

**LAS DISPUTAS POR EL CAMPO EDUCATIVO EN COLOMBIA Y MÉXICO EN LA
PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS**

DANIEL FERNANDO REYES PARDO

**Director
JUAN CARLOS QUINTERO VELASQUEZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTADA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

BOGOTÁ

2019

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	3
1. Marco teórico	8
2. Metodología	13
3. La Distinción de los Educados	18
4.1. Concordato y Educación en Colombia	18
4.2. El Porfiriato y la Iglesia en México	23
4.3. La Iglesia Como Educador	27
4.4. La República Liberal En Colombia	29
4.5. La Revolución Mexicana.....	32
4.6. El rechazo de La Iglesia en la educación	38
5. La configuración de la idea de nación.	39
5.1. Ministerio de Instrucción Pública vs. Ministerio de Educación en Colombia.....	40
5.2. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y Secretaría de Educación Pública	45
5.3. Concepciones gubernamentales sobre la educación en México y Colombia.....	49
5.4. Las prácticas pedagógicas en la Hegemonía Conservadora y la República Liberal.....	50
5.5. Las prácticas pedagógicas en México en el Porfiriato y los gobiernos posrevolucionarios.....	55
5.6. El problema pedagógico	59
6. El campo educativo en la cotidianidad.	62
6.1. La higiene, la lectura y la escritura en Colombia	62
6.2. La alfabetización rural revolucionaria en México.....	70
6.3. Escribir es leerse en la nación	74
7. Conclusiones	77
8. Bibliografía	80

INTRODUCCIÓN

¿Para qué sirve la educación y por qué es importante investigar sobre ella? Pueden existir muchas respuestas a esta pregunta, por ejemplo, hay quienes dicen que la educación les sirve a las naciones para el avance y el progreso, pues favorece el bienestar social y el crecimiento económico, minimizando las desigualdades sociales. El informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI expresaba que “La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (..), como una vía al servicio de un desarrollo humano y armonioso, que podrá contribuir al retroceso de la pobreza, las incomprensiones, la injusticia, las desigualdades, la opresión y la guerra”.

Estas dos perspectivas tienen en común la idea de que la educación es un instrumento para cerrar la brecha de la desigualdad social; sin embargo, se pueden encontrar intelectuales como Pierre Bourdieu que responden a esta pregunta desde un sentido no tan “poético”, por decirlo de alguna forma. Como pensador del papel de la escuela en la sociedad, él afirma que la educación es uno de los lugares privilegiados en los que la sociedad crea formas de pensar y actuar, y en esa medida, la escuela permite comprender parte del funcionamiento del mundo social.

A diferencia de lo presentado en el informe para la UNESCO, él afirma que es en la escuela donde se forman las diferencias sociales y son legitimadas. La escuela es la única institución de la sociedad con la capacidad de brindar un título a las personas, y con este les concede ciertos derechos, como por ejemplo, ejercer una profesión. Esto hace que la educación se convierta en una forma de reproducir las estructuras sociales que, a su vez, garantizan su continuidad. En este sentido, la desigualdad social en el sistema se evidencia claramente en la escuela, a partir del origen social de los estudiantes y los resultados, considerados positivos o negativos en su proyección futura.

Sin embargo, para Bourdieu la escuela no actúa solo en la producción y reproducción de estas desigualdades sociales, sino que entran en juego otros elementos, como por ejemplo el capital

cultural, en el que no solo se relacionan las condiciones materiales de las personas, sino también los instrumentos de conocimiento, las expresiones, las formas de hacer las cosas, transmitidas por la familia de manera inconsciente, y que pueden influir para que una persona tenga éxito académico o no lo tenga.

Es decir que la manera como una familia realiza actividades culturales se convierte en una forma decisiva que se fortalece a través de calificativos determinantes para dicho éxito académico. En el mundo actual, se puede encontrar que las escuelas de formación se enfocan en ciertas cualidades, algunas al servicio, otras forman para el trabajo, otras forman los líderes del país, los empresarios, entre otros. Es lo que Bourdieu explica al afirmar que cada elemento subyacente a la escuela tiene un impacto en el subconsciente de las personas, que termina generando una realidad social y reproduciendo las desigualdades de la sociedad.

Entonces, se podría decir que la sociedad es el lugar donde se producen las personas, fruto de condiciones históricas y sociales que favorecen que estas tengan o no acceso a ciertos “capitales” como el estudio de una lengua extranjera, actividades extraescolares, viajes o la elección de una escuela. Las desigualdades sociales responden entonces a las capacidades adquiridas socialmente y no a una naturaleza biológica, como fue considerado en el siglo XIX y perpetuado en el siglo XX.

De acuerdo con esta comprensión de Bourdieu es que surge el interés profesional y personal de entender la disparidad social en el ámbito educativo que existe en América Latina, bajo la premisa de que la desigualdad social es uno de los grandes problemas que existen a nivel mundial.

Pues considero que la reproducción de la desigualdad social está inmersa en el marco de las políticas educativas que países como México y Colombia han fijado para la construcción del Estado-Nación a lo largo del siglo XX. Es así como las clases gobernantes han proferido un discurso que equipara la educación con el progreso y el desarrollo. En este sentido, este discurso, que se sirve de la educación, se ha convertido en el recurso para generar la disparidad social, como una forma de reproducción que la acrecienta. Por lo tanto, el problema de esta

investigación será: las disputas que se dieron en la primera mitad del siglo XX por el poder dentro del campo educativo de México y Colombia.

Razón por la que esta investigación tiene como objetivo general: analizar cómo los diferentes agentes políticos de Colombia y México se disputan el poder del campo de la educación durante la primera mitad del siglo XX. Para realizar este objetivo se tendrán en cuenta diferentes aspectos del campo educativo, por lo que los objetivos específicos estarán orientados a:

- Interpretar cómo la política pública educativa expedida en la época ayudó en la constitución del campo educativo.
- Identificar la importancia de las relaciones políticas entre las autoridades eclesiásticas y las autoridades político administrativas de los Estados nacionales a estudiar.
- Comparar los diferentes sistemas administrativos de educación de cada país.
- Identificar cómo los preceptos éticos, políticos y pedagógicos afectan la construcción de las políticas educativas en los diferentes países.

Esto se aborda desde una perspectiva comparada, con un enfoque histórico que abarca temporalmente los años de 1900-1950. Para ello, se analizarán los cambios políticos dentro de este periodo en ambos países, teniendo en cuenta sus contextos y comparando las políticas y estadios educativos respectivamente.

La razón por lo que esta investigación es de carácter histórico es debido a que las políticas educativas de la primera mitad del siglo XX fueron fundamentales para que las políticas subsecuentes contribuyeran a acrecentar la desigualdad social que en estos momentos existe en el mundo. A este respecto, el *Informe sobre la desigualdad global 2018* de World Inequality “muestra que la desigualdad se ha incrementado en prácticamente todas las regiones del mundo en décadas recientes, aunque a distintas velocidades. El hecho de que los niveles de desigualdad sean tan disímiles entre países, incluso entre aquellos con niveles similares de desarrollo, muestra la importancia de las políticas e instituciones nacionales para influir en la evolución de la desigualdad.” (p.4).

Por esta razón, tenía que darse un valor tan importante a la política pública educativa, ya que refleja la intencionalidad política de la época que, sin duda, estuvo acompañada de procesos

económicos, y de los intereses y pensamiento de la élites gobernantes las cuales, además, históricamente construyeron un discurso desde la diferenciación de raza que acompañó un imaginario de lo bárbaro y lo civilizado en todos los países de América Latina, pero que en el caso de Colombia y México es fundamental en la comprensión de las política educativas.

La elección de los países se definió con base a dos elementos fundamentales: los hechos históricos de la época y el interés personal. Para el caso de México, este país es significativo en la medida en que, al haber tenido un proceso revolucionario entre 1917-1940, se podría llegar a pensar que las políticas públicas educativas mostrarían una real revolución pedagógica y curricular. Sin embargo, este estudio permitió evidenciar que las políticas educativas eran políticas revolucionarias capitalistas, porque buscaban fomentar el desarrollo agrario y unirlo al sistema productivo nacional. A diferencia de Colombia, se manejó un discurso anticlerical de principio a fin durante la revolución; incluso, durante el porfiriato hubo una clara separación entre Estado e iglesia que no existía en el caso colombiano. Por lo tanto, es interesante comparar estas políticas publicas educativas, tomándolas como ejemplos sobre la separación entre estas dos instituciones.

En cuanto a Colombia, lo elegí porque las políticas públicas educativas han sido “sufridas” por mi parte. En la medida en que yo mismo soy producto de ellas, como bien lo dice Bourdieu, de allí, el interés de profundizar en la intencionalidad política de todos los agentes que participaron en el ámbito. Sumado a que, en Colombia, la educación privada ha tenido un impacto muy fuerte en la forma como esta sociedad se ha construido, en la medida en que existe una ideología que privilegia la educación privada. Desde una realidad objetivizada, se puede decir que es mejor salir de un colegio privado que de uno público. Imaginarios que se han arraigado al pensamiento y a la realidad colombiana a través de figuras representativas de la élite política, social y económica del país.

Por otra parte, las políticas públicas analizadas evidencian que en ambos países la educación para la mayoría de las personas buscaba insertarlos en el sistema del capital, sin tener en cuenta su arraigo cultural y racial, sino que, por el contrario, buscó la homogenización de la población,

tratando de eliminar la diferencia y construir un sujeto nacional único, acorde al pensamiento e ideas de la élite gobernante.

De esta forma, para atender a los objetivos de esta investigación, que han permitido las anteriores afirmaciones, este estudio se dividió en 3 capítulos:

De esta forma, para atender a los objetivos de esta investigación, los cuales han permitido las anteriores afirmaciones, este estudio se dividió en 7 capítulos.

En el primero y segundo capítulo se aborda el marco teórico y metodológico de la investigación, pasando por una definición de la educación como problema social y las nociones de campo, habitus, doxa y demás conceptos en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. De otra parte, en la metodología se explicarán las bases metodológicas de este estudio comparado y el abordaje histórico que se le dio a la investigación.

En el cuarto capítulo se analizan las concepciones que sobre la educación se crean desde el Estado nacional. En este, se analizan las leyes y decretos que sobre este tema se hicieron en Colombia y México y la forma en que la iglesia, además de otros agentes del campo educativo como partidos políticos, influyó en la expedición de dichos decretos y leyes.

En el quinto, se realiza una comparación de las instituciones políticas que intentan regular oficialmente el campo educativo en los países y su trasegar histórico. Posteriormente, se analiza cómo la acción estatal tiene un impacto en las formas de enseñanza y en el currículo que es enseñado, y una intencionalidad para configurar la idea de nación en los ciudadanos.

En el sexto, se ahonda en dos temas específicos: la lectura y la escritura, y la higiene, como asuntos primordiales en la comprensión de las disputas que se realizaban en el campo educativo. En este capítulo, la cotidianidad de las disputas del campo se evidencia de manera clara, viendo como las políticas públicas afectan el cuerpo de los ciudadanos y las prácticas cotidianas se incorporan día a día a partir de las enseñanzas de los profesores.

En el séptimo, se presentan las conclusiones de la investigación, teniendo en cuenta la comparación que se realizó entre Colombia y México, pero también analizando la dinámica de los países por aparte y, finalmente, se hace una conclusión teórica sobre la teoría de los campos sociales.

1. Marco teórico

La educación es un fenómeno con multiplicidad de actores y a su vez dinámico en sí mismo, ya que es una característica relativa a la condición humana. Ha estado presente de diversas maneras desde que la humanidad comenzó. Actualmente, la educación está dividida de varias formas y estadios, por lo que se repasarán las posiciones más relevantes sobre el concepto en las ciencias sociales desde los comienzos de esta.

Para empezar, se encuentra Émile Durkheim (1975, p .26). que pensó la educación como un acto de reproducción cultural, en la que esta comprendía una socialización generacional. Lo cual establece una de las primeras definiciones de pedagogía como el conjunto de teorías que a partir de un ideal, que no tiene que ser el del contexto en el que se formula, guía la educación y el acto educativo como tal.

Sobre esto, George Simmel (2007) se dedicó a pensar en cuáles son las maneras en las que se enseña a la sociedad. Veía el acto de educar como enseñanzas de vida, y para la vida. Por lo tanto, la forma como se enseñaba era realmente importante pero a diferencia de Durkheim, para Simmel el contexto sí era relevante, aunque no fuera determinante, puesto que la forma por la cual se enseñaba tendría que variar, debido a que las personas habitan el mundo de modo diferente y, por lo tanto, su aprehensión de este varía.

Finalmente, pasamos a dos libros que definen el concepto de educación que manejaremos en adelante: *Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 1964) y *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970). En estos, los autores se encargan de mostrar las fallas del sistema educativo francés; su violencia, las formas de autoridad que reinaban en este y la dificultad de la mayoría por sobrevivirlo. El trabajo de estos académicos logra evidenciar cómo hay condiciones estructurantes en la sociedad que hacen que para las personas que provienen de clases sociales bajas sea casi imposible escalar socialmente.

Siguiendo estos presupuestos, Jerome Brunner (2000) afirma, en la misma línea de Durkheim y Bourdieu, que la educación es un hecho cultural; haciendo referencia a que la educación es una puerta a la cultura, y ambas deben tener una sincronía. No se puede enseñar sin tener en cuenta a quién se enseña o qué se enseña. Por ende, toda educación debe estar situada. Algo muy importante para entender y analizar este campo de forma comparativa entre países, tanto en su pedagogía como en la estructura estatal de la educación.

Así pues, para este trabajo nos concentraremos en analizar lo que denominaremos como *educación formal*, vista como el sistema estatal, que plantea una enseñanza escalonada y secuencial; dividida en primaria, secundaria y superior.

Así mismo, el presente marco teórico entenderá la educación y la política insertadas dentro de dos conceptos básicos: campo y estructura. Como base para enmarcar estos conceptos, se tendrán en cuenta los presupuestos teóricos del sociólogo Pierre Bourdieu y de aquellos que han continuado su obra.¹

De acuerdo a la teoría de los campos sociales, se define *campo* como “espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios y que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinadas por las posiciones)” (Bourdieu, 2000, p. 112).

Es decir, es un espacio social que está estructurado de cierta forma, la cual ha sido moldeada históricamente por los agentes que ocupan una posición dentro de este. Esto quiere decir que los campos son lugares sociales que tienen un orden en sí mismos, una lógica propia y que, por lo tanto, siguen ciertos tipos de reglas.

Un campo se conforma a partir de un juego, como lo dice Bourdieu, todos los que pertenecen a ese campo se ponen de acuerdo en qué es ese algo que está en juego, y qué es por lo que a todos les interesa jugar, generalmente es uno o varios capitales.

¹ Como Bernard Lahire (2005) en Francia, Álvaro Moreno Durán (2011) en Colombia y Alicia Gutiérrez en Argentina (1997).

Es así como en este juego también se ponen de acuerdo ciertas reglas que determinarán cómo jugar, algo que denominaremos el *logos* del campo, y que será especialmente importante cuando se trata de analizar leyes o decretos, se cumplan a cabalidad o no. La intención y la legitimidad misma para dar directrices sobre la forma de jugar es algo importante en el análisis por sí mismo.

Por lo tanto, es útil ahondar en estas diferenciaciones dentro del campo de la educación y la política; debido a que, al identificar la trayectoria y accionar de un agente por el campo, se hace necesario saber en qué posición está este dentro del mismo y así poder comprender cómo los agentes luchan en él. Además, es importante tener en cuenta que el campo, especialmente el de la educación, no está solo en el mundo, y que su autonomía, como dice Bourdieu, es relativa.

Esta relatividad, presente en los campos, se tendrá en cuenta especialmente en las relaciones entre los dos mencionados anteriormente y su funcionamiento, con especial énfasis en la injerencia del campo político dentro del campo educativo. Ya que se hará un trabajo ubicado temporalmente en el pasado, la forma de análisis tiene que concentrarse en las interjecciones que son visibles actualmente, es decir, documentos.

Es menester aclarar que, dentro de dichos campos existen *agentes*, que son aquellas personas o instituciones que operan dentro y sus “posiciones y las relaciones entre posiciones son objetivas y están socialmente definidas, es decir, no dependen de la subjetividad, sino de condiciones sociales que le son exteriores al individuo” (Perdomo-Rubio y Martínez-Silva, 2010, p. 155).

Es precisamente lo que intenta este trabajo teóricamente, ahondar en las condiciones sociales exteriores al individuo que constituyeron a varios agentes en sus posiciones y las relaciones que fueron socialmente definidas por medio de la historia y la política.

En este caso, el análisis se enfocará en tres: partidos políticos, iglesia y Gobierno, teniendo claro que dentro del campo educativo existen una multiplicidad de actores diferentes a estos: estudiantes, padres de familia, profesores y comunidad académica e intelectual. Sin embargo, para entender las disputas dentro del campo educativo y su constitución, es preciso centrar el

análisis en estos tres agentes claves, debido a que son estos los que construyeron la política educativa y controlaban los devenires de este. Es decir, demarcaban el logotipo del campo.

De otra parte, para entender el campo y las disputas en él, es necesario el manejo de lo que se denomina como *doxa*, que son las cuestiones totalmente objetivadas. Son esos acuerdos que se forman dentro del espacio social, y que obedecen a que los *habitus* son compartidos entre las personas de una misma comunidad. Estas formas de ver el mundo se conectan en la mayoría de las personas y crean ciertas verdades, las cuales son completamente infranqueables y que, al igual que los *habitus*, están incorporadas en nosotros mismos. La *doxa*, entonces, consiste en la naturalización de ideas y el establecimiento de las mismas a través de la violencia simbólica. (Abercrombie, N et al. 2003).

La *doxa* es un perfecto instrumento de reproducción social. Cuando una posición dentro del campo se toma como verdad y esta está tan incorporada que se vuelve imposible su cuestionamiento, entonces esa posición se vuelve casi inamovible. Por lo tanto, la lucha dentro de los campos se vuelve casi nula y los agentes dentro del mismo no pueden tener acceso a un tipo de capital. Es así como la violencia simbólica es instaurada dentro de los campos, como verdades de las que es muy difícil dudar, verdades que no tienen lugar a discusión. Estas verdades están, al igual que los *habitus* y en concordancia con ellos, totalmente incorporados. Son creencias que se conciben en el mundo social como valores objetivos, pero están objetivadas para ir a la par con las estructuras dominantes. La *doxa* es la manera por la cual las clases dominantes crean un discurso legitimante y la forma como se aplica la violencia simbólica a las clases bajas.

Por lo tanto, al estar inmersos los agentes dentro del campo educativo, se les construyen ciertos tipos de *habitus*. Estos son definidos como estructuras que pueden funcionar como estructuras estructurantes. Con esto, Bourdieu se refiere a que son estructuras que están incorporadas dentro de los agentes y que a su vez son externalizadas; es decir, la forma como vemos la vida, como actuamos en ella, y como se supone que pensamos que los demás deben actuar en ella.

El habitus describe las condiciones de la práctica. Las formas de movimiento, de vestir, de hablar y de actuar ante situaciones específicas lo constituyen, son las formas de incorporar los diferentes capitales que las personas poseen. (Bourdieu y Wacquant, 1995)

Estos habitus están completamente dentro de nosotros. Son cosas tan simples y significativas como la diferencia en la forma de sentarse entre hombres y mujeres. El habitus también constituye las percepciones que se tienen de uno mismo y de los otros; las cuales en muchos casos son compartidas, aunque en otros no. Por ejemplo: la autoestima. Los habitus son creados a partir de las experiencias de los agentes, es por eso que existe cierta empatía generacional o de clase, porque los habitus en estos casos son similares.

Es necesario definir cómo estos conceptos me pueden ser útiles para comprender las disputas políticas dentro del campo educativo y político en los dos países a tratar. En primer lugar, se hablará del campo educativo y del campo político como dos esferas separadas, pero altamente relacionadas la una con la otra.

Se tendrá en cuenta que dentro de dichos campos existen diferentes agentes; en este caso, iglesia y Gobierno, teniendo claro que dentro del campo educativo existen una multiplicidad de actores diferentes a estos: estudiantes, padres de familia, profesores y comunidad académica e intelectual.

En el campo existen ciertos tipos de capitales que están en disputa constante entre los agentes de este (Durán, Ramírez, 2013): capital político y capital cultural, capital económico y capital simbólico. Aun así, como estamos hablando del campo de la educación, en este caso el capital cultural sobresale por encima de otros, como uno de los más deseados por los diferentes agentes que lo componen, los cuales, además, no se pueden pensar como personas, puesto que los agentes comprenden también instituciones y posiciones identitarias transitorias. Por ejemplo, existen los ministros de Educación dentro del campo educativo, pero estos no son las personas que ocupan este título, sino el título como tal, sin el cual estas personas no estarían luchando por este específico capital (Bourdieu, 2011).

Esta lucha por los capitales del campo y la forma como, a través del tiempo, las posiciones de los agentes cambian, es lo que se conoce como la estructura de un campo. En este caso, el capital cultural o político y su uso es lo que determina la posición o estructura del campo educativo. Por ejemplo, si el ministro de Educación sostiene un capital político amplio, puede reconfigurar el campo educativo mediante leyes o decretos.

Es así como la noción de campo y estructura son necesarias y apropiadas para el análisis de estas tres instituciones dentro de un país, cada una poseedora de un capital y luchando por el mismo, dentro y fuera del campo educativo: el gobierno, poseedor de capital político; la iglesia, con capital simbólico, y los partidos políticos con su capital político y económico.

2. Metodología

Esta investigación tiene como objeto de estudio analizar las disputas de los diferentes actores dentro del campo de la educación y su interrelación. El marco temporal abarcará las cinco primeras décadas del siglo XX. Especialmente, se analizarán las relaciones orientadas hacia el control del campo educativo de la época de dichos actores.

Esta problemática histórica se abordará desde una metodología cualitativa, ya que “el enfoque cualitativo permitirá que se genere una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres humanos y sus instituciones” (Hernández Sampieri et al. 2006, p.9). Es precisamente en el significado de las acciones de las personas y las instituciones que esta investigación intentará comprender las diferentes políticas públicas y perspectivas que durante esta temporalidad tuvieron impacto en las personas y en el campo educativo en general.

Para comprender cómo las acciones de un Estado en torno a la política educativa se ven reflejadas en los ciudadanos, es importante comprender que dentro de las instituciones que lo componen existen agentes controlando y guiando las decisiones que se toman. Por lo tanto, al estado lo entendemos no solo como una institución, sino como una serie de posiciones e intereses detrás de esta (Abrams, 2015).

Es por esto por lo que se hace necesario ahondar no solo en las políticas públicas teniendo en cuenta la teoría de los campos, sino también la historia de la educación y los intereses que tenían las clases dirigentes.

Así mismo, este trabajo tendrá un gran componente histórico, más no es interés del autor realizar una monografía completamente histórica. Se busca, por el contrario, utilizar varios métodos de investigación histórica para lograr realizar los objetivos planteados. Así pues, dichos métodos no entienden la historia como una sucesión de eventos de lo que realmente pasó, al estilo Ranke (Burke,1993). Sino que se pretende realizar un análisis de datos históricos que son importantes para examinar las relaciones entre política y educación en la época. Es por esto que no se tomará como predeterminante una escuela histórica particular para analizar el tema a tratar.

El diseño de la metodología estuvo constituido de la siguiente manera:

- Búsqueda de información, la cual se desprende en tres aspectos:
 1. Contexto general: el objetivo era crear un contexto de ambos países sobre la educación y la política. Para esto fue importante acudir a fuentes canónicas de historia nacional actuales. Entre estos, grandes compendios de historia general de Colombia y México.
 2. Figuras clave: del primer aspecto sobresalieron varios nombres de personas que produjeron un impacto en el campo educativo nacional. Es por esto que en este aspecto se orientó la búsqueda a encontrar soluciones o escritos de estas personas o sobre ellas en la época en la cual tuvieron su mayor impacto o posterior.
 3. Contexto institucional: el objetivo de este consistía en buscar fuentes primarias y secundarias de las instituciones políticas y eclesiásticas, sus consideraciones educativas, pedagógicas y el trabajo que ellas realizaban; su intencionalidad y las discusiones entre ellas.
- Comparación histórica de países. A partir del conocimiento recolectado en la búsqueda de la información, se realizó una comparación de historia general de los

países. Con esto me refiero a la conceptualización de elementos que se podrían denominar tendencias históricas de la educación, en donde el investigador se concentró en establecer elementos comparativos de los países mediante una temática determinada que afectara a ambos países y no en la especificidad de las fechas.

- Reflexión crítica de los hechos. Ya teniendo claro el panorama educativo y político, se procedió a realizar un análisis, en el marco de la teoría de los campos, de los hechos históricos y de las relaciones políticas dentro del campo educativo y la disputa por su control. Durante este análisis se analizaron, específicamente, las leyes y los discursos recopilados para buscar una concatenación entre conceptos e historia que pudiera facilitar la comprensión del campo educativo y así lograr los objetivos planteados.

En principio, se hizo la búsqueda de la información. Como es un tema histórico, las fuentes primarias se tomaron como “la base de la investigación histórica, ya que están directamente relacionadas con los hechos y fundamentan el significado de este en el contexto donde surgieron (Fusco, 2009 p. 240). Es decir, consistieron en documentos que evidenciaran el pensamiento de la época sobre los temas a tratar. Por lo que, para el caso colombiano, se tomaron todas las leyes y los decretos (60 Leyes y 156 decretos), mientras que para el caso mexicano no se pudo acceder a todo el repositorio de leyes y decretos, pero se encontraron varias leyes que fueron provistas mediante comunicación directa con una persona en terreno. Además, buscaron discursos y declaraciones públicas de políticos, dirigentes educativos, eclesiásticos, en documentos de ambos países. Posteriormente, se realizó búsqueda de archivo de prensa en el marco temporal establecido anteriormente.

Para el análisis de las fuentes primarias, tendremos en cuenta que “En Historia de la educación tendremos que entender como documento correspondiente todo aquel material que nos sirva para darnos noticia del pasado educactivo.” (Berrio, 1976, p. 453). Es por esto que las alocuciones de políticos y dirigentes educativos son necesarias para entender el pasado en esta materia, así como las concepciones sobre raza y género que se tenían en la época; todo esto afecta al campo educativo.

Posteriormente, se buscaron fuentes secundarias, entendiéndolas como “la información que procede de personas que no estuvieron presente en la escena del acontecimiento, relatan lo que otros dicen o escriben (Fusco, 2009 p. 240). Para ambos casos, se utilizaron autores y autoras que trataran los temas específicos que se pretendían investigar, sea pedagogía, higiene, relaciones iglesia-estado. Cada uno de estos autores, a su vez, enriquecían el análisis de los eventos descritos y la interpretación dada por el investigador.

Para el análisis de ambos tipos de documentos (fuentes primarias y secundarias)

“debe fijarse en varios aspectos de aquellas etapas y fuentes. Por un lado hay que fijar el sentido literal del texto y el sentido real; lo que el autor dice allí en una primera lectura, y lo que realmente quiere decir. El vocabulario, la estructura sintáctica, el estilo literario, las costumbres de la época, el ser y el deber ser de cada período, la posible censura, las relaciones con personajes del momento (Berrio,1976. p, 467).

Tratándose de una investigación comparada, se realizó una comparación sistemática que parte de tres elementos: un tiempo específico, un espacio geográfico determinado y un problema. Por lo tanto, el análisis consistirá en identificar y explicar las diferencias o similitudes entre los países tratados (Mair, 2001). Se compararán las cualidades de los agentes políticos y su injerencia sobre el campo educativo, así como los preceptos éticos, políticos y pedagógicos sobre los que se basan las leyes y decretos que los países hayan suscrito.

En el caso de esta investigación, la comparación estará orientada a las leyes de educación que marcaron los primeros hitos en cuanto a reformas de administración de la educación pública en los niveles de primaria o secundaria. Ya que no todas estas leyes fueron promulgadas los mismos años, la comparación no puede ser exacta en cuanto a este respecto.

Por otro lado, la iglesia juega un papel determinante en la historia de la educación y la historia política en estos países, por lo que, además, se revisó la documentación eclesial que tuviera que ver con la formación de personas, la catequización y la posición de la iglesia en cuanto a temas como el laicismo educativo o el destierro de congregaciones religiosas.

Finalmente, y aunque la educación es el tema principal de este trabajo, se hará un ejercicio de recolección de datos, basado en los componentes políticos de este campo, ya que es primordial entender las imbricaciones de estas dos esferas y el papel de la política en la constitución del ámbito educativo.

3. La Distinción de los Educados

Este capítulo consistirá en hacer un recorrido histórico sobre las relaciones entre la iglesia de Colombia y México con el Estado. Por lo tanto, se analizarán las leyes educativas más importantes de la época y se intentará establecer su intencionalidad y efecto en el campo educativo. De otra parte, se mostrarán cuales eran las posturas gubernamentales sobre el poder de la iglesia en referencia a la educación; en Colombia, viendo dos perspectivas dísimiles, hegemonía conservadora y República Liberal, y en México, la radicalización de la separación estatal entre iglesia y Estado que ocurrió después de la revolución mexicana.

4.1. Concordato y Educación en Colombia

En este apartado se hará una contextualización del campo educativo colombiano, durante el periodo conocido como la Hegemonía Conservadora. A principio de siglo se efectuaron varias reformas que tendrían un importante efecto sobre la administración escolar, las cuales se analizarán a fondo, especialmente la ley 39 de 1903. A partir de estas lecturas, se interpretará cómo estas disposiciones estatales intentaban constituir un campo educativo específico.

En Colombia, durante el gobierno de Rafael Nuñez (1887), se firmó un acuerdo con la iglesia católica, un concordato, es decir, un acuerdo entre el Estado Vaticano y otro país, para regular las relaciones políticas entre ellos. En la región ya existían varios de estos previamente (Brasil, Bolivia, Perú, Rep. Dominicana, Costa Rica). En el caso de Colombia, este consistía en varias demandas y obligaciones por parte del Estado hacia las misiones del Vaticano, lo cual se vio reflejado posteriormente en la Ley 39 de 1903, que dictaba en su Art. 1: "la instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica".

Es importante resaltar el lugar de los dos verbos en esta frase: organizar y dirigir. El primero implica pensar, estructurar y planear la instrucción al público de un pensamiento acorde a una ideología específica; la ley da la orden de planear qué es lo que se quiere con la educación. El segundo, implica un doble significado (un *desde* y un *hacia*), busca la dirección

en la que se quiere llevar la instrucción y una forma de hacerla; este verbo nos lleva a la consecución de esta ideología, no solamente un apoyo al Estado en cuanto a los temas educativos, sino una completa toma del control de la educación colombiana.

En últimas, esta frase releva al mundo laico de la dirección de la educación. Según esto, la dirección que la instrucción pública lleva, o sus implicaciones en lo referente al tipo de ciudadanos que se necesitan, no es un tema que deba concernir al pueblo. Sin embargo, esto no implica que se cumpla.

Pero, ¿cómo lograr que la educación sea dirigida en concordancia a la religión católica? Es acá dónde nace la figura más importante de conexión entre el concordato y la ley: *El inspector*. Art. 8º: “Habrá en cada Municipio de la República un Inspector local nombrado por los Inspectores Provinciales donde tales empleados existieren, o en su defecto por el gobierno del Departamento” (Ley 39 de 1903). Sin embargo, en la cotidianidad de los municipios de Colombia: “El párroco tiene como función el ser inspector de la escuela y al establecer esta inspección configura a nuestro modo de ver el carácter y el significado que tiene la escuela para el Estado y para la Iglesia” (Quiceno, 1988,p.53).

Es así como la posición de la iglesia en el campo educativo se torna preponderante, ya que dentro de una estructura del campo conformada por iglesia, profesores, estudiantes, padres de familia y Estado, se posiciona en dos frentes, iglesia y Estado. A diferencia de México, en donde, en esta época, la educación era influenciada por la iglesia gracias a la educación privada y la fe generalizada en la población, en el caso colombiano el el Estado en materia educativa era controlado por la iglesia puesto que la figura del inspector jugaba dentro del campo como un filtro, de los profesores, de los estudiantes y de las ideas que no estuvieran acorde con los deseos de esta, puesto que esta figura tenía la potencialidad de, por ejemplo, despedir maestros, ordenar trabajos y cambiar el currículo de enseñanza.

Lo anterior no solamente se configura como un poder educativo, sino como un poder político, ya que el inspector dispone de empleos que puede repartir en prácticas clientelistas dentro del municipio, en acuerdos con las familias políticas de las diferentes regiones. Esto se

encuentra plasmado en el Decreto reglamentario 494 de 1904, específicamente con la categorización de “vecino notable”, denominación claramente ambigua y potencialmente moralista en su caracterización.

Art.5º: En cada Municipio habrá una Junta de inspección escolar, compuesta del Cura párroco respectivo, si con permiso de la autoridad eclesiástica aceptare el nombramiento del Presidente del Consejo municipal, del Alcalde y de un vecino notable designado por el Inspector provincial, con aprobación del Secretario de Instrucción Pública del Departamento.

El vecino notable, siguiendo el orden moral de la época, será un hombre, letrado, blanco (o mestizo) y heterosexual. La exclusión no solo está en el lenguaje de la ley, no hay nada notable en este descubrimiento, ni era la primera vez que un decreto o ley lo hacía. Sin embargo, es menester aclarar que la microestructura del campo educativo colombiano se intenta configurar a través de estas pequeñas definiciones como la de vecino notable, además, busca ubicar de nuevo a la iglesia en un lugar privilegiado, hasta el punto de otorgarle al párroco el puesto de presidente del consejo municipal por predeterminación.

Por otra parte, este decreto, además de definir dónde está el campo de juego de la educación, es decir, los consejos municipales, también ordena su estructura, al menos en teoría. La estructura de un campo se construye a partir de la lucha por el capital que está en juego. Sin embargo, de acuerdo con la lectura que podemos hacer del decreto, el capital cultural no es el que está en juego dentro de este espacio, sino el capital social. De esta forma, los consejos se constituyen como un lugar político de ingerencia en la educación, donde los “notables vecinos” tienen una oportunidad de ampliar su capital social: Art. 6º. “Toca a la Junta de que habla el artículo anterior velar constantemente por la marcha de la Instrucción pública en el respectivo Municipio.”.

La “instrucción pública”, entonces, cuenta con un carácter político, pero también establece una serie de inspectores a diferentes niveles geográficos: “La escuela funcionará para ser inspeccionada, para establecer y vivir en un orden que es, al fin y al cabo, el orden de dominio

de la inspección, como forma de ley y como ejercicio real por el párroco” (Quiceno, 1988, p.53). Es importante entender que, si hay diferentes grados de control, es posible que se viva de una forma más acorde a los ideales establecidos, ahogando cualquier tipo de pensamiento contingente que resulte de la desidia de un párroco o la creatividad de un docente.

La inspección entonces funcionará como el dominio feudal de la iglesia, pero un feudo que será pagado por otro: “Art. 28. Serán, asimismo, de cargo del Tesoro nacional los gastos de instrucción primaria en las Intendencias y los de catequización de indígenas”. La ganancia de la nación con este trato preferencial hacia la iglesia estará argumentada en el aprovechamiento de la experiencia educativa que poseen las organizaciones religiosas, así como la guía moral que provee la santa Sede y de la cual se alimentarán los ciudadanos; esto se tocará con más profundidad el capítulo 6.1.

Hasta el momento, hemos orientado el discurso para entender a la iglesia y sus representantes como una masa uniforme, pero distante, ya que esta busca en sí misma brindar una imagen apolítica y objetiva. Sin embargo, nada más alejado de la verdad, en Latinoamérica, a principios de siglo XX, los miembros de la curia eran también miembros de la clase alta. Era una práctica común que en una familia con más de dos hijos varones, uno escogiera el camino del seminario. Tener un miembro de la iglesia proveía de varios capitales a su familia, como capital social, dado que, al acercarse a Dios, también se acerca a los valores que este, en teoría, posee. Antes del Concilio Vaticano Segundo, el padre era un directo y necesario intermediador entre la comunidad y lo divino, así que si, por ejemplo, un cura necesitaba un favor, la comunidad en general no dudaría de proveer dicho bien. Además, en lugares apartados y locaciones pequeñas del país, el mayor evento social era la misa del domingo, lo que convertía la iglesia en el lugar de socialización y agasajo por definición, y el párroco, al servir como anfitrión, aumentaba su capital social.

Pero, también el padre ostentaba un capital cultural vasto. En muchos lugares, durante esta época, él era una de las pocas personas que sabía leer y escribir, y leer y escribir en latín, ya que las misas se impartían en ese idioma. Sumado a esto, debido a los altos costos de impresión y distribución, en muchos lugares alejados de Colombia el párroco era el único que poseía libros, de todo tipo, no solo eclesiásticos.

Es así como, el capital simbólico de la iglesia era tal, que, de existir la posibilidad de un lugar de Colombia donde no estuviese establecida permanentemente la iglesia, nacía la necesidad de ella; es decir, el párroco del pueblo, como institución, se hacía igual de necesario que el aljibe, el mercado o la escuela. Por lo tanto, de no existir, la racionalidad dictaba que alguien hiciese de sus veces, ejemplificado en el siguiente artículo:

Art. 33. En todos los Distritos y caseríos pertenecientes a las Intendencias nacionales en que las escuelas no estuvieren a cargo de los misioneros católicos, el Gobierno organizará, de acuerdo con los Intendentes respectivos, escuelas públicas primarias de varones y de niñas, en los cuales se dará enseñanza elemental de Moral y Religión, Historia Sagrada, Geografía e Historia de Colombia, Aritmética y Gramática castellana, y se cuidará de modo especial de enseñarles las nociones elementales acerca del Gobierno y de los diferentes ramos del Poder público en Colombia.

Este capital simbólico está explicitado en el plan de estudio anteriormente expuesto en el Art.33, la unión de la moral y la religión como una misma asignatura evidencia la correlación de estas dos en el imaginario de las personas del común y el estado, así como la inclusión de la historia sagrada como una de las necesidades educativas es una manera de mostrar la importancia que el cristianismo ejercía sobre la forma como se pensaba la instrucción, es decir, saber de la historia de Colombia era igual de importante que saber de la historia sagrada, teniendo en cuenta que la enseñanza de la historia es una piedra fundamental en la construcción de una identidad nacional.

Del artículo 33 entendemos, mediante un análisis de las asignaturas que se intenta configurar a los ciudadanos en un tipo de doble nacionalidad, como colombiano y como cristiano, asumiéndose una relación intrínseca entre estos dos componentes identitarios. Al incluir dentro del pensum al mismo tiempo historia sagrada e historia de Colombia se efectúa una equivalencia entre ambas. Así como al incluir moral y religión como nociones elementales de gobierno. Así mismo, este artículo evidencia que la institucionalidad se dio cuenta de que la

iglesia no podía estar en literalmente todas las escuelas del país.

De otra parte, en 1917 se proclamó la ley 25, con la cual se creó la Universidad Pedagógica en un futuro, un lugar de formación de maestros para Colombia. Sin embargo, en todo el documento hay solo una referencia a la iglesia como institución, algo bastante inusual si entendemos que el concordato seguía en pie y las escuelas seguían funcionando a su merced:

Artículo 6° El Gobierno contratará Profesores extranjeros católicos, que tengan las capacidades necesarias para organizar y dirigir los Institutos Pedagógicos Nacionales a fin de que los maestros que allí se eduquen obtengan la preparación moral y las capacidades que se requieren para que la instrucción pública en Colombia alcance el mayor adelanto posible.
(LEY 25 de 1917)

Este artículo evidencia cómo las concepciones de 1903 y 1904 seguían en pie 13 años después, la relación iglesia y moral seguía intacta; sin embargo, sí se evidencia un cambio acerca de quienes pasaron a dirigir las escuelas, y sus orientaciones morales. Ya no era la iglesia, ahora serían laicos, aunque tendrían que ser extranjeros (finalmente serían de nacionalidad alemana), redoblando la noción de buen vecino retratada anteriormente y sumándole una postura colonialista a la intencionalidad de la instrucción pública.

4.2. El Porfiriato y la Iglesia en México

El Porfiriato fue una época en la cual Porfirio Díaz ostentó el poder en México durante casi 30 años, el final de este ocurrió a principios del siglo XX con los inicios de la revolución mexicana. Por lo tanto, en este apartado se intentarán analizar las relaciones entre la iglesia y el Estado, en lo referente a la educación durante los primeros 10 años del siglo XX. Se buscará evidenciar las diferentes formas mediante las que la iglesia mexicana intentó mantenerse relevante dentro del campo educativo, teniendo en cuenta que a partir de la ley de instrucción obligatoria (1888), la educación se concebía como laica.

Los gobiernos del siglo XIX habían manejado el tema de la religión de una manera restrictiva, especialmente durante el gobierno de Benito Juárez (1858-1872). Sin embargo, durante el Porfiriato, las leyes consignadas en la constitución de 1857 no fueron radicalmente ejercidas y la relación con la iglesia se volvió más práctica que coercitiva.

El proyecto positivista que se inició en 1902 tuvo el respaldo firme y completo de la Iglesia católica, cuyo jefe fue, a partir del 1900, el joven y brillante obispo Martín Tritshler y Córdoba. Para la Iglesia, Olegario Molina y la nueva camarilla liberal moderada era, en efecto, la mejor solución para acabar con la posibilidad de un regreso al poder de la facción anticlerical (Savarino, 1995, p. 160).

A este respecto, podemos comprender la mentalidad dentro del clero en general. Aunque los valores del liberalismo, entendido este como una corriente político-económica, en general no se alínean perfectamente con los del catolicismo, la iglesia tuvo que ceder ciertos espacios para asegurar su permanencia y relevancia en México.

Esta relevancia era necesaria, la institución clerical no era un bloque social apartado dentro del contexto mexicano. Al igual que en Colombia, las familias con mayor capital político y económico estaban, de una u otra manera, relacionadas con el clero, por citar un caso:

“Los contactos entre la familia Molina (y el clero) se habían establecido desde hace muchos años. Hermanos de Olegario, uno era cura párroco y otro era el tesorero de la secretaría del obispado” (Hernán Menéndez, "La alianza clero-Molina", *Cornio*, num. 133, 10 de octubre de 1993, pp. 3-7. En Savarino, 1995, p. 160)

Este caso nos muestra varias asociaciones entre la clase política mexicana y la iglesia. Podemos evidenciar que la línea es borrosa, el espacio de la iglesia en la sociedad constituía una parte del campo político de la época y, como tal, ejercía presión en la injerencia educativa que tenía la iglesia en la educación.

La educación mexicana en el siglo XX realmente empezó con el mandato de Justo Sierra, en 1905. Durante este tiempo:

Se pusieron en práctica asuntos relativos al desarrollo económico y la modernización del país, pero a los aspectos como la reglamentación de cultos y la enseñanza laica que ponían en dilema a la paz social se les dio un matiz que Paul Garner denomina como “equilibrista porfirista”, es decir, la instrumentación de una política de alianzas y cuotas de poder con las diferentes facciones (Pérez Sánchez, Sergio, 2012, pp 80)

Esto provocó que la iglesia católica retomara parte de su notoriedad, dejada en años anteriores debido a la presión estatal; lo que, sin embargo, no acarrea una entrega de la educación a la iglesia, pero le permitía establecer instituciones educativas en lugares alejados donde el Estado no llegaba. Al hacer esto, la iglesia tenía la tarea de promover la “ideología” del desarrollo económico.

De esta forma, se generaron estrategias de promoción de la iglesia para atraer al catolicismo los fieles que había perdido en las administraciones anteriores y, aunque en el porfiriato las disposiciones legales continuaban en pie, no se aplicaban rigurosamente, lo cual abría un lugar dentro del espacio social mexicano.

[...] Procurar que la instrucción se difunda hasta las regiones más apartadas; evitar su confinamiento en los centros principales; generalizar el convencimiento de que la instrucción es el bien más apetecible y que es deber capital de todo ciudadano contribuir a que compenetre en las masas populares.“(Mensaje leído por el C. Gobernador Constitucional del Estado, Lic. Olegario Molina ante la H. Legislatura el día 1 de enero de 1906, Merida, Imprenta Gamboa Guzman, 1906”. En Savarino, 1995, p. 160)

La fundación de las escuelas parroquiales es una forma muy importante de ubicarse en el campo educativo por parte de la iglesia católica, ya que desde la institución escolar se generaban varios tipos de legitimidades:

- La creación de una escuela está legitimada dentro de un espacio social, ya que es una fuente de reconocimiento de la existencia de un poblado o localidad. Al identificarse

la necesidad de una escuela, se brinda un reconocimiento al poblado de la importancia de su existencia y la necesidad de continuación de este.

- Se erige a los maestros, en este caso miembros del clero, como adalides del conocimiento y como poseedores y administradores del capital cultural. Esto hace que los sermones dominicales tengan mayor poder e impacto en las comunidades ya que no es solo la autoridad del párroco sino la del profesor la que está en juego.
- El edificio escolar en sí se convierte en una parte de la comunidad y un punto focal de las interacciones cotidianas de las personas. Por lo tanto, la institución adquiere una legitimidad simbólica, un derecho a estar.

Así, esta tarea continuó, no solamente para los niños en los lugares más apartados, sino también para los adultos. El ideal del desarrollo económico necesitaba una mano de obra calificada con la mayor celeridad posible. Por esto, no se podía esperar a que los niños crecieran, sino que había que poner en práctica la estrategia también para los adultos.

En 1905 se creó otro instrumento educativo, el catecismo circular, un sistema de instrucción religiosa móvil, dirigido a los niños de las haciendas y de las zonas más aisladas. En fin, en la década 1900-1910 aparecieron también escuelas nocturnas y dominicales para los trabajadores adultos, imposibilitados de asistir a las clases en horario habitual. (Savarino 1995, p.166).

La estrategia de democratizar la educación está íntegramente arraigada con el catolicismo, el objetivo de la escuela y de la educación religiosa es cultivar la mente y el alma, respectivamente. La cultura es lo que finalmente se está implantando en estos casos. Lo que está en juego para la iglesia no es la ayuda al prójimo o la superación académica de unos individuos, sino el capital cultural que las personas tendrán en su vida, y todo un habitus subsecuente.

Solamente en el campo de posiciones se definen, tanto los intereses genéricos asociados al

hecho de participar en el juego, como los intereses específicos ligados a las diferentes posiciones, y, a través de ellos, la forma y el contenido de las posturas en las que se expresan estos intereses (Bourdieu, 2006, p.10).

Es decir, las posiciones dentro del campo educativo mexicano están definidas por los intereses que hay para con el agente en dicho campo. Por ejemplo, el edificio escolar actúa como un agente ya que posee en sí un capital simbólico propio, y este es sujeto de unos intereses específicos asociados a lo que se entiende en una comunidad por la institución educativa, algo para lo que sirve. Lo que a su vez se enmarca dentro del campo educativo, controlado en parte por el gobierno mexicano.

4.3. La Iglesia Como Educador

La iglesia en ambos países ocupó un lugar importante en la configuración de la educación, ya sea a favor, en el caso de Colombia, o en contra, en el caso mexicano. Es por esto que se comparará el papel de la iglesia en ambos estados, sus diferentes niveles de injerencia en la política pública de la época y el significado de la educación en términos de distinción de clase.

En Colombia, durante la hegemonía conservadora, se estaba asentando el concordato y las expresiones educativas que con este venían. A partir de la ley 39 de 1903, discutida anteriormente, se estableció un sistema educativo exclusivamente católico, por lo tanto, la educación se definió como el lugar natural de la iglesia en la sociedad.

México por su parte, tenía una legislación claramente anticlerical (ley de 1887), donde el lugar de la iglesia quedaba a la merced del Gobierno. Durante el porfiriato hubo un acuerdo implícito entre el Estado y la Iglesia, en donde esta última colaboraría con el ideal liberal de Porfirio Díaz y lo llevaría a los territorios más apartados mientras que el Estado no esforzaría las leyes más restrictivas hacia el clero.

Sobre el campo educativo, en ambos países se estaba llevando a cabo un esfuerzo por expandir la cobertura. Por esta razón, la forma como estaba organizado el aparato estatal es tan importante; mientras que en Colombia se trataba de flexibilizar el centralismo mediante inspectores en cada municipio, en México el federalismo promovía diversas articulaciones estatales para aumentar la cobertura.

Estas diversas relaciones con la iglesia nos muestran cómo esta institución varía y se adapta a cualquier tipo de posición dentro del campo educativo, de acuerdo a los países. La iglesia tenía una posición hegemónica en Colombia y con base a ello actuaba influyendo en la legislación y en la cultura educativa de este país, incorporándose permanentemente en las instituciones estatales, imponiendo un pensamiento conservador dentro de la sociedad colombiana. En México, la institucionalidad católica luchaba por permanecer relevante; para ello fue necesario que optaran por el camino del liberalismo porfirista haciendo uso de la encíclica *Rerum Novarum*, que a grandes rasgos permitía un acercamiento más cercano con la población y una injerencia en política más directa.

En ambos países, las clases sociales altas tenían una relación estrecha con la curia y en varios casos muchos de sus integrantes hacían parte de la iglesia. Esto demuestra la importancia que la religión católica tenía dentro de las concepciones culturales de distinción, es decir, las clases altas querían, además de controlar el capital político y económico, pertenecer al selecto club que estaba con la iglesia. No exclusivamente por una concepción sagrada que tuvieran sobre esta, sino porque esto aumenta su capital simbólico dentro de la sociedad, lo cual se ve reflejado en su capital político, económico y escolar.

Finalmente, en ambos países podemos apreciar que durante esta primera época, ya sea de 1900 a 1910 en México o de 1900 a 1930 en Colombia, se estaba configurando un campo educativo en donde la iglesia jugaba de diferentes formas y llevaba a cabo diferentes estrategias para acomodarse en la estructura de dicho campo; ya sea siendo el actor principal o el secundario, dentro de la política educativa de los estados nacionales.

4.4. La República Liberal En Colombia

En este apartado se describirá cómo las relaciones del clero y los demás actores del campo educativo cambiaron en esta nueva época política en Colombia. Para ello, se analizarán las diversas leyes, decretos y resoluciones proferidas por el nuevo Ministerio de Educación, así como fuentes secundarias y terciarias que tratan la época y sus diversos actores.

Para 1927, ya ha cambiado el tono con respecto a la inclusión de la iglesia en las políticas educativas, en la ley 56 de 1927 que cambia el nombre del Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas a Ministerio de Educación, se marca una diferencia al espíritu de la ley de 1903. La anterior no nombra a la iglesia e incluso alude a la libertad y autonomía en la forma de enseñanza, dejando de precedente la obligación estatal hacia ella, como vemos especialmente en el párrafo a continuación:

Artículo 4° Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de los padres están obligados a proporcionar a los niños un mínimo de educación que comprenda las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física tal como las fijará el Decreto reglamentario de esta Ley, pero quedan en libertad de escoger los medios de dar cumplimiento a esta obligación en alguna de las formas siguientes: a) Haciendo instruir a los niños en una escuela, ya sea pública o privada, y b) Procurándoles enseñanza en el hogar. Parágrafo. Esta obligación queda suspendida por falta de escuelas gratuitas a una distancia de dos y medio kilómetros del domicilio del niño.

Así pues, se fija la obligatoriedad de la educación, cosa que implica una ineludible participación dentro del campo educativo por parte de los futuros estudiantes. Esto, aunado al cambio de la palabra instrucción por educación, implica una finalidad diferente de dicha enseñanza, así como el imaginario de niñez que se tiene y que es deseada dentro de la constitución del país.

Por otra parte, la ley establece la necesidad de la educación en los valores ya vistos anteriormente en la ley 39, pero con la salvedad que permite la educación autónoma y da la libertad de escogencia de esa instrucción por parte de la familia, creando así un espacio en la estructura del campo educativo en donde la familia es capaz de proveer el capital cultural que hasta el momento había estado salvaguardado por la iglesia.

Sobre este capital, el artículo 12 ajustará la estructura nuevamente del campo educativo colombiano:

Artículo 12. De acuerdo con el canon constitucional de que la enseñanza universitaria, lo mismo que los demás grados de la enseñanza, es libre, las Universidades de los Departamentos y las privadas que se rijan por las disposiciones legales vigentes o por lo mismos estatutos de la Universidad Nacional, o por estatutos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional y que se sometan a la inspección del Estado, tendrán derecho a que sus títulos y certificados sean del mismo valor y efecto que los de la Universidad Nacional.

Con esta ley, el Estado intenta tomar el monopolio de la educación. Al expandir el campo por fuera de la iglesia y sus dominios, este controla el capital simbólico haciendo que se equipare y evalúe la calidad educativa a una institución estatal, constituyendo así a la Universidad Nacional como un ente proveedor del más alto grado de capital cultural, ya que, si las otras universidades en su mejor estadio de calidad son solamente equiparables a esta universidad, esta logra un lugar privilegiado en la estructura del campo; prueba de tal capital simbólico está en que un título de esta universidad actualmente es equiparable a una de alta calidad.

La calidad educativa era un problema, no porque se estuviera comparando mediante pruebas internacionales o mediante pruebas focalizadas, como sucede actualmente, sino por la proliferación de títulos, expedidos muchos de ellos sin una forma de certificación nacional. Colombia, como país centralista, busca una forma de obtener el control del campo educativo, cosa que a principio de los años 30, con la subida de Alfonso López Pumarejo y su Revolución En Marcha era un imperativo.

Artículo 1° DECRETO NUMERO 2214 DE 1935: En lo sucesivo, para que los colegios de segunda enseñanza tengan derecho al reconocimiento por parte del Gobierno de los certificados de estudios que expidan, es necesario que adopten el plan y los programas de estudio prescritos por el Ministerio de Educación Nacional; [...] que acepten la inspección y vigilancia oficial necesaria para el fiel cumplimiento de lo dispuesto en el presente artículo.

Con este decreto, el Ministerio de Educación buscaba tomar algún tipo de control de los demás agentes dentro del campo educativo, las instituciones educativas de carácter religioso, o no estarían hoy día bajo la supervisión del Estado. Este es un cambio fundamental en el campo educativo y un influjo de capitales bárbaros. El bien de la distinción expresada durante este tiempo a partir del renombre religioso de la educación pasaría ahora a ser un bien controlado enteramente por el Estado dentro del campo educativo, es decir, el Estado decide de ahora en adelante quién juega y quién no. Prueba de esto fue la ley 32 de 1916: “Artículo 1° Ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional, podrá negarse a admitir alumnos por motivos de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas”

Posteriormente, en 1940, la dirección del Ministerio de Educación sería ejercida por Jorge Eliécer Gaitán, quien intentó nacionalizar la educación primaria, ya que hasta el momento los municipios y departamentos se encargaban de pagar maestros y el mobiliario escolar, lo que ocasionaba, y ocasiona hoy en día, una amplia disparidad en muchas de las escuelas del país². Sin embargo, no se logró concretar esta reforma, ya que “esta idea no encontró apoyo debido a la oposición presentada por los intereses regionales y partidistas” (Quiceno, 2004, p.54).

Es así como la ley 30 de 1944, “Por la cual se incrementa e intensifica la instrucción y educación pública primaria, de trabajo y normalista, se acrecienta el Fondo de Fomento Municipal para construcciones y se crea el Fondo Escolar Nacional”, promovió un fondo para los diferentes niveles educativos a través del cual se otorgaba un aumento a los salarios de los

² 9.500 para 1933 y 16.650 para 1946 (Quiceno, 2004)

maestros y una serie de becas provistas a partir del dinero recogido, para estudiantes de todo el país. Así mismo, la ley obligaba a los gobiernos locales a colaborar para la educación de sus estudiantes; aunque, para aquellos que no lo pudieran costear, también existía un acápite eximiéndolos y responsabilizando en su lugar al Gobierno Nacional.

Posteriormente, Germán Arciniegas, gran promotor cultural, promovería la ley 48 de 1945, “por la cual se fomenta la creación de Colegios Mayores de Cultura Femenina”. Básicamente, esta ley, durante su primer año, de ser aprobada, promovería la construcción de 4 colegios mayores. La educación superior para mujeres existía incipientemente en las escuelas normales y en ciertos conventos, en donde se les enseñaba cierto tipo de mecanografía y otras cuestiones (Gómez Campo, 1991). La ley intentaría construir estos colegios en diferentes ciudades y serían de carácter público.

No podemos, ni debemos, minimizar lo tardío que esta ley fue promulgada ni su casi nula aplicación subsecuente; que se tuviera que hacer una ley para promover la educación superior femenina es solo la muestra de la desidia por parte de la nación colombiana de otorgarle un lugar equitativo a la mujer, dentro de las universidades ya existentes.³

La república liberal en Colombia fue un proyecto que intentó un control sobre el campo educativo, por parte de la institucionalidad colombiana, la forma mediante la cual se hizo esto fue la legislativa, es así como el Estado quería tener una posición dominante en el campo educativo, lo cual no implicaba el monopolio total de este.

4.5. La Revolución Mexicana

La revolución mexicana fue un periodo extenso que empezó a partir del retiro del dictador Porfirio Díaz y la elección como presidente de Francisco Madero, quien posteriormente fue asesinado, es así como la inestabilidad política continuó con varios interinatos de la presidencia hasta que se decretó la Constitución de 1917; es desde aquí desde donde se concentrará este

³ Es menester anotar que para esta época las mujeres tenían prohibido votar ni podían ser elegidas en cargos públicos, ya que el derecho al voto fue instaurado en 1954.

apartado, se analizarán los conceptos educativos en relación con la educación y la iglesia de esta carta magna. Posteriormente, se ejemplificarán ciertas políticas durante el resto de siglo.

Poco antes de la dimisión de Díaz, se había enviado al Senado una iniciativa de ley para la creación de “escuelas de instrucción rudimentaria; la lectura, escritura y operaciones aritméticas eran la base. En la breve presidencia de Francisco I Madero se iniciaron los programas de alfabetización para los sectores marginados” (Senado de la república, boletín 60, s.f). Sin embargo, debido a la inestabilidad política de esos años, no se puede evidenciar su aplicación.

La constitución de 1917 empieza en su artículo 3 de la siguiente manera:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria

La constitución acaba de lleno con la educación como territorio propenso a la religión católica y, aunque esta no era la única religión en México en la época (Savarino,1995). Sí era la preponderante. Con este artículo la constitución la rebaja al término de culto, uno displicente y en últimas insultante para la iglesia, que la denunció y amenazó con la excomunión para los constituyentes.

De otra parte, se asegura de que la educación primaria siga la misma línea. Al decir que la educación será “libre”, abre la puerta a todas las tendencias pedagógicas y educativas de la época, pero al mismo tiempo prohíbe que, cobijados en la educación particular, se escuden para violar la instrucción de laicidad. Sin embargo, deja abierta la puerta a la desescolarización, en comparación a Colombia, donde se ordenó la obligatoriedad de la educación esencial. Acá el artículo 3 no menciona nada en relación a esto, solo la gratuidad de la educación primaria.

Pero este anticlericalismo, como se le llamaría posteriormente, consignado en la constitución era una versión refinada de los argumentos presentados en los debates legislativos de la constitución en donde el presidente de la Comisión de Constitución Francisco Múgica , sobre el artículo 3, aducía que: “La enseñanza religiosa, que entraña la explicación de las ideas más abstractas, ideas que no puede asimilar la inteligencia de la niñez, esa enseñanza contribuye a contrariar el desarrollo psicológico natural del niño...La enseñanza religiosa afecta, además, bajo otra fase, el desarrollo de la sociedad mexicana” (González Schmal, 2007,p.512)

Los debates respecto a la educación laica fueron arduos, pero en su generalidad se enfocaban en palabras que quitaban o modificaban el concepto de laicidad en la constitución, y argumentaban las posibilidades de una ideología un poco más relajada (diputados Alberto y Cravioto) y acusaban a los diputados de un radicalismo que criticaban del clericalismo. (Senado de la República, 2017)

La redacción final de la ley procuraba ser específica, negarle un lugar en el campo educativo a la iglesia y la religión. Esto se lograría a través de la exclusión de las escuelas públicas y privadas de las personas pertenecientes al clero, sin importar a qué tipo de educación perteneciese, elemental, media o universitaria. También, mediante la prohibición de la fundación de nuevas escuelas.

De otra parte, estas discusiones nos muestran el poco o nulo capital político de la iglesia en el recién formado congreso constitucional de la época, el tono de estas discusiones hubiese hecho persignarse a los más liberales colombianos de la época; la revolución no había sido solo contra el gobierno de Porfirio Díaz, sino también contra una clase social que controlaba diferentes estancias de la nación mexicana, entre ellas el clero.

Por supuesto, estos cambios constitucionales no calaron en la iglesia católica de México, fue por eso que “Apenas promulgada la Constitución, la Iglesia inició una serie de peticiones de reforma que tenían por objeto crear un marco legal para expandir sus actividades, tanto sacras como pías” (Arce Gurza, F.1985,p.152). Sin embargo, no lograron mucho, en cuanto a apertura de colegios nuevos o continuación de políticas como las del mandato porfirista. Aunque

Vasconcelos como secretario de Educación no tenía una actitud anticlerical por completo, bajo ningún punto de vista podemos decir que operaba un *laissez faire*, posteriormente con el mandato de Calles las cosas para la iglesia cambiarían.

El general Plutarco Elías Calles entró fuertemente queriendo aplicar los artículos constitucionales antireligiosos

Calles los acusó de antirrevolucionarios por no respetar los mandatos constitucionales y el arzobispo Mora y del Río respondió, en febrero de 1926, que el clero no reconocería y combatiría los mandatos de los artículos 3, 5 y 130. Con esto, el conflicto quedó declarado.(Arce Gurza, 1985, p.152).

Una de las formas mediante las cuales se intentó controlar a la iglesia fue por medio de los decretos 1848 y 1849 de 1925 a través de los cuales se intentó regular y ampliar la oferta de las escuelas secundarias (UNESCO, 1982). Pero, como veremos, la aplicación de estos decretos no será automática, ni mucho menos expedita.

La iglesia aún llevaba a cabo diferentes expediciones y catecismos en diferentes lugares apartados a los que el Estado no llegaba aún. Además de esto, la iglesia controlaba total o parcialmente ciertas escuelas privadas, para 1928 existían 640 escuelas federales (públicas) primarias no rurales y solo 7 secundarias y 1270 sostenidas por particulares (estatales o privadas) y 167 escuelas secundarias⁴ (Arce Gurza, 1985, p.157). En 1925, mediante el decreto 1849, se intentó ampliar las escuelas secundarias en la nación y regularlas.

Vasconcelos llevaba una política de educación rural muy fuerte, la SEP ocupaba el 15% del presupuesto nacional. Sin embargo, a la llegada de Saenz su capital político no era tan grande y la SEP pasó al 7 % del capital, con lo cual, aunque las políticas se mantuvieron y el discurso presidencial iba dirigido a la toma del campo educativo, las acciones tuvieron que ser disminuidas en más del 50%, un aliciente para la iglesia que podía ganar algo de terreno a pesar

⁴ Para este periodo, muchas escuelas estatales en México se valían de financiación directa de los contribuyentes. (Arce Gurza, 1985)

de las restricciones provistas por las leyes constitucionales y los decretos anteriormente descritos.

El campo educativo era controlado por el Estado. Aun así, la iglesia seguía presente, por eso se presentaban estas disputas, no existía ni existiría un total monopolio educativo, la iglesia seguía siendo una parte importante de la vida de las personas, ya que por más que el gobierno revolucionario comparara la verdad con la revolución y la religión con el atraso, muchas personas desconfiaban de este discurso por ser abiertamente polarizante.

En 1926 la enseñanza secundaria trata de llegar a la mayor cantidad de jóvenes posibles y es por ello que se inaugura la primera escuela nocturna. Se apostó fundamentalmente a la educación pública, lo cual se ilustra con lo que decía el maestro Moisés Sáenz: La secundaria resolverá un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático. La secundaria implica escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, diferenciadas y con diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura (Zorrilla, 2004, p.3)

Saenz está queriendo implantar un modelo de cultura general, ese es el punto más importante de la anterior intervención. Al expandir la educación a todo tipo de personas y en todos los horarios, intenta lo que intentó la iglesia durante el Porfiriato, implantarse en el espacio social permanentemente, bajo una misma noción de nación, de historia y de cultura. “Desde la época de Vasconcelos se había pensado que la escuela rural no debería ser exclusivamente una institución académica, sino un auténtico centro social para toda la comunidad.” (Arce Gurza, 1985, p.153)

Es precisamente así que se configura la real importancia de la escuela secundaria, con su expansión y haciendo que esta fuese un “centro social para la comunidad”. La escuela se convierte un agente mismo dentro del campo educativo, es decir, el edificio escolar adquiere un capital simbólico al constituirse como un lugar para la comunidad, ya que pasa de ser un espacio donde se adquiere un capital educativo a ser uno con un capital simbólico en sí mismo.

La escuela durante la revolución socialista (1917-1940) busca educar al ciudadano en lo técnico, es decir, mano de obra calificada en industrialización agrícola. Por esto ve a la iglesia como el enemigo a perseguir, ya que esta vende ideales que no están enmarcados en las ideas de progreso, desarrollo y verdad que supone un ejercicio desarrollista.

Por lo tanto, la educación socialista intentó ocupar de una manera total el campo educativo. En 1935, el presidente de la época, Lázaro Cárdenas, decretó que el gobierno federal a través de la SEP administraría toda la educación privada y pública. (Meneses 1986, p.794).

Pero esto no duraría mucho y en 1940 subiría al poder Ávila Camacho, autoproclamado “creyente”, y cuestionaría el artículo 3 de la constitución, entre otros, argumentando que las políticas anteriores habían dividido al país y su interés era la unión nacional. Esto propició un auge en la creación de instituciones:

La congelación de la educación socialista hasta la nueva reforma del artículo tercero, todo fortaleció el compromiso de la iglesia con el gobierno mexicano, autoritario, pero no dictatorial, y con las democracias aliadas, encabezadas por los EEUU, contra Alemania y Japón. El gobierno había adquirido el mismo compromiso y no fue de más la alianza entre el Estado y la Iglesia para convencer a los mexicanos de rebajar un poco su germanofilia y su antiyanquismo (Meyer, 2005, p.24)

La unidad del país era necesaria en tiempos en donde se recibían muchos migrantes españoles provenientes de la Guerra Civil Española, y la Segunda Guerra Mundial ya había iniciado, la argumentación desde la unidad nacional contiene una forma de ver a la iglesia radicalmente distinta a la cual se venía dando. Con la iglesia dentro de la nación, se está admitiendo que esta es un actor a considerar cuando se habla de la nacionalidad mexicana.

En retrospectiva, el anticlericalismo de la educación socialista sería insostenible en una nación que religiosamente se identificaba abiertamente con la iglesia católica. Sin embargo, el campo educativo se había configurado dándole un lugar marginal a la iglesia católica, además, denotándola como el antónimo de la verdad y el conocimiento. La lucha por el capital cultural dentro del campo educativo mexicano existía, pero desde la concepción estatal, la iglesia había

sido una traba para la consecución de ese capital por parte de los ciudadanos, un enemigo en diferentes medidas desde 1887, ahora por primera vez dejaría de serlo.

4.6. El rechazo de La Iglesia en la educación

La iglesia pasó a ser una contraparte a los gobiernos durante esta época, en México la constitución le quitó todos los privilegios que tenía y amenazó su existencia a partir de 3 artículos aprobados por la Carta Magna, en Colombia, varias leyes y decretos intentaron restarle importancia en cuanto al control del campo educativo y la certificación de la educación, todo esto con la sombra permanente del concordato.

En 1930, en Colombia, hubo un cambio sustantivo en la educación. Se vio a esta como una obligación creciente del Estado para con sus ciudadanos, el presupuesto subió, y el Ministerio de Educación estaba empezando su consolidación actual. Lo mismo sucedía en México con la revolución, mediante la constituyente de 1917, donde la educación jugó un papel importante en la consolidación del anticlericalismo en el país.

En ambos países podemos comprobar cómo el campo educativo y político confluyeron en la expedición de la legislación educativa, el capital político de la iglesia disminuyó, y por lo tanto el control del campo educativo se desplazó hacia los gobiernos de turno.

Este desplazamiento del control del campo político implica un reordenamiento de la estructura del mismo. Sin embargo, la importancia y el efecto de la iglesia en la educación continuaba, ambas poblaciones seguían siendo católicas y buscarían inculcar estos valores dentro de la educación de sus hijos.

Los padres de familia se turnaban para ofrecer las casas que servirían temporalmente de escuelas. Los niños asistían en pequeños grupos con libros escondidos y procurando no ser vistos por las autoridades que frecuentemente cateaban las casas. Entre clase y clase se comentaban los hechos de la persecución y a menudo se organizaban campañas nocturnas para pegar y repartir propaganda antigubernista, en las que participaban los niños mayores. El mismo sistema clandestino era utilizado para las clases de religión y el ofrecimiento de misas y comuniones. (Arce Gurza, 1985, p.169)

En Colombia no se llegaba a estos extremos, la religión seguía siendo una materia obligatoria dentro del pensum nacional de secundaria al que todas las escuelas, públicas y privadas, debían adherirse si querían obtener certificación oficial por parte del Estado, al mantenerse como una materia importante.

Finalmente, la educación en ambos países optaría por concebirse nominalmente por fuera de la instrucción católica. Después de mantener una posición más abierta hacia los aportes de la iglesia en el campo educativo, en la revolución mexicana y la república liberal, los gobiernos se hicieron mucho menos tolerantes con la intromisión de la iglesia en la educación, cada país en la medida que su contexto histórico se lo permitiría.

5. La configuración de la idea de nación.

En este capítulo se verá el lado más político de la educación, evidenciando cómo en Colombia se manejaba la educación políticamente, especificando las consecuencias de los múltiples cambios de nombre del Ministerio de Educación. Por otro lado, en México el proyecto educativo revolucionario intentaba ampliar la cobertura de la educación en general, Así mismo, se intenta mostrar cómo la disputa por el campo educativo en Colombia y México tenía como consecuencia la discusión ulterior por el imaginario de nación que se concebía. De otra parte, se realiza un

análisis sobre la pedagogía y la didáctica que primó en la enseñanza en ambos países y se identifica la importancia de dos tipos de pedagogía que eran aplicados en la época.

5.1. Ministerio de Instrucción Pública vs. Ministerio de Educación en Colombia

En Colombia, desde 1886, se creó el Ministerio de Instrucción Pública, el cual se encargaba de la cultura, educación e higiene. En esto último se buscaba implementar en los ciudadanos formas de pensar con respecto a temas como la comida y la bebida.

El Estado conservador de principio de siglo estaba intentando consolidarse en diferentes instituciones por lo que mediante la fundación de la Escuela Militar en Bogotá y la Escuela Naval en Cartagena se quería implementar una organización que estandarizara el ejército colombiano, todo esto por iniciativa del entonces presidente Rafael Reyes, ya que al finalizar la guerra de los 1000 días se vio la necesidad de crear un ejército profesional que estuviera en constante capacitación.

Así mismo, nociones como la del Plan Zerda permanecían en el ideal de nación del Partido Conservador. “Para el pensamiento conservador antes como hoy lo que conviene al país no es la formación de eruditos ni letrados, sino de hombres y mujeres ‘dignos y honrados’ con conocimientos que les sirvan para atender las necesidades prácticas de la vida”. (Arango, 2012) El tema ético tiene un alto componente dentro del capital que se pretende ofertar en el campo educativo.

A principio de siglo, la Guerra de los Mil Días había tenido un impacto en la nación colombiana y mediante la ley 39 de 1903 se intentaron reorganizar los estatutos educativos de enseñanza cuya intención estaba

siendo dirigida a "preservar el legado de las futuras generaciones" y prepararlas “para mejores días y más claros horizontes”. "En la escuela, el colegio, las instituciones profesionales los talleres de aprendizaje, informados por los principios religiosos y morales y encaminados a fines verdaderamente prácticos, estriba en nuestro sentir el más

precioso y seguro germen de la rehabilitación. (Revista de Instrucción Pública, p.14. en Quiceno.1988, p.65)

Cuando se habla de preservar el legado, se entra en una contradicción, pues cómo preservar algo que no existe. Lo que esto evidencia es un deseo de que el legado de las futuras generaciones sea igual al de la actual, pero un legado es algo que se deja. Este es el punto de partida para la instrucción de las personas en la hegemonía conservadora, donde los principios religiosos y los fines prácticos son lo buscado mediante la instrucción pública.

Lo que se entiende por esta contradicción es la intención e implementación de una estrategia de reproducción social, de constitución de un habitus, y el campo educativo se muestra como un campo donde los agentes están dispuestos a ser constituidos para “fines verdaderamente prácticos”, es decir, con un habitus especialmente orientado para el trabajo mecánico que tiene como finalidad el desarrollo económico capitalista.

Es claro entonces que el campo educativo durante la hegemonía conservadora (1886-1929) era de una fuerte injerencia católica y se intentaba constituir la nación a través de lo que se enseñaba. La instrucción pública buscaba, por lo tanto, construir un estado nacional en las mentes de los estudiantes. Precisamente, en 1911 fue publicado un texto clásico de historia colombiana (escrito por dos abogados): *La historia de Colombia*, por Henao y Arrubla, el cual “contribuye a la formación del carácter, moraliza, aviva el patriotismo y prepara con el conocimiento” (Henao y Arrubla, 1911,p. 4).

Cuando los autores hacen mención de la palabra “Patriotismo”, hacen referencia a algo más allá de la construcción de nación, de una identificación burocrática, de un documento con valor legal. Ellos hablan de un sentimiento, una identificación visceral hacia el lugar donde se vive. No es un territorio que se comparte con otros, es una identificación personal. Así mismo, se hace referencia a la conformación del carácter, es decir, a la constitución de una persona que tome decisiones y sea responsable de ellas, que esté preparada para decidir con una base moral.

Además, plantean en este acápite una argumentación política más que una argumentación pedagógica para el fomento de la educación y de la enseñanza de la historia en la población colombiana, específicamente. La ley 39, como hemos visto anteriormente, correspondía a un sistema de vigilancia por parte del Estado para una educación de la que no tenían el control:

Todo el sistema de registro utilizado por la instrucción pública busca saber qué pasa en la educación, en la enseñanza, en la instrucción. Para ello se sirve de un medio de registro (libros, estadística, escritura) y de un sujeto que analiza el "registro, que más que sujeto es un "gran ojo". Ese "gran ojo" es por el municipio el Inspector provincial (Quiceno Castrillón, 1988, p.67)

Posteriormente, en 1923 el entonces presidente Pedro Nel Ospina contrataría una segunda misión alemana para realizar una reforma educativa. Como se discutió anteriormente, esta misión estaba conformada por tres especialistas católicos en cada uno de los grados educativos: Karl Glockner, especialista en normales y primaria, Karl Decker, colegios de secundaria y Anton Eitel, conocedor del área universitaria. Estos fueron encargados para la redacción de dicha reforma, junto a especialistas colombianos, que servían de puente contextual para los alemanes.

Pero esta misión no estuvo fuera de controversias, especialmente hacia el final de ella. En el periódico El Tiempo del 17 de julio de 1926 se hace pública, en primera plana, la carta de renuncia del asesor para la misión pedagógica de Tomás Rueda Vargas, expresando diferencias con el alemán:

Debo decir también que el procedimiento del doctor Eitel en relación con sus conferencias en el palacio arzobispal y en la casa de los padres jesuitas, no veo yo sino el deseo, erradamente entendido, de servir eficazmente a la obra común en que trabajamos (El Tiempo, 1926).

Esta renuncia fue vista por el editorial del periódico como una "alarma en todo colombiano que tenga ideas exactas de lo que significa la unidad del país y la soberanía del poder civil" (El Tiempo, 1926)

La misión pedagógica alemana intentó realizar una serie de reformas a la instrucción pública, pero no tuvieron éxito, ya que muchas propuestas fueron borradas en el Congreso por la mayoría conservadora, aliada acérrima de la iglesia (Helg, 1987).

El periódico El Tiempo en esa época era un periódico completamente liberal partidista, y cuando se refiere a “ideas exactas” se refiere a la concepción científica que se supone debería primar en la redacción de la reforma pedagógica, pero con la renuncia de Tomás Rueda Vargas, esto para el periódico se convertía en la manifestación del control de la iglesia en el poder civil. Es por esto por lo que el campo político se ve afectado; en 1926, la minoría era liberal y el control del campo político estaba en manos del Partido Conservador. Sin embargo, al nombrar a la iglesia como el dueño del campo educativo, los liberales restaban la importancia del Partido Conservador y enunciaban que su real competencia dentro de la estructura del campo político era el ala política del clero.

Lo que se jugaba con esta reforma pedagógica era la completa estructura escolar. Al hacer esto, podemos inferir que esta estructura afectaría el alcance y visión del campo escolar a partir de ese momento. Es acá precisamente donde los se sobreponen en la visión hacia el futuro del campo, los agentes dominantes buscan que las reformas legales a este no afecten su posición dentro del mismo y que así las estructuras sociales subyacentes sean reproducidas de la misma manera que en periodos históricos anteriores. El debate, finalmente, era cuál forma de nación se quería construir a partir de la reforma educativa.

Dos años después, en 1928, el Ministerio de Instrucción y Salubridades Públicas cambiaría su nombre a Ministerio de Educación Nacional, mediante la ley 56 de 1927. Este cambio sería uno a profundidad y no solamente nominal, además, se acentuaría durante los gobiernos de la República Liberal en donde el presupuesto de este Ministerio aumentaría considerablemente; dicha ley establecería las bases para una reforma educativa nacional, puesto que se instauro la obligatoriedad de la educación primaria con la que se intenta unir, aunque sea burocráticamente, la educación de la ciudad con la rural.

La gratuidad de la educación primaria comprendería una gran ampliación del campo educativo, puesto que, aunque cuantitativamente los números tanto de escuelas como de estudiantes no crecieran, aumentaban las condiciones de posibilidad para que una persona acceda al campo educativo. Es por esto que las reformas educativas se encuentran en ambos campos, la unidad de la nación se compone a partir de las experiencias en común que se tienen con las otras personas dentro de esta (Anderson, 1993) y la educación primaria en particular es el momento donde se ejercen, hacen evidentes, y se explicitan las formas de diferenciación de clase en los estudiantes, dependiendo el capital cultural de las familias de los niños (Bourdieu y Passeron, 1970). Es por esto que la educación es el lugar de reproducción de la dominación en el espacio social.

Esta dinámica contribuyó a que se le otorgara un lugar político preponderante en los gobiernos liberales, aunque fuese en discurso, entre los años 1934 y 1944. Se realizaron varios cambios organizativos en el Ministerio de Educación, como la ley 12 de 1934, la creación de la campaña de cultura aldeana, y de diversos mecanismos que podríamos llamar de promoción cultural, como la Biblioteca Popular de Cultura.

Analizando las iniciativas culturales podemos entender cómo se va creando un habitus de índole patriótico compartido entre las personas, por lo que se destacan obras como “La María” o “La Vorágine” en las bibliotecas locales y en la cultura popular en Colombia, construyendo poco a poco una imagen compartida del país.

Así mismo, se invirtió en institutos de investigación y finalmente se empezó la construcción de la ciudad universitaria, proyecto con el que se expandió y unificó la Universidad Nacional (Herrera, 1993). Esta unificación fue un gran paso para incentivar la calidad en el campo educativo del país, y el posicionamiento de esta universidad como el estándar mediante el cual se miden las demás. Por otra parte, la expansión de la Universidad Nacional implica una estrategia de democratización del conocimiento universitario por fuera del centro universitario y geográfico del país, ya que la mayoría de las universidades estaban en las capitales departamentales de Cundinamarca, Boyacá y Cauca, en la cordillera de los Andes.

Posteriormente, en 1940, la dirección del Ministerio de Educación sería ejercida por Jorge Eliécer Gaitán, quien intentó nacionalizar la educación primaria; hasta el momento los municipios y departamentos se encargaban de pagar maestros y el mobiliario escolar, lo que ocasionaba, y ocasiona hoy en día, una amplia disparidad en muchas de las escuelas del país. Sin embargo, no se logró concretar esta reforma: “esta idea no encontró apoyo, debido a la oposición presentada por los intereses regionales y partidistas”. (Quiceno Castrillón, 1988, p. 73)

Finalmente, el cambio de nombre y posterior interés del Ministerio de Educación cambió ciertos enfoques del Ministerio y su organización administrativa. Se buscó centralizar la educación y hacer reformas educativas; sin embargo, estas no progresaron en el Congreso. Los cambios que se realizaron fueron progresivos y nociones democráticas como la gratuidad total de la educación primaria y secundaria no se conseguirían sino hasta el siglo XXI. El campo educativo estuvo claramente normado y dominado por los agentes del campo político, la injerencia de la iglesia frustró las reformas de la misión alemana, lo cual impidió un cambio de política educativa. El campo educativo se entendía desde la política como el medio para continuar con el legado y el orden social, por lo que cualquier reforma podría desencadenar la no reproducción de la estructura del campo educativo. (A. Toro et al 2014, p.68)

5.2. [Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y Secretaría de Educación Pública](#)

En 1906, el político y educador mexicano Justo Sierra propuso la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sin embargo, durante el porfiriato, la mayoría de las escuelas y la política se concentraba en las ciudades y, específicamente, se atendía a la clase media de estas ciudades.

La gratuidad de la educación en ese entonces estaba garantizada por la Constitución; aun así, en la práctica solo las personas de clase media atendían a las escuelas, debido a la pobreza y falta de cultura escolar que existía en las clases sociales más bajas de las ciudades. Las personas no entendían el valor de la educación y buscaban encontrar trabajos rentables desde corta edad para ayudar a solventar las necesidades de subsistencia básicas que los agobiaban. Aunado a esto, se

encontraban las diferencias en lenguaje de algunas regiones de México, ya que muchos indígenas recién llegados a las urbes no comprendían completamente el castellano.

La visión del porfiriato sobre la identidad nacional era clara, la educación era para aquellos que ya la tenían, la gratuidad no servía de nada, el valor intrínseco de la educación y su aporte para el empoderamiento dentro del campo educativo no se efectuaba, ya que la reproducción de condiciones políticas y sociales se aseguraba de esto. Por lo tanto, las condiciones de disparidad se reproducían en la cotidianidad, desde los lugares de construcción de escuelas hasta el currículo que se enseñaba.

Durante la época de Vasconcelos (1921) se funda la Secretaría de Educación Pública. Para él, como primer secretario, la función de esta era intentar educar a las personas con un alto énfasis en las humanidades y los valores culturales occidentales. De cierto modo, intentaba configurarse una utopía de alta cultura en México. “Asimismo, estableció las escuelas rurales en el campo con el fin de unificar el país culturalmente; entre ellas se destacan las Casas del Pueblo (la escuela rural)” (SEP,s.f).

Las casas del pueblo eran escuelas que, a través de un programa de maestros misioneros que José Vasconcelos había implementado, buscaban ser el punto focal de la comunidad en lugares rurales apartados; era, en últimas, el punto focal donde se esperaba que la comunidad se uniera en torno a la educación y la cultura. Todo esto llevado por la batuta del maestro como líder de este proceso cultural.

La expansión se quiso hacer, en un principio, por fuera de las grandes capitales y hacia el campo, la idea de la revolución había nacido allá y era por esto por lo que el impulso desarrollista de la constitución quería implementar el plan educativo como su primer eslabón. De allí se desarrollaron las misiones culturales que se tratarán más adelante.

El expresidente Calles empezó su mandato en 1924 con una consigna clara sobre la continuidad de la revolución mexicana. El desarrollo económico era la prioridad más importante y para lograrlo era imperativo crear y consolidar la industria nacional en los ámbitos

agroindustrial, fiscal y educativo. Sin embargo, para que su Gobierno se consolidara era necesaria la estabilidad política, cosa que no estaba totalmente dada debido a varios grupos que ostentaban poder por fuera del estado federal. (Arce Gurza, 1985, p.34).

Posteriormente, la idea de la educación para la revolución estaba en el aire después de hacerse reformas altamente anticlericalistas. “En los años veinte y treinta hay una marcada preocupación por crear una educación que exprese los valores de la revolución mexicana, pero lo que aún no estaba claro era cuáles eran estos valores” (Arce Gurza, 1985, p.34). La razón de esto eran los debates internos y la rápida expansión de la educación pública.

La expansión del sistema escolar en el campo en los años veinte, e incluso en los treinta, no fue solamente un intento por educar al campesino, sino un esfuerzo básico por organizar económicamente al agro y sentar las bases de un nacionalismo político (Arce Gurza,1985).

Sin embargo, durante la época de Calles como presidente y posterior director de la Secretaría de Educación Pública, la educación para la agricultura tendría dos enfoques; uno que ya hemos discutido, perteneciente administrativamente a la Secretaría de Educación Pública, y otro perteneciente a la Secretaría de Agricultura y Fomento, la cual incluía a profesionales en Agronomía que hacían presencia en el campo mexicano, realizando capacitaciones en su profesión pero también en oficios rurales y economías cooperativas.

Aun así, la mayoría de los proyectos que incluían créditos para el trabajo agrícola no tendrían buenos resultados por causa de la falta de enlace entre las diferentes instituciones del Estado para lograr un fomento agrícola integral. (Civera, 2011, pp. 303-304)

El paso a una educación rural continuó como un proceso de expansión de las escuelas en diferentes estados mexicanos, aprovechando que estos daban la mayoría del dinero para su construcción. Sin embargo, Calles como presidente empezaría la tarea de hacer que la economía tuviera un crecimiento constante después de la revolución, y es en el agro donde se vieron

mayores oportunidades para esto. En teoría, se adjudicarían más fondos para la educación desde el nivel federal.

La intención de este nuevo posrevolucionario no era la lucha anticapitalista que aún sonaba de Pancho Villa y otros, era la lucha por el capitalismo y las formas de llevar el poder federal a los muchos poderes estatales; por lo que se enfocó en construir la política económica desde la periferia hacia el centro.

Ya que las diversas políticas educativas en México intentaron construir una nación, la forma de la escuela en la Revolución Mexicana fue fundamental como pilar para fomentar el sentimiento nacionalista (Mabry,1985).

Sin embargo, esto no se vio reflejado en lo destinado a la educación dentro del presupuesto de la nación, que bajó de 15%, establecido en la época de Vasconcelos en la Secretaría de Educación, a 7%, en la presidencia de Calles. Solo repuntó a finales del año 1933, cuando llegaría al 14%. “La escuela rural fue sin duda la que ocupó el lugar prioritario en los esfuerzos educativos de la época: 26% del presupuesto total de la SEP en 1928 fue destinado al desarrollo de estas escuelas” (Arce Gurza, 1985, pp. 159 -161).

Así mismo, durante los primeros años de la década del 30, y debido a la expansión del campo educativo, ocurrieron varios cambios. En primer lugar, el número de maestros que entraban a la nómina del gobierno federal crecía en comparación a los maestros de los gobiernos estatales, lo cual generó la formación y fortalecimiento de los sindicatos magisteriales. Por lo tanto, dentro del campo educativo mexicano, la posición de los maestros pasó a obtener mayor agencia y los maestros la usaron para reivindicar causas propias y ajenas mediante las huelgas. Tan solo en 1934 surgieron 202 huelgas, entre ellas, varias de los maestros. (González,1975,p.28)

Posteriormente, en 1934, el entonces presidente Cárdenas implementó el Plan de Acción de la Educación Socialista que emitió la SEP para normar el trabajo de las escuelas primarias rurales, semiurbanas y urbanas, la escuela debía ser obligatoria y gratuita, de asistencia infantil, única, coeducativa, integral, vitalista, progresiva,

científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicanas” (García Téllez, 1935, 227-238; SEP, 1935: 176-177).

Esto dio pie a la reinauguración de varias escuelas enteramente rurales y enfocadas en la agronomía como su materia primaria. Estas escuelas habían venido trabajando anteriormente, pero con varias críticas por temas como mal gasto económico y trabajo excesivo impuesto por parte de los directores a los estudiantes. Este era un esfuerzo por parte del Gobierno de crear comunidad y un estado nacional más orientado hacia el capitalismo. Para aunar todas estas iniciativas, se había implementado el primer plan sexenal de Gobierno, por el entonces presidente Lázaro Cárdenas.

Posteriormente, al final del sexenio cardenista, los contrapesos burocráticos de la política se ajustaron y las escuelas quisieron ser un centro cultural de gran alcance. Según Civera (2011,p.322), “Las escuelas contarían también con Institutos de Acción Social, encargados del mejoramiento cultural y educativo de las comunidades, que también tendrían que sustentarse en estudios específicos, mismos que realizarían los Institutos de Investigación Social”. El próximo sexenio continuaría (en su mayoría) las mismas políticas sociales y la intención capitalista de Cárdenas, aunque su enfoque variaría de la educación a la industria y el reparto agrario (García Moctezuma, 2010).

5.3. Concepciones gubernamentales sobre la educación en México y Colombia.

La educación como componente de Gobierno pasó por varias etapas, en ambos países. Tanto en el caso colombiano como en el mexicano, la educación a principio de siglo fue para unos pocos y en lugares específicos de los países. Posteriormente, durante la Revolución Mexicana y la República Liberal se dio un interés por la educación rural y la democratización de la escuela primaria y técnica. Finalmente, la educación funcionó en ambos casos como una reproducción cultural y social que buscaba constituir un imaginario de Nación.

En Colombia, durante la hegemonía conservadora (1886-1929), el Ministerio de Instrucción Pública se encargó de manejar el campo educativo concatenado con la iglesia católica y supeditado a ella en cuanto a las reformas educativas que se planteaban por parte de sectores del

Partido Liberal y el ala moderada del Partido Conservador, impidiendo así una mayor apertura del campo educativo a la población en general.

También en México, la educación estaba supeditada mayormente a lo urbano, la mayoría de las escuelas estaban en las ciudades y pueblos grandes; y aunque la educación era gratuita constitucionalmente, esto no garantizaba la participación masiva de los ciudadanos. Como Bourdieu y Passeron (1970) plantean, la gratuidad no implica una correlación directa con la deserción escolar, existe más relación con el capital cultural previo de los estudiantes a la inserción. Es decir, en su mayoría, las personas entran a la escuela porque sus padres anteriormente también lo hicieron.

En ambos países (Colombia 1930 y México 1926), la noción de la educación se equiparó a la de un medio para el desarrollo económico del país. Es por esto por lo que se quiso expandir la educación en lugares donde no estaban previamente de manera tan sistemática. La educación fue útil para el discurso político desarrollista; aunque el número de alfabetismo no creció exponencialmente en los países, el discurso político identificó al mundo rural como un lugar válido para el campo educativo.

La constitución de un habitus patriótico en los agentes del campo educativo se vio como una disputa válida del campo, y una preocupación creciente en la forma como se enseñaba la historia en ambos países. Mientras que en Colombia se realizaron campañas de cultura y bibliotecas públicas, en México los institutos de acción social intentaban fomentar y consolidar los ideales de la revolución mexicana.

5.4. Las prácticas pedagógicas en la Hegemonía Conservadora y la República Liberal.

Durante los primeros años del siglo XX en Colombia, la pedagogía correspondía a la orden religiosa a la que la escuela estuviese afilada. La falta de proliferación de escuelas en el territorio nacional hacía que la mayoría de estas contaran con un párroco propio y que en general hacía las veces de profesor de la escuela o director de estas.

En una revista de educación se afirmaba lo siguiente: “Necesitamos educar a nuestro pueblo, inculcándole las nociones de honradez, del trabajo, del ahorro, y preparándolo para satisfacer sus necesidades, conocer sus deberes y derechos y competir ventajosamente con otros pueblos en la obra de la producción” (Revista de Instrucción Pública, 1902 en Quiceno, 1988,p.42)

La necesidad expresada contiene varios puntos que hay que tener en cuenta. La honradez y el conocimiento de derechos hacen referencia a una pedagogía que debe ser orientada hacia la moralidad, mientras que las nociones de trabajo, ahorro y necesidad muestran el lado económico de la educación y también una preocupación por hacer de lo que se enseña algo utilizable, para “competir” en la producción.

Posteriormente, la publicación habla acerca de las necesidades del país y de dominar y explotar ventajosamente el territorio nacional para llamarlo nuestro. La publicación “Revista de Instrucción Pública” está abogando por un tipo específico de pedagogía, lo cual implica a su vez especificaciones sobre el contenido que se enseña.

La cuestión moral es una parte muy importante del campo educativo colombiano en los primeros 30 años del siglo XX en Colombia. La iglesia con el concordato justificó su nicho epistémico, basándose en la equiparación religión/moral como lo habíamos concluido en el apartado 4.1 Así mismo se justificaron las prácticas didácticas religiosas como forma de llegar al fin moral anteriormente expuesto.

Para esto, la pedagogía dogmática se exponía en 1902, en la revista pedagógica anteriormente citada, de la siguiente manera:

Todo alumno ocupa el puesto que le corresponde, todos guardan silencio y todos miran al maestro que expone su lección... El método dogmático exige: disciplina, orden, silencio, atención, facilidad de palabra, exposición agradable, espíritu lógico para ordenar las ideas, interesar y cautivar, recitación de la lección, juicio y reflexión. (Revista Pedagógica, op. cit., p. 163. Quiceno Castrillón, 1988,p. 90)

En esta descripción vemos cómo “la lección” es el eje de la pedagogía católica. El entendido simbólico de que la iglesia es la expositora legítima de esta implica que ella es la sabedora de todo lo que es necesario conocer.

Este planteamiento epistemológico es el centro de la pedagogía católica, la cual dominaría el campo educativo colombiano hasta la fecha, aunque la iglesia como institución no lo hiciese. Es decir, la relación conocimiento-sujeto está determinada por el aleccionamiento mediante el silencio, la disciplina y el orden que demanda una figura que posee todo el conocimiento.

Esta fue la educación que primó explícitamente en lo público hasta 1930. “En 1905, el Gobierno hace oficial en Colombia la pedagogía lasallista al cederles la orientación de la Normal Central de Bogotá, la Escuela de Artes y Oficios, y otros colegios de la capital” (Quiceno Castrillón, 1988, p. 76). Sin embargo, los lasallistas no eran la única congregación en Colombia, varias habían empezado el proceso de evangelización y establecimiento en las diferentes ciudades y pueblos de la geografía colombiana.

Mientras tanto, en 1914, se funda el Gimnasio Moderno por el maestro Agustín Nieto Caballero. La pedagogía de este colegio era fundamentalmente diferente a la católica, porque buscaba implantar la pedagogía de la Escuela Nueva en Colombia, proferida por los profesores Decroly, Dewey y Montessori, con quien Caballero mantenía comunicación epistolar. Posteriormente, en 1927, se fundaría el Gimnasio Femenino, con los mismos principios didácticos, bajo la dirección de la pedagoga Ana Restrepo del Corral (Casallas, 1956). Ambos colegios de élite económica y cultural, donde el ingreso era casi imposible para alguien que no perteneciese a la clase alta bogotana.

La pedagogía de la Escuela Nueva fue más un movimiento que una pedagogía canónica. Sin embargo, se fundamentaba en principios opuestos a lo que había sido la educación hasta ese entonces. Se alejaban, por ejemplo, de la memorización y la disciplina como formas de aprendizaje.

En determinados países –en Iberoamérica, por ejemplo–, al movimiento de la Escuela Nueva se le llama Escuela Activa, dado que se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño (Narváez, Eleazar. 2006,p.631)

El profesor Decroly realizó incluso una serie de conferencias en Bogotá, así como en Tunja, donde también se estaba llevando a cabo una reforma de pensamiento de la mano del profesor Rafael Bernal Jiménez, quien, como secretario de Educación del departamento de Boyacá, realizó una reforma que se interesaba tanto en los estudiantes como en los maestros y su enseñanza en las normales.

Para los estudiantes instauró los patronatos escolares, las bibliotecas circulantes y los restaurantes escolares. Actos importantes para vislumbrar la idea educativa inclusiva que tenía Bernal en cuanto a los alcances de la educación y al servicio que el conocimiento presta a las comunidades. Con esto, el profesor intentaba ampliar el campo; los agentes de este que usualmente estarían dominados serían cuantitativamente relevantes, y tendrían más poder de unirse.

Para pensarse la normal de Tunja en su conjunto, trajo al pedagogo Julius Sieber, quien la dirigió por unos años y desde allí empezaron una campaña para calificar a los docentes normalistas ya actuantes en las regiones. Bernal sabía que para cambiar los temas de la agenda pedagógica había que cambiar la epistemología del conocimiento didáctico.

Sin embargo, la Pedagogía Activa no iba a tener un impacto profundo en la educación pública. El Gimnasio Moderno funcionaba en Bogotá como un buen experimento y, aunque Agustín Nieto Caballero llegaría a ser Ministro de Educación en 1932, la realidad era que el capital político de Nieto no era lo suficientemente fuerte y el campo educativo colombiano estaba dominado por la didáctica católica anteriormente explicada.

Pasando a la República Liberal, el Gobierno de Olaya Herrera no representó muchos cambios. Fue un gobierno de transición, ya que el capital político de los liberales estaba bastante menguado, ganando apenas las elecciones con el candidato más conservador entre sus filas.

La Revolución en Marcha de López Pumarejo daría un giro a la educación; intentaría promover reformas no confesionales y generar inspección y control al sistema educativo que controlaba la iglesia. Por lo tanto, el concordato cada vez estaba más débil a los ojos del país y de sus dirigentes, lo cual no significaba la completa ausencia de la iglesia en los lugares alejados del país. De hecho, el día de hoy permanecen algunos internados dirigidos por organizaciones religiosas en los departamentos del Vichada, Guainía, Vaupés y Amazonas.

Así mismo, el discurso desarrollista continuaba con la idea de una educación orientada hacia la productividad y lo útil para la industria colombiana incipiente. Debido a esto, se crearon los institutos que formaban un puente entre el bachillerato y la primaria. La enseñanza industrial era una opción para muchos, se enseñaban oficios como herrería, tipografía, carpintería, encuadernación, zapatería, impartidos muchos en escuelas especializadas o escuelas agrarias.

Pero el cambio de lo confesional sí podrá verse en el currículo, el cual lo entiendo como “la sucesión de experiencias formativas preparadas deliberadamente por las organizaciones escolares” (Musgrave 1973, pág.41. En Perrenoud 2012, p. 95). Es por lo que, a parte de las asignaturas como aritmética, lectura y ciencias, se sumaron las asignaturas dispuestas al trabajo productivo de la época. Esto implica un cambio tanto pedagógico como teórico, que generaría un real cambio en las experiencias formativas cotidianas de los niños y niñas.

La enseñanza técnica para las clases populares se impartía en las escuelas complementarias, escuelas nocturnas, escuelas de artes y oficios y escuelas industriales. Además, existían establecimientos de enseñanza comercial y agrícola, los cuales en ocasiones ofrecían títulos de bachiller, o en otras representaban alternativas intermedias entre la educación primaria y la secundaria. (Herrera, 1993,p.9).

La enseñanza técnica estaba ligada al hacer y no al pensar, aunque el modelo de la pedagogía activa incentiva un carácter crítico, la diferenciación de los tipos de educación disponible y preferible solo para ciertos agentes del campo es una estrategia para la reproducción social. Es decir, la Escuela Activa en lugares como Bogotá o Medellín era solo el privilegio de unos pocos, y aunque Rafael Bernal intentaba hacer más popular su pedagogía, el triunfo y real popularización de esta no llegaría hasta los programas de la radio Sutatenza que empezarían en 1947, sobre los cuales no se ahondará.

5.5. Las prácticas pedagógicas en México en el Porfiriato y los gobiernos posrevolucionarios

Durante los primeros años del siglo XX y el final del porfiriato, la educación mexicana contaba, como hemos visto, con una parcialidad hacia la educación urbana, teniendo sus más importantes escuelas en las urbes. De esta manera, muchas de las escuelas que existían no pertenecían al Estado, sino que eran de capital privado y exclusivas para las élites que podían presupuestar dicho gasto.

Aunque el sentimiento general de separación entre la iglesia y la educación era claro en el final del porfiriato, las maneras “se basaban en la enseñanza de tipo enciclopédico, es decir, en transmitir un cúmulo de conocimientos para ser memorizados por los alumnos: generalmente se quedaban en nivel de teoría sin ponerlos en práctica” (Torres Septién, 1992 p. 227).

Esto es un acto radicalmente cristiano, el Enciclopedismo como pedagogía de contenido se utiliza para llevar a los estudiantes a una visión epistemológica basada en la fe y no en la evidencia. El maestro como figura única de conocimiento que se posa al frente de un púlpito, al que le oyen recitar “la palabra”, la enseñanza, implica un acto de fe y no una construcción progresiva de conocimiento.

La reacción ante este tipo de didáctica por parte de los estudiantes es el aburrimiento y el tedio, se les trataba como un ente apático y pasivo cuya agencia estaba puesta en cuestión y sería cuestionada su participación, siendo castigados los estudiantes que hablaran a deshoras y no siguieran el protocolo católico de observación y no cuestionamiento. “Obviamente el aburrimiento era muy frecuente entre los que no participaban activamente en clase, sobre todo

por el material que aparentemente no tenía utilidad práctica” (Torres Septién, 1992, p. 228) y es este material que se muestra alejado de la cotidianidad del estudiante. Al no tomar en cuenta sus aportes, la enseñanza se enfocaba en conceptos abstractos que estos, especialmente los que poseen un capital cultural más bajo, no entenderían.

Los textos escolares hacen parte de un capital cultural que se torna crucial a la hora de expandir y afianzar el control de un campo. Sin embargo, al principio de los años 30, el estado mexicano no había producido una cantidad considerable de estos bienes, contentándose simplemente con censurar aquello que no estuviera dentro de los valores culturales que se intentaban difundir.

Hacia el inicio de los años treinta, solamente se habían publicado en el país textos de lectura escritos por particulares, pues el gobierno no se había abocado a esa tarea. Predicaban valores éticos como el individualismo, el respeto de la propiedad privada y preservación de una sociedad clasista. (Torres Septién, 1992, p.233)

Queda claro que la lucha por el campo educativo es a su vez una lucha por los valores éticos que se profesan dentro de las aulas, y el currículo oculto así lo demuestra. Se entiende por *currículo oculto* las intencionalidades en las relaciones entre agentes del campo entre sí, ya sean estas de carácter público, como publicaciones o decretos, o privado, como formas de comportamiento o creencias religiosas particulares.

El aburrimiento es en sí una forma de currículo, ya que al aburrir a los estudiantes se busca coartar quienes acceden a la información, muy parecido al pensamiento católico del medioevo, y esto se veía reflejado en la utilización de los libros de texto. Era la forma de enseñar, por lo que los textos escolares buscaban promulgar los ideales católicos bajo un currículo oculto, en este caso literal debido a la censura llevada a cabo por la SEP.

Los textos escolares de lectura que utilizaron las escuelas particulares desde la década de los veinte y algunos vigentes hasta la fecha, fueron escritos en su mayoría por

maestros que no eran los portavoces de la ideología oficial, sino que eran de carácter tradicional con gran influencia religiosa. (Torres Septién, ,.....a, p. 232)

Entendemos entonces cómo la pedagogía estaba interrelacionada con la religión en los primeros años del siglo XX, y hasta entrada la revolución este método cambiaría solo en algunas escuelas y bajo los parámetros específicos de la Escuela Nueva que veremos posteriormente. Así, queda en evidencia que la pedagogía del Enciclopedismo no es única de México ni de Colombia, sino de toda Latinoamérica, y no solo de esta época, sino que trasciende décadas en la educación latinoamericana.

Por otra parte, existieron libros que sí fueron producidos y distribuidos por el Gobierno Cardenista. Textos escolares que reflejaban la ideología de aquellos que estaban manejando el Estado. Para la muestra, es importante reproducir un pequeño cuento que los niños de segundo año leían en la escuela, del libro *Simiente*:

1° de mayo

Como hoy no teníamos que ir a la escuela, me levanté un poco tarde.

Vi a mi papá que se disponía a salir y le pregunté:

- ¿Tú trabajas hoy, papá?

-No voy a trabajar, hijo- me contestó-. Voy a la manifestación de los obreros. A este día se le llama “Días del Trabajo”, y todos los trabajadores lo aprovechamos para hacer una gran manifestación por las calles. En esta manifestación nosotros, unidos, exigimos a las autoridades lo que nos hace falta, por medio de letreros y discursos.

Recordamos también a los camaradas obreros que murieron en Chicago por conseguir que trabajáramos ocho horas diarias.

-Papá, ¿y tú qué vas a hacer en la manifestación?

-Yo voy a manejar un camión donde van a ir los miembros de nuestro Sindicato de Choferes.

Mi padre salió muy contento, y yo me quedé con deseos de ser grande como él para ir a la fiesta de los trabajadores (Lucio,1938-1939 p. 82-83)

De este relato podemos extrapolar varios valores que se intentan promover:

- La cotidianidad de la escolaridad: al hacer la afirmación “como no teníamos que ir”, se intenta que los lectores (niños de segundo año) se sientan identificados con el protagonista de la historia, al manifestar lo que todos los estudiantes sienten sobre la escuela, una obligación diaria. Así mismo, la cotidianidad del relato, un niño que se levanta tarde y habla con su padre trabajador, induce al lector a creer que es normal estas interacciones en un día feriado y por lo tanto es normal que el hijo en un hogar esté adscrito y asistiendo a una escuela.
- El rol de género: las únicas personas que son referidas en la historia son el padre y el hijo. El rol del primero está claro y es obvio para el protagonista de la historia, el padre es el que trabaja. Por eso, de no hacer la actividad supuesta, tiene que dar explicaciones. El segundo también tiene un rol claro, el estudiante, que en día feriado se queda en la casa, ¿con quién? Es tan claro que el menor se queda con la madre en la casa que no hay necesidad de nombrarla, ya que el espacio de la casa es automáticamente ligado a la figura femenina. La falta de representación es importante para los estudiantes, quienes definen si se ven reflejados en la historia o no, y aunque en México las mujeres técnicamente podían estudiar, es claro que no había interés por representar el rol de ellas.
- El aprovechamiento del tiempo: El rol del padre es el del trabajador, y esto no termina cuando tiene que trabajar. El padre aunque sea día de fiesta está ocupado y lo explica inmediatamente al preguntarse sobre sus menesteres del día. El padre está en las manifestaciones, pero no solo está manifestando, está cumpliendo un rol de chofer para su sindicato, al cual está adscrito y es participe. Así que tenemos que el padre usa su tiempo de formas admirables como es el manifestarse en la calle y el pertenecer a un sindicato. El padre incluso el Día del Trabajo está trabajando.

La intención de este cuento es clara, explicar la historia obrera y el Día del Trabajo como una festividad obrera. Esto, en pretensión de unificar pensamientos sobre el sindicalismo, la protesta y la necesidad de esta en la sociedad. Estos libros de texto solo se hicieron durante el gobierno de

Cárdenas (1934-1940) y serían discontinuados hasta 1966 cuando se volvieron a producir, pero sin el aura de la revolución mexicana que en este cuento se hace evidente.

De otra parte, como se ha descrito anteriormente, la educación estaba dividida en rural y urbana. Para la primera, se intentaría un enfoque diferente al enciclopedismo “como subsecretario de Educación (Moisés Sáenz) intentó aplicar la pedagogía de John Dewey, adaptada a las necesidades de nuestro país” (Arce Gurza, 1985, p.153).

Así, la Escuela Nueva, como hemos visto, tuvo una influencia en ambos países, promoviendo el método de salida del enciclopedismo sin necesariamente atacar la iglesia. La forma de enseñanza en México no cambió del todo, pero fue un momento notable cuando las misiones culturales integraron este tipo de enseñanza en las instituciones más apartadas:

Así se integraron a la educación rural, además de la enseñanza tradicional, cuatro áreas fundamentales que permitirían superar las condiciones de los habitantes de estos lugares, mejorando sus condiciones de vida individual, familiar y comunitaria. Estas áreas fundamentales fueron el trabajo (acorde con las características del lugar), la salud, la familia y la recreación. (Rangel Guerra 2006, p. 171)

Finalmente, la enseñanza en México tuvo diferentes pedagogías, el Enciclopedismo que continúa en ciertos aspectos hasta la fecha y la Escuela Nueva que llegó primero a la escuela rural, ya que era un espacio donde se podían experimentar nuevas pedagogías, gracias a que las antiguas nunca habían llegado. Por lo tanto, podemos entender que el campo educativo tuvo en disputa varios capitales, libros de texto, pedagogías y didácticas a través del tiempo y en diversos lugares del campo. La educación privada y la pública se distanciaron aún más durante esta época, no solo en relación geográfica sino en pedagogías propias.

5.6. El problema pedagógico

Como hemos visto, uno de los problemas para la democratización de la educación consistió en el problema geográfico que ambos países sufrían, el cual consistía en la vastedad del territorio y la complejidad del mismo en contraste con la centralidad y la capacidad

institucional limitada del Estado. Sin embargo a esto hay que sumar la problemática del racismo sistemático hacia las comunidades indígenas y negras que existen en ambos países y la falta de voluntad política para llevar la educación a dichas comunidades, y en caso de llegar, la educación sería irrespetuosa de sus costumbres y formadora de valores ajenos a su cosmovisión, todo esto en nombre de la idea de desarrollo capitalista.

A parte de esto, la enseñanza en ambos países estaba orientada, en un principio, de la misma manera que la promulgación de la fe, mediante la repetición de verdades construidas culturalmente y sin posibilidad de refutar o comprobar dichas verdades mediante un método perdurable y constante, es decir la palabra de Dios y la de la Ciencia eran igualmente validas ya que ambas basaban sus verdades en la fe hacia un hombre, que promulgaba arengas desde un púlpito y las personas debían escuchar, calladas, quietas y obedientes el conocimiento que les era parcialmente compartido. Este tipo de pedagogía la denominamos como el enciclopedismo y permanece con variantes hasta nuestros días

Bourdieu (1999, p. 58) dice que la violencia simbólica se configura a partir de que el dominado comparta una idea con el dominante y otorgue a esta una categorización de natural y verdadera por ejemplo la relación entre el profesor y el estudiante, que se puede pensar como natural.

Esta violencia simbólica, también es una violencia epistémica en el campo educativo, puesto que el profesor, basándose en un currículo construido por el contexto centralista de la época, impone ciertos conocimientos que es imperativo tener. Se genera entonces una Doxa curricular y la forma de comunicar este conocimiento es el dictado, puesto que este no admite preguntas ni reproches, además de que todo conocimiento expresado en este se vuelve una realidad objetiva, ya que se consigna en los cuadernos canónicamente

De otro lado, vemos como la pedagogía activa en ambos países tuvo un papel importante en el campo educativo de ambos países, se intentó crear una pedagogía en contra de los ideales religiosos y de la pedagogía enciclopédica que se habló, sin embargo, en mayor medida en Colombia aunque también México esta pedagogía era para un sector de elite y solo para unos

pocos estudiantes entre ellos. Por lo tanto aunque el poder que ostentaban los promovedores dentro del campo político y el educativo era ostensible, su real impacto en la pedagogía y la didáctica de la época fue poco.

La figura de Ovide Decroly emerge claramente como un influenciador de las ideas de los políticos educativos en Colombia y en México, en ambos casos el pedagogo mantenía conversación directa con los ministros de educación y secretarios de educación respectivamente, en el caso de México visitó México y en Colombia mantuvo correspondencia directa con Agustín Nieto Caballero.

Por otro lado, es importante entender cómo el currículo se configura como un concepto importante para entender las relaciones dentro del campo educativo entre agentes del mismo. Sin embargo, entendemos como el campo político genera una influencia en el campo educativo al entrar en el discurso pedagógico tipos de valores a resaltar. Así como una narrativa concreta de la nación y de los nacionales donde se buscan construir no solamente un historia nacional sino una subjetividad en los connacionales (Bhabha, H. K. 2010)

Finalmente, La enseñanza de valores fue algo que prevaleció en la enseñanza en ambos países y una lucha clara dentro del campo educativo y político por la conformación de una doxa sobre la productividad y el hombre productivo, este ideal se relacionó con concepciones de higienismo y salubridad que se tratarán a continuación.

6. El campo educativo en la cotidianidad.

El objetivo de este capítulo consiste en evidenciar cómo las políticas educativas implementadas por los gobiernos de la época y la iglesia eran incorporadas por los estudiantes en el día a día de las clases y la vida cotidiana. Las nociones de higiene y la importancia de saber leer y escribir proveen una ventana para entender cómo la lucha por el campo educativo constituye a los sujetos dentro del mismo.

6.1. La higiene, la lectura y la escritura en Colombia

De acuerdo a Torres & Ramírez (2010), los procesos de lectura y escritura en Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del XX estuvieron determinados por dos aspectos. Por un lado, aportaron al manejo de la técnica de la industria febril y la agricultura; por el otro, fueron orientados a generar un pensamiento higienista que promovía la limpieza física y

espiritual con relación al alma o la raza. Estos dos procesos tuvieron fines utilitaristas y prácticos que buscaban aportar a la construcción de Nación y a la idea de progreso que se tenía. Por lo que, en términos generales, la Nación se define desde el paradigma de la homogeneidad, la cual invisibilizó cualquier idea de diversidad cultural y de reconocimiento de los indígenas americanos y negros traídos y nacidos en América (Carvajal, 2014).

Las políticas educativas y, con ellas, los procesos pedagógicos en torno a la enseñanza de la lectura y escritura de finales del siglo XX, se dieron en el marco de la Constitución de 1986 y el inicio de la Guerra de los Mil Días, la cual se produjo a raíz de la oposición liberal frente a la hegemonía conservadora. La oposición pedía un cambio a la nueva Constitución Política por considerarla autoritaria, sumado a las relaciones que establecía entre la iglesia y el Estado (entre ellas, las misiones católicas) para hacerse cargo del proceso educativo de la nación emergente.

Las misiones católicas encargadas por el Estado tenían como fundamento principal salvar e instruir a aquellos que las élites políticas consideraban salvajes (negros e indígenas). Para dejar de serlo y pasar a la vida civilizada debían convertirse a la fe cristiana, y el medio para ello sería la lectura y la escritura, entendiendo a estas como una forma para transformar las costumbres sociales y culturales de las poblaciones que de una u otra manera eran vinculadas con problemas de salubridad pública.

Como habíamos visto, la posición predominante de principios de siglo XX dentro del campo de la educación la mantenía la iglesia. Para este tiempo existía un imaginario en las élites políticas y económicas: que las costumbres higiénicas podrían llevar al esplendor y al progreso del país. Dentro de las estrategias para este logro se definieron brigadas y comités de salubridad pública tanto a nivel local como nacional. Sin embargo, la principal dificultad que encontraron fue que los centros de instrucción y las escuelas habían sido destruidas o utilizadas como cuarteles por el Ejército Nacional durante los períodos de guerra, lo que empeoraba las condiciones higiénicas y hacía difícil su recuperación (Torres y Ramirez, 2010).

La destrucción de las escuelas por las guerras y su utilización como trincheras hizo que el Gobierno tuviera que celebrar contratos de arrendamiento de locales para que fueran utilizados como escuelas, al menos mientras se hacían las reparaciones necesarias. Sin embargo, la falta de infraestructura no fue el único problema que los maestros tuvieron, también carecían de instrumentos con los cuales dar la instrucción pública, como tizas, pizarras, plumas y textos de lectura, por lo que los profesores debían innovar y buscar alternativas a esta carencia. En ese sentido, la educación estaba en manos de lo que el maestro quisiera enseñar.

Aspecto que incomodaba a muchos, pues se requería que los procesos de lectura y escritura fueran los mismos para todos. El objetivo de la instrucción pública era adoctrinar en políticas higienistas y el manejo de la industria febril y la agricultura, por ello se necesitaban textos uniformes y suficientes para el número de alumnos. Por medio del control del currículo se buscaba la constitución de un *habitus* general para la creación y promulgación, en este caso, de la *doxa*.

Los informes de los inspectores de la época referencian las condiciones paupérrimas en las que se encontraban las escuelas. No solo por la infraestructura escolar sino también por las enfermedades con las que venían los niños y niñas (Torres & Ramirez, 2010) y que en resumidas cuentas evidencia las condiciones de pobreza en las que se encontraba la población, característica de la privación o el acceso a los medios necesarios para materializar el desarrollo humano (OMS, 2012).

Para transformar esta situación y poner en marcha las políticas educativas, el Gobierno fusionó el Ministerio de Instrucción y el de Salubridad Pública en 1923, pues se consideraba que el problema principal era la necesidad de “blanqueamiento” de estas poblaciones y regiones. Para ello, se promovieron además políticas migratorias de personas consideradas blancas hacia las regiones donde habitaban más indígenas y negros, pues solo los blancos podrían llevar el progreso y generar riqueza a la nación.

En consecuencia, el desarrollo de las políticas educativas se da en el marco de un debate

orientado alrededor de la raza y del deseo de blanqueamiento de la población como una forma de mejorar y organizar los territorios que para la época presentaban condiciones de insalubridad y hacinamiento, especialmente aquellos habitados por población históricamente menos favorecida, como los indígenas y los negros. Tanto así que uno de los principales temas de interés en el proceso de construcción nacional —que pronto se convirtió en tema central de las discusiones políticas— fue el de lo indígena y lo negro, pues se constituía en un asunto crucial para muchos sectores de la población debido a las implicaciones que tenía en el ordenamiento legal y en la distribución y jerarquía político-administrativa del territorio (Castro-Gómez, 2005, p. 227-303, citado en Carvajal, 2014 pg. 10).

Este debate centralizó las preocupaciones sobre la higiene y la salud, de modo que médicos de alto prestigio, como el boyacense Miguel Jiménez López, desarrollaron un discurso alrededor de la degeneración de la raza. Este planteaba que los aborígenes y los negros eran razas deficientes por causa de sus supuestas malas costumbres de alimentación (carnes nitradas, asadas con el sol u oreadas y el uso de aguas naturales, entre otros) y, especialmente, de la embriaguez con la chicha. El médico afirmaba que estos hábitos sometían y disminuían su capacidad de pensamiento.

Para este médico boyacense, la raza mestiza estaba en decaimiento y los niños representaban justamente la degradación. De acuerdo a Torres & Ramírez, las escuelas primarias estaban saturadas de las clases analfabetas y menos favorecidas mentalmente para el aprendizaje. Por ello, debían promoverse condiciones tanto físicas como sociales para limpiar a esta población de todas las malas costumbres. Era necesario implementar una buena nutrición, un aseo corporal, reglamentar el trabajo y el descanso, revisar la propuesta educativa para dar una cultura física y promover modales acordes con un espíritu culto; lo cual debía realizarse desde las primeras edades de los niños, como complemento a las políticas de inmigración que, como se ha dicho, tenían el objetivo de importar una raza cuyo número y características permitieran ahogar progresivamente los rasgos de degeneración (2010, pg. 277).

Es importante ahondar en las diversas construcciones anteriormente expuestas. En primer

lugar, en la noción de “malas costumbres”. En esta vemos un juicio moral sobre las condiciones sociales en las que estaban las personas por fuera de la alfabetización, por lo cual entendemos que esta, a parte de un capital cultural que se intentaba promover, también comprendía un capital social, ya que buscaba la constitución de un habitus de relacionamiento con otros y de subjetividad que tiende a valorar la raza como carácter especial de comportamiento moral, algo que provenía de los cuadros de castas en la colonia.

Así mismo, al buscar intervenir por medio de las escuelas una necesidad de salud pública, quienes insertaban esta doxa sobre la higiene en relación directa con la moral en la cotidianidad de los estudiantes serían los docentes, muchos de ellos párrocos; quienes tendrían el trabajo de naturalizar estas nociones.

En medio de este debate por la raza, en el que no solo Colombia se había sumergido, sino toda América Latina y el mundo occidental, la educación se convirtió en el instrumento para “mejorar la raza” y buscar el blanqueamiento de los pueblos. Esta idea parecía estar implantada en toda la élite político-económica del país. Torres & Ramírez (2010) documenta que a principios de la década del 40, según Laureano Gómez propagaba que la costa Caribe era un estado incivilizado. Las poblaciones que la habitaban no eran útiles para la Nación, comparándolos con la maleza y los bejucos que en esa zona crecían. A lo anterior se sumaba las condiciones climáticas que señalaban también como responsables de ese letargo. A este respecto, Luis López de Mesa, intelectual colombiano y político liberal de principios del siglo XX, formula algunos argumentos para impedir que los indígenas y los negros se mezclaran:

La mezcla del indígena de la Cordillera Oriental con ese elemento africano y aún con los mulatos que de él deriva sería un error fatal para el espíritu y la riqueza del país: se sumarían, en lugar de eliminarse, los vicios y defectos de las dos razas y tendríamos un zambo astuto e indolente, ambicioso y sensual, hipócrita y vanidoso a la vez, amén de ignorante y enfermizo. Esta mezcla de sangres empobrecidas y de culturas inferiores determina productos inadaptables, perturbados, nerviosos, débiles mentales, viciados de locura, epilepsia, de delito, que llenan los asilos y las cárceles

cuando se pone en contacto con la civilización. (Restrepo 1988, p. 126)

Fue así como el poco progreso del país fue definido en términos de raza y las prácticas educativas, especialmente las de lectura y escritura para la instrucción pública, se convirtieron en el propósito de mejoramiento y el progreso del país; la instrucción de la lectura y la escritura se vio plasmada a través de grabados e imágenes de santos y laicos con rasgos europeos que dejaban claro la superioridad de ciertas culturas y de ciertas razas (Torres & Ramírez, 2010).

En este contexto fue que El Congreso de la República aprobó la ley 12 de 1926, la cual estableció que el Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, de acuerdo con la Dirección Nacional de Higiene, se encargaría de diseñar y publicar los programas detallados que debían darse en la escuela, así como las instrucciones necesarias para los maestros. Lo anterior, teniendo en cuenta las necesidades del país y sus objetivos, dando prioridad al saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres.

Las comisiones eclesiásticas y de misioneros encargadas de la instrucción pública no solo llevaban medicamentos para combatir las enfermedades que producían las condiciones de precariedad socioeconómica de los niños y niñas de las escuelas, sino que también promovía la purificación moral y la salud espiritual en todos y cada uno de los establecimientos escolares, llevándoles la palabra de Dios como salud del alma y del cuerpo a estas razas consideradas degradadas.

Por otro lado, las juntas centrales de higiene se encargaban de hacer acuerdos en los que se establecían las obligaciones higiénicas de los maestros de las escuelas. Entre ellas se encontraba que si un niño no presentaba al maestro el certificado de vacunación oficial o de un médico titulado, este debía ser vacunado y revacunado oportunamente. Para tal fin, se creó la figura del jefe de la Oficina de Vacunación de Bogotá, quien se encargaba de visitar los establecimientos de educación, tanto públicos como privados de la capital, a fin de determinar si los estudiantes y los alumnos habían sido vacunados o no. Así mismo, las juntas departamentales de higiene definían, de acuerdo a las condiciones ambientales, lo que

se necesitaba para la vacunación en las escuelas y los colegios, para posteriormente solicitarlo al Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública (Torres & Ramírez, 2010).

Además, se impuso la Escuela Alemana y Sueca como ideal a seguir para el progreso. Por ello, se impusieron ejercicios gimnásticos y educación física que, de acuerdo con los higienistas, le permitían a los niños y niñas desarrollar ciertas facultades como, por ejemplo, dar al organismo el grado de resistencia necesaria para las condiciones climáticas, en oposición a la degeneración de la raza. Incluso, se pensaba que las instrucciones de higiene podrían mitigar la Miopía Cephalalgia y las desviaciones vertebrales. Mientras que para los procesos de escritura y lectoescritura que contenían prácticas higienistas, se seguía a la Academia Real de Estocolmo, que se caracterizaba por la práctica de ejercicios metódicos.

Para este período, los maestros no solo se encargaban de transmitir conocimientos a sus alumnos, sino que también debían promover el pensamiento higienista, para ello, se veían obligados a identificar los casos de niños y niñas que podían tener enfermedades y ser contagiosos para llevarlos o remitirlos al médico o, en su defecto, los estudiantes debían ser aislados y tomar las medidas necesarias para evitar el contagio, como quemar los alimentos que no consumiera y que solo una persona se encargara de su cuidado, entre otros. (Torres y Ramírez 2010).

Estas actitudes evidenciaban como el habitus higienista se formaba a partir de la violencia simbólica, la quema de sus pertenencias, la estigmatización y puesta en cuarentena de las personas es una actitud radicalmente violenta y es a partir de estas estrategias que el habitus se hace cuerpo, generando un ejemplo de aquel que no se lava las manos o los dientes aquel que no se corta las uñas.

En cuanto a la higiene de la lectura, esta estaba asociada con el sentido de la vista. Por lo tanto, se promovieron algunas reglas que debían seguirse para poder leer sin cansancio, como detenerse cada cuarto de hora y media para hacer una reflexión sobre lo que se leía, la proyección de imágenes y tener una buena luz. También se definieron ejercicios o gimnasia de la lengua para corregir errores que eran considerados de mala pronunciación, como, por

ejemplo, pronunciar la S como una Z, conocido como “cecear”, y la pronunciación de la r. Estos dos defectos de pronunciación le costaban a los estudiantes semanas de castigo o sanción escolar. La higiene de la lectura también pasó por enseñar a respirar, pues la base de una buena lectura es una buena respiración. Si la respiración falla, la lectura es deficiente (Torres & Ramírez 2010).

Así mismo, de acuerdo a Torres & Ramírez (2010; 294), la higiene de la escritura pasaba por la celeridad y por la belleza. Aunque se consideraba que la escritura inglesa era bella, los niños y niñas se demoraban mucho más en escribirla, así que más adelante los higienistas plantearon que la letra inclinada o inglesa era nociva para la salud, pues los niños tenían que acomodarse de cierta manera que les genera una curvatura. Por lo tanto, se concluyó que la escritura recta o vertical se ajustaba mejor a las condiciones de higiene que requería el cuerpo y, por lo tanto, la pedagogía debía promoverse.

En conclusión, se puede decir que las políticas educativas que se dieron en la época y que estaban preocupadas por los problemas higienicos de las clases sociales más pobres, sumado a la idea de mejorar la raza, trajeron consigo un ideal de Nación que esperaba ser alcanzado mediante la instrucción y la alfabetización de la población bajo ciertos criterios a seguir. Sin embargo, la dificultad más grande que se encontró fue que las instrucciones que brindaba el Ministerio de Instrucción pública y Salubridad no se ajustaban a la realidad social y económica de las poblaciones, que eran de precariedad y falta de acceso a bienes y servicios.

Los imaginarios de nación que se construyeron en las mentes de la sociedad colombiana de este siglo, y que fueron orientados por las élites sociopolíticas del país hicieron que se tomaran modelos foráneos de instrucción pública que nada tenían que ver con la realidad histórica y material de las poblaciones a las que se dirigían. Por el contrario, lo único que lograron fue ensanchar las desigualdades entre la población excluida históricamente, como fueron los indígenas y los negros de Colombia y México. Por lo tanto, las políticas educativas de este período no promovieron el desarrollo autóctono y creativo de los niños y niñas, porque se consideraba que iba en decadencia o en degeneración y, por el contrario, se promovieron políticas educativas extranjeras.

6.2. La alfabetización rural revolucionaria en México

Las diversas fuerzas políticas e ideológicas que se conformaban durante la revolución, durante el Callismo hicieron que “la educación se vio envuelta por este afán pragmático y “técnico” en el que se cifraban las esperanzas revolucionarias del nuevo régimen.” (Arce Gurza, F.1985,p.149). Es decir, había una necesidad de tecnificar la educación, por lo que los contenidos que se enseñaban no serían los mismos para toda la nación sino, por el contrario, se establecerían escuelas para ciertos tipos de trabajos específicos.

Esto se puede leer de dos maneras; la primera, al hacer que la educación rural sea diferenciada, se le da valor al conocimiento campesino, correspondiente a su relación particular con la tierra, y se documentan y explicitan las diferentes formas de cultivo de las regiones, para así aumentar la productividad en cada una de ellas.

La segunda, si entendemos la tecnificación de las escuelas rurales como un camino único mediante el cual los estudiantes se preparan solo para un objetivo específico, por ejemplo, ser campesinos; entonces, comprende una forma de control sobre las personas, puesto que se pretende una subjetividad específica para la cual el objetivo de la educación no es abrir posibilidades, sino cerrarlas.

Sáenz exaltaba las bondades de la nueva escuela, comparándola con la educación tradicional:

Estos niños —los de las escuelas tradicionales— leen y escriben y hacen un cierto número de trabajos; cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan; estamos acostumbrados a ver que todas estas cosas las hagan los niños en las escuelas. Pero en esta escuela los alumnos crían gallinas y conejos. Tienen también uno o dos cerdos. El jardín es una mancha de belleza; los niños trabajaban intensamente en él. Lo riegan todos los días con agua que ellos mismos sacan del pozo cercano. Los niños tienen su huerto; crían abejas; plantas moreras y han comenzado una colonia de gusanos de seda. ¡Están ocupados y tan felices estos niños en la escuela rural!

(Arce Gurza, F.1985,p.149).

Aquí, Sáenz intenta establecer varias comparaciones; tratando de vender las bondades de la educación rural, como oficios que los estudiantes podrán poner en práctica dentro de su cotidianidad, a diferencia de los niños citadinos que realizan actividades frágiles e inocuas que en últimas no servirán, en su opinión, para nada.

Sáenz realiza, además, una doble feminización de las actitudes y actividades de los niños y niñas. Por un lado, al comparar los estudiantes de la ciudad con los del campo, los últimos resultan victoriosos dentro de un concepto de masculinidad intrínseco a los trabajos del campesinado; sacar agua del pozo, la tenencia del huerto y finalmente el concepto de ocupación y buen uso del tiempo, actividades que requieren de esfuerzo físico notable y cuya realización se asocia culturalmente a la masculinidad, incluso la tenencia y mantenimiento de ganado.

En el mismo sentido, el tema de la vagancia y la correcta forma de aprovechar el tiempo es visto como un buen augurio en cuanto a la calidad de personas que estos estudiantes llegarán a ser. Esto proveniente de las concepciones de moralidad preestablecidas, en donde falta de un quehacer respetable deriva la calidad de ciudadano que se es.

De otro lado, las clases específicas para las niñas y la separación de los géneros solo por esta vez en su discurso; Calles distingue a niños y niñas solamente cuando los primeros se pueden ver afectados por su involucramiento en actividades poco masculinas como coser o bordar.

Así mismo, Saenz concatena todos estos elementos para darle un último valor estético. La escuela se ve linda porque los niños están ocupados y los cultivos están floreciendo en una “mancha de belleza ” . El secretario apela a una visión edenística de la escuela; niños, conejos, gallinas y cerdos hacen que la visión de la escuela sea un paraíso para los niños, aquellos que son los que están criando a las bestias.

Esta visión de escuela estaba enmarcada de esta manera: Cada escuela sería dotada de quinientas hectáreas para que realizara cultivos experimentales y tendría además maquinaria moderna para el desarrollo de la agricultura y la ganadería. Contaría también con salones de clases y dormitorios para alojar a 200 alumnos aproximadamente, escogidos de entre los ejidos circundantes, entre los 10 y los 16 años. (Arce Gurza, F.1985)

Esta era la tecnificación de la educación, un campo de pruebas agrícolas. O, por lo menos, su idea era esta, aunque se logró en pocos casos. Pero, siguiendo con la idea, el número de hectáreas era en sí abrumador, puesto que, ya sea para cultivo o para ganadería extensiva, se recomienda una hectaria por cabeza de ganado y cada escuela estaría encargada de manejar 500 cabezas de ganado en su culmen. Eso en 1900 es un símbolo de riqueza muy alto; sin embargo, es de entender que las escuelas eran propiedad de la nación y la riqueza que estas generaran iría al tesoro nacional.

A partir de esto, entendemos que la escuela se constituye como parte de un sistema nacional de agricultura, y a su vez en un sistema económico estatal, una forma de poner a producir la tierra circundante a los pueblos. Pero, para poner a trabajar un tejido tan grande, es necesario trabajadores que dispongan de tiempo y cuya mano de obra no le cueste mucho al Estado, es ahí donde entran los 200 alumnos ligados a esta estructura educativa.

Es clara la idea del lugar de la educación en este imaginario. El campo de la educación se constituye en el México revolucionario como el lugar de inicio de la cuestión económica agrícola del país. Para esto, fue necesario integrar a todo el país en esta mentalidad de producción económica, por lo que precisamente “El propósito de llevar la educación al medio rural implicaba establecer un nuevo concepto educativo que fuera capaz de ir más allá de la acción tradicional de la escuela”(Rangel Guerra,2006 ,p. 170).

Para la consecución de una integración nacional a partir de la educación, el Estado mexicano tenía que sobreponerse a un problema geográfico similar al colombiano, la población estaba muy dispersa y las ciudades eran incipientes hasta ese momento. Por lo tanto, ¿cómo se llegaría a aquellos que estaban tan lejos? La respuesta a esto serían las

misiones culturales:

Las Misiones Culturales fueron concebidas en 1923 por el profesor Roberto Medellín, en ese momento oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, quien entusiasmado por su idea, abandonó su cargo y encabezó la primera Misión Cultural, que se trasladó a Zacualtipán, Hidalgo, el 20 de octubre de 1923. Además del jefe de grupo, acompañaron al maestro Medellín un maestro de educación rural, que fue el propio Rafael Ramírez, y cinco maestros más, de jabonería y perfumería, curtiduría, agricultura, orfeones y canciones populares y educación física y enfermería. (Rangel Guerra, 2006 p. 173).

Las misiones culturales en principio buscaban hacer presencia del Estado donde su institucionalidad no había llegado en plenitud. Como discutimos, la importancia de la educación en el ideal revolucionario era grande y las diferentes formas de llevarla a la ruralidad se convertirían en una necesidad. Como se explicó arriba, se dividieron las formas de enseñanza en rural y urbana, pero esta nueva iniciativa se iba a volcar totalmente en la ruralidad y la necesidad de crear simbiosis entre el estado central y federal.

Pero, ¿por qué llamarlas culturales y no educativas? Porque la intención educativa de las misiones no era lo más relevante. Al llevar maestros que enseñaran música, la misión buscaba incorporar una parte del folclor nacional dentro de los lugares donde, por su lejanía geográfica, este no había podido calar. La música funciona como un medio que crea un vínculo entre el intérprete y el oyente; así que, al llevar a un profesor de esta asignatura, la misión conseguía un primer acercamiento a las comunidades, las cuales en muchos casos no hablaban el idioma de los misioneros.

Las misiones buscaban también propagar una forma de pensar racional y práctica para terminar con los fanatismo religiosos y los hábitos para el vicio y tener un saneamiento del cuerpo y la casa (Vaughan, Mary Kay, 2000). La intencionalidad moral de las misiones es evidente y en esta cita se hace visible desde dos énfasis: lo racional (mental), y cuya desgracia sería el fanatismo religioso, y la salubridad, cuya desgracia serían los hábitos

viciosos (cuerpo).

Estas misiones culturales intentaban llegar a la ruralidad con un diferente enfoque pedagógico, como se describió anteriormente, y se intentó establecer la idea de una comunión entre la nueva escuela y el lugar donde se establecería. “En estas escuelas – escribió Sáenz- nunca se sabe dónde termina la escuela y dónde principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque, volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad. (Arce Gurza, 1985,p.149)

Sobre lo que Sáenz describe, podemos ver una intención de conjugar la Nación dentro de la escuela. También, como hemos visto, la cultura popular, entendida como los usos y costumbres cotidianos de un territorio específico, es una parte importante de la construcción de la escuela y de su currículo. Al ser la escuela una sola con la comunidad, el político busca crear un sentido de pertenencia para con ella, representando esta misma la llegada del Estado a las comunidades apartadas, generando al tiempo, un sentido de pertenencia con el proyecto político revolucionario.

Finalmente, la condición de la escuela como el lugar foco de la comunidad busca monopolizar y extender el campo educativo para que abarque diversos tipos de capitales; para que en este, como lugar simbólico y físico, entren en disputa no solo el capital cultural, ligado generalmente a los conocimientos brindados, sino el social, atado a las relaciones sociales de amistad, compadrazgo y estatus. Por lo tanto, cuando Saenz proyecta la idea de una escuela más relacionada con la comunidad, busca que el Gobierno como agente del campo educativo gane el control sobre el capital, tanto cultural como social.

6.3. Escribir es leerse en la nación.

Desde la independencia el concepto de blanqueamiento fue tomado como una necesidad para el progreso de Colombia, por otro lado, en México no se intentó construir un blanqueamiento explícitamente, este se cambió por un discurso desarrollista y civilizatorio que tenía la necesidad de llegar a todo el territorio.

El concepto de raza fue muy importante en la construcción nacional de ambos países, de una manera u otra, así el campo de la educación se vería afectado por estas nociones y buscaría crear ciertas verdades sobre la raza y el desarrollo en las comunidades más alejadas.

De esta manera se construyó una doxa sobre los beneficios de la educación como camino civilizatorio (claramente influenciados por un evolucionismo social), del cual el castellano sería una de las herramientas principales.

En Colombia, adquirir el capital cultural adquirido a partir de la lectura y escritura en castellano era necesario debido a la constante evangelización de pueblos indígenas que hablaban una multiplicidad de lenguas y la traducción de la biblia a estas era imposible. Además, una de las condiciones del concordato consistía en enseñar a las personas en las zonas más alejadas del país el idioma de la nación.

A su vez México también tenía el “problema” del idioma, muchos de sus ciudadanos no hablaban el idioma castellano y la iglesia después de la constitución revolucionaria ya no tenía una posición dominante dentro del campo político y educativo que le diera la legitimidad de evangelizar a las comunidades más alejadas, esta posición sería transferida a las misiones culturales.

La lectura y escritura constituyeron entonces la base ideológica para la integración cultural (voluntariamente o no) de las comunidades más alejadas, en ambos países se legitimó estos esfuerzos basados en la doxa del progreso y la civilización de los pueblos.

Así mismo, en ambos países se utilizó el lugar físico de la escuela como un espacio de objetivación del capital cultural, es decir la escuela pasaría a ser un lugar importante no solo para la comunidad educativa sino para toda la comunidad que dicha escuela cobijase, puesto que en con ese espacio geográfico y dicho edificio se constituye un capital simbólico de los diferentes gobiernos y al mismo tiempo se asocia el pensamiento occidental y la doxa del progreso con el gobierno que es dueño del espacio físico.

Finalmente, vemos que ambos países conciben a la persona en los albores de la nación como desocupada y en algunos momentos peligrosa, ya que no hacen parte del círculo capitalista de producción, es por esto que la oferta educativa e higiénica busca que las personas posean un hábitus de ocupación y limpieza personal enfocado en las necesidades productivas de la nación, sin ningún interés en las particularidades étnicas que puedan tener.

Así mismo, las concepciones sobre saber leer, escribir y las prácticas higienistas tuvieron como resultado una concepción distinta del cuerpo, tanto desde el estado como al nivel personal, el hábitus de las personas tuvo que adaptarse a valores impuestos sobre la higiene, así como la nueva ubicuidad de la necesidad de hablar y escribir propiamente el castellano, esto demuestra cómo todo este discurso sobre el desarrollo e higienista se fue incorporando en las prácticas cotidianas de la escuela y de la vida personal de las personas.

7. Conclusiones

A lo largo de la investigación se buscó analizar cómo los diferentes agentes políticos de, Colombia y México se disputaban el poder del campo de la educación basándose en las políticas públicas y en las formas de enseñanza se llevó a cabo un estudio comprensivo de las diferentes disputas entre agentes de dicho campo y las diferentes roles que estos jugaron a través de la historia.

Por lo tanto, en el caso de Colombia podemos interpretar que las políticas públicas creadas desde la base del concordato ayudaron en la constitución del campo educativo, ya que este aseguraba que la relación aristocrática de la curia con los sectores gobernantes no solo permaneciera sino que floreciera; haciendo que la iglesia, por medio de figuras institucionales como el rol del inspector, fuera parte activa del Estado.

Esto proporcionó a la iglesia una hegemonía dentro del campo educativo y las leyes que lo normaron por lo menos hasta 1930. Posterior a esta fecha, se presentó un cambio, una renegociación del concordato, que hizo que la curia cediera parte de su poder al Estado colombiano, el cual quiso instaurar un sistema de educación estatal similar al mexicano, que finalmente fallaría debido a la falta de cobertura en términos de infraestructura y personal docente, entre otros aspectos.

En México, por el contrario, la iglesia fue separada por completo de los asuntos oficiales del Gobierno con respecto a la educación. Las políticas que constituyeron el campo educativo desde mediados del siglo XIX, giraron en torno a perpetuar una ligera regulación con respecto a la educación brindada por la iglesia de forma privada manteniendo la poca expansión del sistema educativo y perpetuando a la educación como un bien que denotaba cierta distinción.

Sin embargo, esto cambiaría de manera radical al empezar el proceso revolucionario, con el que el Gobierno empezó a regular intensamente todo lo relacionado con la relación entre iglesia y educación, al punto de censurar y prohibir por completo cualquier tipo de educación religiosa, incluso en las escuelas de carácter privado.

El campo de la educación en México

La educación escolar en Colombia y México no era homogenizada a toda la población, lo cual constituía un problema para las élites de estos países ya que la reproducción cultural de ideales recaía en los valores familiares disimiles de la población general. Por lo tanto, existió una preocupación en ambas naciones por llevar la institucionalidad del Estado a lugares geográficamente remotos o poco accesibles.

Es por esto que la educación generalizada se hizo necesaria para constituir un proyecto de construcción de identidad nacional, algo que las escuelas estaban perfectamente equipadas para realizar mediante estrategias como la creación de una historia nacional y una pedagogía de enseñanza de la misma, la enseñanza de los himnos nacionales y la instauración forzada de la lengua castellana como única y legítima para las naciones colombiana y mexicana, a pesar de que era un idioma que muchos no hablaban, cuya necesidad fue objetivada dentro de ambos campos educativos, mucho de este proyecto de educación nacional fue fomentado y aunado por la iglesia, quien llegaba a los lugares más alejados de la región.

Para poder recrear el concepto de nación en la población colombiana y mexicana, los profesores funcionarían como comunicadores ideológicos y como agentes bisagra entre el gobierno y los estudiantes, demandando comportamientos que ideológicamente eran implantados en la comunidad bajo los conceptos de desarrollo, productividad, buenas maneras y el marco general de la moralidad católica en la cotidianidad de sus maneras, la forma de hablar, de vestir, los cortes de cabello entre otros.

En muchos casos, los profesores eran los mismos párrocos, ya sea dentro de lo urbano o en la ruralidad, por lo tanto estos ejercían varios roles de poder en las comunidades, no solo como estandartes morales de conducta religiosa en su labor parroquial sino como los poseedores del conocimiento científico en su rol de profesores de la escuela. Es así como los profesores/párrocos poseían varios capitales dentro del campo educativo: capital simbólico, cultural y social, y así mismo ejercían el poder que dichos capitales les otorgaba.

Es así como la pedagogía en ambos países es usada como un instrumento para evitar que la mayoría de las personas ganen capital cultural dentro del campo de la educación, incentivandolos a desertar por medio del aburrimiento y de didácticas ampliamente disfuncionales de enseñanza, que en muchos casos eran impuestas en un idioma diferente al de la población.

La pedagogía católica genera una violencia simbólica y epistémica sobre las personas, ya que ignora los pensamientos de estas al olvidar su contexto, idioma, raíces culturales y minimiza su importancia en el aprendizaje, exigiendo silencio en la escuela y prohibiendo la participación crítica, constituyendo así una subjetividad enfocada en la inferioridad y legitimando a su vez la pedagogía enciclopédica como útil para este tipo de personas, creando así un círculo vicioso.

Es por esto que la Escuela Nueva y sus variantes tuvieron un gran impacto en la concepción de la educación dentro de los países, muestra de esto fueron los múltiples cursos y visitas que realizó Ovide Decroly a Colombia y México, ya que aportaba a la discusión otra forma de entender la enseñanza y otra pedagógica en su conjunto. Sin embargo, esta teoría pedagógica se quedaría corta en su aplicación, en el caso colombiano siendo exclusiva para las elites y en el mexicano aplicándose solo en las misiones culturales con muchas restricciones.

En conclusión, teóricamente la noción de campo, fue útil para entender los capitales en disputa y las interrelaciones entre agentes tales como profesores, estudiantes y la comunidad educativa en general, así como para entender las políticas proferidas desde los órganos de administración educativa, sin embargo la noción de campo como lugar social autónomo y creador de su propia lógica queda corta a la hora de entender las relaciones entre educación y política en Colombia y México en la primera mitad del siglo XX, debido a que la forma como se constituye el campo va más allá de una relación entre espacios sociales y agentes del campo educativo y político. Los bordes del campo social no solo están borrosos en temas como la pedagogía y la didáctica, sino que son completamente inexistentes en aspectos de política pública y en las concepciones de raza y cultura que permean a la educación.

8. Bibliografía

- Abrams, P. (2015). Notas sobre la dificultad de estudiar el estado. En *Antropología del Estado* (pp. 17-70). México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arango, R. (20 de junio de 2012). El eterno retorno. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/el-eterno-retorno-0> Rodolfo Arango
- Archivo Histórico del Senado, Senado de la república mexicana Boletín # 60. Recuperado de http://10.1.18.250/senado/prototipo_2/library/archivo_historico/contenido/boletines/Boletin_60.pdf
- Bhabha, H. K. (2010). *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Berrio, J. R. (, 1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista española de pedagogía*, pp. 449-475.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid, España: Ediciones AKAL.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus
- Bordieu, P., y Eagleton T. (2003). Doxa y vida cotidiana: una entrevista. En S. Zizek. (Comp.), *Ideología: un mapa de la cuestión* (pp. 295-308). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2008). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva.*, México: Grijalbo.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid, España: Visor.

Burke, P. (Ed.). (1993). *Formas de hacer historia.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Carvajal, D. (2014). Violencia y Nación en Colombia: de la Nación homogénea a la Nación multicultural. *Revista Eleuthera*. Recuperado de http://200.21.104.25/eleuthera/downloads/Eleuthera11_7.pdf

Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia*, (34), pp. 7-30.

Unesco. (2010). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología.* Barcelona, España: Ediciones Península.

Fusco, G. (2009). La investigación histórica, evolución y metodología. *Revista Mañongo*, 17 (32), pp. 229-240.

Gamas, J. (2017). *Los grandes debates del Congreso Constituyente de Querétaro, 1916-1917.* Recuperado de <http://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Losgrandesdebates.pdf>

García, I. (1935). *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México: SEP.

García Moctezuma, Francisco. (2010,). La planeación del desarrollo regional en México (1900-2006). *Investigaciones geográficas*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112010000100009&lng=es&tlng=es.

Gómez, V. (1991). La educación tecnológica en Colombia. *Educación Superior*.

González, R. (2007). El significado del laicismo en el Constituyente de 1917. En D. Valadés y M. Carbonell (coords.), *El proceso constituyente mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

- Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Posadas, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Henaó, J. M., y Arrubla, G. (1911). *Historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Salesiana
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista colombiana de educación*, 26, p. 107.
- Ley 0030 de 1944. Diario oficial, No. 2573, 1944, sábado 30, diciembre.
- Ley 39 de 1903. Diario oficial, No. 11,931, 1903, viernes 30, octubre.
- Ley 32 de 1936. Diario oficial, No. 23127, 1936, jueves 5, marzo.
- Ley 89 de 1903. (Decreto 491) (1904). Diario oficial, No. 12,122, 1904, jueves 14, julio.
- Ley 25 de 1917. Diario Oficial, No. 16239, 1917, viernes 9, noviembre.
- Ley 56 DE 1927. Diario Oficial, No. 20645, 1927, martes 15, noviembre.
- Ley 56 de 1927 y ley 12 de 1934. (Decreto 2214) (1935). Diario Oficial, No. 23088, 1936, lunes 20, enero.
- Ley 48 de 1945. Diario Oficial, No. 26014, 1945, miércoles 19, diciembre.
- Lucio, G. (1939). *Simiente, libro para escuelas rurales*. México: Comisión Editora Popular/SEP.
- Mair, P. (2001).12. Política comparada: una visión general. Nuevo manual de ciencia política, 1, 447.
- Marby, D. J. (1985). Twentieth century mexican education: a r. *History of Education Quarterly*, 25, pp. 221-226.
- Meyer, J. (2005) La Iglesia católica en México, 1929-1965. *Historias*, (70), pp. 55-84.
- Moreno, A., y Ramírez, J. (2013). *Pierre Bourdieu: proyección siglo XXI*. Ciudad, País:

Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13164910200600040008&lng=es&tlng=es.
- Newland, C. (May, 1994). The Estado docente and it's expansion: Spanish American Elementary 1900-1950. *Journal of Latin American Studies*, 26(2), pp. 449-467.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Influencia de la pobreza en la salud. Informe de la secretaria*. (Consejo Ejecutivo 113° Reunión). Recuperado de http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/eb113/seb11312.pdf
- Ossenbach, G. (2004). Bases para el avance de la Historia Comparada de la Educación en Iberoamérica. En O. L. Zuluaga, G. O. Sauter (Eds.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX (Vol. I)* (pp. 23-66). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Perdomo-Rubio, A., y Martínez-Silva, P. (2010). Agentes y campos sociales en la seguridad del paciente de tres hospitales de Bogotá. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*,), pp. 9-19.
- Pérez, S. (2011). Pedagogía Laica: Una Necesidad para la Convivencia Escolar en el Contexto de la Pluralidad de Creencias en las Escuelas de Educación Básica en México. *Revista Temas Socio-Jurídicos*, 61, pp. xx-xx.
- Perrenoud, Ph. (2012). El “currículum real y el trabajo escolar”. En J. Gimeno, R. Feito, Ph. Perrenoud, y M. Linuesa. *Diseño desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Quiceno, Q. C. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)*. Ciudad, País: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Quiceno, H., Javier, S., y Vahos, L. A. (2004). La instrucción y la Educación pública en Colombia:1903-1997. En G. Ossenbach, O. L., , y O. Z. (Edits.), *Modernización de los sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX (Vol. II)* (pp. 105-170). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Rangel, A. (2006) La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28, (2), pp. 169-176.

Restrepo, L. A. (1988). El pensamiento social en Antioquia. En J. O. Melo (Ed.), *Historia de Antioquia* (pp. 373-382). Medellín, Colombia: Presencia.

Savarino, F. (1995). Catolicismo y formación del Estado en Yucatán, 1900-1914. *Revista mexicana de sociología*, pp.157-174.

Simmel, G. (2008). *Pedagogía escolar*. Barcelona, España: Gedisa.

Toro, A., Muñoz, A., y Scharnholz, L. (2014, julio). Huellas de Alemania en la educación en Colombia. *Quaestiones disputatae*. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/viewFile/840/814>)

Unesco. (1982). *La Educación secundaria técnica en México: estructura, administración, supervisión y evaluación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000487/048752SB.pdf>

Vaughan, Mary. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas, 1920-1940*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.

World Inequality. (2018). Informe sobre la desigualdad global 2018. Recuperado de <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>

Zorrilla Fierro, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/551/55120106/>