



LAS PRÁCTICAS ESCOLARES MILITARES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN COLOMBIA Y SU RELACIÓN CON EL DISCURSO DE LA PATRIA Y LA MORAL*

MILITARY SCHOOL PRACTICES IN THE FIRST HALF OF 20TH CENTURY IN COLOMBIA AND THEIR RELATIONSHIP WITH MORAL AND FATHERLAND DISCOURSE

Sandra Milena Fajardo Maldonado**

Resumen: El artículo presenta un análisis acerca de las prácticas escolares más relevantes que se configuraron en las escuelas y colegios militares en la primera mitad del siglo XX en Colombia. Asimismo reflexiona sobre la manera en que discursos referidos a la patria y la formación moral le dan un soporte a dichas prácticas y las conectan con discursos propios del ramo religioso y cívico. En términos metodológicos se acoge la perspectiva de historia nueva y la arqueología-genealogía tomada de la caja de herramientas del trabajo de Michel Foucault¹, con el objetivo de presentar las relaciones entre discursos y hacer una historia no lineal y continua acerca de la historia de las prácticas escolares militares a partir del trabajo de archivo. Este escrito es una apuesta de producción de saber pedagógico en la medida en que parte de preguntas que emergen desde la práctica pedagógica actual, las cuales buscan re-significar la pedagogía como un campo múltiple, en el cual se presentan diferentes relaciones discursivas acerca de la enseñanza, del maestro y en general de la escuela.

Palabras clave: Prácticas escolares militares. Patria. Moral. Educación militar. Pedagogía. Saber pedagógico.

Abstract: The article presents an analysis of the most important school practices developed in military schools in the first half of the twentieth century in Colombia. It reflects on how discourses referred to the fatherland and moral formation give support to such practices, and relate them with religious and civic discourses. In methodological terms, it is used the new history approach as well as the archeology- genealogy taken from Michel Foucault's toolbox. The main goal is to present the relationship between speeches and to make a non-linear history of

* Es importante aclarar que este artículo parte de uno de los capítulos de la tesis para optar por el título de magister en educación, por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada: "El oficial educador en la primera mitad del siglo XX en Colombia. Discursos que configuran su práctica pedagógica". Disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/648/TO-16725.pdf?sequence=1> Acceso: 13/07/2016.

** Magister en Educación. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional-Colombia. Docente de la Escuela Normal Superior de Ubaté. Email: smilenafajardo@hotmail.com

¹ Nacido en Poitiers, Francia, (1926-1984) es uno de los pensadores más influyentes del siglo XX. Alumno de la École Normale Supérieure de París, cursó estudios de filosofía y psicología. Durante la década de 1960, encabezó el departamento de Filosofía de la Universidad de Vincennes. (...). En los años setenta y ochenta, su valiosa obra, (...), lo llevó a dictar numerosas conferencias y cursos en todo el mundo, lo que lo convirtió en un intelectual de referencia. Comprometido activamente en las luchas políticas y sociales, Michel Foucault llevó a cabo un análisis minucioso de los mecanismos de control y de gobierno de la sociedad. Tomado de: La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, 2010.



military school practices using archive research. This paper is a pedagogical knowledge production because the questions emerge from the current teaching practices, which seek to give meaning to pedagogy as a multiple field, in which different discursive relations about teaching, the teacher and the school are presented.

Key words: military, fatherland, moral, military education, pedagogy, school practices pedagogical knowledge.

Introducción

En Colombia el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (en adelante GHPP) ha llevado a cabo investigaciones cuyo propósito ha sido darle un estatuto disciplinar a la pedagogía, apostándole a la producción de saber pedagógico por parte del maestro. El GHPP se ha propuesto recuperar la historicidad de la pedagogía, analizándola como un saber, privilegiando las fuentes históricas para hallar discursividades acerca de la enseñanza. Son categorías claves en los trabajos emprendidos por el GHPP las siguientes: práctica pedagógica, saber pedagógico, oficio de maestro, escuela, enseñanza, didáctica, entre otras, las cuales he asumido como herramientas metodológicas para emprender un trabajo histórico relacionado con las prácticas escolares presentes en el contexto educativo militar en Colombia en la primera mitad del siglo XX, y la relación que dichas prácticas tuvieron con discursos como la patria y la moral. En este sentido, el artículo que aquí se presenta acoge la perspectiva teórica y metodológica del GHPP, pues interesa asumir, desde mi lugar de maestra de escuela pública, la invitación a producir saber pedagógico, y con ello, contribuir a la reactualización de la pedagogía.

Considero que para alimentar la historia de la pedagogía es indispensable no obviar las preguntas que a diario emergen a partir del trabajo pedagógico en el aula de clase, pues quizás, de ellas se deriven trabajos investigativos que den cuenta de por qué determinados discursos sobre la educación han tenido cierta continuidad y por qué hay discursividades que solo han sido funcionales en coyunturas específicas. Siguiendo la idea anterior, en mí práctica pedagógica han estado presentes las siguientes preguntas: ¿existe en Colombia una escuela tradicional y una escuela contemporánea? De ser así, ¿cuáles son sus diferencias?, ¿qué permanece?, ¿qué rupturas se presentan y a causa de qué? ¿Por qué se presentan prácticas en la escuela que tienen tanta similitud a las que se realizan en otras instituciones como las militares? ¿Los maestros reflexionamos acerca de prácticas en la escuela, tales como las izadas de bandera, el ordenamiento del aula en filas, la vigilancia de los cuerpos de los estudiantes en los tiempos de



receso, entre otras tantas que nos ubican en una posición de policía? ¿Hay un modo específico de ser maestro en las escuelas y colegios militares? Como maestros ¿hemos pensado, por qué la escuela naturalizó la necesidad de la disciplina, la enseñanza del orden cerrado a los estudiantes en clases como la de Educación Física, el control de los cuerpos en el aula de clase, el uso del uniforme y la presentación de sujetos higiénicos? ¿De qué modo el maestro y sus prácticas develan un tipo de escuela, unos discursos y en suma, unas prácticas concretas?

Ahora, es pertinente agregar, que también se asume la caja de herramientas de Michel Foucault como horizonte metodológico para abordar el tema de interés, y para aproximar respuestas a las preguntas anteriormente expuestas. En particular, me ha interesado el concepto de *historia nueva*, para comprender la historia de la pedagogía, no desde una continuidad – linealidad temporal-, sino desde la dispersión de diferentes acontecimientos, rupturas, interrupciones, relaciones, entre otros aspectos, que posibilitan romper con una historia centrada en el origen de los sucesos. Categorías trabajadas por Foucault en sus diferentes obras, tales como prácticas discursivas, formaciones discursivas, series, enunciados, archivo, procedencia, emergencia, etc., me han guiado para realizar una arqueología-genealogía de la educación militar en Colombia.

La arqueología y la genealogía como horizontes metodológicos que contribuyen a la producción de saber pedagógico.

Me gustaría inicialmente hacer una sintética definición de las principales categorías metodológicas que se mencionaron en la introducción, para con ello, dar paso al tema que convoca este artículo.

Siguiendo a Olga Lucia Zuluaga, “*la Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso*” (1999, p.10). De lo que se trata es de comprender la importancia de la historicidad de la pedagogía que en términos de esta autora se puede entender como

el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza. Discursividad que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la Pedagogía.



Apréciase que al tomar la pedagogía como un saber que tiene su propia discursividad se puede localizar “el registro de los procesos de institucionalización a los cuales estuvo sujeta esa práctica de saber” (ZULUAGA, 1999, p. 16). Esto quiere decir que no es posible comprender las prácticas pedagógicas de la educación militar sin analizar los saberes que circularon en este contexto educativo y que se configuraron de manera institucional.

Hay otra categoría que es central, me refiero al *Saber Pedagógico*. Según Zuluaga, se hace alusión a dicha categoría en tanto se asume la pedagogía como saber, el cual, al ser reconocido como

el espacio más abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (ZULUAGA, 1999, p. 26).

Así las cosas, el saber pedagógico “es una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconde un sentido, oculto, profundo, implícito e invisible” (ZULUAGA, 1999, p. 16).

Complementando la idea anterior, es el sujeto maestro quien produce saber pedagógico a partir de las reflexiones que realiza sobre su práctica de enseñanza y sobre los discursos que configuran su oficio. Así las cosas,

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía (ZULUAGA, 1999, p. 10).

Al asumir esta perspectiva lo que se busca es tener un alejamiento con posturas que instrumentalicen la pedagogía, reduciéndola a métodos de enseñanza, y más bien, darle un lugar privilegiado a las prácticas discursivas, para comprender el devenir de las instituciones, en este caso de las escuelas militares, y analizar, por ejemplo, la formación de *conceptos* tarea que estaría relacionada con ubicar elementos enunciativos, los cuales se encuentran en un dominio que se localiza en el ámbito militar.

El hacer historia sobre las prácticas pedagógicas en el contexto educativo militar me ha permitido ampliar la discusión sobre el tipo de formación que se dio en la primera mitad del siglo



XX en Colombia, a propósito de acontecimientos tan importantes como las misiones militares que visitaron el país², la disputa del poder entre liberales y conservadores, la promoción de la escuela activa³, la formación de los sujetos desde los preceptos de la educación del cuerpo⁴, entre otros acontecimientos que le van a dar sentido a un sujeto que enseña – el maestro- y a unos sujetos que son educados para servir a la patria⁵.

Respecto a otra de las categorías metodológicas: *historia nueva*, se debe decir que esta deja atrás una historia de las ideas, la cual parte de los comienzos y los fines, y se acoge más bien una historia de las prácticas discursivas, entendidas como “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 154).

Igualmente la historia nueva es contraria a un proyecto de historia global pues este

(...) trata de restituir la forma de conjunto de una civilización, el principio –material o espiritual- de una sociedad, la significación común a todos los fenómenos de un período, la ley que da cuenta de su cohesión, lo que se llama metafóricamente el “rostro” de una época. Tal proyecto va ligado a dos o tres hipótesis: se supone que entre todos los acontecimientos de un área espacio temporal bien definida, entre todos los fenómenos cuyo rastro se ha encontrado, se debe poder establecer un sistema de relaciones homogéneas: red de causalidad que permita la derivación de cada uno de ellos, relaciones de analogía que muestren cómo se simbolizan los unos a los otros, o cómo expresan todos un mismo y único núcleo central. Se supone por otra parte que una misma y única forma de historicidad arrastra las estructuras económicas, las estabildades sociales, la inercia de las mentalidades, los hábitos técnicos, los comportamientos políticos, y los somete a todos al mismo tipo de transformación; se supone, en fin, que la propia historia puede articularse en grandes unidades –estadios o fases- que guarden en sí mismas su principio de cohesión. (FOUCAULT, 2010, p. 20).

En suma, resulta pertinente tener en cuenta que la historia nueva puede ser fácilmente conectada con el trabajo arqueológico y genealógico, pues como se ha reiterado, esta perspectiva

² Misiones Militares, tales como las Chilenas en los años (1907 a 1915); las Misiones Suizas (1924-1933); la Misión Alemana (1929-1934) y la Francesa (1940-1942).

³ “[...] el movimiento de la *Escuela Nueva* ayudará a sustentar ideológica y conceptualmente las mudanzas que va a sufrir la educación en el período, como una de las corrientes de pensamiento que mejor supo interpretar las necesidades contradictorias de un modelo de sociedad que, por un lado, ampliaba la participación política a nuevos sectores de la población, pero, al mismo tiempo, pensaba cómo colocarle límites, hablaba de igualdad pero a la vez jerarquizaba social y económicamente; reivindicaba la autonomía del individuo y elaboraba discursos sobre su desarrollo personal, pero al mismo tiempo imponía unas condiciones de sometimiento y disciplinamiento frente a la organización social y económica; en fin, un modelo de sociedad que hablaba de armonía en un medio de profundas erosiones en los diversos órdenes institucionales”. (HERRERA, 1999, p. 27-28).

⁴ Véase: HERRERA, Claudia Ximena; BUITRAGO, Bertha Nelly. **Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia**. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda, 2012.

⁵ En el apartado siguiente se explicará con detalle lo relacionado con el discurso de la patria.



permite ver la historia de la pedagogía desde la dispersión de los discursos y no desde una linealidad acerca de los proyectos gestados desde el Estado o los organismos internacionales que imponen formas específicas de formación.

Permítaseme mencionar que la arqueología se preocupa por la singularidad de los acontecimientos y los discursos, y no por adoptar formas generales para escribir la historia. Los ejemplos más significativos para determinar la singularidad de los discursos sobre educación militar, se pueden ubicar en cuestiones tales como el “orden”, “la moral”, “la ejercitación”, “las formaciones”, “el uniforme”, “la higiene”, “la puntualidad”, entre los principales.

Lo interesante de la arqueología es que considera el discurso no como un conjunto de acontecimientos homogéneos, sino que se pueden distinguir

en el espesor mismo del discurso, varios planos de acontecimientos posibles: plano de los propios enunciados en su emergencia singular; plano de la aparición de objetos, de los tipos de enunciación, de los conceptos, de las elecciones estratégicas (o de las transformaciones que afectan los ya existentes); plano de la derivación de nuevas reglas de formación a partir de reglas que están ya actuando —pero siempre en el elemento de una sola y única positividad—; en fin, a un cuarto nivel, plano en el que se efectúa la sustitución de una formación discursiva por otra (o de la aparición y de la desaparición pura y simple de una positividad. (FOUCAULT, 2010, p. 223).

De lo anterior se deriva que un paso importante para hacer arqueología de la educación militar es ubicar en el archivo los *objetos*⁶, *conceptos*⁷ y *estrategias*⁸. Para abordar los *objetos*, los

⁶ “Cuando se describe la formación de los objetos de un discurso, se intenta fijar el comienzo de relaciones que caracterizan una práctica discursiva; no se determina una organización de léxico ni las escansiones de un campo semántico: no se interroga el sentido atribuido en una época a los términos “melancolía” o “locura sin delirio”, ni la oposición de contenido entre “psicosis” y “neurosis”. (FOUCAULT, 2010, p. 67).

⁷ “Pero lo que pertenece propiamente a una formación discursiva y lo que permite delimitar el grupo de conceptos, dispares no obstante, que le son específicos, es la manera en que esos diferentes elementos se hallan en relación los unos con los otros: la manera, por ejemplo, en que la ordenación de las descripciones o de los relatos está unida a las técnicas de reescritura; la manera en que el campo de memoria está ligado a las formas de jerarquía y de subordinación que rigen los enunciados de un texto; la manera en que están ligados los modos de aproximación y de desarrollo de los enunciados y los modos de crítica, de comentarios, de interpretación de enunciados ya formulados, etc. Este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual”. (FOUCAULT, 2010, p. 81).

⁸ “Determinar los *puntos de difracción* posibles del discurso. Estos puntos se caracterizan en primer lugar como *puntos de incompatibilidad*: dos objetos, o dos tipos de enunciación, o dos conceptos, pueden aparecer en la misma formación discursiva, sin poder entrar _so pena de contradicción manifiesta o inconsecuencia _en una sola serie de enunciados. Se caracterizan después como *puntos de equivalencia*: los dos elementos incompatibles están formados de la misma manera y a partir de las mismas reglas; sus condiciones de aparición son idénticas; se sitúan en un mismo nivel, y en lugar de constituir un puro y simple defecto de coherencia, forman una alternativa: incluso si, según la cronología, no aparecen al mismo tiempo, incluso si no han tenido la misma importancia y si no han estado representados de manera igual en la multitud de los enunciados efectivos, se presentan bajo la forma del “o bien... o bien”. En fin, se caracterizan como *puntos de enganche de una sistematización*: a partir de cada uno de esos



cuestionamientos claves en el marco de la arqueología de la educación militar, pueden ser los siguientes: ¿cuáles son las superficies de emergencia⁹ de las prácticas pedagógicas en contextos militares?, ¿cuáles serían las instancias de delimitación¹⁰ de la educación militar?, ¿cuáles serían las rejillas de especificación¹¹? Respecto a las superficies de emergencia, se puede sugerir que los discursos acerca de la necesidad de profesionalización de las fuerzas armadas, de la instrucción militar de estudiantes a partir del desarrollo y estudio de la educación física, tuvieron una significativa construcción teórica y fueron analizados a la luz de su contribución para el fortalecimiento del sentimiento patrio y vigorización de sujetos indispensables para defender los intereses nacionales. En cuanto a las instancias de delimitación, se pueden encontrar la Instrucción Pública, la Iglesia Católica y los lineamientos legales y de formación del Ejército, y finalmente, frente a las rejillas de especificación, con toda seguridad se puede decir que la principal es el *cuerpo*.

En cuanto al tema de la *formación de conceptos* Foucault menciona la necesidad de alejarse de un juego conceptual manifiesto “e intentar determinar de acuerdo con qué esquemas

elementos a la vez equivalentes e incompatibles se ha derivado una serie coherente de objetos, de formas enunciativas y de conceptos (con nuevos puntos de incompatibilidad, eventualmente, en cada serie)”. (FOUCAULT, 2010, p. 88).

⁹ “Sería preciso ante todo localizar *superficies* primeras de su *emergencia*: mostrar dónde pueden surgir, para poder después ser designadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirán el estatuto de enfermedad, de enajenación, de anomalía, de demencia, de neurosis o de psicosis, de degeneración, etc. Estas superficies de emergencia no son las mismas para las distintas sociedades, las distintas épocas, y en las diferentes formas de discurso” (Foucault; 2010:58).

¹⁰ Un ejemplo para comprender qué son las instancias de delimitación es el siguiente: “Habría que describir además ciertas *instancias de delimitación* : la medicina (como institución reglamentada, como conjunto de individuos que constituyen el cuerpo médico, como saber y práctica, como competencia reconocida por la opinión, la justicia y la administración) ha llegado a ser en el siglo XIX la instancia mayor que en la sociedad aísla, designa, nombra e instaura la locura como objeto; pero no ha sido la única que ha desempeñado tal papel: la justicia, y singularmente la justicia penal (con las definiciones de la excusa, la irresponsabilidad, las circunstancias atenuantes, y con el empleo de nociones como las de crimen pasional, de herencia, de peligro social), la autoridad religiosa (en la medida en que se establece como instancia de decisión que separa lo místico de lo patológico, lo espiritual de lo corporal, lo sobrenatural de lo anormal, y en que practica la dirección de conciencia, más para un conocimiento de los individuos que para una clasificación casuística de las acciones u de las circunstancias), la crítica literaria y artística (que en el curso del siglo XIX trata la obra cada vez menos como un objeto de gusto que hay que juzgar, y cada vez más como un lenguaje que hay que interpretar y en el que hay que reconocer los juegos de expresión de un autor”. (FOUCAULT, 2010, p. 59).

¹¹ Un ejemplo para comprender qué son las rejillas de especificación es el siguiente: “Analizar, finalmente, las *rejillas de especificación* : se trata de los sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras las diferentes “locuras” como objetos del discurso psiquiátrico (esas rejillas de diferenciación han sido en el siglo XIX: el alma, como grupo de facultades jerarquizadas, vecinas y más o menos interpenetrables; el cuerpo, como volumen tridimensional de órganos que están unidos por esquemas de dependencia y de comunicación; la vida y la historia de los individuos como serie lineal de fases, entrecruzamiento de rastros, conjunto de reactivaciones virtuales, repeticiones psíquicas; los juegos de las correlaciones neuropsicológicas como sistemas de proyecciones recíprocas, y campo de causalidad circular”. (FOUCAULT, 2010, p. 60).



(de seriación, de agrupamientos simultáneos, de modificación lineal o recíproca) pueden estar ligados los enunciados unos con otros en un tipo de discurso [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 81). Esto quiere decir que se debe determinar cómo reaparecen, se disocian, se recomponen, o se ubican en nuevas estructuras lógicas los elementos de los enunciados, buscando con ello la descripción de la dispersión de dichos elementos a través de los libros y las obras.

Las principales *estrategias* (temas o teorías) que van emergiendo de acuerdo con el archivo¹² consultado para la investigación (libros, enciclopedias, informes, revistas y periódicos) están relacionadas posiblemente con las Misiones Militares extranjeras, la Escuela Activa, el excursionismo, la educación física, la formación del magisterio, entre los más recurrentes.

Frente a la genealogía, hay que tener presente dos categorías que son centrales y que constituyen el trabajo genealógico: la procedencia y la emergencia. La *procedencia* es uno de los aspectos más importantes de la genealogía, pues esta se enraíza en el *cuerpo*, y pretende

mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas –o al contrario los retornos completos, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente. (FOUCAULT, 2010, p. 13).

El cuerpo será entonces la “superficie de inscripción de los acontecimientos”, nos dirá Foucault que sobre este se encuentra el estigma de sucesos pasados, errores, desfallecimientos, y sobre todo en él estará impregnada la historia, pero también dicha historia será su destructora (2010). Aquí resulta clave preguntarse por el cuerpo de quien enseña en las escuelas militares, pero también el cuerpo que está “sometido” a las prácticas de enseñanza que propone esta clase de educación.

La *emergencia*, otro de los aspectos que hacen parte del estudio genealógico, designa la ley singular de una aparición, esta se refiere a la “entrada en escena de fuerzas”. Dirá Foucault que,

¹² Es “la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. Pero el archivo es también lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas [...]. El archivo no es lo que salvaguarda, a pesar de su huida inmediata, el acontecimiento del enunciado y conserva, para las memorias futuras, su estado civil de evadido; es lo que en la raíz misma del enunciado-acontecimiento, y en el cuerpo en que se da, define desde el comienzo *el sistema de enunciabilidad*”. (FOUCAULT, 2010, p. 170).



mientras que la procedencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su debilidad, y la marca que éste deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento; pero una vez más hay que tener cuidado de no imaginarlo como un campo cerrado en el que se desarrollaría una lucha, un plan en el que los adversarios estarían en igualdad de condiciones; es más bien –como lo prueba el ejemplo de los buenos y de los malos- un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse; ésta se produce siempre en el intersticio. (2010, p.16).

Siguiendo lo anterior, hacer una genealogía de las prácticas escolares militares implica revisar la emergencia de un sujeto que educa y de sujetos que son formados de acuerdo a unos discursos. Asimismo, ubicar las prácticas discursivas que permiten hablar de la emergencia de una pedagogía militar¹³ en Colombia.

Como enseguida se verá dichas prácticas discursivas giraron alrededor de la formación de sujetos morales que encaminaran sus vidas al servicio de la patria; es por ello, que se necesitarían cuerpos disciplinados y con un carácter fortalecido.

La patria y la moral: discursos que configuran las prácticas escolares en el contexto educativo militar.

Al ser tan amplio el análisis sobre los discursos que configuran las prácticas escolares militares, se decide en esta oportunidad, presentar solo dos discursos que fueron los más recurrentes en el archivo consultado¹⁴, me refiero a la *patria* y la *moral*. Se invita al lector a conocer los otros discursos que emergieron en el archivo tales como el carácter, la voluntad, la disciplina, la higiene, la vocación, la abnegación, el sacrificio, en el documento que soporta la tesis de la cual se desprende este artículo¹⁵.

Quisiera partir de las siguientes preguntas: ¿qué hace que sea cercano para la educación militar el discurso de la patria y la moral?, ¿qué prácticas escolares están encaminadas a fortalecer el sentido de la patria y la moral?

¹³ En la investigación se sostuvo la idea según la cual es posible hablar de una pedagogía militar en Colombia. Primeramente debe mirarse como un saber que inicialmente se configura dada la necesidad de alfabetizar a los soldados y oficiales, mas luego reflexiona acerca de la práctica de la enseñanza de los oficiales educadores, dado que incluye a tres instancias (saber, sujeto e institución), que la ratifican como tal.

¹⁴ La masa documental que dio soporte a la tesis está constituida por 250 documentos (libros, revistas, periódicos, manuscritos).

¹⁵ Disponible en : <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/648/TO-16725.pdf?sequence=1> Acceso: 13/07/2016



Las principales prácticas escolares que promovió la educación militar en el período que se viene reseñando, de acuerdo a la masa documental tematizada y sistematizada, fueron: el fortalecimiento del cuerpo a partir de técnicas de vigorización y ejercitación; la formación del carácter y la voluntad; el excursionismo (práctica derivada de dos acontecimientos, los preceptos de la escuela activa y el scoutismo); la disciplina del cuerpo (marchas, formaciones, ordenes cerrados); la implantación de castigos, entre las principales.

Brevemente me referiré a algunas de esas prácticas escolares. La educación física, centrada en el aspecto corporal, acogió en la primera mitad del siglo XX, entre otros discursos, el de vigorización y regeneración racial, los cuales circularon en los cuarteles, gracias a que “la educación física es problema que ha preocupado la atención de médicos, pedagogos, militares y personas de buena voluntad interesadas todas en el mejoramiento o superación de la raza. [...]” (FORERO, 1940, p. 97-98). En términos sintéticos,

[...] la educación física conformaba de modo armónico el cuerpo humano y contribuía a su desarrollo y crecimiento natural. Por ello, junto con la pedagogía, tuvo la función de cultivar el cuerpo convirtiéndolo en factor de progreso y cultura universal, fin moderno por excelencia. Sus fines fueron adiestrar el cuerpo, robustecerlo, precaverlo contra las enfermedades y hacerlo dócil instrumento del espíritu en sus funciones intelectuales y morales, y en el ejercicio de su imperio sobre la naturaleza áspera y bravía. (HERRERA; BUITRAGO, 2010, p. 203).

Siguiendo con el tema de la vigorización, tan importante para pensar las prácticas que configuran la pedagogía militar desde la educación física, se puede añadir que

[...] ni la escuela, ni la universidad, ni el taller, ni el colegio de bachillerato pueden ser indiferentes a la urgente llamada de la tierra en peligro. Es preciso que una preocupación unánime recorra de uno a otro extremo del país todo el organismo educativo: la necesidad de vigorizar materialmente las nuevas generaciones colombianas, el deber de reactivar todas las reservas jóvenes de la nación, prematuramente anquilosadas y entorpecidas por la falta de una cultura física, eficaz y obligatoria. (BERNAL, 1934, p. 131).

Otra de las prácticas escolares que circularon con fuerza en las escuelas militares, se encuentra la formación del carácter, respecto a este asunto mencionaban los intelectuales militares lo siguiente:

“En el manejo de los hombres hay que tener en cuenta su carácter. De acuerdo con su carácter, un individuo reacciona. Un estímulo o una sanción puede producir efectos muy diferentes en dos individuos a un mismo tiempo. (...). El



carácter, en este caso, tomémoslo como las cualidades morales del hombre, como ese sello impreso en la conciencia del individuo que lo mueve a hacer lo bueno y a hacer lo malo: su marca moral, su constitución moral, su energía moral”. (Mayor GUTIÉRREZ, 1962, p. 721).

Para aquellos que estuviesen involucrados en el contexto militar, el carácter se asocia con un *gobernarse a sí mismo*, práctica a la cual se llega si existe un cultivo de virtudes, principalmente el sacrificio por la patria. De igual forma quienes llegan a la escuela militar forjarán un carácter que les ha de librar de que en algún tiempo les pueda parecer “deseable el carecer de religión; y su gusto (sentido moral) ha de ser bastante puro, para no poder hallar nunca tolerable la discordancia que resultaría inevitablemente, de un mundo sin orden moral, y por consiguiente, (en cuanto tiene realidad) de una Naturaleza real sin una real Divinidad” (Ruiz, 1913, p. 271).

Frente al aspecto de la disciplina, práctica que parece ser trascendente dentro del ámbito militar, se define como la condición necesaria sin la cual el aparato militar no podría funcionar de manera precisa, por eso se entiende que “[...] la disciplina no es una servidumbre, sino un deber de hombre libre. Ella no es otra cosa que el deber militar del ciudadano para con la nación, netamente formulado, y garantizado en su ejecución por las sanciones necesarias”. (GAVET, 1939, p.5). Para ilustrar mejor, también fue recurrente encontrar en los documentos, especialmente en las revistas militares, que “la disciplina no es otra cosa que el deber ideal llevado a la práctica, introducido en el organismo del ejército en la forma jerárquica necesaria, desarrollado en reglas positivas para el uso de las masas y garantizado por las sanciones respectivas [...].(GAVET, 1939, p.79).

Sumado a lo anterior, se puede notar que “[...] el deber ideal, que se presenta en una forma apropiada al organismo del ejército, es la disciplina.” (GAVET, 1939, p.78), y esto porque se parte de principios jerárquicos en los cuales el mando debe estar en manos de oficiales que sepan modular la autoridad y ser jefes morales de su tropa. En resumen, “la disciplina, base fundamental de la existencia de una fuerza armada, regula todas las actividades militares, somete a ella la propia organización del Ejército, las jerarquías del personal y las relaciones entre sus integrantes e impone los deberes que cada uno debe cumplir”. (QUINTA BRIGADA, 1962, p. 586). Parece ser que en las instituciones militares, el discurso que modula, regula y direcciona las



relaciones entre los sujetos, la necesidad de defender la patria, y las prácticas de quienes forman soldados y oficiales, es sin duda la disciplina.

Justo es mencionar a manera de reflexión, ya que no es el propósito profundizar sobre este asunto, que la disciplina no es un asunto exclusivo del contexto militar, ya que se acoge de manera frecuente también en las escuelas de tipo civil; muchos de los informes de instrucción pública hacen alusión a la incorporación de la disciplina en sus prácticas escolares, específicamente aquellas relacionadas con el cultivo del cuerpo, y la obligada instrucción militar que debían impartir en las clases de Educación Física.

“La educación física y la instrucción militar se practican en la forma siguiente: los días lunes y jueves el colegio se divide en dos grupos y cada uno de ellos tiene una hora de educación física; los sábados, en la tarde en lugar del clásico week end, los estudiantes se dedican a los ejercicios físicos al aire libre. Invaluables servicios presta el profesor de educación física, señor don Guillermo Azuero; posee condiciones que lo hacen digno de elogio y que lo hicieron merecedor de los aplausos de los señores inspectores de educación. (Informe de educación Cali, 1942, p. 33).

Teniendo presentes las prácticas escolares señaladas anteriormente, resultó interesante ver como muchas de ellas tenían una estrecha relación con el concepto de patria y la formación moral. Al encontrarme con enunciados tales como: “Al cuartel se entra a aprender a amar a la Patria y se sale para servirla”. (QUINTA BRIGADA, 1962, p. 253), o “El colegio se asemeja a una academia militar, por modo que tampoco se ha descuidado el cultivo del cuerpo” (Informe de educación Cali, 1942, p. 33), y por último, “La educación militar debe cobijar a todos los ciudadanos”. (MENESES, 1963, p. 20), ¿se podrían encontrar relaciones entre ellos y de qué tipo?, ¿qué pueden decir dichos enunciados y a qué responden?, ¿qué acontecimientos o prácticas están allí presentes?

Los anteriores enunciados más las inquietudes generadas líneas arriba, perfilaron un camino por el cual transitar para comprender los discursos que circularon en la primera mitad del siglo XX en las escuelas militares. En este sentido, se considera que uno de dichos tramos por los que el archivo condujo, fue la emergencia de esas primeras instituciones militares que se proponían fortalecer, desde prácticas pedagógicas de formación, a sujetos que defendieran la patria y que llevaran consigo una serie de valores y actitudes propias de un oficial; del mismo modo, dicho camino visibilizó a los sujetos encargados de la enseñanza, no solo de materias de



corte militar sino también de las materias denominadas “generales”¹⁶ (Historia Patria, Matemáticas, Gramática, etcétera).

Respecto a las escuelas militares en Colombia, la primera de ellas se puede ubicar en el año 1810 y fue dirigida por el teniente José Ramón de Leyva. Debido a los enfrentamientos entre centralistas y federalistas y al estallido de lo que algunos historiadores han denominado como las guerras civiles del siglo XIX, esta institución no tuvo regularidad en su funcionamiento. Más tarde, específicamente en 1848, se funda el Colegio Militar por obra del General Tomás Cipriano de Mosquera, intención que en todo caso se desvanece en 1867. (PIZARRO; OREJUELA, s.f. p. 18). En el año “1883 bajo la administración del Dr. Rafael Núñez, por quinta vez se abrieron los claustros de una nueva Escuela Militar bajo la dirección del General Sergio Camargo, siendo instructor de la mencionada escuela el Coronel Estadinense Henry R. Lemly. [...]. La revolución de 1895 determinó su cierre definitivo” (PIZARRO; OREJUELA, s.f. p. 18).

Hay cuatro acontecimientos que enmarcados dentro de la historia de las Fuerzas Armadas dan cuenta de una fuerte relación entre la profesionalización de las instituciones militares y la construcción de un saber pedagógico, que aunque incipiente, reflejaba la necesidad de pensar, de manera urgente, la labor de quienes educan, entrenan e instruyen a los oficiales, suboficiales y demás estudiantes. Dichos acontecimientos son: la reforma militar emprendida por Rafael Reyes finalizando el siglo XIX, los ideales de formación propuestos y puestos en marcha por las misiones militares contratadas en el país a lo largo de la primera mitad del siglo XX, el Decreto Ejecutivo número 1911 de 1940 sobre el servicio militar obligatorio de estudiantes, y la aparición de colegios con énfasis militar con mayor visibilidad en la década de los años sesenta.

En particular quisiera referirme a las misiones militares ya que una de las primeras –la chilena¹⁷– influye con gran fuerza en la profesionalización de las fuerzas militares. Uno de los aspectos que los chilenos le imprimen a la institución militar colombiana, tiene que ver con la entrega y sacrificio a la patria, concepción que a su vez es transmitida por los alemanes; en este

¹⁶ Se comprendía que las materias generales eran todas aquellas de formación complementaria que no provenían del pensamiento estrictamente militar.

¹⁷ A partir de 1907, llegan al país cuatro misiones militares chilenas que prolongan sus servicios hasta 1915. [...]. Los oficiales chilenos se multiplican para desempeñar varios cargos a la vez: en la dirección de la Escuela Militar de Cadetes y Escuela Superior de Guerra, en la Jefatura del Estado Mayor General, en el mando de las unidades modelo y Escuela de Suboficiales, en la elaboración y distribución en tiempo record de los manuales y reglamentos, en la docencia y en la preparación de la instrucción, en la elaboración y presentación de conferencias para el Ministro de Guerra y los centros de educación superior. (EJÉRCITO NACIONAL, s.f. p.21).



sentido todo esto “reside en la conformación de un <<ethos>> profesional de la oficialidad que, además de la preparación para la guerra, establece el honor sacrificial y el amor privilegiado hacia el concepto <<Patria>>” (ATEHORTÚA, 2009, p. 195). Este ideal de defensa a la patria es recurrente a los largo del siglo XX, configura no solo el *deber ser* del militar, sino también la práctica pedagógica de los maestros.

En el terreno de lo militar se puede asumir que

el servicio a la patria llega hasta exigir el sacrificio de la vida. La patria no es únicamente una comunidad de intereses económicos; es, ante todo, una comunidad espiritual [...]. Entendemos por sacrificio el renunciar a unas aspiraciones aunque sean legítimas; el aceptar trabajos, sufrimientos; ofrendar bienes o la misma vida por el bienestar temporal o espiritual de la comunidad” (HERNÁNDEZ, 1961, p. 431). El individuo que investido de autoridad, de armas y de galardones transita por los senderos de la milicia, no cumple su misión sino cuando los distintivos físicos y materiales corresponden exactamente a su contextura espiritual forjada en la austeridad, al abnegación, el amor a la Patria”. (MANRIQUE, 1966, p.79).

Y en las escuelas el maestro hará patria cuando

[...] modela las voluntades, que temple los caracteres, que con paciencia de amor de padre corrige y dirige hora por hora y minuto por minuto; que tiene la mirada puesta en el porvenir sin descuidar el presente ni olvidar el pasado; que sabedor de la eficacia de una educación integral, cuida a la vez de la salud del cuerpo, de la fortaleza de la inteligencia y del temple de la voluntad. Patria hará el maestro que sin despreciar las valiosas lecciones del pasado, cuenta, arrobado de un santo y puro amor a la tierra, los hechos gloriosos, las hazañas, las privaciones de los que nos precedieron mostrándonos un camino iluminado con fulgores de gloria; patria hará el maestro que poseído de entusiasmo y amor por la tierra que le vio nacer, enseña la historia brillante de sus prohombres; que hace nacer un respeto santo por los hechos heroicos y teje alrededor de cada punto histórico una malla de sentimientos nobles y aspiraciones que constituyen otras tantas promesas para el porvenir. Patria hará el maestro que fomenta en su escuela el sentimiento nacional [...]. Bien en cuenta debe tener el maestro que quiere hacer patria, que hay dos virtudes que rematan la corona del maestro cristiano, que son: la abnegación y la veracidad. (PERILLA, 1935, p. 1508-1509).

He aquí un aspecto que configura tanto las prácticas militares como las prácticas pedagógicas en las escuelas: la patria. En resumen, hay que decir que se concibe la educación militar desde el culto al patriotismo o al sacrificio por la patria, práctica que se potencia a través de un sentido moral en el cual se privilegia una conducta ejemplar ajustada a las leyes. En el mismo sentido, dicho sacrificio por la patria estaría acompañado de la presencia de una espiritualidad que estaría más de la mano con un encuentro religioso que encamine dicho propósito.



Siendo Colombia un país esencialmente católico, fervoroso prácticamente de las doctrinas y enseñanzas de Jesucristo y obediente a los preceptos de la iglesia, no podía faltar en la Escuela Militar el cargo de capellán para que adelantara la enseñanza moral y religiosa de los alumnos, dirigiera espiritualmente a oficiales y cadetes y prestara su colaboración al Gobierno y a los Directores en la obra trascendental de estimular las virtudes militares. (p. 131). (PIZZARRO; OREJUELA, s.f. p. 131).

La religión es el resorte más fuerte y poderosos para animar, sostener y hacer renacer el espíritu de los soldados, lo que en milicia se llama moral de la tropa, que no es otra cosa que el espíritu de combatividad, el entusiasmo, el arrojo, el valor y el heroísmo. (Mayor Pbro. HERNÁNDEZ, 1962, p. 197).

Por tanto, parece existir una serie¹⁸ enunciativa que indica la siguiente relación: patria-milicia-religión-educación. Me permito desglosar tal afirmación: para el año 1924 aparece el siguiente llamado que se hacía al Estado:

[...] el Estado debe conservar a todo trance la unidad nacional y una de las bases de esta unidad es la religión; sí, como lo dijimos, en Colombia todos los hogares son católicos, la escuela del Estado deber ser católica, con la seguridad de que no se atropella, ni vida la libertad de conciencia; cumple con un deber el Estado. (El Tiempo, 1924).

CAPITULO I (...). b) La Academia se propone preparar ciudadanos útiles a la Patria proporcionando a sus educandos una base sólida de conocimientos científicos y literarios; c) Una formación militar acorde con las disposiciones emanadas del Ministerio de Guerra; d) Una buena instrucción religiosa según las normas de la Iglesia Católica. (Academia Militar Ramírez, 1945).

Parece imperativo el mensaje que se le hacía al Estado para garantizar desde un marco legal la presencia de la religión católica en las escuelas, sin desconocer por supuesto, que en la otra orilla estuvieron personajes que defendían una educación laica y liberal. Entonces este cultivo del sentimiento patrio que debía estar encaminado a generar una unidad nacional en la primera mitad del siglo XX, se sustentaba generalmente desde una base religiosa, de sacrificio, y por ende desde un sentido moral,

El ejército es una Institución dotada admirablemente de sentido moral. En esta forma define una orientación; en el Ejército se tienen tablas de valores para medir el grado de conducta, de disciplina, del cumplimiento del deber, etc., de sus miembros. Allí el hombre con grados o sin grados se amerita y se demerita por su comportamiento, por el fruto de sus esfuerzos, por sus obras. Por eso he dicho que la carrera de las armas exige vocación genuina y espíritu de sacrificio. Esta es la primera categoría del deber militar". (Teniente Coronel SIERRA, s.f. p. 79-80).

¹⁸ “Ahora bien, por una mutación que no data ciertamente de hoy, pero que no está indudablemente terminada aún, la historia ha cambiado de posición respecto del documento: se atribuye como tarea primordial, no el interpretarlo, ni tampoco determinar si es veraz y cuál sea su valor expresivo, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo. La historia lo organiza, lo recorta, lo distribuye, lo ordena, lo reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente de lo que no lo es, fija elementos, define unidades, describe relaciones”. (FOUCAULT, 2010, p. 16).



Así las cosas, la dejación de los intereses personales y la necesidad por ser conscientes del sacrificio de la vida misma por defender la patria, tienen presentes un discurso que fortalece tal acción, pues pensándolo en términos comunes, no resulta fácil renunciar a la existencia para perpetuar o mantener un bien mayor como lo es la seguridad del país, por ello es que el discurso religioso o espiritual se sitúa como una fuerza que jalona intensamente tal cometido de sacrificio.

Tiene la educación militar tres aspectos que se inculcan al individuo simultáneamente: la educación física que lo hace apto para resistir todas las penalidades de la guerra; la moral que le da las fuerzas y el espíritu de sacrificio necesario para soportar tales penalidades, y la intelectual que a manera de escuela enseña al individuo los fundamentos para vivir en sociedad, lo educa, lo instruye, en una palabra lo civiliza en la mayoría de los casos”. (Capitán MENESES, 1963, p. 19).

En fin, en el contexto militar “la idea de servicio público y de sacrificio por la Patria, aparte de la lealtad y la obediencia, son virtudes que construyen el discurso de los militares como modelo de auto-representación frente a la sociedad”. (ATEHORTÚA, 2009, p. 199).

Ahora bien, como forma de dar sostenimiento a las prácticas escolares militares y a aquellas propias del ramo militar aparece también con fuerza el discurso de la moral o formación de la moral, concuerdo con la definición que plantea Foucault sobre este asunto,

[...] Por “moral” entendemos un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc. Se llega a tal punto que estas reglas y valores son explícitamente formulados dentro de una doctrina coherente y de una enseñanza explícita. Pero también se llega al punto que son transmitidos de manera difusa y que, lejos de formar un conjunto sistemático, constituyen un juego complejo de elementos que se compensan, se corrigen, se anulan en ciertos cruces, permitiendo así compromisos o escapatorias. Con tales reservas, podemos llamar “código moral” a este conjunto prescriptivo. Pero por “moral” entendemos también el comportamiento real de los individuos, en su relación con las reglas y valores que se les proponen [...]. (FOUCAULT, 2012, p.31)

Puede decirse, ya para finalizar e hilar lo que se viene señalando, que la formación moral está presente en las prácticas tanto físicas como espirituales de los sujetos que se educan en las escuelas militares, pues se entiende como una educación integral, ya que

A través de ella se consigue no solamente que el recluta se convierta en un buen soldado, en todo el sentido de la expresión, sino que, al término de su servicio militar, regrese a la vida civil como un elemento que por sus virtudes morales pueda ser útil a sí mismo, a su familia, a la sociedad y a la patria, ya que las



virtudes que se le inculcan en el cuartel como son la disciplina, la cortesía, la abnegación y el amor a la patria en grado sumo, configuran la educación social que el estudiante recibe a su paso por las filas del Ejército. (Mayor ZULUAGA; GARCIA, 1970, p. 225).

A modo de cierre

El interés del presente artículo es abrir puertas para la reflexión sobre acontecimientos de saber y prácticas que están presentes en la cotidianidad de la escuela y que al ser naturalizadas y marcadas en nuestros cuerpos no las repensamos desde su emergencia y desde su historicidad. Mi inquietud por el tema militar está sujeto a la constante reflexión que realizo sobre mi práctica pedagógica, pues aunque no condeno las herencias de la educación militar, como el desarrollo de izadas de bandera, desfiles, la disciplina, la formación del carácter, etc., si considero que siguen siendo funcionales para un sistema educativo que no potencia el pensamiento crítico y el desarrollo de capacidades en los sujetos escolares.

Resulta interesante seguir explorando las estrechas relaciones que tienen la educación militar y religiosa respecto a los ideales de formación y de incidencia en los proyectos de Estado-Nación, pues esto podría explicar por qué son recurrentes unas prácticas escolares que aunque cambiantes parecen ser funcionales en la escuela, como se evidenció, una de las principales es la disciplina escolar a partir de métodos de vigilancia y control, así como de trabajo sobre el cuerpo de los escolares.

Por último, enfatizo que en calidad de discurso, es la patria el concepto más importante que vendría a transformar los espacios escolares y que fortalecerá la idea de una pedagogía militar. Se instaura y afianza tomando como referente los conflictos armados de la época (primera mitad del siglo XX), y sería un punto de unión con lo religioso si se reconoce que a raíz de su enseñanza, indirectamente se obliga al sujeto a abandonar todo, incluso a sí mismo, por el amor hacia la patria y el sacrificio por la misma.

Referencias Bibliográficas

ATEHORTÚA, A. *Construcción del ejército nacional en Colombia, 1907-1930*. Reforma militar y Misiones extranjeras. Medellín: Editorial La Carreta Editores, 2009.



BERNAL Jiménez Rafael. Educación y defensa nacional. En: *Revista Educación*. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Año II, N° 8. Bogotá, marzo de 1934.

COMANDO de La Quinta Brigada. El Ejército y su influencia en la educación del pueblo colombiano. En: *Revista del Ejército*. Vol. I. N° 5. Diciembre de 1961.

EJÉRCITO Nacional. *Jefatura de Reclutamiento*. Evolución histórica del servicio de reclutamiento y control reservas del Ejército Nacional. 1810-2010. s.f.

FORERO, M. *Instrucción Cívica para la enseñanza primaria*. Bogotá: Ediciones Librería Siglo XX. 1942.

FORERO, Nogués Miguel. *Tesis de grado: La Educación física y la instrucción militar*. 1940.

FOUCAULT, Michael. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Editorial PRE-TEXTOS, 1971.

_____. *Historia de la sexualidad 2*. El uso de los placeres. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.

_____. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores, 2010.

GAVET, Andrés. El arte de mandar. Principios del mando para el uso de los oficiales de diferentes grados. En: *Biblioteca del Oficial*. Vol. N° 3. Bogotá: Ministerio de Guerra. Estado Mayor General, 1939.

GUTIÉRREZ, Barragán Luis Alberto. La disciplina y el carácter. En: *Revista del Ejército*. Vol. II. N° 10. Octubre de 1962.

HERNÁNDEZ, Ernesto. Servicio a la patria por la ofrenda de la sangre. En: *Revista del Ejército*. Vol. I. N° 4. Octubre de 1961.

HERNÁNDEZ, E. La milicia y la religión. En: *Revista del Ejército*. Vol. II. N° 7. Abril de 1962.

HERRERA, Beltrán Claudia Ximena; BUITRAGO, Bertha Nelly. *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia*. Siglos XIX y XX. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda, 2012.

HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999.

INFORME de Educación. *Cali*: Imprenta Departamental. 1942.

MANRIQUE, Pinto Diego. Abnegación y patriotismo. En: *Revista del Ejército*, Vol. VI. N°25. Bogotá. Junio de 1966.



MENESES, Franco Álvaro. Necesidad de la educación militar. En: *Revista del Ejército*. Vol. III. N° 11. Enero de 1963.

PERILLA, Hortensia G. Hacer patria. En: *Revista Cultura órgano de la educación*. Tomo IV. Tunja, julio y agosto de 1935.

PIZARRO, Rafael E; OREJUELA, Márquez Liborio. *50 años de la Escuela Militar*. Bogotá: Servicio de Imprenta y Publicaciones Fuerzas Armadas de Colombia, s.f.

REFORMA Instruccionista. En: *Periódico El Tiempo*, febrero 6 de 1924.

RUIZ, Amado Ramón. *La educación moral*. Segunda Edición. Barcelona: Librería Religiosa, 1913.

ZULUAGA, Olga Lucia. *Pedagogía e historia*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Antrophos, 1999.

Recebido em 13 de Março de 2016
Aprovado em 07 de Julho de 2016