



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119

Voces históricas del Instituto Pedagógico Nacional

Historical Voices of the National
Pedagogical Institute

Vozes históricas do Instituto
Pedagógico Nacional

Julián Camilo Rodríguez Tarquino*

RESUMEN

Este artículo es parte del trabajo de grado para la obtención del título de especialista en Pedagogía en la línea de Historia de la educación. Aquí se exponen las tendencias sobre pedagogía y políticas educativas de distintas épocas del Instituto Pedagógico Nacional, así como sus razones fundantes. La relación del Instituto con el Gobierno y la vinculación con la Universidad Pedagógica Nacional dan cuenta de los ideales que han marcado la historia de la educación y de la formación de maestros en el Instituto, en el país y en Latinoamérica. Tendencias como la escuela activa, y procesos como el de la tecnología de la educación son algunos de los ejes en los cuales se construyeron las prácticas y políticas educativas del Instituto Pedagógico Nacional. Con la herramienta metodológica del balance historiográfico se describen los matices hallados en los documentos de historia del colegio desde 1927 hasta la década de los ochenta.

Palabras clave: escuela activa; formación de maestros; historia de la educación; políticas educativas; tecnología de la educación

ABSTRACT

This article is part of the dissertation submitted for obtaining the degree of Specialist in Pedagogy in the line of History of Education. The paper presents the trends in pedagogy and educational policies from different periods of the National Pedagogical Institute, as well as the reasons that led to their creation. The Institute's relationship with the Government and its link with Universidad Pedagógica Nacional tells of the ideals that have marked the history of education and the training of teachers at the institute, in the country and in Latin America. Trends such as

* Profesor del Instituto Pedagógico Nacional.
Licenciado en Psicología y Pedagogía
por la Universidad Pedagógica Nacional.
Especialista en Pedagogía.
juliancamilo613@gmail.com

the active school, and processes like the technology of education are some of the core ideas around which the educational practices and policies of the National Pedagogical Institute were built. The nuances found in the historical records of the school from 1927 to the 1980s are described using the methodological tool of historiographic balance.

Keywords: active school; teacher training; education history; educational policies; education technology



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119

RESUMO

Este artigo faz parte do trabalho de graduação para a obtenção do título de especialista em Pedagogia em História da educação. Aqui são apresentadas as tendências sobre pedagogia e políticas educacionais de diversas épocas do Instituto Pedagógico Nacional, assim como suas razões de fundação. A relação do Instituto com o Governo e a vinculação com a Universidade Pedagógica Nacional dão conta dos ideais que marcaram a história da educação e a formação de professores no Instituto, no país e na América Latina. Tendências como a escola ativa e processos como o da tecnologia na educação são alguns dos eixos nos que foram construídas as práticas e políticas educacionais do Instituto Pedagógico Nacional. Com a ferramenta metodológica do balanço historiográfica, são descritas nuances encontradas nos documentos de história do colégio desde 1927 até os anos oitenta.

Palavras-chave: escola ativa; formação de maestros; história da educação; políticas educacionais; tecnologia da educação

Introducción

Cada vez que se hable de la historia de la formación de maestros en Colombia, serán las escuelas normales y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) las instituciones que se tomen como referencia para situarse en el tema. En este caso, el objetivo de este artículo, que a su vez es producto del trabajo de grado realizado en la Especialización en Pedagogía, es presentar un balance historiográfico del IPN. El balance historiográfico es una herramienta metodológica que permite contrastar las distintas investigaciones históricas sobre un tema específico. Identifica las posturas, corrientes de pensamiento o disciplinas que se hayan tomado en cuenta. Con los trabajos que se han rastreado sobre la historia del IPN se identificaron los matices, las tensiones y los entrecruces en los textos; sus autores, sus épocas y sus ideales de pedagogía se esbozarán de manera breve, pero estableciendo las conexiones entre las diferentes publicaciones.

El IPN, como unidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene una historia que se remonta a cincuenta años, y desde su fundación como instituto cumplió noventa y un años. Se espera que este trabajo contribuya a futuras investigaciones en torno a la historia del IPN, con el fin de iniciar un proceso de recuperación de su archivo y de los aportes a la pedagogía de una de las instituciones oficiales más significativas del país.



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119

Primeros años del IPN, un ideal común de pedagogos y gobernantes

La primera obra sobre el IPN tuvo como título: *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935*, escrita por su primera directora, Francisca Radke (1936). Los primeros años del IPN fueron fundamentales para constituir la tradición de un colegio de noventa años el cual fue fundado en 1927 y posteriormente anexado en 1955 a la recién creada Universidad Pedagógica Nacional Femenina y para consolidar un proyecto de carácter nacional para la formación de maestras

La mayoría de las acciones políticas emprendidas en la construcción del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas surgieron durante los mandatos presidenciales del periodo denominado la *hegemonía conservadora*¹. Dicho partido político contrató a profesores alemanes para construir un proyecto nacional que se encargara de la formación de maestras e inspectoras en todos los niveles educativos, desde el kindergarden hasta el bachillerato. En consecuencia, el Instituto abrió sus puertas el 9 de marzo de 1927 en la calle 72 en la ciudad de Bogotá. De esta misión alemana –la segunda en el país– formaba parte Francisca Radke, maestra devota y firme defensora del sistema de internado, a quien fue asignado el proyecto.

Radke nació en Aquisgrán (Alemania) durante una época de pleno desarrollo del capitalismo. En este contexto también surgieron los primeros derechos políticos y civiles de la mujer, dentro de los que cabe resaltar la oportunidad de acceder a la educación superior. Este ambiente social le permitió estudiar en distintas universidades alemanas y así encarnar esa misión de la profesionalización de la educación de las mujeres², empresa que adelantaría cuando fue contratada con otros cinco profesores alemanes para dirigir el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.

Las mujeres que lograban cursar estudios en el Instituto recibían nociones básicas de algunas disciplinas: clases de bordado, economía doméstica, cocina, historia sagrada, entre otras, pues estos planes de estudio estaban orientados a que aprendieran a desempeñarse como madres y esposas. La única educación especializada que recibían la ofrecía la Escuela Normal, debido a que el oficio de maestra en ese momento se estimaba como una prolongación de su labor en el hogar, por considerar que su espíritu maternal las hacía aptas para ejercer la docencia.

Luego de que el Partido Conservador perdiera las elecciones presidenciales de 1930, los gobiernos liberales de Enrique Olaya Herrera y de Alfonso López Pumarejo efectuaron cambios en torno a la educación, y entre sus determinaciones, exigieron a Francisca Radke abandonar el país debido a supuestas afinidades con el Partido Nacional Socialista (Nazi) de Alemania. Por motivos que aún carecen de precisión histórica, no se podría afirmar que la suposición del

¹ Para profundizar en este tema véase Aline Helg (2001).

² Olga Patricia Muñoz y María Mercedes Sánchez (1998), en su trabajo de maestría *El IPN para señoritas: una institución formadora de docentes*, destacan el papel del Instituto en la educación de la mujer colombiana.



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119

Gobierno Liberal sobre la cercanía ideológica de Radke con el Partido Nazi fuera acertada; y si ese vínculo fuera cierto, habría que poner en cuestión la situación política y social tan sensible de la época debido a dos guerras mundiales. Por ello, sería apenas predecible el hecho de colocar etiquetas y calificativos a todo aquel que proviniera de las potencias involucradas en esos conflictos.

Precisamente en el marco de su regreso a Alemania, Francisca Radke escribió *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935*. En esta obra, desplegó la legislación que dio soporte al IPN durante sus primeros nueve años de vida, evidenciando que su funcionamiento administrativo diera cuenta del papel como institución líder en la formación de maestras en el país. Es un proyecto que en sus inicios no tuvo una clara intención política de dar educación a las mujeres, razón por la que su directora percibía en el Estado colombiano un matiz de inofensividad en la fundación de un instituto para señoritas. Sin embargo, en el transcurso de sus primeros años, el IPN logró posicionar la formación de maestras de tal manera que la demanda nacional desbordó sus alcances, lo que fue una gran motivación para que Radke y los integrantes de dicha misión alemana se apropiaran intensamente del proyecto (Pava, 1997).

Este texto alude constantemente a los logros del Consejo Directivo del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, ente que estaba constituido por profesores del Instituto y por representantes del Gobierno nacional, quienes además de proyectarse a objetivos comunes, mediaban las propuestas teniendo en cuenta el saber pedagógico de los maestros. Por esta razón, el Instituto y el Ministerio de Educación mantuvieron en estos primeros años una estrecha relación que favorecía a toda escala el desarrollo del proyecto.

Esta relación fructífera posicionó al IPN como referente nacional en materia de formación y profesionalización de maestras, al cumplir, por lo menos en su primera fase, el objetivo que se había trazado el Gobierno desde 1917. Al respecto, planteaba el artículo 6 de la Ley 25 de 1917:

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. (Radke, 1936, p. 7).

El Gobierno expedía leyes y decretos basados en las propuestas del IPN y ordenaba a los institutos de segunda enseñanza y a las escuelas normales departamentales regirse por su pénsum. Luego de esta norma, los directores de institutos empezaron a exigir titulación para sus estudiantes y acompañamiento de egresadas del IPN. Fue en este momento de la historia cuando se evidenció la mayor cohesión, no solo en la relación del Instituto con el Gobierno, sino en la apropiación de unas maestras con una idea de pedagogía inmersa en un proyecto nacional, para quienes la reducción progresiva del presupuesto y no tener las mismas condiciones laborales que los institutores del “municipio de Bogotá”, no fue excusa para dedicar su vida a enseñar y formar en el oficio de ser maestras.



Volumen 5 N.º 43
 julio - diciembre de 2017
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 106-119

Por otro lado, esta obra describe algunas generalidades de las metodologías utilizadas en la cotidianidad del IPN. Según la concepción de Francisca Radke, la enseñanza debía tener una relación directa con la práctica y con la vida real; por ejemplo, en biología recomendaba la vivencia directa en un “potrero” y no solo exhibir las gráficas de un texto, esto para que se diera mayor valor a la apropiación de los maestros sobre un tema determinado. No en vano, las estudiantes desde sus primeros años de formación tenían acceso a prácticas en aula; era una constante analizar en la vida real los conocimientos teóricos obtenidos.

Esa constante pregunta por la relación entre la teoría y la práctica intentarían resolverla los autores que se enmarcaron en la *pedagogía o escuela activa*, quienes son contemporáneos europeos de la fundación del proyecto de la misión alemana de la que Francisca Radke hizo parte. Los principios de la pedagogía planteada por Froebel, Pestalozzi, Montessori, Kerschensteiner, entre otros, se enseñaban en el IPN; además, se contaba con algunas asesorías de pedagogos europeos como Ovide Decroly, quienes dieron a conocer en la educación colombiana –en visitas al Gimnasio Moderno, Gimnasio Femenino y al IPN– los planteamientos de esa corriente pedagógica de la escuela activa.

Como una posible evidencia de esta corriente, Francisca Radke mencionó la importancia de las excursiones como espacios distintos al académico porque posibilitaban vivencias “directas”, debido a que en medio del viaje enseñaba a sus alumnas la diversidad geográfica y la relación de los lugares con la historia patria. En palabras de Radke (1936): “a través de las excursiones se conocían conceptos geográficos en abundancia, problemas de comercio y tráfico y el carácter de las naciones vecinas” (p. 37). Todo ello, según la autora, contribuía a un ensanche máximo del horizonte intelectual de las participantes en las excursiones, fortalecía sentimientos de compañerismo y suprimía los deseos personales; esto último, debido a las condiciones difíciles de hospedaje y alimentación que se tenían que vivir al no tener un apoyo financiero significativo para estos viajes.

En esta obra se encuentra una enorme convicción de la directora de un proyecto nacional de formación de maestras en todo nivel. Por ello, en cada línea se puede ver la preocupación por sustentar el valor de una institución, desde lo pedagógico y lo estatal; el detalle, la minucia, la especificidad en lo administrativo y en lo pedagógico, el estricto orden, la formación, la instrucción clara, la exigencia y la disciplina de internado forman parte de una época y un modo de enseñar que son encarnados por una mujer heredera de la tradición pedagógica alemana y de la corriente pedagógica de la escuela activa.

Este fragmento de la historia también evidencia la importancia de una relación armónica entre maestros y gobernantes, que, al dar voz al saber pedagógico, robusteció los primeros años del Instituto.

Cómo perdura la esencia del IPN en sus primeros cincuenta años

Francisca Radke regresó al país en 1952 gracias a que los conservadores retornaron a la presidencia después de una corta hegemonía liberal de dieciséis años. Una vez reinstalado el proyecto pedagógico conservador, se acabó la Escuela Normal Superior³ para dar paso a la Escuela Normal Universitaria y esta, a su vez, a la Universidad Pedagógica Nacional, en 1955.

A partir de la década de 1950, los países que no estaban altamente industrializados fueron llamados *países del tercer mundo*, y para superar ese "atraso", la masificación de la escuela sería la condición para alcanzar el paradigma del "desarrollo". Un texto clave para comprender el papel de la escuela en los procesos de industrialización fue el *Informe Coombs*; al respecto, Alberto Martínez Boom (2004) plantea:

En paralelo con la crisis aparece una profusa literatura dedicada a señalar la incongruencia entre los "conocimientos que brinda la escuela y el desarrollo científico-técnico, entre los modelos y relaciones sociales que rigen la vida escolar y los que rigen fuera de ella" [...]

Con la aparición en 1968 del libro de Philip Coombs *Crisis mundial de la educación* se introduce en la educación el concepto de crisis. Según Coombs, la crisis educativa es el producto de disparidades entre necesidades sociales y realizaciones educativas, es decir, del desfase entre los requerimientos del desarrollo y lo que se suponía serían las realizaciones efectivas del sistema escolar. (p. 153).

Finalizando este periodo de expansión de la escuela, Cecilia Bustamante –entonces directora del IPN– publica en 1977 *IPN 50 años*, texto conmemorativo con motivo del aniversario de la institución. En las décadas de los sesenta y los setenta, la educación en Colombia se expande y se masifica, situación que reseña la autora cuando dice que

... el incremento en matrículas y el aumento de la población que demanda ingresar al sistema escolar permiten concebir la educación como una necesidad y un derecho que tienen todos los niños y jóvenes del país como el patrimonio más importante en una época llena de constantes novedades en la ciencia y la técnica. (Bustamante, 1977, p. 19).

Teniendo en cuenta esta relación entre colegio y Nación surge la pregunta por el desarrollo integral. Esta tenía que ver con el valor que se les otorgó a los campos del saber que por sus objetos variados de estudio contribuían al conocimiento de las distintas dimensiones del ser humano. En razón a esa integralidad, el Instituto desde su fundación ha considerado la música, la educación física, las artes y las danzas asignaturas tan importantes como cualquier otra del currículo. Ese liderazgo en formar en dichas áreas del conocimiento se evidencia en sucesos históricos importantes, como el que el IPN fuera una de las instituciones en Colombia que enseñó educación física a las mujeres.



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119

3 Véase el texto sobre la historia de la Escuela Normal Superior de Herrera y Low (1994).



Volumen 5 N.º 43
 julio - diciembre de 2017
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 106-119

En esta iniciativa participaron profesoras que con su preparación lograron dar un lugar reconocido al colegio en campeonatos nacionales. No se quedó atrás la música, cuyas bandas a través de los años han sido protagonistas en eventos culturales, a lo cual se suma que, desde los primeros años del IPN, sus estudiantes presentaban conciertos a la élite del Gobierno nacional y se formaban musicalmente con los maestros más importantes del país.

Esta publicación conmemorativa también destaca el apoyo gubernamental que ha tenido el Instituto, situación que le significó poder cubrir gran parte de la demanda nacional que año tras año se incrementó, no solo de cupos, sino de normalistas de otras regiones del país que requerían complementar sus estudios para replicar el modelo de formación en institutos y escuelas normales de otras regiones.

El Gobierno nacional y el Ministerio de Educación apoyaron las iniciativas del Instituto Pedagógico, entre ellas, la intensificación de la educación física liderada en sus inicios por los profesores alemanes Gertrud Fuesers y Hans Huber. El respaldo al colegio también incluía la inversión en materiales didácticos que se traían de Europa y Estados Unidos para que sus estudiantes estuvieran a la vanguardia de los planteamientos sobre pedagogía en estos países.

La lista de materiales didácticos abarcaba desde los grandes y pesados elementos de gimnasia alemana, hasta los microscopios y lupas –entregadas por primera vez a niñas estudiantes en Colombia por la profesora alemana María Hasebrinck– que se utilizaban en las clases de ciencias que con tanta alegría describían las alumnas de los primeros años del IPN.

Esta metodología soportada en materiales didácticos forma parte de una corriente pedagógica de principios del siglo XX, que se conoce como la *escuela o pedagogía activa*. En el kindergarten era apropiado el método Montessori, en las escuelas normales se debía seguir el método Pestalozzi, en el IPN se trabajaba con el método enseñanza-trabajo, recién introducido en Alemania. Todos ellos eran métodos de la escuela activa, del "aprender haciendo". Nelly Mendoza, directora del jardín infantil y de primaria en 1977, en un apartado de la revista conmemorativa *IPN 50 años*, describe al niño de jardín de la siguiente manera:

El niño es un ser sentimental, necesita amar y ser amado, lo mismo que necesita de pan, de movimiento, de palabras y de imágenes. Se sorprende ante las cosas más simples de la vida: el movimiento de las hojas con el viento, su curiosidad insaciable se traduce en preguntas que a veces mortifican al adulto. (Bustamante, 1977, p. 22).

Gloria Pachón de Galán, en su aporte al mismo tema, decía:

Se observa la misma técnica, la misma idea, la misma intención desde el Jardín Infantil, el más prestigioso del país [...] Durante ese período los pequeños "no aprenden a leer" como es usual y aparentemente imperativo, pero en cambio, demuestran un conocimiento del lenguaje y de otros aspectos de "sentido común" de la vida diaria, totalmente insólitos dentro de otros sistemas educativos. (Bustamante, 1977, p. 41).



Autora: Laura Gómez Unda
Título: Al ritmo de la marea
Lugar: Tribugá, Chocó



Volumen 5 N.º 43
 julio - diciembre de 2017
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 106-119

Otro aspecto que se puede leer en el documento *IPN 50 años* es la alegría, la nostalgia y el orgullo con el que sus estudiantes se expresaban sobre la institución, es lo que se podría llamar "sentido de pertenencia". Ahora bien, ¿qué es lo que ha conformado esta particularidad? Tal vez la primera de las características que han edificado este "amor" al IPN fue el empeño que puso Francisca Radke, a quien siempre describen sus alumnas como una maestra con gran personalidad y preparación, ya que podía impartir todo tipo de clases, desde artes hasta matemáticas.

De esta época se destacó el beneficio del modelo de internado, puesto que las estudiantes no solo podían realizar toda su preparación en el mismo sitio, sino que también retroalimentaban constantemente sus prácticas con las maestras que seguían trabajando en el IPN. Se vivía entonces en una "casa hogar".

Esther Aranda Mantilla, quien fuera la primera directora colombiana del Instituto, se dio a la tarea de acercar más a las estudiantes con las directivas. Uno de los temas principales que se trataron en este acercamiento fue el de la vida de internado, ya que para esta época (1948) muchas estudiantes y profesoras consideraban que era una situación difícil de vivir por todo lo que implicaba alejarse de sus familias y de una sociedad cambiante que pedía otro tipo de formación. Sin embargo, se deben reconocer las ventajas formativas y pedagógicas que se obtuvieron de este modelo, puesto que gracias a ese "convivir bajo el mismo techo" se construyeron las bases sólidas del sentido de pertenencia a una institución, de un proyecto nacional y de la profesionalización de la educación de la mujer colombiana.

Se podría concluir, por tanto, que la conmemoración de los primeros cincuenta años del IPN deja el recuerdo permanente de la impronta de Francisca Radke, que con su herencia de la tradición alemana y los métodos de la escuela activa construyó con los demás integrantes de la misión pedagógica las bases de un proyecto nacional, que contaba con el apoyo del Gobierno.

Asimismo, en la década de los setenta se puede ver en Cecilia Bustamante a una directora enfocada en mantener el papel protagónico del colegio frente a las demandas de la sociedad que se atendían con una educación integral, que a través de los conocimientos que se transmitieran, pudieran dar sentido a los distintos grupos de la sociedad; donde los estudiantes elaboraran procesos de aprendizaje, grupos y contextos que, al estar fuera del Instituto, ya habían desbordado los límites del modelo fundante de internado.

Años ochenta: la pregunta por la relación Instituto-Universidad, la tecnología de la educación y la instrumentalización de la enseñanza

Esta época se caracterizó por el debilitamiento del modelo de masificación de la educación. Surgen entonces nuevas propuestas, que Alberto Martínez Boom (2004) expone de la siguiente manera:

La identificación de las alternativas que se propusieron para hacer frente al agotamiento del modelo de expansión incluyó el diseño de la instrucción y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello hicieron su aparición la tecnología educativa y el diseño instruccional. De esta manera se puso en práctica una concepción más global de la educación y la enseñanza en la perspectiva de optimizar el rendimiento y la eficacia del sistema (mejoramiento de la calidad). Así se explica que la tecnología educativa haya sido el eje central de las decisiones. (p. 163).

En la misma perspectiva del surgimiento de nuevas tendencias en educación, Martínez Boom (2016) señala:

Mundializar la educación significó convertirla en objetivo estratégico central no solo de los Estados sino de los mercados. Como se trata de sistemas en proceso de mutación, se necesitan reformas para garantizar tanto la funcionalidad como la introducción de prescripciones universales capaces de optimizar el uso de nuevos medios formales y tecnológicos. Entre otras cosas, porque la masificación requiere de acciones diversificadas capaces de responder a las contingencias de las tecnologías sociales y materiales. (p. 118).

En este contexto, Jaime Rozo (1983), director del Instituto Pedagógico, escribe *IPN, una escuela experimental y de aplicación*. En los primeros 56 años del colegio se puede identificar la relación con el Estado como una característica común entre quienes han elaborado escritos históricos y conmemorativos de distintos periodos del colegio.

El IPN ha sufrido algunos cambios respecto a su razón fundacional de formar maestras, y desde 1968 también maestros⁴. Para Rozo, los principales motivos por los que el Instituto ha minimizado notablemente su tarea de formación de docentes son la proliferación de escuelas normales, poca atención a la reforma de la educación normalista de 1963, desinterés social y de la juventud por la profesión de educador, continuos cambios en la reglamentación sobre la educación normalista, concentración de maestros en las grandes ciudades, incorporación al IPN de otros programas que desplazan el papel preponderante de la formación de profesores de primaria, aplicación de la doble jornada que incentiva desinterés en la formación normalista y diversificación del bachillerato y la dependencia administrativa de la UPN desde 1955.

Esta década de los años cincuenta se caracterizó por continuos cierres y aperturas de entidades encargadas de la formación de maestros⁵. Fue en este ambiente nacional donde surgió la pregunta por el papel del Instituto como entidad dependiente de la recién creada Universidad Pedagógica. Finalmente, y después de años de ver el desarrollo de dicho vínculo, en 1969 el Consejo Directivo de la UPN determinó que el IPN tendría carácter de escuela laboratorio⁶, es decir, serviría a la Universidad como institución para los



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119

4 A partir de 1968 inicia en el ipn la educación mixta desde primero de primaria.

5 Jorge Orlando Castro (2009) en el texto *Memoria institucional y acontecer pedagógico* expone la década de los años cincuenta.

6 A través del Acuerdo 04 de 1969, el ipn se integra académicamente con las facultades de la UPN y además se determina que el Instituto será una escuela laboratorio.



Volumen 5 N.º 43
 julio - diciembre de 2017
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 106-119

practicantes de las licenciaturas y, a su vez, como centro de experimentación e innovación educativa.

Esta relación comienza a matizarse por una serie de reivindicaciones que exige el Instituto a la Universidad con respecto a su labor fundacional de formar maestros, afectada en parte por la pérdida de autonomía, obtenida en los tiempos que dependía directamente del Ministerio de Educación. Según Rozo (1983), esta situación se empezó a agudizar en hechos puntuales como la reducción drástica de normalistas frente a los bachilleres clásicos, lo que incluso llegó a generar desigualdad académica entre estudiantes y profesores de una y otra modalidad del bachillerato. Ante esta problemática, Rozo propuso fortalecer los vínculos académicos y administrativos entre ambas instituciones a través de docentes y jefes de departamento. El autor planteaba la necesidad de que la Universidad dirigiera sus mayores esfuerzos a construir una teoría pedagógica; afirmaba que por el mismo carácter uniprofesional de la UPN, dicha teoría debía surgir de la experiencia directa que solo se da en la realidad del aula, y para tal fin, el IPN sería la institución que le permitiría a la Pedagógica dedicarse con más claridad a los propósitos específicos de la formación de educadores.

Por otro lado, el autor plantea como eje del quehacer del maestro los conceptos de *aprendizaje* y *ciencia* sumados a nociones de psicología y biología, que le muestren qué tipo de sujeto está aprendiendo. De igual forma, definió el rol del maestro como la necesidad de brindar herramientas a los estudiantes para que pudieran lograr los "autoaprendizajes", planteamiento que sustentó con autores como Robert Gagné y Ernest Rothkopf, considerados herederos de la corriente cognitivista de la psicología norteamericana.

Estos autores proponían teorías basadas en el concepto de *aprendizaje*, en un momento histórico en el que las ciencias como la lingüística, la antropología, la filosofía y la psicología se habían permeado de la naciente neurociencia y de las ciencias de la computación norteamericanas, proceso conocido como "la revolución cognitiva" (Miller, 2003).

Procesos como la memoria y la repetición se reducen a "lo aburrido" e incluso se catalogan como el problema de la educación. No en vano, el autor afirma que la exigencia del maestro que apunta a lo memorístico y a lo repetitivo produce una desconexión entre la teoría y la práctica. Esto llevó a que Rozo concluyera que la relación teoría-práctica en la educación impartida en el IPN sería mejor si, por un lado, se fortalecían los vínculos entre las dos instituciones y, por otro, si los maestros en su accionar adoptaban ciertos planteamientos del cognitvismo que dan preeminencia al concepto de aprendizaje, eso sí, descartando el cultivo de la memoria en los estudiantes.

A propósito del modelo de escuela que se opone a la repetición y la memoria, un grupo de profesores del IPN, en 1984, también realizó una propuesta basada en los fundamentos pedagógicos que dieron vida al Instituto. Basándose en las ideas de Agustín Nieto, uno de los personajes más influyentes en la educación del país en los inicios del siglo xx, proponían con respecto a las clases:

... que sean más prácticas y aplicables a su vida concreta, que sean dinámicas y faciliten la participación activa, que impliquen la utilización de ayudas educativas, salidas y excursiones, y que no estén centradas en la memorización ni en la teorización desligada de la realidad. (Álvarez et al., 1984, p. 14).

Para Jaime Rozo, la *ciencia* forma parte del eje del quehacer del maestro, ya que sus tareas se reducían a reflexiones pedagógicas como el producto de un diseño científico, revisión curricular adaptable a las estructuras de la ciencia, tratamiento científico a la evaluación de enseñanza y aprendizaje, divulgación de material pedagógico, investigaciones y proyectos. Frente al mismo tema, en la propuesta de los profesores se afirma:

El espíritu científico tiene como base fundamental la racionalidad crítica, el cuestionamiento permanente, por esto se opone radicalmente al dogmatismo, el escolasticismo y el cientificismo [...] en la Escuela no se podrán enseñar verdades y contenidos terminados, su objetivo es formar el espíritu científico, es decir el espíritu de búsqueda, de cuestionamiento, de indagación, de crítica. Más que saber cosas se debe buscar aprender a preguntarse por todo. Si despertamos interrogantes, si abrimos la duda, si presentamos el conocimiento en su origen, su evolución y su indefinición, entonces no quedará más que buscar el camino y averiguar las diversas interpretaciones que existen sobre cada verdad relativa. (Álvarez et al., 1984, p. 24).

Rozo (1983) deduce que el educador, para que pueda detectar la estructura de una ciencia, debe establecer las relaciones integradoras que facilitan el aprendizaje del alumno, no sin antes comprender que lo que desintegra el saber y la ciencia son prácticas "disociadoras" como la pluridisciplinariedad y la multidisciplinariedad. En cambio, para los profesores que escriben la propuesta de 1984 la interdisciplinariedad era la posibilidad de superar la parcialización del conocimiento, la atomización del trabajo del maestro y la pasividad del estudiante.

Sobre el quehacer educativo, Rozo propuso otra variante del cambio necesario de la escuela, ya que su labor tradicional de transmitir el bagaje cultural a las nuevas generaciones, o de llevar a cabo prácticas metodológicas como cultivar la memoria, fueron catalogadas como ineficaces en razón al gran despliegue de los medios de comunicación, pues estos serían fuente de información y la escuela, en lugar de seguir siendo considerada como proporcionadora de información, debía transformarse en fuente de desarrollo o instrumentalización.

Se trataría entonces de un modelo de educación que se empeña en la creación de herramientas, ambientes y metodologías que privilegien las nociones de inteligencia y la solución de problemas, y, sobre todo, el desarrollo del hombre y su sociedad. Sin embargo, la propuesta del grupo de profesores del IPN se opondría a la instrumentalización y a la tecnología de la educación que defendía el director, porque para ellos los problemas de un colegio se deben definir internamente, es decir, en el contexto particular del IPN.

Vale la pena aclarar que las posturas de Rozo respecto al IPN y sus críticas a la educación y la pedagogía están enmarcadas en el espíritu de la época.



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119



Volumen 5 N.º 43
 julio - diciembre de 2017
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 106-119

En la década de 1980 se posicionaron las lógicas de la "educación para el desarrollo", proceso iniciado a partir de la segunda mitad del siglo xx y momento en el que se priorizó la perspectiva del currículo en el país. La fuerza de estos argumentos ha perdurado incluso hasta la actualidad, pues las prácticas educativas, y en definitiva casi todo el discurso educativo, continúan ligadas a los discursos y prácticas sobre el desarrollo y la planificación.

A manera de conclusión, Jaime Rozo fue el primer director del IPN que en documentos históricos –además de recordar el conglomerado legislativo que dio vida y sentido a la institución– incluyó al maestro, y lo definió a partir de lo que propone como el fundamento de su accionar pedagógico, enfocado principalmente en el "método científico", la preeminencia del "aprendizaje", y la implementación (como única posibilidad de desarrollo) de la instrumentalización de la tarea educativa.

Por otro lado, en los años ochenta, la propuesta de un grupo de maestros del IPN encontró similitudes con Jaime Rozo al oponerse a la llamada escuela tradicional y su hincapié en procesos como la memoria y la repetición. Pero a su vez, director y profesores se distancian en el tema de la instrumentalización de la enseñanza, la tecnología educativa y la interdisciplinariedad, situación que se enmarcaría también en ese proceso en que los maestros en Colombia originan el Movimiento Pedagógico. Estas propuestas de los años ochenta estaban enmarcadas en la relación con la Universidad Pedagógica, que reclamaba mayores esfuerzos por darle sentido a la labor fundacional de ambas instituciones: "la formación de maestros".

Conclusiones

La formación de maestros es la razón fundante del IPN. Desde 1927 se buscó cumplir con dicho proyecto, el cual, con los años, sufrió transformaciones que dependían de la visión sobre la educación que tuviera el Gobierno nacional.

Los primeros años mostraron un rápido crecimiento del proyecto; una vez que los liberales vuelven a la presidencia imponen su idea de formación de maestros en las escuelas normales. El Instituto siguió funcionando, aunque no con el mismo apoyo que tenía de los conservadores, quienes al volver al Gobierno en la década de los cincuenta terminan con el proyecto liberal de la Escuela Normal Superior, y traen de nuevo al país a Francisca Radke para que retome el proyecto de 1927. Algunos años después, en 1955, se crea la Universidad Pedagógica y a ella se anexa el Instituto.

En la década de los setenta el país ya había dispuesto todo su aparato educativo en la inversión de la expansión y masificación de la escuela, proyecto que a escala mundial se vio agotado por no responder a las demandas del modelo de desarrollo. Esta situación ya la mencionaba Cecilia Bustamante, cuando planteaba como directora del IPN la necesidad de que los conocimientos en la escuela se relacionaran directamente con las demandas de la sociedad, una sociedad profundamente influenciada por la naciente globalización.

Ya en los años ochenta se materializa esta idea con la tecnología de la educación, con la que el director Jaime Rozo estaría totalmente de acuerdo,

pero algunos maestros no. Sin embargo, ambas publicaciones coincidieron en recuperar la corriente pedagógica con la que Radke fundó el IPN: la pedagogía activa.

Con este trabajo se amplía la perspectiva que se tenía sobre la historia del IPN y la Universidad Pedagógica Nacional, pues ubica algunas razones que les dieron existencia, y a la vez permite al maestro del IPN acercarse a la comprensión de la relación entre Universidad e Instituto, como centro de prácticas y escuela laboratorio, y a reconocer en esta historia la importancia de su labor.

La influencia de la escuela activa, la crítica a la tecnología educativa y los ideales del movimiento pedagógico colombiano evidencian las ideas, concepciones y nociones que puede tener un profesor del siglo XXI. Por ello, es vital que un maestro conozca la historia de su profesión, para que pueda situarse como sujeto reflexivo de su quehacer.

Respecto a las fuentes se podría decir que para una historia de noventa años es poco lo que se ha escrito o, por lo menos, no es tan visible. Para futuras investigaciones habría que indagar en el archivo minuciosamente y armar esa historia que posibilite comprender el papel del IPN como escuela laboratorio de la Universidad Pedagógica.

Referencias

- Álvarez, A., González, M., Jaramillo, J., Giménez, G., Palacio, O., y Rojas, M. (1984). *Hacia una reforma estructural del Instituto Pedagógico Nacional*. [Documento de trabajo]. Bogotá: IPN.
- Bustamante, C. (1977). *Instituto Pedagógico Nacional 50 años*. Bogotá: Programas Editoriales.
- Castro, J. O. (2009). *Memoria institucional y acontecer pedagógico, 50 años*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, J. O., Martínez Boom, A., y Noguera Ramírez, C. (1994). *Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Serie Educación y Cultura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Janés.
- Herrera, M. C. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Boom, A. (2016). La formación en las universidades pedagógicas. Un punto de encuentro. *Nodos y Nudos*, 4(40), 117-122.
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Cognitive Sciences*, 7(3), 141-144.
- Muñoz, O. y Sánchez, M. M. (1994). *El Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas. Una institución formadora de docentes 1927-1955*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pava de Viracachá, B. (1997). *Franziska Radke. 1927-1935, 1952-1957* [Ensayo]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: El Gráfico.
- Rozo Moreno, J. (1983). *Instituto Pedagógico Nacional, una escuela experimental y de aplicación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



Volumen 5 N.º 43
julio - diciembre de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 106-119