

**UNA MIRADA AL TRABAJO MANUAL EN COLOMBIA:
EMERGENCIA, CONFIGURACIÓN Y ENSEÑANZA DE UN SABER ESCOLAR.**

–Primera mitad del siglo XX–



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Presentado por:

FRANCY ALEJANDRA CASTIBLANCO CHAPARRO

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.**

2019

**UNA MIRADA AL TRABAJO MANUAL EN COLOMBIA:
EMERGENCIA, CONFIGURACIÓN Y ENSEÑANZA DE UN SABER ESCOLAR.**

–Primera mitad del siglo XX–

Trabajo de grado para optar al título de:
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Presentador por:
FRANCY ALEJANDRA CASTIBLANCO CHAPARRO

Director:
JOSÉ BERNARDO GALINDO ÁNGEL
Magister en Educación

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.**

2019

Para mi familia, portadores de aliento y vida.

AGRADECIMIENTOS

A los maestros Ximena Herrera, Bernardo Galindo y Oscar Barragán por quienes fue posible pensar de otro modo la educación y la investigación.


Agradecer sus formas de incitar, sus reflexiones y aportes.

Toda mi estima y admiración.

A los compañeros que hicieron parte del grupo *Educación, Pedagogía y Subjetividades*, con quienes se compartieron valiosas ideas en medio de emociones dispares.

A mi familia por su comprensión, compañía y apoyo incondicional.

A Diego por su persistente impulso; por escuchar, por estar.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Quality of Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 9	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Una mirada al trabajo manual en Colombia: emergencia, configuración y enseñanza de un saber escolar.
Autor(es)	Castiblanco Chaparro, Francy Alejandra.
Director	Galindo Ángel, José Bernardo.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 118 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	TRABAJO MANUAL, SABER ESCOLAR, ENSEÑANZA, SIGLO XX.

2. Descripción
<p>Este ejercicio procura dar cuenta de la emergencia de trabajo manual en Colombia en la primera mitad del siglo XX, del dispositivo que le configuró como saber escolar y de las prácticas de enseñanza que en su momento le fueron asociadas, para con ello captar su singularidad y fijar sus límites. Se constituye en tanto sólo una parte de un proyecto de mayor envergadura que tiene por objetivo rastrear el dominio de parentesco existente entre el trabajo manual y la tecnología, ambas entendidas como saberes escolares.</p>

3. Fuentes
<p>FUENTE PRIMARIA</p> <p>ARIAS, Daniel. La instrucción pública primaria en Cundinamarca. <u>En</u>: Cromos. Marzo, 1916. vol. 1, no. 11.</p> <p>BERNAL, Rafael. Bases para la organización de una Escuela Normal para la preparación de las maestras rurales. <u>En</u>: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Diciembre, 1934. vol. 1, no. 15.</p>

CHAMPY, Alvear C. Trabajo Manual. Plegado – recorte – picado o perforado, geometría aplicada, cartonado – confección de juguetes. 2 ed. París: CABAUT y Cía EDITORES, [Colombia: Colección Darío Echandía-Ibagué]. 1926.

COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 39. Artículo 40. (26, octubre, 1903). Sobre Instrucción Pública. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1903. no. 11931.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 17. (27, diciembre, 1917). Sobre enseñanza y aplicación de los trabajos manuales. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 6. (26, diciembre, 1917). Sobre el plan de estudios para la Normal de varones. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Algunos principios directivos de la educación. Pensum para las escuelas primarias de Cundinamarca En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Estudio sobre la enseñanza profesional técnica y sus aplicaciones en Colombia. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Informe de la comisión: Plan de estudios para las Escuelas Normales de varones. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Relación de debates: sesión plena (27, diciembre, 1917). En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto Número 1972. (19, diciembre, 1933). Por el cual se modifican los decretos 1487 de 1932 y 227 de 1933. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Observaciones acerca del trabajo manual. En: Programa de dibujo y trabajos manuales y observaciones generales sobre estas actividades. Tunja: Imprenta Oficial, 1941.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas de estudios para las Escuelas Normales Regulares de la República. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 37. (23, enero, 1939). Por el cual se establece el plan de estudios, los programas y el reglamento para las Escuelas Normales Rurales. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 39. (23, enero, 1939). Por el cual se adoptan los programas de estudios para las Escuelas Normales Regulares. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 491. (03, junio, 1904). Por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública. Artículo 7. Numeral 1. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1904. no. 12122.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 131. (2, febrero, 1909). Por el cual se organizan las Escuela Normales de Institutores e Institutoras existentes y se crear otras. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Febrero, 1909, no. 2.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 670. (25, junio, 1912). Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales. Artículo 9. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1912. no. 14640.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 827. (10, octubre, 1913). Por el cual se reforma el marcado con el número 679 de 1912. Artículo 1. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1913. no. 15016.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 1487. (13, septiembre, 1932). Sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria. Artículo 2. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1932. No. 22090.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 3081. (18, diciembre, 1945). Por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893, de noviembre del corriente año,

y se dictan otras disposiciones sobre colegios de bachillerato. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 3468. (21, noviembre, 1950). Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Escuela Primaria Urbana y Rural y se dictan otras disposiciones. Artículo 2. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1950.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 664. (17, marzo, 1919). Por el cual se fija el plan de estudios de las Escuelas Normales. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 71. (14, enero, 1939). Por el cual se establece el plan de estudios de las Escuelas Normales Regulares. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

CRONICA DEL PAIS [Anónimo]. En: Revista Pedagógica. Órgano de la Escuela Normal Central de Institutores. Julio, 1927. vol. 1, no. 3.

DATOS ESTADÍSTICOS EXTRACTADOS DE DOCUMENTOS OFICIALES, Y RELATIVOS Á ESTABLECIMIENTOS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ... [Anónimo]. En: Anales de la Instrucción Pública en la República de Colombia. Periódico Oficial. Octubre, 1889. vol. 15, no. 87.

E.B. Ensayo sobre las Escuelas Normales. El ideal de una Escuela Normal Católica. En: Revista Pedagógica. Julio, 1918. vol. 1, no. 3.

ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. El trabajo manual. Necesidad é importancia del trabajo manual. En: Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company. [Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo]. 1925.

FERRERO, Emilio. Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, 1916.

FERRERO, Emilio; ARRUBLA, Gerardo; NORIEGA, Teófilo & BARRERA, Francisco de Paula. Informe de la Comisión á la cual pasó para su estudio el proyecto de Código de Instrucción Pública elaborado por el Honorable Consejo de Estado. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. 1904, tomo XIV.

GARCÍA PURÓN, Juan; SOLER, Antonio; TALTAVULL, A; ELÍAS Y PUJOL, Alfredo y otros. Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company & Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo. 1925.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Becas nacionales y estadística de la instrucción pública. En: Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1916. Bogotá: Imprenta Nacional, 1916.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Programa de labores domésticas (escuelas medias y superiores): En: El maestro de la escuela: Revista Escolar Bimensual. Enero, 1899, no. 1 y 2.

NIETO CABALLERO, Agustín. Introducción. En: REYES, S. L. El trabajo manual en la escuela primaria. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana, 1933.

REYES, Luis. El trabajo manual como factor educativo. En: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Diciembre, 1934. vol. 1, no. 17.

ROJAS, Nebardo; CELY, Leonidas; GALINDO, Eliseo & FLÓREZ, Alcibiades. Acta de visita practicada en la Escuela Normal de Institutores. En: El Institutor. Órgano de la Dirección de Instrucción Pública. 1913, no. 191.

URIBE, Antonio. Informe de Ministro de Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta Nacional, 1904.

URIBE, Antonio. Los estudios prácticos. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. 1904, Tomo XIV.

FUENTE SECUNDARIA

CASTRO, Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. España: Universidad Nacional de Quilmes. 2005. Disponible en: <https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar>

CHAVARRÍA, Julieth. La instrucción pública primaria en Medellín durante la regeneración: 1886-1899. Tesis de Maestría en Historia. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas 2014.

COMAS RUBÍ, Francesca. Introducción y primeras aplicaciones del *Slöjd* – Trabajos manuales según el sistema de Nääs (Suecia) – en España. En: Revista Historia de la Educación. 2001. no. 20.

FOUCAULT, Michel. La arqueología del Saber. México: Siglo XXI editores, 2010.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pre-textos, 2014.

HERRERA, Martha Cecilia. Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914 -1951. Bogotá: Plaza & Janes Editores Colombia, 1999.

LICÓN VILLALPANDO, Azuvia. “Es cosa muy grave y seria la de criar”: Soledad Acosta de Samper frente a los discursos sobre educación y maternidad. En: Meridional Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos. 2016. no. 7.

PAYERAS, Pedro. El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Suecia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares. En: Revista de Educación. Agosto, 2013. no. 361.

QUICENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio & Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004.

ORJUELA, Gloria. Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

ROLDÁN, Eugenia. ¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos en el siglo XIX. En: Ponencias: XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Octubre, 2012.

SALDARRIAGA, Oscar & HEREDIA, M. Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. En: Revista de Educación de la Fundación Convivencia. 2015, no. 7.

SALDARRIAGA, Oscar. La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930. En: Memoria y sociedad. Enero, 2001, vol. 5, no. 9.

VIÑAO, Antonio. La historia de las disciplinas escolares. España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

4. Contenidos

En presente manuscrito comprende cuatro capítulos así: en el capítulo 1 titulado *La emergencia del trabajo manual: entre las necesidades de la nación y los defectos del sistema de instrucción*, se muestra cómo a razón de unas fuerzas –que tuvieron lugar en el contexto de la posguerra en Colombia a inicios del siglo XX– el andamiaje gubernamental conservadurista impulsó una serie de maniobras que, sumadas a unos discursos, terminaron por configurar un dispositivo que respondía a los objetivos y fin de una estrategia: el progreso de la República. Del mismo modo, se muestra el lugar que paulatinamente se le fue asignando al *trabajo manual* y las responsabilidades que le fueron atribuidas en medio del despliegue de la estrategia. En el capítulo 2 titulado *Disputas y proyecciones sobre el trabajo manual*, se parte de establecer la relación entre el *trabajo manual* y las *obras*

manuales (objeto de enseñanza anterior en el tiempo al *trabajo manual*), con la finalidad de esclarecer y aprehender el objeto central del ejercicio. Seguidamente se da una mirada a los discursos que, desde el dominio político y pedagógico, trataron puntos centrales en relación con el *trabajo manual*: su naturaleza –que estaría en el vaivén entre lo económico/utilitarista y pedagógico–, su importancia, su forma y ordenamiento. Esto es, las disputas en torno al *trabajo manual* que dieron principio a su configuración como objeto de enseñanza. Por último, se presentan las acciones que, a consideración de intelectuales y pedagogos, se debían tomar para implantar la enseñanza y aplicación de los *trabajos manuales* en el sistema de instrucción, acciones en las que, maestros y planes de estudio figurarían como instrumentos, sujetos a los objetivos estratégicos. En el capítulo 3 titulado *Enseñanza y aplicación de los trabajos manuales: un repaso a los manuales y a los programas oficiales* se muestran, a partir de la revisión de los programas oficiales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y de los manuales escolares dirigidos por maestros y pedagogos expertos en la materia, los contenidos de enseñanza que abarcaría el saber escolar. Junto a los contenidos, se revelan los métodos, formas en que los maestros debían abordar y presentar los ejercicios a sus estudiantes. En el apartado de conclusiones y proyecciones, se recogen de manera general los hallazgos de la masa documental, los cuales se ponen en relación con los útiles metodológicos que ofrece la perspectiva arqueológica–genealógica. Adicionalmente se deja registro de algunos aspectos sobre los que valdría la pena profundizar a fin de ampliar el ejercicio investigativo aquí iniciado.

5. Metodología

La presente investigación se inscribe en la perspectiva arqueológica-genealógica, la cual a su vez encuadra en la pregunta por la historia y la pedagogía en Colombia. Los útiles metodológicos que le son propios permiten mostrar, a través de las rupturas, las discontinuidades, las dispersiones, los límites y los acontecimientos, las relaciones de saber y poder que se materializan en el trabajo manual.

6. Conclusiones

1) La emergencia del *trabajo manual* en Colombia sucedió en medio de un cruce de fuerzas imperiosas: el encuentro entre los innumerables defectos de la sociedad colombiana y las necesidades nacionales en el contexto de la posguerra de principios de siglo. 2) Viéndolo

detenidamente, la red que se estableció entre los discursos políticos proferidos –verbigracia– por los Ministros de Instrucción Pública, los discursos jurídicos sellados por las instituciones gubernamentales, los discursos pedagógicos enunciados por intelectuales y pedagogos; y las maniobras tituladas “reformistas” que tomaron la forma de ley, de decreto, de estatus y hasta de medidas administrativas, tales como la implementación del mecanismo de inspección, la divulgación de las disposiciones legislativas, (...) entre otras; no fue otra cosa que la constitución de un dispositivo que sirvió a una estrategia de poder, estrategia que tenía por fin último, *el progreso de la República*. En tal sentido, regido por el cruce entre saber y poder, la función del dispositivo se tornó estratégica. Se hizo visible desde la masa documental trabajada que para remediar los defectos que aquejaban a la nación y satisfacer las necesidades del país había que “reordenar” y “formar”, principales objetivos estratégicos. Reordenar, que era estrictamente reorganizar el sistema de educación a través de la distribución tiempos y espacios, de la asignación de funciones al personal administrativo y docente, de la colocación de determinadas materias de enseñanza, etc.; y formar, que era puntualmente producir un nuevo cuerpo social, unos ciertos tipos de subjetividad: el sujeto laborioso, trabajador, productivo; el sujeto encaminado hacia la concepción de vigorización y defensa económica del país, etc.3) En medio de este panorama el *trabajo manual* apareció, siendo su antesala la agitación reformista del primer decenio del siglo; la atención que se le prestaría en estos primeros años sería tacita; a punto fijo no habría sobre ella una declaración formal. Según se ve en la masa documental, a la sombra de los acontecimientos y sin premura alguna, fueron tomando cuerpo en ella, las ideas sobre la educación moral, intelectual, física, estética y práctica, pero sólo hasta el Congreso Pedagógico Nacional vinieron a materializarse en ella, sin timidez alguna, todas estas ideas progresistas trazadas en la formación de la estrategia. Bajo esta perspectiva, el Congreso Pedagógico Nacional se constituyó en hito del proceso de configuración del *trabajo manual*, pues en él, no sólo salieron a flote las preocupaciones en torno a su enseñanza, estructura y ordenamiento, sino también se problematizó su implantación –medida que entraría en el conjunto de elementos del dispositivo–, puntos sobre los que habría que añadir dos cosas: Primero. En lo que respecta a la definición del carácter del *trabajo manual* hubo ante todo una discusión más no una resolución. La naturaleza de su enseñanza estaría en el vaivén entre lo instructivo y lo educativo, lo económico/utilitarista y lo pedagógico, esclareciéndose sólo más adelante en los manuales escolares influenciados por las ideas escolanovistas. Por otra parte, con la definición del carácter del *trabajo manual*, además de esclarecer su naturaleza, se fijaba de otro modo y en sentido amplio, dos modos

subjetivación, dos modos de objetivación del sujeto. Esto es, asumido el sujeto como objeto de unas relaciones entre saber y poder, podía este asumir al menos dos papeles: desde la óptica económica, el sujeto sería reducido a ser obrero, mano de obra cualificada para el futuro; desde la óptica pedagógica, el sujeto no tendría restricción alguna para ejercer el oficio o profesión que quisiera, siempre y cuando prestara a la sociedad el máximo de servicio. Segundo. En la relación de debates del Congreso Pedagógico se hizo visible que se dudaba de la pericia de los maestros nacionales para dirigir las lecciones de *trabajo manual*. 4) De otro parte, hay que destacar que los programas oficiales y manuales para la enseñanza del *trabajo manual*, además de unificar y estructurar los contenidos de enseñanza, servían al maestro como medio para la apropiación de unos saberes y la renovación de sus prácticas de enseñanza. Gracias a los programas oficiales y a los manuales, se hizo visible que el *trabajo manual* no sería un saber escolar encerrado sobre sí mismo.

Elaborado por:	Castiblanco Chaparro, Francly Alejandra.
Revisado por:	Galindo Ángel, José Bernardo.

Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2019
--	----	----	------

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	XIII
TABLA DE TABLAS	XVII
TABLA DE ILUSTRACIONES	XVII
INTRODUCCIÓN	1
I. De la sospecha al ejercicio investigativo.	1
II. Modos de ver y hacer la historia: recorrido metodológico.	5
CAPITULO I	
LA EMERGENCIA DEL TRABAJO MANUAL: ENTRE LAS NECESIDADES DE LA NACIÓN Y LOS DEFECTOS DEL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN.	10
1.1. El vicioso sistema de educación colombiano y las maniobras reformistas.	10
1.1.1. Primera maniobra: sanción del proyecto de ley. Perspectivas de renovación.	12
1.1.2. Segunda maniobra: reglamentación de la ley. Preceptos cardinales.	14
1.1.3. Tercera maniobra: promulgación de las disposiciones legislativas. Los medios impresos.	15
1.1.4. Cuarta maniobra: aplicación de la legislación. Medidas para la atención de necesidades materiales.	16
1.2. La instrucción primaria: base segura y fundamento del progreso de la República.	17
1.2.1. La instrucción primaria que concebía la reforma. Escuelas, sujetos y pilares de la enseñanza.	18
1.2.2. Las necesidades de la instrucción primaria: otras instituciones y nuevos ideales.	22
1.2.2.1. La apertura de las Escuelas Normales para la formación de maestros.	22
1.2.2.2. El ideal de lo práctico: germen de la rehabilitación nacional.	24

1.3. A un decenio de las reformas: numerosas críticas y mejoras al sistema de educación.	27
1.3.1. Mejora necesaria: la implantación del trabajo manual en la escuela primaria.	30
 CAPITULO II	
DISPUTAS Y PROYECCIONES SOBRE EL TRABAJO MANUAL.	33
 2.1. Disputas: de los modos de ser del trabajo manual.	33
2.1.1. Los trabajos manuales para niños y niñas y otros especiales.	33
2.1.2. El trabajo manual desde la mirada utilitarista y pedagógica.	39
2.1.2.1. Instruir o educar: resuélvase el carácter del trabajo manual.	39
 2.2. Proyecciones: por algo se debe empezar para desarrollar esta nueva enseñanza.	45
2.2.1. Fórmense y/o consíganse maestros suficientemente aptos.	46
2.2.2. Adáptense los planes de estudio a la enseñanza del trabajo manual.	49
2.2.2.1. Plan de estudios de las escuelas primarias: en el camino del progreso.	50
2.2.2.2. Plan de estudios de las Escuelas Normales: entre vaivenes y modificaciones.	54
 CAPITULO III	60
ENSEÑANZA Y APLICACIÓN DE LOS TRABAJOS MANUALES:	
UN REPASO A LOS MANUALES Y A LOS PROGRAMAS OFICIALES.	60
 3.1. Manuales y programas para la enseñanza y aplicación de los trabajos manuales.	60
3.1.1. Programa aprobado en el Congreso Pedagógico Nacional: un programa adoptado a las circunstancias, necesidades y conveniencias del país.	61
3.1.2. En el Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva: los trabajos manuales, agrícolas y domésticos.	66
3.1.3. Manual para el primer año: los trabajos manuales de plegado.	73
3.1.4. El trabajo manual en la escuela primaria: sentir, pensar y ejecutar.	78
3.1.5. Programa para la enseñanza y aplicación de los trabajos manuales en las escuelas normales.	84

3.1.6. Programa para la enseñanza y aplicación de los trabajos manuales para la escuela primaria.	88
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	105
Anexo 1. Fragmento listado de búsqueda.	105
Anexo 2. Fragmento de tematización.	106
Anexo 3. Fragmento listado categorial.	107

TABLA DE TABLAS

Tabla 2. Pensum reglamentario para las escuelas rurales.....	20
Tabla 3. Pensum reglamentario para las escuelas urbanas	21
Tabla 4. Número de establecimientos oficiales de instrucción primaria y de alumnos.....	28
Tabla 5. Número de maestros que laboraban en las escuelas primarias pública para 1916 .	28
Tabla 6. Propuesta de plan de estudios para las escuelas primarias	51
Tabla 7. Materias de enseñanza de la escuela complementaria.....	52
Tabla 8. Contenidos de la enseñanza práctica (como materia escolar) en la escuela complementaria	52
Tabla 9. Actos legislativos sobres planes de estudio para las escuelas primarias en la primera mitad del siglo XX	53
Tabla 10. Actos legislativos sobres planes de estudio para las escuelas primarias en la primera mitad del siglo XX	58

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Combinaciones con 8 cubos o cuadrados de papel	69
Ilustración 2. Ejercicios preliminares de plegado. Figuras de las operaciones	75
Ilustración 3. Construcción de cubo a partir de un cuadrado y un rectángulo.	77
Ilustración 4. Trabajos manuales de papel: urdimbre.....	81
Ilustración 5. Torsión de fibras y anudación de acuerdas.....	82
Ilustración 6. Trabajo de cartonería: hacer un costurero	82
Ilustración 7. Trabajo de madera: hacer una biblioteca giratoria	83

UNA MIRADA AL TRABAJO MANUAL EN COLOMBIA: EMERGENCIA, CONFIGURACIÓN Y ENSEÑANZA DE UN SABER ESCOLAR.

–Primera mitad del siglo XX–

INTRODUCCIÓN

I. De la sospecha al ejercicio investigativo.

(...) la investigación no tendría sentido si no fuera porque permite un extravío del sujeto¹.

Si comienza uno con certezas, terminará con dudas; mas si se acepta empezar con dudas, llegará a terminar con certezas.

Francis Bacon.

Las inquietudes y experiencias personales en relación con la *tecnología* como saber escolar y la historia de su enseñanza, fundaron la exploración histórica de la cual proviene este ejercicio. La sospecha de que la enseñanza de la *tecnología* en la actualidad no está relacionada exclusivamente –como se acepta de ordinario– con la enseñanza de las artes y los oficios mecánicos, la enseñanza industrial o la enseñanza técnica, sino que está relacionada más íntimamente, en el caso colombiano, con la enseñanza de un saber escolar también anterior en el tiempo, denominado *trabajo manual*, despertó en mí un interés por el pasado, mas de entrada me topé con un peligro: la posibilidad de admitir uniones engañosas, dadas unas semejanzas entre objetos. Esto es, suponer que el *trabajo manual* y la *tecnología*, por cuanto mostraban líneas de trabajo similares², eran con precisión un mismo objeto,

¹ BUSTAMANTE, Guillermo. Sujeto, sentido y formación. Bogotá: San Pablo, 2013, p. 15.

² Hay un consenso en que la *tecnología* como asignatura escolar se encuentra atravesada por las siguientes líneas de trabajo: diseño de objetos, representación gráfica por medio del dibujo técnico, manipulación de materias primas, manejo de instrumentos y máquinas, empleo de materiales y desarrollo de procedimientos técnicos, líneas desde las que se busca que los/as estudiantes adquieran habilidades y conocimientos para la

indivisible, que sólo surtió con el pasar del tiempo una evolución, mudando en determinado momento de nominación.

Con certeza, de admitir tal hipótesis, se podía caer en el error de historiar un objeto sin existencia material en el pasado: en el dominio general de los enunciados de la primera mitad del siglo XX –periodo en el que el *trabajo manual* tiene lugar– la *tecnología* como saber escolar, no se mienta, ni se caracteriza, ni se organiza, ni es posible crear relaciones con ella; no tiene pues una realidad material susceptible de ser mirada, estudiada, analizada y comprendida, como si la tiene el *trabajo manual*. Por tanto, aceptar que eran el mismo objeto dadas unas semejanzas, era de otro modo, anular sus singularidades.

Incluso, no era pertinente tampoco atribuir la aparición y enseñanza de la *tecnología* al desplazamiento hacia la idea de desarrollo de mediados del siglo XX, al aumento creciente de instrumentos y la necesidad de enseñar a producirlos y operarlos, a la exigencia de una nueva cultura técnica y científica. Sin duda, estos procesos han tenido lugar efectivamente, pero no han podido por sí solos formar este objeto para el discurso pedagógico actual. De adelantar una descripción en este nivel, se podía quedar de la parte de acá de lo que se busca; se tendría que ignorar la sospecha.

Entonces, continuando con ella, y rehusándome a aceptar la unión entre objetos y la aparición de la *tecnología* a procesos recientes; permitiéndome un extravió –quizás mal visto por algunos–; osé tomar otro camino, y en él me he encontrado con una nueva posibilidad: la de admitir que, aunque de líneas de trabajo similares, el *trabajo manual* y la *tecnología*, son objetos diferentes, en esencia relacionados; organismos vivos que, en palabras de Antonio Viñao nacen, se desarrollan, se relacionan y desaparecen “(...) poseen una denominación o nombre que las identifica a las demás, aunque en ocasiones, (...) denominaciones diferentes muestren contenidos bastantes similares y, viceversa, denominaciones semejantes ofrezcan

creación de objetos útiles que satisfacen necesidades próximas o que resultan ser de interés corriente para ellos. Como ya se verá más adelante, algunas de tales líneas, también tuvieron lugar en la enseñanza del *trabajo manual*.

contenidos no siempre idénticos”³. Así, ya no se tendría que anular su singularidad para privilegiar una historia lineal, apoyada en una continuidad que apenas alteraría una nominación, ni tampoco se tendría que aceptar una desconexión tajante entre objetos, sino mejor, se tendría que situar, dadas unas semejanzas, una especie de vecindad, una proximidad entre objetos; se tendría que rastrear un dominio de parentesco que se halla en clave con la procedencia, con la marca dejada de un objeto en el otro.

Desde la sospecha y la posibilidad admitida, he iniciado entonces una travesía, que busca captar estos dos objetos en su singularidad, fijar sus límites y, sobre todo, establecer sus relaciones para entender: ¿Por qué la tecnología es lo que es hoy?, ¿Cómo llegó a serlo?, ¿Pertenece acaso a un viejo tronco?, ¿Carga consigo una marca?, ¿Por qué la atraviesan ciertas líneas de trabajo y contenidos?, ¿Por qué los enseño yo?, ¿Por qué bajo cierto método?, inquietudes de hoy que indudablemente remiten a unas condiciones de posibilidad.

El viaje, como ya podrá advertir el lector, por su peculiaridad y cualidad de arduo, no se ha culminado aún, porque requiere dar cuenta de la emergencia y configuración de dos objetos de enseñanza, cuya materialidad se registra en momentos diferentes, para luego poder establecer las relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación, y las condiciones que hacen todo esto posible, que resultan numerosas y de importancia. Por tanto, el presente ejercicio escritural se constituye en tan sólo una parte de tal trayecto, esa que corresponde al objeto inicial, el *trabajo manual*. Así, atravesado por la mirada arqueológica–genealógica, se busca dar cuenta de su emergencia en Colombia, del dispositivo que le configuró como saber escolar y de las prácticas de enseñanza que en su momento le fueron asociadas, para con ello captar su singularidad y fijar sus límites. De tal modo, el presente documento se organiza en tres capítulos así:

En el capítulo 1 titulado *La emergencia del trabajo manual: entre las necesidades de la nación y los defectos del sistema de instrucción*, se muestra cómo a razón de unas fuerzas – que tuvieron lugar en el contexto de la posguerra en Colombia a inicios del siglo XX– el

³ VIÑAO, Antonio. La historia de las disciplinas escolares. España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006, p.266.

andamiaje gubernamental conservadurista impulsó una serie de maniobras que, sumadas a unos discursos, terminaron por configurar un dispositivo que respondía a los objetivos y fin de una estrategia: el progreso de la República. Del mismo modo, se muestra el lugar que paulatinamente se le fue asignando al *trabajo manual* y las responsabilidades que le fueron atribuidas en medio del despliegue de la estrategia.

En el capítulo 2 titulado *Disputas y proyecciones sobre el trabajo manual*, se parte de establecer la relación entre el *trabajo manual* y las *obras manuales* (objeto de enseñanza anterior en el tiempo al *trabajo manual*), con la finalidad de esclarecer y aprehender el objeto central del ejercicio. Seguidamente se da una mirada a los discursos que, desde el dominio político y pedagógico, trataron puntos centrales en relación con el *trabajo manual*: su naturaleza –que estaría en el vaivén entre lo económico/utilitarista y pedagógico–, su importancia, su forma y ordenamiento. Esto es, las disputas en torno al *trabajo manual* que dieron principio a su configuración como objeto de enseñanza. Por último, se presentan las acciones que, a consideración de intelectuales y pedagogos, se debían tomar para implantar la enseñanza y aplicación de los *trabajos manuales* en el sistema de instrucción, acciones en las que, maestros y planes de estudio figurarían como instrumentos, sujetos a los objetivos estratégicos.

En el capítulo 3 titulado *Enseñanza y aplicación de los trabajos manuales: un repaso a los manuales y a los programas oficiales* se muestran, a partir de la revisión de los programas oficiales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y de los manuales escolares dirigidos por maestros y pedagogos expertos en la materia, los contenidos de enseñanza que abarcaría el saber escolar. Junto a los contenidos, se revelan los métodos, formas en que los maestros debían abordar y presentar los ejercicios a sus estudiantes.

En el apartado de conclusiones y proyecciones, se recogen de manera general los hallazgos de la masa documental, los cuales se ponen en relación con los útiles metodológicos que ofrece la perspectiva arqueológica–genealógica. Adicionalmente se deja registro de algunos aspectos sobre los que valdría la pena profundizar a fin de ampliar el ejercicio investigativo aquí iniciado.

II. Modos de ver y hacer la historia: recorrido metodológico.

He dicho que este ejercicio nace en la sospecha; que con él se busca tomar distancia del quehacer histórico que disuelve las singularidades de los objetos para establecer recuentos lineales, equilibrios aparentes, encadenamientos lógicos, hechos sucesivos; y que atribuye de manera exclusiva a procesos recientes, la formación de los objetos. La distancia que se busca tomar deviene inevitable en un acercamiento hacia otra forma de hacer historia, esa que intenta mostrar a través de las rupturas, las discontinuidades, las dispersiones, los límites y los acontecimientos, las relaciones de saber y poder que se materializan en determinada época. Pero no basta con el acercamiento. Es preciso adoptar ese modo de ver, de leer el mundo, de estudiar el pasado, de proceder ante los acontecimientos de la historia. Es por esto que se ha hecho como propia, la metodología arqueológica-genealógica, que se sabe de perspectiva y que nos incita, como advierto, a mirar con un matiz distinto el quehacer histórico y la historia misma.

La arqueología y la genealogía son, individualmente y en su unidad, una metodología. La arqueología, por su parte, remite al saber: trabaja con documentos embrollados para describir unas prácticas que encuentran en ellos su realidad material. Las prácticas entendidas “no como acciones sino como prácticas sociales y discursivas que funcionan como formas de ejercer el poder y producir un cierto saber, una cierta verdad, un cierto conocimiento, unos modos de objetivación”⁴. La arqueología no se dirige, por tanto, a la interpretación de lo dicho, sino que se limita a hacer una reescritura de los discursos⁵ en el nivel de su exterioridad, a mostrar cómo la historia dio lugar a determinados discursos; la arqueología es entonces “una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber”⁶. La genealogía, por su parte, remite al poder: permite analizar, analizar el saber en términos de estrategia de poder, esto es, trata de situar al saber en el ámbito de las luchas. La genealogía

⁴ ORJUELA, Gloria. Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 31.

⁵ Entendido en múltiples sentidos: unas veces, como dominio general de los enunciados, otras, como grupo individualizable de enunciados, otras como práctica regulada que da cuenta de cierto número de enunciados. Para ampliar, véase: FOUCAULT, Michel. La arqueología del Saber. México: Siglo XXI editores, 2010, pp. 105-115.

⁶ CASTRO, Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. España: Universidad Nacional de Quilmes. 2005. Disponible en: <https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar>

estudia la formación de los discursos en su discontinuidad, regularidad y dispersión, “no pretende remontar el tiempo para establecer una gran continuidad”⁷.

Un rasgo que les es común a ambas es que se oponen a la búsqueda del origen; el origen que está siempre “antes que la caída, antes que el cuerpo, antes que el mundo y el tiempo; está del lado de los dioses”⁸; por eso ambas rehúyen a esa forma de hacer historia que reintroduce el punto de vista suprahistórico⁹. Más bien, se encuentran en clave con la emergencia, que designa un punto de surgimiento, un lugar de enfrentamiento, la entrada en escena de unas fuerzas que se exponen y se enfrentan; y la procedencia, que “designa la cualidad de un instinto, su intensidad o su debilidad, y la marca que deja en un cuerpo”¹⁰, que agita todo lo que percibía inmóvil y que fragmenta todo lo que se pensaba unido.

Desde la metodología, la historia es asumida entonces como herramienta, que permite mostrar a los acontecimientos¹¹ en sus sacudidas, sus sorpresas, sus vacilantes victorias y sus derrotas mal digeridas¹². Sirve para trabajar el interior de los documentos desde su exterioridad: los organiza, los divide, los distribuye, los ordena, los reparte en niveles, establece series, distingue en ellos lo que es pertinente y lo que no es, señala elementos, define unidades, describe relaciones¹³.

Pero hay más: para la arqueología y la genealogía los objetos de descripción y análisis son los discursos y las prácticas, que son a la vez uno –los discursos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan– y no. Advierte Foucault que el discurso puede ser entendido en múltiples sentidos: unas veces, se puede entender como el dominio general de los enunciados, otras, como un grupo individualizable de enunciados, otras, como

⁷ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: PRE-TEXTOS, 2014, p. 27.

⁸ *Ibid.*, p. 20.

⁹ *Ibid.*, p. 44.

¹⁰ *Ibid.*, p. 37.

¹¹ “Acontecimientos asumidos en dos sentidos: acontecimientos arqueológicos y acontecimientos discursivos. El primero quiere dar cuenta de una novedad histórica; y el segundo, de la regularidad histórica de las prácticas. Existe claramente una relación entre estos dos sentidos: las novedades instauran nuevas formas de regularidad”. CASTRO, Edgardo. *Op. cit.*, p. 16

¹² FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. *Op. cit.*, p. 24.

¹³ FOUCAULT, Michel. La arqueología del Saber. *Op. cit.*, p. 14

práctica regulada que da cuenta de cierto número de enunciados¹⁴. Múltiples sentidos en los que siempre mienta una relación con el enunciado, que es una “proposición o una frase considerada desde el punto de vista de sus condiciones de existencia, no como proposición o como frase”¹⁵. Por su parte la práctica, como ya se ha mencionado, puede ser entendida como práctica social (práctica no–discursiva) y práctica discursiva, a la que no

se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la “competencia” de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa¹⁶.

De otro modo “la práctica discursiva alude a un concepto general que indica un campo de producción del discurso a propósito de un objeto”¹⁷. De esta noción metodológica propuesta por Foucault, se sirvió la profesora Olga Lucia Zuluaga, para crear la noción de práctica pedagógica, que alude –como su fundamento– a todo un campo de producción, regido por un conjunto de reglas que definen las condiciones de ejercicio de un saber particular, para el caso, la enseñanza¹⁸.

Bajo esta perspectiva, la descripción histórica y el análisis histórico del discurso exigen, pues, un tratamiento del archivo, que no está referido al cúmulo de documentos del pasado,

¹⁴ *Ibid.*, pp. 105-115.

¹⁵ CASTRO, Edgardo. *Op. cit.*, p. 164.

¹⁶ FOUCAULT, Michel. La arqueología del Saber. *Op. cit.*, p. 54

¹⁷ SALDARRIAGA, Oscar & HEREDIA, M. Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. *En*: Revista de Educación de la Fundación Convivencia. 2015, no. 7. p. 29.

¹⁸ Desde la óptica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, la pedagogía se asume tanto como práctica como saber, lo que da lugar a las nociones metodológicas: práctica pedagógica y saber pedagógico. Ya explicada la primera, añadir sobre la segunda lo siguiente: el saber pedagógico reúne “los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. [Sus objetos por tanto son el niño, la escuela, el maestro, el saber escolar]. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así: el que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber y el que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método”. Véase: ZULUAGA, Olga Lucia. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987, p. 149.

tampoco como al lugar en donde se custodian los documentos, sino a los sistemas que, en el espesor de la práctica discursiva, –para el caso, práctica pedagógica– instauran los enunciados como acontecimientos:

El archivo es en primer lugar 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 (...) Lejos de ser lo que unifica todo cuanto ha sido dicho en ese gran murmullo confuso de un discurso, lejos de ser solamente lo que nos asegura existir en medio del discurso mantenido, es lo que diferencia los discursos en su existencia múltiple y los especifica en su propia duración¹⁹.

Entonces bien, retornando un poco a las ideas iniciales mencionadas en esta introducción, hay un objetivo que se extiende más allá de este ejercicio, para el que la metodología resulta potente e incluso bondadosa, por las herramientas metodológicas que brinda –quizás tímidamente mostradas aquí –, y es el de: hacer pulular los acontecimientos perdidos entre el *trabajo manual* y la *tecnología*, saberes de los que se puede hablar en la práctica pedagógica. Y en ese sentido, valga repetirlo, el presente ejercicio se constituye es tan sólo una parte de tal trayecto investigativo. No es viable, claramente, abordarle en un sólo momento, requiere de minucia. Incluso, también mencionar de una vez que, lo que se presenta aquí, sobre el *trabajo manual*, es apenas un esbozo, aún quedan elementos por precisar, relaciones por establecer, asuntos sobre los cuales ahondar.

Para finaliza este apartado, presentar a continuación de manera sucinta, el curso que tuvo este ejercicio.

Para la construcción del archivo, fueron revisados 315 documentos –denominados en su conjunto como fuente primaria– entre leyes, decretos, resoluciones, programas, manuales, artículos de revista y periódicos, memorias, informes y debates, que datan de la década de

¹⁹ FOUCAULT, Michel. La arqueología del Saber. *Op. cit.*, p. 170.

los años 80 del siglo XIX hasta mediados de la década de los años 70 del siglo XX, con el objetivo de rastrear la materialidad del enunciado *trabajo manual* o *trabajos manuales* (véase anexo 1).

Revisados estos documentos, atendiendo a la ubicación del problema y a la necesaria delimitación del archivo, la masa documental se redujo a 39 documentos así: 17 documentos entre leyes, decretos y resoluciones; 11 documentos entre artículos de revistas y periódicos de educación; 5 documentos entre memorias, informes y debates; y 6 documentos entre manuales y programas para la enseñanza del *trabajo manual*.

Posteriormente, los documentos fueron sometidos a una exhaustiva lectura soportada en una tematización, en la que se fragmenta el texto, a fin de hallar regularidades discursivas (véase anexo 2). Tal tematización arrojó un listado de 629 categorías, las cuales fueron ordenadas de mayor a menor según el número de recurrencia y a su vez agrupadas en familias semánticas (véase anexo 3). Las familias semánticas que resultaron ser de mayor relevancia dada su recurrencia fueron: *trabajos manuales, escuela, dibujo, enseñanza, ejercicios-actividades, maestro, alumno y objetos*. Esto permitió ir ubicando el enunciado y su función en cada uno de los documentos. Así, se pudo establecer, las relaciones entre el enunciado y los demás discursos en su dispersión.

Luego, cada documento se puso a la par del otro, para situar los textos en relación con los otros discursos (pedagógicos, políticos, jurídicos). Ello hizo posible, además de organizar elementos, definir unidades, distinguir otros objetos y establecer relaciones entre ellos, traer a flote otros enunciados, como, por ejemplo: *búsqueda del progreso de la República; vivificación e impulso de la instrucción pública; preparación para el mañana y para la vida; enseñanza práctica; instruir o educar*, por nombrar algunos, con los cuales se perfiló el camino escritural. Así, se dio comienzo a la reescritura y al análisis.

Sin ser otro el tema de este apartado, dejemos hablar a los documentos.

CAPITULO I

LA EMERGENCIA DEL TRABAJO MANUAL: ENTRE LAS NECESIDADES DE LA NACIÓN Y LOS DEFECTOS DEL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN.

Los defectos que aquejaban a la sociedad colombiana y las nuevas necesidades con las que se daba apertura al siglo XX, se comprenden en este escrito como fuerzas clave que empujaron al andamiaje gubernamental conservadorista en una dirección particular para remediarles y satisfacerles. Desde esa perspectiva, en este primer capítulo –a través de un sucinto relato– serán objeto de descripción las maniobras tomadas desde el ramo de instrucción pública que marcarían para la nación colombiana un nuevo rumbo. En medio de ellas, se prestará mayor atención a la instrucción primaria, pues se configurará como lugar privilegiado de la enseñanza del *trabajo manual*: se presentará el modo en que la reforma concibió dicho grado de instrucción, las necesidades que le aquejaban y las bases sobre las cuales finalmente reposaría. Por último, a la luz de las memorias, se harán visibles los alcances de las maniobras reformistas y las mejoras que aún serían necesarias introducir al sistema.

1.1. El vicioso sistema de educación colombiano y las maniobras reformistas.

Las fuerzas que están en juego en la historia no obedecen
ni a un destino ni a una mecánica,
sino al azar de la lucha.

Foucault

Era corriente escuchar en los albores del siglo XX, que inveterados y quizás incurables defectos viciaban por desgracia la sociedad colombiana. Estos, según se decía, se habían “traducido durante un siglo entero en deplorables consecuencias prácticas”, cuales eran “la debilidad física y moral del país, el apocamiento de la energía individual y colectiva, la

escasez de iniciativa particular, el malestar, la miseria y el vicio, y como resultante último la guerra civil, mal que abarca[ba] todos los demás males y los multiplica[ba] todos”²⁰. En el conjunto de ellos, sobresalía para pena de muchos el inerte sistema de educación, que no había logrado a pesar de tantos esfuerzos, evolucionar con las necesidades de la nación. En parte, producto de su anquilosamiento era la guerra civil²¹ con la que se daba apertura al nuevo siglo, que, en contravía al progreso de la República, acrecentaba los males sobre todo el territorio: ocasionaba la pérdida de miles de vidas humanas, agudizaba los resentimientos partidarios, provocaba el desmembramiento de la nación, profundizaba la crisis económica y producía profusas pérdidas materiales a las ciudades capitales que de manera incipiente habían empezado a erigirse en el siglo anterior. Al respecto, don Antonio José Uribe²² cavilaba:

En nuestro vicioso sistema de educación se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial, y en mucha parte el de las guerras civiles. El desequilibrio social que se produce con la falta de obreros hábiles y con el aumento creciente de letrados inútiles, es causa del malestar en que vivimos, de la penuria en que nos hallamos y de la falsa noción de la vida que aquí se tiene, por lo cual todos se encaminan á las agitaciones políticas que periódicamente se desatan en luchas armadas. Mientras la Nación entera –por medio del Congreso, las Asambleas, las Municipalidades, el Gobierno y la prensa– no se proponga resueltamente curar de raíz este cáncer de la República, seguiremos como hasta aquí hemos venido, agravando el mal, dando pasos hacia atrás, hasta llegar á la disolución nacional. (...) Si ante la dolorosa experiencia de lo que ha ocurrido no hacemos voto formal de variar de rumbo, ya podremos estar seguros de que de aquella causa, como de fuente envenenada, seguirán brotando todos nuestros males, y de que, en cumplimiento de la

²⁰ FERRERO, Emilio; ARRUBLA, Gerardo; NORIEGA, Teófilo & BARRERA, Francisco de Paula. Informe de la Comisión á la cual pasó para su estudio el proyecto de Código de Instrucción Pública elaborado por el Honorable Consejo de Estado. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. 1904, tomo XIV, p. 14.

²¹ Con dos guerras se cerró el siglo XIX y se dio apertura al siglo XX: La guerra civil de 1895 y la de 1899-1902. La primera de ellas encuentra su emergencia en un sector radical del Partido Liberal Colombiano, que intentó un fracasado golpe de estado en contra del presidente Miguel Antonio Caro, quien sucedía a don Rafael Núñez, fallecido en Cartagena a razón de quebrantos de salud. La facción radical ambicionó levantarse en rebelión, pero el gobierno controló las asonadas a lo largo del territorio. Para la segunda, también conocida como la Guerra de los Mil Días, hallábase en el cargo presidencial el doctor Manuel Antonio San Clemente y en el cargo de la vicepresidencia don José Manuel Marroquín, ambos conservadores. Una facción de liberales en conjunto con una facción de conservadores históricos orquestó un nuevo golpe de estado en contra del mandatario, que desembocó en un enfrentamiento político y civil de más de tres años.

²² Antonio José Uribe (1869-1942): jurista, diplomático y político del partido colombiano del partido conservador, quien desempeñó el cargo de Ministro de Instrucción Pública para el período comprendido entre el 8 de julio de 1903 y el 7 de agosto de 1904.

inexorable ley de la selección de razas, la atmósfera de la especulación política, no podrá resistir en la lucha con organismos más fuertes, que se enrobustecen con la sabia del trabajo y de la industria. ²³

Pero para 1903, con la firma de los tratados de Neerlandia, Chinácota y Wisconsin²⁴, tuvo la nación la fortuna de presenciar un cese paulatino de esa guerra –que “en su final era ya no la apasionada disputa por una política o la defensa de una ‘idea abstracta’, sino el escenario de un ‘combate primitivo’ donde se luchaba para ‘salvar el pellejo’”²⁵– asunto que significó un nuevo punto de partida: teniendo en mente “libertar de tan funesto legado á las generaciones nacientes”²⁶, había que atender a la brevedad, los defectos de los que ella había provenido –entre ellos el sistema de educación– y las nuevas necesidades nacionales –que se concentraban primordialmente, en la unificación nacional, el desarrollo económico y social y el levantamiento del nivel moral e intelectual de la población–, por lo que el andamiaje gubernamental conservadurista principió en todos sus ramos –entre ellos, el Ministerio de Instrucción Pública– una serie de *maniobras reformistas* las cuales serán tratadas brevemente en lo que sigue.

1.1.1. Primera maniobra: sanción del proyecto de ley. Perspectivas de renovación.

En el sentir, de que “(...) el saludable propósito de impulsar y vivificar la instrucción pública y de ponerla lo más posible fuera del alcance de las pasiones políticas, podría obtenerse con la preparación meditada y juiciosa de una ley orgánica del ramo en referencia”²⁷, para 1903, don Antonio José Uribe presentó ante el Congreso de la República en asocio de una comisión de la Cámara de Representantes, un proyecto de ley para reformar el sistema escolar y

²³ URIBE, Antonio. Informe de Ministro de Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta Nacional, 1904. p. XXXV.

²⁴ La firma de los tratados se produjo en las fechas siguientes: Neerlandia (24 de octubre de 1902), Chinácota (21 de noviembre de 1902) y Wisconsin (21 de noviembre de 1902).

²⁵ QUICENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio & Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004, p. 34.

²⁶ FERRERO, Emilio; *et al. Op. cit.*, p. 14.

²⁷ *Ibid.*, p. 12.

universitario, que con algunas modificaciones, sucedidos los debates de Senado y Cámara, fue sancionado como Ley por el entonces presidente José Manuel Marroquín²⁸.

El reordenamiento al sistema escolar y universitario que se establecía en dicha ordenanza, conocida en adelante como la Ley 39 o la Ley Uribe, reposaría básicamente sobre las siguientes disposiciones: la enseñanza oficial estaría dividida en primaria, secundaria, industrial y profesional; la instrucción que se adaptaría en todas las instituciones, estaría inscrita en la educación confesional, cristiana y católica; sería gratuita; no obligatoria; costeadada con fondos públicos y estaría a cargo de la nación –asunto este que no sería impedimento para que los departamentos y municipios que contaran con recursos suficientes sostuvieran los establecimientos–; por último, en la ordenanza se indicaba que el gobierno le reglamentaría teniendo en cuenta que el sistema escolar y universitario debía hacerse descansar “sobre la triple base de la educación moral y religiosa, en todos los estudios; de la educación industrial, en las enseñanzas primaria y secundaria y de los estudios profundos, severos y prácticos en la Instrucción Profesional”²⁹.

Empero, estas disposiciones que dictaba la Ley Uribe no representaron con todo una novedad –pues a la gran mayoría de ellas se les había considerado previamente en el Plan Zerda, compuesto por la Ley 89 de 1892 y el decreto reglamentario 349–, y por tanto, a pesar de tener en mente “un nuevo rumbo”, tampoco se constituyeron en una supresión, en una borradura, en una abolición de la reforma decimonónica, por el contrario, representaron una continuidad, en tanto el discurso jurídico de 1892 como el de 1903, se inscribían en los principios estratégicos de la Constitución Política de 1886. Según Quiceno, tanto en el Plan Zerda como en la Ley Uribe, eran implícitos los siguientes asuntos: “la unidad nacional, la centralización estatal, la suprema inspección de la enseñanza, la riqueza nacional, la moral católica y sus relaciones con el Estado, la uniformidad de la enseñanza, la importancia de la agricultura, la organización de la instrucción pública”³⁰. ¿Qué era entonces lo nuevo en la

²⁸ José Manuel Marroquín (1827-1908): escritor y estadista colombiano, que ejerció la presidencia del país entre el 31 de julio de 1900 y el 7 de agosto de 1904.

²⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 39. Artículo 40. (26, octubre, 1903). Sobre Instrucción Pública. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1903. no. 11931. p. 5.

³⁰ QUICENO, Humberto. *Op. cit.*, p. 45.

ordenanza de 1903? Lo nuevo en la Ley Uribe y en el decreto que posteriormente le reglamentaría, no sería “tanto la organicidad o la sistematicidad de lo que antes era disperso y simultáneo, [era] más bien la materialización, la concreción del espíritu abstracto de toda legislación. Para 1903, fin de la guerra de los Mil Días, los problemas del poder, del diseño de la estrategia, estaban más claros que diecisiete años atrás. El surgimiento de toda ley no es el inicio de un proceso real en la sociedad, es más bien su culminación”³¹. De otra manera, lo novedoso en la Ley Uribe –considerada por el Gobierno conservadurista como punto de partida dentro del proceso de reordenación del sistema de educación– no residía tanto en sus disposiciones como en su aplicabilidad, en su implementación efectiva, que más adelante será abordada.

1.1.2. Segunda maniobra: reglamentación de la ley. Preceptos cardinales.

A mediados de 1904, fue promulgado el decreto 491 el cual reglamentaba la Ley Uribe. El decreto puso en manos de los gobiernos departamentales: la dirección, la protección, la vigilancia, el control, los nombramientos y la evaluación de los maestros, y en manos de los municipios: el sostenimiento, la dotación y el mantenimiento de los locales de instrucción pública; obligaba a los gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria; especificaba los planes de estudios que las escuelas primarias – rurales y urbanas– debían seguir, y las condiciones para que los maestros pudieran ser nombrados en ellas; respecto de la educación secundaria, para las Escuelas Normales, especificaba las materias de enseñanza y ordenaba que, la distribución de éstas entre los superiores y catedráticos de la escuela, debía ser equitativa y atender a las aptitudes y estudios especiales de cada uno; para los establecimientos de instrucción secundaria técnica y clásica establecía los cursos que debían ser dictados, lo mismo que para la instrucción profesional. Estas disposiciones –y las otras a las que no se hace aquí mención–, serían acompañadas enfáticamente por una poderosa y activa inspección³² departamental, provincial y local –

³¹ *Idem.*

³² “La inspección es uno de los nombres que toma el poder como instrucción pública, es su efecto terminal y multiplicador. Tener el poder es tener el gobierno de la instrucción y la inspección: gobierno en los espacios o territorios (municipios, departamento, nación), en las instituciones educativas (escuelas, colegios,

asunto que sí adquirió mayor sistematicidad en comparación con las disposiciones del Plan Zerda—, pues de otro modo, todos los esfuerzos que se hicieran por parte del gobierno para desarrollar la instrucción popular serían estériles³³; el velar por la constante marcha de la instrucción pública a través de dichos mecanismos, sería labor insoslayable. Así las cosas, el decreto 491 ordenó fundamentalmente las relaciones entre el gobierno, las entidades gubernamentales y el aparato de instrucción, asunto que de otra forma comportó: una centralización del poder y una descentralización de las funciones; precisó elementos del saber en cada uno de los grados de instrucción; y estableció los mecanismos de control para garantizar los objetivos estratégicos.

En el firme convencimiento de que —aunque de resultados lejanos— la ley y el decreto reglamentario influirían “de un modo decisivo y favorable en el porvenir de la Nación”, a partir de su promulgación, el Ministerio de Instrucción Pública se dedicaría sin descanso a desarrollar las reformas y a ponerlas en práctica³⁴.

1.1.3. Tercera maniobra: promulgación de las disposiciones legislativas. Los medios impresos.

Para la época en contexto, la prensa era el medio de difusión por excelencia en el país. Entre las publicaciones periódicas relativas a la marcha de la instrucción, destacaba indudablemente la *Revista de Instrucción Pública*, gaceta que se publicó para dar continuidad a los *Anales de Instrucción Pública*³⁵ y que terminó por reemplazar a los órganos de difusión

universidades), en los funcionarios públicos (inspectores, secretarios, ministros), en los funcionarios docentes (maestros, alumnos).” En: QUICENO, Humberto. *Op. cit.*, p. 51.

³³ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 491. (03, junio, 1904). Por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública. Artículo 7. Numeral 1. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1904. no. 12122. p. 3.

³⁴ URIBE, Antonio. *Op. cit.*, p. XXXVI.

³⁵ “(...) la *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, [fue] publicada en Bogotá a partir de enero de 1893 como continuación de los *Anales de Instrucción Pública*, dado que este nombre no era el más apropiado pues no solo se dedicaba a dar cuenta de lo que ocurría en el ramo de la instrucción: «La revista está desde hoy destinada, en parte, a las publicaciones relativas a la marcha de la enseñanza y su desarrollo en el país; pero en ella tendrán cabida también las reproducciones de escritos sobre el progreso del ramo en otros países y los medios como se haya alcanzado; sobre los métodos de enseñanza, sistemas pedagógicos y mejoras adaptables al régimen escolar colombiano; también se publicarán trabajos científicos originales de nuestros hombres

más relevantes de la segunda mitad del siglo anterior: *El Maestro de Escuela y La Escuela Normal*. El código general del ramo, compuesto por la Ley Uribe, el decreto del poder ejecutivo y los estatutos de las facultades profesionales fue puesto en circulación en los volúmenes de julio de 1903 a junio de 1904.

Aunque la revista se constituyó en el medio oficial de difusión del gobierno –quien dictaba en el decreto 491 que a partir del mes de agosto debía imprimirse un número mayor de ejemplares a fin de que pudiera “distribuirse por lo menos un ejemplar en todos los distritos”³⁶–, cabe resaltar que los medios departamentales, a través de sus órganos de difusión oficiales, también asistieron la labor de divulgación –que tomaría además varios años–, como es el caso de la *Revista de Instrucción Pública Antioqueña* o el de la revista *El Institutor* del departamento de Boyacá, que para el año de 1912, en varios de sus números, aun divulgaba el código general del ramo.

1.1.4. Cuarta maniobra: aplicación de la legislación. Medidas para la atención de necesidades materiales.

No era suficiente acometer una reforma en términos legislativos al sistema de instrucción escolar y universitario y ponerle en circulación por medio de la prensa para su apropiación, si no se contaba en los departamentos con las condiciones materiales demandadas en ella. En la memoria que dejaba don Antonio José Uribe, al separarse del ejercicio del Ministerio, se advertía que, para la implementación del código de Instrucción Pública, había sido preciso empezar por conseguir todo aquello que la guerra había destruido: primero, locales propios y acordes a lo que prescribían las reglas de la pedagogía y de higiene escolar. Una junta se encargaría de preparar los planos conforme a los cuales habían de construirse tales edificios,

dedicados á las letras y á las ciencias ó de sabios extranjeros; en una palabra, todo lo que pueda ser aplicable á la mayor ilustración de los maestros y directores de escuelas y de los establecimientos de instrucción y de educación»” En: CHAVARRÍA, Julieth. La instrucción pública primaria en Medellín durante la regeneración: 1886-1899. Tesis de Maestría en Historia. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas 2014, p. 143.

³⁶ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto número 491. *Op. Cit.*, Artículo 184. p. 31.

“habida consideración á las condiciones topográficas y climatológicas de las varias localidades del país”³⁷; segundo, textos de enseñanza que contribuyeran a dar una instrucción netamente nacional y uniforme, pues incluso antes de la guerra, había “reinado la más deplorable anarquía”. Una junta de institutores ilustrados se encargaría “de reformar los programas de enseñanza para las escuelas públicas y para las Escuelas Normales (...)”. Los textos, resultado del trabajo de los institutores, serían valorados por un jurado calificador quien indicaría cuáles se deberían adaptar “para la enseñanza en los establecimientos públicos de instrucción primaria y secundaria.”³⁸; tercero, útiles de enseñanza y demás material escolar indispensable para el funcionamiento de las escuelas. Había sido ordenada desde el Ministerio de Instrucción Pública, la “distribución equitativa de los libros, mapas y demás útiles de enseñanza que existían en el almacén ó depósito central”³⁹; cuarto, la reglamentación general de los planteles de educación que estaban a cargo del gobierno⁴⁰; y quinto, la apertura de las Escuelas Normales.

Una vez fueran atendidas estas necesidades materiales, allanadas las dificultades por las que atravesaba el Ministerio del Tesoro, las disposiciones legislativas no encontrarían pues mayores tropiezos y la próxima administración tendría mayores facilidades para poner en su punto el sistema de educación que cimentaría la paz, desarrollaría la industria y la riqueza – atendiendo a las actividades propias de cada región– y levantaría el nivel moral e intelectual de sus gentes.

1.2. La instrucción primaria: base segura y fundamento del progreso de la República.

En el marco de las *maniobras reformistas*, la atención preferente del gobierno estaría en dar un amplio desarrollo a la instrucción primaria, consideración no fortuita y mucho menos caprichosa, toda vez que sobre la instrucción primaria se cimentaba todo el sistema escolar y universitario: sobre ella descansaban la instrucción secundaria, industrial y profesional,

³⁷ URIBE, Antonio. *Op. cit.*, p. VII.

³⁸ *Ídem.*

³⁹ *Ibid.*, p. X.

⁴⁰ *Ibid.*, p. IV.

motivo suficiente para dar a ella mayor solidez. De allí, que fuera obligatorio para los gobiernos departamentales, difundirle en todo el territorio de su mando.

1.2.1. La instrucción primaria que concebía la reforma. Escuelas, sujetos y pilares de la enseñanza.

Este grado de instrucción, que debía tender de manera esencialmente práctica –en coherencia con las necesidades del país– “a preparar á los niños para el ejercicio de la ciudadanía, despertando y avivando en ellos el amor á la patria; (...) asimismo (...) prepararlos para la agricultura, la industria fabril y el comercio”⁴¹, tendría lugar en las escuelas de enseñanza primaria, divididas en urbanas, nocturnas y rurales⁴². Estas últimas serían permanentes o periódicas, según lo exigieran “las necesidades de la población, los recursos de los departamentos o las circunstancias locales” y en ellas, solamente serían objeto de enseñanza los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales –evidencia ésta de una de las formas de centralización del poder–. Adicionalmente, también estarían divididas por sexos, y en los distritos en los que no fuera “posible abrir escuelas de varones y de niñas separadamente por falta de número”, se establecerían “a juicio del Inspector provincial escuelas alternadas en los dos sexos”⁴³, las cuales tendrían un horario de seis horas, distribuido así: los varones acudirían en horario de 7 a 10 de la mañana y las niñas de 12 a 3 de la tarde. Para las escuelas de un solo sexo, con horario también de seis horas, los estudiantes iniciarían la jornada de 7 a 9 de la mañana y de 11 a 3 de la tarde, y tendrían derecho a media hora de descanso⁴⁴.

Cada escuela contaría con un edificio de su propiedad, el cual sería sostenido por el Municipio⁴⁵ y además se procuraría dotarlo del mobiliario necesario para su servicio, “y de

⁴¹ *Ibid.*, p. V.

⁴² COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto número 491. *Op. Cit.*, Artículo 36. p. 8.

⁴³ *Ibid.*, Artículo 41. p. 9.

⁴⁴ *Ibid.*, Artículo 64. p. 11.

⁴⁵ *Ibid.*, Artículo 43. p. 9.

los libros, textos de enseñanza, pizarras, tableros, cuadros, mapas y demás objetos indispensables para facilitar la instrucción”⁴⁶.

Los establecimientos estarían bajo la dirección de maestros que contaran con diploma de idoneidad expedido por las Escuelas Normales. En caso de que hubiese escasez de personal titulado, se aceptarían individuos que tuvieran buena conducta, profesaran la religión católica, tuvieran dominio en las materias de enseñanza propias de la instrucción primaria, y conocieran la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria y más especialmente su aplicación práctica⁴⁷.

La educación moral, la educación intelectual, la educación cívica y la educación física debían “ser objeto de la solicitud constante de los maestros”⁴⁸. La educación moral sería la obra más noble e importante de la misión del institutor, quien debía “consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y superiores, para con los semejantes y para con la patria”⁴⁹. La educación intelectual, por su parte, estaría relacionada con el desarrollo de las facultades mentales del niño. Los institutores debían “basar sus enseñanzas (...) sobre la intuición, teniendo cuidado de despertar constantemente en los alumnos el espíritu de observación, de reflexión y de invención, y de acostumbrarlos a expresar sencilla pero correctamente sus propias observaciones, sus propios racionios”⁵⁰. En la educación cívica, se cuidaría de instruir a los niños “en los derechos y deberes, (...) tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes”⁵¹ y sería deber primordial, despertar y avivar en ellos el amor a la patria. Por último, en lo que respecta a la educación física, la calisténica y la gimnasia serían objeto de enseñanza en todas las escuelas, “según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud

⁴⁶ *Ídem.*

⁴⁷ *Ibid.*, Artículo 75. p. 17.

⁴⁸ *Ibid.*, Artículo 46. p. 9.

⁴⁹ *Ídem.*

⁵⁰ *Ibid.*, Artículo 54. p. 10.

⁵¹ *Ídem.*

y de las fuerzas de los niños”⁵². Se procuraría que por medio de esta enseñanza se formaran hombres sanos y vigorosos⁵³.

Las materias de enseñanza contenidas en el plan de estudio estarían divididas en cursos progresivos, recorridos gradualmente en el tiempo que durara el aprendizaje del niño⁵⁴. En las escuelas rurales, como se señalaba más arriba, solamente serían objeto de enseñanza los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales y el pensum reglamentario para ellas se distribuiría en tres años (véase tabla 1). Inclusive, en las escuelas rurales alternadas para varones serían excluidas del plan de estudios *Urbanidad* y *Geografía*; y en las escuelas alternadas de niñas, serían excluidas las mismas dos materias, pero al plan de estudios sería añadida, *Costura*, que sería alternada con las lecciones de *Aritmética*. En contraste, para las escuelas urbanas, el plan de estudios contemplaba un número mayor de objetos de enseñanza, organizados por secciones y distribuidos en seis años⁵⁵ (véase tabla 2). En el caso de las escuelas primarias nocturnas, dirigidas solo para varones, serían objeto de enseñanza las mismas materias que comprendía el pensum de las escuelas rurales, sólo que se excluiría *Urbanidad* y se incorporaría *Dibujo lineal* e *Historia*⁵⁶.

ESCUELAS RURALES			
<i>MATERIAS DE ENSEÑANZA</i>	<i>PRIMER AÑO</i>	<i>SEGUNDO AÑO</i>	<i>TERCER AÑO</i>
Religión	x	x	x
Lectura	x	x	x
Escritura	x	x	x
Aritmética	x	x	x
Urbanidad	x		
Geografía		x	x

*Tabla 1. Pensum reglamentario para las escuelas rurales*⁵⁷

⁵² *Ibid.*, Artículo 62. p. 11.

⁵³ URIBE, Antonio. *Op. cit.*, p. V.

⁵⁴ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto número 491. *Op. Cit.*, Artículo 42. p. 9.

⁵⁵ En la serie de las maniobras reformistas, la periferia tendría menor relevancia en comparación con la capital de la República: “los del centro” tendrían mayor acceso al saber, mayores privilegios, lo que se traduce en una centralización del poder.

⁵⁶ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto número 491. *Op. Cit.*, Artículo 71. p. 16.

⁵⁷ *Ibid.*, Artículo 69. p. 12.

ESCUELAS URBANAS						
MATERIAS DE ENSEÑANZA	SECCIÓN ELEMENTAL		SECCIÓN MEDIA		SECCIÓN SUPERIOR	
	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
Religión	x	x	x	x	x	x
Lectura	x	x	x	x	x	x
Lecciones objetivas	x	x				
Aritmética	x	x	x	x	x	x
Escritura	x	x	x	x	x	x
Dibujo lineal	x	x	x	x	x	x
Canto	x	x	x	x	x	x
Calisténica	x	x				
Gimnasia			x	x	x	x
Obras de mano (Costura)	x	x	x	x	x	x
Geografía			x	x	x	x
Historia Patria			x	x	x	x
Historia Natural			x	x	x	
Gramática					x	x
Física						x

Tabla 2. Pensum reglamentario para las escuelas urbanas⁵⁸

Por su parte, a la junta de inspección escolar, compuesta de una cura párroco, el alcalde y de un vecino notable designado por el inspector provincial, le correspondería cuidar la marcha de las escuelas primarias, a través de visitas mensuales –mínimo tres en días y horarios distintos sin dar previo aviso al maestro a cargo–, que posteriormente serían objeto de informe dirigido al inspector provincial. En la escuela, el mecanismo de inspección se dirigiría particularmente a los maestros, a los reglamentos y a la asistencia de los alumnos. En caso de detectarse una omisión o una falta en la enseñanza y en la inspección de la administración de la instrucción pública, se haría efectiva una penalización, con el objetivo de que no se “relajara” el sistema “y de que a fuerza de severidad” se lograra “convertir en hábitos inherentes a la organización de la instrucción primaria, el cumplimiento de todos los deberes”⁵⁹ que imponían las disposiciones legislativas.

⁵⁸ *Ibid.*, Artículo 69. p. 13.

⁵⁹ *Ibid.*, Artículo 5. p.3.

1.2.2. Las necesidades de la instrucción primaria: otras instituciones y nuevos ideales.

Según anotaba don Antonio José Uribe: del impulso y desarrollo en todos los departamentos, de la instrucción primaria que trazaba la reforma, dependería el progreso de la República⁶⁰. Además de la organización de tiempos y espacios, la asignación de funciones al personal administrativo y docente, la distribución mínima de los contenidos, la adecuación de los locales y la adquisición de enseres, textos, útiles de enseñanza y demás material escolar, en lo tocante a tal fin, había que atender primordialmente: primero, la necesidad de apertura de las Escuelas Normales –pues en dichos establecimientos se formaría el personal docente que se ocuparía de la enseñanza y educación de los niños en la escuela elemental– y segundo, el giro de la instrucción primaria y secundaria hacia una educación más práctica.

1.2.2.1. La apertura de las Escuelas Normales para la formación de maestros.

“Ya desde antes de la guerra, (...) se hallaban cerradas las Escuelas Normales de varios Departamentos. De aquí la carencia de personal docente idóneo en casi todo el país”⁶¹. Para mediados de 1904, sólo se hallaban funcionando debidamente las Escuelas Normales de Antioquia, Bolívar, Boyacá y Cundinamarca. En los demás departamentos, aún se trabajaba para que éstas entraran en funcionamiento.

Según el código reglamentario de principios de siglo, en cada una de las ciudades capitales se daría apertura a una Escuela Normal para varones y otra para mujeres, las cuales serían costeadas por la nación y estarían al cuidado del respectivo gobierno departamental⁶². El personal en ellas, nombrado por el Gobernador, con la aprobación del poder ejecutivo, lo conformarían: un director, un subdirector, un prefecto general de estudios y tres catedráticos –uno de ellos, el de pedagogía, sería el maestro en la escuela anexa– esto, en la Escuela

⁶⁰ URIBE, Antonio. *Op. cit.*, p. X.

⁶¹ *Idem.*

⁶² COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto número 491. *Op. Cit.*, Artículo 107. p. 21.

Normal para varones; y una directora, dos catedráticos y una maestra para la escuela anexa, en la Escuela Normal para mujeres.

En las escuelas primarias anexas a las Escuelas Normales, los maestros en formación podrían llevar a cabo los “ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza”⁶³. En caso de que hubiese en la ciudad más de una escuela primaria en donde funcionaba la Normal, el Secretario de Instrucción Pública determinaría cuál sería la escuela anexa.

La enseñanza en las Escuelas Normales comprendería las siguientes materias distribuidas en cuatro años de estudio:

- 1°Religión y moral, instruidas por un sacerdote;
- 2°Nociones elementales de la legislación sobre la instrucción pública primaria;
- 3°Pedagogía y metodología (teórica y práctica);
- 4°Idioma nacional (Lectura, Gramática, Ortografía, ejercicios de redacción y de locución);
- 5°Escritura;
- 6°Aritmética teórica y práctica y sistema legal de pesas y medida;
- 7°Geografía, especialmente la Geografía de Colombia;
- 8°Los principales hechos de la historia general y la historia detallada de Colombia;
- 9°Higiene;
- 10°Nociones elementales de ciencias naturales, agricultura, horticultura y arboricultura en las Escuelas de Institutores. Nociones elementales de ciencias naturales, de horticultura y de economía doméstica en la Escuela Normal de Institutoras;
- 11°Dibujo, formas geométricas y trabajo manual, en las Escuelas Normales de Varones. Dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y de corte, en las Escuelas Normales de Institutoras;
- 12°Gimnasia;
- 13°Música vocal. Himno nacional;
- 14°Álgebra, las ecuaciones de 2do grado inclusive (en las Escuelas Normales de Institutores solamente);
- 15°Geometría plana y del espacio, y ejercicios prácticos de agrimensura (en las Escuelas Normales de Varones solamente);
- 16°Contabilidad.⁶⁴

⁶³ *Ibid.*, Artículo 110. p. 17.

⁶⁴ *Ibid.*, Artículo 115. p. 22.

Se procuraría, en coherencia con los fines de la instrucción primaria, que los alumnos asistentes a la Escuela Normal adquirieran, a través de cada una de estas materias, “las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual, sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y el comercio” que debieran “ser transmitidos a los niños”⁶⁵, y que en ellas se formaran “maestros prácticos, más pedagogos que eruditos”⁶⁶.

Transcurridos los cuatro años y aprobados los sucesivos grados de formación, los estudiantes obtendrían el diploma de Maestro, y podrían aspirar al nombramiento en una escuela primaria por parte de los gobiernos departamentales. En su reconocimiento, en adelante, como funcionarios públicos, debían “arreglar su conducta de tal manera que su vida pública, así como la privada” sirvieran “de ejemplo a los ciudadanos”⁶⁷.

1.2.2.2. El ideal de lo práctico: germen de la rehabilitación nacional.

Además de sentar a la instrucción primaria y secundaria sobre la educación moral y religiosa y la educación industrial, el gobierno conservadurista proponía darles a ambos grados de instrucción un giro práctico. La patria necesitaba ante todo de hombres hábiles para luchar por la vida, “hombres de acción, industriales, obreros, agricultores y mecánicos (...) no sabios de gabinete que (...) [viviesen] sólo de la razón pura y de las abstracciones científicas”⁶⁸; no más “letrados inútiles”, la patria no necesitaba de muchos médicos y abogados, sino de ciudadanos laboriosos⁶⁹. Al respecto, don Antonio José Uribe reflexionaba:

La enseñanza primaria práctica nos dará obreros y trabajadores como los que necesitamos para aprovechar nuestros campos y nuestras minas; los estudios científicos profundos harán que los que se dedican a las carreras liberales adquieran la disciplina y la reflexión consiguientes. Con lo primero se encadenará, merced al

⁶⁵ *Ibid.*, Artículo 109. p. 21.

⁶⁶ *Ídem.*

⁶⁷ *Ibid.*, Artículo 77. p. 17.

⁶⁸ FERRERO, Emilio; *et al. Op. cit.*, p. 16.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 17.

trabajo, el espíritu revolucionario; con lo segundo se acabará o se disminuirá considerablemente el número de los dialécticos superficiales, que agitan sin cesar el ánimo del pueblo.

(...)

Reformados los estudios, en la misma literatura nacional palpitará nueva vida, en vez de la estrofa decadente, tendremos himnos al trabajo, que perfora las rocas; en lugar del humo de los combates, veremos el vapor y el humo del carbón de piedra, signos de progreso: se cantará entonces el progreso de la agricultura, que serena y fortifica el espíritu, porque, según la hermosa frase de Anatole France, “el olor acre de la tierra removida cura las almas”.⁷⁰

Por su parte, los miembros de la comisión a la cual pasó –en su momento– el proyecto de ley para su estudio, aseguraban en la misma línea, que en la enseñanza práctica radicaría principalmente la recuperación del país:

En la escuela, el colegio, los institutos profesionales, los talleres de aprendices, informados por los principios religiosos y morales y encaminados á fines verdaderamente prácticos, estriba, en nuestro sentir, el más precioso y seguro germen de la rehabilitación nacional. Buscar el lado práctico de la enseñanza, hacer á ésta congruente con las necesidades actuales del país, es decir, conducirla rectamente á objetos positivos como son la explotación y el cultivo del inmenso territorio que Colombia posee y al nacimiento y desarrollo de las industrias, (...) debe ser uno de los elementos fundamentales de una ley de Instrucción pública destinada á regir en este país, víctima tantas veces de su propia índole que lo arrastra hacia lo puramente especulativo y teórico.⁷¹

La enseñanza práctica que demandaba la instrucción primaria y secundaria y más ampliamente las necesidades de la República, implicaba tomar distancia de la instrucción abstraída en el mero verbalismo, considerada por los más ilustres ciudadanos, como herencia nociva del siglo XIX. En virtud de ello, el maestro de escuela –estimado como sujeto-soporte de la práctica misma–, debía adecuar su ejercicio, a unas nuevas formas de proceder: las lecciones debían ser más cercanas a los estudiantes; ser menos abstractas y más consecuentes con las necesidades inmediatas que les aquejaban a ellos mismos y al organismo social:

⁷⁰ URIBE, Antonio. Los estudios prácticos. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. 1904, Tomo XIV, p. 26.

⁷¹ FERRERO, Emilio; *et al. Op. cit.*, p. 14.

Los maestros deben tener en cuenta que para fomentar en los niños la afición a los estudios útiles y para utilizar los teóricos, es necesario que éstos se presenten a los alumnos en su aspecto práctico y adaptable a las necesidades de la sociedad y el tiempo en que vivimos, y a las necesidades personales de los mismos educandos. Procurarán, en consecuencia, explicar las lecciones por medio de ejemplos relativos a la Geografía, a la Historia y a las riquezas naturales de Colombia, así como a los hechos de la vida cotidiana.⁷²

De presentar al estudiante en su aspecto práctico una materia, resultaría un aprendizaje adecuado: lo aprendido, alcanzaría un fin útil; produciría provecho, para el estudiante mismo y para los demás; es decir, el giro hacia una educación práctica permitiría a los alumnos utilizar provechosamente sus conocimientos hacia objetivos positivos, pues bien, aprenderían haciendo, entrando en contacto directo con el objeto de la lección, viendo en lo aprendido una aplicación útil e inmediata.

Si bien, todas las materias contenidas en el plan de estudios debían de la mano del maestro, adecuarse a esta forma de enseñanza (por ejemplo: en las lecciones de aritmética, las cuatro operaciones fundamentales debían orientarse hacia la aplicación de numerosos ejercicios y problemas sacados de la vida práctica y las nociones teóricas se reducirían a las definiciones esenciales y a las reglas para ejecutar las diversas operaciones; o en el canto, se aprendería prácticamente, entonando el himno nacional, algunos cantos patrióticos y uno que otro himno religioso) el *trabajo manual* corresponderá más de cerca a dicho ideal, o mejor, en ella se materializaría, al considerarse ella como una de las materias más “aplicables”, como ya se hará visible más adelante.

Por otra parte, es claro que la enseñanza práctica que reclamaba la escuela primaria comportaba a su vez la formación de sujetos en esta línea. La Escuela Normal, sería entonces punto de partida crucial: del buen ejemplo y de la instrucción impartida por los catedráticos que acompañaban el proceso formativo de los normalistas, se formarían los maestros prácticos, que además de robustecer el espíritu de los niños con las enseñanzas moral y religiosa, sembrarían la semilla del amor a la patria, el trabajo y la industria.

⁷² COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto número 491. *Op. Cit.*, Artículo 55. p. 10.

En esta tendencia a buscar las aplicaciones prácticas de la enseñanza consistiría principalmente el nuevo rumbo de la instrucción primaria y secundaria.

1.3. A un decenio de las reformas: numerosas críticas y mejoras al sistema de educación.

Quisiera volviésemos sobre la *cuarta maniobra*: la aplicación de la legislación. En el supuesto de que las disposiciones legislativas se adaptarían efectivamente en cada una de las instituciones oficiales, una vez promulgadas éstas a través de la prensa oficial y superadas las dificultades del Ministerio del Tesoro y de los establecimientos mismos, el gobierno no tendría mayores impasses en su camino hacia el progreso. Pero, unos habían sido los ideales y otra la realidad: la aplicación de la legislación no pudo por efectos del déficit fiscal, ser inmediata. La implementación del código y la amplia mejora, en términos absolutos, que se esperaba para los establecimientos escolares que componían el sistema oficial, fue lenta y gradual a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Transcurrida más de una década de la sanción del código, podían reconocerse positivamente ciertas mejoras, obra de muchos años de esfuerzo y de labor. En el concepto de don Emilio Ferrero⁷³ merecía destacarse, por ejemplo: el creciente aumento de niños asistentes a las escuelas públicas primarias (véase tabla 3); la proliferación de establecimientos facultados para expedir el diploma de *Maestro o Maestra de Escuela Superior o Elemental*: Escuelas Normales y Colegios de enseñanza secundaria⁷⁴; la sustitución del personal docente en las escuelas primarias por maestros graduados que ahora contaban con diploma de idoneidad

⁷³ Emilio Ferrero: político conservador, Ministro de Instrucción Pública para el período comprendido entre 1914 y 1918.

⁷⁴ Para 1916, ya se hallaban establecidas Escuelas Normales en Medellín, Barranquilla, Cartagena, Tunja, Popayán, Manizales, Bogotá, Santa Marta, Pasto, Cúcuta, Pamplona, Bucaramanga, San Gil, Ibagué y Cali; y junto a ellas, colegios de enseñanza secundaria: En Bogotá, el Colegio de la Presentación, la Escuela Nacional de Tejido de la Presentación, el Colegio de la Presentación de San Façon, el Colegio de Santa Cecilia, el Colegio de María, el Colegio de Nuestra Señora del Rosario de las Hermanas Terciarias, el Colegio de Nuestra Señora del Carmen, el Colegio de la Merced y el Colegio de María Auxiliadora; en Medellín, el Colegio de la Presentación; en Ubaté, el Colegio de la Presentación; y en Fusagasugá, el Colegio de la Presentación. FERRERO, Emilio. Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, 1916. p. 189, 247-251

(asunto éste que se desmiente con un cuadro estadístico en el que se ponía de manifiesto el número de maestros que servían para 1916 en las escuelas públicas primarias. En todos los departamentos a excepción de Cundinamarca, el número de maestros sin grado era superior al número de maestros con grado (véase tabla 4)); que en los establecimientos de instrucción primaria y secundaria, la enseñanza fuera cada vez más práctica, no podía ya tildársele, de ser meramente académica; la aparición de los primeros restaurantes escolares; y el interés creciente por la educación física, de la cual era “plausible signo el establecimiento de campos de *foot-ball* y otros deportes y ejercicios saludables”⁷⁵.

AÑO	ESCUELAS PRIMARIAS		TOTAL DE ALUMNOS (AS)
	DE VARONES	DE MUJERES	
1904	117	118	12104
1916	418	155	31481

Tabla 3. Número de establecimientos oficiales de instrucción primaria y de alumnos⁷⁶

DEPARTAMENTOS	MAESTROS		MAESTRAS	
	CON GRADO	SIN GRADO	CON GRADO	SIN GRADO
Antioquia	68	304	188	736
Atlántico	2	44	12	34
Bolívar	20	100	57	95
Boyacá	34	136	62	230
Cauca	26	86	22	130
Caldas	50	180	43	391
Cundinamarca	45	37	225	271
Huila	5	35	28	63
Magdalena	6	56	5	66
Nariño	25	108	82	100
Norte de Santander	4	94	24	122
Santander	2	55	81	342
Tolima	26	48	28	204
Valle	5	135	28	254

Tabla 4. Número de maestros que laboraban en las escuelas primarias pública para 1916⁷⁷

⁷⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁷⁶ Elaboración propia. Los datos corresponden a los cuadros estadísticos anexados en las memorias de Dn Antonio José Uribe (1904) y Dn Emilio Ferrero (1916).

⁷⁷ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Becas nacionales y estadística de la instrucción pública. *En*: Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1916. Bogotá: Imprenta Nacional, 1916. p. 188.

Pero que las mejoras no hubiesen sido considerables pasado el tiempo, significó numerosas críticas a la gestión del gobierno conservador. En los diarios del país, en los que se concedía un amplio espacio para tratar asuntos referentes a la educación, parecían exacerbarse los defectos que se atribuían al sistema.

En la revista *Cromos*, verbigracia, Daniel Arias Argáez⁷⁸, ponía de manifiesto que en lo que respectaba a la instrucción primaria –en la que se había puesto “mayor empeño” por parte del Gobierno– parecía no haber avance de ningún tipo: “Si con absoluta sinceridad y ánimo sereno se estudian las graves dolencias que aquejan hoy al departamento de Cundinamarca, puede, sin lugar a dudas ni a vacilaciones, declararse de manera formal y perentoria que la más funesta y peligrosa de tales dolencias, que el síntoma que mayor alarma infunde al patriotismo, estriba en el estancamiento en que por desgracia se halla la instrucción pública primaria, base segura y fundamento indiscutible de la prosperidad colectiva”⁷⁹. Y más adelante añadía: “muy poco, en verdad, es lo que en materia de tan vital importancia hemos avanzado (...): escuelas de la misma especie, idénticos sistemas, practicados en locales casi siempre inapropiados y antihigiénicos”⁸⁰.

Otros decían, que en la instrucción pública no había “solamente atraso sino también fracaso”; que la instrucción estaba “uncida al mero verbalismo”; que la literatura y la filosofía lo absorbían todo “con olvido de las ciencias físicas, químicas, matemáticas y otras necesarias para el progreso industrial y científico”; que los bachilleres no salían “aptos ni para la agricultura, ni para el comercio, ni para la industria”⁸¹; que el ideal de la enseñanza práctica había sido sólo eso, un ideal⁸².

⁷⁸ Daniel Arias Argáez (1869- 1951): abogado, parlamentario, periodista, académico e historiador de la época.

⁷⁹ ARIAS, Daniel. La instrucción pública primaria en Cundinamarca. En: *Cromos*. Marzo, 1916. vol. 1, no. 11, p. 161

⁸⁰ *Ibid.*, p. 161.

⁸¹ FERRERO, Emilio. *Op. cit.*, p. 4.

⁸² Si bien la instrucción primaria y secundaria, a través de la enseñanza práctica, habilitaría a los estudiantes para el trabajo en los sectores de la agricultura, la industria y el comercio, no podía exigirse de ellos un desempeño superior, una destreza y una pericia extraordinaria, pues el papel de la educación general no podía equipararse con el de los establecimientos de enseñanza industrial y comercial, que ponían énfasis en una preparación técnica y en donde sí tenían por fin “formar jóvenes con la habilidad necesaria para acometer y dirigir empresas comerciales o para ocuparse en los menesteres de la industria”. En: *Ibid.*, p.8

Don Emilio Ferrero admitía esta circunstancia; reconocía que no tendría “la fortuna de poder anotar (...) adelantos trascendentales de aquellos que marcan época en el progreso de un país o en el desarrollo de determinada rama del Gobierno”⁸³. Notorias deficiencias había en los diversos grados de la instrucción pública (claro era, por ejemplo, que una de las mejoras que requería el sistema de instrucción escolar, era levantar la condición del magisterio; o multiplicar las escuelas secundarias, y que en ellas se implementara efectivamente una instrucción más práctica, más moderna y más científica, pues aún se le condenaba por parte de algunos intelectuales “de verbalista y vacua, obra de la memoria y de la rutina”⁸⁴) pero tampoco consideraba oportuno que algunos escritores se refirieran a su estado en términos harto pesimistas “exagerando hasta el colmo los defectos de que” adolecía “el estado de la instrucción pública (...), sin reconocer por otra parte ninguno de los adelantos alcanzados”⁸⁵.

Si bien, pasados varios años desde el momento en que se principiaron las *maniobras reformistas*, algunos defectos de los que se atribuían al sistema y que ponían en evidencia el defecto mayor –el sistema mismo– se remediaron o por lo menos se hicieron menores con el paso del tiempo; otros en definitiva no cesaron; y hasta aparecieron defectos nuevos, respondiendo al azar, a una suerte de actualización producto de nuevas fuerzas –claramente, los defectos y las necesidades de principios de siglo no serían con precisión los mismos y las mismas un par de décadas adelante–. La eterna búsqueda del progreso a través de innumerables mejoras introducidas al sistema de educación caracterizaría pues los discursos de la primera mitad del siglo XX.

1.3.1. Mejora necesaria: la implantación del trabajo manual en la escuela primaria.

Hasta aquí, se ha hecho un breve recorrido por los defectos y las necesidades que aquejaban a la nación a comienzos del siglo XX⁸⁶, con el objetivo de hacer visibles las fuerzas que

⁸³ *Ibid.*, p. 3

⁸⁴ *Ibid.*, p. 7

⁸⁵ *Ibid.*, p. 4

⁸⁶ Retomemos brevemente los principales defectos y necesidades nacionales. Entre los defectos que aquejaban a la nación, sobresalía el *sistema educativo* al cual se le acusaba de producir deplorables consecuencias prácticas en el organismo social colombiano, por lo que se debía impulsar y vivificar a través de

impulsaron la introducción de innumerables mejoras en el sistema educativo, y para llegar a abordar finalmente, uno de estos elementos de perfeccionamiento en el sistema: la implantación del *trabajo manual* en las escuelas elementales, materia de enseñanza sobre la que se cruzaron discursos a propósito del progreso de la nación; del desarrollo económico; de la instrucción primaria y secundaria sentada sobre las bases de la educación moral, religiosa e industrial, y de la enseñanza práctica; del niño, de su cuerpo, de sus fuerzas, de su inteligencia y de su preparación para el mañana. Por ahora, se fijarán a continuación un par de elementos sobre esta nueva enseñanza, a los cuales se les dará mayor desarrollo y extensión en el siguiente capítulo, mostrando así diferentes posturas sobre las cuales se definiría su carácter, importancia e implantación en el sistema de instrucción, asunto ineludible en el camino hacia el progreso.

Primero, en Colombia, a principios de la primera década del siglo XX, en medio del discurso político que trazaba el trayecto hacia el progreso, el *trabajo manual* empezó a figurar como “factor importante en el desarrollo económico y comercial”⁸⁷ de la nación, asunto que trajo consigo la necesidad de pensar su implantación en el sistema educativo nacional. Para ello, habrían que descartarse del *pensum* de estudios algunas asignaturas poco adecuadas a la clase trabajadora, y serían reemplazadas por algunas horas de *trabajo manual*, cuya enseñanza – que buscaría preparar a los industriales, obreros e inventores del mañana– giraría en torno a los tres principales motores de la economía para la época: la industria, la agricultura y el comercio, que como ya se ha visto, figuraron como temas recurrentes en la reforma educacionista de principios de siglo.

una reforma instruccional: Ley Uribe, código reglamentario y estatutos de las facultades profesionales. Del lado de las necesidades tenemos: el camino hacia la *unificación nacional* se recorría en compañía de la educación cívica y de la impresión constante del amor a la patria; el *levantamiento del nivel moral e intelectual* de la población se satisfacía principalmente con robustas dosis de enseñanza religiosa, con el buen ejemplo del maestro y su enseñanza moral en acción, con una enseñanza tendiente a perfeccionar las facultades mentales del niño y provocar la espontaneidad del pensamiento; y se reparaba sobre el *desarrollo económico y social* de la nación con la preparación de niños y jóvenes para la industria, la agricultura y el comercio a través de la enseñanza práctica y de los ajustes de los planes de estudio y los contenidos de enseñanza de cada materia, a dicha necesidad.

⁸⁷ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 17. (27, diciembre, 1917). Sobre enseñanza y aplicación de los trabajos manuales. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919. p. 102.

Segundo, bajo la mirada anterior, la implantación del *trabajo manual* en la escuela primaria permitiría llevar a cabo una auténtica enseñanza práctica, en la que recuérdese –a consideración de muchos– recaía la recuperación del país. Los temas en torno a los cuales giraría su enseñanza proporcionarían al maestro innumerables aplicaciones al servicio de los intereses del desarrollo económico. Así, las lecciones estarían en la vía del aprovechamiento de materias primas locales para la fabricación de objetos diversos, del manejo de máquinas apropiadas para el desarrollo de las industrias, de la utilización de instrumentos para el cultivo, la floricultura o la horticultura, entre otros.

Tercero, la enseñanza del *trabajo manual* debía tener lugar en la escuela primaria por dos razones a saber: en primer lugar, porque la instrucción primaria, estimada la base de todo el sistema de educación, era –en muchos casos– el único grado de instrucción al cual la mayoría de la población tenía acceso, grado que proporcionaba a los alumnos elementos mínimos en el orden del saber⁸⁸, para que estos luego pudieran desempeñarse cuando menos como obreros, sujetos de trabajo; y en segundo lugar, porque se consideraba que a la tierna edad del niño, su cuerpo, sus fuerzas y su inteligencia, eran más susceptibles de educarse dentro de sus fronteras.

Es importante advertir, que para establecer el *trabajo manual* en el pensum de la instrucción primaria se requería a la vez de maestros idóneos capaces de dirigir su enseñanza, de orientar sus lecciones. En consecuencia, el *trabajo manual* también debía tener lugar en el plan de estudios de las Escuelas Normales.

⁸⁸ Al lado de las matemáticas (aritmética y geometría) y el lenguaje (lectura, escritura, gramática, redacción y composición) se inscribiría el *trabajo manual*. Estas tres se concebían como materias básicas en el pensum de la escuela primaria.

CAPITULO II

DISPUTAS Y PROYECCIONES SOBRE EL TRABAJO MANUAL.

En un primer momento, el *trabajo manual* figuró como objeto en el dominio del discurso político, pero en Colombia, a mediados del segundo decenio del siglo XX, pasó también a figurar como objeto en el dominio del discurso pedagógico. Desde estas dos posturas discursivas –no contrarias, pero sí dispares–, empezó a establecerse su naturaleza e importancia; a esclarecerse la necesidad que determinó la institucionalización de su enseñanza; y a formarse su estructura y ordenamiento; elementos que en últimas dieron principio a la configuración de una unidad; y, en medio de ellas apareció la medida esperada: la implantación de la enseñanza y aplicación de los *trabajos manuales*, disposición en la que, maestros y planes de estudio, empezaron a figurar como instrumentos fundamentales.

2.1. Disputas: de los modos de ser del trabajo manual.

Al espíritu que piensa y a la lengua que habla,
es preciso añadir la mano que produzca.

Comenio.

2.1.1. *Los trabajos manuales para niños y niñas y otros especiales.*

“Uno tiende demasiado a menudo a buscar la procedencia en una continuidad sin interrupción”⁸⁹. Por un juego de semejanzas, miramos hacia atrás, esperando dar con una historia lineal en la que se instala a un objeto como predecesor de otro. Anulamos en ellos todo lo que puedan tener de singular, a fin de obtener un único objeto del cual hablar; objeto ya delineado para siempre que garantiza, en último término, la infinita continuidad del discurso.

⁸⁹ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. *Op. cit.*, p. 33.

Por una semejanza semántica y en el intento de escalar hacia el origen del objeto mismo, se ha instalado a las *obras manuales* como predecesoras del *trabajo manual* –e incluso, en algunos trabajos de corte histórico, las nominaciones han sido utilizadas de manera indistinta–, pero en esto, considero, hay un desacierto, pues en los discursos que caracterizan la práctica pedagógica⁹⁰, es visible que el *trabajo manual* se constituyó en una novedad, producto de las fuerzas con las que se dio apertura al siglo XX. En este sentido, aun cuando no es el objetivo del presente documento, es menester fijar algunos límites y captar algunas particularidades, aunque sea de modo general, para tener claridad sobre el objeto central de este ejercicio.

Obras manuales fue el nombre asignado a una materia de enseñanza que, para las últimas décadas del siglo XIX, pasó a formar parte del plan de estudios de los establecimientos de instrucción primaria y secundaria dirigidos únicamente para niñas y señoritas⁹¹, cuyo radio de acción comprendía las faenas domésticas. La materia de enseñanza se incluyó en el plan de estudios de las instituciones femeninas toda vez que resultaba incompleta la educación de la mujer sino se le daban a conocer los detalles de la vida práctica del hogar: reconocido era que la mujer estaba llamada a desempeñar un papel en el seno de la familia.

En algunas instituciones, el objeto principal de las lecciones de *obras manuales* era la *costura*: “el corte de prendas de vestir, que la niña [comenzaba] ensayando como por vía de juego, en su muñeca, (...) [acababa] con la confección y hechura de sus propios trajecitos”⁹².

⁹⁰ Alude a un campo de producción de un discurso a propósito de unos objetos: enseñanza y pedagogía [...], “un espacio plural en sí mismo. (...) desde el comienzo se está pensando en una noción en término singular (práctica pedagógica) para abordar una pluralidad”. En: SALDARRIAGA, *et. al. Op. cit.*, p. 30

⁹¹ Algunos de los establecimientos en los que se impartía dicha enseñanza son: en el departamento de Antioquia, el Colegio de la Presentación, en el Colegio de Santa Teresa de Jesús, en el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús y en el Colegio de La Presentación de Nuestra Señora; en el departamento del Cauca, el Colegio del Sagrado Corazón de María; en el departamento de Cundinamarca, en el Colegio de Señoritas; en el departamento de Bolívar, la Escuela de Nuestra Señora del Rosario. *Véase*: DATOS ESTADÍSTICOS EXTRACTADOS DE DOCUMENTOS OFICIALES, Y RELATIVOS Á ESTABLECIMIENTOS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ... [Anónimo]. En: Anales de la Instrucción Pública en la República de Colombia. Periódico Oficial. Octubre, 1889. vol. 15, no. 87. p. 363.

⁹² ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. El trabajo manual. Necesidad é importancia del trabajo manual. En: Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company. [Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo]. 1925. p. 346.

Así, en el manejo de la aguja, el bordado, el corte, la confección y la compostura de prendas, se concentraban especialmente los contenidos temáticos de la clase. De ahí que, inclusive, en algunas instituciones, la *costura*, los *bordados* y/o la *modistería*, figuraran como materias de enseñanza en reemplazo de la nominación *obras manuales*⁹³.

Asimismo, dada la proximidad de esta materia de enseñanza con el ámbito doméstico, en otras instituciones, a las lecciones de *obras manuales* se añadían las lecciones de *economía doméstica*, en las que se abordaba, además de la *costura*, la contabilidad doméstica: cómo llevar un libro de apuntes al por menor, la importancia del orden y de la economía en el hogar, la distribución de tiempos y trabajos; las tareas afines con el arreglo de espacios y distribución de muebles; la higiene y la limpieza del hogar; el lavado y el planchado de prendas; el cuidado de los enfermos; y el arte culinario: preparación de gran variedad de alimentos y el uso de utensilios⁹⁴.

Lo propio de las *obras manuales* era entonces la educación de la mujer para el hogar. La *costura* era el objeto principal en torno al cual giraban las lecciones, y a decisión de las instituciones, dichas lecciones se alternaban con las de *Economía Doméstica*.

Por su parte, el *trabajo manual* –materia escolar que pasaba a formar parte del *pensum* de estudios de las instituciones de instrucción primaria y secundaria, según las disposiciones legislativas de la primera mitad del siglo XX– abarcaría un número mayor de contenidos de enseñanza. En un primer momento, tal como se pensaba su organización, lo propio de esta nueva materia ya no sería exclusivamente la educación de la mujer, sino la educación tanto de hombres como de mujeres –a través de una enseñanza esencialmente práctica– para la agricultura, la industria y el comercio, asunto que implicaba que las lecciones de clase no

⁹³ Ilústrese lo dicho, con los planes de estudio de las siguientes instituciones: Liceo Infantil, Colegio de la Concepción, El Pestalozziano, Colegio de Nuestra Señora de Las Mercedes, ubicados en Cundinamarca; o Colegio Santa Ana, Instituto de María, Colegio de María, Colegio La Concepción, la escuela de niñas El Hospital, ubicados en el departamento de Antioquía; entre otros. Véase: DATOS ESTADÍSTICOS EXTRACTADOS DE DOCUMENTOS OFICIALES, Y RELATIVOS Á ESTABLECIMIENTOS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ... [Anónimo], *Op. cit.*, pp. 365-416

⁹⁴ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Programa de labores domésticas (escuelas medias y superiores): En: El maestro de la escuela: Revista Escolar Bimensual. Enero, 1899, no. 1 y 2, p 42-43

fueran reducidas a la *costura* o las labores domésticas, como sí sucedía en el caso de las *obras manuales*.

Pareciera lógico pensar bajo este el panorama, que el *trabajo manual* sucedió –sin más– a las *obras manuales*; que entre estos dos objetos de enseñanza ocurrió una simple transición, una evolución menor o porque no, una ruptura; que sencillamente la *costura* hubo de anularse para darle paso a unos contenidos temáticos renovados, ajustados a las nuevas necesidades de la nación, y que por tanto, las *obras manuales*, tal como eran concebidas en el siglo XIX, se acabaron con la aparición del *trabajo manual* en el siglo XX. Pero ciertamente entre las *obras manuales* y el *trabajo manual* no hubo una continuidad con modificaciones menores, aunque tampoco es correcto dar por hecho que la segunda materia de enseñanza reemplazó a la primera, eliminándola del todo del plan de estudios de las instituciones de instrucción primaria y secundaria ¿Cuál fue entonces la relación que se estableció entre ellas?

En primer lugar, es menester remitirnos a los discursos que, desde instancias de delimitación diversas y en el marco de necesidades dispares, formaron tales objetos. Las *obras manuales* aparecieron en la segunda mitad del siglo XIX, como objeto en el dominio del discurso de la Regeneración, donde sobresalía la necesidad de establecer un orden social y un reordenamiento familiar, y con ello, la educación de la mujer para la sublime misión de la maternidad y la domesticidad⁹⁵. El *trabajo manual*, por su parte, empezó a aparecer en medio de un necesario reordenamiento social y económico; surgió en medio de discursos plurales para satisfacer necesidades tales como el levantamiento del nivel moral e intelectual, y el desarrollo económico del país. Formados los objetos, no evolucionó el uno en el otro ni tampoco se hizo reemplazo alguno; si bien aparecieron en respuesta a necesidades dispares, entre ellos se estableció una relación de coexistencia. El discurso que formó a las *obras manuales* fue un discurso en el que figuró de manera exclusiva la educación del bello sexo: en él se pensó a la mujer como sujeto reducido al espacio doméstico; se requería educarle, sí, pero únicamente para las nobles tareas del hogar. Esta fijación por la mujer reducida a la domesticidad pervivió aun cuando se formó el *trabajo manual* como un objeto de enseñanza,

⁹⁵ Véase: LICÓN VILLALPANDO, Azuvia. “Es cosa muy grave y seria la de criar”: Soledad Acosta de Samper frente a los discursos sobre educación y maternidad. En: Meridional Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos. 2016. no. 7. pp 35-54

que no pretendía separar a la mujer de las actividades que convenían especialmente a su sexo, pero que sí abría las puertas para que ella tomara parte en el trabajo, “para asegurar su vida y reafirmar su dignidad”⁹⁶. Se pretendía que, además de cumplir con un papel importantísimo en el seno del hogar, la mujer pasara también a desempeñar un papel económico, sin que con eso se le despojara “de su delicadeza innata, de su ternura y de su abnegación”⁹⁷. Así, por ejemplo, sería de gran utilidad que la mujer colombiana aprendiera a hacer uso de las máquinas empleadas en las industrias locales, como la industria del gusano de seda, pues esto le permitiría incursionar en la oración universal del trabajo, entrar en los campos de la inteligencia y de la acción que desde ya hacía mucho tiempo le habían esperado⁹⁸.

Ahora bien, que la formación de la mujer se inclinara simultáneamente tanto a las labores del hogar como a la preparación para el trabajo, implicó una integración gradual de los contenidos temáticos que eran propios de las *obras manuales* en el conjunto de contenidos temáticos que abarcaría el *trabajo manual*, como queda constancia en la discusión sobre el proyecto de *trabajos manuales para varones y para mujeres*, llevado a cabo en el Primer Congreso Pedagógico Nacional⁹⁹ del año 1917, en el que se indicaba que, en tanto el *trabajo manual* comprendería la preparación para la agricultura, la industria y el comercio, debían

⁹⁶ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Relación de debates: sesión plena (27, diciembre, 1917). En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919. p. 56

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ A través de la ley 62 de 1916, el gobierno fomentó las *Corporaciones Pedagógicas*, organizadas jerárquicamente del modo siguiente: en el primer nivel se hallaban los *Liceos*, corporación que tenía como fin legislar para el municipio en temas pedagógicos. Tenían lugar cada mes y serían dirigidos por los inspectores locales, quienes buscando información para conocer el carácter de la función del maestro y para apropiarse de su saber, preguntarían a ellos por su vida escolar y por temas pedagógicos. Ante los interrogantes del inspector, el maestro escribiría su saber, que era entonces su propia práctica. Es decir, que en esta instancia se hacía visible el saber pedagógico. En segundo lugar, se encontraban las *Asambleas*, instancia legislativa para los maestros de la escuela primaria y los profesores de secundaria del departamento. Serían dirigidas mensualmente por los Directores de Instrucción Pública. En ellas, los textos que se producían en los *Liceos* serían tema de discusión. Una vez sucedidos los debates, se calificarían y publicarían como ley para el departamento. En tercer lugar, a nivel nacional, se encontraba la última instancia, los *Congresos*, convocados por el poder ejecutivo. Se realizarían cada cuatro años a partir del 15 de diciembre de 1917. Los *Congresos* eran ante todo una formalidad; en ellos se ponía a circular el saber que tenía como instancia de emergencia el *Liceo*; aquellos trabajos que habían sido adoptados para los departamentos se ponían en consideración para ser reglamentados como ley para la República. De otro modo, el *Congreso Pedagógico* además de ser un centro docente en donde se exhibían profundos conocimientos en los diversos ramos de la enseñanza, era principalmente una corporación que analizaba los trabajos y estudiaba y proponía soluciones a los grandes problemas pedagógicos nacionales. Así, estas instancias de control y de autoridad, tenían por objetivo reformar el estado de la Instrucción Pública, creando y produciendo leyes para ello. QUICENO, Humberto. *Op. cit.*, pp. 61-76

existir unas lecciones comunes a ambos sexos, pero otras serían de especial aplicación para los hombres –como los trabajos en madera–, y otras de especial aplicación para las mujeres, sobre los que particularmente se indicaba:

La honorable Delegada Sara Rodríguez – No se debe descuidar en las escuelas femeninas el manejo de la aguja, que constituye un trabajo manual de indispensable mérito para la mujer.

El orador honorable Delegado Mallarino – En ese particular estamos todos de acuerdo.¹⁰⁰

Así, aunque los *trabajos manuales* comprenderían contenidos temáticos comunes tanto para niños como para niñas –inclinados en primera instancia, hacia los intereses del desarrollo económico– en lo que respecta a los establecimientos femeninos de instrucción primaria y secundaria, no se dejarían de lado los trabajos que fueran de “naturaleza peculiar femenina”, por más que quisiera asignarse a la mujer un nuevo rol social.

Desde esta perspectiva es que no se asumirán a las *obras manuales* ni como predecesoras ni como equivalentes a los *trabajos manuales*. Reafirmemos: las *obras manuales* de todo género –la costura, la economía doméstica, el arte culinario, etc– que se cimentaban sobre la idea de la educación de la mujer para el hogar, pasarían a integrarse a los contenidos temáticos de los *trabajos manuales* que, sin dejarlos de lado, tendrían un propósito más amplio: formar ciudadanos laboriosos para el mañana; proveer de conocimientos prácticos a hombres y mujeres para luchar por la vida¹⁰¹.

¹⁰⁰ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Relación de debates: sesión plena (27, diciembre, 1917). *Op. cit.*, p. 56

¹⁰¹ Así, en las escuelas de niñas, el trabajo manual abarcaría la formación para el trabajo sin dejar de lado la educación de la mujer para la domesticidad.

2.1.2. *El trabajo manual desde la mirada utilitarista y pedagógica.*

El gran secreto de la educación es hacer que
los ejercicios del cuerpo y los del espíritu
se sirvan recíprocamente de descanso.

J. J. Rousseau.

Ya se ha señalado, que a principios del siglo XX se reconocía el *trabajo manual* como “una de las más alabadas mejoras introducidas en las escuelas modernas”¹⁰². En primer lugar, porque se consideraba que su enseñanza preparaba directamente a los niños y jóvenes para desempeñarse en los campos de la industria, la agricultura y el comercio, principales motores del desarrollo económico; y, en segundo lugar, porque era ella una materia que facilitaba el tránsito hacia otras formas de enseñanza: del saber abstracto transmitido sólo a través de la palabra, a un saber que gozaba de innumerables aplicaciones prácticas. Sin embargo, de manera paralela al discurso que inscribía el *trabajo manual* en este primer radio de acción, circulaba otro, que fuera de despreciar la importancia de su enseñanza, justificaba su introducción desde una perspectiva distinta, permeada en parte por la corriente de renovación educativa y pedagógica de la Escuela Nueva, que tomaría fuerza en Colombia a partir de la década de los años veinte.

2.1.2.1. *Instruir o educar: resuélvase el carácter del trabajo manual.*

En el Primer Congreso Pedagógico Nacional, el Hermano Agustín de las Escuelas Cristianas, presentó un artículo que tenía por tema la enseñanza profesional técnica y sus aplicaciones en Colombia¹⁰³. En dicho artículo, el Hermano Agustín señalaba que la enseñanza técnica comprendía cuatro grados de instrucción distintos, arreglados jerárquicamente: el *trabajo*

¹⁰² FERRERO, Emilio. *Op. cit.*, p. 6

¹⁰³ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Estudio sobre la enseñanza profesional técnica y sus aplicaciones en Colombia. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919 p. 428.

manual constituía la primera etapa, que iniciaba en las escuelas primarias llamadas a colocar a los niños en capacidad de desempeñar un papel en la sociedad, aun cuando este fuera secundario. En el propósito general de cultivar sus singulares aptitudes y dirigir las por la senda más conveniente, su enseñanza tenía por objeto desarrollar en ellos el amor a la industria, a la agricultura y el comercio, y prepararlos en último término para la acertada elección de un oficio¹⁰⁴. El segundo grado correspondía a la instrucción secundaria técnica “dirigida principalmente a los hijos de los trabajadores” y con la que se buscaba “preparar los obreros modelos, los inspectores o capataces, los jefes de taller, etc., el cuadro activo organizador del gran ejército industrial”¹⁰⁵. En tercer lugar, se hallaba la instrucción industrial propiamente dicha, dirigida a un grupo escogido y bien preparado de jóvenes, y que tenía por objeto “formar grandes jefes de taller, buenos ingenieros y empresarios industriales competentes”¹⁰⁶. El cuarto grado correspondía a la enseñanza técnica superior, etapa última en la que se buscaba formar un grupo superior de ingenieros y de industriales, en las grandes escuelas profesionales técnicas¹⁰⁷.

De la inscripción del *trabajo manual* a la enseñanza técnica –que además valga mencionar, era idea habitual, regular, corriente y no exclusiva de la autoría del Hermano Agustín, producto de la marcada influencia de los intereses del desarrollo económico sobre ella–, y de su constitución como pilar de este tipo de enseñanza, derivó la idea de que en la escuela primaria debían ponerse al alcance de los niños tantos medios fueran dables, para que así llegaran a adquirir un mayor número de conocimientos en un arte o industria cualquiera¹⁰⁸. Para que este sistema, llamado *económico*, se pusiera en funcionamiento, se requería dotar a las escuelas primarias de materias primas, herramientas, máquinas modernas y demás elementos, casi al punto de convertirle en un taller –aun cuando ello demandara ingentes gastos– donde se proporcionaría al niño de los conocimientos y las habilidades necesarias para que pudiera desempeñarse en uno de los campos a los que ya se ha hecho mención. De esta forma, el sistema *económico* marcaba un sentido profundamente utilitarista sobre la

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 429.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 428.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 428.

¹⁰⁷ *Idem.*

¹⁰⁸ ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. *Op. cit.*, p. 349.

enseñanza del *trabajo manual*; comportaba instruir a los niños, principalmente a los hijos de la clase trabajadora; instruir, que no era otra cosa que dación de conocimientos mediante ejercicios prácticos, y desarrollo manual bajo una idea mecánica, en la que, a fuerza de repetir los ejercicios, los niños terminarían por aprender aquello que en un principio era ignorado.

Pero a la mirada económica sobre esta nueva materia, se oponían un grupo de intelectuales y pedagogos –algunos influenciados por las ideas escolanovistas¹⁰⁹–, quienes concebían el *trabajo manual* no como factor instructivo sino esencialmente como educativo¹¹⁰. El *trabajo manual* bien entendido no debía convertir “ni la Escuela Normal, ni la Escuela Primaria en taller de Artes y Oficios”¹¹¹; los *trabajos manuales* no requerían ni de grandes talleres, ni de

¹⁰⁹ “El inicio del movimiento a favor de la Escuela Nueva, se sitúa en Europa y en Estados Unidos a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX. Tiene como fundamento el fortalecimiento de las sociedades capitalistas en su fase industrial y la configuración de nuevas concepciones del mundo y de ideal de hombre, fenómeno que propició, entre otras cosas, un movimiento reformador en el ámbito de la educación y de las ideas pedagógicas (...) Algunos autores han señalado la existencia de tres etapas en el desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva. Una primera etapa, caracterizada por el individualismo y el romanticismo, con representantes como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, la cual se sitúa entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX; una segunda etapa, en donde surgen sistemas pedagógicos más elaborados y con mayor experimentación, desarrollada a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, con autores como Montessori, Claparède, Dewey y Decroly, entre otros; y una tercera, caracterizada por un mayor grado de madurez, situadas a partir de las décadas del 40 y 50, donde las formulaciones se distancian del “individualismo, idealismo y lirismo” característico de los períodos anteriores, fundamentando su “argumentación sobre la dialéctica, y, de manera efectiva, sobre la psicología genética”, con autores como Piaget, Freinet y Wallon. (...) Mientras la pedagogía tradicional enfatizaba la transmisión del conocimiento científico acumulado, la pedagogía nueva insistía en la construcción de conocimiento en el interior de la escuela por parte de los alumnos, concepción que, aunque ambiciosa, procuraba crear *actitudes científicas*, disposiciones *activas* hacia el conocimiento científico (...) El modelo pedagógico [escolanovista] se “centraba en el conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del *ciudadano* por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo en que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y en la experimentación”. En: HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914 -1951*. Bogotá: Plaza & Janes Editores Colombia, 1999. 284 p.

¹¹⁰ Esta discusión salió a flote en Colombia para el año de 1917 en el Congreso Pedagógico Nacional, pero ciertamente no era nueva. Ya en Europa, a finales del siglo XIX, “se debatía entre el carácter utilitarista/económico o el pedagógico” de las actividades manuales. En España, por ejemplo, defendiendo su carácter pedagógico, el *Instituto Libre de Enseñanza* “introdujo los trabajos manuales en la enseñanza primaria (...) desde postulados pedagógicos fröebelianos, como eficaces instrumentos para penetrar de forma activa en el conocimiento”. En: COMAS RUBÍ, Francesca. *Introducción y primeras aplicaciones del Slöjd – Trabajos manuales según el sistema de Nääs (Suecia) – en España*. En: Revista Historia de la Educación. 2001. no. 20, p. 262.

¹¹¹ E.B. Ensayo sobre las Escuelas Normales. El ideal de una Escuela Normal Católica. En: Revista Pedagógica. Julio, 1918. vol. 1, no. 3, p. 94.

costosos instrumentos: con materias primas asequibles, y todo aquello que estuviera al alcance de las manos de los niños¹¹² y de los maestros, podían llevarse a cabo las lecciones.

La aplicación de los *trabajos manuales* a través del sistema *pedagógico* –mejor conocido en el ámbito internacional como *Slöjd* o *Nääs-Slöjd*¹¹³, y en el que se consideraba el valor educativo de la enseñanza manual– no daba precisamente a los niños destreza en un oficio particular, sino que cuidaba de manera múltiple la educación física, moral, intelectual y estética del niño. El sistema creado por el pedagogo sueco Otto Salomón –en la década de los años setenta del siglo XIX–, que tuvo además una amplia difusión internacional, no tenía así por objetivo

preparar a los escolares para dedicarse, en el futuro, a la carpintería [actividad manual sobre la cual que se apoyaba su sistema], sino que la utilizaba como instrumento para desarrollar una serie de destrezas, aptitudes y actitudes que debían hacerse extensivas a otras materias de enseñanza, e incluso a la vida extraescolar. No tenía, pues, ningún sentido utilitarista ni económico, sino que respondía a los postulados pedagógicos que defendían la esencia activa del niño, y, como consecuencia, la aplicación de una metodología activa para desarrollar sus potencialidades¹¹⁴.

Quienes reconocían al *trabajo manual* como factor educativo, indicaban que:

- a) el público objetivo de esta nueva enseñanza no se reducía a los hijos de los trabajadores, sino que abarcaba al conjunto de los niños y jóvenes del país, sin distinción alguna;
- b) la escuela atendía el desarrollo físico del niño, pues por medio de ella se trataba de desarrollar su habilidad manual –“tan necesaria en todos los campos de la actividad técnica”–

¹¹² CRONICA DEL PAIS [Anónimo]. En: Revista Pedagógica. Órgano de la Escuela Normal Central de Institutores. Julio, 1927. vol. 1, no. 3, p. 114

¹¹³ El nombre *Slöjd* proviene de una antigua palabra escandinava que significa «artesanía» o «habilidad manual». El *Nääs-Slöjd* fue un sistema pedagógico ideado por el pedagogo sueco Otto Salomón, sobrino del comerciante August Abranhamson, quien poseía un complejo educativo en Nääs Suecia: una escuela primaria de niños, una de niñas y una Escuela Normal, cuyas fechas de apertura fueron 1872, 1874 y 1875 respectivamente. El sistema pedagógico que se basó en los trabajos manuales de madera –carpintería escolar– como medio educativo formal, tuvo difusión internacional. Otto Salomon lo sustentó en los postulados de pensadores como Comenius, Locke, Rousseau, Salzman, Pestalozzi, Fröebel, Cygneus y Spencer. En: COMAS RUBÍ, Francesca. *Op. cit.*, p. 264.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 265.

su agilidad y la destreza de sus manos, su rapidez y la seguridad de sus movimientos, sus facultades de atención y de percepción (educación de la vista y del tacto) y se buscaba inspirar en el niño respeto por el trabajo corporal¹¹⁵. Se decía, que al propio tiempo que proporcionaba descanso a la mente y al espíritu, el *trabajo manual* fortificaba el cuerpo e instruía al que lo practicaba, “combinando de esta suerte en sorprendente consorcio, la enseñanza teórica con la necesidad de encauzar las peculiares aptitudes del educando por el camino de hacer las cosas: [era] una gimnasia que a la par que desarrolla[ba] los músculos, los temple[ba] y adiestra[ba] para algo provechoso”¹¹⁶;

c) el *trabajo manual* buscaba despertar “los sentimientos morales del niño inspirándole el amor al trabajo por el trabajo mismo, haciendo desaparecer prejuicios y reconociendo mérito en cualquier clase de ocupación”¹¹⁷;

d) a través de su enseñanza, la escuela pretendía inculcar en el niño hábitos de orden, de aseo y de corrección, y promover su interés, aplicación, perseverancia, paciencia y economía en toda obra producida;

e) el *trabajo manual* daba mayor seguridad al pensamiento del niño y despertaba su facultad realizadora, al hacer que la idea se convirtiera en realidad al contacto con la materia prima que pudiera encarnarla. “Así los soñadores y los teorizantes se convertirían en experimentadores; la potencia de creación pasaría al acto sensible y el hecho mismo de la realización estimularía [en el niño] nuevas iniciativas”¹¹⁸. De esta forma, indicaban que el *trabajo manual* comportaba además de un trabajo físico, un trabajo intelectual: el niño respondía con movimiento producto del llamado de su inteligencia, que se desarrollaba y

¹¹⁵ CHAMPY, Alvear C. Trabajo Manual. Plegado – recorte – picado o perforado, geometría aplicada, cartonado – confección de juguetes. 2 ed. París: CABAUT y Cía EDITORES, [Colombia: Colección Darío Echandía-Ibagué]. 1926. p. 3.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 17. *Op. cit.*, p. 102.

¹¹⁶ ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. *Op. cit.*, p. 349.

¹¹⁷ CHAMPY, Alvear C. *Op. cit.*, p. 3

¹¹⁸ BERNAL, Rafael. Bases para la organización de una Escuela Normal para la preparación de las maestras rurales. En: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Diciembre, 1934. vol. 1, no. 15, p. 593

enriquecía si se le daba la oportunidad de manipular todo aquello que pudiera interesarle¹¹⁹; al hacerle adquirir hábitos de atención, de orden, de observación no sólo se mejoraba el uso de sus sentidos, sino también su inteligencia¹²⁰;

f) por la corrección y armonía de las formas, el *trabajo manual* contribuía a la educación estética del niño¹²¹.

En síntesis, la enseñanza del *trabajo manual*, vista desde el sistema *económico*, tenía por propósito dotar al niño de conocimientos y habilidades para desempeñarse en los campos del desarrollo económico; mientras que desde el sistema *pedagógico*, tenía por objeto principal “la educación de las manos, los ojos y los sentidos en general con el fin de lograr el desenvolvimiento armónico de las fases físicas e intelectuales de la personalidad, única manera de dar al individuo una preparación general para la vida, cualquiera que (...) [fuera] el género de oficio o profesión”¹²² que siguiera. Esto quiere decir que, desde el sistema *pedagógico* la enseñanza manual dotaba al niño de conocimientos y habilidades para desempeñarse en cualquier ocupación, y por tanto, ésta no equivalía ni reemplazaba la preparación técnica, aun cuando como medio educativo sirviese a fines prácticos posteriores. Ilústrese esto con un ejemplo: “El médico (...) tiene como primera función de su oficio el diagnóstico: por medio de los sentidos físicos debe transmitir a su mentalidad las características de una enfermedad para luego definirla; en el cirujano, de nada sirve un profundo conocimiento anatómico si no tiene una habilidad manual para realizar una operación eficaz. El dentista, el ingeniero, el artista, etc., cada uno en su ramo, necesita de una educación manual que le permita realizar con la mayor perfección posible aquellas obras que haya menester.”¹²³

¹¹⁹ NIETO CABALLERO, Agustín. Introducción. En: REYES, S. L. El trabajo manual en la escuela primaria. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana, 1933. p. 5

¹²⁰ FERRERO, Emilio. *Op. cit.*, p. 6.

¹²¹ CHAMPY, Alvear C. *Op. cit.*, p. 3

¹²² REYES, Luis. El trabajo manual como factor educativo. En: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Diciembre, 1934. vol. 1, no. 17, p. 718

¹²³ *Ibid*, p. 719

En los primeros años del siglo XX, el sistema *económico* dominaría y sería justificado desde la necesidad del desarrollo económico y de su importancia para el progreso de la nación. Sin embargo, a mediados del segundo decenio del siglo, por la entrada de la corriente de renovación pedagógica escolanovista al país, el discurso en el que se consideraba al *trabajo manual* como factor educativo, empezaría a tomar mayor fuerza hasta generalizarse en el período de la República Liberal (1930-1946). Vale aclarar que el sistema *pedagógico* – apoyado en su mayoría por liberales–, tenía también en su horizonte la formación estricta de un sujeto que atendiera las necesidades laborales que aquejaban al país. De hecho, los dos sistemas, aunque a la vista distintos, se basaban en el mismo elemento formativo, el trabajo, considerado como agente de transformación y gestador de virtudes; desde los dos sistemas se buscaba desarrollar las aptitudes propias de los niños y jóvenes para que pudieran prestar a la sociedad el máximo de servicio, con ello aparecerían en el organismo social unos nuevos sujetos: hombres de acción laboriosos y capaces de producir activamente, sólo que los medios para llegar a tal fin eran evidentemente diferentes.

2.2. Proyecciones: por algo se debe empezar para desarrollar esta nueva enseñanza.

Reconocida la necesidad e importancia de los *trabajos manuales* en las escuelas primarias –bien desde la perspectiva del sistema *económico* o del sistema *pedagógico*, que sería asunto de disputa constante en las primeras décadas del siglo XX– en el Congreso Pedagógico Nacional de 1917, los maestros y los planes de estudio empezaron a figurar como instrumentos elementales en el proyecto de la implantación: es en los maestros en quienes recaen las prácticas de enseñanza, de allí que fuera imperativo formar a los maestros del país y/o bien conseguir maestros suficientemente competentes en otras naciones; y a punto, este primer instrumento, debían reorganizarse los planes de estudio y conceder en ellos un notable número de horas a la enseñanza manual, para que sin más dilaciones, los maestros pudiesen impartir la nueva enseñanza.

2.2.1. *Fórmense y/o consíganse maestros suficientemente aptos.*

En la sesión plena del 27 de diciembre del Congreso Pedagógico Nacional, a solicitud del honorable delegado Enrique B., Hermano de las Escuelas Cristianas, se alteró el orden del día para considerar el proyecto sobre *trabajos manuales*. En discusión con el orador de la Sección, el honorable delegado Dávila Flórez realizó la siguiente intervención:

El honorable Delegado Dávila Flórez – ¿Por qué no se advierte en el proyecto la necesidad de traer profesores del Extranjero para que vengan a enseñar los trabajos manuales, conforme a los sistemas modernos?

El orador honorable Delegado Mallarino – Porque en el país hay buenos profesores que pueden dar esa enseñanza, y también porque en la actualidad los recursos de la Nación son muy escasos para atender a los gastos que demandaría la traída de profesores del Exterior. Los profesores que tenemos aquí podrían llenar las primeras necesidades, y con ellos sería fácil obtener una enseñanza práctica en un considerable número de educandos.

El honorable Delegado Dávila Flórez – A mí me parece más conveniente que para establecer los trabajos manuales en nuestras escuelas, se empiece por la formación o la consecución de maestros suficientemente aptos para que den la nueva enseñanza, y por esto creo que en nuestras actuales circunstancias debemos hacer lo que han hecho las naciones más civilizadas, esto es, enviar maestros y jóvenes a estudiar el ramo adonde sea más satisfactoria la práctica, y traer de allí, maestros entendidos en la materia, o que se haga una de las dos cosas. (...) Y creo que la implantación del trabajo manual en las escuelas debe empezar por las Normales ya que no podremos disponer desde el principio de maestros para todas¹²⁴.

Aunque los maestros empezaron a figurar como un poderoso instrumento para el establecimiento de los *trabajos manuales* en el sistema de educación –pues sobre ellos recaía la responsabilidad de preparar a los niños para luchar por una nueva vida y ser útiles a la sociedad– aparecieron en relación a ellos, numerosos desacuerdos.

La situación fiscal del país –como ya se ha mencionado– no ofrecía perspectivas favorables en las primeras décadas del siglo XX. Muchos consideraban, como el delegado Mallarino, que ante los escasos recursos con los que contaba la nación, no quedaba más que atender la

¹²⁴ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Relación de debates: sesión plena (27, diciembre, 1917). *Op. cit.*, p. 55

necesidad de establecer los *trabajos manuales* con los maestros de los que se disponían, no obstante –por lo dicho en algunas sesiones del Congreso Pedagógico– puede advertirse que estos maestros podían distinguirse *grosso modo* en dos grupos: aquellos que contaban con diploma de idoneidad y aquellos que no; e incluso, entre ellos podían apreciarse algunas particularidades. En el primer grupo, se encontraban los maestros “aptos”, maestros que en su paso por la Escuela Normal, se consideraba habían recibido la apropiada instrucción para la aplicación de los *trabajos manuales* en las escuelas primarias; pero al mismo tiempo, en este primer grupo, también se hallaban los maestros graduados que en su tiempo de estudio en la Escuela Normal, no tuvieron contacto alguno con la materia de enseñanza, esto por las siguientes razones: por un lado, aun cuando en el decreto reglamentario 491 de 1904 se incluía dentro de las materias de enseñanza de la Escuela Normal el *trabajo manual*, en algunos establecimientos la obligatoriedad legislativa quedaba en suspenso, cuando estos carecían de recursos económicos para su funcionamiento: no en todas las Escuelas Normales se contaba con los útiles necesarios para impartir la enseñanza manual, y menos cuando en los primeros años del siglo, predominaba sobre ella la mirada utilitarista/económica; y por otro lado, porque después de sancionado el código general del ramo de Instrucción Pública en 1904, el *pensum* de estudios de las Escuelas Normales experimentó numerosas modificaciones en los años subsiguientes, quedando excluido –en algunas de tales reformas– el *trabajo manual*, del conjunto de materias obligatorias de la Escuela Normal, asunto que puede constatarse, verbigracia, en los decretos 131, 679 y 827 expedidos en los años 1909, 1912 y 1913 respectivamente¹²⁵, o en las actas de visitas practicadas en las Escuelas Normales¹²⁶. De otro modo, en este primer grupo, se encontraban los maestros titulados preparados para impartir los cursos de *trabajo manual*, pero también se hallaban los maestros

¹²⁵ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 131. (2, febrero, 1909). Por el cual se organizan las Escuela Normales de Institutores e Institutoras existentes y se crear otras. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Febrero, 1909, no. 2, p. 49-54

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 670. (25, junio, 1912). Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales. Artículo 9. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1912. no. 14640. 6 p.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 827. (10, octubre, 1913). Por el cual se reforma el marcado con el número 679 de 1912. Artículo 1. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1913. no. 15016. 4 p.

¹²⁶ Para ilustrar la situación, consúltense por ejemplo las actas de visita a las Escuelas Normales del departamento de Boyacá: ROJAS, Nebardo; CELY, Leonidas; GALINDO, Eliseo & FLÓREZ, Alcibiades. Acta de visita practicada en la Escuela Normal de Institutores. En: El Institutor. Órgano de la Dirección de Instrucción Pública. 1913, no. 191, p. 811

que ni siquiera habrían entrado en contacto con la materia de enseñanza, lo que muestra que el diploma por sí mismo, no certificaba la pericia del maestro frente a la aplicación de los *trabajos manuales*. En el segundo grupo –al que pertenecían un mayor número de maestros en comparación con el grupo anterior–, se encontraban los maestros con escaso o nulo conocimiento respecto de la enseñanza de los *trabajos manuales*, que se juzgaban “como aspecto aplicable solamente al artesanado”; pero también, se hallaban los maestros con cierto dominio sobre la aplicación de los *trabajos manuales*, aunque “tal parece (...) que” causaba “rubor en algunos” de ellos orientar estas actividades pues existía “la idea de que consagrarles tiempo a estas cuestiones” equivalía “a divorciarse de las inquietudes del espíritu”¹²⁷.

Frente este panorama, muchos otros ilustrados y pedagogos concordaban con la opinión del delegado Dávila Flórez, en que si no había personal suficiente y bien preparado para dirigir en las escuelas elementales el *trabajo manual* conforme los sistemas modernos, había que enviar a maestros o jóvenes a estudiar el ramo en otros países¹²⁸, en donde la práctica fuera más satisfactoria, esperando que en su regreso contribuyeran a difundirle en todo el territorio colombiano; y/o también, traer de estos países, expertos capacitados para divulgar entre los maestros del país la nueva enseñanza, como sucedía en la Escuela Normal Superior de varones del municipio del Carmen (Departamento de Bolívar), en la que bajo la dirección de un maestro español, se practicaba la enseñanza de los *trabajos manuales* de manera satisfactoria¹²⁹.

Lo que sí es claro, a pesar de los desacuerdos que pudiesen existir, es que había un consenso en que los maestros serían instrumento elemental para el establecimiento de los *trabajos manuales*. Por el momento, se desconoce si la implantación se llevó a cabo con los maestros del país, o si en efecto, fueron enviados al exterior maestros o jóvenes a formarse en los

¹²⁷ REYES, Luis. *Op. cit.*, p. 719

¹²⁸ Por ejemplo, a finales del siglo XIX, en las Baleares (España), en búsqueda de la renovación pedagógica, la Diputación Provincial otorgó una subvención al maestro Miguel Porcel y Riera para que fuera a la Escuela de Nääs, y aprendiera el sistema *pedagógico* de Otto Salomon. A su regreso, “desterró los viejos modelos educativos tradicionales, excesivamente intelectuales y rutinarios, instaurando un modelo de escuela moderna basado en el pensamiento pedagógico europeo típico del activismo naturalista biológico”. En: PAYERAS, Pedro. El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Suecia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares. En: Revista de Educación. Agosto, 2013. no. 361, p. 2

¹²⁹ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Relación de debates: sesión plena (27, diciembre, 1917). *Op. cit.*, p. 55

contenidos y prácticas propios de la materia de enseñanza, o si fueron traídos del extranjero maestros para impartir la enseñanza manual en las Escuelas Normales –como se advertía, por ejemplo, en la memoria de don Emilio Ferrero: “el Ministerio de Instrucción Pública ha procedido a obtener en los Estados Unidos de América algunos datos encaminados a contratar allá, como se hizo en Chile, maestros que vengan a enseñar *sloyd*, con el objetivo de generalizar tan útil enseñanza en las escuelas”¹³⁰ del país– pero sin duda, fueron ellas apuestas centrales en el camino de la implantación y el desarrollo de la nueva enseñanza.

2.2.2. *Adáptense los planes de estudio a la enseñanza del trabajo manual.*

Los planes de estudio figuraron como segundo instrumento en el proyecto de la implantación de los *trabajos manuales*. En la intención de establecer y desarrollar esta nueva enseñanza, el *pensum* de las escuelas no sólo debía reorganizarse a fin de incluir dentro de las materias de enseñanza la aplicación de los *trabajos manuales*, sino que a ellos debían asignarse un notable número de horas, pues de otro modo ¿cómo se prepararían los niños y jóvenes para una vida útil y digna encaminada hacia el progreso, si no se concedían a ellas el lugar y el tiempo que por mérito merecían?

Tanto para las escuelas primarias como para las Escuelas Normales se puede marcar como hito de este proceso de adecuación, los acuerdos concertados en el Congreso Pedagógico Nacional de 1917, sin embargo, mientras que para las escuelas primarias la introducción de los *trabajos manuales* se constituyó en una novedad –pues en el plan de estudios presentado en el decreto reglamentario de la Ley Uribe no se concebían aun como materia de enseñanza– para las Escuelas Normales implicó una restitución, pues a principios de siglo el saber escolar figuró en el *pensum* del mismo decreto para ausentarse por algunos años del plan de estudios. Posteriormente, vendrían numerosas reformas por vía de actos legislativos, en los que el número de horas destinado a la aplicación y enseñanza de los *trabajos manuales* variaría con frecuencia¹³¹.

¹³⁰ FERRERO, Emilio. *Op. cit.*, p. 6.

¹³¹ Hay que advertir que los acuerdos y los actos legislativos no ofrecían absoluta garantía de implantación. Puede que en “letra muerta” se halla convertido la legislación que ordenaba el establecimiento de los *trabajos*

2.2.2.1. Plan de estudios de las escuelas primarias: en el camino del progreso.

En el decreto 491 de 1904, dentro del *pensum* de estudios de las escuelas primarias urbanas¹³² figuraban únicamente las *obras manuales* (los trabajos de *costura*), que como ya se indicó, eran exclusivas de las escuelas de niñas y obligatorias para los seis años de instrucción. El *trabajo manual*, tal como empezaba a configurarse, aun no hacía parte de las materias de enseñanza para el primer decenio del siglo XX.

Sólo después de transcurridos alrededor de trece años, en el Congreso Pedagógico Nacional, en medio de las discusiones acerca del establecimiento de los *trabajos manuales*, se empezarían a formular una serie de ajustes al *pensum* de las escuelas primarias, de los cuales resultaría un plan de estudios¹³³ en el que se consideraba: 1) agregar una sección infantil y variar el número de años para la sección superior, quedando la sección infantil con un año, la sección elemental con dos, la sección media con dos, y la sección superior con uno, completando así seis años de instrucción; 2) incluir la *enseñanza práctica* como materia de enseñanza limitada a la instrucción industrial y agrícola: en las escuelas primarias con énfasis industrial, se abarcarían las *lecciones objetivas*¹³⁴ y los *trabajos manuales* –a los cuales, según el acuerdo número 17 del Congreso Pedagógico, debían destinarse como mínimo seis horas semanales¹³⁵–, y en las escuelas primarias con énfasis agrícola, se abarcarían las *lecciones objetivas* relacionadas con el cultivo; 3) prescindir de la enseñanza del canto, la

manuales; puede que en los actos legislativos se haya dejado constancia sólo de una intención, sin que para la ejecución se hubiese previsto del necesario empuje y de los recursos indispensables. Será trabajo de otro momento, mostrar lo que sucedió en las instituciones de instrucción pública, mostrar cuál fue el alcance de lo postulado en las normas.

¹³² COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 491. *Op. cit.*, Artículo 69. p. 13.

¹³³ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Algunos principios directivos de la educación. *Pensum para las escuelas primarias de Cundinamarca* En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919, pp. 155-192

¹³⁴ Las *lecciones objetivas*, entendidas en algunos casos método y en otros como materia de enseñanza, se inscribieron en las ideas pedagógicas de Pestalozzi. Véase:

SALDARRIAGA, Oscar. La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930. En: Memoria y sociedad. Enero, 2001, vol. 5, no. 9, pp. 45-60

ROLDÁN, Eugenia. ¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos en el siglo XIX. En: Ponencias: XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Octubre, 2012.

¹³⁵ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 17. *Op. cit.*, p. 102

historia natural y la física para incluir materias más apropiadas para la clase trabajadora (véase tabla 5); y 4) adicionar dos años de instrucción complementaria (véase tabla 6 y 7), destinados a la formación en los diferentes artes y oficios –extensión de los *trabajos manuales* aplicados en las escuelas con énfasis industrial–: si bien, a la salida de la escuela complementaria, los niños no poseerían “un conocimiento perfecto de las diversas artes y oficios, (...) sí se” encontrarían “con la inteligencia encaminada hacia el verdadero progreso de la pequeña industria y del comercio al por menor”¹³⁶.

ESCUELAS PRIMARIAS					
SECCIÓN INFANTIL	SECCIÓN ELEMENTAL		SECCIÓN MEDIA		SECCIÓN SUPERIOR
PRIMER AÑO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	PRIMER AÑO
Religión	Religión	Religión	Religión	Religión	Religión
Lengua materna: lectura	Lengua materna: lectura	Lengua materna: lectura	Lengua materna: lectura	Lengua materna: lectura	Lengua materna: lectura
	Escritura	Escritura	Escritura	Escritura	Escritura
	Gramática	Gramática	Gramática	Gramática	Gramática
Redacción	Redacción	Redacción	Redacción	Redacción	Redacción
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Enseñanza patria	Enseñanza patria	Enseñanza patria	Enseñanza patria	Enseñanza patria	Enseñanza patria
		Geografía	Geografía	Geografía	Geografía
			Instrucción cívica	Instrucción cívica	Instrucción cívica
Dibujo	Dibujo	Dibujo	Dibujo	Dibujo	Dibujo
Calisténica	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia
Enseñanza objetiva	Enseñanza práctica: En los centros industriales I. Lecciones objetivas II. Trabajos manuales	Enseñanza práctica: En los centros industriales: I. Lecciones objetivas II. Trabajos manuales	Enseñanza práctica: En los centros industriales I. Trabajo manuales	Enseñanza práctica: En los centros industriales: I. Trabajo manuales	Enseñanza práctica: En los centros industriales: I. Trabajo manuales

Tabla 5. Propuesta de plan de estudios para las escuelas primarias

¹³⁶ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Algunos principios directivos de la educación. Pensum para las escuelas primarias de Cundinamarca. *Op. cit.*, p. 181.

ESCUELA COMPLEMENTARIA
<i>PRIMER Y SEGUNDO AÑO</i>
Religión
Matemáticas - Aritmética
Geometría
Geografía
Historia patria y cívica
Lengua materna
Dibujo lineal
Enseñanza práctica

Tabla 6. Materias de enseñanza de la escuela complementaria

ENSEÑANZA PRÁCTICA								
<i>SECCIÓN AGRÍCOLA</i>		<i>SECCIONES INDUSTRIALES</i>				<i>PARA SEÑORITAS</i>		
Teoría	Práctica	Sección de tejidos		Sección de carpintería		Sección de construcción	Tejidos	Economía doméstica
		Teoría	Práctica	Teoría	Práctica			

Tabla 7. Contenidos de la enseñanza práctica (como materia escolar) en la escuela complementaria

El plan de estudios postulado en el Congreso Pedagógico Nacional figuró hasta el año 1932, año en el que a través del decreto 1487 se planteó una reforma: reducción del número de años de estudio para la escuela primaria; de seis años obligatorios se descendió a cuatro. La sección complementaria, distribuida igualmente en dos años de estudio, se declaró optativa y estaría dirigida a los estudiantes que no aspiraran a seguir con estudios secundarios¹³⁷. En el decreto, sólo se hacía alusión a estas modificaciones, más no especificaba en detalle qué materias harían parte del plan de estudios y las horas que comprenderían, por tanto, se desconoce si el *trabajo manual* continuaría figurando en el pensum, bajo las seis horas que se habían establecido en el acuerdo del Congreso.

¹³⁷ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 1487. (13, septiembre, 1932). Sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria. Artículo 2. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1932. No. 22090. p. 1.

Para el año 1950, sería adoptado un nuevo plan de estudios a nivel nacional para la escuela primaria¹³⁸. A través del decreto reglamentario 3468, se modificó nuevamente el número de años de estudio que comprendería la enseñanza primaria, pasando de cuatro a cinco años obligatorios. Las horas destinadas a la enseñanza del *trabajo manual*, transversal a los cinco años, quedaría distribuida del siguiente modo: en el primer y quinto año, tres horas semanales, y del segundo al cuarto año, cuatro horas semanales (véase tabla 8).

EL TRABAJO MANUAL Y LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS		
AÑO	DOCUMENTOS RELATIVOS A LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS	HORAS DESTINADAS A LA ENSEÑANZA DE LOS TRABAJOS MANUALES
1904	Decreto 491 por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública	No especifica. Se incluían solamente las <i>obras de mano</i> .
1917	Congreso Pedagógico Nacional Propuesta de plan de estudios para las escuelas urbanas y Acuerdo Número 17 sobre enseñanza y aplicación de los trabajos manuales	Seis horas a la semana, de primer a sexto año.
1932	Decreto 1487 Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria.	No especifica.
1950	Decreto 3468 Por el cual se adopta el plan de estudios de la escuela primaria urbana y rural y se dictan otras disposiciones	Tres horas, en primer y quinto año. Cuatro horas, de segundo a cuarto año.

Tabla 8. Actos legislativos sobre planes de estudio para las escuelas primarias en la primera mitad del siglo XX

¹³⁸ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 3468. (21, noviembre, 1950). Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Escuela Primaria Urbana y Rural y se dictan otras disposiciones. Artículo 2. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1950. p. 1.

Como se ve, la modificación de los planes de estudio de las escuelas primarias a través de actos legislativos no fue frecuente (a nivel nacional, sólo se plantearon tres reformas, en lo relativo al *pensum*, desde la promulgación del código general del ramo en 1904), y en tales reformas, en lo que respecta al *trabajo manual*, el número de horas destinado a su aplicación entró en descenso, transcurridas unas décadas desde de su implantación en el sistema de educación.

2.2.2.2. *Plan de estudios de las Escuelas Normales: entre vaivenes y modificaciones.*

La modificación de los planes de estudio de las Escuelas Normales a través de actos legislativos fue mayor en comparación con la modificación de los planes de estudio de las escuelas primarias, aunque el número de horas destinado a los *trabajos manuales* fue mucho menor en comparación con las mismas.

Para el año de 1904, el *trabajo manual* empezó a ser parte del *pensum* reglamentario de dichos establecimientos –según se estipulaba en el artículo 115 del decreto orgánico 491– no obstante sería una asignatura exclusiva de las Escuelas Normales de varones puesto que como objeto de enseñanza, se encontraba en una etapa incipiente de configuración, en la que aún no se había puesto en consideración la educación de la mujer para el trabajo; misma razón, para que en el decreto orgánico se redujera la enseñanza manual en las Escuelas Normales de mujeres, a las labores de *costura*¹³⁹, *obras manuales* de naturaleza femenina. Cabe señalar, que en lo que respecta a las horas destinadas a su enseñanza, estas no fueron especificadas en ninguno de los preceptos de dicha ordenanza.

Posteriormente, por medio del decreto 131 de 1909¹⁴⁰ se dio una nueva organización a las Escuelas Normales de Institutores e Institutoras existentes en el país. No se explicitaba en él, que en las Escuelas Normales de varones fuera a incluirse dentro del plan de estudios el *trabajo manual*, aunque sí se insistía en que la enseñanza de las materias que comprendería

¹³⁹ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 491. *Op. cit.*, Artículo 115. p. 22.

¹⁴⁰ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 131. *Op. cit.*, Artículo 18. p. 52.

el *pensum* de estudios –no muy distante al programa presentado en el decreto orgánico– debía ser “esencialmente pedagógica y práctica, técnica y educadora, de modo que” preparase “a los alumnos maestros para enseñar para la vida activa de relación y de iniciativa para el trabajo, desarrollando no sólo la inteligencia, el corazón, la conciencia y el organismo físico de los jóvenes, sino también educando la voluntad, sin perjuicio de que” adquirieran “también los conocimientos teóricos indispensables de cada ramo”¹⁴¹. Asimismo, respecto de las Escuelas Normales de niñas, en el decreto se reafirmaba que las “*obras manuales* de todo género, particularmente las de corte y costura, arte culinario y economía doméstica” e incluso taquigrafía¹⁴², estarían dentro de las principales asignaturas. De esta manera, la disposición legislativa ponía aparentemente en suspenso, la inclusión de la enseñanza manual en las Escuelas Normales de varones –al menos de modo explícito–, lo mismo que para las Escuelas Normales de niñas, en las que sólo se daba continuidad a las lecciones de *obras manuales*.

Tiempo después, esa supresión del *trabajo manual* del plan de estudios de las Escuelas Normales –visible en el decreto legislativo 131– se ratificó en los decretos 670 y 827 de 1912 y 1913 respectivamente¹⁴³. En el *pensum* de las Escuelas Normales, que abarcaría ahora cinco años de estudio –un año más, respecto a lo tratado en el decreto orgánico de instrucción pública–, el *trabajo manual* no figuraría como materia de enseñanza (extrañamente, aunque se reconocía en el *trabajo manual* la esperanza de un mejor mañana, hubo momentos como este, en los que la tarea de impulsarle quedaba como asunto pendiente –sobre todo por la inyección económica que se requería– sumiendo su implementación en la incertidumbre. Pero así, tal y como se iba el impulso para desarrollarle, también volvía de golpe el sentimiento imperioso de tomar acciones concretas para implementar tan útil enseñanza en el sistema de instrucción, pese a todos los inconvenientes que pudieran presentarse).

Para 1917 reapareció el *trabajo manual* en el *pensum* de las Escuelas Normales del país. En el acuerdo número 6 del Congreso Pedagógico Nacional, se resolvía incrementar a seis años

¹⁴¹ *Ibid.*, Artículo 19. p. 53

¹⁴² *Ibid.*, Artículo 18. p. 53

¹⁴³ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 670. *Op. cit.*, Artículo 9. 6 p.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 827. *Op. cit.*, Artículo 1. 4 p.

los estudios normalistas e incluir, entre varias cosas, una hora de enseñanza manual en los últimos dos cursos¹⁴⁴. Según se leía en el informe de la comisión, debía disminuirse “en quinto y en sexto curso (...) una hora semanal a los cursos de Pedagogía teórica (Higiene general) y de Retórica, los cuales” quedaban “con cinco horas, para dedicar una en cada curso a los *trabajos manuales*”¹⁴⁵, tan necesarios para los alumnos maestros del país.

Después, en el año 1919, a través del acto legislativo 664 se fijó un nuevo *pensum* y se disminuyó en uno, los años de estudio para las Escuelas Normales de varones y mujeres, quedando nuevamente organizados en cinco. Según se estipulaba en el decreto, en cada uno de los años de estudio, se debía destinar dos horas a la enseñanza del *trabajo manual*¹⁴⁶.

Tal plan de estudios estuvo vigente hasta el año 1933, período en el que se dio inicio al dominio liberal y cuyo partido político recién retomaba el aparato de gobierno. Mediante el decreto 1487 de 1932 –con el cual se reformó la enseñanza primaria y secundaria– nuevamente se amplió a seis años el plan de estudios normalista; pero en él no se incluyó como materia obligatoria el *trabajo manual*, y, por tanto, tampoco se especificó el número de horas asignadas a su enseñanza¹⁴⁷. Sólo, un año después, cuando a través de la ordenanza 1972 sucedió una modificación al decreto anterior, quedó dispuesto que, en el plan de estudios para las señoritas y varones que aspiraran a la carrera del magisterio, se incluiría la enseñanza de los *trabajos manuales*¹⁴⁸ teniendo en cuenta la siguiente asignación: del primer al cuarto año, dos horas semanales.

¹⁴⁴ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 6. (26, diciembre, 1917). Sobre el plan de estudios para la Normal de varones. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919. p. 78

¹⁴⁵ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Informe de la comisión: Plan de estudios para las Escuelas Normales de varones. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919. p. 46-48

¹⁴⁶ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 664. (17, marzo, 1919). Por el cual se fija el plan de estudios de las Escuelas Normales. En: Pensumes Colombianos de Enseñanza Secundaria 1887 a 1955. Medellín: Imprenta Departamental, 1955, p. 203.

¹⁴⁷ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 1487. *Op. cit.*, Artículo 2. p. 1.

¹⁴⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto Número 1972. (19, diciembre, 1933). Por el cual se modifican los decretos 1487 de 1932 y 227 de 1933. En: Pensumes Colombianos de Enseñanza Secundaria 1887 a 1955. Medellín: Imprenta Departamental, 1955, p. 224.

Luego, el *pensum* y el número de años de estudio sería modificado una vez más para el año de 1939. En el decreto reglamentario número 71, quedó estipulado que el tiempo de estudios cambiaría otra vez a cinco años, y en ellos se dedicarían 2 horas semanales a la enseñanza de los *trabajos manuales*¹⁴⁹, de primer a quinto año.

Pero es a partir del año 1945, en el que el *trabajo manual* empieza a perder terreno en el plan de estudios de estos establecimientos. En una nueva ampliación de los estudios normalistas, de cinco a seis años, quedó reducida su enseñanza a una hora semanal, y sería impartida sólo de primer a tercer año, según el decreto 2893 y el marcado con el número 3087¹⁵⁰, por el cual se modificaba el anterior.

TRABAJO MANUAL Y LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS NORMALES		
AÑO	DOCUMENTOS RELATIVOS A LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES	HORAS DESTINADAS A LA ENSEÑANZA DE LOS TRABAJOS MANUALES
1904	Decreto 491 por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública	No especifica.
1909	Decreto 131 por el cual se organizan las Escuelas Normales de Institutores e Institutoras existentes y se crean otras	No se contempla la materia en el plan de estudios.
1912	Decreto 670 por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales	No se contempla la materia en el plan de estudios.
1913	Decreto 827 Por el cual se reforma el decreto marcado con el número 670 de 1912	No se contempla la materia en el plan de estudios.

¹⁴⁹ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 71. (14, enero, 1939). Por el cual se establece el plan de estudios de las Escuelas Normales Regulares. En: Pensumes Colombianos de Enseñanza Secundaria 1887 a 1955. Medellín: Imprenta Departamental, 1955, p. 248.

¹⁵⁰ COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 3081. (18, diciembre, 1945). Por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893, de noviembre del corriente año, y se dictan otras disposiciones sobre colegios de bachillerato. En: Pensumes Colombianos de Enseñanza Secundaria 1887 a 1955. Medellín: Imprenta Departamental, 1955, p. 114.

TRABAJO MANUAL Y LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LAS ESCUELAS NORMALES		
AÑO	DOCUMENTOS RELATIVOS A LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES	HORAS DESTINADAS A LA ENSEÑANZA DE LOS TRABAJOS MANUALES
1917	Congreso Pedagógico Nacional Acuerdo Número 6 sobre el plan de estudios para la Normal de varones	Una hora a la semana, en quinto y sexto curso.
1919	Decreto 664 Por el cual se fija el plan de estudios de las Escuelas Normales	Dos horas a la semana, de primer a quinto año.
1932	Decreto 1487 Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria.	No especifica.
1933	Decreto 1972 Por el cual se modifican los decretos 1487 de 1932 y 227 de 1933	Dos horas a la semana, de primer a cuarto año.
1935	Decreto 1283 Sobre segunda enseñanza	Dos horas a la semana, de primer a cuarto año. Una hora a la semana, en quinto y sexto año.
1939	Decreto 71 Por el cual se establece el plan de estudios de las escuelas normales regulares	Dos horas a la semana, de primer a quinto año.
1945	Decreto 2893 Por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones	Una hora a la semana, de primer a tercer año.
1945	Decreto 3087 Por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893	Una hora a la semana, de primer a tercer año.

Tabla 9. Actos legislativos sobre planes de estudio para las escuelas primarias en la primera mitad del siglo XX

Es importante señalar que las adecuaciones hechas a los planes de estudio en el proyecto de la implantación de los *trabajos manuales* –tanto en el grado de la instrucción primaria como en el de la instrucción secundaria normalista– coincidieron con la escalada política del partido liberal y con los métodos de la Escuela Nueva, que empezaron a asumirse como bandera propia, y que en el plano de la aplicación y enseñanza de los *trabajos manuales*, comportó el

triunfo del sistema *pedagógico* –desde el cual se defendía la esencia activa del niño– sobre el sistema *económico* –que daba mayor prelación al carácter instructivo– asunto que se hizo visible en los manuales y programas de enseñanza, producidos en el período liberal y en sus momentos previos.

CAPITULO III

ENSEÑANZA Y APLICACIÓN DE LOS TRABAJOS MANUALES: UN REPASO A LOS MANUALES Y A LOS PROGRAMAS OFICIALES.

La mirada sobre el *trabajo manual* era determinante para la definición de los contenidos de enseñanza que esta materia abarcaría. Desde la óptica *económica*, en el *trabajo manual* podían primar temas relativos al manejo de máquinas empleadas en las industrias locales, mientras que desde la visión *pedagógica* los temas no debían cerrarse a estas líneas de trabajo, que, aunque podían tener un abordaje pedagógico, se consideraban como propias de la preparación técnica. Para dar claridad y orientación a este respecto, empezaron a circular una serie de manuales y programas que, además de unificar y estructurar los contenidos de enseñanza –combinando en ocasiones modos de ver y en otras dando mayor importancia al carácter educativo–, servían al maestro como medio para la apropiación de unos saberes y la renovación de sus prácticas de enseñanza.

3.1. Manuales y programas para la enseñanza y aplicación de los trabajos manuales.

Lo que va de la teoría a la práctica;
este es el camino que recorre el trabajo manual.

Agustín Nieto Caballero.

Los manuales y los programas que se pusieron en circulación a propósito de la enseñanza y aplicación de los *trabajos manuales* versaban substancialmente sobre los contenidos de enseñanza que comprendería la asignatura, esto es: los trabajos dentro de los *trabajos manuales*, los cuales se presentaban –en la mayoría de los casos– de manera escalonada y graduados a la edad del niño, y a los que se haría alusión, de las dos formas siguientes: por un lado, referenciando la acción y el efecto del trabajo, y por otro lado, referenciando el material con que los objetos serían elaborados. Así –como se verá en lo que sigue– se

denominarían indistintamente los trabajos de modelado como trabajos en arcilla y otros materiales plásticos y viceversa; o los trabajos de plegado como trabajos en papel; o los trabajos de tejido como trabajos en mimbre o fique, etc.

Junto a los contenidos, aparecían observaciones generales dirigidas al maestro, en las que se destacaba el valor educativo o instructivo de su enseñanza; se sugerían unas maneras de abordaje; se formulaban una serie de instrucciones a manera de procedimientos ordenados para llevar a cabo los trabajos, que, en algunas ocasiones, estaban acompañadas por ilustraciones para facilitar su comprensión; y en las que se invitaba al maestro a proponer, a ir más allá de lo postulado.

3.1.1. Programa aprobado en el Congreso Pedagógico Nacional: un programa adoptado a las circunstancias, necesidades y conveniencias del país.

Los discursos que afloraron a principios de siglo sobre la educación moral, intelectual, física, industrial y práctica, que se configuraron como piedras angulares del ideal de instrucción primaria y secundaria que se formuló en la ley orgánica, fueron materializándose lentamente en el *trabajo manual*. No se inició el siglo XX con un objeto ya definido, sino que, como ya se ha mostrado, en medio de un conjunto de necesidades, defectos, disputas y proyecciones, el objeto de enseñanza se fue configurando de a poco. Así, aunque a principios de siglo la materia de enseñanza integraba el *pensum* de estudios –al menos el de las escuelas Normales– y era claro que en ella debían concretarse muchas de las aspiraciones progresistas, a principios de siglo apenas sí se tenían claros los contenidos que ocuparían sus lecciones; inclusive, sólo finalizando el segundo decenio del siglo, llegaría a visibilizarse de manera profunda que la materia de enseñanza, a la cual se atribuían tantas responsabilidades, carecía de orientación alguna. En consecuencia, considerando que la organización del *trabajo manual* era una necesidad¹⁵¹ que requería atenderse sin más aplazamientos, por ser él un factor relevante en el desarrollo económico y comercial¹⁵² de la nación, el Congreso

¹⁵¹ COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 17. *Op. cit.*, p. 102.

¹⁵² *Idem*.

Pedagógico Nacional, bajo el acuerdo número 17, aprobó el primer programa para la enseñanza y aplicación de los *trabajos manuales* en el país, programa que estaría dirigido – sin distinción de sexos– tanto para las escuelas primarias de varones como para las de niñas, y que empezaría a regir teniendo en cuenta entre varios acuerdos los siguientes:

1° Solicitar del Gobierno, por el órgano regular, dotar “a las escuelas con los elementos necesarios a fin de que en todas ellas” se pudiera “establecer la enseñanza práctica manual”.

2° Descartar “del *pensum* de estudios algunas asignaturas poco adecuadas a la clase trabajadora” para que pudiesen destinarse algunas horas al *trabajo manual*.

3° Que influyera “en el *pensum* escolar el programa sobre enseñanza manual elaborado por la Comisión, u otro que” respondiera al mismo fin si este no llenaba “las necesidades propuestas”.

4° Que en las escuelas primarias se destinaran “por lo menos seis horas semanales a la aplicación” de los *trabajos manuales*.

5° “Que con el fin de que la cláusula anterior” tuviera “su desarrollo práctico”, se obligaría a los escolares a ejecutar los *trabajos manuales* que el *pensum* señalaba¹⁵³.

Más adelante de los acuerdos, en el programa se presentaban los contenidos que abarcaría la enseñanza y aplicación de los *trabajos manuales*, los cuales estarían divididos de manera general en tres grados a saber: inferior, medio y superior, en los que se tratarían estrictamente los trabajos de papel y cartón. El grado inferior comprendería:

Corte de cartones – Fajas de cartón; cartones cortados a ángulo recto; sacar de un pedazo de cartón el mayor cuadrado posible; el decímetro cuadrado; el rectángulo.

Corte de papeles – Empleo del engrudo; adornar el decímetro cuadrado con fajas de papel de color; decímetro cuadrado, cuadriculado por medio de tiras; ejercicios de fantasías, rótulos cuadrados y rectangulares; tabla de multiplicación; colección de cuadrados.

¹⁵³ *Idem.*

Ejercicios con papel engomado – Marcos para fotografía; cajitas para minerales; estrellas octagonales; cajas con sus tapas, cajas dobles, octágono, cajas para libros; colección de rectángulos; el decímetro cúbico; cajas para colecciones.

Triángulo – Triángulo rectángulo isósceles; triángulo rectángulo escaleno; triángulo equilátero; rótulos triangulares; colección de triángulos equiláteros.

Rombo – Formado con triángulos; estrella hexagonal; cuadernitos; hexágono; tetraedro.

Círculo – Círculos; cajitas circulares, colección de círculos; cilindro; cuadrante.¹⁵⁴

El grado medio, abarcaría:

Cuadrado – Cartelones; canastillas; el metro cuadrado; tablero para ajedrez.

Rectángulo – Tablero para colecciones; cartelón para cuadro intuitivo; marcos; cuadernos ordinarios; forros de cuaderno; cuadernitos; limpiaplumas; sobres; tarjeteras; álbumes.

Cubo – Cajas para minerales; cajas octogonales; el litro; alcancías.

Paralelepípedo – Cajas para colecciones; cajas rectangulares (de caras inclinadas); fosforeras; escritorios; cajas de distintas formas estuches.

Triángulo – Estrella de tres puntas; escuadra; llavero; prensapapeles.

Polígonos – Estrella de cinco puntas; canastillas con tapas; lapiceros; estrella octogonal; base de lámpara.

Círculo y cilindro – Disco de Newton; anillo de servilleta; plumero cilíndrico; escritorio; torrecitas, etc.”¹⁵⁵

Y en el grado superior se cerraría con:

Cuadrado – Aparatos para enseñanza del dibujo.

Rectángulo – Ejercicios de encuadernación; álbumes; cuadernitos; vades.

Cubo – Decímetro cúbico y pirámide; cajas para tarjetas y colecciones; cajas para guantes; cofrecillos; estuches para costureras.

Polígonos – Cajas surtidas; estuches; vasos; fosforeras.

Cilindro y círculo – Graduador; cajas cilíndricas pantallas; tapatiestos; platos; alcancías; rinconeras; cestas.¹⁵⁶

En las orientaciones generales –adelante de los acuerdos y previas a la presentación de los contenidos– se indicaba que estos *trabajos manuales* estarían “íntimamente ligados con las formas geométricas y con el dibujo” por ser estas como el complemento de ellos¹⁵⁷. A partir

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 104

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 105

¹⁵⁶ *Idem.*

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 103

del segundo año, los alumnos anotarían en un cuaderno el objetivo de cada ejercicio, que correspondería a la fabricación de un modelo geométrico previo, y analizarían y trazarían un bosquejo del modelo por medio del dibujo lineal, que ponía al estudiante en el entendimiento del cálculo de dimensiones y del sistema métrico internacional. El análisis y el trazado de los modelos, así como las herramientas y el procedimiento de ejecución que debía seguirse para la fabricación de los objetos, serían materia de lección colectiva, mientras que la ejecución de la obra debía “tener un carácter más individual”, incluso “el mismo modelo no” debía “ejecutarse al mismo tiempo por todos los alumnos [porque] los trabajos” debían “repartirse teniendo en cuenta el adelanto y habilidad de cada uno”¹⁵⁸. En el proceso de fabricación, el maestro indicaría el correcto manejo de los instrumentos de trabajo y vigilaría cuidadosamente la postura y los movimientos de los alumnos durante su desarrollo; además, les instruiría en el aprovechamiento de la materia prima del modo más económico: “el corte del papel [y] del cartón (...) se hará de manera que ocasione la menor pérdida posible”¹⁵⁹. Los objetos producidos, que debían ser útiles a la instrucción de los alumnos (por su forma geométrica, estética, etc.) o de utilidad general (objetos clásicos, etc)¹⁶⁰, se fabricarían sin la cooperación directa del maestro y sin la colaboración de los condiscípulos.

Adicionalmente, en el grado superior, además de los *trabajos manuales* de papel y cartón, se tendrían unos *trabajos manuales* discriminados por sexo. Para los varones, se incluirían los trabajos en madera, el modelaje y la agricultura, en los que se tratarían los siguientes elementos:

Trabajos en madera

Clases de maderas – Sus dimensiones y su valor comercial; su empleo en la industria.

Herramientas – Empleo y manejo; modo de afilarlas y tenerlas en buen estado,

Sierra – Aserrar según el trazado.

Formón y escofina – Ejercicios con el formón; terminar con la escofina; pulir con lija.

Cepillos – Cepillo de vuelta; tablas curvas; respaldar; labrar la cara de una pieza; poner a escuadra con el cepillo ordinario; sacar a grueso con el gramil.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 104

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 103

¹⁶⁰ *Idem.*

Sierras de rodear – Rodear tablas cepilladas, según un dibujo; acabar el trabajo con escofina y lima.

Ensamblés – Modo de asegurar la buena ejecución de un ensamble; empleo de la cola de carpintero y preparación de ella; prensas y alacranes, su empleo.

Modelaje.

Descripción y empleo de las herramientas; ejercicios preparatorios; formas geométricas; aplicaciones sencillas; palmas; escudos; volutas; hojas; vasijas; rosetones; floreros; atributos; bosquejo de modelos.

Agricultura.

Instrumentos para el cultivo; floricultura; horticultura (nociones); indicaciones sobre el cultivo regional; semillas; abonos y terreno; injertos; animales domésticos¹⁶¹.

Estos trabajos –principalmente los trabajos en madera y el modelaje– debían llevarse a cabo en un taller, pero se indicaba que para la escuela que no estuviera provista de dicho espacio, los alumnos de grado superior continuarían con “las aplicaciones geométricas bajo la forma de ejercicios de dibujo lineal, de corte y de pegado de cartones y papeles”¹⁶², y, para las clases en las que no hubiese “ni materia prima, ni útiles, el tiempo señalado para los trabajos manuales” se emplearía “en ejercicios de dibujo”¹⁶³.

En las escuelas de niñas, el grado superior se extendería a las *obras manuales* de costura, propias –como ya se ha visto– del sexo femenino. Estos *trabajos manuales* comprenderían:

Tejido de crochet con una sola aguja, con hilo o con lana. Trabajo de dos agujas con hilo o con lana. Frivolité, malla y su respectiva labor en ella. Punto de calceta, surcido y pedaceo de medias. Reforzada del talón y de la punta de las mismas. Trabajo de tapicería. Trabajo de bolillo, el trabajo en punto griego. La labor llamada soles de Maracaibo. El bordado al pasado. El punto de Venecia. Confección de flores en papel y en holán¹⁶⁴.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 105

¹⁶² *Ibid.*, p. 104

¹⁶³ *Idem.*

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 106

Asimismo, se indicaba en el programa que para las escuelas de niñas también debían procurarse en el taller los *trabajos manuales* relacionados con “las artes gráficas, y otros, tales como el fotograbado, la litografía moderna, la fotografía, la orfebrería, la plástica, la farmacia, la alfarería artística, la sericultura y la industria del gusano de seda”¹⁶⁵; e incluso, donde fuese posible, se debían fundar establecimientos profesionales de labores manuales para señoritas, en donde se estudiarían las industrias profesionales que ofrecieran más ventajas, de acuerdo con los productos de cada región.

Por otro parte, hay que señalar que es dificultoso delimitar con claridad cuál de las dos miradas –si la económica o la pedagógica– predominaría en este primer programa, pues justamente tal definición estaba en pleno momento de discusión: por las consideraciones preliminares, los acuerdos y algunos de los contenidos pareciera que el programa tuviera una orientación más a fin a la mirada económica; pero por los objetivos sobre la enseñanza de los *trabajos manuales* que se mencionaban previamente a los contenidos, podría llegar a considerarse que el enfoque era más pedagógico. Así, sin límites claramente establecidos, sino mejor, atravesado por ambas perspectivas, funcionaría este primer programa adoptado a las circunstancias, necesidades y conveniencias del país.

3.1.2. En el Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva: los trabajos manuales, agrícolas y domésticos.

A través de la librería Colombiana Camacho Roldan & Tamayo¹⁶⁶, se puso en circulación para el año 1925, la obra titulada *Nuevo manual de enseñanza objetiva*¹⁶⁷, que, bajo la

¹⁶⁵ *Idem.*

¹⁶⁶ La librería colombiana fue fundada en el año de 1882 en Bogotá por Salvador Camacho Roldan (1827-1900) y Joaquín Emilio Tamayo (1853-1908), el primero reconocido por ser periodista, jurista y político liberal, y el segundo por ser empresario. La librería contó con un amplio catálogo que se multiplicó para la última década del siglo XIX, máxime por la inclusión de nuevas categorías editoriales. Para 1895, la librería incluyó en su catálogo la “Biblioteca del Maestro”, proveniente de la casa editorial neoyorquina D. Appleton and Company, de la cual resultó siendo agencia oficial en el país. Para 1925, la librería colombiana puso en circulación el libro *Nuevo manual de enseñanza objetiva*, que tenía como primer editor a la empresa neoyorquina.

¹⁶⁷ GARCÍA PURÓN, Juan; SOLER, Antonio; TALTAVULL, A; ELÍAS Y PUJOL, Alfredo y otros. *Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva*. 2 ed. New York: D. Appleton and Company & Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo. 1925. pp. 412.

dirección del doctor Juan García Purón¹⁶⁸ y en colaboración de varios educadores versados en la materia, vino a constituirse en una edición reformada del *Manual de lecciones sobre objetos* del profesor N. A. Calkins¹⁶⁹. Según se indicaba en la introducción, el autor y demás colaboradores, habían emprendido esta obra guiados “por un deseo vehemente de establecer una modificación radical en el sistema de enseñanza primaria, modificación [consistente] en subsistir el ejercicio de la memoria por el de la observación, y en reemplazar el método artificial por un método natural, de acuerdo con la filosofía de la inteligencia y las leyes de su desarrollo”¹⁷⁰.

El manual se organizaba principalmente sobre el ideario educativo de los pedagogos Juan A. Comenio y Johann H. Pestalozzi; se ajustaba por completo a las necesidades de la enseñanza elemental; y difería de otras obras porque buscaba enseñar al maestro la forma de proceder para desarrollar de manera sucesiva la inteligencia de los niños, en materias tales como: ciencias, artes, letras, industrias, trabajos manuales, conocimientos útiles, etc. Por tanto, puede entenderse que, la unidad de la obra se hallaba en el método, en las prácticas de enseñanza del maestro en relación con diversos saberes.

Particularmente, en el capítulo número 67 del manual, don Alfredo Elías y Pujol¹⁷¹ consideraba la necesidad e importancia del *trabajo manual* en la escuela elemental –a fin en su totalidad al sentido pedagógico de su enseñanza– y seguidamente presentaba un programa que, al igual que el del Congreso Pedagógico, se organizaba por grados: primero, segundo y tercero. Más que una esquematización de los contenidos, don Alfredo Elías y Pujol enseñaba

¹⁶⁸ Juan García Purón (1852-1911): médico y pedagogo español, quien estuvo durante muchos años a la cabeza del departamento de español de la D. Appleton and Company. Sus obras publicadas en español, algunas relativas a la enseñanza objetiva, fueron empleadas por maestros y escuelas en varios países de América del Sur.

¹⁶⁹ Norman Allison Calkins (1822-1895): profesor neoyorquino con filiaciones a la tradición pedagógica pestalozziana. Algunas de sus publicaciones fueron: *Lecciones de objetos primarios* (1862); *Cómo enseñar. Un curso graduado de instrucción y manual de métodos para el uso de los maestros* (1877); *Lecciones de objetos primarios para entrenar los sentidos y desarrollar las facultades de los niños. Un manual de instrucción elemental para padres y maestros* (1888); y *Manual de lecciones sobre objetos* (1872), texto ampliamente difundido en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX.

¹⁷⁰ GARCÍA PURÓN, Juan; *et. al. Op. cit.*, p. 2

¹⁷¹ Alfredo Elías y Pujol: se desconoce la nacionalidad del autor, así como su fecha de nacimiento. Sólo figura, en varias publicaciones de casas editoriales estadounidenses, como traductor de la obra. Algunos títulos vertidos por él del inglés al español fueron: *El sacrificio de Elisa* (1901); *De esclavo a catedrático* (1902); *Su caro enemigo* (1902) y *Sol de medianoche* (1903).

al maestro en su programa lo que debía hacer, cómo debía proceder, por medio de ejemplos explicativos que le enseñaban “prácticamente”.

De acuerdo a lo escrito en el capítulo, el primer grado de aplicación de los *trabajos manuales* consistiría en “ejercicios en los cuales el niño no” tuviera “que valerse por sí mismo de tijeras, cuchillos ni instrumentos cortantes ni punzantes. En el caso de que” fuera “necesario cortar, rajarse ó hender un objeto, el maestro se” encargaría “de hacerlo en presencia de sus discípulos”¹⁷² –asunto que puede entenderse como una relación de dependencia–. Obsérvense los trabajos que se sugerían para el grado:

Puede empezarse enseñando á los niños cosas sencillas, como cortar con los dedos una hoja de papel en figura de cuadrado, con lo que se recordarán las nociones aprendidas (...) referentes al cuadrado, pudiendo el maestro ampliarlas, diciendo por ejemplo que la línea de doblez que divide el papel por sus ángulos opuestos en dos partes, se llama *diagonal*, formándose por su medio *dos triángulos iguales*. Luego se irá doblando el papel por diferentes puntos hasta formar una pajarita, un barco, etc., cuya vista deleita siempre á los tiernos educandos: desdoblado en seguida la hoja, el profesor les llamará la atención acerca de los diferentes pliegues que la cruzan, formando *triángulos*, *cuadrados*, *rectángulos* y *polígonos*, cuyos lados podrá señalar respectivamente con lápices de distinto color para cada figura geométrica.

Otro ejercicio muy interesante y al par útil, consistirá en la combinación de tiritas de papel de colores, formando varios dibujos ó figuras (...); á fin de imprimir á las lecciones la mayor variedad posible, se proveerá el maestro de cartoncitos de colores, cuadrados ú octagonales, con los que pueden los niños llevar á cabo la ejecución de modelos de mosaicos y pavimentos [véase ilustración 1] (...)

Será altamente beneficioso para los educandos el enseñarles por ejemplo á hacer cucuruchos, paquetes y envoltorios de diferentes formas y tamaños; atar y desatar, hacer y deshacer nudos y lazadas, explicando al mismo tiempo los nombres de los diferentes nudos, como *nudo simple*, *nudo doble*, *de cirujano*, *de sastre*, *de marinero*, etc; trenzar cordones de varios colores; formar modelos con cintas ó tiras de papel de color, en cartones calados ó agujereados para este objeto, etc.¹⁷³

El maestro debía procurar traer a la mente de los alumnos, cada ejercicio elaborado (formas, colores, tamaños, sonidos, propiedades de los objetos, etc), como por vía de repaso y sin gran insistencia –a fin de evitarles toda clase de fatiga–, con el objeto de que aplicaran

¹⁷² ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. *Op. cit.*, p. 351.

¹⁷³ *Idem.*

constantemente los principios aprendidos de una lección a la otra. Adicionalmente, se le sugería al maestro añadir a los anteriores ejercicios, otros, que por sencillos o insignificantes que pudieran parecer, contribuyeran al objeto práctico de los *trabajos manuales*, máxime cuando los niños no hubiesen asistido a los Jardines de infancia¹⁷⁴, “tanto por buscarse en esta rama de la enseñanza, como en todas, la variedad dentro de la uniformidad, como por contribuir cada ejercicio (...) al desenvolvimiento de los músculos flexores y extensores del brazo, la mano y los dedos”¹⁷⁵.

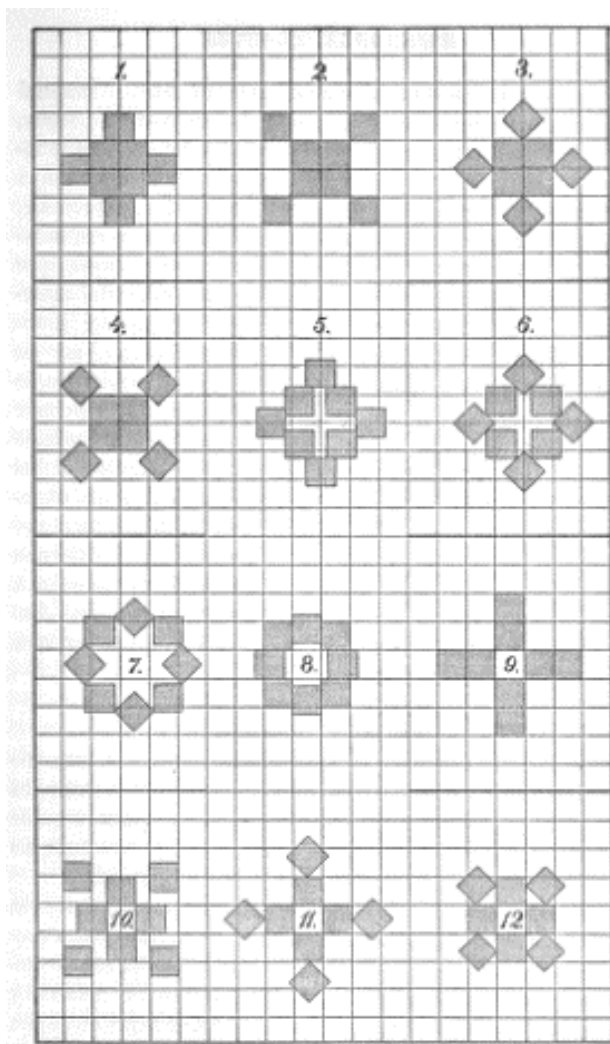


Ilustración 1. Combinaciones con 8 cubos o cuadrados de papel¹⁷⁶

¹⁷⁴ En Colombia, los primeros Jardines de Infancia aparecieron a finales del siglo XIX y a ellos acudían niños menores de seis años.

¹⁷⁵ ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. *Op. cit.*, p. 352.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 353.

Para el segundo grado de aplicación de los *trabajos manuales* se proponía:

se emplearán las tijeras, el cuchillo, la cola, pasta ó engrudo para los trabajos de ajuste y otros útiles ó ingredientes de análoga naturaleza; pero todo de uso corriente y al alcance de toda escuela elemental.

El profesor enseñará á los alumnos en este grado, á recortar con las tijeras papelitos de color de varias formas y tamaños, que unidos ó pegados de manera adecuada y con un fin dado, pondrán á prueba la habilidad y el buen gusto de los educandos, siendo conveniente y hasta necesario, que ellos mismos dibujen de antemano en los papeles las figuras que quieran darles, para recortarlas después.

El cartón se presta admirablemente á los ejercicios de trabajo manual y por eso en el segundo grado debe usarse con preferencia, practicando la medida con la regla, el trazado con la regla y el lápiz y el corte con las tijeras. Un maestro ingenioso puede sugerir multitud de objetos de cartón, entre los que pueden citarse como modelos los marcos para retratos, las cajitas de todas formas y dimensiones, los estuches, cigarreras, relojerías, etc., empezando por aquellos ejercicios en que las piezas de cartón tengan que pegarse unas á otras por su borde recto, hasta que el alumno posea la habilidad suficiente para doblarlo en diferentes sentidos. Con pedazos de cartón ó papeles de color, se pueden formar asimismo multitud de combinaciones de figuras geométricas, desde las más fáciles á las más complicadas.

Se recomienda en este grado el trabajo de marquetería ó taracea, pues á su relativa facilidad reúne la ventaja de prestarse á la confección de multitud de objetos, no solamente de adorno, sino hasta útiles en el seno del hogar y artísticos por la gran variedad de dibujos que en ellos pueden aplicarse. Los ejercicios de urdimbre y trama son también de la mayor utilidad y no deben descuidarse en este grado, enseñanza a formar tejidos de varios dibujos, con papeles de color.

En cuando á los trabajos con cera, arcilla ó pasta plástica, ofrecen ancho campo de cultivo al maestro y á los alumnos. Por su condición de ductilidad, pueden emplearse esos materiales para reproducir toda clase de objetos (...) Además de la simple reproducción de objetos y cosas, se recomiendan en los ejercicios con arcilla ó pasta los bosquejos topográficos y geográficos y las molduras aplicadas á tarros, jarrones, platos y vasijas, imitando especialmente flores, insectos y frutas.¹⁷⁷

Durante los ejercicios del segundo grado, se aconsejaba al maestro llamar la atención sobre la importancia de una práctica constante y continuada para la ejecución de trabajos en apariencia fáciles y corrientes; y a dar repaso a las nociones de forma, color, propiedades, uso de materiales y herramientas.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 356.

En la opinión del autor, con estos dos grados, quedaba “completa la iniciación en la enseñanza del *trabajo manual* en las escuelas primarias”¹⁷⁸, que abarcaría en general los trabajos en papel y cartón, con cordones, de marquetería, de urdimbre, en arcilla y otros materiales plásticos.

Los ejercicios que comprenderían para el tercer grado –los trabajos en madera– debían “enseñarse por vía de complemento al segundo grado”¹⁷⁹, cuidando el no concederle excesiva importancia a la parte utilitaria, pues a fuerza de repetir ejercicios mecánicos, el niño no hallaría deleite en ellos. Para este último grado, el maestro fijaría la atención de los alumnos, por ejemplo, “en la operación de clavar un clavo [sobre una pared] sin inclinarlo ni torcerlo y con pocos golpes de martillo”. En tanto iban “adquiriendo práctica en ello y á fin de variar los ejercicios, se les” enseñaría “a manejar un pequeño serrucho, el escoplo, el formón, la garlopa y aquellos instrumentos de carpintería más necesarios para trabajos sencillos”¹⁸⁰. Adicionalmente, si las escuelas contaban con *cajas de carpintería* dotadas de todos los instrumentos, bien podían orientarse las lecciones hacia la construcción de cajitas, juguetes, bancos en miniatura, marcos y repisas, pero solamente hasta este punto debían llegar los *trabajos manuales* en madera: se evitarían ejercicios de torneado o tallado, al constituirse estos como ejercicios propios de las escuelas de artes y oficios, fuera del verdadero radio de acción del *trabajo manual* en la escuela primaria.

Ahora bien, advertía el autor que los anteriores *trabajos manuales* resultarían incompletos si no se alternaban con ejercicios de agricultura, importante rama de la enseñanza que era de absoluta necesidad introducir a las escuelas primarias:

Los trabajos de agricultura se prestan para desenvolver la agilidad muscular de los educandos, que á la vez se inspiran en el amor á la Naturaleza y al trabajo; adquieren nuevas energías, proporcionando descanso y recreo á la mente, vigor al cuerpo y aire puro y oxígeno á los pulmones, instruyéndose en una ciencia tan provechosa como la agricultura, base del bienestar y prosperidad de los pueblos¹⁸¹.

¹⁷⁸ *Idem.*

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 357.

¹⁸⁰ *Idem.*

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 358

El autor mencionaba que los trabajos de agricultura –para los que era indispensable que las escuelas contaran con terrenos anexos, o a falta de ellos, con un jardín, o aún, a falta del jardín, con un cajón con tierra y/o con varias macetas– podían orientarse de la siguiente manera:

El maestro explicará á los niños los sorprendentes fenómenos de la germinación en las semillas y la circulación de la savia en los tallos. Hará notar asimismo las particularidades que ofrecen algunas plantas; como la *sensitiva*, que encoge sus hojas al tocarla ó sacudirla; el *girasol*, llamado así por la propiedad que tiene de irse volviendo en la dirección constante del sol; el *dondiago de noche*, planta cuya flor se abre al anochecer y se cierra al salir el sol; el *dondiago de día*, en la que sucede todo lo contrario a así seguirá fijándose el maestro en aquellas otras plantas ya comunes de los diversos países (...)

[Luego el maestro deberá llegar a procedimientos más complejos]: La plantación de arbustos, el trazado de surcos con la azadilla, la destrucción de malas yerbas, el manejo de la pala, la azada y el rastrillo; la poda, el injerto; la construcción de cercas y vallas, nidales y hasta jaulas; de redes ó alambreras para la trepa de las plantas, etc.¹⁸²

Por último, el autor hacía anotar que, respecto de las escuelas de niñas, era fundamental además de los *trabajos manuales* de papel, cartón, alambre, cera, arcilla, etc., y los trabajos agrícolas, en ellas había que aplicar otros: los *trabajos manuales domésticos*, por convenir ellos especialmente a su sexo. Siguiendo un procedimiento gradual y progresivo se enseñarían a las niñas “las faenas domésticas más sencillas, hasta llegar a las más complicadas, tratando siempre de presentarlas (...) en forma atractiva, con el fin de”¹⁸³ despertar su interés y su destreza en los quehaceres domésticos de toda especie: el hacer un remiendo, reparar la ropa, zurcir, coser un botón; las labores de bordado; la limpieza y ventilación de las habitaciones; el cuidado de los enfermos y de los niños; las artes de la cocina; el lavado y el planchado, etc.

¹⁸² *Ibid.*, p. 359

¹⁸³ *Ibid.*, p. 363

3.1.3. *Manual para el primer año: los trabajos manuales de plegado.*

Para el año 1926, a través de Cabaut & cía editores¹⁸⁴ fue publicado el manual de la maestra normalista Carmen Champy Alvear¹⁸⁵ titulado *Trabajo Manual*¹⁸⁶. En su introducción, se consideraba la importancia de los *trabajos manuales*, la relación de estos con otras áreas del saber (principalmente geometría y dibujo) y las aplicaciones que hacían de él un poderoso auxiliar de las demás asignaturas (por ejemplo, las representaciones geográficas, de monumentos históricos o de objetos para demostrar leyes físicas por medio de preparaciones con arcilla). Adicionalmente –citando al pedagogo sueco Otto Salomón– se recogían los fines de la enseñanza manual, en los que se ponía en evidencia su carácter educativo:

- 1.º Despertar gusto y amor por el trabajo en general.
- 2.º Inspirar respeto por el trabajo corporal honrado, por grosero que fuera.
- 3.º Desarrollar la independencia y la confianza del niño en sí mismo.
- 4.º Acostumbrarlo al orden, al aseo, a la exactitud y a la corrección.
- 6.º Perfeccionar la vista y el sentido de la forma y dar una habilidad manual general.
- 7.º Desarrollar las fuerzas físicas del niño¹⁸⁷.

Seguido de la introducción, dando inicio a la presentación de los contenidos, la maestra planteaba que la aplicación de los *trabajos manuales* en las escuelas primarias comprendería esencialmente cuatro partes: “el plegado, cartonado, modelado y slöjd o trabajos sobre madera”¹⁸⁸. Advertía, que limitándose al programa del primer año (sección elemental), en el manual solo serían examinados los *trabajos manuales* relacionados con el plegado: sus aplicaciones geométricas y la construcción de objetos útiles. Así, comenzaba familiarizando

¹⁸⁴ Editorial argentina que, para la primera mitad del siglo XX, acompañó la publicación de numerosos manuales escolares referidos a diferentes materias: *Dibujo. Album de láminas; Ortografía. La escuela moderna. Serie elemental de instrucción primaria; Física. La escuela moderna. Serie elemental de instrucción primaria; Idioma Patrio. Gramática: teoría, ejercicios, análisis; Higiene general*; por nombrar algunos.

¹⁸⁵ Carmen Champy Alvear (s.f.): profesora normalista argentina. Directora, para el año 1900, de la escuela elemental núm. 17 del 12º distrito escolar [Argentina] y vicedirectora de la Escuela Normal de Flores para el año 1908. Maestra experta en plegado, cartonado, modelado y Slöjd (también en ocasiones entendido como trabajos en madera)

¹⁸⁶ CHAMPY, Alvear C. Trabajo Manual. Plegado – recorte – picado o perforado, geometría aplicada, cartonado – confección de juguetes. 2 ed. París: CABAUT y Cía EDITORES, [Colombia: Colección Darío Echandía-Ibagué]. 1926. pp. 120. Aunque se desconoce el grado de circulación que el manual pudo tener en el país, se toma en cuenta en la exploración que aquí se hace, porque refuerza una relación ya marcada en los manuales y programas del país: aquella en la que los *trabajos manuales* están íntimamente ligados a las formas geométricas y al dibujo.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 3

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 5

meticulosamente al lector con ciertas operaciones que se repiten a menudo en las construcciones geométricas:

Escuadra

Tomamos una hoja de papel de forma rectangular: tiene cuatro ángulos rectos, y sus lados son iguales y paralelos dos a dos. Si de ese rectángulo queremos obtener un cuadrado, llevamos uno de los lados menores sobre el contiguo mayor (Fig. 1), de modo que el punto A coincida con A' ; luego se traza el pliegue $A'E$ que coincide con el lado AE ; los triángulos isósceles CAE y $CA'E$ superpuestos determinan una escuadra, cuyo ángulo recto es A ; los catetos iguales CA y AE y la hipotenusa CE ; el triángulo $CA'E$ consta exactamente de los mismo elementos, desdoblado el papel, vemos que hemos trazado un cuadrado.

Trazar una escuadra es, pues, llevar el lado menor sobre el mayor y determinar un pliegue en longitud igual al lado menor del rectángulo.

Mediana

Si se unen los lados opuestos de un cuadrado y se determina un pliegue llamado *mediana*, queda el cuadrado dividido en dos rectángulos iguales, cuyas bases serán iguales a la mitad de la altura; en los cuadrados, las dos medianas son iguales; en los rectángulos, la mediana paralela a los lados mayores es siempre más larga que la otra (Figs. 3 y 4).

Diagonal.

Si se unen los ángulos opuestos de un cuadrado, el pliegue que se forma es la *diagonal* del cuadrado y divide los otros dos ángulos rectos en ángulos agudos de 45° ; $\frac{90^\circ}{2} = 45^\circ$ (Fig. 2); luego cuando los catetos son iguales los ángulos agudos del triángulo rectángulo miden exactamente 45° , pues a lados iguales se oponen ángulos iguales. En un mismo cuadrado las diagonales son siempre mayores que las medianas.

Perpendicular.

Supongamos ahora que el papel de que disponemos no sea completamente regular y que necesitemos un ángulo recto para iniciar nuestra construcción; entonces se dobla parte de uno de los lados sobre sí mismo y el pliegue trazado será *perpendicular* a dicho lado, pues cualquier punto que se tome sobre el pliegue será equidistante de los puntos c y c' ; por consiguiente, siendo el pliegue perpendicular a cc' , forma dos ángulos rectos. El mismo caso se presenta con el pliegue mn y los puntos B y B' (Figs. 5 y 6).

El pliegue que desde luego debe cortarse o rasgar, debe ser hecho de ambos lados del papel, pasándose la uña de modo que se gaste el pliegue y pueda cortarse fácilmente sin dejar filamentos. [véanse las figuras en la ilustración 2]¹⁸⁹.

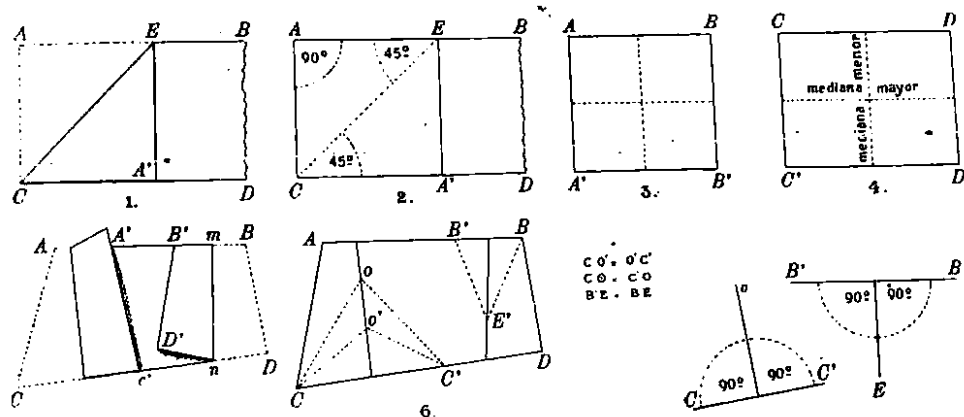


Ilustración 2. Ejercicios preliminares de plegado. Figuras de las operaciones¹⁹⁰

Posteriormente, el grueso de las actividades que seguían en el programa estaban relacionadas con las construcciones geométricas de todo tipo, símiles a las propuestas en el programa del Congreso Pedagógico:

Cubos y prismas

Construcción del cubo con un cuadrado; análisis de la construcción; construcción del cubo con un rectángulo; construcción del cubo de naipes con seis rectángulos; caja cúbica (...); construcciones de prismas; análisis; caja prismática; canastilla prismática con aro de broches y análisis de la construcción.

El cuadrado

Sus diversas construcciones; reducción proporcionalidad del cuadrado; ampliación proporcionalidad del cuadrado; demostración intuitiva del cuadrado de la hipotenusa, equivalencias.

Ángulo poliedros y pirámides

Construcción de un ángulo triedro con un cuadrado; construcción del cubo con tres pirámides de base cuadrada; demostración intuitiva del volumen de la pirámide y construcción de una pirámide perfectamente regular.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 5

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 7

Triángulos - Rombos

Construcción de un triángulo dado un cuadrado; construcción de un triángulo dado un rectángulo; construcción de un triángulo equilátero dada la altura; construcción de un triángulo equilátero dada la base; construcción de un triángulo equilátero en un cuadrado dado; construcción del mayor triángulo isósceles dado un cuadrado; construcción de una red de triángulos; aplicaciones del triángulo y construcciones de rombos.

Plegado Froebeliano y aplicaciones

Primera, segunda y tercera serie; bandeja; canastilla; caja japonesa; cierre de la caja japonesa y bombonera.

Polígonos regulares

Pentágonos; hexágonos; octógonos y polígonos de 10, 12 y 16 lados.

Aplicación de los polígonos como motivos de adorno

Mosaicos; estrellas; resurgidos; confección de cajas.

Recortes

Moldes y recortes a base de polígonos¹⁹¹

La maestra hacía notar que estos trabajos de plegado estarían íntimamente relacionados con el dibujo y las formas geométricas. Con el dibujo porque cada objeto se representaría “a una escala determinada, debiendo los alumnos hallar la exacta proporción de sus partes”, para luego representarlas “siguiendo las leyes de la perspectiva”. Por esta razón, debía empezarse “con la construcción del cubo, el más simple de todos los poliedros, por sus dimensiones iguales y sus seis caras cuadradas (véase ilustración 3)”¹⁹²; y, con las formas geométricas porque cada objeto confeccionado por el niño demandaba una forma, con magnitudes susceptibles de ser trazadas, medidas y analizadas –tamaño, peso y volumen del objeto, por ejemplo–. Así entendidos, a la par que desarrollaban la destreza de la mano y ejercitaban la vista, los *trabajos manuales* permitían “hacer estudios verdaderamente prácticos de geometría”¹⁹³; los objetos confeccionados servían “para resolver buena cantidad de problemas sobre superficies, volúmenes y capacidad”¹⁹⁴.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. XI

¹⁹² *Ibid.*, p. 2

¹⁹³ *Ibid.*, p. 1

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 2

Como resultado, cada trabajo realizado comprendería una secuencia: “una construcción geométrica; desarrollo y dibujo de ésta; estudio del objeto, comparando sus elementos; [y] aplicaciones”¹⁹⁵. A la par, se incluirían conversaciones sobre su forma, su color, las materias primas empleadas y sus cualidades, temas que proporcionarían al alumno infinidad de conocimientos útiles.

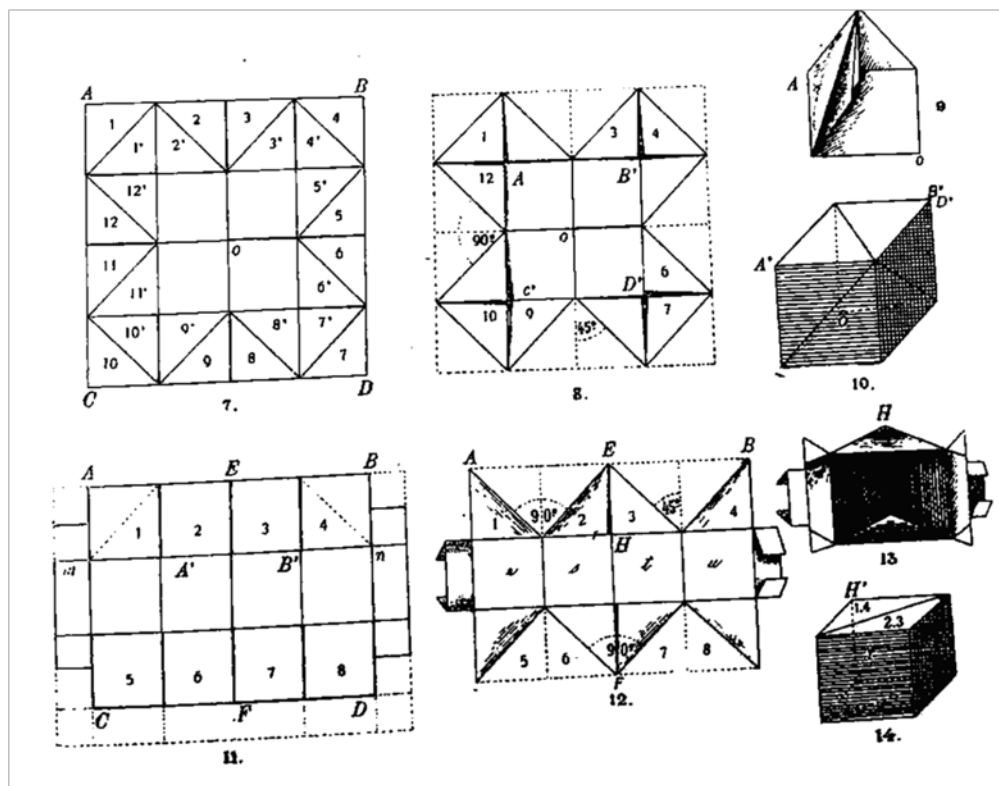


Ilustración 3. Construcción de cubo a partir de un cuadrado y un rectángulo.¹⁹⁶

En menor proporción, en comparación con las construcciones geométricas, una parte del programa se concentraba en otros ejercicios y lecciones: los colores, su clasificación y su combinación armónica; y la confección de juguetes, particularmente muñecas, lección dirigida exclusivamente para las niñas.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 5

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 7

3.1.4. *El trabajo manual en la escuela primaria: sentir, pensar y ejecutar.*

El profesor Luis Enrique Reyes Solano¹⁹⁷, quien por muchos años se dedicó a la enseñanza de los *trabajos manuales* con niños y jóvenes de la escuela primaria y secundaria del Gimnasio Moderno de Bogotá¹⁹⁸ y con maestros alumnos de la entonces Facultad de Educación¹⁹⁹ de la Universidad Nacional de Colombia, publicó en el año 1933 un pequeño volumen titulado *El trabajo manual en la escuela primaria*, volumen que reunía los procesos que debían seguirse para la ejecución de determinados *trabajos manuales*, contemplados esencialmente desde el punto de vista educativo y no como preparatorios de una habilidad profesional destinada a servir al individuo de medio de subsistencia²⁰⁰.

Previo a la exposición de las diferentes técnicas, don Agustín Nieto Caballero²⁰¹ expresaba en la introducción, que en tanto el *trabajo manual* se constituía no sólo en una nueva materia de enseñanza sino en la expresión de todas las demás y había de ser libre en su concepción y realización para que fuera en realidad creador²⁰², el volumen no encerraría dentro de moldes rígidos su enseñanza, pues “un sistema que obligase al niño a no hacer sino trabajos de cartón en una determinada edad, para dejar a otras edades el modelado, los trabajos en madera, la encuadernación, etc., resultaría un contrasentido”²⁰³. Mejor, en él sólo se pretendía facilitar el proceso de un determinado trabajo, disponiendo un orden para vencer las resistencias que la materia prima presentaba. Así, en el manual no se establecían grados escalonados de aprobación, ni se restringían los diferentes trabajos a una edad particular, sino que se proponía cierta organización para la realización de cada trabajo: resultaba no sólo “adecuado sino también muy necesario, seguir la reglas para la fabricación de cualquier objeto”²⁰⁴.

¹⁹⁷ Luis Enrique Reyes Solano (1894 – s.f.): Fue llamado a hacer parte del grupo de maestros del Colegio Gimnasio Moderno, cuando apenas tenía 20 años edad. Dirigió las lecciones de matemáticas, cálculo, botánica y trabajos manuales.

¹⁹⁸ Gimnasio Moderno: establecimiento de carácter privado fundado en el año 1914 por el pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero, y los hermanos José María Samper Brush y Tomás Samper Brush.

¹⁹⁹ Adscrita a la Universidad Nacional de Colombia mediante el decreto número 10 de 1932.

²⁰⁰ REYES, Luis. *Op. cit.*, p. 4

²⁰¹ Agustín Nieto Caballero (1889-1975): abogado, psicólogo y educador colombiano, quien se destacó por trabajar en la difusión de los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva en el país. Fundador del Gimnasio Moderno en 1914 y del Gimnasio Femenino en 1928. Se desempeñó como Ministro de Educación en el período de 1932-1936 y como rector de la Universidad Nacional de Colombia en el período 1938-1941.

²⁰² *Ibid.*, p. 3

²⁰³ *Ibid.*, p. 5

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 6

En la misma dirección, aceptando que la ocupación manual debía ser completamente libre a la edad del niño y que se debía dar a él ocasión para manipular aquello que pudiera interesarle –sin limitación alguna–, se indicaba que no debía imponerse a él la realización de determinado *trabajo manual*, pues lo más relevante sería siempre que la ocupación tuviera sentido para él: no podía convertirse entonces la realización del trabajo en una tarea obligatoria, en una labor forzosa, sino que su realización debía ser un verdadero deleite para el escolar; no debía exigirse tampoco al niño un diseño previo a la realización del objeto: estaba muy bien exigirle a un estudiante de ingeniería un dibujo con minuciosos detalles de lo que ejecutaría, pues estaba dentro de la línea de sus estudios y posibilidades, pero a un chiquillo, que aún no tenía pleno uso de razón, solo se podía pedir que obrara con libertad sobre la materia; incluso, tal realización, no debía cerrarse al área del taller, pues si bien, en dicho espacio se ponía al niño en conocimiento de las materias primas, de su manipulación y del uso de instrumentos para dominarle, también debía él familiarizarse con el resto de su entorno. En palabras de don Agustín Nieto Caballero:

El niño en ese preciso instante de su vida es pura sensación y movimiento, y es movimiento porque la búsqueda de sensaciones rompe toda quietud. Después de la mera curiosidad sensorial vendrá el período de la construcción, y aun entonces, si pretendemos que la inteligencia infantil no se ahogue, habremos de respetar las iniciativas del niño, porque para él todo el medio ambiente es un laboratorio que brinda al desarrollo de su espíritu las más variadas ocasiones de experimentar y de crear. Está bien que el chiquillo encuentre manera de hacer plegados y trenzados, recortes de papel y cartón, modelado en greda o plastilina, pequeños trabajos con bejuco o alambre, pero no limitemos su actividad manual a estas ocupaciones sedentarias. Dejémosle ambular con la libertad que él necesita. Lo esencial es que encuentre variedad en sus actividades, y esto no es posible conseguirlo únicamente en torno de las mesas del taller o dentro del reducido espacio de una clase. El niño necesita de la plena libertad: yendo a los cerros, corriendo por las veredas, trepando a los árboles en busca de los elementos que necesita, es como mejor hace la educación de sus músculos y como con mayor firmeza organiza su cerebro²⁰⁵.

Concebido entonces el volumen bajo este principio de libertad, el maestro Luis Enrique Reyes proponía en él una serie de *trabajos manuales* que no se dividían ni por grados ni por partes –a diferencia de los anteriores manuales y del programa del Congreso Pedagógico, en los que los grados o partes funcionaban como prerrequisitos para avanzar– sino separados

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 6

por secciones. Aunque especificaba unos ejercicios introductorios –necesarios sí para dar comienzo a la aplicación del *trabajo manual*–, al resto de trabajos podía acudir libremente, atendiendo los intereses del niño.

En la primera sección titulada “Ejercicios preliminares” se proponían trabajos propios de las escuelas de párvulos: *trabajos manuales* en papel, exclusivamente urdimbre y plegado, que tenían por finalidad “educar la mano, la vista, el gusto artístico y dar conocimiento de las formas, colores y simetría”²⁰⁶. Junto a ellos, se anexaban los trabajos de manipuleo de fibras y cuerdas, pues haciendo torzales y nudos se aumentaba la soltura de las manos y al mismo tiempo se cultivaba el hábito de la atención²⁰⁷. Y, por último, junto a los dos anteriores, se agregaban los trabajos de modelado, que debían iniciarse con la construcción de la esfera, luego del cubo, luego del prisma y finalmente del tetraedro, para dar paso posteriormente a ejercicios de mayor dificultad. Hay que señalar, que para la totalidad de trabajos en esta sección –al igual que los de las posteriores secciones– se especificaban los materiales, las herramientas y los procedimientos técnicos necesarios para la realización de cada objeto, los cuales se acompañaban siempre con ilustraciones (véase ilustración 4 y 5).

En la segunda sección, se presentaban los trabajos de cartonería, descritos con el mayor número de detalle para que los maestros poco versados en la disciplina pudieran guiar acertadamente a sus alumnos²⁰⁸. Entre algunos de los trabajos propuestos se encontraban: cortar un cuadro de cartón; forrar un polígono y una figura mixta; hacer un marco para retrato, un portalibros, una caja común, una cubeta, una papelera, una cubeta poligonal, un costurero, entre otros (véase ilustración 6).

En la tercera sección se trataba la técnica general de encuadernación de libros, sin entrar en detalles de tipo profesional. En la opinión del maestro Luis Enrique, “aparte de ser un magnífico factor en el trabajo manual”, la encuadernación tenía “un alto valor educativo porque los alumnos” encontraban en él “una ocupación muy agradable” que les daba la

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 9

²⁰⁷ *Ídem.*

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 19

ocasión de “encuadernar y empastar sus cuadernos, libros y demás trabajos escolares, comenzando (...) [así] la formación de sus pequeñas bibliotecas”²⁰⁹.

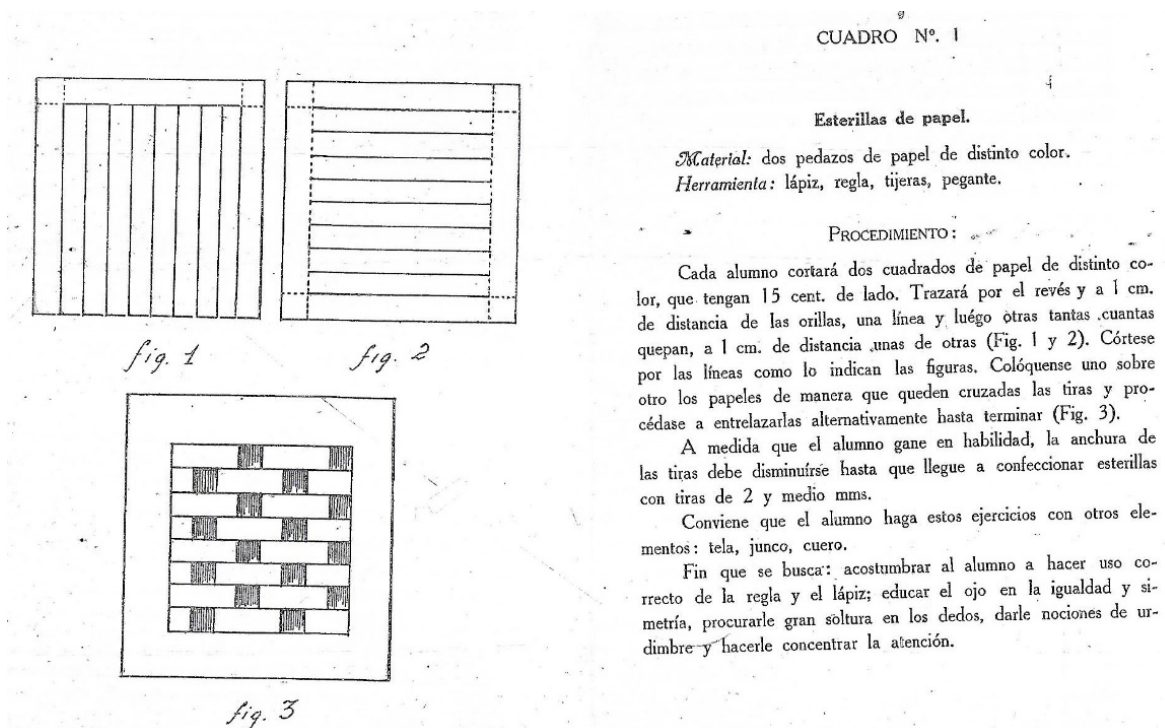
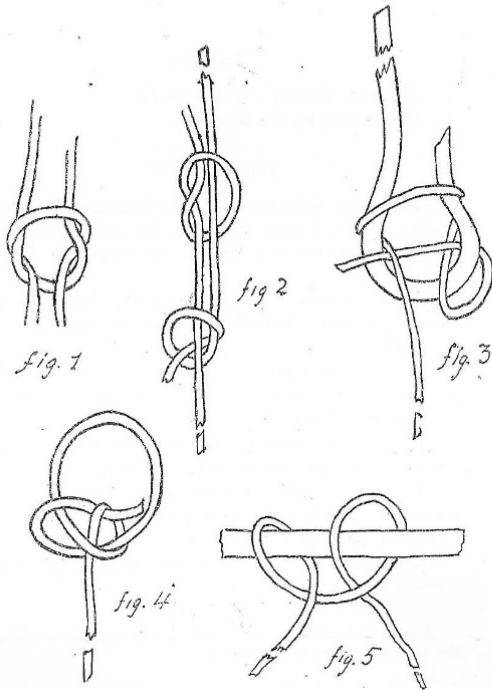


Ilustración 4. Trabajos manuales de papel: urdimbre²¹⁰

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 55

²¹⁰ *Ibid.*, p. 10-11

Nº 3



CUADRO N.º 3

Torsión de fibras y anudación de cuerdas.

Material: Fique o las fibras de la región.

PROCEDIMIENTO:

La técnica de la torsión de fibras es tan sencilla, que no es el caso de explicarla aquí. Con este ejercicio se persigue en primer término, un movimiento en los dedos distinto del hecho en los ejercicios anteriores, y suaviza el trabajo de las coyunturas.

En segundo término, la obligación de hacer un torzal parejo o uniforme, determina en el alumno un ejercicio de gran provecho para el perfeccionamiento de la filatería.

La anudación de cuerdas determina un buen ejercicio para los dedos y la imaginación. Es muy común el caso de no saber cómo se hace un nudo o cómo se unen seguramente una cuerda gruesa con una delgada. Hacer la llave de lazada (Fig. 4) se necesita permanentemente y muy pocos la hacen convenientemente. El nudo de maquinero también es de uso frecuente. (Fig. 5)

El niño al hacer estos ejercicios pone en acción los dedos, los ojos y la imaginación. Es conveniente hacerle notar la combinación de las cuerdas para la seguridad de los nudos, y para que por medio de esa gimnasia mental recuerde después con facilidad cómo se hacen.

Nota. En la Colección de tableros de Trabajos Manuales aparecen dos cuadros: uno para torsión de fibras y otro para anudación de cuerdas.

Ilustración 5. Torsión de fibras y anudación de acuerdas²¹¹.

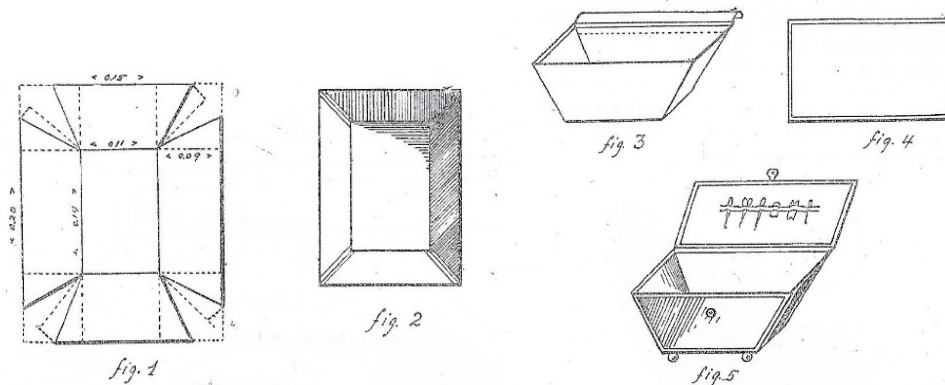


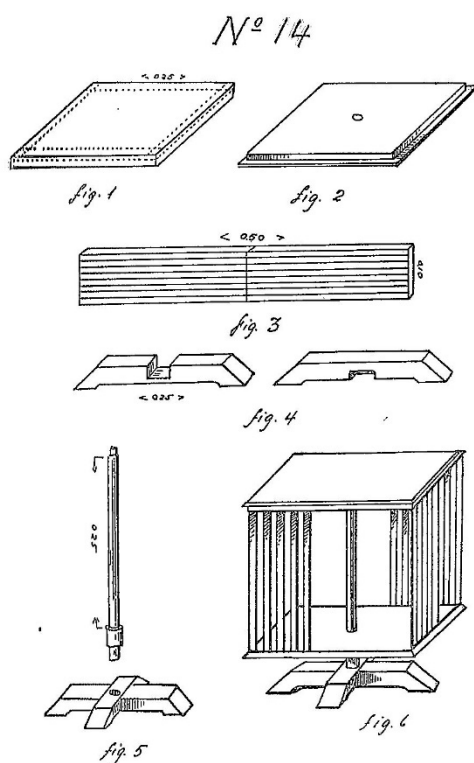
Ilustración 6. Trabajo de cartonería: hacer un costurero²¹²

En la cuarta sección se abordaban los trabajos en madera, “importantes (...) no sólo por su valor educativo, sino por su aprovechamiento como complemento de otras materias

²¹¹ *Ibid.*, p. 14-15

²¹² *Ibid.*, p. 48

escolares”²¹³. Cada trabajo propuesto, ponía al alumno en contacto con todo tipo de herramientas y lo llevaban a poner en práctica infinidad de ideas, con lo que aumentaba su acervo de conocimientos, necesario “para el desenvolvimiento de su inteligencia”²¹⁴. Entre los trabajos propuestos se encontraban: hacer una regla, una escuadra, una columna ochavada, un escaño para el baño, un banco, un marco, una repisa, una biblioteca giratoria; arquear de canto un listón; realizar encajes y ensambles, etc. (véase ilustración 7).



CUADRO N.º 14.

Biblioteca giratoria.

Material: 1 tabla de 0.50 por 0.30, otra de 0.50 x 0.10 un trozo de cerco de 0.50 por 0.04 y por 0.04 cts. Un palo cilíndrico de 0.35 de largo y 2 y medio cts. de diámetro.
Herramienta: la citada.

PROCEDIMIENTO:

Después de pulir las dos tablas cuadradas de 0.25 x 0.25, márchense con el gramil (Fig. 1) las líneas por las cuales ha de pasarse el guillamen para hacer las medias cajas que indica la Fig. 2. En la tabla de 0.50 x 10 háganse las divisiones suficientes y sacar 16 o 20 listones del ancho del grueso de la tabla (Fig. 3) por 0.25 cms. de largo. Después de cepillar a escuadra el cerco, de manera que todas sus caras laterales queden iguales, divídase en dos y en cada uno de ellos háganse los cortes y escopladuras que indica la Fig. 4. De manera que al encajarlas una entre otra, el ajuste sea perfecto (Fig. 5). Arréglese el palo central sobre el cual habrá de girar la biblioteca y procedase a armarla.

Para que esto sea fácil, colóquense primero los listones de las 4 esquinas y luego los demás, espaciándose simétricamente, en la forma que indica la Fig. 6.

Ármese en seguida el soporte y métase el extremo superior por el hueco central de la tabla de abajo, y la pequeña espiga que se ve en el mismo extremo, incrustese en el hueco que tiene por debajo y solamente hasta la mitad de su espesor, la tabla superior.

La tabla de abajo debe descansar sobre el hombro inferior del palo central y la tabla superior descansará sobre el hombro que se ve en el extremo superior del mismo.

*Ilustración 7. Trabajo de madera: hacer una biblioteca giratoria*²¹⁵

En la quinta sección se proponían los trabajos de repujado en cuero y en cobre o estaño laminados, que “aplicados a la encuadernación, forrado y decoración de estuches, cofres, y otros objetos artísticos”²¹⁶ aumentaban la capacidad de atención del niño y provocaban su imaginación.

²¹³ *Ibid.*, p. 63

²¹⁴ *Idem.*

²¹⁵ *Ibid.*, p. 88

²¹⁶ *Ibid.*, p. 99

Finalmente, en la última sección eran presentados los trabajos en mimbre, los cuales no requerían herramientas especiales, pues casi todo el trabajo se desarrollaba a mano. Bastaba contar con la materia prima, el mimbre, bejuco que abundaba en el país y que además se prestaba para trabajarlo sin dificultad. “Aparte de educar el gusto”, los trabajos en mimbre producían gran habilidad manual y estimulaban “la iniciativa [del niño] para la creación de nuevos estilos”²¹⁷.

Con la presentación de los diferentes trabajos que correspondían a la enseñanza manual, cerraba el profesor Luis Enrique su volumen considerado próximo a los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva.

3.1.5. Programa para la enseñanza y aplicación de los trabajos manuales en las escuelas normales.

Con el decreto número 71 del 14 de enero del 1939, se aprobó el plan de estudios para las Escuelas Normales del país y se dispuso que el Ministerio de Educación Nacional adoptaría por resolución los programas respectivos. En efecto, mediante las resoluciones marcadas con los números 37 y 39 del 23 de enero del mismo año²¹⁸, se adoptaron los programas de estudios para las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Normales Regulares del país.

El programa adoptado para las Escuelas Normales Regulares, además de presentar los contenidos mínimos de cada asignatura, contenía unas orientaciones metodológicas con el fin de que los profesores siguieran los procedimientos más adecuados en la enseñanza de sus respectivas materias, aunque, respecto del *trabajo manual*, se consideraban tan sólo un par de puntos:

²¹⁷ *Ibid.*, p. 105

²¹⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 39. (23, enero, 1939). Por el cual se adoptan los programas de estudios para las Escuelas Normales Regulares. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939, p. 49.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 37. (23, enero, 1939). Por el cual se establece el plan de estudios, los programas y el reglamento para las Escuelas Normales Rurales. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939, p. 5.

Primero, sobre el programa de la materia de enseñanza –a la que se reconocía en algunos apartados no como materia escolar sino como una “actividad de otra índole”, orientada sí, a “las necesidades más apremiantes del medio y las propias necesidades de los estudiantes”²¹⁹– se especificaba:

Ante todo, debe tenerse en cuenta que de los trabajos manuales no puede hacerse un curso colectivo con un programa uniforme. Es claro que siendo las capacidades de los alumnos tan heterogéneas dentro de un mismo grupo, en cada caso individual se ha de comenzar por aquella parte del programa que esté en mejor armonía con los conocimientos y habilidad de cada niño. Precisa para esto que, mediante ciertos ejercicios a juicio del profesor, se haga una clasificación de los alumnos, lo más justa posible, y que esté en relación con las tendencias y gustos de cada uno de ellos²²⁰.

Así, no se establecía un programa riguroso de grados sucesivos uno al otro, aplicable homogéneamente a un grupo, sino que se sugería una ordenación lógica de los trabajos que debían enseñarse a cada niño, previo a la consideración de sus conocimientos y habilidades, tendencias y gustos, asunto ya considerado en el programa del Congreso Pedagógico.

Segundo, se señalaba que con la enseñanza de los *trabajos manuales* no se pretendía “únicamente el aprendizaje de un trabajo especial”, sino el que los niños adquirieran “cierta habilidad de manos, buen gusto estético, y el manejo y conocimiento de las más usuales herramientas”²²¹, por lo que se hacía necesario elevar en los maestros alumnos el concepto acerca de su importancia educativa, lo que indica que, aun para el periodo de la resolución, estaba viva todavía la disputa en torno al carácter de su enseñanza.

Dicho esto, se establecían con el programa nueve *trabajos manuales*, similares a los enseñados en los manuales escolares ya vistos, pero no desarrollados minuciosamente en lo que respecta a los procedimientos técnicos y al método:

²¹⁹COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas de estudios para las Escuelas Normales Regulares de la República. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939, p. 53.

²²⁰ *Ibid.*, p. 117

²²¹ *Idem.*

Trabajos en hoja de lata. Cajas cuadradas y cilíndrica. Utensilios diversos. Lámparas para alcohol. Uso de la soldadura de estaño.

Trabajos de tejidos. Tejidos con hilo, lana, fique, crin, esparto, paja, etc. Fabricación de canastos y otros objetos de mimbre, etc.

Trabajo con alambre. Objetos de uso doméstico tales como coladores, parrillas, pantallas, portacubiertos, guardapapeles, canastos para escritorios, ganchos, jaulas, mallas rejas, etc.

Encuadernación. Todo lo concerniente a la encuadernación completa de un libro. Preparar las pastas, encolar, recortar, forrar, hacer el lomo, etc.

Trabajos en madera. Desde obras muy simples, tales como las de cepillado, corte, ajustes, pegado, etc., de la madera, hasta la elaboración de muebles u objetos de utilidad inmediata.

Trabajos de pirograbado. Trabajos de adorno en los muebles que se hagan en las labores de carpintería.

Trabajos con arcilla y yeso. Objetos simples al principio. Fabricación de utensilios de cocina, objetos para decoración: jarras, ollas, etc. Reproducción de flores, frutas, hojas, animales, con fines ornamentales.

Trabajos de talla. Trabajos simples en materiales a propósito: maderas, jabón, yeso, etc.

Trabajos de pirograbado y repujado. Trabajos de adorno en los muebles que se hagan en las labores de carpintería²²².

Se recordaba, al final del breve listado, que en el desarrollo de la asignatura sería conveniente que los maestros alumnos prepararan también los materiales que utilizarían en su práctica en la Escuela Anexa, pues además de facilitarles su ejercicio, les permitirían fortalecer su labor docente una vez salidos de la Escuela Normal.

Por su parte, en el programa establecido para las Escuelas Normales Rurales, dirigido meramente por y para las maestras del país²²³, se indicaba que, a fin de que las maestras rurales comprendieran su misión especial, las profesoras de las normales debían aprovechar la enseñanza de todas las asignaturas no sólo para la transmisión de conocimientos, sino también para introducir a las alumnas en los métodos, por lo que el programa no abordaba exclusivamente los contenidos de enseñanza²²⁴.

²²² *Idem.*

²²³ Resulta curioso en la resolución, que las Escuelas Normales Rurales atendían solamente la población femenina. Se utilizaba a lo largo de las disposiciones siempre los sustantivos maestras y alumnas, dejando por fuera al sexo masculino de la formación normalista rural.

²²⁴ Aunque, hay que advertir, que en lo que respecta al *trabajo manual*, muy poco se ahondaba sobre las cuestiones del método. Ciertamente, apenas si se hacían algunas consideraciones en torno a su enseñanza y orientación. Lo principal estaba siempre en el contenido.

Según se explicitaba en el desarrollo del programa, los *trabajos manuales* debían tender a capacitar a las futuras maestras para que pudieran orientar dicha materia de enseñanza en las escuelas primarias rurales²²⁵. Además, debían “propender por el progreso físico de [las alumnas] y contribuir a su desenvolvimiento psicológico, social y moral, dándoles oportunidades para el cultivo de la imaginación, de la reflexión, de la coordinación de aptitudes y facultades, del sentido de responsabilidad del espíritu y de solidaridad que [debía] existir en todo trabajo”²²⁶.

El programa de *trabajos manuales* que aplicaría en dichos establecimientos se organizaba concretamente en siete puntos:

1° Trabajos prácticos de aplicación a la enseñanza, con toda clase de material.

2° Confección de juguetes, juegos educativos y material de enseñanza

3° Labores y confección de modas.

4° Trabajos de hilados y tejidos.

5° Encuadernación

6° Trabajos en mimbre y fique.

7° Trabajos con arcilla y yeso.

Sobre él señalar tres cosas: primero, como se ve, no se daban a conocer a las maestras los procedimientos técnicos ni tampoco las formas –en términos pedagógicos– de cómo debían abordarse los ejercicios; segundo, respecto de los “trabajos prácticos” con “toda clase de material”, enunciados en el primer punto, no se brindaba claridad alguna, por lo que se ignora si podían tener allí cabida los trabajos de papel y cartón o los trabajos en madera, que no se señalaban en los numerales posteriores; tercero, la confección del material pedagógico sería tarea tanto de los maestros de las Escuelas Regulares como de las maestras de las Escuelas Rurales, por hacerse necesario en su práctica en el Escuela Anexa y posteriormente en su ejercicio, no como practicantes sino como profesionales.

Para finalizar, hay que destacar una novedad en este último programa –que nunca se expresó literalmente en el resto de los programas oficiales o los manuales que se han abordado hasta

²²⁵ *Ibid.*, p. 42.

²²⁶ *Ibid.*, p. 43.

aquí– y es el tema del apunte, de la anotación, del registro escrito que –según como se entiende– funcionaba como testimonio del desarrollo del trabajo realizado y servía al alumno como medio para el repaso de las lecciones vistas. Según se señalaba, cada alumna llenaría una “*hoja de trabajos manuales*” donde tomaría nota de lo siguiente:

- a) Función del objeto;
- b) Forma y dimensiones del objeto;
- c) Género y cantidad de los materiales empleados en la construcción del objeto;
- d) Precio de los materiales;
- e) Procedimientos de construcción;
- f) Tiempo empleado en la construcción del objeto;
- g) Herramientas empleadas: descripción, forma, manejo y montaje;
- h) Croquis o esquema del modelo, apoyado en el dibujo instrumental y técnico,
- i) Discusión del trabajo: Apreciación del valor técnico, verificación de medidas, errores cometidos, modo de evitarlos;
- j) Observaciones;

dejando así evidencia material –junto con el objeto construido– de los procedimientos desarrollados (desde su representación gráfica a su producción), de los conocimientos y habilidades adquiridos, de las herramientas utilizadas, de los errores y posibilidades de mejora.

3.1.6. Programa para la enseñanza y aplicación de los trabajos manuales para la escuela primaria.

Para el año 1941, desde el Ministerio de Educación Nacional, estando en la Dirección de Educación Primaria don Gustavo Uribe²²⁷, se publicó un pequeño volumen dirigido a la escuela primaria, en el que se recogían unas observaciones generales acerca del dibujo y los *trabajos manuales*, y los programas para la enseñanza de cada una de ellas.

²²⁷ Gustavo Uribe (s.f.): Director Nacional de Educación Primaria.

Delante de la presentación del programa de los *trabajos manuales*, el director de educación primaria expresó entre varias reflexiones las siguientes:

Primero, señalaba que la introducción de los *trabajos manuales* no sólo debía justificarse por ser un atractivo para el niño, ni tampoco por ser el medio más aparente para efectuar la educación práctica. En su consideración, el balance que imprimían a la personalidad del niño “el doble atributo de poder acomodar sus movimientos a los imperativos del pensamiento y de la emoción; el ingenio, la observación, la iniciativa y la previsión que” precisaba “poner en juego para que la materia tosca” se hiciera dócil a la mano que intentaba “convertirla en elemento utilizable”; el control de los instrumentos; la precisión y exactitud que demandaba el proceso; la concentración de la atención; la previsión de los cálculos; la economía; la responsabilidad que traían consigo cualquier realización; la actitud de simpatía y respeto por el trabajo humano que terminaba por inculcarse; la alegría que el niño experimentaba cuando concluía un trabajo que había sido objeto de tantas preocupaciones, eran entre otros, motivos suficientes para dar a ellos el puesto que les correspondía en la educación primaria²²⁸.

Segundo, a juicio del director, parecía que los *trabajos manuales* estaban tratándose como materia de adorno, y que la suerte de estos estaba siendo sometida a la acción caprichosa del maestro, que de tanto en tanto los aislaba de las demás asignaturas escolares, desconociendo que ellos debían “servir para dar expresión de realidad a las demás” materias y actividades escolares. Inclusive, en su impresión parecía, que los *trabajos manuales* se mantenían alejados de la escuela primaria y sólo se estaban considerando como privativos de la educación vocacional, asunto posiblemente provocado por la circunstancia “de no haber sido bastante explícita la aplicación que pudieran tener en los asuntos de la vida diaria los conocimientos y habilidades [que provenían] de la actividad manual”²²⁹, esto es: el desconocimiento de su valor educativo²³⁰. Debía trabajarse entonces, en dar a ellos el lugar

²²⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Observaciones acerca del trabajo manual. En: Programa de dibujo y trabajos manuales y observaciones generales sobre estas actividades. Tunja: Imprenta Oficial, 1941, p. 3

²²⁹ *Ibid.*, p. 13

²³⁰ ¿Podrá admitirse acaso que los *trabajos manuales* quedaron sólo en medio de disputas y proyecciones?

que por mérito les correspondía, empezando por aceptarle como factor indispensable en la educación integral del niño.

En seguida de estas observaciones, se presentaba el programa de *trabajos manuales* el cual se dividía en cuatro años, siendo esto consecuente con el número de años de estudio establecido para la escuela primaria por vía del decreto 1487. Los trabajos propuestos estaban distribuidos de manera escalonada y ajustados a la edad del niño, por lo que se iba de ejercicios de fácil a ejercicios de mayor complejidad.

Para el primer año se ordenaban los *trabajos manuales* de recortado, plegado, tejido y modelado²³¹. Particularmente, para los trabajos de recortado, se sugería seleccionar grabados en periódicos o revistas y recortarlos a fin de ilustrar con ellos diversos trabajos escolares, también recortar siluetas sencillas y figuras geométricas, previamente dibujadas por el estudiante. Para los trabajos de plegado, se proponía ejercitar libremente el trabajo, mostrando al niño las posibilidades que ofrecía el papel: creación de diversas figuras geométricas. Para los trabajos en tejido se utilizaría el papel como material. Se recortarían tiras para trenzarlas en formas de esterillas, configurando diferentes formas geométricas. Por último, para los trabajos en modelado se sugería poner al niño en contacto con los diversos materiales plásticos: arcilla, cera, masa de trigo y de maíz, indicando para estos últimos, la manera de hacerlos materiales plásticos. Se debía ejercitar a los niños en la reproducción de cuerpos geométricos valiéndose únicamente de sus manos.

Para el segundo año se ordenaban los mismos *trabajos manuales* del primer año, adicionando sí, los trabajos en el huerto o en el jardín de la escuela²³². Respecto de los trabajos de recortado, se sugería el recorte de figuras de mayor complejidad (de paisajes, animales y personas) y adiestrar al niño en el recorte de materiales distintos al papel, tales como la cartulina, el cartón delgado, las telas ordinarias, el cuero, etc. Para los trabajos de plegado se solicitaba orientar las elaboraciones hacia la reproducción de flores, hojas, frutas, árboles, animales, personas, etc., y también hacia la construcción de objetos como cajas, papeleras,

²³¹ *Ibid.*, p. 19

²³² *Ibid.*, p. 21-22

utensilios de uso doméstico, etc. Para los trabajos en tejido se proponía trascender del papel, para dar cabida a otros materiales: esparto, palillos, iraca, etc., igualmente utilizados para la elaboración de esterillas geométricas. Además, se planteaba también el tejido con cabuya, yute, hilazas, lanas etc., adiestrando al niño en el uso de la aguja. Para los trabajos en modelado se sugería orientar los ejercicios hacia la representación de objetos macizos ideados por niño, o hacia la creación de piezas ornamentales procurando en su desarrollo, hacerle las observaciones pertinentes. Para finalizar, respecto de los trabajos en el huerto o jardín se solicitaba “estimular la iniciativa de los alumnos en la confección de diseños a los cuales [debían] ceñirse la distribución, tamaño, forma y demás requisitos de los trabajos”²³³ que hubieran de ejecutarse allí.

Los trabajos del tercer año serían los mismos comprendidos en el segundo año, sólo que cada vez, debían hacerse más difíciles, y en ellos se debía dar al niño la posibilidad de proponer, favoreciendo así su desarrollo manual e intelectual. Para los trabajos de recortado, la novedad residiría nuevamente en los materiales: hojas de lata, hojas de zinc, madera blanda y delgada que pudiera cortarse con una navaja; y en la construcción de objetos usuales, una vez los materiales fueran recortados. Para los trabajos de plegado, se continuarían los mismos ejercicios del segundo año, a fin de que los niños adquirieran la suficiente destreza. Para los trabajos de tejido se sugería construir con los materiales ya vistos, motivos o dibujos previamente diseñados por los niños; y construir un telar sencillo para utilizarlo “en la confección de tejidos ordinarios, de un solo fondo primero y con dibujos simples después”²³⁴. Para los trabajos de modelado, se sugerían permitir el uso de elementos auxiliares para hacer figuras humanas o de animales, que posteriormente podían cubrirlos de pelos o plumas “a fin de darles mayor realidad”²³⁵. Para los trabajos en el huerto o jardín, se sugería estudiar la índole de las plantas, su forma, su colares y sus condiciones, para acomodarles en el huerto o jardín.

²³³ *Ibid.*, p. 22

²³⁴ *Ibid.*, p. 23

²³⁵ *Idem.*

Para finalizar, para el cuarto año se proponía los trabajos en cartón, en hoja de lata, en madera, en mimbre, y otros destinados al servicio de la escuela²³⁶. Para los trabajos en cartón, se debía enseñar a los alumnos a trazar previamente sobre el material, el plano a que debía someterse el desarrollo del objeto, posteriormente se aplicarían las reglas para el corte y la confección del mismo, y por último, se debía enseñar a decorarles con papeles de colores. Para los trabajos en hoja de lata, se sugería ejercitar el corte preciso de las partes, y lo relativo a las uniones de estas, bien fuera por medio del doblado o por la soldadura sencilla. Para los trabajos en arcilla –los mismos de modelado– se sugería trabajar el modelado de figuras utilizando armazones de alambre o madera. Considerando el material, se debía explicar al estudiante como realizar la quema de los trabajos realizados. Para los trabajos en madera, se debía poner al estudiante en conocimiento de las herramientas, en el modo de trabajar el material para su mejor aprovechamiento, y de los procedimientos sencillos, tales como el pulimento, el corte, el ensamble, el pegado, la aplicación de barnices y pinturas etc., a través de la construcción de objetos ornamentales o útiles. Para los trabajos en mimbre, se proponía guiarlos hacia la elaboración de objetos útiles en el hogar, como canastas, cestas, muebles y demás elementos de esa naturaleza. Por último, sobre los trabajos destinados al servicio de la escuela, se sugería: “practicar el arreglo y buena presentación de las diferentes dependencias de la escuela”, “reparar el mobiliario y demás enseres de la escuela”, “confeccionar casetas para los animales que se [tuvieran] en la granja escolar” y “procurar a las plantas del jardín y del huerto los cuidados necesarios a su desarrollo y conservación”²³⁷.

Al igual que en otros programas oficiales y manuales, al finalizar el volumen se sugería adicionar a los trabajos anteriores –comunes a ambos sexos–, los *trabajos manuales* especiales para niñas, a las que se debía iniciar en las labores domésticas más habituales, como “las que se relacionan con las artes del vestido y de la alimentación, aunque” fuera en términos elementales²³⁸.

Para terminar, hay que señalar que, aunque el volumen no se extendió propiamente en lo que respecta a las cuestiones del método, como sí lo hacían los manuales escolares, no se quedó

²³⁶ *Ibid.*, p. 24

²³⁷ *Ibid.*, p. 25

²³⁸ *Idem.*

corto en comparación con los planes descritos en el anterior apartado. También, hay que confirmar que, las relaciones entre el *trabajo manual*, la geometría y el dibujo, no fueron propiamente establecidas en él, como sí sucedía en otros casos.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El recorrido hecho hasta aquí da cuenta de una complejidad, de una trama de relaciones entre saber y poder que hicieron posible la emergencia, configuración y enseñanza del *trabajo manual* en el sistema de instrucción colombiano de inicios del siglo XX. Claramente aún quedan elementos por precisar, relaciones por establecer, asuntos sobre los cuales ahondar, pero los trazos hasta aquí hechos podrán tomarse como referentes para un nuevo peregrinaje. A modo de cierre, plantear las siguientes conclusiones y proyecciones:

La emergencia del *trabajo manual* en Colombia sucedió en medio de un cruce de fuerzas imperiosas: el encuentro entre los innumerables defectos de la sociedad colombiana y las necesidades nacionales en el contexto de la posguerra de principios de siglo.

Viéndolo detenidamente, la red que se estableció entre los discursos políticos proferidos, verbigracia, por los Ministros de Instrucción Pública, los discursos jurídicos sellados por las instituciones gubernamentales, los discursos pedagógicos enunciados por intelectuales y pedagogos; y las maniobras tituladas “reformistas” que tomaron la forma de ley, de decreto, de estatuto y hasta de medidas administrativas, tales como la implementación del mecanismo de inspección, la divulgación de las disposiciones legislativas, la atención de las necesidades materiales de los establecimientos, la apertura de las Escuelas Normales, la aplicación de la enseñanza práctica, entre otras; no fue otra cosa que la constitución de un dispositivo que sirvió a una estrategia de poder, estrategia que tenía por fin último, *el progreso de la República*.

En tal sentido, regido por el cruce entre saber y poder, la función del dispositivo se tornó estratégica. Se hizo visible desde la masa documental trabajada que para remediar los defectos que aquejaban a la nación (entre ellos el sistema de educación) y satisfacer las necesidades del país (que se concentraban primordialmente en la unificación nacional, el desarrollo económico y social, y el levantamiento del nivel moral e intelectual de la población) había que “reordenar” y “formar”, principales objetivos estratégicos. Reordenar, que era estrictamente reorganizar el sistema de educación a través de la distribución de

tiempos y espacios, de la asignación de funciones al personal administrativo y docente, de la colocación de determinadas materias de enseñanza, etc.; y formar, que era puntualmente producir un nuevo cuerpo social, unos ciertos tipos de subjetividad: el sujeto laborioso, trabajador, productivo; el sujeto encaminado hacia la concepción de vigorización y defensa económica del país, etc.

Si bien, el dispositivo empezó a funcionar desde principios de siglo, tuvieron que transcurrir varios años para que los efectos del despliegue de la estrategia fueran mayores. Asimismo, para dejarlo claro, aunque hubo unos primeros elementos que pasaron a formar parte de la red no fueron ellos los únicos que tuvieron lugar en ella. Con el pasar del tiempo se fueron articulando al dispositivo más discursos, numerosas disposiciones legislativas y mayores medidas, que no se abarcaron con plenitud en este ejercicio por su magnitud y porque desbordan el objetivo de este, pero que con certeza estaban en su conjunto encaminados hacia los objetivos estratégicos ya mencionados: “reordenar” y “formar”.

En medio de este panorama el *trabajo manual* apareció, siendo su antesala la agitación reformista del primer decenio del siglo; la atención que se le prestaría en estos primeros años sería tacita; a punto fijo no habría sobre ella una declaración formal. Según se ve en la masa documental, a la sombra de los acontecimientos y sin premura alguna, fueron tomando cuerpo en ella, las ideas sobre la educación moral, intelectual, física, estética y práctica, pero sólo hasta el Congreso Pedagógico Nacional vinieron a materializarse en ella, sin timidez alguna, todas estas ideas progresistas trazadas en la formación de la estrategia.

Bajo esta perspectiva, el Congreso Pedagógico Nacional se constituyó en acontecimiento del proceso de configuración del *trabajo manual*, pues en él, no sólo salieron a flote las preocupaciones en torno a su enseñanza, estructura y ordenamiento, sino también se problematizó su implantación –medida que entraría en el conjunto de elementos del dispositivo–, puntos sobre los que habría que añadir dos cosas:

Primera. En lo que respecta a la definición del carácter del *trabajo manual* hubo ante todo una discusión más no una resolución. La naturaleza de su enseñanza estaría en el vaivén entre

lo instructivo y lo educativo, lo económico/utilitarista y lo pedagógico, esclareciéndose sólo más adelante en los manuales escolares influenciados por las ideas escolanovistas. Por otra parte, con la definición del carácter del *trabajo manual*, además de esclarecer su naturaleza, se fijaba de otro modo y en sentido amplio, dos modos subjetivación, dos modos de objetivación del sujeto. Esto es, asumido el sujeto como objeto de unas relaciones entre saber y poder, podía este asumir al menos dos papeles: desde la óptica económica, el sujeto sería reducido a ser obrero, mano de obra cualificada para el futuro; desde la óptica pedagógica, el sujeto no tendría restricción alguna para ejercer el oficio o profesión que quisiera, siempre y cuando prestara a la sociedad el máximum de servicio.

Segundo. En la relación de debates del Congreso Pedagógico se hizo visible que se dudaba de la pericia de los maestros nacionales para dirigir las lecciones de *trabajo manual*. En contraste, en los maestros extranjeros se depositaba toda la confianza. Aunque los *trabajos manuales* estaban dirigidos especialmente a los niños en la escuela primaria, a falta de maestros aptos, la enseñanza manual tendría que empezar por la Escuela Normal.

De otro parte, hay que destacar que los programas oficiales y manuales para la enseñanza del *trabajo manual*, además de unificar y estructurar los contenidos de enseñanza, servían al maestro como medio para la apropiación de unos saberes y la renovación de sus prácticas de enseñanza. Los manuales, especialmente, versarían sobre las formas en que debían abordarse los trabajos, es decir, hacían alusión a los procedimientos. Así hallaban su unidad en el método, espacio en donde el maestro sería reconocido a la vez como sujeto de saber y como soporte de él.

Gracias a los programas oficiales y a los manuales, se hizo visible que el *trabajo manual* no sería un saber escolar encerrado sobre sí mismo, sino que estaría relacionado con otros saberes escolares, principalmente: la geometría y el dibujo.

Finalmente decir que este ejercicio no es una labor consumada: primero, porque recuérdese que este trabajo hace parte de un proyecto personal mayor, en el que, partiendo de una sospecha, se busca establecer la singularidad del *trabajo manual* y la *tecnología*, fijar sus

límites y establecer el dominio de parentesco existente entre ellas: largo trayecto en el que me propongo seguir avanzando; queda abierta la invitación a que otros/as hagan parte de este andar. En segundo lugar, porque estos trazos escriturales constituyen claramente sólo una aproximación, una puerta de entrada al primer objeto de enseñanza, quedando pendiente, entre varias cosas: hacer un rastreo a la enseñanza y aplicación de los *trabajos manuales* en las instituciones mismas, bien oficiales o bien privadas, pues ellas vienen a configurarse como otro elemento constitutivo de la red, ver qué tanto de lo discutido y proyectado, se llevó efectivamente a cabo; indagar por las otras superficies de inscripción del *trabajo manual*: las escuelas complementarias; buscar los registros que den cuenta de las acciones tomadas respecto de los maestros, ver si fueron traídos del exterior maestros para impartir en las Escuelas Normales el *trabajo manual* o si fueron enviados maestros nacionales a otros países, o si en definitiva, ninguna de estas dos opciones fue tomada, pues ello nos puede dar luces de los métodos de enseñanza que serían puestos en circulación; estudiar el desplazamiento de la enseñanza manual en el cambio de las ideas progresistas por las desarrollistas, momento en el que otra estrategia empieza a ser trazada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTE PRIMARIA

ARIAS, Daniel. La instrucción pública primaria en Cundinamarca. En: Cromos. Marzo, 1916. vol. 1, no. 11.

BERNAL, Rafael. Bases para la organización de una Escuela Normal para la preparación de las maestras rurales. En: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Diciembre, 1934. vol. 1, no. 15.

CHAMPY, Alvear C. Trabajo Manual. Plegado – recorte – picado o perforado, geometría aplicada, cartonado – confección de juguetes. 2 ed. París: CABAUT y Cía EDITORES, [Colombia: Colección Darío Echandía-Ibague]. 1926.

COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 39. Artículo 40. (26, octubre, 1903). Sobre Instrucción Pública. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1903. no. 11931.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 17. (27, diciembre, 1917). Sobre enseñanza y aplicación de los trabajos manuales. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Acuerdo Número 6. (26, diciembre, 1917). Sobre el plan de estudios para la Normal de varones. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Algunos principios directivos de la educación. Pensum para las escuelas primarias de Cundinamarca En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Estudio sobre la enseñanza profesional técnica y sus aplicaciones en Colombia. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Informe de la comisión: Plan de estudios para las Escuelas Normales de varones. En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. Relación de debates: sesión plena (27, diciembre, 1917). En: URIBE, Antonio (Presidencia). El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto Número 1972. (19, diciembre, 1933). Por el cual se modifican los decretos 1487 de 1932 y 227 de 1933. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Observaciones acerca del trabajo manual. En: Programa de dibujo y trabajos manuales y observaciones generales sobre estas actividades. Tunja: Imprenta Oficial, 1941.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programas de estudios para las Escuelas Normales Regulares de la República. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 37. (23, enero, 1939). Por el cual se establece el plan de estudios, los programas y el reglamento para las Escuelas Normales Rurales. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 39. (23, enero, 1939). Por el cual se adoptan los programas de estudios para las Escuelas Normales Regulares. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 491. (03, junio, 1904). Por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública. Artículo 7. Numeral 1. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1904. no. 12122.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 131. (2, febrero, 1909). Por el cual se organizan las Escuela Normales de Institutores e Institutoras existentes y se crear otras. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Febrero, 1909, no. 2.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 670. (25, junio, 1912). Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales. Artículo 9. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1912. no. 14640.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto Número 827. (10, octubre, 1913). Por el cual se reforma el marcado con el número 679 de 1912. Artículo 1. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1913. no. 15016.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 1487. (13, septiembre, 1932). Sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria. Artículo 2. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1932. No. 22090.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 3081. (18, diciembre, 1945). Por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893, de noviembre del corriente año, y se dictan otras disposiciones sobre colegios de bachillerato. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 3468. (21, noviembre, 1950). Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Escuela Primaria Urbana y Rural y se dictan otras disposiciones. Artículo 2. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1950.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 664. (17, marzo, 1919). Por el cual se fija el plan de estudios de las Escuelas Normales. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

COLOMBIA. PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA. Decreto Número 71. (14, enero, 1939). Por el cual se establece el plan de estudios de las Escuelas Normales Regulares. En: Pensum y programas para las Escuelas Normales. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

CRONICA DEL PAIS [Anónimo]. En: Revista Pedagógica. Órgano de la Escuela Normal Central de Instructores. Julio, 1927. vol. 1, no. 3.

DATOS ESTADÍSTICOS EXTRACTADOS DE DOCUMENTOS OFICIALES, Y RELATIVOS Á ESTABLECIMIENTOS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA ... [Anónimo]. En: Anales de la Instrucción Pública en la República de Colombia. Periódico Oficial. Octubre, 1889. vol. 15, no. 87.

E.B. Ensayo sobre las Escuelas Normales. El ideal de una Escuela Normal Católica. En: Revista Pedagógica. Julio, 1918. vol. 1, no. 3.

ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. El trabajo manual. Necesidad é importancia del trabajo manual. En: Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company. [Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo]. 1925.

FERRERO, Emilio. Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional, 1916.

FERRERO, Emilio; ARRUBLA, Gerardo; NORIEGA, Teófilo & BARRERA, Francisco de Paula. Informe de la Comisión á la cual pasó para su estudio el proyecto de Código de

Instrucción Pública elaborado por el Honorable Consejo de Estado. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. 1904, tomo XIV.

GARCÍA PURÓN, Juan; SOLER, Antonio; TALTAVULL, A; ELÍAS Y PUJOL, Alfredo y otros. Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company & Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo. 1925.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Becas nacionales y estadística de la instrucción pública. En: Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1916. Bogotá: Imprenta Nacional, 1916.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Programa de labores domésticas (escuelas medias y superiores): En: El maestro de la escuela: Revista Escolar Bimensual. Enero, 1899, no. 1 y 2.

NIETO CABALLERO, Agustín. Introducción. En: REYES, S. L. El trabajo manual en la escuela primaria. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana, 1933.

REYES, Luis. El trabajo manual como factor educativo. En: Revista Educación. Órgano de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional. Diciembre, 1934. vol. 1, no. 17.

ROJAS, Nebardo; CELY, Leonidas; GALINDO, Eliseo & FLÓREZ, Alcibiades. Acta de visita practicada en la Escuela Normal de Institutores. En: El Institutor. Órgano de la Dirección de Instrucción Pública. 1913, no. 191.

URIBE, Antonio. Informe de Ministro de Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta Nacional, 1904.

URIBE, Antonio. Los estudios prácticos. En: Revista de la Instrucción Pública de Colombia. 1904, Tomo XIV.

FUENTE SECUNDARIA

CASTRO, Edgardo. El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. España: Universidad Nacional de Quilmes. 2005. Disponible en: <https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar>

CHAVARRÍA, Julieth. La instrucción pública primaria en Medellín durante la regeneración: 1886-1899. Tesis de Maestría en Historia. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas 2014.

COMAS RUBÍ, Francesca. Introducción y primeras aplicaciones del *Slöjd* – Trabajos manuales según el sistema de Nääs (Suecia) – en España. En: Revista Historia de la Educación. 2001. no. 20.

FOUCAULT, Michel. La arqueología del Saber. México: Siglo XXI editores, 2010.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pre-textos, 2014.

HERRERA, Martha Cecilia. Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914 -1951. Bogotá: Plaza & Janes Editores Colombia, 1999.

LICÓN VILLALPANDO, Azuvia. “Es cosa muy grave y seria la de criar”: Soledad Acosta de Samper frente a los discursos sobre educación y maternidad. En: Meridional Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos. 2016. no. 7.

PAYERAS, Pedro. El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Suecia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares. En: Revista de Educación. Agosto, 2013. no. 361.

QUICENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio & Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004.

ORJUELA, Gloria. Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

ROLDÁN, Eugenia. ¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos en el siglo XIX. En: Ponencias: XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Octubre, 2012.

SALDARRIAGA, Oscar & HEREDIA, M. Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. En: Revista de Educación de la Fundación Convivencia. 2015, no. 7.

SALDARRIAGA, Oscar. La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930. En: Memoria y sociedad. Enero, 2001, vol. 5, no. 9.

VIÑAO, Antonio. La historia de las disciplinas escolares. España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

ANEXOS

Anexo 1. Fragmento listado de búsqueda.

Número de documento	LOCALIZACIÓN DEL EJEMPLAR CONSULTADO			DATOS COMPLETOS DEL MATERIAL								
	FECHA DE CONSULTA	LUGAR DE LA CONSULTA	ESTADO DE LA CONSULTA	TIPO DE DOCUMENTO	NÚMERO TOPOGRÁFICO	TÍTULO	AUTOR	LUGAR DE PUBLICACIÓN	EDITORIAL	AÑO DE LA PUBLICACIÓN	# DE PÁGINAS	OBSERVACIONES
1	5/11/2016	Página Web del MEN Normatividad mineducacion.gov.co	Revisado	Ley	NA	Ley # 7 Sobre el número, nomenclatura y precedencia de los Ministerios del Despacho Ejecutivo	Consejo Nacional Legislativo	Bogotá	Diario oficial	1886 25 de Ago	1	División del despacho administrativo en siete ministerios: De Gobierno, de Relaciones exteriores, de Hacienda, de Guerra, de Instrucción Pública, del Tesoro y del Fomento
2	5/11/2016	Página Web del MEN Normatividad mineducacion.gov.co	Revisado	Ley	NA	Ley # 12 Sobre autorizaciones al Gobierno en el ramo de la Instrucción Pública	Consejo Nacional Legislativo	Bogotá	Diario oficial	1886 19 de Ago	1	
3	5/11/2016	Página Web del MEN Normatividad mineducacion.gov.co	Revisado	Ley	NA	Ley # 32 por el cual se reforma el # 3 y deroga el art 8 de la 14 de 1887	Consejo Nacional Legislativo	Bogotá	Diario oficial	1887 26 de Feb	1	Sobre los libros de matrícula de la Universidad Nacional
4	5/11/2016	Página Web del MEN Normatividad mineducacion.gov.co	Revisado	Ley	NA	Ley # 129 por el cual se reforma el inciso 3 del art 1 de la ley 7 de 1887	Consejo Nacional Legislativo	Bogotá	Diario oficial	1887 18 de Jul	1	Sueldos acumulables para quienes ejerzan instrucción secundaria o profesional en dos o más asignaturas
5	5/11/2016	Página Web del MEN Normatividad mineducacion.gov.co	Revisado	Ley	NA	Ley # 001 en desarrollo del inciso 15, art 20 de la Constitución	Consejo Nacional Legislativo	Bogotá	Diario oficial	1888 1 de Feb	3	Inspección a la Instrucción Pública Educación en concordancia con la religión católica. Instrucción primaria pública y no obligatoria
6	5/11/2016	Página Web del MEN Normatividad mineducacion.gov.co	Revisado	Ley	NA	Ley # 0089 sobre Instrucción Pública Nacional	Congreso de Colombia	Bogotá	Diario oficial	1888 7 de Nov	9	Art 11. 8va. Establecer de acuerdo con los decretos del Gobierno Escuelas de Artes y Oficios

Anexo 2. Fragmento de tematización.

CATEGORIA	CITAS TEXTUALES
Enseñanza objetiva Enseñanza del trabajo manual Escuelas	“(…) la enseñanza objetiva contribuye poderosa y eficazmente á facilitar la enseñanza del trabajo manual en las escuelas. ” ¹
Importancia Medios Trabajo manual Escuelas elementales Útiles	“(…) es oportuno y pertinente indicar algo acerca de su importancia y de los medios más fáciles para ir estableciendo el trabajo manual en las escuelas elementales , mientras llega el momento en que se adopte de un modo definitivo y se organice contando con los útiles necesarios para ello.” ²
Útiles (varios) Niños	“Las cajas de construcciones y de herramientas de carpintería, las palas, azadas y rastrillos, los carritos de carga (…) los diminutos juegos de mesa y baterías de cocina; todo ese mundo en fin útiles para el trabajo humano, adaptados al recreo de los niños (…)” ³
Pequeñuelos Adiestrar Manos Habilidad	“(…) los pequeñuelos (…) necesitan algo con que entretener y adiestrar sus manos , dando á conocer al mismo tiempo de lo que son capaces, merced á su habilidad y constancia.” ⁴

¹ ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. El trabajo manual. Necesidad é importancia del trabajo manual. En: Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company. [Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo]. 1925. p. 346

² ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. El trabajo manual. Necesidad é importancia del trabajo manual. En: Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company. [Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo]. 1925. p. 346

³ ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. El trabajo manual. Necesidad é importancia del trabajo manual. En: Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company. [Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo]. 1925. p. 347

⁴ ELÍAS Y PUJOL, Alfredo. El trabajo manual. Necesidad é importancia del trabajo manual. En: Nuevo Manual de Enseñanza Objetiva. 2 ed. New York: D. Appleton and Company. [Bogotá: Librería Colombiana Camácho Roldan & Tamayo]. 1925. p. 347

Anexo 3. Fragmento listado categorial.

LISTADO CATEGORIAL (Número de categorías agrupadas alfabéticamente con su respectiva recurrencia)			LISTADO CATEGORIAL (Categorías agrupadas de mayor a menor según número de recurrencia)			LISTADO CATEGORIAL (Categorías de mayor recurrencia agrupadas en familias semánticas)			PRINCIPALES CATEGORIAS (Familias semánticas relacionadas a su categoría principal)
N°	CATEGORIA	RECURRENCIA	N°	CATEGORIA	RECURRENCIA	N°	CATEGORIA	RECURRENCIA	
1	Abandono	1	139	Dibujo	103	607	Trabajos manuales	64	TRABAJOS MANUALES (Recurrencia total: 187)
2	Abatimiento educacionista	1	438	Niño	94	587	Trabajo manual	58	
3	Acción	2	607	Trabajos manuales	64	581	Trabajo	17	
	Acción		587	Trabajo manual	58	447	Obras de mano	11	
4	Acento educativo	1	229	Escuela	49	448	Obras manuales	8	
5	Acierto	1	382	Maestro	38	362	Labores	7	
6	Actitud	3	405	Materias de enseñanza	35	367	Labores manuales	6	
	Actitud		390	Mano	34	588	Trabajo manual escolar	3	
	Actitudes		29	Alumno	32	363	Labores artísticas y constructivas	2	
7	Actividad	3	443	Objetos	23	364	Labores constructivas	1	
	Actividad		184	Ejercicio	19	366	Labores de mano	1	
	Actividad		238	Escuela primaria	19	368	Labores manuales femeninas	1	
8	Actividad constructiva	1	348	Instrumento	19	449	Obras manuales educativas	1	
9	Actividad física	2	581	Trabajo	17	589	Trabajo material	1	
	Actividad física		401	Material	16	608	Trabajos manuales agrícolas	1	
10	Actividad humana	1	306	Habilidad	14	609	Trabajos manuales domésticos	1	
11	Actividad intelectual	1	568	Taller	14	610	Trabajos manuales femeninos	1	
12	Actividad manual	4	74	Cartón	12	611	Trabajos manuales para varones y muje	1	
	Actividad manual		103	Construcción	11	361	Labor	1	
	Actividad manual		150	Dibujo lineal	11	365	Labor manual	1	
	Actividad manual		395	Materia	11				

13	Actividad técnica	1	447	Obras de mano	11	184	Ejercicio	19
14	Actividades	7	591	Trabajos	11	14	Actividades	7
	Actividades		249	Escuelas Normales	10	487	Plegado	6
	Actividades		312	Herramientas	10	574	Tejido	5
	Actividades		623	Utilidad	10	12	Actividad manual	4
	Actividades		134	Destreza	9	454	Ocupación manual	4
	Actividades		180	Educando	9	492	Práctica	3
	Actividades (manuales)		214	Enseñanza práctica	9	7	Actividad	3
15	Actividades artísticas y constructivas	1	319	Hombre	9	185	Ejercicio manual	3
16	Actividades escolares	1	428	Movimiento	9	3	Acción	2
17	Actividades gráficas y constructivas	1	441	Objeto	9	455	Ocupaciones	2
18	Adiestrar	2	464	Papel	9	9	Actividad física	2
	Adiestrar		115	Costura	8	491	Práctica de la enseñanza	1
19	Adolescente	2	195	Enseñanza	8	8	Actividad constructiva	1
	Adolescente		244	Escuelas de niñas	8	10	Actividad humana	1
20	Adulto	3	351	Inteligencia	8	11	Actividad intelectual	1
	Adulto		448	Obras manuales	8	13	Actividad técnica	1
	Adultos		471	Pensum	8	15	Actividades artísticas y constructivas	1
21	Agilidad	2	622	Útiles	8	16	Actividades escolares	1
	Agilidad		627	Vista	8	17	Actividades gráficas y constructivas	1
22	Agrícola	1	14	Actividades	7	186	Ejercicio útil	1
23	Agricultura	7	23	Agricultura	7	187	Ejercicios intelectuales	1
	Agricultura		58	Atención	7	188	Ejercicios mecánicos	1
	Agricultura		146	Dibujo escolar	7	189	Ejercicios preliminares	1
	Agricultura		151	Dibujos	7	453	Ocupación	1
	Agricultura		160	Discípulas	7	521	Quehaceres inconexos	1
	Agricultura		197	Enseñanza (de los trabajos manuales)	7			
	Agricultura		362	Labores	7	443	Objetos	23
24	Ahorrar tiempo	1	409	Materia prima	7	441	Objeto	9
25	Alambre	4	421	Modelado	7	446	Obra	6
	Alambre		32	Aplicación	6	285	Forma	3
	Alambre		56	Asignatura	6	445	Objetos Útiles	3
	Alambre		94	Color	6	501	Producto	3
26	Alfarería artística	1	206	Enseñanza del dibujo	6	444	Objetos confeccionados	2
27	Almacén	1	268	Experiencia	6	562	Sólidos geométricos	1
28	Alumna	5	331	Industria	6	45	Artefactos	1
	Alumna		367	Labores manuales	6	154	Dimensiones (del objeto)	1
	Alumnas		375	Lecciones objetivas	6	290	Formas (de los objetos)	1
	Alumnas		380	Madera	6	296	Función del objeto	1
	Alumnas		424	Modelo	6	493	Precio (del objeto)	1
29	Alumno	32	434	Músculos	6	514	Proporciones (de los objetos)	1

EJERCICIOS - ACTIVIDADES
(Recurrencia total: 74)

OBJETOS
(Recurrencia total: 56)