ENS, 1950, Vol. 8: folio 229).

Por su parte varios egresados y ex profesores señalan que Azula Barrera, oriundo de Boyacá, estaba detrás de una representación al Senado de la República a nombre del departamento de Boyacá, y que por ello vio en esta medida una oportunidad de obtener logros personales de índole electoral (entrevistas a los egresados Guillermo Pinzón Mora y Arturo Camargo). Es un hecho, sin duda, que la medida entusiasmó a los boyacenses, como lo evidencian las numerosas cartas y telegramas de felicitación que fueron enviadas a la institución y a sus directivos, en las cuales se coincidía en afirmar que Tunja había recuperado lo que era suyo, puesto que los orígenes de la ENS estaban en la Facultad de Educación regida por Sieber en Tunja y la de Bogotá regida por el boyacense Rafael Bernal Jiménez; por tanto –según estas opiniones–, la institución volvía a manos de sus “verdaderos padres espirituales” (Archivo ENS).

Según testigos de la época, aunque hubo algunas voces de protesta por la medida, el partido liberal en pleno no defendió con convicción el proyecto del que había estado tan orgulloso durante la República Liberal, debido quizás a la correlación de fuerzas desfavorable y a la agudización de la violencia partidista que recorría el país. “Los egresados no salimos a una República Liberal, sino a un país fanatizado políticamente y dominado por el partido conservador que desde el poder limitaba al máximo las oportunidades profesionales de los egresados en la enseñanza” (Entrevista a Roberto Pineda Giraldo, 8 de octubre de 1986: 16).

En lo que respecta a la sección femenina, ésta entró a funcionar en el Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá, con la cooperación de Franziska Radke como directora; no obstante, como ha podido apreciarse en la información de la época, se consideraba que la “verdadera” Escuela Normal Universitaria tenía su sede en Tunja. La opinión tradicionalista que muchos sectores conservaban sobre la educación de la mujer y la enseñanza mixta, era un hecho presente en las distintas esferas educativas. Si bien durante la República Liberal se dieron avances importantes en cuanto al acceso de la mujer a la educación y se le abrió las puertas a la universidad, este proceso encontró objeciones por parte de algunos núcleos de intelectuales tanto liberales como conservadores y, a medida que transcurre la República Liberal, se cristalizan iniciativas que propenden por una educación diferenciada en virtud de los sexos, fenómeno que encontró continuidad en el periodo de la Reacción Conservadora (Herrera, 1994).

Respecto de la separación por sexos, Radke aclaraba que ello no obedecía a un divorcio en las finalidades educativas, “[...] simplemente por vía separada, optaremos por los métodos educativos que estén en un todo acordes con el temperamento y modo de ser de la mujer” (*El Siglo*, 4 de marzo de 1952).

Con Franziska Radke llegaron también otras pedagogas alemanas, tales como Marlene Mies, Elizabeth Schader, Alvine Stotfel, dispuestas a colaborar en el nuevo proyecto de formación de educadoras. Igualmente para Tunja fueron contratados nuevos profesores alemanes, llegando Zimmerle y Zahan, y se proyectaron otras vinculaciones. En este grupo de alemanes encontraba respaldo el proyecto de la pedagogía católica para la formación de educadores; se buscaba así “[...] la transformación integral de los sistemas de enseñanza y educación normalística, que interpretarán las nobles tradiciones cristianas y católicas del pueblo colombiano y aplicarán los últimos avances de la ciencia y de la técnica normalística universitaria” (Ibíd.).

Con el traslado de la mayor parte de la infraestructura de la Normal a la ciudad de Tunja, se perdieron las fichas de inscripción y buena parte del registro de calificaciones, lo que ocasionó serias dificultades a los egresados para certificar los estudios hechos en la Escuela Normal Superior. La biblioteca sufrió un revés, buena parte de la literatura que era asociada con marxismo, comunismo, evolución, o ideas de crítica social, fue expurgada. Varios de los egresados coinciden en esta afirmación, los libros de la Normal que se perdieron no lo hicieron de manera fortuita, buena parte de ellos fueron destruidos (Entrevistas a Flavio Valderrama, 29 de mayo de 1986 y Milcíades Chávez, 22 de octubre de 1986).

Si bien la Normal Superior fue ahogada como proyecto cultural y educativo, con todas las repercusiones que esto pudo traer para la vida intelectual del país, también es cierto que no todo se perdió: la Normal formó núcleos de intelectuales que en las décadas posteriores al año 1950 empezaron a mostrar su producción intelectual y a dejar huella en otras instituciones nacionales. Además, paradójicamente, la persecución que se dio a los egresados en ciencias sociales durante la década de los años cincuenta propició el viaje de varios de ellos a universidades extranjeras, en especial norteamericanas, en donde tuvieron la oportunidad de continuar actualizando su formación en el campo de las teorías modernas en estas áreas del saber. No obstante, el campo de la formación de docentes continuó por un camino que se alejó bastante del proyecto inicial de la ENS y que hará que las instituciones formadoras de docentes a nivel universitario recojan sólo de manera parcial la tradición cosechada por los núcleos intelectuales que formó. De esta manera, la promesa del educador formado como verdadero intelectual que desarrolla y aporta en las áreas del saber en las que se desempeña, quedará aplazada en las instituciones forma-

doras de docentes, siendo reemplazada en las décadas de los años cincuenta a los setenta, por un enfoque que acentúa el papel transmisionista y la función moralizadora del maestro.

Fuentes y bibliografía

Archivos consultados

Archivo de la Escuela Normal Superior, UPTC, Facultad de Educación, Tunja.

Archivo de la Escuela Normal Superior, UPTC, Biblioteca Central, Fondo Escuela Normal Superior, Fondo Eduardo Posada.

Archivo Histórico Nacional. Hemeroteca Luis López de Mesa. Instituto Nacional de Antropología.

Archivo Oral de la Investigación, Escuela Normal Superior (Martha Cecilia Herrera y Carlos Low).

Memorias y documentos oficiales

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. *La Iglesia y el Estado en la educación pública*. (1935). Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN. *Memorias de los ministros de Educación*. (1934-1953). Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN. *Educación colombiana 1903-1958*. (1959). Bogotá: MEN.

El Diario Oficial, 1920-1946.

Revistas y periódicos

Educación. (1933-1935). Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Nacional.

Educación. (1936-1942). Bogotá: Escuela Normal Superior.

Revista de las Indias. (1936-1950). Bogotá: MEN

Revista del Instituto Etnológico Nacional.

El Espectador. (1936-1947). Bogotá.

El Tiempo. (1930-1953). Bogotá.

El Siglo. (1930-1955). Bogotá.

Referencias bibliográficas

Bernal Jiménez, R. (1936). Las ciencias de la educación. *Anuario de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación*, 1 (1): 47-49.

_____. (1949). Cultura de contrastes. En *La Educación, he ahí el problema*. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.

Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.

Brunner, J. J. (1992). *América Latina: cultura y modernidad*. México: Grijalbo.

De Roux, R. (1983). *Una iglesia en estado de alerta, 1930-1980*. Bogotá: SCCA.

Duque Gómez, L. (1946). Los estudios etnológicos en Colombia. En *Memorias del ministro de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Echandía, D. (1936). *Memorias que el ministro de Educación presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá: MEN.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC.

Hernández de Alba, G. (marzo-abril de 1935). Arqueología y educación. *Educación*, 3 (20-21): 167-171.

Herrera, M. C. (1994). Las mujeres en la historia de la educación. Un problema de mentalidades. En *Las mujeres en la historia*. Bogotá: Norma, Presidencia de la República.

Herrera, M. C. & Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. La Escuela Normal Superior. Historia reciente y olvidada*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Imprenta Nacional.

- Herrera, M., Low, C. & Suárez, H. (abril de 1986). La Escuela Normal Superior: formar docentes con buen criterio, entrevista a José Francisco Socarrás. *Educación y Cultura*, 7 (24).
- Karsen, F. (1938). Plan de una escuela modelo. *Revista de las Indias*, 2 (8): 14-18.
- Karsen, F. (s.f.). Organización de la ciudad universitaria. *Revista de las Indias*, 1 (6): 58-62.
- Londoño & Londoño, S. (1989). Vida diaria en las ciudades colombianas. En *Nueva Historia de Colombia* (Vol. 4). Bogotá: Planeta.
- López Pumarejo, A. (1979). *Obras selectas* (Vol. 1). Bogotá.
- Low, C. & Herrera, M. (junio de 1990). Historia de las Escuelas Normales. *Educación y Cultura* (20): 41-48.
- Nannetti, G. (1947). *La Escuela Normal Superior de Colombia: informe a la Unesco*. Bogotá: Minerva.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia, 1875-1994*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: El Gráfico.
- Rivet. (11 de mayo de 1943). *Informe del director del Instituto Etnológico Nacional al señor ministro de Educación Nacional* (Vol. 92). Bogotá: Archivo ENS.
- Sáenz, O., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1 y 2). Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez, A. (29 de enero de 1952). Los falsos apóstoles, la enseñanza marxista en la Normal. *El Siglo*.
- Shütz, G. (1966). *El mayor centro de investigación y enseñanza filológico-lingüística en Hispanoamérica: el Instituto Caro y Cuervo*. Humboldt, 28 (24): 17.
- Socarrás, J. F. (1944). *La Escuela Normal Superior: informe de labores 1944*. Bogotá: Mimeografiado.

- _____. (1987). *Facultades de educación y Escuela Normal Superior: su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: La Rana y el Águila.
- Tirado, A. (. (Ed.). (1986). *Estado y economía, 50 años de la reforma del 36*. Bogotá: Contraloría General de la República.
- _____. (1981). *Aspectos políticos y sociales de las reformas de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)*. Bogotá: Procultura.

Bibliografía de consulta

- Ardila, R. (1974). *La psicología en Colombia: desarrollo histórico*. México: Trillas.
- Arocha, J. & De Friedermann, N. (Edits.). (1984). *Un siglo de investigación social en Colombia: Antropología en Colombia*. Bogotá.
- Fornaca, R. (1977). *La investigación histórico-pedagógica*. Barcelona: OIKUS-TAU.
- Franco, J. (1985). *La cultura moderna en América Latina*. México: Grijalbo.
- Herrera, M. C. (1992). *La educación en la historia de Colombia*. En *Gran Enciclopedia de Colombia Temática* (Vol. 5: 61-80). Bogotá: Círculo de Lectores.
- _____. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación. *Revista Colombiana de Educación* (26): 97-124.
- Herrera, M. C. & Low, C. (1987). Virginia Gutiérrez de Pineda, una vida de pasión, docencia e investigación. *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República*, xxiv (10).
- _____. (1994). Jaime Jaramillo Uribe: la historia, la pedagogía y las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación* (28), 117-129.
- Larroyo, F. (1986). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Low, C. & Herrera, M. C. (julio-diciembre de 1989). Roberto Pineda Giraldo: 40 años de antropología colombiana. *Revista Colombiana de Educación* (20): 1-2.

Müller de Ceballos, I. (1992). Las misiones pedagógicas alemanas de 1924 y 1927. En *La lucha por la cultura* (Vol. 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

_____. (1992). La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional. En *La lucha por la cultura* (Vol. 2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

Pecaut, D. (1987). *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Bogotá: Cerec, Siglo XXI.

Rodrigo, M. (1949). *Introducción al estudio de la psicología*. Bogotá: Universidad Nacional.