

## De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto 1900-1930

HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN\*

Un observador del año 1900, situado en frente de Monserrate tendría ante sus ojos a Bogotá entera, aquella que va de la calle 1a hasta la fábrica de cervezas Bavaria, en San Diego. Sus ojos verían que los edificios mayores están concentrados en un área delimitada de la ciudad, en el centro, en la parte de arriba, tirando hacia la montaña en donde está Monserrate y Guadalupe, los cerros tutelares. (*Tutela* en el siglo XIX significaba poder paterno respecto de los niños o de los seres incapacitados de gobernarse por sí mismos. Esta tutela podía ser ejercida por el padre o una persona mayor). Este observador vería, sin asombro, que los edificios educativos están en el mismo lugar que los edificios y lugares del poder religioso, iglesias, conventos o casas religiosas. Otros edificios de educación aparecen al lado de éstos, son los edificios públicos, que representan lo que podría denominarse la educación pública<sup>1</sup>. (Como lo reiteran todos los análisis, en este periodo no existe una clara diferencia entre educación pública y privada. El estilo arquitectónico a principios de siglo no logra diferenciar lo público de lo privado; unos años más tarde se empieza a notar la diferencia, al aparecer el estilo republicano<sup>2</sup>).

\* Profesor titular en la Universidad del Valle.

1 Palacio de San Carlos, las Escuelas Nacionales, Departamentales y Municipales, Facultad de Derecho, Ingeniería y Medicina, Gobernación, la Biblioteca Nacional, Edificio de los ministerios, entre otros.

2 El escritor Femado Vallejo describió la ciudad de Bogotá entre 1890 y 1898 y construyó su mapa, pero esta vez no se situó como observador visual sino que utilizó el directorio telefónico de la época. Su mapa no es visual y tampoco se dirige a ver la educación; su mapa quería recorrer los lugares en donde vivió los últimos momentos de su vida el poeta José Asunción Silva. Véase Vallejo, 1996.

La educación que se observa en la ciudad presenta una organización específica: todos los edificios están concentrados en una parte, en lo alto, mirando a las estrellas (esta disposición seguramente procede del siglo XIX e incluso de la Colonia). Esta organización de la educación está fuertemente constituida, encontramos una clara disposición y orden visual entre universidades, colegios y escuelas. El modo como están colocadas o dispuestas hace ver que su orden es de pertenencia a un espacio propio, único, privilegiado. El observador, a simple vista, nota que todas están unidas, como pegadas por algo, pero no sabe por qué.

Este observador, si quisiera mirar lo que une a las instituciones educativas, públicas y privadas, tendría que renunciar a la mirada visual, a la mirada que cae desde lo alto, al vuelo de pájaro de la visión y hacer como el escritor Fernando Vallejo que utilizó la escritura del *Directorio de Direcciones de Bogotá* para construir un mapa o geografía de los alrededores del centro<sup>3</sup>. En nuestro caso usaremos la Ley de Instrucción Pública, los discursos que aparecen en ciertas obras educativas, los periódicos de la época, la literatura, para que sean nuestro directorio; con ellos construiremos el mapa geopolítico de los alrededores del centro y de la periferia.

Lo que se ve con la mirada hay que contemplarlo desde la escritura. Los dos procesos son necesarios si queremos hacer el mapa educativo de este periodo, porque es en la lectura de la escritura educativa en donde están los lazos de unión o las diferencias entre los establecimientos, los edificios, los lugares de educación. Ahora bien, cada edificio o lugar de educación tiene su escritura, pero existieron en la época escrituras que no intentaron tener un lugar específicamente educativo, su lugar es la ciudad, el espacio social, una especie de geografía de los contornos y de los entornos. Estas escrituras o discursos serán las guías para analizar los cambios en el paisaje de los acontecimientos de la ciudad, pues son escrituras sin lugar definido las que se propondrán cambiar los lugares y sobre todo el lugar del centro y de la ciudad, que era básicamente la Plaza Mayor.

Nuestra hipótesis para este periodo nos lleva a plantear que la Ley de Instrucción Pública (Ley de 1903 y el Decreto Reglamentario 491 de 1904), promulgada por el Congreso de Colombia cuando era ministro Antonio José Uribe<sup>4</sup>, funciona a modo de escritura que explica la razón de ser de los lugares del centro (histórico, religioso, político y educativo), ella le da sentido a lo que son las instituciones del centro, su orden, sus funciones y disposiciones. Observamos que estas instituciones cumplen una función y tienen un discurso educativo

---

3 En su novela *Chapolas negras* (1996: 46), hace referencia al *Directorio General de Bogotá de 1893*, la edición de Cupertino Salgado, y además cita *El Plano Topográfico de Bogotá*, de Carlos Clavijo.

4 Antonio José Uribe, ministro de Instrucción Pública del gobierno de Rafael Reyes. De origen antioqueño y perteneciente al partido conservador.

más o menos coherente, que se refleja en la Ley General de Educación y en los apoyos de políticas económicas desarrolladas por el Estado para la sociedad de posguerra (la Guerra de los Mil Días).

La educación a nivel espacial, es decir, en la disposición de sus instituciones, presenta un cierto orden, expresado en jerarquías y composiciones internas y externas: la educación está dividida en pública y privada, como era lo habitual desde el siglo XIX (lo público se representa en la débil pertenencia al Estado y lo privado caía bajo el dominio de las comunidades religiosas); cada una de estas dos funciones educativas ocupa una parte de la ciudad (un territorio) y se dirige a una población específica. El mapa que cada una de estas funciones dibuja, indica que todas están concentradas en la parte central de la ciudad, hacia la montaña. (El área que se destruyó en el *Bogotazo* y que barrió con el centro). No sólo están allí los establecimientos educativos, también encontramos la administración de Estado, de policía y los órganos del periodismo. Este lugar del poder educativo y político está en el lugar que en el siglo XVIII (1772) ocupaban las iglesias de la ciudad, la Plaza Mayor<sup>5</sup>.

Lo que se observa de modo evidente es la semejanza de los establecimientos, como si obedecieran a un mismo plan localizado estrechamente en un pequeño espacio, un mismo lugar de vecindad, un conjunto cerrado, con un estilo arquitectónico propio, una especie de ciudad educativa. Pero si además de ver los establecimientos, leemos el ordenamiento jurídico, urbano, literario y social, habremos de construir el mapa que forman entre sí, mapa que es más que un lugar espacial en donde se localizan los estudiantes, profesores y administradores; es un mapa político, social y moral y que sirve para explicar lo que ocultan las visiones.

## Mapa instructivo o privado de la educación en Bogotá

[...] La Bogotá de hace cien años, esa ciudad mefítica. La peste por todas partes, el sarampión, la viruela, el liberalismo, el conservatismo, el catolicismo, la fiebre tifoidea. Y ese pobre río de San Francisco vuelto una reverenda cloaca. A él todo iba a dar: basura, fetos, colchones viejos. Pobre Silva que le tocó vivir en esa Bogotá del siglo pasado, sin agua potable en las casas, sin alcantarillas, sin nada de lo que se llama “civilización” (Fernando Vallejo, *Las chapolas negras*).

5 Véase el folleto *Reencuentro por la paz a través del patrimonio. Carrera de observación peatonal, Centro histórico*. Ministerio de Cultura, Instituto Distrital Cultura y Turismo. Santafé de Bogotá, septiembre 27 de 1998. “2.600 metros más cerca de las estrellas” significa ni más ni menos, en el folleto, que el Centro de la Bogotá de 1772 (centro religioso) está más cerca de las estrellas que ninguna otra cosa de la ciudad. ¿Debemos entender que el Centro de hoy continúa más cerca de las estrellas?

A principios de siglo el territorio estaba dividido en centros, en espacios pequeños y cada centro o espacio tenía su centro, como en una cuadrícula o en un rectángulo. De todos los espacios o centros se eligió el centro de todos, el punto de desarrollo, el que permite la ubicación, el centramiento de una población, y de los otros espacios. El centro es la referencia para no perderse, para tener un norte, una dirección, un punto de partida y uno de llegada. De Santafé, con una población a principios de siglo de 100 mil habitantes, hay una elección obligada de las personas que viven en el centro (lugar ideal de experimentación y desarrollo), pero también hay una elección del espacio central, cerca de esta población, del poder económico y del poder político –planes topográficos, urbanísticos y educativos que funcionan simultáneamente para cuadrricular la ciudad–. Esto se hace a nivel superficial, sin tocar aspectos profundos, es una diagramación reticular sobre un espacio plano, que sólo tiene dos dimensiones, largo, ancho y alto bajo, norte sur, occidente y oriente.

En un punto se forma el centro, en la Plaza Mayor. En ese centro de la ciudad se localiza la educación, las iglesias y sus órganos de poder –hacia principios de siglo podrían existir en esta área aproximadamente treinta iglesias–, la industria naciente y los órganos de administración del Estado<sup>6</sup>.

También encontramos ahí las universidades públicas y las universidades religiosas (de comunidades); entre las primeras encontramos en este período la Universidad Nacional, la Universidad Central, el Externado, la Universidad Libre y, entre las segundas, la Universidad del Rosario, de Santo Tomás, la Universidad de San Bartolomé (*Memoria del ministro de Instrucción Pública*, 1912: 269).

Estos centros de poder educativo se dimensionan con la Ley General de 1903, ley que contiene la idea de un espacio plano y que destaca el centro como el punto del poder. La ley es centralista por la idea de espacio y poder y por la ausencia de pensar la periferia, la marginalidad, es decir, todo el espacio social. Por esta concepción espacial que es también política, esta Ley General de Instrucción Pública significó para Bogotá el aumento de sus privilegios como capital de la República. La centralización y federación de Estados que existían desde el siglo XIX se mantuvo y se acrecentó en el periodo 1903-1930. Esta política centralista del Estado repercutió en la educación capitalina en distintas instancias, en cuanto a la financiación de las escuelas primarias y secundarias. Es de anotar cómo aumentaron en mayor proporción las escuelas y colegios en Bogotá que

---

6 Como dice el escritor Fernando Vallejo, en esa Bogotá de principios de siglo todo queda cerca, a lo que hay que agregar “Hasta la víspera del siglo XX los límites urbanos se habían mantenido casi que equidistantes de la Plaza Mayor, centro de gravitación de la ciudad, en un radio que se podía cubrir a pie. El desarrollo de nuevos medios de transporte colectivo a lo largo de la carrera 7a y 13 reforzaron el desarrollo en dirección Norte-Sur, e hicieron posible asentamientos cada más lejanos del centro” (Santana et al., 1988: 20).

en cualquier otro departamento<sup>7</sup>. Por ejemplo, en la crisis económica producida en el mundo después de la Primera Guerra Mundial, Bogotá fue el único lugar de Colombia en donde se mantuvieron las escuelas normales.

El centralismo como política y el centro como espacio, no existirían sin discursos de apoyo y reproducción y éstos en gran parte eran los discursos educativos de la época. La ley habla del *centro*, se preocupa del aparato ministerial, de sus funcionarios, de las secciones y de los grados. La educación considera que la instrucción es aquello que es el centro de la cultura, los establecimientos buscan afanosamente estar en el centro del espacio y de la política. Los discursos se dirigen en materia instruccional a “los del centro” y a los otros, los que están más allá del centro. Lo que encontramos a finales del siglo XIX y a principios del XX es, pues, una clara diferenciación y privilegios entre los que viven en el centro y los otros. La instrucción como ley y como educación es profundamente centralista en todos los aspectos, a nivel espacial (separar los del centro de los otros) y privilegiar como centro de la cultura cierta disposición y formación educativa. Vemos un mapa jurídico que ordena, distribuye y organiza la educación pública y privada del país y de la ciudad en secciones: sección o instrucción primaria, secundaria, técnica y profesional. Cada instrucción tiene o contiene un Plan de Estudios, que traduce en forma escrita y en materias cómo avanzar en cada sección de instrucción y además dice cómo pasar de una a la otra, cómo ir de la sección inferior a la sección superior. Observemos (y notemos) que la instrucción es interna, es como una dirección interior que va por el centro de cada institución, desde la base a su vértice. Lo que es el centro como espacio es la ley como el centro del espacio.

Es importante que antes de seguir adelante reparemos en que la noción que define la *educación* es la de *instrucción e instrucción pública*. La instrucción es una forma de ver y representarse la educación de una sociedad y de la gente por medio de un plan, dirección o método. Estas tres categorías definen un modelo de instrucción, una política pública y una forma de enseñanza. Una estética, una civilización y una educación. La estética porque entiende que la instrucción es la educación en cuidados, alimentos, vestidos y modales; la civilización porque se dirige a un tipo de hombre, de cultura, de población y de espacio; y la enseñanza porque construye un plan de formación de los conocimientos, habilidades y capacidades. En tal sentido, *educar* es dirigirse a una población selecta e instruirla en cierta dirección con claros propósitos económicos y políticos.

---

7 Bajo el gobierno de Reyes (1904-1909) la división territorial se reformó y se dividió al país en catorce departamentos: Antioquia, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Norte de Santander, Santander del Sur, Boyacá, Cundinamarca, Caldas, Valle, Tolima, Huila, Cauca y Nariño. Además se crearon 8 intendencias y territorios de misiones: Arauca, Casanare, San Martín, Caquetá, Putumayo, Tierradentro, Chocó, Guajira, Sierra Nevada y las Islas de San Andrés y Providencia (Helg, 1987: 31-32).

La Ley de 1903, y en general el Estado, se preocupó de que los establecimientos modernos tuvieran higiene, cuidados, técnicas, internados, plan instructivo, apoyo estatal y dirección moral de la Iglesia. Estos estaban ubicados en el centro de la ciudad y eran apoyados por las disposiciones de la ley, del Estado y del municipio de Bogotá, por medio de becas, financiación económica, apoyo administrativo, defensa y protección por los medios escritos (libros, revistas, eventos). La estética, la civilización y la enseñanza del centro era un claro privilegio no sólo respecto de la ciudad sino también en relación con el resto del país, y la educación y los educadores en estos años expresan y reproducen esta idea. Rafael María Carrasquilla, que tiene un obra extensa publicada desde el siglo XIX y que se mantiene vigente en el siglo XX; J. B. Lasalle, protector y educador de la comunidad lasallista con sus libros clásicos *La Conduite* y *Reglamento de las escuelas cristianas*, que rigió en el país entre 1903 y 1935, el manual *Elementos de Pedagogía* de Martín y Luis Restrepo Mejía; las dos revistas que sirvieron de difusión de esta pedagogía y enmarcaron la formación de maestro, la *Revista de Pedagogía* de la Normal Central y la *Revista de Instrucción Pública de Colombia*<sup>8</sup>.

Este Plan, Dirección y Método no sólo se refería a la parte interna de los establecimientos, también se extendía a la externa y se preocupaba de los médicos, los jueces, gobernantes, artistas y del ciudadano, es decir, establecía una política amplia y universal para una población local, un espacio restringido y ciertas áreas de conocimiento<sup>9</sup>. Esta política, o este sentido para orientar la educación, se vio modificada progresivamente a medida que avanzaba el desarrollo económico y urbano de la ciudad y a medida en que aparecían los problemas. El abandono de la periferia, de los espacios exteriores al centro, la despreocupación de la población que habitaba los cinturones, los anillos, el campo y el espacio abierto, no sólo en la política oficial sino también en los discursos sobre la educación, produjo graves consecuencias para la ciudad, puesto que eran gentes que no tenían estética, civilización y enseñanza. La periferia, las márgenes y los otros que eran Bogotá, pero no reconocidos en los discursos, aparecieron como siempre lo hace el acontecimiento, como forma de la muerte: epidemias, asesinatos, mortalidad y toda clase de enfermedades y descomposición social, urbana y delictiva.

Esta irrupción violenta de los otros, de la otredad, de las márgenes, de los sin nombre e identidad, produjo como consecuencia la transformación de los discursos sobre la educación; es decir, transformación en la estética, en la civilización y en la enseñanza. La fecha de este miedo del centro por la periferia es

8 Las obras y los nombres de educadores es más extensa, lo mismo que los establecimientos que difunden esta educación, más adelante iremos referenciando cada uno de ellos y ellas.

9 Rafael M. Carrasquilla definía estos temas como parte de lo que él llamaba *bachillerato clásico*, el moderno y los métodos modernos dirigidos a formar hombres técnicos, prácticos y capaces. El método que destacaba era el cíclico que enseñaban los Hermanos Cristianos en Colombia (Carrasquilla, 1909).

precisa: octubre de 1918, mes en el cual apareció sobre la ciudad la epidemia de gripe que contabilizó más de mil muertes en pocos días. Las transformaciones, se podría decir, se iniciaron desde la Ley de 1903, pero a nuestro modo de ver fueron superficiales, sólo cuando el miedo invadió el centro, el discurso cambió y cambiaron los hechos y las políticas. Este miedo empezó con las chicherías, que fueron visitadas en forma oficial en 1909 por la Dirección de Higiene y Salubridad. Estas visitas no hicieron sino confirmar cómo el centro de la ciudad lo había invadido el alcohol, la plebe, la turba, el pueblo, es decir, otra estética y otra ética (para el pueblo la chicha era alimento, forma de ser y de vivir)<sup>10</sup>. La marcha de los leprosos por las calles de Bogotá en 1910, la epidemia de la fiebre tifoidea en 1911, la epidemia de gripa en octubre de 1918 y la epidemia de tifo de 1926 que afectó las clases altas<sup>11</sup>.

Para ver más claro esta transformación expliquemos la educación que se modificó. La instrucción para los establecimientos y la instrucción pública contienen, como decía, una dirección para la enseñanza, una estética para la población y un método para educar. La dirección tiene dos sentidos: hacia el aparato de Estado (ministerio público) y hacia el espacio de instrucción. Este último es un plan que contiene materias de estudio, reglamentos, disposiciones para enseñar y aprender, principios y fines. Un plan es la forma de llegar a ser instruido por medio de conocimientos, informaciones y controles. La característica de este plan es doble: por una parte, concibe una instrucción para la mente, por tanto es intelectual, mental, pasa por la cabeza, la conciencia y, por la otra, contiene una instrucción para el cuerpo, en forma de disposiciones materiales, fijaciones, determinaciones sobre el individuo y el espacio educativo.

La instrucción enfatiza un ascenso, un paso de una sección a otra, un desarrollo gradual, un modo de adquisición de cosas e informaciones, de allí que su interés sea, sobre todo, el enseñar y el aprender mental y los cuidados considerados para realizarlos. Esta representación de la educación es, pues, *de adquisición*. No le preocupa sino el grado, el estadio, la fase, el sector, poco interés pone en las condiciones externas, en los espacios sociales. La instrucción no cubre un espacio, se extiende en forma de grados, lo cual quiere decir que la educación se concibe como un ascenso desde la casa, la escuela, el colegio, hasta el instituto y la universidad. Se asciende desde lo bajo hasta lo alto, lo familiar, desde lo conocido hasta lo desconocido. Por eso la montaña de la ciudad, el centro de la ciudad, se convierte en una parte del plan de estudios. Su objetivo es conquistar

---

10 Este tema ocupó la atención del Estado y de la opinión pública entre 1909 y 1936, fecha en que empezó a disminuir el consumo y se modernizó su fabricación. De él se ocuparon higienistas, médicos, pedagogos y educadores. Véase la *Historia de Bogotá*, 2007: 165-180.

11 La muerte triunfaba sobre la vida hasta 1930, fecha en la cual los nacimientos fueron superiores a las defunciones. Las estadísticas de muertes oscilaban así: en 1878 la mortalidad por cada mil habitantes fue de 25.75; en 1920 había subido a 27.38 y en 1923 fue de 27.22 (*Historia de Bogotá*, 2007: 175).

el centro y la plaza, que es el lugar que está más cerca de las estrellas. (*El Bogotazo* de 1948, repetimos, borró este centro y esta plaza).

La instrucción no es una categoría social, la forma instructiva no habla de la población, los espacios, las relaciones sociales; su objeto por el contrario es interno y su interés la información. Esto explica, en parte, que los establecimientos educativos y en general todo tipo de establecimiento de corrección (educación) tengan como forma, función y disposición el internado<sup>12</sup>. La dirección de instrucción no puede funcionar sin internado. Se interna para educar y corregir, porque la instrucción corre por la interioridad de los espacios, distribuye el cuerpo y la mente en los espacios de disciplina y de estudio. Esta geometría elemental que une la información y los estudios con un plan sobre el espacio limitado e interior, nos señala en el mapa instructivo sólo aspectos de enseñanza y aprendizaje, de recepción y emisión.

El internado es una forma instructiva de enseñanza conectada a un espacio social y a disposiciones legales; es decir, es una estética y una civilización. La internación como estética, formación del cuerpo y de la mente, permite una intensa labor de higiene, de moral, de vigilancia y de corrección, de tal modo que garantiza que la población interna cumple bajo formas de autoridad, castigo y vigilancia con los objetivos dispuestos en la dirección o plan de instrucción y con los fines de una civilización, formar el hombre, el ciudadano, el trabajador, el hombre instruido. Estas formas de vigilancia, castigo y autoridad internas a los establecimientos, son también externas a ellos y se encuentran en la ciudad, pero no en toda la ciudad, sino en el centro de la ciudad, precisamente el lugar que se puede internar por las condiciones privilegiadas económicas, estatales y de educación. Un internado para la época era muy costoso (lo que cuesta separar los ricos de los pobres, los blancos de los negros, los del centro de los del sur, la salud de la enfermedad, la vida de la muerte) y lo era aún más el internado de la población del centro, que era doblar lo que se hacía en los establecimientos, resultando una doble internación y una doble separación y protección.

El internado para la época tenía por objeto la población del centro en sus espacios locales y públicos, era un modo de estar en cuarentena, separado y protegido: con cuidados de higiene y salud seguros por parte de médicos e higienistas que garantizaran la vida y la salud; una moral valorada por la Iglesia y por el arzobispo de Bogotá que hicieran posible formar un católico y un ser moral de acuerdo con la doctrina cristiana; un apoyo económico y legal del Estado para

---

<sup>12</sup> El internado servía como corrección, control, umbral de separación de los cuerpos, de las enfermedades, y los peligros de los lugares de encierro. En su fase instructiva permitía pasar de un espacio a otro, de lo interno a lo externo, permitía la eficacia de la vigilancia y los castigos y los controles sobre las operaciones de la mente y los estudios. El internado era la forma común a las casas de caridad, a las cárceles, los asilos, las escuelas y colegios y los centros de salud y trabajo; permitía una economía pública, moral y correctiva de estos lugares.



que el establecimiento y la ciudad funcionaran como espacio privado, seguro de males y peligros; una garantía de civilización y estética por la pedagogía católica y la instrucción pública que condujera los hombres a la técnica, la cultura universal, sobre todo la francesa, y al progreso material y social. Esto explica el por qué la instrucción, la educación y la pedagogía no podían dejar de armar sus discursos, argumentos y opiniones con las referencias precisas a los internados como disposición interna y externa, de separación y de exclusión, pero a la vez de cuidados y cultivo (forma de la disciplina y forma de la instrucción).

Las propuestas de educación práctica, educación moderna, la tecnificación, el desarrollo y la modernización del aparato ministerial, de los establecimientos educativos y de salud y de los métodos pedagógicos, de los métodos de salud, de moralidad y de estética, emprendidos desde la Administración Reyes (1904-1909) no transformaron la dirección, la estética y el método de la educación en Bogotá en sus aspectos principales de internación, servicios, separación de la población, cobertura educativa sobre la población que no vivía en el centro, salud y civilización para todos.

Efectivamente, se aumentó el presupuesto para la educación y se crearon escuelas y colegios, se trazaron carreteras, comunicaciones, se construyó el ferrocarril, se tecnificó la telefonía y el telégrafo, pero la educación heredada del siglo XIX permaneció inmóvil.

Las políticas del Estado desde los inicios del siglo favorecieron a Bogotá en la parte educativa. En la capital se concentraron distintas fuerzas educativas, establecimientos, órganos de poder, medios de circulación del saber. Como política se privilegió la creación de una clase media a la cual se intentaba ilustrar y calificar en oficios, estudios clásicos y en la enseñanza. Para lograrlo se crearon colegios de formación profesional: El León XIII, dirigido por la comunidad salesiana; la Escuela de Artes y Oficios de la comunidad lasallista; el Colegio Nacional San Luis Gonzaga; la Escuela Nacional de Comercio, el Instituto Técnico Central, de la comunidad lasallista. Colegios clásicos: la Normal Central, considerada la normal mejor financiada y con mayor número de becas; el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, el Colegio La Salle, el Colegio del Sagrado Corazón, María la Inmaculada, el Mercedes Samper Anzola, el Colegio de la Concordia, La Presentación, el Pío XII, el Colegio Alemán<sup>13</sup>. Existían

13 "A comienzos de siglo había en Bogotá varios colegios que impartían educación a las niñas de la capital. En 1906 en la *Revista de Instrucción Pública de Colombia* se informaba sobre algunos colegios de la ciudad y sobre el número de alumnos: el colegio de María tenía 64 niñas, de las cuales 12 eran internas y 52 externas; el colegio de la Concordia tenía 115 niñas matriculadas, 25 internas y 90 externas; el Externado de Señoritas contaba con 25 alumnas, 5 internas y 20 externas; el colegio del Sagrado Corazón con 80 niñas; el Noviciado de la Presentación (uno de los más grandes de la época) tenía 580 niñas y el de María Auxiliadora, 120. Tal vez el primer colegio mixto de Bogotá fue el Colegio Alemán creado en los años veinte" (Muñoz & Pachón, 1995, Vol. 2: 437).

además 12 escuelas de hombres y 12 escuelas de niñas, que ocupaban cuatro zonas: la catedral, las Nieves, Santa Bárbara y San Victorino. Más dos escuelas fuera del centro, en Chapinero<sup>14</sup>.

Esta política, de hecho sólo cubría la capital, lo que contribuyó y afianzó una federación de Estados en la práctica, pues los departamentos y los municipios estaban encargados del pago de los maestros, los primeros, y de los locales, los segundos. Lo que convertía la capital en objeto de atención del Estado por encima de las demás regiones. Las consecuencias fueron aislamiento, separación y autonomía de la capital del resto del país. Situación que volvía impracticable los enunciados de la Ley General en la creación de un Sistema Nacional de Educación, la unificación de la escuela, la disminución del analfabetismo y el control del Estado.

Esta política que en forma práctica se imponía, beneficiaba con holgura el poder de las comunidades religiosas y de la propia Iglesia Católica, pues podían ejercer un control y una dominación sobre la capital y cada uno de los establecimientos que dirigían, máxime que contaban con el respaldo económico y político del Estado y el apoyo de la máxima autoridad moral y religiosa de la capital, monseñor Herrera Restrepo.

La nacionalización de la educación se hacía de un modo que convenía a la Iglesia, pues las comunidades imponían programas únicos, un sistema moral y una disciplina para todos los colegios y universidades que dirigían y controlaban –éstos estaban diseminados en todo el país<sup>15</sup>–. El Estado dirigía sus esfuerzos a la capital intentado hacer de la ciudad un modelo de educación para todo el país<sup>16</sup>.

Esta política centralista cada vez más encontró adversarios en el partido liberal y en algunos conservadores, que alentaron desde sus órganos de opinión, la *Revista Cultura*, el *Nuevo Tiempo*, sobre todo, una reforma a la educación que incluyera una clara posición descentralista, nacional, única y de intervención estatal; única forma de acabar con el analfabetismo que llegaba al 77% en el país y en la capital ascendía al 40%. Los hechos fueron demostrando que esta situación era insostenible; de allí las iniciativas nacionales, los temas de análisis sobre la nación, las reflexiones sobre la importancia de las regiones y sobre todo del campo en la sociedad colombiana.

---

14 Para el año de 1905 se pasó a 29 escuelas, 16 de hombres y 13 de mujeres. Las escuelas nocturnas de formación tradicional y artesanal, nacieron a principios de siglo; en 1907 existían escuelas nocturnas en Fontibón, la Calera, también en el barrio Egipto, las Aguas, las Nieves, San Victorino y Chapinero, en total educaban unos 5 mil niños (Muñoz & Pachón, 1995: 116-117, 121).

15 Aline Helg hace el mapa de influencia de las comunidades (Helg, 1987: 76-82).

16 En 1917 los liberales propusieron un nuevo programa político, contrario al de los conservadores, en el cual se contemplaron propuestas para reformar la educación secundaria. Se preocuparon también, principalmente en Bogotá, por fundar colegios privados que ofrecieran a la élite la posibilidad de escapar a las congregaciones religiosas y de formarse en un espíritu más moderno y libre (Helg, 1987: 82-83).

La representación instructiva, estética y civilizatoria bajo el modelo de disciplina e internista de la educación, se romperá sobre todo entre 1914 y 1918, por la aparición en el escenario capitalino de acontecimientos menos vinculados al desarrollo, a la economía y a la tecnificación, que a los problemas de espacio de construcción de lo público, la socialización de la salud y de mendicidad, de higiene y protección moral. Los espacios sociales aparecerán como un problema (otros los denominarán *urbanos*) por el desarrollo de la complejidad de la civilización, por la configuración de la capital como ciudad. La instrucción cederá su lugar a la educación, el plan a la formación, el establecimiento a la institución, la sección al territorio, el grado al medio social, el centro a lo nacional.

Esta nueva complejidad servirá para redefinir el papel de la ciudad en la educación, a la vez que se desdibujarán las formas que sustenta la educación como pública y privada. Se puede decir que el desarrollo urbano, la complejidad del espacio social, los problemas y conflictos de la ciudad, intervinieron de una manera definitiva para que Bogotá iniciara serias transformaciones educativas, no sólo para la misma ciudad sino para todo el país. Es cierto que estas condiciones encontraron grandes apoyos en la concepción centralista de la educación, en el privilegio que se le daba a ciertos espacios y a ciertas poblaciones, pero esto no le puede quitar la capacidad de iniciativa de los ciudadanos bogotanos en las reformas de la educación de este periodo. La civilización trae consigo grandes males para la gente, pero también trae consigo soluciones.

La tesis que queremos resaltar en este análisis es el relevo que, nos parece, se dio en la ciudad de Bogotá entre instrucción y educación, es decir, entre un plan para saber y un plan para vivir. El plan para saber —elaborado en su forma desde el siglo XVIII— se concibió a espaldas del plano de la ciudad, se insertó en el espacio público sin pensar la ciudad y el espacio público. Este plan para saber se pensó y organizó en relación con estudios, reglamentos y principios y doctrinas educativas —estas cosas se hicieron en el siglo XIX— que continuó en el siglo XX hasta que el plan para vivir en una sociedad y en una ciudad, es decir, en un espacio público, apareció con fuerza y dinamismo propios.

El plan de vida, plan social, plan educativo es producto del desarrollo de lo urbano, de la transformación social, de la complejidad de la vida en las ciudades. Como plan social incorporó en sus exposiciones o representación muchos aspectos nuevos, que no se veían en el plan instruccional o plan de saber. Por ejemplo, educar para otros, para vivir una ciudad, en una sociedad, para resolver problemas del espacio público, para resolver problemas de los otros. Para resolver asuntos más amplios, diversos y múltiples, que los instructivos; esto es lo que se llama el espacio urbano, el tejido social, las relaciones sociales, la sociedad.

Un nuevo mapa social y político se fue perfilando desde la capital, que obviamente contaba con el apoyo del partido liberal y las críticas de la Iglesia y algunos miembros del partido conservador. Este mapa, en gran parte, se construyó entre los años veinte y treinta y fue en la capital en donde se hicieron los más grandes aportes. En Bogotá se ubicaba el mayor número de estudiantes de secundaria y universidad, y contaba con los mejores colegios y universidades. En 1923, Bogotá concentraba el 19.5% de los estudiantes de secundaria y el 65% de los estudiantes universitarios. Los colegios de secundaria llegaban a 35, entre oficiales y privados, de los cuales seis eran oficiales y regentados por la comunidad lasallista, como el Instituto Técnico Central y la Normal Central, y existía, además, la Escuela Nacional de Comercio, dirigida por el alemán Wilhem Wickman.

Estas condiciones educativas privilegiadas, respecto al resto de Colombia, hicieron posible que en la capital se iniciaran distintas reformas a la educación nacional. Reformas que, a mi modo de ver, habrían de pasar por la creación de un sistema y unidad educativa y, además, de un Estado con presencia en todas las regiones, lo que significaba aceptar que la capital era sólo eso, capital y no la única región en donde la educación era posible. Progresivamente, Bogotá fue convirtiéndose en lo que habría de ser, un eje, un punto, una línea por donde pasaba la política y la economía, pero como tal, permitía la construcción del plano social, general y único para toda la sociedad.

## Mapa educativo, social y público de la ciudad

[...] A pesar de su rápido crecimiento, sólo hasta la década del treinta la ciudad empezó a quitarse el cascarón colonial. Se generalizó la percepción que afirmaba que “Bogotá está destruyendo a Santafé”, alterando las pautas del ordenamiento urbano. Se fue neutralizando la fuerza de la dupla Iglesia-Plaza, que mantenía el prestigio del centro [...] La situación de la vivienda sin luz, sin ventilación, sin agua ni excusados, el hacinamiento y la creación de vivienda precaria en las afueras, ante la saturación del centro, se convirtieron en un agudo problema social (Santana et al., 1988).

La Plaza Mayor (el poder de la Iglesia) y el centro fueron prácticamente invadidos por una nueva configuración de espacio público que incluyó una parte de la ciudad mucho más extensa que el centro. Esta invasión provino de la población pobre que vivía en el centro y que sin embargo no tenía las condiciones estéticas y educativas para soportar los desarrollos de la ciudad. Las enfermedades, la mortalidad y el deterioro de esta población se convirtió en un peligro para la población, los establecimientos y la vida del centro<sup>17</sup>. Ante esta situación

17 Hemos citado los problemas de las epidemias, el chichismo y la mortalidad de esta zona.

se presentaron dos opciones: irse del centro o resolver las condiciones de vida de esta población que eran desplazados de las afueras de la ciudad. Las dos direcciones significaron tener que pensar y resolver las instituciones públicas de caridad, los servicios públicos y una educación con un fuerte componente social.

Mientras los colegios y universidades reforzaron los internados que protegían los estudiantes de clase alta, la creación de una red de salud y de civilización para los pobres intentaba aislarlos, conducirlos a esos lugares e introducir medidas de higiene pública y de salubridad. Sólo hasta que esta coyuntura que hacía peligrar la vida de la capital no fue vencida, no se pasó a una política real de modernización, tanto de la dirección del Estado como de una estética y una enseñanza nacional<sup>18</sup>.

Para vencer la muerte, la enfermedad y la descomposición, Bogotá vivió un auge inusitado de higienizados, medicalización, controles del cuerpo y de la mente, que pusieron a los médicos y a los higienistas al frente de los problemas sociales y educativos de la ciudad.

El discurso educativo pasó a tener preocupaciones instruccionales –materias, grados, secciones, planes metódicos, inspección, titulación– a ocuparse de los problemas de los espacios urbanos, de las viviendas, del cuerpo, de los hábitos, de nuevas estéticas y prácticas de civilización, de la lucha contra las enfermedades, los vicios y la degeneración del hombre. Este nuevo sentido de la educación no obedeció a alguna modernización sino a una política de defensa de la élite y de control sobre la población marginal. Desde la década de 1910-1920 empiezan a aparecer sobre la ciudad estos temas, ya en la legislación o en revistas, aunque el periodo o la coyuntura clave se localiza entre 1909, momento de las visitas a las chicherías y la epidemia de tifo de 1926, después de haber pasado la gripa que fue toda una “hecatombe” y de la cual nos dejó Osorio Lizarazo una pieza literaria extraordinaria<sup>19</sup>.

La correspondencia discursiva obtuvo en la práctica la construcción de hospitales, clínicas, asilos y servicios públicos, es decir internados de salud para los pobres, que no estaban muy distantes de los internados educativos para ricos<sup>20</sup>. De allí que la educación y la disciplina que se imponía en estos sitios fueran

18 El Ministerio de Educación, como una entidad por fuera de la salud y dedicado exclusivamente a asuntos y objetos educativos públicos, fue creado en 1928 una vez pasaron los problemas de epidemias en la Capital.

19 Véase la crónica “Las escenas de horror y de miseria que Bogotá presenció durante la epidemia de gripa de 1918”, en *Novelas y crónicas*. (Selección e introducción de Santiago Mutis), Bogotá, Biblioteca Básica Colombiana. Instituto Colombiano de Cultura, 1978.

20 En 1904 se construye la Sociedad de Casas de Salud y Sanatorios, Marly; se empieza a pensar en el Hospital de San José, ya existía el San Juan de Dios y el Campito de San José; en 1906 se crea el Hospital de la Misericordia, el Lazareto de Agua de Dios; en 1918 se empieza a construir el Hospital San Juan de Dios, con servicio médico domiciliario y con botica. En 1925 se crea la primera sala de maternidad del país. Véase la obra *Historia de Bogotá*, 2007: 171.

desplazadas a los hospitales, acompañada de una campaña de argumentos sobre la importancia de los espacios públicos y de los controles de la población. Lo público empezó en estos años como una preocupación médica opuesta a lo privado, al espacio privado; por la época se decía que “morir en la casa era un sello de distinción y categoría” (*Historia de Bogotá*, 2007: 175).

Éste era, pues, el problema que había que entender para civilizar a Colombia. Algunos lo entendieron, otros no. A la Iglesia no le interesó entenderlo porque eso significaba, ni más ni menos, perder mucho de su poder; a los liberales republicanos, aquellos del partido republicano, aquellos de las ideas socialistas, aquellos de los colegios y universidades liberales, les interesaba profundamente comprenderlo y llevarlo a la práctica; a algunos conservadores de partido, pero liberales en ideas, como Miguel Jiménez López, su sobrino, Rafael Bernal Jiménez, entre otros, y por supuesto el general Reyes, que en su periodo presidencial, que va de 1904 a 1909, hizo grandes esfuerzos por desarrollar las comunicaciones en todo el país (telégrafo, vía férrea, transporte por el río Magdalena). Es de destacar el largo artículo de Baldomero Sanín Cano en donde explica precisamente que el gobierno de Reyes entendía por modernización el hacer coexistir el territorio nacional con un espacio social<sup>21</sup>.

El asunto y la dificultad era además no sólo proponer el tema de la construcción de la salud pública y de la educación pública, sino además vincular a la capital y sus problemas al tema nacional, hablar del país, de la nación, de la sociedad, entendida como un conjunto, un tejido, una red, un mismo espacio. Hablar de los maestros de todas las regiones, de las normales nacionales, de la Universidad Nacional. Los discursos más radicales proponían hablar de los otros, los que no habían sido nombrados, los negros, los indios, los obreros, los campesinos, los pobres, los analfabetas. Pero también había que hablar del mal, de lo oculto, del peligro: la enfermedad, el alcohol, la peste, la muerte. Hablar del tiempo, no del pasado, del futuro, de lo que vendrá, de la espera<sup>22</sup>. Y fue en la capital en donde se habló de estos temas en público, al aire libre, a todos los vientos, para que todos oyeran. En este sentido, la capital jugó un gran papel como hablante, comunicador, emisor, relacionista y confesor y, sin duda, ayudó mucho tener medios de opinión, sensibilidad por la noticia, editoriales, libros

---

21 Véase el artículo de Sanín Cano titulado “Administración Reyes, 1904-1909”, en *Escritos*, 1977: 67-105. En la misma dirección encontramos los comentarios de Aline Helg (1987: 31).

22 Es evidente la duda y la imposibilidad para hablar de estos temas y objetos sociales en escritores de la talla y la lucidez de Baldomero Sanín Cano, J. A. Osorio Lizarazo, Luis Tejada, entre otros. Por ejemplo el artículo de Sanín Cano sobre la mujer, “Evolución social de la mujer”, de 1927, es un texto en donde lo social es concebido en obras de la literatura universal, sin que aparezca ninguna obra colombiana pero, sobre todo, sin que se cite un problema social de la mujer en Colombia. La casa de vecindad (1930) de Osorio Lizarazo analiza en toda su extensión la vida de una mujer en una casa de inquilinato de Bogotá. Este análisis considera lo social inscrito en la interioridad de una casa, nunca aparece la calle, la ciudad, la sociedad, sólo sus efectos en las mujeres. Como si lo social fuera un reflejo y no una realidad.

y palabra en circulación, es decir, retórica, gramática, habla, discurso<sup>23</sup>. No en vano se tenía un siglo de memoria y verbo, atención y disciplina, pasado e historia. No en vano fueron los viajes al extranjero, en búsqueda de otra cosa, de un espacio libre, de las ideas de otra parte. Todas estas cosas existían en la Bogotá de los años veinte e hicieron posible dibujar otro mapa de la ciudad que incluyera el país, otro mapa del país que incluyera la ciudad<sup>24</sup>.

Si a principios de siglo la educación obedecía a preocupaciones por el método, los laboratorios, los gabinetes y el plan de materias, a raíz de los problemas de la salud y los espacios, la dirección educativa se centró en entender la educación como la formación del hombre de modo integral, y este hombre pasó de ser una parte de la población a ser el hombre colombiano, con su tipología y sociología específica, lo que significó para la capital ocuparse de su desmesura como ciudad y de los problemas como civilización<sup>25</sup>. Esta situación favoreció la iniciativa privada no sólo en sus argumentos sino también en el tipo de asociaciones y empresas educativas. Nacieron así grupos económicos y propuestas partidistas que persiguieron ser una alternativa educativa distinta del Estado y la Iglesia. Si bien son propuestas con contenidos universales y del extranjero, intentaron asentarse en la realidad nacional, con propuestas para la ciudad y las necesidades de la población. A diferencia de los colegios y centros creados en la Bogotá de principios de siglo, que provenían de iniciativas estatales o de la Iglesia, aquí la iniciativa fue ciudadana, individual, particular.

Entre 1914 y 1930 se abre un espacio de iniciativas y de invenciones ciudadanas, no sólo para crear colegios, sino también para difundir el nuevo discurso, reforzarlo con órganos de poder y con formas institucionales. Entre los colegios creados en este orden, y con esta disposición, encontramos el Gimnasio Moderno, el Colegio Araujo, la Secundaria de la Universidad Republicana, la Escuela Ricaurte, la Secundaria de la Universidad Libre, la Escuela Ramírez, el Liceo Mercantil, el Instituto Pedagógico Femenino, el Instituto Técnico. Lo común de estos colegios no es tener el mismo plan de estudios, tampoco pertenecer a un mismo espacio, o depender del Estado en todo, financiación, doctrina y reglamen-

23 En el artículo citado de Sanín Cano sobre Reyes éste refiere que hablar de Reyes es “tarea fácil, porque toda la labor administrativa de estos cinco años ha estado basada en la publicidad. Todos los actos de trascendencia han sido llevados a cabo después de consultar la opinión, unas veces indirectamente, convocando juntas representativas en la capital de la República; otras indirectamente, solicitando por la prensa la opinión popular en asuntos en que se ha creído conveniente darle tal amplitud a la manifestación del sentimiento público” (Sanín, 1977: 67).

24 También es importante anotar que a todo esto contribuyó el desarrollo exagerado y desordenado de Bogotá entre los veinte y los treinta. Es en este periodo cuando ocurre una de las mayores emigraciones a la capital y que produce “asentamientos populares en malas condiciones sanitarias y de servicios, denominados *barrios obreros*, que crecieron aceleradamente hasta ocupar un 61.4% del área construida entre 1910 y 1930” (Santana et al., 1988: 24).

25 Bogotá creció a partir de los años veinte en mayor proporción que las otras capitales; en estos años se separó del resto del país en cifras de emigración, población, comercio y transporte (Santana et al., 1988: 21).

tación; por el contrario, intentan una fuerte separación estatal y religiosa y al nacer como colegios alientan un proyecto social, político y pedagógico.

El Colegio Mayor, por la propuesta que lo vio nacer y por su modelo pedagógico, fue el Gimnasio Moderno de 1914 (una mañana del 18 de marzo abrió sus puertas a veinte niños), un nombre desconocido hasta esa fecha. Nunca había existido en Colombia, como tampoco en Bogotá, la palabra *gimnasio* para denominar una escuela. Como espacio, el Gimnasio Moderno representa en sí mismo una escuela, un colegio y una universidad. Como educación, el Gimnasio se representa una instrucción, pero también una educación social, una forma de vivir en un espacio local y en un espacio social<sup>26</sup>. Como forma de vida une el interior y el exterior, lo propio y lo ajeno, lo privado y lo público, con lo urbano, esto es, con la urbe, con el mundo social de las gentes y de la cultura. Esta triangulación es nueva, lo que hace suponer que su plan no es un ascenso al centro, a la montaña, al conjunto cerrado de establecimientos que tiene la ciudad. El Gimnasio tiende a apartarse del resto, y efectivamente lo hace, es construido en otro lugar, lejos del centro, del gobierno, sin que esto signifique fuera de la ciudad o de la sociedad. La idea de ciudad no está en el Gimnasio, o en su plan de estudios, como tampoco en el lugar que habita, la idea de ciudad está en su concepción, en el plan de vida, en el plan educativo que incorpora lo social como un medio y un espacio interior<sup>27</sup>.

Hemos empezado a nombrar y reconocer este mapa urbano empezando por el Gimnasio, porque él representa unitariamente en su construcción y en sus discursos educativos lo que en la sociedad va a expresarse en discursos, doctrinas, opiniones, experiencias, innovaciones separadas y fragmentadas. El Gimnasio Moderno creado en 1914, muy cerca de la avenida Chile de hoy, fue pensado con claras intenciones educativas y no sólo instructivas. Un colegio que se piensa separado, aparte, ubicado en un espacio específico y con una función clara, educar un cierto sector social con un tipo de discurso educativo particular. Un colegio para clase alta, alejado del centro, del bullicio de la ciudad, ubicado en el campo, en búsqueda de la tranquilidad campestre, y en contacto con la naturaleza<sup>28</sup>. Un colegio republicano en su construcción: dos plantas, varios módulos, vidrieras que permitieran ver su interior, jardines, canchas deportivas, espacios

---

26 Hacia 1920 se crearon otros gimnasios para pobres, el Gimnasio Modelo Obrero y el Gimnasio Infantil Popular.

27 “En un vasto terreno campestre, a siete kilómetros de la ciudad, se levantaron en sólo diez meses los primeros edificios de la escuela. Allí todo fue quedando en su sitio adecuado: los laboratorios, la biblioteca, los talleres de trabajo manuales, el teatro, las aulas, y entorno de los edificios, se dispusieron los amplios campos de juego, los jardines y terrenos de cultivo, y el estanque para la natación” (Nieto Caballero, 1966: 39).

28 Hay que reconocer que el primer colegio que se retiró del centro fue el Instituto La Salle, que en 1910 inauguró un nuevo edificio de dos plantas, amplios corredores, jardines, un museo de ciencias, y daba el título de “Bachillerato moderno” (Muñoz & Pachón, 1991: 128).



libres, capilla<sup>29</sup>. El colegio tiene la idea social de la educación, sus signos materiales son los mismos signos discursivos.

Lo que el colegio en su conjunto revela como educación lo vemos fragmentado en la ciudad, si consideramos otros establecimientos educativos, el periodismo, las normas y leyes sobre educación, y distintas expresiones sociales. Para hacer mayor claridad: la ley de instrucción separa, jerarquiza, impone y sobre-determina, pero en su discurso esta forma de poder no se dice; en cambio, en el Gimnasio el poder del colegio se expresa, se dice con todas las letras –cuando un discurso o una cosa dice lo que hace, indica su procedencia, su origen, su condición, estamos ante un discurso educativo y cuando estos signos se ocultan estamos ante una instrucción–.

Para la ciudad es muy importante este discurso educativo, porque cuando se expresa o se dice apunta en su dirección a un problema social, afecta el tejido social, la relación social entre espacio y gente. El Gimnasio Moderno no es un ejemplo, aunque así lo quería Agustín Nieto Caballero, su fundador<sup>30</sup>, sino una diferencia, que acentuaba un aspecto de la ciudad. Sus privilegios eran claros: formar una clase social con los mejores discursos educativos y en los mejores espacios. Este espejo obligó a que la gente se mirara, a que se notaran problemas sociales de la educación, a que se removiera el discurso oficial. No obstante la idea instructiva, aquella idea de no decir lo que es, continuaba en la ciudad –expresar la diferencia ocultándola, como por ejemplo, el espacio colonial, cerrado, aislado del exterior, bello en su interior y adusto en su exterior, que oculta el poder–.

Mostrar la interioridad, abrir el cuerpo, hacer notar que corre vida, es lo que el Gimnasio Moderno denominaba *modernidad* y que otros discursos se ocupaban de decir sin tanta adjetivación, por ejemplo la obra de Osorio Lizarazo, que describe en detalle, como pintada, *La casa de vecindad*, cómo vive la gente y qué hace en esa Bogotá de principio de siglo. (*Las crónicas* de Luis Tejada siguen la misma dirección). Osorio Lizarazo describe el espacio interior de una casa, asombrado del cambio de hábitos y de vida en la Bogotá del progreso y desarrollo económico y político. La casa es vista como un signo exterior-interior,

---

29 Rafael M. Carrasquilla (1909: 75), como rector del Colegio Mayor del Rosario, anota que ya en 1909 pensaba en “completar la biblioteca saqueada por la soldadesca en la última hecatombe, enriquecer el gabinete de física; fundar el laboratorio químico. Anhelamos por una finca en el campo, a donde llevar los internos para que se bañen de agua, aire y sol; descansen un día del trabajo mental y se ejerciten en juegos de agilidad y fuerza”.

30 Agustín Nieto Caballero nació en Bogotá el 17 de agosto de 1889 y murió el 3 de noviembre de 1975. Estudió la primaria en Bogotá y la secundaria en Estados Unidos y Europa, en donde vivió por espacio de diez años. Obtuvo el título de bachiller en leyes en la Escuela de Derecho de París, estudió además en la Sorbona, y en Columbia, en Nueva York. Fue director general de Educación (1932-1936) y rector de la Universidad Nacional (1938-1941).

Osorio Lizarazo voltea en sus escritos el adentro hacia afuera, así como nos lo indica la construcción del Gimnasio, en donde las paredes tienen ventanas para dejar ver el adentro. La obra juvenil de Agustín Nieto Caballero es como la ventana del Gimnasio: intenta acercar, pegar, vincular, relacionar la escuela con el colegio y con la universidad y a todos ellos con la sociedad, buscando que la educación sea un tejido, un espacio social, una misma civilización, parte de una nación, de un país.

Estos discursos sociales con un nuevo sentido de vida, de civilización, no eran los más comunes, la mayoría de los discursos de Bogotá en este periodo mantenían la idea de un discurso exterior, neutro, y abstracto. En correspondencia con ellos, la ciudad crecía por partes separadas entre sí: los servicios públicos, el transporte, la educación, la administración. No había forma de representarse la ciudad como un tejido social, se imponía la unión superficial y no profunda. La idea del centro se mantenía, lo mismo que ocultar los problemas que iban por dentro de la ciudad. ¿Cómo abrir el interior de la ciudad? ¿Cómo mostrar visiblemente los efectos devastadores de la civilización, del progreso y del desarrollo? Sin duda uno de los mayores interrogantes de la educación, de los nuevos educadores y de los hombres y mujeres representativos de una nueva visión social.

El tema en cuestión era el espacio público para la educación. Desde 1914 se trataba de abrir el interior social y el interior político, como lo hizo el Gimnasio, colocando ventanas y vías de acceso, caminos, transportes, estableciendo la comunicación, abriendo el espacio, que representa como metáfora el descubrimiento del espacio público<sup>31</sup>. Este espacio público no es sólo la calle, tampoco lo urbano en sí, la vida social. El espacio público se descubre cuando un discurso cualquiera habla de la vida interior y la saca afuera, al exterior, cuando se hace ver lo que va por dentro.

Decir e indicar el centro no quiere decir que estamos ante el espacio público, hay que nombrar el centro en relación con la periferia, con la marginalidad, con otras direcciones, para mostrar que el centro es un espacio público por donde pasan todas las líneas o direcciones que atraviesan la ciudad, mostrando en su densidad varias dimensiones en la espesura de lo urbano. Es lo público visto en su complejidad y es por esta nueva idea del espacio que aparece la noción, la expresión, la concepción de “lo nacional”. La Universidad Nacional como ciudad universitaria, creada en 1936, es una idea no sólo arquitectónica, es sobre todo la simbolización de un espacio político y un espacio social, de allí la popularización de escuelas y colegios nacionales.

---

31 “Una escuela modelo en donde pudieran experimentarse los nuevos sistemas en beneficio del todo el país, y en la que al mismo tiempo se orientara al magisterio, podría ser la piedra angular del vasto edificio que era urgente construir” (Nieto Caballero, 1966: 35).

El espacio público se encontró provisto de nuevas ideas, pensamientos y hombres de letras que intentaron decir lo que en otro terreno se hacía. Perseguían ampliar la idea del espacio público, creando opinión, corrientes, doctrinas y discursos que sirvieran para impulsar y apoyar la naciente escuela, el proyecto social educativo y las reformas de la educación. Este grupo o campo de pensamiento es disímil; encontramos escritores, profesionales de la salud, moralistas, periodistas y pedagogos. Se puede decir que los unía un campo común: abrir el espacio, contribuir a abrir el país a las ideas universales, a la Ilustración, a un pensamiento afinado por la investigación, los idiomas, la crítica, y el ensayo científico.

Hombres de letras como Baldomero Sanín Cano, Luis Tejada, J. A. Osorio Lizarazo, el grupo de la revista *Cultura* (Germán Arciniegas, Eduardo Camacho Guizado, Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas). El grupo de profesionales que participó en las conferencias del Teatro Municipal en 1920 sobre la raza, Miguel Jiménez López (médico), Rafael Bernal López (psiquiatra), Calixto Torres (pediatra), Simón Araújo (político y educador), Emilio Robledo (médico), Alfonso Castro (médico), Jorge Bejarano (higienista) Lucas Caballero (político). No nos equivocamos si decimos que el “programa” de estos “intelectuales” fue inscribir lo individual en lo social, el interior en lo público y analizar y destacar lo social como un problema que explícitamente encontramos en los discursos de la revista *Cultura*, creada por Agustín Nieto Caballero y el liberal Gustavo Santos en 1916, (espacio para generar una opinión pública); en el Congreso Pedagógico de 1917 (espacio para establecer una comunicación y una información educativa), en las conferencias públicas que sobre educación se realizaron en el Teatro Municipal de 1920 (espacio para hablar de lo individual en lo social) y, más tarde, en el Instituto Pedagógico Femenino, creado por propuesta de la Misión Alemana, por iniciativa de Agustín Nieto Caballero y algunos amigos en 1927 (espacio para la educación de las mujeres).

Lo fundamental de estos eventos y de estas creaciones es que expresan una forma de entender la educación como espacio social, como un problema urbano, un drama de la civilización, un conflicto para el Estado y sus gobernantes. En otras palabras, reflejan un problema de la ciudad y del ciudadano. Les interesa la educación vinculada a la nación y su destino. Las conferencias sobre la raza de 1920 se interesan por el hombre colombiano, su fisiología, conformación, constitución y los problemas de adaptación al medio. Este aspecto del medio, del ambiente, de cómo se vive en un territorio y qué se requiere para vivir bien, indica que los discursos se preocupaban de otro espacio, un espacio complejo, que vincula al hombre a la ciudad, y por tanto debe hacer parte de los temas para una educación.

Pedagogos, educadores, médicos, higienistas, economistas y hasta periodistas, hacen de este tema del espacio social, humano, educativo y territorial, la

puerta de entrada para pensar los problemas específicos de la ciudad. Ahora bien, que estos problemas se hayan resuelto o no, es otra cuestión, pero el espacio discursivo estaba puesto, el interior presionaba por salir, los conflictos por aparecer, los intereses por manifestarse. A continuación es importante analizar cuáles eran los conflictos o problemas que estos debates, reflexiones y análisis propusieron para la ciudad, es decir, qué se descubrió como aspectos esenciales que debían resolverse en la educación y que afectaban al espacio público y cuáles fueron los eventos que les hicieron eco.

Indudablemente, contribuyó a abrir estos espacios la participación del Estado, del periodismo, y de funcionarios de la administración que, conscientemente o no, crearon las condiciones para replantear muchos aspectos tradicionales de la educación. Las reformas legislativas de este periodo, los eventos educativos y la creación de medios de comunicación favorecieron los cambios operados. Estos temas hicieron parte del programa del Partido Republicano, que en su política expresa ciertas reivindicaciones como la creación de una reforma educacionista, la introducción al país de métodos modernos para la educación, el aumento de salarios para el magisterio, entre otros (Villegas & Yunis, 1976: 219). La Misión Alemana de 1925 reitera los mismos temas y problemas que debe resolver el Estado, agregando la creación de una Escuela Normal Nacional, las Normales Rurales, la creación de un Consejo Nacional de Educación<sup>32</sup>. Esta misión estuvo dos meses en Colombia (la primera Misión Alemana había llegado al país en 1870) invitada por el gobierno y gracias a los contactos que hizo el embajador en Alemania, Bernal Jiménez<sup>33</sup>. La Misión Alemana de 1925, aunque fracasó en la presentación y aprobación de su proyecto de ley, dejó su discurso, retomó problemas locales no resueltos, planteó inquietudes, ideas, que luego serían retomados en otras condiciones políticas y sociales.

Un acontecimiento importante fue la presencia de Ovidio Decroly en Bogotá en 1925. Decroly<sup>34</sup> era uno de los pedagogos de la Escuela Nueva, que emergía con fuerza en Europa y que impulsaba una transformación de la educación en todos sus aspectos. Hacían parte de este movimiento psicólogos como Claparede, pedagogos como Cousinet, filósofos como Dewey (al que Nieto Caballero

---

32 El grupo de la misión fue conformado por los pedagogos alemanes. Eitel, Decker y Gloeckner acompañados por E. Ferrero, G. Arrubla y T. R. Vargas. Para una consulta sobre esta misión, véase Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública. Bogotá, 1926. y La reforma educacionista en Colombia: informe de la comisión. Bogotá, 1926.

33 La idea de Misión y su necesidad, ha sido una tradición en Colombia. En la parte de la educación explica la ausencia de un saber pedagógico y de una experiencia educativa en Colombia que persiga la universalidad. En Colombia la pedagogía ha sido local, de aplicación y orientada a reformas en la educación. Hasta hoy no hemos construido una pedagogía más allá de un espacio local. Véase sobre esto, Quiceno, Humberto, "De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento", en Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia 19-20, 1998.

34 Con Decroly vinieron un médico belga, Pierron, y un pedagogo, R. Buyse. Permanecieron tres meses en Colombia.

había conocido personalmente), además de W. James, Boutroux, Ferriere, Giner de los Ríos, Binet, Altamira y Cossio. Este movimiento rápidamente creó nuevas instituciones de formación (Instituto Libre de Enseñanza de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra, la Escuela de L'ermitage de Bruselas, el Teachers College de la Universidad de Columbia) vinculadas a las universidades, revistas especializadas y discursos interdisciplinarios con un claro sentido científico. Sus objetos mayores en su discurso educativo fueron el trabajo, el lenguaje, el interés, la naturaleza y la vida, objetos considerados como temas de reflexión y estudio científico, al lado de una gran preocupación por la infancia (Cousinet, 1982).

Respecto de la educación de la mujer, merece destacarse en este periodo la apertura de espacios y saberes para la mujer que van más allá de la educación doméstica (una mezcla de pedagogía católica y reglamento disciplinario que buscaba orientar a la mujer de clase media hacia el hogar y el matrimonio) o la educación de Casas de la caridad y asistencia social (lugares de encierro y corrección para pobres) propias de principios de siglo<sup>35</sup>. Estos cambios se inician con el intento de profesionalizar en oficios a la mujer, de acercarla al saber de la pedagogía infantil, a los cuidados de los niños y los idiomas y materias de ilustración. El Colegio Alemán, que fue el primer colegio mixto de la ciudad, resultaba una novedad al hacer convivir niños y niñas, a pesar de las críticas en su contra; este colegio inauguró una serie de cambios que continuarían con el Colegio de Santa Eufrasia, cuya novedad se encontraba en los campos deportivos (lawn, tennis y croquet), en los cursos sobre idiomas, arte y mecanografía, y más tarde con la creación del Instituto Femenino Central en 1927, dirigido por Franziska Radke, educadora de origen alemán, el cual empezó con 60 alumnas y desde su construcción se dotó de laboratorios y material didáctico Montessori, a pesar de no contar con Escuela Anexa.

Respecto de los maestros y de su formación, los acontecimientos más importantes de este periodo estuvieron dirigidos a la formación universitaria. Hay que recordar que las Normales sólo se preocupaban por formar maestros para la educación primaria. Poco a poco surgió la idea de la formación universitaria, gracias a la repercusión de la Escuela Nueva en Bogotá y a las prácticas de estudio que se crearon en el Gimnasio Moderno, en donde Nieto Caballero creó seminarios, estudios y espacios de reflexión sobre la enseñanza en el colegio. El Congreso Pedagógico de 1917, realizado en Bogotá bajo la presidencia del ex ministro Antonio José Uribe, convocó maestros de todo el país en total asistieron 187 maestros y funcionarios del sector público y privado. En este evento

35 Algunas de estas casas son las siguientes: Casa de la Preservación, la Protectora de Niñas, el Sindicato de Aguja, Asociación de Caridad, Unión Benéfica Chapinero, Asilo de las Aguas, Colonia de Santa Teresa, Oratorio Festivo, Asilo de las Cruces, etcétera (Muñoz & Pachón, 1995: 439 y siguientes).

surgieron ideas como las de impulsar la confederación de maestros, el aumento de salarios y la capacitación universitaria. Estas iniciativas del Congreso, más las prácticas del Gimnasio y las disposiciones de ley, terminaron por impulsar la creación de una Facultad de Educación, que se hizo realidad en 1932. Antes se hicieron cursos preparatorios, seminarios, semanas pedagógicas, asambleas y liceos pedagógicos, cuyo objeto era emprender una nueva formación del maestro colombiano en la disciplina de la pedagogía, disciplina que se entendía como la capacitación en metodologías nuevas, aplicación de las ideas de la Escuela Nueva y transformación institucional.

El espacio cerrado de formación de los maestros en las normales se abrió gracias a estos eventos pedagógicos y a los apoyos estatales; los maestros empezaron a pensar en una Federación Nacional del Magisterio y en la formación superior, situación que coincidió con cambios significativos en el antiguo Ministerio de Instrucción Pública, que cambió su nombre por el de Ministerio de Educación en 1928 y que propició iniciativas favorables a los maestros en materia salarial y presupuestal y, sobre todo, el Estado tuvo una presencia más efectiva en todo el país<sup>36</sup>. Gran parte de sus iniciativas en la década del treinta estuvieron dirigidas a conocer la vida de las escuelas, colegios y las condiciones de formación de los maestros en el campo, en otras capitales y en otras regiones. Las preocupaciones por el maestro se correspondieron con las preocupaciones por la infancia, los sitios de trabajo y la formación del maestro<sup>37</sup>.

Una necesidad de saber, de estudiar y de indagar se impuso como condición para formar un nuevo maestro en Colombia, lo que significó conocer e investigar el país, conocer el campo, el extenso territorio, preocuparse de los ciudadanos y del pueblo en general. Si la capital había sido el centro de emigración, de atención, de interés, en los primeros treinta años de este siglo ella volvía los ojos hacia lo abierto, el afuera. En estas condiciones el saber educativo estrecho y local, propio del siglo xx, se transformó en un saber vinculado a las Ciencias de la Educación, que como dispositivo teórico resultaba mucho más adecuado para ponerse al servicio de una nueva educación y una nueva escuela. El campo social, el espacio abierto, dio paso a la posibilidad de un campo experimental en la educación, que sería el lugar desde donde se proyectaría la Escuela Normal Superior, máxima expresión de la cultura pedagógica y de los cambios operados en la educación en Bogotá.

---

36 “De 1918 a 1927 el gobierno central destinó entre 76.620 y 139.580 pesos a la enseñanza industrial y comercial, lo que corresponde al 6% y 11% del presupuesto nacional de educación” (Helg, 1987: 108).

37 En los años treinta el país conocería un movimiento cultural y profesional fuerte desde la capital. El Proyecto de Cultura Aldeana, los viajes de Agustín Nieto Caballero como director de la Educación Primaria y Normalista por los campos de Colombia conociendo *in situ* la realidad de los maestros, los desplazamientos de funcionarios de Ministerio llevando la técnica y las comunicaciones a los pueblos, acompañado de desplazamientos de maestros, misiones de extranjeros, inmigraciones de pedagogos, visitas y controles de inspectores. El espacio educativo se abría en todas las direcciones buscando líneas y cruzamientos de comunicaciones que abrieran lo cerrado y lo disciplinario.

## Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2007). *Historia de Bogotá*. Bogotá: Fundación Misión Colombia, Siglo XIX, Salvat, Villegas Editores.
- Carrasquilla, R. M. (1909). *Lo viejo y lo nuevo de la enseñanza*. Bogotá: Imprenta Eléctrica.
- Congreso, Senado. (1926). *La reforma educacionista en Colombia; informe de la comisión*. Bogotá.
- Cousinet, R. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.
- Ministerio de Educación Nacional. (1926). *Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Educación Colombiana Vol. I, Disposiciones orgánicas y reglamentarlas de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, Norma lista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1995). Las niñas a principios de siglo. En *Las mujeres en la historia de Colombia* (Vol. 2). Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social, Norma.
- \_\_\_\_\_. (1991). *La niñez en el siglo xx*. Bogotá: Planeta.
- Nieto Caballero, A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares.
- Osorio Lizarazo, J. A. (1978). La Casa de Vecindad, 1930. En *Novelas y crónicas*: 3-132. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Biblioteca Básica Colombiana.
- Quiceno, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Educación y Pedagogía* (19-20): 137-158.
- Sanín Cano, B. (1977). Administración Reyes, 1904-1909. En B. Sanín Cano, *Escritos*: 65-105. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Biblioteca Básica Colombiana.

Sanín Cano, B. (1977). Evolución social de la mujer, 1927. En B. Sanín Cano, *Escritos*: 623-634. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Biblioteca Básica Colombiana.

Santana, P., Vargas, J., Zambrano, F., Díaz, J., Goueset, V., Giraldo, F... Andrade, I. (1988). *Bogotá 450 años, Retos y realidades*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Instituto Francés de Estudios Andinos, IFEA.

*Reencuentro por la paz a través del patrimonio, Carrera de observación peatonal, Centro histórico*. (septiembre 27 de 1998). Bogotá: Ministerio de Cultura, Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Uribe, A. J. (1926). *Política instruccional, La reforma escolar y universitaria de 1903 a 1904, La Misión Pedagógica de 1924 a 1926, Lo que debe hacerse en la instrucción y en la educación*. Bogotá.

Vallejo, F. (1996). *Chapolas negras*. Bogotá: Norma.

Villegas, J. & Yunis, J. (1976). *Sucesos colombianos*. Medellín: Universidad de Antioquia.





La segunda edición de la obra  
*Historia de la educación en Bogotá*  
se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2012  
en Subdirección Imprenta Distrital – DDDI –  
Bogotá, D. C., Colombia.



Historia de la Educación

en Bogotá  
Tomo I

SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

