

**EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA**

magistro

La disciplina en las escuelas normales de Caldas en las décadas de 1960 y 1970: el poder y la autoridad para vigilar y castigar*

**DISCIPLINE IN NORMAL SCHOOLS FROM CALDAS DURING THE 1960S AND
THE 1970S: POWER AND AUTHORITY TO CONTROL AND PUNISH**

**LA DISCIPLINE DANS LES ÉCOLES NORMALES DE CALDAS DANS LES
DÉCENNIES DE 1960 ET 1970: LE POUVOIR ET L'AUTORITÉ POUR SURVEILLER
ET PUNIR**

Recibido: 6 de junio de 2012 • Aprobado: 26 de noviembre de 2012

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga**

Resumen

El poder y la autoridad que ejercieron los maestros de las escuelas normales durante la década de 1960 y 1970 en el departamento de Caldas (Colombia) estuvieron relacionados con el manejo de la disciplina y las formas de

* Trabajo clasificado como artículo de investigación; fue desarrollado en el marco del Posdoctorado en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás - Universidad Católica de Córdoba.

** Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de Manizales - Cinde. Especialista en Promoción de la Salud de la Universidad de Caldas. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Caldas. Profesor de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: yasaldez@ucaldas.edu.co

evaluación y control dentro y fuera de la institución. Las estrategias implementadas por los maestros respondieron a los parámetros normativos emitidos por las autoridades de la época, la implementación de reformas educativas y modelos pedagógicos y las prácticas culturales de la región. El poner en diálogo los documentos de archivo y los testimonios permite identificar las formas de representación y de actuación de los maestros frente al ordenamiento y organización en las instituciones y en sus comunidades.

Palabras clave

Escuela normal, autoridad, disciplina escolar, pedagogía, educación.

Abstract

The power and authority exerted by teachers of normal schools during the 1960s and 1970s in Caldas (Colombia) were related to the discipline and the forms of assessment and control, inside and outside the school. The strategies implemented by teachers were a response to the regulatory parameters issued by the authorities of the time, the implementation of educational reforms and pedagogical models, and the cultural practices of the region. By comparing and discussing the archive documents and the evidences, it is possible to identify how teachers were represented and what their actions were when organizing and legislating on institutions and their communities.

Keywords

Normal school, authority, school discipline, pedagogy, education.

Résumé

Le pouvoir et l'autorité qui ont exercé les enseignants des écoles normales lors des décennies 1960 et 1970 au département de Caldas (Colombie) étaient liés à la gestion de la discipline et aux formes d'évaluation et de contrôle dedans et dehors l'institution. Les stratégies mises en œuvre par les professeurs ont répondu aux paramètres normatifs émis par les autorités de l'époque, la mise en place de réformes éducatives, de modèles pédagogiques et de pratiques culturelles de la région. L'articulation des archives et les témoignages permettent d'identifier les formes de représentation et la manière d'agir des enseignants face à la gestion et à l'organisation à l'intérieur des institutions et de ses communautés.

Mots-clés

École normale, autorité, discipline scolaire, pédagogie, éducation.

Introducción

Para una mejor comprensión del proceso que llevó al planteamiento de esta investigación, es necesario hacer una breve reflexión sobre las características en las cuales se enmarcó el manejo del poder y la autoridad en las instituciones formadoras de maestros. Para ello se debe registrar que las escuelas normales, desde su creación, han tenido la innegable función de formar educadores. Por lo tanto, se ha exigido a estas instituciones garantizar a todos sus estudiantes un proceso educativo con experiencias significativas, a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y de socialización.

Ante esta situación es indispensable reconocer la incidencia de las tendencias y reformas educativas sobrellevadas por las escuelas normales, las cuales, posiblemente, surgieron como respuesta a los diferentes problemas que han aquejado la formación de los docentes. Sin embargo, desafortunadamente el sentido de dichas reformas ha estado descontextualizado de la realidad educativa del país y, sobre todo, de las corrientes pedagógicas activas, que desde sus inicios han propendido hacia un papel más activo de docentes y estudiantes durante todo el proceso educativo.

En este artículo se presenta un análisis de las estrategias utilizadas por los maestros, especialmente en lo relacionado con el manejo de la disciplina y las formas de evaluación y control dentro y fuera de la institución, con la intención de identificar las formas como se abordaron en estas instituciones diferentes aspectos de los procesos formativos. De igual manera, y como contraste, se analiza cómo los docentes se preocuparon por ejercer control y vigilancia tanto dentro como fuera de la institución.

Los estudios histórico-educativos

En relación con el proceso metodológico llevado a cabo para dar respuesta a los anteriores planteamientos, es importante resaltar que este trabajo se enmarca en el campo de la historia social, pues el interés fundamental es, de una parte, recuperar y describir la historia de las escuelas normales del departamento de Caldas y, de otra parte –tal vez la de mayor interés–, caracterizar y comprender el rol y el desempeño del maestro de las escuelas normales en relación con su misión en las instituciones formadoras de educadores por excelencia. Igualmente, se piensa el compromiso de las escuelas normales con la comunidad y con la región en las décadas de 1960 y 1970, época en la que las reformas y tendencias educativas incidieron en la vida y trabajo de los maestros de aquel periodo.

La realización de estudios histórico-educativos, como es el caso de esta investigación, permite dar cuenta del oficio de los maestros de las escuelas normales a partir del análisis de su pasado en dichas instituciones. Esto permite identificar las formas de representación y de actuación de estos frente al ordenamiento y organización en las instituciones y en sus comunidades. Por tanto, este trabajo es un estudio que hace referencia a una historia social de la educación, desde una descripción de la historia de las instituciones: las escuelas normales, y el análisis e interpretación de la historia de un grupo social: los maestros.

De otra parte, antes de comprender las nuevas tendencias en el estudio de grupos o sociedades, como es el presente caso, es importante abordar cuáles fueron los campos en los que se movió la investigación. Así, este estudio se apoyó un poco en el concepto de *historia de las mentalidades*, dado que interesa reconocer aquello que fue común a todo el grupo de maestros, sin ser del todo un estudio de este tipo. Esto interesa en la medida que posibilita reconocer las conductas específicas y los modos de ser, pensar y proceder

de los maestros. Se entiende que los rasgos más característicos de todo grupo humano son correlativos a su mentalidad, porque se trata de acciones conscientes, no maquinales y muy raramente provienen de una inocencia total, pues siempre están unidas a una deliberación que ni siquiera los métodos más enérgicamente apegados a los reflejos condicionados han podido desterrar completamente en el accionar de las personas.

Esta mirada histórica del quehacer de los docentes de las escuelas normales se basó en considerar que el rol y las acciones de estos individuos estaban determinados causalmente por sus condiciones sociales de existencia y, desde esta perspectiva, eran, en ocasiones, manifestaciones colectivas; sin embargo, la conexión entre estructura social y acción consciente no se da como determinación unívoca de la segunda por parte de la primera, sino, como bien lo plantea Cabrera (2001), en una relación entre ambas, entendida como una interacción mutua y dialéctica que conlleva una nueva concepción de la acción social.

Lo hasta aquí expuesto permite comprender la importancia de la historia social en la realización de investigaciones que pretendan reconocer el rol y los desempeños de individuos pertenecientes a una comunidad o sociedad, como es el caso de los maestros de las escuelas normales, sujetos-objeto de esta investigación y sobre los cuales se han realizado variados estudios.

En esta investigación se efectuó una revisión de fuentes primarias, como las fuentes documentales, actas, informes y otras extractadas de la revisión de archivos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional, sección Escuelas Normales. También se revisaron archivos regionales y locales de las escuelas normales del departamento de Caldas, los impresos disponibles en las bibliotecas y archivos nacionales, departamentales y municipales y los medios de comunicación impresa. Además se hicieron entrevistas y se estudiaron las historias de vida, realizadas a 33 maestros de las 12 escuelas normales existentes en el departamento en el periodo de estudio.

Lo anterior permitió describir tanto la historia de estas instituciones como comprender el rol y desempeño de los maestros entre 1963 y 1978.

La metodología utilizada en esta investigación es propia de la historia social. Se realizó una sistematización de la información a partir de las siguientes etapas, las cuales si bien tienen una secuencia lógica, no impiden el regreso permanente a cada uno de ellas cuando se encuentran nuevas fuentes o se requiera la revisión continua del proceso.

Una primera etapa es reconocida como la *heurística*, referida a la búsqueda interrogada de las fuentes, así como a la determinación, localización, recolección, identificación y selección de estas. Esta etapa se desarrolló en los siguientes momentos:

1. *Revisión bibliográfica*: se identificó el estado del arte de las investigaciones relacionadas con el tema de estudio. Para ello se partió de la revisión de investigaciones, tesis, libros, revistas y periódicos nacionales, regionales y locales.
2. *Análisis de la legislación*: se realizó la revisión de la normatividad existente en relación con las escuelas normales y el desempeño de los maestros.
3. *Revisión de archivos de las escuelas normales*: se buscaron los documentos existentes en el departamento de Caldas; concretamente se revisaron archivos, memorias, actas, planes, informes y programas utilizados en la época de estudio: 1963 y 1978:
 - Archivo historial de la Escuela Normal Elemental de Varones de Filadelfia
 - Archivo historial de la Escuela Normal Elemental Santa Catalina Labouré de Samaná
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Claudina Múnera de Aguadas

- Archivo historial de la Escuela Normal Superior de Caldas
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior de Manizales
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior La Presentación de Pensilvania
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior María Escolástica de Salamina
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Nacional de Señoritas de Anserma
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria de Marquetalia
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario de Neira
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús de Aranzazu
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús de Señoritas de Riosucio
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior San José de Pácora
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Chinchiná
 - Archivo historial de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Señoritas de Filadelfia
 - Archivo general de la Nación, sección Educación
 - Archivo historial del departamento de Caldas, sección Educación
 - Archivo historial de la Universidad de Caldas, Facultad de Educación
 - Archivo historial de la Universidad del Rosario, Bogotá
 - Archivos historiales de los municipios de Caldas donde funcionan o funcionaron escuelas normales
 - Archivo historial del periódico *La Patria*, Manizales
4. *Selección de fuentes orales:* se realizó un reconocimiento de los maestros y estudiantes que participaron en las entrevistas e historias de vida.
 5. *Consulta de otros documentos:* se revisaron la Constitución de 1886 y la Reforma Constitucional de 1968, las cuales reflejaron el marco constitucional que orientaría las políticas educativas en el periodo de estudio; leyes y decretos sobre educación entre 1963 y 1978, a partir de lo cual se identificó el fundamento del proceso educativo y la intencionalidad del Estado frente a la educación; resoluciones de diferentes estamentos tanto del gobierno nacional como departamental, municipal y de las escuelas normales, que permitieron reconocer las disposiciones reglamentarias y las aprobaciones del funcionamiento de las instituciones formadoras de maestros; actas de reuniones, para evidenciar la actividad académica, cultural y social de las escuelas normales; informes de inspectores, supervisores, rectores, directores, consejos de práctica y maestros, en los que se precisa el funcionamiento de la institución y de sus actores; correspondencia, en la que se evidencian quejas, permisos, procesos disciplinarios y trámites de la institución y sus miembros; finalmente, artículos de prensa y gacetas.

La segunda etapa fue la *doxografía*, a través de la cual se realiza la ordenación, análisis, clasificación

y sistematización de las fuentes y documentos básicos, como las historias orales, currículos, reglamentos, producción de los maestros, disposiciones, leyes, decretos, informes, memorias del periodo de estudio, así como investigaciones que dieron cuenta del rol y el desempeño de los maestros de las escuelas normales entre 1963 y 1978. A partir de esta sistematización se obtuvo una nueva categorización que permitió orientar el proceso investigativo, para lo cual se tuvieron en cuenta tres ejes de trabajo: por temática, sin olvidar el plan inicial; por ubicación geográfica de las instituciones y área de influencia; y por cronología, para reconocer, de manera rigurosa, la evolución en el tiempo establecido.

Para lograrlo, se realizó la inevitable crítica interna (factibilidad y credibilidad) y externa (autenticidad) de las fuentes y los documentos, lo que permite demostrar su fiabilidad y credibilidad. La crítica interna atiende y reconoce el carácter racional que resume los rasgos fundamentales de las fuentes, los conecta con los aspectos secundarios y permite la deducción de nuevas ideas. Por su parte, la crítica externa permitió mirar el contexto y resonancia de la fuente. Del contexto se extrajeron una serie de circunstancias, de hechos y el momento que los acompañó, permitiendo, además, aclarar y precisar el grado de veracidad y alcance de la fuente. La resonancia, a su vez, evidenció la influencia e impacto de la fuente.

La tercera etapa hace referencia a la *etiología*, en la cual, luego de la realización de un nuevo plan de categorías a partir de la información recolectada, se hizo un análisis riguroso de dicha información, para encontrar la esencia histórica, es decir, el significado de los hechos, desde la interpretación, la reflexión y la confrontación. Ello permitió establecer la claridad temática sobre los diferentes aspectos, hechos y realizaciones de los maestros de las escuelas normales del departamento de Caldas, en tanto sujetos responsables de la formación de enseñantes.

Un aspecto importante a tener en cuenta en esta etapa es el carácter subjetivo que puede connotar

la interpretación. Sin embargo, el papel del investigador fue de total imparcialidad, evitando toda deformación procedente de preferencias personales, con la intención de lograr una acertada comprensión histórica de los sujetos-objetos de estudio, es decir, la esencia histórica a partir del significado de los hechos y sus relaciones, lo que favoreció la interpretación del rol de los maestros entre 1963 y 1978.

Por otra parte es necesario considerar que en este proceso hermenéutico para llegar al conocimiento histórico se presentan tres modelos posibles de abordaje: el funcionalista, el estructuralista y el integrativo. Este último fue el seleccionado en este estudio, al permitir la interrelación de los diversos elementos y esferas que giran alrededor de la construcción sociocultural del desempeño de los maestros.

Finalmente, fruto del cual se presenta el informe final, está la etapa de la *síntesis histórica*, en la que los elementos extractados de las fuentes fueron correlacionados e integrados, para construir un nuevo sentido a partir de la síntesis. Desde esta perspectiva, una vez seleccionados, revisados y analizados todos los elementos, se procede a interpretarlos e interrelacionarlos, a fin de construir un nuevo sentido a partir del reconocimiento de la síntesis histórica, lo que permite la redacción del informe final. En esta etapa se determinaron los temas de manera definitiva, se fijaron las tendencias y se analizó la validez o no de las hipótesis, lo que hizo posible finalmente convertirlas en tesis, para obtener las conclusiones.

Esta etapa se subdivide en dos fases: selectiva y creativa. La primera hace referencia a la selección de las ideas más fundamentales, eliminando lo superfluo; por su parte, la fase creativa se refiere al momento en el que se hace la construcción comprensiva de lo obtenido, para obtener la teoría o el nuevo marco teórico de la investigación, a partir de los hallazgos, su argumentación y explicación. En todo caso, debe estar ceñido a la veracidad y dejar en evidencia las ideas fuerza o centrales.

Las escuelas normales y el manejo de la disciplina

En la historia de la educación colombiana –y particularmente en la historia de las escuelas normales, por su objeto claramente identificado: la formación de enseñantes– se ha trabajado fuertemente el componente pedagógico; por tal razón se han implementado diversos modelos y métodos de enseñanza, entre los que vale la pena destacar el lancasteriano, el pestalozziano, la escuela activa, la tecnología educativa, entre otros.

Sin embargo, es necesario señalar que pese a los esfuerzos realizados para cambiar las costumbres y formas de enseñar de los maestros, los métodos no variaron en la dirección esperada. Por este motivo se continuó durante muchos años, desde la creación de las escuelas normales hasta las reformas planteadas en la Ley 115 de 1994, con un modelo centrado en los principios de la pedagogía tradicional y, además, en una idea nefasta para la educación: “La letra con sangre entra y la labor con dolor”; lema en el que los maestros se apoyaron para aprovechar su autoridad y manejar como parte de la disciplina¹ “los premios y los castigos”²:

La disciplina era militar, donde era el maestro el único que sabía y constantemente decía: “La letra con sangre entra”. Yo recuerdo que me tocaron profesores bastante estrictos, pero no eran tanto lo estrictos, era

miedo; pero sí [eran] maestros muy responsables. Por ejemplo, yo hablaba mucho, entonces estaba charlando con una compañerita cuando la profesora habló y no le presté atención y me mandó las tijeras que tenía en la mano hasta la banca, cogió y las tiró, pero los reflejos de uno... yo como que vi que ellas venían, le coloqué la mano a taparme la cara y seguro no me las mandó por la punta, sino que me las mandó por la parte de donde se agarran y ahí mismo me paré y me vine para la casa y le conté a mi mamá lo que había pasado, pero cuando eso en la casa a usted le pasaba algo y no lo apoyaban: “¿Qué estaba haciendo?, ¡por santa no fue, algo estaba haciendo!”. Sin embargo, como eran unas tijeras, entonces mamá salió a defenderme, pero sino tampoco: donde no hubiera sido otra cosa no me hubiera parado bolas: “Alguna cosa estaba haciendo y por algo la castigaron o por algo le impusieron el castigo” (entrevista a la profesora Melva García Espinosa, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1969).

Para la época de los años setenta del siglo XX, frente al manejo de los castigos y las sanciones³ por parte de los maestros, fue común encontrar actos de verdadero maltrato, pues se consideraba importante demostrar la autoridad, sin interesar la forma de hacerlo. En estos casos, la mayor dificultad para los estudiantes fue que tales hechos estuvieron respaldados por las familias, al considerar que si se dio algún tipo de castigo, por fuerte que este fuera, era porque así lo tenía merecido quien lo hubiese sufrido.

Existieron, pues, corrientes pedagógicas que admitían los premios y los castigos; otras los rechazaron, dado que se planteaba que con ellos se beneficiaba más al maestro que a los discípulos,

1 El artículo 59 del Decreto 1955 de 1963 definía: “El sistema disciplinario debe garantizar la formación integral del alumno, fomentar el sentido de responsabilidad y asegurar el bienestar general y la buena marcha de la institución”. Este aspecto se tomó como fuente de seguimiento y control del comportamiento de los alumnos en el interior de las instituciones; por tal razón, era necesario implantar los mecanismos que fueran necesarios para preservarla.

2 En educación, los premios y los castigos tienen su propio fin: la formación de la voluntad, mas no una vinculación al orden moral, como se contempla en el derecho penal, en donde se mira solo, o principalmente, un restablecimiento del equilibrio social: se ha de buscar en el sancionado un mejoramiento moral no propiamente para que no reincida en la falta, sino, más bien, para que no contraiga malos hábitos, pues está en periodo de formación: es un medio legítimo y cultural (Duque, 1972, p. 85).

3 Frente al tema, apareció publicado para la época, en un texto de Ignacio Duque (1972) que fue muy leído por el magisterio colombiano, lo siguiente: “Es imposible imaginar un sistema educativo sin incluir otro de sanción, destacando como principios relativos a las sanciones los siguientes: a) no hay educación posible sin sanciones adecuadas. b) La sanción constituye una ayuda aplicada a la debilidad del niño: ha de ser educadora. c) Las sanciones han de ser raras y siempre adaptadas al temperamento y a las disposiciones personales del niño. d) Toda sanción ha de provocar corrección. Si el niño la considera injusta, le produce desaliento y no hay enmienda. e) La sanción ha de despertar, en el culpable, sentido de responsabilidad y dominio sobre sí mismo” (p. 84).

porque su objetivo era mantener la disciplina en todas partes, sin pensar en las particularidades de los educandos; además porque los castigos en muchos casos, por el contrario, fomentaron los defectos y alimentaron el odio:

El educador estaba obligado a obrar con severidad, aunque no debía perder de vista un principio esencial. Se debe procurar que coincida siempre el bien con una impresión de triunfo y expansión o elevación. Si el alumno, haciendo lo que está bien, experimenta al contrario impresión de vergüenza y abatimiento, es que ha cometido un error pedagógico de consecuencias inconmensurables. No se debe nunca aplicar un castigo de una manera implacable sin remisión. Es preciso dejar al niño la posibilidad de reparar por la confesión o el esfuerzo. La sanción irreparable desanima el deseo de reparar (Courtois, 1957, p. 53).

En este sentido, y sin apartarse de la realidad nacional en cuanto al manejo de la autoridad, el poder de los maestros y, sobre todo, el control de la disciplina, las escuelas normales de Caldas, para la segunda mitad del siglo XX, manejaron parámetros disciplinares específicos en que el estudiante fue el eje a formar, instruir y adiestrar, a quien le correspondió ser dominado, alineado mediante la orden, la imposición, la represión, la cohibición, el castigo y la repetición. En este contexto, la desobediencia fue manejada, atajada y hasta clausurada con amenazas, intimidaciones y castigos.

Las escuelas normales de Caldas asumieron, por herencia transmitida culturalmente, la soberanía disciplinar manejada desde la primera mitad del siglo XX, por razón de educar para obedecer⁴

4 Concebido estaba que el niño debía obedecer inmediatamente, sin murmurar, sin gestos, sin lentitud, pues si resistía los mandatos, si se hacía el sordo cuando le hablaban con firmeza y decisión, entonces había que usar los medios que se juzgaran más eficaces sobre su espíritu, pero a toda costa había que hacerle obedecer. El alumno necesitaba la ayuda del adulto, y esta ayuda podía consistir en una especie de adiestramiento incansante: el recuerdo del dolor, un cachete, una riña en relación con un gesto o actitud reprensible. Sin embargo, al maestro se le recomendaba que en situaciones en las que los estudiantes obedecieran a sus mandatos, se evitara sacar a colación ese triunfo, como si se tratara de un

mediante la inspección, vigilancia y verificación del cumplimiento de las reglas estipuladas para ello, con la amenaza como elemento formativo que advierte y como sanción, al igual que con privaciones leves y humillaciones. Con esto se tenía la pretensión de afianzar y amoldar las costumbres de la escuela, de la religión, de la sociedad en tanto medio correccional; se tenía también la intención de difundir entre estudiantes y futuros maestros el valor de la responsabilidad, lo que los llevaría a ser modelos de persona mediante estímulos. En suma, se buscaba generar una relativa confianza y control de la libertad entre maestros, alumnos y, en general, la colectividad en la cual estaban inmersos (Valencia, 2004).

En ese orden, desde finales de la década del cincuenta del siglo XX se impulsó en la Escuela Normal de Señoritas de Manizales el estímulo y el consejo, al igual que se premiaron y corrigieron manifestaciones de carácter moral del alumnado, la pulcritud en la presentación personal, la humanidad en el trato con las compañeras, la ayuda mutua, la vocación al apostolado, la generosidad para servir. Así, se orientaban instrucciones oportunas, lecturas apropiadas, distracciones convenientes, ocupaciones constantes, a través del control en la corrección, la delicadeza de las maneras y el trabajo incansable por la conservación de la pureza en las jóvenes.

Asimismo, en esta institución, la formación moral de la mujer desempeñaba un papel muy importante, por lo que se reforzaron con bases sólidas los principios de la piedad, el ejercicio de las prácticas religiosas, el ideal de la vida cristiana, la formación para el apostolado social y religioso y la exaltación de las virtudes del carácter:

éxito personal alcanzado a costa de un adversario, así como las humillaciones que se pudieran referir a su error; más bien se debía reflejar una satisfacción por haber alineado la conciencia del alumno, la gratificación como recompensa a su docilidad y ánimo por los esfuerzos hechos (Courtois, 1957, p. 53). Según Freire (1967), los que inauguran terror no son los débiles, que son sometidos a él, sino los violentos, que con su poder crean la situación concreta en que se engendran los “abandonados de la vida”, los harapientos del mundo.

La Escuela Normal Superior de Señoritas de Manizales es una institución que se preocupa por promover una enseñanza centrada en la formación de valores como la lealtad, honradez, sencillez, modestia, honestidad, verdad, gratitud, trabajo y respeto a la autoridad, entre otras, mediante el ejemplo moral de todo el profesorado (Villegas de Echeverry, 1952; Betancourt de Vélez, 1953, Informe de labores de la Escuela Normal Superior de Señoritas de Manizales).

En esa misma medida, los maestros, al prohibir a sus alumnos alguna acción, situación, palabras o actos, reducían la posible libertad de escoger, según su raciocinio, por encima de los preceptos establecidos como convenientes, con el temor de que los alumnos pudieran cambiar el panorama en el que se encontraban inmersos y con el cual estaban en desacuerdo, pues los maestros, que tenían al mando la educación de las nuevas generaciones, fueron educados con esos mismos cánones⁵. Por tanto, los maestros debían rendir devoción, y al verse amenazados por un posible cambio que transformaría la organización de poder (la dominación), temían que pudiesen pasar a ser los pasivos, los juzgados, en tanto los alumnos pasarían a ser los libres mandones.

De esa manera, procuraron con empeño encasillar la comunidad educativa, de tal suerte que se marcara la dualidad existencial entre opresores y oprimidos⁶, es decir, entre quienes debían obedecer, aquellos relegados y limitados (los alumnos), frente a quienes, como organismos apoyados en

el saber y el poder, se convirtieron en el organismo limitador y dominador (los maestros). Para esta época, estas diferencias marcaron la organización de poder vertical de las escuelas normales de Caldas como medio para mantenerse.

Específicamente, en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu (1957) se sustentaba que antes de darse una orden, debía evaluarse la posibilidad de que fuera cumplida⁷. La obediencia requería cierta disciplina mental:

Si el estudiante no entendía lo que se le ordenaba, no podía obedecer. Los buenos efectos de ningún modo dependían de la perfección de los reglamentos y de las leyes, sino del empleo seguro que cada uno sabía hacer (Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu, 1957).

Tanto la conducta como la disciplina eran aspectos de vital importancia que los docentes debían valorar y evaluar permanentemente en los estudiantes. En relación con la disciplina, se prevenían tres formas de corregirla: preventiva, correctiva o educativa⁸. Lo anterior, en todo caso, dependía

5 Estaba concebido que el maestro debía canalizar y orientar en buena dirección las fuerzas vivas, por medio de la represión, que si es bien dosificada, se adapta al caso y se aplica a tiempo, contribuirá a hacerle conocer los límites entre el bien y el mal, lo justo y lo injusto; en una palabra, a formar su juicio moral (Courtois, 1957, p. 89).

6 Cuando se instaura una situación de violencia o de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse en los que están sumergidos, en los opresores y en los oprimidos, unos y otros, alumno y maestro. Porque están concretamente sumergidos en esta situación, reflejan la opresión que los marca. Así, los dominadores se han apropiado más de todo lo que circunda a ese poder, como es la ciencia, instrumento para sus finalidades, y la tecnología, fuerza indiscutible del mantenimiento del orden opresor, con el cual manipulan y aplastan (Freire, 1967).

7 Si el educador en su actitud al mandar rehusaba de ser por su placer, por su provecho, capricho u orgullo, por lo que abusaba de su autoridad; si mandaba de tal manera que diera la impresión de que él mismo obedecía al mandar, aparecía entonces para el niño como la revelación de una vida superior donde, bajo el reinado de la justicia y de la paz, desaparece la oposición de los egoísmos (Courtois, 1957, p. 53).

8 Las clases de disciplina establecidas en la época eran: a) *disciplina preventiva*, o sea, la que diagnostica con antelación las faltas y las infracciones, se adelanta al desorden para impedirlo y evitar así consecuencias funestas. Esta disciplina es útil y provechosa. Se le objeta, sin embargo, el inconveniente de restar en el alumnado el sentido de responsabilidad que él debe tener, porque dificulta el reconocimiento amplio de sus defectos y cualidades; b) *disciplina correctiva*, que sanciona a posteriori las faltas cometidas por los estudiantes. Se desenvuelve en un ambiente de vigilancia rigurosa, represiva y coercitiva para el alumno. Se le objeta que en ciertos casos, esta disciplina provoca resentimiento que perjudican la formación de la persona sana y equilibrada; c) *disciplina educativa*, por medio de la cual se busca la formación del educando dentro de una autodisciplina y autogobierno. En este caso, el profesor se manifiesta como amigo comprensivo y amplio, que se interesa por la formación de sus discípulos. Por medio de ella, los alumnos adquieren respeto, cariño por el profesor, toman conciencia de sus deberes y responsabilidades, se

de la concepción de autoridad que manejaran los docentes, de su función en la formación del carácter y de la concepción manejada en la institución, la cual debía estar en consonancia con lo establecido en la legislación educativa.

Si bien la autoridad era demostrada a través del poder que ejercían los docentes en virtud de su posición y reconocimiento, ellos también eran conscientes de la necesidad de acompañar sus órdenes y su autoridad de una buena imagen, la que se reflejaba en el trato hacia los demás, su forma de vestir, su vida dentro y fuera de la institución; en otras palabras, sus actuaciones y comportamientos debían estar en consonancia con sus predicaciones:

Hay que tener muy presente que hay una autoridad simplemente por el nombramiento que le hicieron a usted, por ser el profesor, el titular, el “oficial” que llamamos; pero también hay una que es por su comportamiento, por la autoridad que usted tiene, por su mística, tal vez por la seriedad, el aplomo, la decencia con que trata el grupo, el vocabulario extraordinario utilizado, el estímulo que uno representa para el alumno. Ahí se va formando una autoridad en la clase y fuera de ella. Son como tres clases de autoridad que se van formando en una sola, y entonces “viento en popa” (entrevista al profesor Fabio Aristizábal, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1950).

En este ambiente de instrucción disciplinar, especialmente en lo moral, era fundamental el cumplimiento de las leyes y ordenamientos de la futura profesión, donde incluso la comunidad hacía parte de esa observación, principalmente en los municipios donde existieran escuelas normales. De esa manera, la censura comenzaba desde la familia, los vecinos, el cura párroco, los maestros y hasta los mismos compañeros de estudio, que día a día se preocupaban porque el estudiante evitara caer en la indecencia:

convierten en guardianes de sí mismos y auspician un ambiente agradable y de buena conducta (Duque, 1972, pp. 130-131).

La conducta en la normal en esa época se calificaba fuera de la disciplina; se consideraban todos aquellos actos que usted tuviera fuera del establecimiento... que si venían del colegio con alguna queja, que usted había hecho burla de un loquito, un bobo, que lanzaba piedras a las ventanas de vidrio, eso era la conducta... En esa época los hogares eran muy recatados, llevaban una disciplina muy extraordinaria de moral, de costumbres sanas, hasta de religiosidad; entonces, el niño en esa época era muy sumiso al hogar y, por ende, tenía una disciplina favorita, pues ese niño a las 6 o 7 de la noche ya estaba en su casa, en los quehaceres de sus tareas, con sus obligaciones escolares. En esa época, para un joven jugar billar, por ejemplo, ya debía tener cédula o al menos libreta militar, si no pues no lo aceptaban en los cafés... una formación buena para la época (entrevista al profesor Fabio Aristizábal, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1950).

A las escuelas normales les interesaba el comportamiento de los estudiantes tanto dentro de la institución como fuera de ella; por tal razón, los maestros hacían seguimiento y vigilancia al desempeño de los educandos fuera del plantel. Fundamentalmente, la preocupación de los maestros al estar alertas del comportamiento fuera de la institución se respaldaba en la necesidad de conservar la buena imagen de la escuela normal, pues sus estudiantes, donde estuvieran, representaban los principios formativos de su familia y de su institución. Por tanto, era indispensable estar muy pendientes de la buena imagen y el buen nombre del plantel; aspecto que era apoyado por la familia, pues consideraban a las normales como centros donde se formaba el carácter y las buenas costumbres:

Si a uno lo controlaban en la calle... ¡qué tal que lo vieran con el uniforme!, era fija la llamada de atención al otro día. Es que en ese tiempo estaba primero que todo el estudio. Papá era uno que se ponía a mirar la calificación y primero que todo miraba conducta y disciplina; era una persona muy buena, pero él lo que más exigía era el respeto, que fuera excelente en todo, y pues miraba las materias y decía: “Señorita, ¿a ver qué pasó?”. Los padres de familia se interesaban mucho, ellos estaban muy pendientes; como uno sabía que estaban tan pendientes, uno estudiaba mucho, porque pues [no había] ni la televisión, ni tanta cosa, entonces uno se

dedicaba al estudio (entrevista a la profesora Soledad Velásquez García, 2004, estudiante en Anserma, Caldas, en 1958).

Desde esta perspectiva, se encuentra, entonces, que en las escuelas normales existía distinción entre faltas que implicaban fallas en la conducta y faltas que implicaban actos de indisciplina. Las primeras se referían a los actos que atentaban contra la moral y los buenos principios, incluyendo los que se realizaban fuera de la institución; las segundas se referían a actos de mal comportamiento realizados en clase, por ejemplo, no estar atentos, conversar, no cumplir con algunos deberes, entre otras faltas menores:

Por cualquier acto que atentara contra los valores, se rebajaba a los estudiantes, se citaba a reunión a los padres de familia y le rebajaban a uno la conducta; es decir, por faltas morales se rebaja la conducta, pero no la disciplina; hubo esa distinción aunque a veces se confundía lo uno de lo otro. Una falta moral en esa época era, por ejemplo, la prostitución, darles malos consejos a las alumnas y el irrespeto a los mayores que eran los superiores. No más se tenía el concepto de los superiores, los maestros; ellos eran los superiores, ellos y los padres. Existía esa prioridad de que la gente que tiene más plata, que tiene más puesto son mayores que los que no tienen nada; ese es el concepto, seguramente porque ellos eran los que sabían, porque eran mayores, eran los que sabían y eran los que mandaban. Había participación de los alumnos, había autoridad, había respeto, había obediencia, había temor también, porque uno podía perder años, rebajarle en la conducta o la disciplina (entrevista a la profesora Ester Marín Jiménez, 2004, estudiante en Filadelfia, Caldas, en 1959).

Diversas actuaciones de los estudiantes en el aula o en las escuelas normales de Caldas fueron consideradas por la colectividad docente como actos de indisciplina, mala conducta o faltas de ética y moral que contradecían la autoridad investida en el maestro; eran sinónimo de enfrentamiento al sistema, a las normas que debían seguirse, a las conductas, tareas y actividades que le correspondían cumplir al estudiante y a las cuales se comprometió cuando ingresó a la institución.

Subir la voz, gritar, replicar, refutar, estropear los enseres, ser desordenado, desacatar órdenes, entrar en desacuerdo con el maestro, entre otros, eran actos de indisciplina o mala conducta:

La disciplina era todos aquellos actos que se dan dentro del colegio y dentro del salón: que la formación rápidamente, entrar en fila y llegar al salón uno detrás de otro. La disciplina no acepta el bullicio, el desorden. A ellos se les decía que la mejor disciplina era la confianza, pero algunas veces había que mezclar disciplina de confianza con disciplina hasta militar.

Las maestras sabían que determinados actos no eran propios de clase: contestar a destiempo, gritar, ir a llamar un compañero por sobrenombre; y el profesor tenía que convencerse de que debía tener al alumno bien entretenido, sobre todo al entrar a clase, porque muchos estudiantes llegaban y comenzaban a coger un mueble y sobarlo en la baldosa o zafar la tabla del pupitre; eso era desorden e indisciplina.

Eran, entonces, cositas pormenores que no solamente iban formando, sino que iban dejando que se pudiera dictar clase y se tenía muy en cuenta un obediencia a la campana, pues era una orden superior y decían que esa orden era la voz de Dios y había que oírlo; un campanazo era para que se quedara estático en el patio, para que formaran los grupos, eso era la disciplina (entrevista al profesor Fabio Aristizábal Agudelo, 2004, estudiante en Filadelfia, Caldas, en 1950).

De igual manera, actitudes que demostraran manifestaciones de animación y euforia desbordada eran censuradas como actos de indisciplina; aspecto que cohibía las libres expresiones y actuaciones de los estudiantes, al sentir temor de ser reprendidos o notificados en sus reportes de notas o ante sus padres:

No vaya a creer que se podía ser recochero; no, era una disciplina de terror donde nos llevaban al papá y a la mamá. Era muy rígida, los profesores exigían mucho y no vaya a pensar que podía ser patán o alguna cosa en las clases; no, era muy estricta la disciplina que había. De pronto se encontraba un alumno muy rebelde o grosero con los profesores; pero más duro que un muchacho no lo obedezca a uno, eso era tremendo. Los alumnos en ese tiempo eran obedientes: cuando los profesores les daban una orden, obedecían y acataban;

es decir, que a uno le haya tocado, por ejemplo, compañeros que acostumbraran actos como charlar, molestar, pero ya groseros o rebeldes, no (entrevista a la profesora Soledad Velásquez García, 2004, estudiante en Anserma, Caldas, en 1958).

En las escuelas normales de Caldas la conducta se manejó, entonces, separada de la disciplina, según el Decreto 175 del 1 de abril de 1943 y la Circular 14 de 1960 emanada de la Secretaría de Educación de Caldas. La primera estaba referida a faltas cometidas dentro de la institución que implicaran, en alguna medida, desautorización para el maestro o que amenazaran con su autoridad; en ese sentido, eran aquellas que recaían sobre la decencia, la moral y la ética del estudiante, reflejadas en su vocabulario, comportamiento, actuaciones, pensamientos, fugarse del colegio o intentarlo, ser rebeldes, negarse a acatar órdenes, entre otras:

Mis años de estudiante fueron muy duros. Había conducta y disciplina y se calificaba semanalmente. En ese tiempo no se podía ni mirar feo a los profesores, porque le rebajaban la conducta: era el régimen del terror. Las relaciones eran muy distantes y había mucho respeto para todos los mayores. El concepto de autoridad es porque era el mayor, había que respetarlo y tener cuidado, porque le informaban al papá, y él en muchas ocasiones le reventaba a uno la boca. La profesora con la calificación le rebajaba la conducta, lo que era una cosa grave. La conducta era si usted miraba mal al profesor, si usted medio le contestaba: “¡Mire cómo me miró, mire cómo me zapateó!”, y le rebajaban a uno. Irrespeto era más conducta.

La indisciplina era charlar, molestar en clase, ponerse a jugar yoyo mientras llegaba el profesor; y si llegaba él, era mejor ahí mismo guardarlo: eso es falta de destino, porque debía estar estudiando en vez de estar esperando al profesor en la clase. Se daba esa distancia por el concepto de autoridad que tenía; que si hablaba con el otro, que si dialogaba se perdía la autoridad. Había mucho respeto, demasiado; eso llegaba uno y tenía que pararse derecho y saludar con todos: “¡Buenos días, profesor!”. Todos se levantaban al mismo tiempo, y al que no se parara lo regañaban (entrevista a la profesora María Graciela Díaz Marín, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1964).

Sobre el tema y como una forma de reconocer cómo se concebía la conducta y la disciplina en las escuelas normales de Caldas se presenta otro testimonio:

La conducta se calificaba de acuerdo con cómo tratara uno a las compañeras o cómo se comportara en la calle, porque ellas vivían pendientes del comportamiento en la calle: todo el mundo vivía pilas e iban a poner el pico allá: “fulana estaba en tal parte”. Ellas eran respaldadas por el rector. La indisciplina era el desorden en la fila o en el salón. De pronto porque uno le dijera una palabra fea a una compañera, entonces ya les mandaban la queja a los papás y ahí mismo pela, regaño, castigo. La disciplina era como en un ejército. Al otro día se iba al cuarto de la superiora a castigarnos, a sancionarnos. Las monjas eran muy templadas y uno les tenía mucho respeto a ellas, unas vicentinas, de las de san Vicente de Paúl (entrevista a la profesora Luz Marina Herrera, 2004, estudiante en Samaná, Caldas, en 1963).

Se valoraban, pues, como prácticas de mal comportamiento las faltas cometidas fuera del establecimiento, en la calle y hasta en la casa; también los actos que reflejaran mala educación por parte del estudiante, manifestadas en vocabulario soez, comportamientos negativos, actuaciones imprudentes, intervención en situaciones deshonorosas, falta de ocupación, entre otras:

La disciplina era más en el aula, y el comportamiento lo miraban desde el exterior, cómo nos manejábamos en la calle y desde el respeto a los superiores. Por ese lado nos enfocaban el comportamiento, o lo que llamaban “conducta”. Nos calificaban conducta y a uno le calificaban la conducta por cosas muy insignificantes. Del comportamiento afuera también dependía si uno estuviera o no estuviera en la institución: la rectitud debía demostrarse en cualquier lugar (entrevista a la profesora Araceli González Gallo, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1977).

Una manera eficaz –tal vez impertinente– para mantener el control y la disciplina en los estudiantes fue la de intentar avergonzarlos ante sus malos comportamientos, exhibiendo en lugar

público de la institución los nombres de quienes incurrieran en alguna falta que mereciera un llamado de atención:

Con la intención de mantener el orden, la Escuela Normal de Anserma tiene como estrategia exponer en el tablero los nombres de las alumnas más indisciplinadas; fomenta las competencias por cursos de disciplina y estimula los grupos mejor disciplinados (Escuela Normal Superior de Anserma, 1969).

Otra forma de aplicar sanciones a los estudiantes que tuvieran actos de indisciplina, como faltar o llegar tarde a clases o a programaciones extra-clase sin justa causa, era aumentar el trabajo académico durante el fin de semana siguiente, de tal suerte que no pudiesen disfrutar de días de descanso, sino que estuviesen dedicados al cumplimiento de labores de la institución como compensación a la falta cometida:

¿Faltar? ¡Qué tal! ¿Llegar tarde? Menos. ¿Expulsar? Nunca. Ellas eran muy extremistas en cuanto a la disciplina, y si cometía una falta entre semana, no las pagaba sino que las acumulaba para el fin de semana, y el domingo le tocaba quedarse estudiando. Uno llega como ciego, y entonces me tocó con la directora de la escuela, era una vicentina súper templada; con esa monja las niñas no podían ni modular... Cuando salían en fila tenían que ir bien derechitas y sin modular palabra. En la escuela se vio mucho maltrato, pellizcos, lo que se dice “la labor con dolor” (entrevista a la profesora Lola Osorio, 2005, estudiante en Samaná, Caldas, en 1963).

El caso de las internas era un poco más complejo, pues sobre ellas se tenía control permanente, lo que implicaba cumplir no solo con los reglamentos y normas como estudiantes, sino también con las normas de convivencia del internado, el cual compartían con las monjas, aunque en secciones diferentes. Por tal razón, si al estudiantado se le obligaba a asistir a misa como mínimo una vez a la semana, a las internas les tocaba ir todos los días en la madrugada:

A mí me tocó ese régimen fue en Pensilvania, en La Presentación. Esas monjas se levantaban a las cuatro

de la mañana a bañarse y eso era con reloj en mano y listas para ir a misa diaria. Las alumnas tendían su cama y ellas iban a revisar; si estaba mal, llegaban y tiraban la sábana y todo al suelo. La convivencia era muy estricta, la estudiantes estaban muy vigiladas; la que tratara de escaparse, eso era horrible... Esas sí me sacaban lágrimas a mí, me hacían sentir mal, detallitos que eran difíciles, un orden el jodido, pero bueno, uno ya con el tiempo aprende que eso es parte de la formación (entrevista a la profesora Teresa Cardona, 2004, estudiante en Samaná, Caldas, en 1963).

El internado significó para los estudiantes de las diferentes escuelas normales de Caldas el medio de coerción más influyente por parte de los profesores y de los padres de familia, quienes en ocasiones autorizaban estrictas órdenes comportamentales limitantes frente al quehacer del alumno, pues significaban privaciones, sacrificios, necesidades y humillaciones por parte del colectivo profesoral y hasta de los mismos compañeros:

Mi papá no me permitió que pudiera estar externa, a pesar de que tenía familia allí; era interna y sin derecho de que nadie fuera a sacarme de allá, ni podían ir a visitarme. Esa fue la orden que dio, pues él era el único que podía salir conmigo a la calle. Imagínese, es que estaba como muy reprimida, muy vigilada, muy cohibida de todo (entrevista a la profesora Míriam Franco, 2004, estudiante en Filadelfia, Caldas, en 1970).

Para ser una estudiante interna, además de demostrar la necesidad y el poder costear los gastos, debía mantener un adecuado comportamiento y rendimiento académico, con la condición de tener que permanecer en las instalaciones del internado luego de culminar la jornada académica, sin poder salir en toda la semana, hasta que el padre o la madre fueran a visitarles.

Las estudiantes internas debían ser juiciosas, conducta excelente, no ser callejeras; nosotros salíamos cada ocho días si los padres venían a reclamarnos, y si no venían, no salíamos. El internado era muy rígido y teníamos un horario establecido para bañarnos, acostarnos, para estudiar. A las cinco de la mañana teníamos que estar listas para ir a misa, nos levantábamos a las cuatro de la mañana para poder alcanzar. Después, a las cinco

y media, debíamos hacer aseo y salir para el colegio (entrevista a la profesora Rosalba González de Giraldo, 2004, estudiante en Pensilvalnia, Caldas, en 1974).

Para comienzos de la década del sesenta del siglo XX se trató de manejar en la Escuela Normal de Varones de Manizales una disciplina de amistad, con base en “análisis, diálogos, comprensiones”⁹ entre el rector, el coordinador, los maestros consejeros y, en general, los alumnos y practicantes. Se transmitían órdenes sin llegar a ser arbitrarias, pues ellas producían insubordinación, más que obediencia, así como la obediencia por la fuerza generaría el afianzamiento de la terquedad:

Se procuraba en la Escuela Normal de Varones de Manizales que los alumnos se enteraran de los fines que se esperaban alcanzar con sus mandatos, para que en el caso de un castigo comprendieran que se había actuado con justicia (Escuela Normal Superior de Varones de Manizales, 1962).

Igualmente, en la Escuela Normal Superior María Escolástica, de Salamina, estaba concebida la disciplina como la buena organización, el trabajo y el interés en las actividades educativas, donde la comprensión entre profesores y alumnos garantizaba el éxito en cualquier proyecto emprendido, a través del manejo prudente de estímulos y castigos ni dolorosos ni deprimentes:

La Escuela Normal, como respaldo a las buenas relaciones que debe mantener la comunidad educativa, fijó un reglamento disciplinario en un sitio visible del edificio, donde se advertían las sanciones y estímulos para las alumnas y las obligaciones para los padres de familia (Escuela Normal Superior María Escolástica, 1964).

9 Al respecto, Courtois (1957) plantea: “Mandad en pocas palabras, evitad los discursos y las recomendaciones largas, pues luego podría ser imprudente explicar siempre al alumno la razón de los mandatos o prohibiciones que le hacen; ello sería exponer la autoridad a ser discutida, juzgada y tal vez condenada. Sin embargo, era conveniente, de vez en cuando, hacerle entender, a manera de ejemplo, por qué se le impuso tal o cual castigo” (p. 89).

En la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu se concibieron como parámetros para evaluar la disciplina el nivel de confianza entre alumnos y profesores, el grado de “libertad controlada”¹⁰, coactiva u organizada, los estímulos y medios correccionales basados en la solidaridad y colaboración o dependientes de los alumnos en términos de respeto, confianza, temor y sumisión:

Al comenzar la década del sesenta cambiaron los parámetros disciplinares del temor y la represión, a una mesurada confianza que perseguía formar en las alumnas voluntad férrea y responsable de sus actos, mediante el manejo personal de una libreta donde cada una anotaría determinados puntos de acuerdo con las faltas cometidas. De esta manera, al juzgarse ellas mismas, asumirían las consecuencias de sus actos (Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu, 1961).

En este plantel, con miras a entablar lazos de respeto entre el personal directivo y docente y de estos con los alumnos, se fijó un reglamento como principal sistema disciplinario, el cual contemplaba las obligaciones de las alumnas, de los padres de familia, las normas particulares del régimen y las sanciones especiales:

El reglamento que fijó la Escuela Normal de Aranzazu pretendía solidificar su disciplina de confianza y, en consecuencia, los fundamentos religiosos y morales que allí se ofrecían para una educación integral (Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu, 1966).

Otra institución que se interesó por demostrar una manera diferente de manejar la disciplina fue la Escuela Normal Superior de la Presentación, de Pensilvania, donde se manejó la disciplina mediante la autoemulación y, al igual que en las otras instituciones, en cooperación mutua entre alumnas y maestras, con el fin de desarrollar en ellas la personalidad y el espíritu de responsabilidad:

10 Estaba concebido que si se les dejaba a su capricho, con el pretexto de respetar su libertad, correrían el grave peligro de hacerse “malhechores contra el que fuera necesario emplear la fuerza bruta para defenderse” (Courtois, 1957, p. 93).

Para que el alumno adquiriera conciencia de esta última se afirmó que el maestro habría de enseñarle de una manera conveniente el alcance e implicaciones de lo que se decía o hacía mediante la conducción a reparar, material o moralmente, el daño que había causado; pues se imaginaba que una sola, pero adecuada corrección, podía originar la curación radical o definitiva de la mala conducta donde la advertencia, la represión o los castigos ligeros no harían más que cansar sin provecho (Escuela Normal Superior de la Presentación, 1968).

En esa medida, lo que pretendían los maestros con sus estudiantes era adaptarlos mejor a una situación específica en la que se pudieran manejar; es decir, se necesitaba que fueran ajustados a la sociedad mediante el cambio de mentalidad de personas perezosas y sin principios morales, razón por la que era necesario integrarlos e incorporarlos a la sociedad sana, esto es, que asumieran la condición de ser seres con cabida en el contexto delimitado como conveniente para el Estado, la Iglesia, la sociedad civil, entre otros:

Según los principios de la ética, la religión y la sociedad, era mal visto que una muchacha saliera con un hombre casado. Le decían: ¡Organice su vida, le damos mucha oportunidad o se retira! Y muchos se retiraban. Que yo recuerde, jamás cuando yo estaba estudiando había una estudiante embarazada. Nos escribían así, de todo el tablero, la cualidad más importante para todo maestro: responsabilidad y disciplina. La exigencia era muy grande en la parte académica, así como en lo comportamental (entrevista a las profesoras Míriam Rodas y Araceli Castaño, 2005, estudiantes en Chinchiná, Caldas, en los años 1972 y 1976, respectivamente).

En las diferentes instituciones formadoras de maestros, los profesores tuvieron mucho cuidado en infundir en los estudiantes un profundo y significativo respeto a los superiores o jefes de la comunidad, a los mayores, ancianos, abuelos, antepasados y demás progenitores, pues se consideraban que tenían una dignidad superior o autoridad entre las demás personas, por ser respetables y honorables, quienes estaban más arriba que ellos. Se pretendía que asumieran

esta estimación para toda su vida, porque si era rechazada, el castigo sería notable:

Acatábamos las órdenes de la persona más importante, eso era porque era mayor, por la formación que tenían y siempre guardando la distancia, porque eran los que mandaban y daba susto; por ejemplo, cuando estudiaba, nos arrodillábamos y había que hacerle venia, por el respeto, por la distancia y porque es propio de religiosas. Había esa distancia entre lo que era el profesor y lo que era el estudiante, porque a uno le inculcaban el respeto desde el hogar, era una educación con temor.

Alguna vez me pusieron a escribir una frase y no fui capaz, y mi mamá y mi papá me dieron una pala delante de los profesores. Yo recuerdo por qué a uno lo sancionaban: eso le llamaban “examen presencial”; entonces, si uno pasaba, ellos le llevaban regalo, y si no, lo castigaban y el profesor tenía toda la autoridad para ridiculizarlo y volverlo una miseria; era bien horrible.

Nos daban un vale blanco que era una belleza, vale rosado cuando era regular, vale azul cuando era aceptable y vale amarillo totalmente más que grave, y la sanción semanal era venirse acá a dar vueltas por todo esto durante una jornada. También le sancionaban a uno si le quitaba una naranja al profesor, y por eso lo sancionaban: uno se iba para la casa porque se le comía la naranja al profesor (entrevista a la profesora María Loyola Muñoz Díaz, 2004, estudiante en Neira, Caldas, en 1965).

No siempre las sanciones fueron tan ejemplarizantes y tortuosas, razón por la que muchas docentes recuerdan su época de estudiantes con agrado y reconocen el papel formativo de los maestros, quienes dejaron grata huella en ellos. Los maestros estaban en la obligación de contar detalladamente el comportamiento de los estudiantes a sus padres, pues ellos estaban pendientes y, además, autorizaban a los maestros para ejercer castigos en caso de ser necesario:

De pronto que el muchacho estuviera muy de malas y lo cogieran, había cierto autoritarismo, pero eso era normal. Ellos mandaban y uno obedecía; no faltaban los indisciplinados, pero era algo como muy sano, era un tiempo muy bonito que uno sabía que era para estudiar y se veía el interés de los padres para que uno se educara. Eran muy exigentes, y uno tenía que ser

juicioso, obediente, atento. Los maestros daban muy buen ejemplo y además informaban permanentemente a los padres sobre nuestro comportamiento y desempeño (entrevista a la profesora Pastora López Escobar, 2004, estudiante en Aguadas, Caldas, en 1965).

Muchos de los actos de los alumnos considerados como de indisciplina también provocaron llamados de atención a los padres de familia, pues se suponía que dichas faltas demostraban descuido en el hogar y falta de templanza. Además, era una forma de mantener intercambio permanente de información sobre los comportamientos estimados “inadecuados”:

Había actuaciones de mala conducta que ameritaban llamado de atención a los padres, como la llegada tarde a la institución, levantar la voz, entregar a destiempo los planeadores de práctica; donde las prácticas de conciliación, tolerancia y comprensión eran pocas o evitadas, lo que generaba una distancia grande entre los estudiantes y la profesora (entrevista a las profesoras Berta Cecilia Giraldo y Carmenza Porras, 2004, estudiantes en Anserma, Caldas, en 1969).

En las escuelas normales de Caldas, principalmente las regidas por comunidades religiosas, cuando se daba la aprobación de grado a un estudiante era porque ya habían sido previamente estudiados sus antecedentes disciplinarios y comportamentales dentro y fuera de la institución; se miraban las actitudes asumidas en el transcurso de los años, se analizaba la parte personal, los valores y si realmente al graduarse iría a dar testimonio o ejemplo de vida a sus alumnos:

A mucha gente la dejaban de graduar ahí en la normal porque no tenían un comportamiento moral, sino más bien fue un comportamiento deficiente, no era algo correcto. Una niña embarazada no podía estar en el colegio o, por ejemplo, la niña que tomó tragos y salió yéndose para los lados por la calle, eso tampoco. Se debía ser lo más aceptable en una maestra que se va a graduar de la normal, para que diera ejemplo a sus alumnos (entrevista a la profesora Fany Gallo Ramírez, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1969).

En ocasiones, dependiendo de la actitud de quien cometiera una falta –es decir, de si la reconocía y estaba dispuesto a aceptar los correctivos del caso y a comprometerse con el cambio– y de si observara un buen desempeño académico, se lograba que se fuera menos drástico al momento de imponer un castigo, pues se consideraba la posibilidad de que ciertas equivocaciones se podían reprender con menor severidad, aunque siempre dejando claro que se había cometido la falta y esta debía reconocerse. En este sentido, los casos donde la conducta observada en el estudiante reflejara preocupación, arrepentimiento y excusas por la falta cometida, y además presentara cierto rendimiento académico, las sanciones y reprimendas eran más suaves (Escuela Normal Superior de Anserma, 1970).

Para comienzos de la década de 1970, la Escuela Normal de Salamina proyectó hacer responsable del cumplimiento disciplinar a cada jefe de grupo, quien debía garantizar, además de la formación intelectual, la formación física y moral. Se sancionaban las faltas de acuerdo con la gravedad, las cuales recaían sobre la nota de conducta. Por el contrario, se estimulaba o premiaba a los más destacados en la legión de la bandera, celebrada cada quince días, con el fin de despertar sentido de pertenencia y amor patrio¹¹.

Además, se trató de manejar buenas relaciones humanas con base en el diálogo para hacer un reclamo, atender una sugerencia o hacer comprender la obligación de dar cumplimiento al reglamento, tanto del alumnado como del profesorado y padres de familia (Escuela Normal Superior María Escolástica, 1970).

En esa misma medida, la Escuela Normal Superior de Señoritas Santa Teresita, de Chinchiná, expuso la importancia de las normas para la comunidad educativa, el profesorado y los padres de familia, pues fortalecía la voluntad y era condición

11 En estas izadas de bandera se conmemoraron, además, los días 14 de abril, 20 de julio, 7 de agosto, 12 de octubre, entre otros (Archivo historial de la Escuela Normal Superior María Escolástica, de Salamina, Caldas, 1971).

indispensable para el orden, la buena marcha y el progreso del colegio.

Las estudiantes eran encaminadas y corregidas en modales y maneras de tratar a los superiores, a compañeras y a sí mismas. Se procuraba cultivar la delicadeza, amabilidad, finura y buen gusto, pues eran considerados valores necesarios, el mejor adorno y el mayor timbre de gloria de las mujeres que estaban llamadas a forjar las sociedades futuras (Escuela Normal Superior de Señoritas Santa Teresita, 1972).

Aun en la década del setenta del siglo XX se mantuvo la figura del maestro como la del único e irrefutable conocedor de todas las interpretaciones, saberes y perfeccionamientos, quien tenía –y debía tener– el control absoluto sobre los estudiantes, es decir, sobre sus pensamientos, comportamientos, actitudes e ideas, pues se custodiaba ese poder como el tesoro más grande, el valor agregado que se resistía a perder, en tanto ello significaba trastornos en la dinámica escolar estimada para la formación de los futuros maestros. En esa medida, se trataba de sostener la figura del maestro mediante la represión, la coacción que generaba prevención, timidez y temor:

Había una diferencia grande entre el profesor y el estudiante, porque al profesor se le respetaba muchísimo y se le tenía ese temor, porque uno era muy tímido, o al menos yo sería muy tímida, y más que yo venía de un pueblo para la ciudad (entrevista a la profesora Míriam Franco, estudiante en Filadelfia, Caldas, en 1970).

La relación era completamente vertical: el docente allá y el estudiante acá. Las maestras conocían todo, su familia y hasta las condiciones económicas en las que vivían (entrevista a las profesoras Míriam Rodas y Araceli Castaño, 2005, estudiantes en Chinchiná, Caldas, en 1972 y 1976, respectivamente).

La relación maestro-alumnado se caracterizó, en aquel tiempo, por ser vertical, poco dialógica y partía del concepto de mantenimiento de la disciplina a través de la autoridad impuesta por

el profesor, lo que además era respaldado por las familias y las directivas de la institución:

Reforzaban mucho la autoridad del maestro, se citaba al padre de familia para decirle cómo iba su hijo o iban hasta la casa. Todavía cuando yo llegué había los castigos corporales, les pegaban en la mano y fue una de las cosas que más me traumatizó, a mí me parecía horrible. Esos regaños eran con gritos. La formación disciplinaria era con coacción, con represión; actuábamos porque existían los castigos, que eran muy fuertes. Tener, por ejemplo, 2 en conducta era gravísimo (entrevista a la profesora Amparo González, 2004, estudiante en Aguadas, Caldas, en 1973).

Desde ninguna óptica les era permitido a los estudiantes contradecir a sus maestros, pues ellos, por su estatus y reconocimiento en la comunidad, eran quienes sabían y tenían el poder, a veces más por autoridad que por el mismo saber, el cual es, de suyo, propio de los educadores:

Uno no se atrevía a contradecir al profesor, ni abrirle los ojos, ni alzarle la voz; si uno sentía la necesidad de hacerlo, se lo guardaba con una rabia, una indiferencia, pero no irrespeto. No es que uno tratara de sobrepasar al maestro, uno no era capaz, uno no se atrevía, porque el que se atreviera sabía que eso significaría la salida de la institución: no había pie para eso (entrevista a la profesora Amparo González, 2004, estudiante en Aguadas, Caldas, en 1973).

Entre tanto, la Escuela Normal de Señoritas Santa Teresita de Chinchiná (1972) manejó como política de homogenización para sus futuras maestras el lema “Formación integral del alumno, fomentar el sentido de responsabilidad y asegurar el bienestar y la buena marcha de la institución”. Este pensamiento se veía reflejado en los planteamientos disciplinares manejados con base en las relaciones entre el personal directivo, docente, estudiantil y administrativo, como también en lo estipulado en los reglamentos. A continuación se transcribe un aparte del reglamento de la Normal de Santa Teresita:

- Te presentarás al colegio con el uniforme correctamente arreglado, sin maquillaje o arreglos

exóticos que disuonen por completo con el uniforme de una colegiala.

- Al cambio de clase puedes tomar un pequeño descanso sin salir de clase; a la llegada del profesor te pondrás de pie y guardarás silencio en espera del inicio de la lección.
- En las gradas, pasadizos, al salir o entrar a un local, concederás el pase a las personas mayores, abriendo la puerta, si es necesario, para que pasen; les ayudarás en caso de que las encuentres cargadas con libros, muebles, etc.
- No podrás presentarte a clase sin una nota firmada por tus padres en la que se justifique tu retraso o falta de asistencia y permanecerás suspendida de las clases hasta que este requisito se cumpla.
- Para poder educarte necesitamos absolutamente la colaboración de tus padres, quienes deben venir a recibir tu informe cada mes; la reunión se hará un viernes a las 4:30 p.m., la fecha se fijará de antemano. Si faltan sin excusa justa tendrán tres días de plazo para presentarse al colegio y si no lo hacen, quedarás suspendida hasta que ellos cumplan con este requisito.

La Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria de Marquetalia (1975) manejó la disciplina del poder autoritario del maestro, quien por sus saberes y conocimientos debía ser superior a los alumnos, pero en todo caso demostrando respeto hacia ellos y sin dar demasiada confianza. El maestro debe procurar siempre evitar expresiones de confianza, para jamás perder jerarquía.

Por otra parte, fue común en las escuelas normales de Caldas considerar como actos de indisciplina voltear a ver el compañero, prestar útiles para trabajar en clase por carecer de estos, pedir explicaciones por temas incomprendidos, reírse, charlar, bostezar, ser zurdo, comer, contestar en clase, desobedecer y ser inoportuno, entre otros, tanto dentro como fuera de las clases. Estos comportamientos fueron siempre mal vistos y, por ende, censurados, corregidos y rectificados en todo momento mediante castigos, ridiculizaciones, regaños, sanciones y aislamientos:

Se consideraba de indisciplina que si el profesor estaba explicando, yo de pronto no podía decirle a usted que me prestara el borrador o el sacapuntas; o yo no podía preguntarle nada, porque tenía que dejarlo que explicara como él quisiera; así era dentro del salón (entrevista a la profesora Rosalba González de Giraldo, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1974).

Se procuraba principalmente, dentro de las clases o en las orientaciones hechas hacia los estudiantes en cualquier materia, formarlos en ejemplos disciplinares, correccionales y morales, en lo cual intrínsecamente primaba la conducta, la disciplina y el comportamiento, más que la misma educación académica, intelectual y de conocimientos:

Las acciones que merecían castigo eran, por ejemplo, responderle mal a un profesor, llevarle la contraria (eso era mala conducta), interrumpir al profesor, no estar atento a lo que él decía, discutir con una compañera o con el profesor. Eso era, en ocasiones, más grave que equivocarse en una evaluación o exposición (entrevista a la profesora Amparo González, 2004, estudiante en Aguadas, Caldas, en 1973).

La disciplina se asumía como la mejor opción para formar el carácter, pero primordialmente para conservar el orden y preservar la autoridad y el respeto hacia los superiores, pues esta condición de sumisión era una excelente forma de expresar los buenos modales que se cultivaban tanto en el hogar como en la institución:

La disciplina era excelente. Se presentaban muy pocos conflictos entre alumnos y maestros, porque todavía se veía mucho el respeto al otro, al mayor y, sobre todo, porque quien ingresaba a la normal lo hacía con muchos compromisos de comportamiento y disciplina; entonces, era más bien una disciplina estricta; por lo tanto, uno como alumno si quería estar aquí, tenía que corresponder a ello (entrevista a la profesora Araceli González Gallo, 2004, estudiante en Pensilvania, Caldas, en 1977).

La disciplina era rígida, tanto que si uno se reía, le decían que uno se estaba burlando, que era maleducado. Yo recuerdo una vez que estábamos en el patio y llega una maestra y dice: “¿Usted qué está haciendo? ¡Hágase para la parte de atrás!”. Y bugidos duros en todo el

patio. Entonces era bastante delicada la disciplina, eran muy estrictos en todo sentido. La disciplina se controlaba más que todo con las notas y por cualquier falta; pues los maestros sí dialogaban, pero la nota era como lo fundamental: ahí uno actuaba más por miedo a la nota. Yo era una de las que más miedo le tenía a la nota, yo era muy calladita y quietecita, siempre con mucho temor, una disciplina de temor (entrevista a la profesora María Emma Gómez, 2004, estudiante en Aguadas, Caldas, en 1977).

Una forma de controlar y mantener la disciplina se basó en mantener una comunicación permanente con los padres de familia, de tal suerte que tanto en la institución como en la casa se reforzaran las acciones que permitieran corregir malos comportamientos y actos de indisciplina; a su vez, los estudiantes, al saber que cualquier acto de indisciplina sería reportado a sus padres, procuraban mantener un comportamiento decoroso:

La disciplina era muy estricta; me tocó la época en que ser zurdo era un pecado. La relación entre familia y escuela era mucho más estrecha y se manejaba con las boleticas. Hacían rebajas en conducta por actos de imprudencia, por ejemplo, el estudiante que bostezara en clase le decían: “¿Frio, hambre, pereza, sueño o mala educación?”. Entonces, siempre trataban de ridiculizar, me imagino que inconscientemente, pero ridiculizaban. Llamaban a los padres de familia por contestarle a los maestros, por mal comportamiento, por presentar bajo rendimiento académico; el estudiante hasta era retirado, ello daba para expulsión. Por problemas o agresiones, lo sancionaban uno o dos o tres días, de acuerdo con la falta, imagínese, y uno cómo iba a decirle a los padres (entrevista a la profesora María Emma Gómez, 2004, estudiante en Aguadas, Caldas, en 1977).

Otro de los mecanismos empleados para mantener el control en las normales fue el examen, pues al ser obligatorio, las alumnas se veían forzadas a responder, a cumplir, por razón de su doble intención: “estimular o castigar” (Foucault, 2001):

Seguramente, los exámenes fueron inventados por san Pedro para que la gente se fuera acostumbrando al juicio. No sabe san Pedro que su invento tiene algo de bueno, bastante de miedoso y mucho de gracioso; a pagar ojo por ojo y diente por diente las horas de

charla importuna; sálvese quien pueda, porque va a ser la ruina de las desaplicadas; toda la corte celestial es poca para conseguirse una ayuda, y entonces sí se reza todo lo que nunca se ha aprendido, porque el miedo es así; después con temblores de muerte llega el instante tan temido. Y después el examen... “¡ah, ¡pero si preguntaron lo único que yo no sabía... todo lo había estudiado menos eso”, y entonces hay rechinar de dientes (Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu, 1956).

Posiblemente, las relaciones en la dualidad maestro-alumno que marcaron las escuelas normales de Caldas a partir de mediados del siglo XX, caracterizadas por mantener el poder y la dominación de las instancias magisteriales –profesores y maestros– sobre los colectivos juveniles –alumnos–, llevaron a cultivar sobre los nuevos maestros superiores, que irían a formar las generaciones venideras, un tipo de violencia horizontal donde podrían pasar de ser receptores pasivos de una educación autoritaria, a formar parte de ese grupo de maestros que replicaría el mismo sistema, o sea, convertirse en dominadores, pues quedó inmerso en ellos el deseo de imitar, seguir y ser iguales a sus formadores.

Para finales de la década del setenta, las relaciones dominantes entre el maestro y el alumno se tornaron, en alguna medida, más amables, llevaderas, sociables, pues se permitían aportes, razones, compromisos, participaciones, complicidades y acuerdos entre los miembros que otrora fueron intocables, pero que ahora se tornaban más asequibles:

A nosotras no nos regañaban, todas éramos muy obedientes, nos adaptábamos muy bien a todo. Los profesores no sabíamos si eran muy regañones o muy buena gente, por el carisma de ellos, porque la situación no lo ameritaba. Todo era armonía, compromiso, trabajo, estudio; las relaciones maestro-alumno eran muy buenas. En mi grupo no hubo problemas, no se daba que el maestro era por allá arriba y el alumno por acá abajo, no, de igualdad, pero sí había un sentido muy profundo de respeto de ellos y de nosotros. Yo pienso que era porque estábamos muy bien fundamentados en el respeto a todo el mundo, a su familia. Básicamente

había que respetar y cumplir la norma (entrevista a la profesora Diva Nelly, 2004, maestra bachiller de 1978 en Neira, Caldas).

Conclusiones

En las escuelas normales de Caldas, especialmente las de los municipios, se optaba por contar con personal femenino para ejercer la docencia, pues mediaba su instinto maternal y la responsabilidad no solo con su familia, sino también con sus estudios. Estos aspectos se postularon como fundamentos esenciales para quienes se dedicarían a dicha labor. En este sentido, los padres de familia confiaban más la educación de sus hijos en manos de las maestras, especialmente por considerar, dentro de una cultura machista propia de los pueblos caldenses, que los hombres no tenían las condiciones maternas propias del oficio y, por tal razón, no ofrecían las mejores garantías en el proceso formativo del alumnado; condición respaldada por la mayoría de las instituciones.

En las escuelas normales existía distinción entre faltas que implicaban fallas en la conducta y faltas contra la disciplina. Las primeras se referían a los actos que atentaban contra la moral y los buenos principios, incluyendo los que se realizaban fuera de la institución; las segundas hacían alusión al mal comportamiento en clase, por ejemplo, no estar atentos, conversar, no cumplir con algunos deberes, entre otras faltas menores.

Al culminar la década de 1970, las relaciones autoritarias del maestro hacia el alumno se volvieron, de alguna manera, más amables, tolerables y sociables, primordialmente a través de la participación en clase con aportes, razones, compromisos y acuerdos entre los miembros; relaciones que en el pasado fueron de resistencia y verticalidad, ahora se tornaban más asequibles.

Referencias

- Acevedo, J. (1978). *Educación y contradicción. Contribución al análisis del problema de la contradicción en la educación*. Medellín: Azimuth.
- Aline, H. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1980*. Bogotá: Cenec.
- Álvarez, A. (1984). *El maestro: historia de un oficio*. Bogotá: Curso Superior de Pedagogía.
- Archila, M. y Pardo, M. (2001). *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Arizmendi, I. (1989). *Presidentes de Colombia, 1810-1990*. Bogotá: Planeta.
- Betancourt de Vélez, M. (1953). Informe de labores, Escuela Normal Superior de Señoritas de Manizales (01-12-1953). Manizales.
- Bohórquez, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.
- Burdín, J. (1975). *El mundo cambiante y sus implicaciones para la educación de los maestros*. Bogotá: Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo.
- Cabrera, M. A. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. España: Frónesis.
- Cacua, A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Cambarico, E. (1952). *Política pedagógica de la nación colombiana*. Bogotá: Escuela Tipográfica Colombiana.
- Carmona, Y. y Jacobs, A. (1975). *Teacher education of the National Society for de Study of Education, 1974-1975*. Bogotá: Unesco - Ministerio de Educación Nacional - Instituto Colombiano de Pedagogía.

- Cogan, M. (1975). *Problemas actuales de la educación de profesores*. Bogotá: Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo.
- Courtois, G. (1957). *El arte de educar a los niños de hoy*. Madrid, España: Sociedad de Educación Atenas.
- Cousinet, R. (1969). *Formación del educador: psicología y psicopatología infantil*. Barcelona: Luis Miracle, Biblioteca Práctica de Pedagogía.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes: tratado de ciencias pedagógicas*. Madrid: Oikos-Tau.
- Díaz, M. (1986). Sobre el discurso instruccional. *Revista Colombiana de Educación*, 17.
- Duque, I. (1972). *Problemática educativa colombiana*. Bogotá: Voluntad.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución en Francia*. Madrid: Endimión.
- Echeverry, J. (1995). Formación de maestros a través de la historia. En *Memorias del seminario-taller "Hacia el Rescate de la Pedagogía"*. Medellín: Asonen.
- Echeverry, J. y Quiceno, H. (2000). Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, 50. Bogotá: Fecode.
- Escuela Normal de Señoritas Santa Teresita (1972). Reglamento. Chinchiná, Caldas.
- Escuela Normal Superior de Anserma (1969, 15 de septiembre). Acta del Consejo de Profesores. Anserma.
- Escuela Normal Superior de Anserma (1970, 10 de abril). Acta del Consejo de Profesores. Anserma.
- Escuela Normal Superior de Anserma (1970, 18 de mayo). Acta del Consejo de Profesores. Anserma.
- Escuela Normal Superior de la Presentación (1968, 21 de octubre). Acta de visita del inspector nacional de normales. Pensilvania, Caldas.
- Escuela Normal Superior de Varones de Manizales (1962). Informe de Labores. Manizales.
- Escuela Normal Superior María Escolástica (1963, 30 de agosto). Acta de Visita de Luis Ángel Martínez Muños, inspector nacional de normales. Salamina, Caldas.
- Escuela Normal Superior María Escolástica (1964, 22 de septiembre). Acta de Visita de Luis Ángel Martínez Muños, inspector nacional de normales. Salamina, Caldas.
- Escuela Normal Superior María Escolástica (1970, 14 de septiembre). Acta de visita del inspector nacional de normales y del inspector departamental. Salamina, Caldas.
- Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu (1956). Archivo historial. Aranzazu, Caldas.
- Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu (1957, 29 de septiembre). Suplemento de acción católica. *Cátedra de Bienestar Campesino*, 29(1).
- Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu (1965, 17 de agosto). Acta de visita del inspector nacional de normales. Aranzazu, Caldas.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar: nacimiento de una prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- González, F. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia. La educación bajo los regímenes conservadores: restauración ideológica*. Bogotá: Controversia - Cinep.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU.

- Helg, A. (1989). *Nueva historia de Colombia, 1958-1986*. Bogotá: Cerec.
- Herrera, M. y Low, C. (1994). *El caso de la escuela normal superior: una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hochleitner, R. (1957). *Informe del proyecto para el primer Plan Quinquenal*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Jaramillo, J. (1969). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Loaiza, Y. (2009). *Sabio o erudito: el maestro de las escuelas normales del departamento de caldas, 1963-1978*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Martínez, A, Noguera, C. y Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia, 1960-1980. *Revista Educación y Cultura*, 15. Bogotá: Fecode.
- Ministerio de Educación Nacional (1972). *Capítulo VI: las cuatro estrategias*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Ministerio de Educación Nacional (1978). Evaluación de las escuelas normales de Colombia (primera parte). Bogotá: Oficina Sectorial de Planeación Educativa.
- Nidelcoff, M. (1979). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Buenos Aires: Ecoe.
- Obrigón, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (vols. 1 y 2). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ocampo, J. (1978). *Reforma universitaria, 1960-1980. Hacia una educación discriminatoria y antidemocrática*. Bogotá: Cinep.
- Ochoa, M. y Restrepo, B. (1976). *¿Acaso se ha Educado?* Medellín: Bedout.
- Organización de Estados Americanos (1964). *La formación del profesorado de las escuelas normales latinoamericanas*. Washington: Departamento de Asuntos Educativos.
- Parnett, J. (1986). La imagen del maestro en la historia. *Revista Educación y Cultura*, 8. Bogotá: Fecode.
- Parra, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Parra, R. et ál. (1982). La profesión del maestro y el desarrollo en Colombia. *Revista Proyecciones Educativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, B. (1972). *Formación y capacitación del magisterio*. Bogotá: Voluntad.
- Rodríguez, J. (1961). *Manual de pedagogía de los años sesenta*. Medellín: Bedout.
- Sáenz, J. (1995). Las reformas normalistas de la primera mitad del siglo. En *Hacia el rescate de la pedagogía*. Medellín: Asonen.
- Saldarriaga, Ó. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Uhía, A. (1972). *Dinámica de la supervisión*. Bogotá: Voluntad.
- Valencia, C. y Loaiza, Y. (2001). La formación normalista durante un periodo de transformaciones: del método a la apropiación. *Revista Universidad de Caldas*.
- Villegas de Echeverry, L. (1952). Informe de labores, Escuela Normal Superior de Señoritas de Manizales (269-11-1952). Manizales.
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia.