



“La más eficaz, la más rápida y también la más económica”. La colonia escolar de vacaciones como proyecto estatal modelo para el desarrollo rural en Colombia durante la República Liberal

“The most effective, the fastest and also the most economical”. The school vacation camp as a model state project for rural development in Colombia during the Liberal Republic

Stefan Pohl-Valero*

Sebastián Albán Maldonado**

Palabras clave:

Colonia Escolar de Vacaciones

Desarrollo Rural

Intervención Alimentaria

Desarrollo Comunitario

Colombia

Resumen

En este artículo analizamos en detalle la concepción y funcionamiento cotidiano del Programa de Colonias Escolares de Vacaciones en Colombia. Se trató de un proyecto estatal iniciado en 1937 durante la llamada República Liberal (1930-1946) y que, por lo general, ha sido analizado como un ejemplo de medicalización de la educación escolar. Acá, proponemos un enfoque diferente que apunta a

* Investigador Visitante “María Zambrano” del Instituto de Historia de la Ciencia de la Universitat Autònoma de Barcelona - Profesor Asociado de Carrera de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario, Bogotá. Contacto: stefan.pohl@urosario.edu.co

** Profesor temporal de Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario, Bogotá. Contacto: sebastian.alban@urosario.edu.co

Este artículo es resultado de los proyectos de investigación “Programa transdisciplinario de estudios histórico-comparativos y transnacionales de la medicina y de la salud pública en América Latina, desde 1767 hasta la actualidad”, financiado por la Universidad del Rosario, y “Assembling the Food Problem in Latin America during the Cold War”, financiado por la Universidad Autónoma de Barcelona.

enmarcar este proyecto en un proceso más amplio de desarrollo rural e intervención alimentaria. Mostramos que este proyecto tuvo como pretensión transformar una serie de prácticas comunales de agricultura, alimentación y salud de los jóvenes campesinos destinadas a elevar su nivel de vida, fomentar un espíritu cooperativista de producción y dinamizar la economía del país. A la vez, un análisis de su accionar cotidiano nos muestra las contingencias y la naturaleza fracturada del funcionamiento del Estado y de sus relaciones con expertos para estructurar estrategias de intervención social. Con esto, queremos aportar a la literatura que recientemente se ha preguntado por la conformación de los “Estados desarrollistas” en América Latina y sus conexiones e influencias en los proyectos internacionales de desarrollo del llamado Norte Global

Keywords:

Colonia Escolar de Vacaciones

Rural Development

Food Intervention

Community Development

Colombia

Abstract

In this article we analyze in detail the conception and daily functioning of the Colonias Escolares de Vacaciones program in Colombia. This was a state project initiated in 1937 during the so-called Liberal Republic (1930-1946) and has generally been analyzed as an example of medicalization of school education. Here, we propose a different approach that aims to frame this project in a broader process of rural development and food intervention. We show that this project aimed at transforming a series of communal agricultural, food and health practices of young farmers in order to raise their standard of living, foster a cooperative spirit of production and boost the country's economy. At the same time, an analysis of their daily actions shows us the contingencies and the fractured nature of the functioning of the State and its relations with experts to structure social intervention strategies. With this, we want to contribute to the literature that has recently asked about the conformation of the “developmental States” in Latin America and their connections with and influences on the international development projects of the so-called Global North.

Después de la Segunda Guerra Mundial y en el marco de la Guerra Fría y el desarrollo internacional, diferentes organismos multilaterales y fundaciones filantrópicas empezaron a proporcionar asistencia técnica a Colombia en temas relacionados con agricultura y alimentación.¹ No obstante, varios de sus enfoques y propuestas no solo eran ya conocidas y discutidas en el país por los expertos locales, sino que existía una amplia experiencia de campo sobre las especificidades locales y dificultades de su aplicación. En una trayectoria que se puede rastrear desde finales del siglo XIX, y en conexión con redes e intercambios científicos internacionales, el Estado colombiano había empezado a construir paulatinamente un entramado institucional, burocrático y epistémico destinado a conocer e intervenir diferentes aspectos del sistema alimentario.² Así, en las décadas de 1930 y 1940 existía ya toda una serie de instituciones, programas y campañas que intentaban incidir en las prácticas cotidianas tanto de producir como de consumir alimentos. Desde la experimentación, fomento y extensión agrícola hasta la investigación y educación nutricional y la fiscalización y asistencia alimentaria, el objetivo era, por lo menos a nivel abstracto, auspiciar el desarrollo económico del país a través de racionalizar la agricultura y producir un capital humano (rural y urbano) saludable, productivo y eficiente en el trabajo.³

En el marco de un proyecto de investigación más amplio sobre la configuración de la cuestión alimentaria durante el desarrollismo,⁴ en este artículo queremos explorar un programa estatal concreto de finales de la década de 1930 cuyo objetivo fue justamente incidir en las prácticas tanto de producción como de consumo alimentario de los campesinos colombianos y así fomentar el desarrollo rural. Nos referimos a la Colonia Escolar de Vacaciones, proyectada inicialmente por el Ministerio de Educación en 1935 pero iniciada oficialmente en 1937. Frente a la literatura que ha analizado las colonias escolares de vacaciones en Colombia y América Latina (ver siguiente párrafo), la principal novedad de este artículo apunta justamente a incluir en la historia de los Estados desarrollistas en América Latina una institución por lo general solo explorada por la historia de la pedagogía y la educación. Y más aún, a argumentar que, lejos de representar un proyecto a lo sumo tangencialmente relacionado con la alimentación, las colonias encarnaron un complejo programa de transformación de hábitos de prácticas agrícolas y dietéticas –o por lo menos esa fue la intención del proyecto acá estudiado.

1 Escobar, 1995.

2 Bejarano, 1986; McCook, 2001; Flórez-Malagón (ed.), 2008; Tally, 2012; Pohl-Valero, 2016, 2021; Lorek, 2020.

3 Pohl-Valero et al., 2021.

4 Pohl-Valero y Vargas Domínguez (eds.), 2021.

Originalmente, las colonias escolares de vacaciones fueron un proyecto educativo y sanitario creado en Europa a finales del siglo XIX y que rápidamente atrajo la atención de pedagogos y médicos en América Latina.⁵ En términos generales, se trataba de establecimientos donde niños “débiles” recibían durante sus vacaciones escolares un “tratamiento terapéutico” y de “cambio de clima”, que incluía exámenes médicos, desparasitación, nutrición y educación física, así como una experiencia pedagógica y social a través de excursiones, clases al aire libre y actividades comunales. Por lo general, se ha destacado que los objetivos principales de las colonias en América Latina fueron combatir algunas enfermedades infecciosas –en especial la tuberculosis, que afectaba la salud de muchos habitantes de las grandes ciudades de la región– y servir como un medio para la implementación de enfoques pedagógicos modernos, la mayoría de las veces atravesados por miradas biologicistas. Desde estas perspectivas, las colonias han sido analizadas en Colombia y otros países de la región como un ejemplo de la puesta en marcha de proyectos de “pedagogía activa” y de procesos de “medicalización” de la niñez y el ámbito escolar.⁶

Aunque aprovechando esta literatura, como ya dijimos, nuestro enfoque es diferente. En el marco de un incipiente auge por aumentar la intervención del Estado para fomentar el desarrollo rural y económico del país, en este artículo queremos rastrear la gestación y el funcionamiento cotidiano de la primera colonia establecida oficialmente en el país (en Usaquén, un pueblo cercano a Bogotá) a lo largo de sus dos primeros años de vida, entre 1937 y 1939.⁷ Dado que esta colonia fue pensada como un proyecto modelo para luego ser implementado a mayor escala, existe una amplia documentación de su accionar efectivo y no solo de los ideales que intentaba encarnar. Su puesta en marcha nos muestra un antecedente de los esfuerzos estatales y de expertos en intervenir el sistema alimentario y en lograr transformar una serie de prácticas comunales de agricultura, alimentación y salud de los campesinos colombianos destinadas a elevar su nivel de vida, fomentar un espíritu cooperativista de producción y dinamizar la economía del país.

Como veremos más adelante, su población objetivo no eran niños adolescentes urbanos, sino rurales. Su director tenía una amplia experiencia en educación rural, lo cual se vio reflejado en las prácticas cotidianas de la colonia. La huerta y el establo de la colonia fueron centrales. Con la ayuda de la Granja Experimental de la Picota (cerca

5 Dalben, 2014. Esta tesis doctoral en educación es el estudio más detallado hasta la fecha sobre la historia de las colonias en América Latina (Brasil, Argentina y Uruguay).

6 Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Armus, 2007; Cammarota, 2016.

7 Acá nos inspiramos en algunos acercamientos de la antropología del Estado. Krohn-Hansen y Nustad (eds.), 2005.

a Bogotá), se pretendía que los niños de la colonia fueran entrenados en el cultivo de diferentes semillas y el manejo de animales. Los productos obtenidos servían para abastecer, por lo menos en parte, al restaurante de la colonia, donde aprendían a comer de forma nutritiva. Este trabajo comunal pretendía servir para inculcar arraigo en las labores del agro y una actitud de cooperativismo para la producción y consumo de alimentos, así como técnicas modernas de cultivo y hábitos nutricionales. Los exámenes médicos y antropométricos de los niños al ingreso de la colonia permitían tener una idea general del estado nutricional y de salud de la niñez de diferentes regiones del país; y los realizados a su salida ofrecían un indicador de sus mejorías en talla y peso gracias a los tratamientos sanitarios y a sus nuevos hábitos alimenticios. El gran objetivo era que todas estas subjetividades agrícolas y alimentarias, por llamarlas de alguna forma, fueran reproducidas en las comunidades de origen de los niños, una vez regresaran a ellas. Se esperaba, en efecto, que los niños le enseñaran a sus compañeros y a sus padres las prácticas aprendidas en la colonia.

Pero profundizando en el funcionamiento cotidiano de la colonia (como lo haremos en la última parte del artículo), también podemos observar la escasez de recursos disponibles y la precariedad del Estado, los esfuerzos y estrategias de los funcionarios para lidiar con esta situación y para movilizar apoyos de otras instituciones oficiales y privadas, las tensiones entre los funcionarios involucrados y las dificultades, contingencias y resistencias de su accionar y de los esfuerzos por cambiar los comportamientos de los niños. Esta naturaleza fracturada del funcionamiento del Estado y de sus relaciones con expertos para estructurar estrategias de intervención social nos permite captar mejor, por un lado, la idea de que la colonia de Usaquéen fuera pensada como una estrategia estatal para extender de forma eficaz, rápida y económica sus acciones en temas de desarrollo rural en lugares apartados de su ámbito de influencia y, por el otro, el aparente escaso éxito que tuvo el proyecto en lograr construir unas nuevas subjetividades agrícolas y alimentarias. Desde esta perspectiva, queremos ir más allá de los análisis discursivos que se han realizado sobre la colonia de Usaquéen, en el marco de los proyectos educativos y racionalidades pedagógicas de la época.⁸ Más bien, nos proponemos aproximarnos a esta institución como un laboratorio historiográfico, en tanto que nos permite realizar un acercamiento micro al funcionamiento del estado moderno en Colombia y sus vínculos con expertos y, a la vez, sugerir nexos no explorados con el proceso global del desarrollismo.

Aunque es problemático establecer una causalidad directa, es sorprendente la cantidad de similitudes entre este proyecto modelo de finales de 1930 y los programas internacionales de “desarrollo comunitario” que se desplegaron en América Latina en

8 Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997.

las siguientes décadas.⁹ Por ejemplo, a principios de 1950 expertos de la FAO, la OMS y Unicef empezaron a señalar que para lograr resultados efectivos en sus proyectos de agricultura y nutrición se requería de acciones demostrativas que abarcaran todos los aspectos de la cadena alimentaria (desde hábitos alimenticios hasta formas de producción) y que luego fueran replicadas por los asistentes en sus propias comunidades. Estas acciones, que empezaron a llamar programas de nutrición aplicada, incluían entonces encuestas nutricionales, educación alimentaria, huertas caseras y comunitarias, proyectos de producción de alimentos nutritivos en las escuelas, etc.¹⁰ En la siguiente década, un funcionario local indicaba que en Colombia el Programa Integrado de Nutrición Aplicada (PINA) tenía como objetivo la coordinación e integración de “los servicios de salud, agricultura y educación” que se venían prestando en el país, y así “mejorar el nivel de vidas de las familias colombianas (particularmente campesinas), a través de la promoción, producción y mejoramiento de su estado nutricional, del dinamismo de su acción comunitaria y del aumento de su poder de producción y consumo de bienes.”¹¹

Causalidades aparte, esta breve comparación asincrónica entre las colonias y los programas de nutrición aplicada del desarrollo comunitario nos sirve para esclarecer mejor los objetivos que nos proponemos en este artículo. Por un lado, queremos problematizar las miradas un tanto esquemáticas de la antropología crítica del desarrollo, donde el desarrollismo es entendido como un aparato abstracto de saber y poder creado en el norte global después de la Segunda Guerra Mundial y desplegado de forma hegemónica en el entonces llamado tercer mundo.¹² Antes bien, en este trabajo nos inscribimos en aproximaciones recientes que han intentado descentrar geográfica y temporalmente la invención del desarrollo y explorar de forma menos abstracta sus relaciones de poder, con sus vicisitudes y contingencias.¹³ Por otro lado, intentamos avanzar en una comprensión más compleja del funcionamiento histórico de los Estados modernos y sus vínculos con la conformación de expertos y producción de conocimiento científico en la estructuración de estrategias de intervención social.¹⁴

9 Sobre desarrollo comunitario como una de las estrategias del desarrollismo internacional, ver Immerwahr, 2015.

10 Ruxin, 1997, pp. 75-76 y 167-171.

11 Caro Aguirre, 1966, pp. 5-6.

12 Sachs (ed.), 1992; Escobar, 1995.

13 Para recientes discusiones historiográficas sobre el desarrollo, ver Macekura y Manela (eds.), 2018; Unger, Borowy y Pernet (eds.), 2022.

14 Rueschemeyer y Skocpol, 1996; Plotkin y Zimmermann (eds.), 2012; Vandendriessche, Peeters y Wils (eds.), 2015.

Conectando los dos objetivos, dialogamos con aproximaciones que han llamado la atención sobre la importancia de analizar la conformación de los “Estados desarrollistas” en América Latina, el auge que tuvieron sus propuestas intervencionistas y las redes de expertos involucrados a partir de las décadas de 1930 y 1940 en la región y sus conexiones e influencias en los proyectos internacionales de desarrollo del llamado Norte Global.¹⁵

Estado desarrollista y la transformación del campesino

Cuando el liberal Alfonso López Pumarejo inició su mandato presidencial en 1934, su gobierno aprovechó toda una serie de instituciones y cuadros burocráticos que se venían gestando desde años atrás para dar impulso a la intención de modernizar el funcionamiento del Estado y lograr una mayor capacidad de intervención en conocer y gestionar los principales problemas del país.¹⁶ Ciertamente, estas transformaciones del aparato estatal y la intervención social obedecían a diversas circunstancias y procesos locales e internacionales. Por un lado, desde la década de 1920 se había dado un paulatino aumento de movilizaciones sociales por parte de estudiantes, obreros y campesinos, y sus demandas sociales.¹⁷ Algunas de estas movilizaciones, en especial las campesinas, estuvieron relacionadas –además de los persistentes y profundos problemas de tenencia de la tierra– con la integración de un porcentaje relativamente alto de campesinos a una economía monetaria (gracias a la expansión del cultivo del café) y con el auge económico que tuvo el país durante esa misma época. Con el aumento de los recursos económicos que tuvo el gobierno central, se empezaron a modernizar algunos aspectos del aparato estatal y se emprendió un amplio programa de obras públicas. La contratación masiva de campesinos para estas obras, así como el desplazamiento de un sector grande del campesinado de actividades agrícolas de subsistencia hacia un mercado monetario, argumentan algunos historiadores, repercutieron en una mayor aspiración por parte de ellos a mejorar sus condiciones de vida, laborales y de tenencia de la tierra y, eventualmente, a exigir las al Estado.¹⁸ Al-

15 Olson, 2017; Ferraro y Centeno (eds.), 2019; Offner, 2019; Chastain y Lorek (eds.), 2020.

16 Por solo citar tres ejemplos relacionados con temas de salud, alimentación y agricultura, a principios de la década de 1920 se crearon: la Contraloría General de la República; la Oficina General de Trabajo; y la Comisión Interparlamentaria de Asuntos Sociales y de Fomento de la Agricultura. Ver, respectivamente, Pohl-Valero et al., 2021, pp. 272-275; Legrand, 2016, pp. 203-207; Gutiérrez Urquijo, 2022, pp. 81-94.

17 Sánchez, 1977; Archila, 1992; LeGrand, 2016; Muñoz-Rojas, 2022.

18 Bejarano, 1979; Ocampo, 1997.

gunas de estas cuestiones se agudizaron luego de la crisis económica global de 1929 y el fin de la bonanza local y la contratación masiva oficial. A su vez, esta coyuntura económica evidenció de forma más notoria la incapacidad del agro colombiano para suplir la demanda interna de alimentos y la creciente importación de productos que se cultivaban (o se podían cultivar) localmente.¹⁹

Por otro lado, la articulación de organismos internacionales, creados luego de la Primera Guerra Mundial, con los esfuerzos de la cooperación interamericana que se venían realizando desde finales del siglo XIX influyó en varios aspectos de los programas de intervención social. Así, organismos como la Liga de las Naciones y la Organización Internacional del Trabajo, en asociación con la Unión Panamericana y la Oficina Sanitaria Panamericana, recomendaron y apoyaron estudios científicos sobre salud y trabajo e intentaron incidir en la agenda política de la región en temas relacionados con las llamadas “cuestión obrera” y “cuestión campesina”.²⁰ La alimentación y la nutrición fueron temas centrales de estas cuestiones. En 1934, la Oficina Sanitaria Panamericana recomendaba, por ejemplo, “que se organicen institutos o departamentos encargados de establecer la composición y el valor nutritivo de los alimentos propios de cada país, de hacer estudios estadísticos de la alimentación de diversos grupos sociales y de los problemas de obtención, elaboración y distribución de los alimentos”.²¹ En esa época el gobierno colombiano también contrató varias misiones de expertos internacionales para modernizar la agricultura y organizar mejor los programas de investigación, educación y extensión agrícola.²²

Todas estas circunstancias parecían augurar, a los ojos de algunos contemporáneos de López, que su gobierno traería “cambios inauditos en la existencia nacional” y que tendría una verdadera voluntad política de desplegar programas nacionales de salud, educación y agricultura manejados por expertos y juiciosamente planificados.²³ Y en efecto, López se proponía implementar toda una serie de estudios y proyectos estatales para transformar varios aspectos del agro colombiano. Además del incremento de tarifas arancelarias para proteger la producción local de alimentos básicos y la adjudicación oficial de créditos agrarios (ambas cuestiones implementadas en el gobierno

19 Wylie, 1942, p. 159.

20 Pohl-Valero, 2016; Buschini, 2021.

21 Oficina Sanitaria Panamericana, 1938, p. 902. En este documento se recogían las acciones realizadas en el pasado por la OSP.

22 McCook, 2001.

23 Muñoz, 1935, p. 2.

liberal que antecedió a López, en 1931),²⁴ se buscó también transformar al campesino colombiano e integrarlo al proyecto nacional de desarrollo.²⁵ El primer ministro de Agricultura y Comercio del gobierno de López, el médico Guillermo Londoño Mejía,²⁶ resumía muy bien esta nueva visión del papel del Estado para el desarrollo rural: “El antiguo concepto del Estado que restringía sus actividades a un mínimo de funciones, ha sido sustituido en la actualidad por la intervención decidida en los problemas de la economía”.²⁷ Entre las intervenciones que destacaba Londoño para el “desarrollo de nuestra agricultura”, la de “mayor urgencia” consistía en “mejorar las condiciones de vida de los campesinos, ya sea en orden a la racionalización del trabajo, o a las condiciones esenciales a su subsistencia”.²⁸

De esta forma, se estaba enunciando localmente y en el contexto de los estados intervencionistas/desarrollistas americanos de la década de 1930 uno de los conceptos que sería central en las lógicas del desarrollo internacional luego de la Segunda Guerra Mundial: elevar el “estándar de vida” de las poblaciones pobres.²⁹ Por el momento, el gobierno de López se preparaba para intervenir el sistema alimentario del país, tratando de transformar, en conjunto, la forma como los campesinos cultivaban, preparaban y consumían sus alimentos. En general, se pensaba que racionalizar la producción agrícola permitiría un mayor y mejor acceso alimentario, a la vez que una población alimentada racionalmente mejoraría su salud, rendiría más en el trabajo y aumentaría su capacidad adquisitiva.³⁰ Mientras el problema del latifundio sería abordado a través de una modesta reforma agraria expresada en la Ley N° 200 de 1936,³¹ el del minifundio se intentó resolver con el “sistema cooperativo” que permitiría contrarrestar el “encarecimiento de la pequeña producción” y el “criterio individualista

24 Hopkins, 1945; Ocampo, 1997.

25 De forma complementaria a lo que argumentamos acá, Muñoz-Rojas ha analizado recientemente la “creación de un aparato burocrático de intervención cultural” y el despliegue de políticas culturales, durante la República Liberal, para reformular la ciudadanía colombiana y las relaciones entre gobernantes y gobernados. Muñoz-Rojas, 2022.

26 En ese momento, la higiene era manejada por el Ministerio de Agricultura.

27 Londoño Mejía, 1935, p. 9.

28 *Ibid.*, pp. 21 y 23.

29 Para una genealogía crítica del concepto de “standard of living” y su centralidad en las lógicas del desarrollismo, ver Latouche, 1992.

30 Pohl-Valero 2016; Pohl-Valero et al., 2021.

31 Para una revisión historiográfica de cómo se ha interpretado el esfuerzo de López de reforma agraria y su famosa Ley N° 200 de 1936, así como sus efectos posteriores, ver Safford, 1995.

que aún prevalece entre nosotros”.³² El ideal de “mejorar las condiciones de vida de los campesinos” englobaba esta íntima conexión entre los procesos de producción y consumo alimentario y el desarrollo económico. El problema era cómo lograrlo. Entre la diversidad de proyectos emprendidos y frente a un presupuesto escuálido y falta de personal calificado, la colonia escolar de vacaciones creada en Usaqué en 1937 se erigió como un ensayo piloto y pragmático del proyecto general de mejorar el nivel de vida del campesino colombiano.

Salud, alimentación y educación agrícola

Si el informe del ministro de Agricultura al Congreso colombiano de 1935 reflejaba una preocupación central por la educación del campesino, el informe del ministro de Educación de ese mismo año lo hacía por su alimentación. En el segundo, el médico Luis López de Mesa ofrecía una lista de los principales problemas de la enseñanza primaria y las posibles soluciones. En primer término, López de Mesa mencionaba la “nutrición precaria” de la mayoría de los escolares y la necesidad de extender y nacionalizar los programas de “restaurantes escolares”. Para implementar como política pública este programa de asistencia alimentaria en todas las escuelas de Colombia, el ministro había logrado por parte del presidente López la aprobación de una partida presupuestaria de \$600 000.³³ En segundo término se refería a la salud. Consideraba que las escuelas necesitaban urgentemente un servicio médico eficiente. Por tal motivo, solicitaba que se crearan “unas cuarenta comisiones nacionales compuestas de un médico, un dentista y un inspector escolar”, con un costo de \$300 000, para que recorrieran todo el país. Adicionalmente, propuso un programa de distribución gratuita de drogas a escolares para combatir enfermedades endémicas como la anemia tropical y el paludismo.³⁴

El tercer elemento que mencionaba el ministro, y que parecía articular en un solo programa varios de los acometidos anteriores, no era otro que la Colonia Escolar de Vacaciones. Por eso catalogaba esta propuesta como de “importancia suprema” y proponía un ambicioso plan de construcción de 5 colonias en las cercanías de Bogotá y Manizales, en la Sierra Nevada de Santa Marta y en playas marítimas de los océanos Pacífico y Atlántico. El proyecto, además de ofrecer un servicio sanitario de “tratamiento intensivo” para los niños “más débiles”, servía como una especie de “escue-

32 Londoño, 1935, p. 73. Poco ha sido estudiada la historia del cooperativismo rural en Colombia. Para un panorama general de América Latina, ver Vázquez-León, Burke y Finan, 2017.

33 López de Mesa, 1935, p. 7.

34 *Ibid.*, pp. 10-12.

la complementaria” para que iniciaran su educación en artes manuales, oficios domésticos y agricultura. El entusiasmo de López de Mesa en el proyecto se vio reflejado en el presupuesto solicitado. Para la creación y sostenimiento de las 5 colonias pedía la misma cantidad que para el Programa Nacional de Restaurantes Escolares que debería llegar a miles de establecimientos, \$600 000.³⁵

Quizás porque la viabilidad de algunas de sus propuestas fue cuestionada, o porque el manejo del Ministerio de Educación significaba lidiar con un aparato burocrático muy complejo, lo cierto es que López de Mesa renunció en 1935 a su cargo.³⁶ Lo sucedió el joven abogado y pragmático político liberal Darío Echandía. Para el nuevo ministro, el proyecto de las colonias escolares siguió siendo importante y, al igual que su predecesor, entendía que mejorar la salud y la alimentación de los escolares debía anteceder al resto de las reformas educativas y pedagógicas que el gobierno se proponía realizar. No obstante, el presupuesto destinado al proyecto fue drásticamente reducido por el Congreso, pasando de \$600 000 a \$40 000.³⁷ Con este dinero, se decidió iniciar el proyecto con una sola colonia ubicada cerca de Bogotá, procediendo así a la compra de un terreno de 20 fanegadas en Usaqué y la construcción de instalaciones con capacidad para atender anualmente hasta 1200 niños (de entre 10 y 12 años). Con edificaciones para dormitorios, cocina y restaurante, sede administrativa y terreno suficiente para tener diferentes cultivos y animales, se quería congrega a niños y niñas pobres de todas las regiones de Colombia durante períodos de dos a tres meses. Cada grupo de estudiantes de un departamento debía venir con una maestra, que los acompañaría durante toda la estancia.³⁸

Aunque su ubicación en Usaqué, a 2600 metros sobre el nivel del mar, ofrecía una terapia climática para niños de zonas más cálidas, la cercanía de la colonia a Bogotá obedecía a razones adicionales. Como lo señalaba Echandía, con esto se pretendía “mantener un control inmediato y constante sobre este primer ensayo que se haría con dineros nacionales” y que los congresistas, el propio gobierno y la opinión pública “pudieran darse cuenta de la función asignada a esas colonias, de su marcha, desarrollo y resultados.” Así, pese al entusiasmo inicial de López de Mesa por el proyecto, parecía que no había un consenso general sobre sus beneficios. De hecho, Echandía seña-

35 *Ibid.*, p. 12.

36 En el primer período presidencial de López Pumarejo, de 1934 a 1938, se nombraron 8 ministros de educación. Helg, 1987, p. 307.

37 Echandía, 1936, p. 20.

38 Solano, 1938, p. 49.

laba que la drástica reducción en el presupuesto se debía posiblemente a “no haberse explicado suficientemente la organización, los fines y resultados de estas colonias”.³⁹

Con estas palabras, Echandía parecía indicar que López de Mesa se había precipitado a la hora de proponer al Congreso un proyecto cuyo diseño y alcance inicial requería de un presupuesto igual de grande que el de los restaurantes escolares y el doble que el de las comisiones nacionales de salud escolar. ¿Para qué tanto esfuerzo y tanto dinero para un programa que parecía ser apenas un complemento de los otros proyectos propuestos para lidiar con el problema de salud, alimentación y educación agrícola de los escolares colombianos? Por un lado, el Departamento Nacional de Higiene, que en 1936 había pasado de depender del Ministerio de Agricultura al de Educación, estaba estructurando en ese momento un ambicioso programa de Servicios Coordinados que incluía “Unidades Sanitarias” y “Comisiones Sanitarias Rurales” destinadas a ofrecer servicios de salud permanentes y ambulantes, con especial énfasis en la infancia rural y urbana.⁴⁰ Y de hecho, por orden de Echandía buena parte de las labores de las comisiones nacionales de salud escolar propuestas por López de Mesa fueron reemplazadas por estos servicios, para no duplicar esfuerzos.⁴¹

Por otro lado, el proyecto de los restaurantes escolares era muy similar al de las colonias en cuanto a la idea de mejorar la nutrición infantil y fomentar, a través de la granja escolar, mejores prácticas agrícolas y comunitarias.⁴² Como lo destacaba Echandía, el comedor y la granja “resuelve a satisfacción varios problemas esenciales de la vida colombiana: restauración fisiológica del niño y equilibrio de la economía proletaria por razón del servicio que se presta; fomento de los estudios agrícolas y familiarización técnica del niño con la tierra y con su aprovechamiento económico; modificación de una consciencia del valor del trabajo y de la conveniencia del esfuerzo colectivo”. En conjunto, el restaurante y la granja permitían, de “forma sencilla”, “entender cómo se organiza y maneja en la práctica una cooperativa de producción (parcelas de laboreo colectivo) y una cooperativa de consumo (el restaurante escolar mismo)”. Así, de forma práctica, los niños podrían “entender los problemas que regulan la producción y el consumo (relaciones entre la granja y el restaurante), comparar y apreciar los resultados del trabajo intensivo y técnico (granja escolar) con los resultados de los métodos primitivos y empíricos de la parcela paterna, a la que finalmente

39 Echandía, 1936, pp. 20-21.

40 Gutiérrez Urquijo, 2022.

41 Echandía, 1936, pp. 17-18.

42 Para un panorama general del proyecto de restaurantes escolares entre las décadas de 1930 y 1950, ver Pohl-Valero et al., 2021.

llevará sus conocimientos”.⁴³ Pero era evidente que aplicar este sistema a las escuelas ya existentes tendría un alcance muchísimo mayor y sería mucho más permanente que el que podía ofrecer el programa de las colonias, apenas en ciernes.

Por último, y conectado con lo anterior, la idea de que la colonia fuera una suerte de “escuela complementaria”, como señalaba López de Mesa, se solapaba con otro de los proyectos que el Ministerio de Educación había emprendido en 1932: la creación de una escuela complementaria de dos años, después de los 4 años de educación primaria, orientada a las artes y oficios prácticos.⁴⁴ Para Echandía, la “falta de asistencia estatal educacionista”, luego de la primaria, constituía el “más grave problema que tenga planteado el país”.⁴⁵ Consideraba que la gran mayoría de niños escolares, especialmente en el mundo rural, “pasa de la escuela al campo, del alfabeto al arado, de la pizarra al azadón” y lo allí aprendido no le alcanzaba para “arreglar a derechas el mango de un azadón, ni desbastar un tronco para hacerse un mal asiento, ni herrar a su caballo, ni hacer un gallinero”.⁴⁶ Echandía, al igual que el ministro de Agricultura, estaba convencido de que el desarrollo económico del país tenía que contemplar necesariamente “mejorar las condiciones de vida de los campesinos”. Si desde el Ministerio de Agricultura el servicio de extensión agrícola fue el proyecto central para lidiar con estas cuestiones, Echandía tenía una gran esperanza de que las “escuelas complementarias” (en 1936 existían 242) podrían ofrecer excelentes resultados para este mismo objetivo.

Pero su pragmatismo también parecía indicarle que no había que tener falsas expectativas o caer en “utopías pedagógicas”. Echandía consideraba que la “resistencia pasiva” de los cuadros burocráticos del ministerio, la mala preparación, baja remuneración y escaso reconocimiento social del magisterio, la falta de articulación entre los niveles nacional, departamental y municipal, y las intrigas políticas y los usos indebidos del erario en estos tres niveles eran obstáculos muy difíciles de superar.⁴⁷ Así, la colonia de vacaciones de Usaqué ganaba relevancia, no porque ofrecie-

43 Echandía, 1936, p. 25.

44 Helg, 1987, p. 140.

45 Echandía, 1936, p. 45.

46 *Ibid.*, p. 46.

47 *Ibid.*, 1936, pp. 10-15. Varios aspectos de su pesimismo parecen haber tenido un asidero cierto. Para un análisis de la corrupción municipal y cuadros burocráticos locales que obstaculizaron las campañas de educación en higiene rural por parte del gobierno central en la década de 1930, ver Botero-Tovar, 2021.

ra algo nuevo frente a los programas existentes para el desarrollo rural, sino porque lograba articular varios de los objetivos de estos programas en un solo espacio. Esto facilitaba realizar una atenta observación y vigilancia del funcionamiento y efectividad de las intervenciones en salud, alimentación y educación agrícola proyectadas, a la vez que permitía invertir el arduo camino que debía recorrer el Estado para conocer y llegar al mundo rural colombiano, y más bien traía las regiones al poder central. O eso era lo que se esperaba.

Expertos y la legitimación del proyecto

En la década de 1930, las colonias escolares de vacaciones representaban una institución educativa y sanitaria ampliamente difundida e implementada en América Latina. Desde finales del siglo XIX se habían creado varias de estas colonias, inicialmente como iniciativas privadas y paulatinamente habían empezado a recibir apoyos municipales y nacionales, en un contexto de creciente preocupación estatal por la “protección infantil”.⁴⁸ Los congresos Panamericano del Niño –iniciados en Buenos Aires en 1916– jugaron un papel importante en posicionar en las siguientes décadas el bienestar infantil como una prioridad política y científica a nivel regional.⁴⁹ Desde el inicio de estos encuentros, el tema de las colonias escolares de vacaciones –en conjunto con prácticas como las excursiones y las clases al aire libre– fue ampliamente tratado por expertos de la región. La colonia se presentaba, así, como un mecanismo efectivo para combatir algunas enfermedades infecciosas como la tuberculosis, como una terapia de cambio de clima (la idea era enviar a niños de climas cálidos a colonias de climas fríos y viceversa) y como un excelente medio para la implementación de un enfoque médico-pedagógico.⁵⁰

Aunque parecía ser una institución especialmente promovida por médicos, a los pedagogos también les generaba especial interés. De hecho, uno de los principales educadores colombianos de aquella época y gran promotor de la “escuela activa”,⁵¹ Agustín Nieto Caballero, mencionaba en 1934 que en el colegio privado que él había fundado en Bogotá –el Gimnasio Moderno– se venían realizando colonias de vacaciones desde

48 Para el caso colombiano sobre el desarrollo de las políticas de protección materno-infantil durante esa época, ver Gutiérrez Urquijo, 2022.

49 Birn, 2007.

50 Dalben, 2014, pp. 182-190.

51 Sobre la apropiación local de los enfoques de la Escuela Activa en Colombia, ver Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997.

hacia 20 años. Siendo el director nacional de Educación Primaria, durante el ministerio de López de Mesa, Nieto señalaba que, gracias a esa experiencia y “aprovechando lo hecho por instituciones similares en el extranjero”, estaba organizando una colonia permanente en el municipio de Pacho (Cundinamarca) para los niños de las escuelas públicas de Bogotá. Se trataba de una iniciativa privada, pero que luego recibiría ayudas oficiales.⁵² Con seguridad, Nieto debió haber incidido en que el proyecto de las colonias se volviera una política nacional, pero otros docentes también lo hicieron e informaron al Ministerio de Educación de sus experiencias prácticas y de las grandes potencialidades que podía ofrecer una institución de esta índole.

Por ejemplo, a finales de 1934, el inspector nacional de Educación del Magdalena visitó una colonia de vacaciones privada en la Sierra Nevada de Santa Marta. Se trataba de una iniciativa liderada por el Instituto Comercial de Santa Marta y su director, Ramón Espina. A raíz de esta visita, Espina se animó a escribirle directamente al ministro de Educación explicando la importancia de las colonias y los detalles de su funcionamiento, a la vez que le solicitaba una ayuda oficial para poder continuar con su proyecto y poder admitir niños pobres de las escuelas públicas. Además de señalar lo provechoso que podía ser la colonia para “el provenir del niño” y mejorar “el vigor de la raza”, Espina indicaba adicionalmente, y de forma suspicaz, las razones por las cuales su colonia podía servir como un modelo piloto de un programa más grande y superar el recurrente problema de falta de personal adecuadamente preparado para este tipo de proyectos educativos que intentaban articular salud, alimentación y agricultura:

“Seguramente una de las dificultades que se le presentará al gobierno [si el proyecto de las colonias se nacionaliza], y no de las menores, será el no tener un personal idóneo, maestros preparados para poder sacar de las Colonias Escolares todo el provecho posible, todo el beneficio que ellas pueden reportar. Una de las grandes ventajas que puede reportar al país (...) es precisamente la preparación de un buen número de maestros, que por turnos podrían pasar por la colonia con sus alumnos y que dirigidos por elementos que posee la misma (médico, naturalista, agricultor, profesor de trabajo manual), no solamente aprovecharían durante su estadía en la Colonia

52 Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 39, carpeta 2, folio 378. La colonia de Pacho (llamada “Colonia escolar Alberto Nieto Cano”) empezó a funcionar en 1938 y en 1940 atendía a 120 niños al año; era una de las clasificadas como colonias departamentales, es decir que recibía auxilios del gobierno central (\$5.000 al año) pero debía complementarlo con aportes de Cundinamarca. Gaitán, 1940, p. 82.

Escolar, sino que lo que en ella aprendieran prácticamente del personal que contamos, lo aplicarían inmediatamente en sus respectivas escuelas llevándoles las prácticas de la higiene, estableciendo las excursiones y museos escolares, fomentando los pequeños cultivos en los campos de la escuela, practicando los trabajos manuales a base del aprovechamiento de los materiales que proporcione cada lugar y preparando de este modo un porvenir agrícola e industrial, base positiva del porvenir de Colombia. La Colonia Escolar de la Sierra Nevada sería de este modo una especie de Escuela Normal para reformar los elementos del magisterio público y su acción llegaría desde las ciudades hasta los rincones más humildes del departamento, obra colosal de la cual el señor ministro está empapado hasta en sus menores detalles. Esta especie de Escuela Normal sería la más eficaz, la más rápida y también la más económica”.⁵³

Espina le señalaba sutilmente al ministro López de Mesa la poca atención que parecía prestarle su cartera a algunas de las experiencias exitosas que estaban realizando educadores en diferentes regiones del país y que, en su caso, con más 18 años de “actuación en un mismo medio”, sabían en la práctica cómo resolver los problemas “que se presentan en toda obra que se inicia y crecen en razón de la magnitud e importancia de la misma. Problemas de dirección, de personal colaborador, de medio donde se desarrolla la obra, etc., etc.”.⁵⁴ Cuando mencionaba que el ministro estaba “empapado hasta en sus menores detalles” de su proyecto, se refería a que el año anterior, en 1934, había enviado al Ministerio, por intermedio de un representante de su región al Congreso (Rodrigo Vives), un detallado folleto sobre el funcionamiento de la colonia. Y por lo que decía, parecía que no había recibido respuesta. De este segundo informe que enviaba al Ministerio sí que recibió respuesta. Fue el mismo Nieto Caballero quien le envió una carta oficial en abril de 1935. En ella le indicaba que el ministro “pese a la buena voluntad con que estudió la posibilidad de ayudar a Ud. en el desarrollo de la Colonia... no ha encontrado los recursos legales que le permitan hacerlo. (...) No quiere decir esto que el Ministerio deje de mirar con el mayor interés y la más viva complacencia iniciativas como la suya”.⁵⁵

Ese interés pareció concretarse con la llegada de Echandía al Ministerio. Como ya hemos mencionado, su gestión se caracterizó por cierto pragmatismo operativo y pesi-

53 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 39, carpeta 2, folios 375-376.

54 *Ibid.*, folio 375.

55 *Ibid.*, folio 378.

mismo institucional. Y las experiencias prácticas que le podían ofrecer personajes como Espina para que los proyectos educativos fueran “eficaces, rápidos y económicos”, parafraseando al mismo Espina, ganaron relevancia por encima de las grandes discusiones pedagógicas. Así, en 1936 el secretario de Echandía le solicitó al inspector nacional de Educación que le enviara detalles sobre la “organización y fines de la colonia escolar que tiene el señor Ramón Espina en las estribaciones de la Sierra Nevada”.⁵⁶ En abril de ese año, Espina hizo llegar al Ministerio una serie de fotos de la colonia, el mismo folleto que había enviado en 1934, diversas cartas y reportajes elogiando el proyecto y un breve artículo de la Revista *Educación* donde indicaban que la colonia era “la primera que se establece en el país” y reproducían el folleto antes mencionado.⁵⁷

Ese mismo año, el Ministerio también solicitó la asesoría de dos profesores alemanes que el gobierno había contratado recientemente y de un educador español: Gerhard Masur, Paul Edwin Tauscher y José Martínez Aguilar.⁵⁸ Todos ellos estaban familiarizados con la creación y manejo de colonias en sus respectivos países. En términos generales, los tres informes coincidían en los aspectos fundamentales que debían constituir una colonia escolar de vacaciones: el cambio de clima como un recurso terapéutico importante; la centralidad de la higiene y la pedagogía activa; el diseño y administración de dietas racionales; y la elaboración sistemática de fichas sanitarias y registros pedagógicos. El informe de Martínez Aguilar incluía modelos específicos de este tipo de fichas, así como cálculos calóricos exactos para el menú del restaurante.

Así, a finales de 1936, el Ministerio contaba con una amplia documentación elaborada por expertos locales e internacionales que lograba, ahora sí, explicar “suficientemente la organización, los fines y resultados de estas colonias” y con ello legitimar el proyecto ante el Congreso y tener una mejor guía para su puesta en marcha

56 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie Educación Vocacional: informes, caja 5, carpeta 4, folio 14.

57 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie Educación Vocacional: informes, caja 5, carpeta 4, folios 16-17.

58 Masur, que había sido contratado por la Universidad Nacional de Colombia, presentó un “Esquema de organización para las Colonias de Vacaciones”; Tauscher, que figuraba como asesor técnico del Ministerio de Educación, entregó un “Informe acerca de las colonias escolares de vacaciones”; y Martínez Aguilar aportó un “Régimen y organización de las colonias escolares”. *Esquema de organización para las Colonias de Vacaciones; Informe acerca de la organización de las colonias escolares de vacaciones; y Régimen y organización de las colonias escolares*. AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folios 457-503.

efectiva. Aunque Tauscher pareció ser en un principio la persona que dirigiría la colonia de Usaquéen,⁵⁹ finalmente el Ministerio eligió a Norberto Solano, un educador boyacense con experiencia en la organización de proyectos de restaurantes y granjas escolares y de escuelas normales rurales. Su especial interés en la vocación agrícola encajaba muy bien con el proyecto general de desarrollo rural y reforma educativa del gobierno de López.

Norberto Solano, educación rural y desarrollo económico

La revista *Educación*, donde había sido reproducido el folleto de la colonia de Espina, era el órgano de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional y su objetivo era “servir de tribuna a los propagadores de las nuevas ideas pedagógicas y facilitar el flujo de información sobre las experiencias en curso, obrando como mediador entre el Ministerio de Educación y los maestros”.⁶⁰ La Facultad y su revista gravitaron en torno a un grupo de pedagogos boyacenses y alemanes que habían emprendido una novedosa reforma educativa en Boyacá en la década de 1920. Entre ellos se encontraba Norberto Solano, cuya trayectoria para llegar a ser el director de la colonia de Usaquéen nos muestra muy bien el camino que debían recorrer los educadores de aquella época para entrar en la burocracia oficial y ocupar cargos directivos de cierto prestigio.

Como tantos otros, su magisterio había empezado de forma autodidacta dando algunas clases, todavía como estudiante, en una escuela rural de Boyacá.⁶¹ En sus primeros pasos como maestro, Solano lideró la creación de una cooperativa de producción que abastecía al restaurante del plantel con lo que los alumnos cultivaban en la granja escolar. Este tipo de iniciativas, relacionadas con los métodos de la Escuela Activa, eran fomentadas por el director de Instrucción Pública de Boyacá, Rafael Bernal Jiménez.⁶² A finales de la década de 1920, un grupo de estudiantes y profesores del Gimnasio Moderno realizaron una excursión por Boyacá y conocieron de primera mano la labor de Solano. Impresionados con sus iniciativas, lo invitaron a dar clases en este

59 Por lo menos así lo deja entrever el hecho de que Tauscher estuviera a cargo de la construcción de la colonia y que enviara un informe al ministerio en enero de 1937 sobre los avances de la obra y los materiales y presupuesto que faltaban para terminarla. AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folios 7-8.

60 Helg, 1987, pp. 142-143.

61 Segura Medina, 2006, p. 92.

62 Helg, p. 123.

prestigioso colegio de Bogotá, donde destacó como uno de los “profesores que mejor se asimilaron el espíritu del colegio”.⁶³

Esta experiencia le abrió el camino a nuevas oportunidades. Primero fue llamado a apoyar una reforma educativa realizada en un colegio de Ibagué y luego invitado a dar clases en la Escuela Normal de Varones de Tunja, dirigida en ese momento por el pedagogo alemán Julius Sieber. Estando en la Normal de Tunja realizó el “Curso Suplementario de Especialización”, el cual lo habilitaba oficialmente para ejercer como maestro o director en instituciones normalistas, así como para ocupar cargos directivos del aparato burocrático estatal de educación pública. Y en efecto, en 1934 fue nombrado en Boyacá como inspector departamental de Educación y poco después como subsecretario de Educación Pública.⁶⁴ Una vez creada la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia, fue asignado como director de la “Escuela Tipo” de dicha institución.⁶⁵ Se trataba de un centro de prácticas para los estudiantes de la Facultad, a la vez que servía como una suerte de laboratorio para experimentar con diferentes modelos pedagógicos.⁶⁶ Este fue su último cargo antes de ser nombrado director de la Escuela Escolar de Vacaciones de Usaquén en 1937.

Solano parecía tener la experiencia, los contactos y el prestigio suficiente para emprender este proyecto que tanta atención había generado en el Ministerio de Educación. Como hemos visto, además de sus funciones sanitarias y educativas, la colonia se empezaba a vislumbrar como un verdadero laboratorio para poner a prueba y articular en un solo espacio una serie de programas estatales que se estaban diseñando y desplegando en el mundo rural. Las comisiones sanitarias rurales, los comedores y granjas escolares y las escuelas complementarias apuntaban, en conjunto, a lograr una profunda transformación en los cuerpos y actitudes de los campesinos. Pero como suspicazmente le había señalado el educador samario Espina al ministro López de Mesa, en buena medida el éxito de todos estos programas dependía de un magisterio bien formado que entendiera, no solo de pedagogía, sino especialmente del mundo rural: sus problemas y especificidades locales. La propuesta de Espina de que su colonia de la Sierra Nevada de Santa Marta podía servir como una “especie de Escuela Normal” parecía retumbar con fuerza en las mentes de los gestores de la reforma educativa del gobierno de López Pumarejo.

63 Helg, 2021, p. 450; Samper, 1934, p. 146.

64 Solano, 1934a y 1934b.

65 Solano, 1977, p. 8

66 Sáenz, Saldarriaga y Ospina, p. 178.

Y buena prueba de ello era que Solano, antes de ser el director de la colonia de Usaquén, fue uno de los expertos que López de Mesa consultó en 1934 para la creación de las escuelas normales rurales.⁶⁷ En esos momentos, la situación del magisterio rural era muy precaria. El pedagogo alemán Sieber, uno de los asesores de López de Mesa, era enfático al respecto: “carece[n] de todo: de casas, de elementos y de preparación. Una gran parte del magisterio se ha formado en la misma escuela rural que hoy dirige, sin haber recibido una enseñanza superior”.⁶⁸ Frente a esta situación, Solano recomendaba crear una normal rural que durara tres años y que ofreciera una “preparación especial acorde con las necesidades especiales de las escuelas que van a regentar y de acuerdo también con las urgencias de la población rural”. Entre las materias que Solano proponía, destacaban “agricultura”, por su intensidad horaria (6 horas semanales el segundo año y 10 horas el tercero) y “Nociones económicas y sociales” por su contenido (“nociones de economía y sociología relacionadas con cooperativas, sindicatos, asociaciones en general. (...) breve historia de la evolución social del mundo y la economía frente a los problemas agrarios”).⁶⁹ El maestro rural debía tener una enorme capacidad para entender el contexto rural de sus estudiantes y ser capaz de ofrecer soluciones prácticas a sus problemas agrícolas.⁷⁰

Evidentemente, esto no era una cuestión sencilla, pero justamente una escuela rural bien estructurada debía ser uno de los pilares de la “transformación agrícola nacional” y “de nuestra riqueza”.⁷¹ En este sentido, Solano ubicaba la cuestión de la educación rural en un marco más grande de desarrollo económico. En otro de sus ensayos sobre el tema, destacaba que “fomentar la agricultura” era una de las preocupaciones predominantes del gobierno, pero que se carecía de un “plan general que abarque toda la escala de la enseñanza agraria, desde la educación rural (grado inferior), hasta la educación técnica; de un plan que oriente todas las actividades agrícolas de la Nación”. También señalaba que hasta ese momento existía un “caos [en] la enseñanza elemental de la agricultura” que no lograba inculcar en los niños campesinos “el amor a la naturaleza”, ni los capacitaba para “acondicionarse a los imperativos del ambiente rural”. Los temas agrícolas no se utilizaban como medios para la enseñanza y no se fomentaba la conciencia de formación social rural ni los principios de la “cooperación y la acción colectiva”. Para “elevar las condiciones morales, sociales, intelectuales y ma-

67 “Escuelas normales para maestras rurales”, 1935, p. 116.

68 Así lo resumía Sieber, otro de los pedagogos consultado por López de Mesa para el proyecto rural. Sieber, 1934, p. 665.

69 Solano, 1934a, pp. 1089-1090.

70 *Ibid.*, p. 1086.

71 Solano, 1934b, p. 237.

teriales del campesino” y para la “creación de estrechos y fuertes vínculos de solidaridad entre los grupos campesinos” se requería nada menos que inculcar una cultura que modificara “el obrar, el sentir y el pensar de esta clase social”.⁷² La colonia parecía representar un proyecto piloto y a pequeña escala para intentar semejantes modificaciones. Su funcionamiento cotidiano, no obstante, pone de manifiesto las contingencias y la naturaleza fracturada del funcionamiento del Estado y de sus relaciones con expertos para estructurar estrategias de intervención social.

La colonia en acción

Engranajes burocráticos e infraestructura material

Una vez aprobado el proyecto de la colonia de Usaqué, se puso en marcha todo un engranaje burocrático institucional, apoyado en una amplia infraestructura material. Aunque el Ministerio de Educación gestionaba directamente los sueldos de los empleados de la colonia, tenía que articularse con otras entidades del Estado para muchas de sus actividades. Por ejemplo, todas las obras que se realizaran en la colonia se debían gestionar a través de la Dirección de Edificios Nacionales del Ministerio de Obras Públicas, mientras que la compra de enseres, equipos, medicamentos, etc. debía realizarse a través del Departamento Nacional de Provisiones del Ministerio de Hacienda. Las cuentas de las operaciones realizadas por estas dos direcciones debían ser enviadas mensualmente a la Contraloría General de la República para su revisión.

En la práctica esto generaba varias dificultades administrativas y la búsqueda de alternativas al escaso presupuesto existente y al lento procedimiento burocrático. Por ejemplo, iniciativas que se fueron desarrollando sobre la marcha, como la construcción de un establo y de una estación meteorológica o contingencias como el incendio de uno de los edificios de la colonia y su consiguiente reparación, requirieron que Solano le solicitara al director de educación primaria su intermediación con el Ministerio de Obras Pública para realizar las correspondientes obras.⁷³ La Dirección de Edificios había establecido dentro de la colonia un depósito de materiales que administraba un almacenista, el cual era reacio a entregarle material a Solano. Así, Solano tenía que surtir el mismo trámite anterior para que le facilitaran unos “palos sobran-

72 *Ibid.*, pp. 237-238.

73 Ver, por ejemplo, AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folio 101; AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 223 y folio 348.

tes” para la construcción de gallineros, corrales y cercas.⁷⁴ Situación similar ocurría a la hora de pedir medicamentos o ropa y calzado para los niños. Por lo general el Departamento de Provisiones disponía de escaso presupuesto y en varias ocasiones la solución consistió en buscar ayuda a la empresa privada. Por ejemplo, Solano solicitó en mayo 1937 la donación de 42 pares de zapatos, “aunque tengan pequeños defectos” a la Fábrica de Calzado la Corona.⁷⁵ Igual situación se dio con medicamentos. En este caso, el médico de la colonia acudió a varias farmacéuticas francesas y alemanas para que donaran muestras de sus productos.⁷⁶ Solano tenía que desplazarse constantemente a Bogotá para lidiar con este tipo de labores. Señalaba, por ejemplo, que acudía con frecuencia al Departamento Nacional de Provisiones (para “mover” pedidos de dotación), a la Dirección de Educación (para “recordar frecuentemente” la necesidad de una maestra para la colonia), a depósitos de materias particulares (para hacer cotizaciones y lograr “con economía” la construcción de un gallinero) y al Ministerio de Educación (para “tratar personalmente” una infinidad de asuntos).⁷⁷ La falta de una línea telefónica en la colonia y de una camioneta para desplazarse lo obligaban a utilizar los buses particulares que conectaban Usaquén con Bogotá y perder mucho tiempo.

La infraestructura de comunicaciones era central, de hecho, para el funcionamiento mismo de la colonia. Antes de iniciar labores, el gobierno ya había dispuesto que un primer contingente de 50 niñas de los departamentos de Cundinamarca, Santander y Tolima llegaran a la Colonia.⁷⁸ Como ya mencionamos, la idea era traer de todas las regiones de Colombia (aunque especialmente de climas cálidos) grupos de niños y niñas (entre 10 y 12 años) de forma alternada y por espacio de dos a tres meses. El gobierno central adjudicaba becas a los departamentos a través de las direcciones departamentales de educación, las cuales debían realizar el proceso de selección. Se pedía que se escogiera niños pobres y mal alimentados (“el personal debe escogerse entre las familias que, debido a su escasez de medios económicos, o modesta posición social, sean por ello incapaces de procurar a sus hijos la alimentación, cuida-

74 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 350.

75 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folio 20.

76 *Ibid.*, folios 25-31.

77 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 280.

78 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folio 14.

dos higiénicos y atención médica adecuados”), pero que no tuvieran enfermedades transmisibles. Así, las direcciones departamentales enviaban listas de posibles becados con sus respectivas “libreta medio-escolar” que era analizada por el médico de la colonia. Una vez aceptada una lista, el departamento debía escoger una maestra que acompañara al grupo durante toda su estadía en la colonia y encargarse de los gastos de transporte de ida y regreso de los estudiantes y la maestra.⁷⁹

Nuevamente, este proceder implicó varios retos. Algunos departamentos simplemente no enviaban las listas de posibles becados. Otros, como Nariño y Bolívar, aunque seleccionaron grupos de estudiantes, no los pudieron enviar a Bogotá por los altos costos de transporte y las dificultades en materia de accesibilidad hacia el centro del país. Esto se hizo evidente con un grupo de niñas provenientes del departamento de Magdalena, quienes tuvieron que bajar por el Río Magdalena en un barco de carga y tardaron 25 días en cubrir el trayecto entre Barranquilla y Bogotá.⁸⁰ Adicionalmente, la misma selección de los niños era conflictiva. Por un lado, las condiciones de salud exigidas a veces no se cumplieron. En una ocasión el médico de la colonia informaba al ministro de Educación que, de las 116 niñas de un contingente de 1939, 26 habían resultado positivas en una prueba de tuberculina que les había realizado, lo cual era muy peligroso para el resto de estudiantes y personal de la colonia.⁸¹ Su solicitud al Ministerio para evitar este tipo de situaciones parecía poco realizable. El mismo médico reconocía que había podido hacer el análisis gracias a que la farmacéutica Sharp & Dhome le había donado las pruebas de tuberculina; era poco probable que los inspectores departamentales de educación encargados de la selección de los niños a nivel regional tuvieran este tipo de insumos médicos a la mano. Quizás más grave, era el cumplimiento de las condiciones socioeconómicas que debían tener los estudiantes. Solano se quejó ante el ministro de que, aunque efectivamente habían llegado niños de “pobreza comprobada”, también era frecuente que llegara “el hijo del personero, del alcalde, del presidente del concejo, del compadre influyente”.⁸²

Como ya hemos mencionado, la idea de iniciar el proyecto de las colonias nacionales cerca a Bogotá pretendía ejercer un “control inmediato y constante sobre este primer ensayo”, pero su misma lógica de articulación regional –aunque concentrada en las inmediaciones del poder central– revelaba varios de los mismos problemas con los

79 *Ibid.*, folios 60, 62, 67, 138 y 139.

80 *Ibid.*, folio 154.

81 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 379.

82 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folio 155.

que el gobierno nacional se enfrentaba a la hora de intentar expandir la educación rural lejos de su centro: paquidermia burocrática; presupuestos escasos y repartidos en los niveles nacional, departamental y municipal; problemas de coordinación entre estos tres niveles; infraestructura de comunicaciones muy fragmentada y poco conectada entre regiones; y clientelismo y corrupción.

Los servicios sanitarios

Aunque con muchos más recursos materiales y humanos disponibles de los que cabría esperar en el mundo rural, el ideal de poner a prueba en un solo espacio cercano al poder central la articulación de proyectos de intervención sanitaria, construcción de una nueva subjetividad campesina y mejoramiento de la educación normal rural demostró ser, también, un proceso sumamente frágil y constantemente frustrado por contingencias fuera del control de sus diseñadores.

Después de la dirección, el segundo cargo más importante de la colonia era el del médico. Desde el inicio, se asignó un presupuesto al respecto y se contrató al médico Carlos Enrique Sarria para que asistiera a la colonia dos horas al día de lunes a sábado.⁸³ Sus actividades cotidianas incluían exámenes médicos generales a los niños apenas llegaban a la colonia; exámenes de sangre y coprológicos que eran analizados de forma gratuita en el Laboratorio Nacional Samper Martínez; la prescripción de un tratamiento médico para cada niño (combatir el parasitismo fue una de las labores predominantes); y rellenar una ficha médica para cada niño que incluía su historial clínico y mediciones periódicas de talla y peso. También se contrató una enfermera que ponía en práctica las prescripciones del médico. Aunque al principio no se asignó presupuesto para un odontólogo, Solano logró ofrecer a los niños un servicio de dentistería gracias a que el director de educación pública de Cundinamarca le prestó uno de sus odontólogos escolares y este, a su vez, dispuso de su equipo y materiales. Luego, reduciendo algunos costos de alimentación, Solano pudo incluir en el presupuesto de la colonia la contratación de un dentista para que asistiera regularmente a la colonia. E igualmente, se iniciaron las obras para tener un pabellón de enfermería y clínicas.⁸⁴

Además del elevado nivel de desnutrición y parasitismo con que llegaban la mayoría de los niños a la colonia, así como sus graves problemas dentales (caries, descalcificación y pérdida de dientes y deformaciones de la oclusión), otro de los problemas

83 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 326.

84 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folio 163.

que se percibía como apremiante era la hipertrofia de las amígdalas. Aunque la colonia no disponía de recursos para tratar esta cuestión, Solano logró contar con “los generosos servicios” de un médico especialista en órganos de los sentidos que realizó muchas operaciones de las amígdalas.⁸⁵ Para el presupuesto de 1939, Solano solicitó un rubro para que uno de estos especialistas fuera contratado para ir tres días a la semana a la colonia.⁸⁶ Así, el médico José Miguel Rey Gutiérrez prestó sus servicios a la colonia, primero ad honorem y luego con un sueldo, entre agosto de 1937 y marzo de 1939. Durante ese período realizó 59 extirpaciones de amígdalas a los estudiantes de la colonia.⁸⁷

Algunas de estas intervenciones quirúrgicas terminaron generando reclamos por parte de los padres y evidenciando problemas en el funcionamiento de la colonia. En efecto, varios padres se quejaron de que sus hijos fueran operados de las amígdalas dado que consideraban que estaban en buen estado de salud y que era un procedimiento innecesario.⁸⁸ Quizás la situación más grave ocurrió en enero de 1939 cuando la niña Gioconda Caminos (del departamento del Tolima) sufrió una severa hemorragia luego de haber sido operada para extirparle las amígdalas. Tanto Solano como el médico Sarria tuvieron que enviar un informe detallado de lo ocurrido al Ministerio de Educación y este informar al director de educación del Tolima y a los padres de la niña.⁸⁹ La madre de la niña viajó a Bogotá y posteriormente le dio al director del Tolima “muy malos informes en relación con el trato a que son sometidas por parte del director de la colonia las niñas allí enviadas”.⁹⁰ En conjunto con otra serie de situaciones, este suceso precipitó la renuncia de Solano en marzo de 1939 (así como el despido del médico Rey Gutiérrez), como veremos más adelante.

Educación agrícola y comunitaria

Pero además de las cuestiones sanitarias, con sus dramas y falencias, el singular proyecto educativo de la colonia acaparó la atención y esfuerzos de Solano. La forma

85 *Ibid.*, folios 161-162.

86 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 326.

87 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 3, folios 448-455.

88 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 4, folios 629-630.

89 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folios 359-368.

90 *Ibid.*, folio 371.

como funcionaban las colonias en otros países no podía servir de modelo exclusivo para el proyecto que se le encomendaba. Había que meditar primero, aseguraba Solano, sobre “las necesidades nuestras, sobre nuestras condiciones de clima y medio geográfico, sobre las condiciones de vida del niño colombiano y sobre las finalidades a perseguir para obtener el máximo rendimiento y la eficacia a la que aspira ese Ministerio en relación con la colonia escolar”.⁹¹ Esto reflejaba, dicho sea de paso, la centralidad que las ideas de Espina y su colonia de la Sierra Nevada de Santa Marta habían tenido en el enfoque pragmático con que Echandía se proponía sacar adelante las reformas educativas del país.

Además de las endemias propias de las zonas tropicales de Colombia, para Solano las especificidades locales tenían mucho que ver con “el nivel de vida de las clases campesinas”. Tener esto en cuenta era fundamental para “no desperdiciar la oportunidad de hacer una campaña educativa en pro de la elevación del estándar de vida y en favor de un espíritu de solidaridad social que ponga al país en condiciones de futuras realizaciones espirituales y de progreso material”.⁹² Y, como hemos visto, la granja y el comedor escolar, así como la educación del magisterio rural, fueron entendidos como estrategias centrales para avanzar en el gran proyecto de desarrollo rural y económico de la Revolución en Marcha. La cuestión era como poner a funcionar estas estrategias en la práctica.

Ciertamente, las 20 fanegadas (unos 128.000 metros cuadrados) de la colonia aportaban espacio más que suficiente para tener todo tipo de cultivos y animales, pero su adecuación no fue fácil. En su carta de renuncia, en 1939, Solano señalaba que cuando recibió la colonia, este era un “erial: tres casas sin terminar y un extenso potrero de junquillo, la mayor parte inundado, sin cercas ni árboles, ni prados, ni jardines, mucho menos cultivos”.⁹³ Y en el informe oficial que hizo al Ministerio en 1938 se evidenciaba el enorme esfuerzo que había realizado al respecto. Con la intención de producir buena parte del consumo alimenticio diario de la colonia (en especial, leche, huevos y hortalizas), logró gestionar un acuerdo con el Ministerio de Agricultura para que la Granja Experimental la Picota le cediera a la colonia varios animales. Esto implicó una serie de obras para tenerlos y alimentarlos. Inicialmente aprovechó material sobrante de las obras para empezar a construir gallineros y cercas. Posteriormente recibió presupuesto adicional y a mediados de 1938 la colonia tenía 3 galli-

91 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folio 145.

92 *Ibid.*, folios 146-147.

93 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 374.

neros con capacidad para 30 gallinas, un establo bien acondicionado para 6 vacas de ordeño, una conejera para 100 ejemplares, 4 corrales para cerdos de cría y de engorde, un establo para cabras y un palomar. También se habían cercado varios potreros y sembrado pastos y más de 400 árboles. En la granja se cultivaban todo tipo de hortalizas, así como papas y trigo, e incluso se disponía de un jardín con varias flores. Para estas labores se contaba con diferentes tipos de herramientas agrícolas, como azadones, un arado, un rastrillo, una cultivadora y una fumigadora.⁹⁴

Solano reconocía que para muchas de estas labores no tenía los conocimientos técnicos suficientes, pero que se había tratado de instruir lo mejor posible.⁹⁵ También había logrado contratar a un hortelano para el cuidado de la granja. No obstante, en 1938 solo el 50 % del consumo de huevos provenía de la misma colonia, mientras que la producción de leche y de hortalizas era muy deficiente, debido especialmente a la mala calidad de los suelos y a la falta de abonos.⁹⁶ En ese sentido, la ecónoma de la colonia, quien se encargaba de preparar las comida para el restaurante, debía realizar mercados semanales por valor de unos \$70. Aunque la colonia estaba lejos de ser autosostenible, Solano destacaba, en su informe oficial al Ministerio en 1938, la función educativa de todas estas actividades. Solano consideraba que al participar activamente en el cuidado de los animales y el cultivo de las hortalizas, los niños se familiarizaban con herramientas y técnicas de cultivo que desconocían, aprendían nociones sobre el funcionamiento de regadíos y drenajes, se estimulaba el apego a la vida del campo y, en última instancia, se procuraba “el arraigo de una conciencia campesina y agrícola”.⁹⁷ Incluso, la colonia parecía suplir algunas de las funciones de una granja experimental, al intentar influir en las prácticas de los agricultores de pequeñas parcelas cercanas. Algunos de ellos, señalaba Solano, habían pedido prestado a la colonia herramientas como la fumigadora y el arado y con cierta frecuencia realizaban consultas sobre cultivos y el cuidado de ciertos animales como gallinas, palomos y conejos.⁹⁸

Ciertamente, Solano había logrado establecer en la colonia una conexión institucional entre el Ministerio de Educación, el de Agricultura y el Departamento Nacional de Higiene, una epistémica entre saberes pedagógicos, agrónomos y médicos, y un material entre alimentación y trabajo comunitario cooperativo. La cuestión última,

94 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 1, folios 173 y 177-179.

95 *Ibid.*, folio 178.

96 *Ibid.*, folios 180-181.

97 *Ibid.*, folios 177 y 179-180.

98 *Ibid.*, folio 181.

no obstante, era qué tanto se había logrado inculcar efectivamente esa conciencia en los niños y si lograrían reproducir lo aprendido una vez volvieran a sus comunidades. Las pocas pistas que tenemos no parecen ser muy halagadoras. En un memorando que elaboró Solano para justificar el presupuesto de la colonia para el año de 1939, explicaba la importancia de contratar, además del hortelano, a un granjero en los siguientes términos: “Por otra parte ha sido mucho el deseo que tengo de llevar a cabo una huerta con hortalizas y árboles frutales. A primera vista parece que con los niños se puede hacer mucho y no hay tal. A ellos no se les puede dejar un momento solos porque todo lo dañan o no hacen absolutamente nada”.⁹⁹ A pesar de su compromiso con la educación campesina –en la siguiente década Solano jugaría un papel central en los proyectos de educación vocacional agrícola de los Ministerios de Educación y Agricultura–, quizás esta cita nos habla más de sus prejuicios hacia los niños campesinos que de otra cosa. O quizás nos habla de colisiones epistémicas entre mundos y lógicas diferentes. Lo cierto es que las expectativas de algunos de los niños que asistieron a la colonia parecían ir por otros caminos de lo esperado. Al terminar su estadía, a los estudiantes les realizaban una encuesta que debían llenar de su puño y letra. Las preguntas estaban bastante dirigidas hacia lo que se esperaba contestaran. Por ejemplo, se les preguntó “¿cuál de las ocupaciones de la colonia les gustó más?”, “¿le agradan los trabajos del campo?” o “¿qué va a imitar en su casa de lo que vio en la colonia?”. Las respuestas a este tipo de preguntas, según las dos fichas encontradas en el archivo, indicaban que les gustaba el trabajo y la agricultura y que querían reproducir en sus casas la granja de la colonia. Pero en las preguntas un poco más abiertas sobre qué oficio quisieran estudiar más adelante y si preferían vivir en el campo o la ciudad, las respuestas parecían indicar que la anhelada “conciencia campesina y agrícola” no estaba muy arraigada: Uno de los chicos quería estudiar leyes y el otro mecánica; y ambos preferían vivir en la ciudad porque “encuentra uno todo y en el campo se enferma y puede morir” y porque “estoy entre la gente decente”.¹⁰⁰

Colonia como Escuela Normal Rural

Finalmente, la idea de aprovechar la colonia como una especie de escuela normal tuvo sus altibajos. En un principio se estableció un contacto entre la colonia y el Instituto Pedagógico Femenino de Bogotá para que las estudiantes de sexto año hicieran sus prácticas con los niños de la colonia bajo la supervisión de Solano.¹⁰¹ No obstante, en

99 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folio 327.

100 Solano, 1938, pp. 81-84; AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folios 323-324.

101 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspon-

la documentación consultada no se volvió a mencionar esta cuestión. Más importante, en todo caso, era la formación de las maestras que acompañaban a los grupos de estudiantes que llegaban de los diferentes departamentos de Colombia. Luego de un año de operaciones, por la colonia habían pasado 16 maestros (13 mujeres). Aunque muchas de ellas tenían “buena voluntad”, y se suponía que habían sido escogidas entre las más sobresalientes de cada departamento, a los ojos de Solano la gran mayoría “carecían de preparación, no tenían ningún espíritu para el magisterio, olvidaba[n] con frecuencia sus responsabilidades, fuera de demostrar abandono y pereza”.¹⁰² Así, los dos o tres meses que permanecían en la colonia apenas alcanzaban para orientarlas e instruir las mejor.

Para este fin, Solano elaboró unas cuantas cartillas sobre temas de estudio específicos como apoyo a las maestras. Por ejemplo, para el tema de la gallina, recomendaba que las maestras primero conversaran con los niños para saber sus conocimientos sobre este animal, sus características, su utilidad para el hombre, etc. Luego, ellas debían “procurar interesar a los niños en la adquisición de los conocimientos necesarios para explotar lo mejor posible la industria avícola”. Los gallineros de la colonia servían para que los niños pudieran hacer observaciones prácticas sobre estos temas y estimular su curiosidad.¹⁰³ No sabemos si estas experiencias influyeron en las prácticas docentes de las maestras cuando regresaron a sus regiones, y tampoco si fueron aprovechadas en el proyecto de Escuelas Normales Rurales que López de Mesa había iniciado en 1935. Según Helg, las primeras normales rurales, creadas en Bogotá y Santa Marta, siguieron al pie de la letra la propuesta de Sieber –recordemos que, junto con Solano, Sieber fue uno de los asesores de López de Mesa para este proyecto. Aunque en 1938 el Ministerio decidió prolongar la educación de las normalistas de dos a tres años, tal como lo había propuesto Solano en 1935. En todo caso, estas escuelas operaron más como una oportunidad para que sus estudiantes logran obtener puestos en escuelas urbanas. Pocas se animaron a dedicar su magisterio en distantes y aisladas veredas.¹⁰⁴

dencia, legajo 38, carpeta 1, folio 15.

102 *Ibid.*, folio 159.

103 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folios 273-274.

104 Helg, 1987, pp. 157-158.

A modo de conclusión

Además del triste suceso de las amígdalas y de la grave acusación de maltrato a los niños de la colonia, durante la dirección de Solano se acumularon otras serie de problemas –como tensiones entré él, el médico y la enfermera; reclamos por viajar mucho a Bogotá; problemas de manejo de las nóminas de los empleados; y elevados costos para la manutención de los niños– que terminaron generando que el Ministerio de Educación realizara una reestructuración de la colonia en abril de 1939.¹⁰⁵ La decisión del ministro de ese momento, Alfonso Araujo, fue salomónica. Aunque mantuvo en su cargo al médico general de la colonia, despidió al médico especialista de los sentidos y ordenó que la colonia fuera administrada por las Hermanas de la Caridad. La renuncia de Solano no se hizo esperar.¹⁰⁶ La colonia de Usaqué, no obstante, siguió siendo considerada como modelo y el Estado expandió el proyecto. En 1940 existían 14 colonias, 3 sostenidas en su totalidad por la nación y 11 con auxilios nacionales, departamentales y/o municipales.¹⁰⁷ Aunque sabemos poco del funcionamiento posterior de estas colonias, en 1939 el gobierno estipuló por decreto la forma como se debían clasificar, distribuir las partidas presupuestarias y organizar su funcionamiento. El hecho de que se especificara que los locales de las colonias debían tener servicios de restaurante, cocina, huerto y establo, así como “granjero” y “hortelano” entre su personal permanente reflejaba la influencia que ejerció la colonia de Usaqué y el enfoque dado por Solano.¹⁰⁸ En todo caso, con la llegada de la Hermanas de la Caridad, esta colonia se limitó exclusivamente a recibir niñas y los informes detallados de su operación parecieron desaparecer –al menos en los archivos.¹⁰⁹

En el lento proceso de estructuración de un aparato estatal para la intervención social, el caso de la colonia de Usaqué nos muestra la compleja articulación entre expertos, instituciones públicas e iniciativas privadas. Aunque Solano representa un funcionario burocrático cuya experiencia y conocimientos fueron demandados por el Estado, a la vez que sus prácticas ayudaron a constituir el mismo funcionamiento del Estado, su trayectoria también nos muestra la naturaleza fracturada de estas

105 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, legajo 38, carpeta 2, folios 279-290.

106 *Ibid.*, folios 374-377.

107 Gaitán, 1940, pp. 82-83.

108 Decreto N° 14 de 1939.

109 AGN, Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, Serie correspondencia, Legajo 38, Carpeta 4, folios 653-654.

relaciones. En buena medida, la colonia de Usaquéen se volvió un proyecto casi que personal de Solano, el cual por iniciativa propia intentó obtener recursos de la empresa privada para sacarlo adelante. Su gestión personal también buscó articular una serie de saberes, prácticas e instituciones, que a nivel burocrático parecían estar poco coordinadas entre sí (por ejemplo entre los Ministerios de Educación, Agricultura y el Departamento Nacional de Higiene), y que a nivel epistémico requería de una serie de experticias que pocos funcionarios podían ostentar y que eran difíciles de encontrar en la formación que el Estado podía ofrecer a sus cuadros burocráticos (por ejemplo en temas pedagógicos, agrícolas, sociológicos, higiénicos y nutricionales). La fragilidad de las relaciones entre estos nuevos expertos y el Estado se reflejó en el relevo en la dirección de la colonia de Usaquéen otorgada a las Hermanas de la Caridad, una orden religiosa con una larga trayectoria en la administración de programas de asistencia social y vínculos con el Estado.¹¹⁰

Luego de renunciar a la dirección de la colonia, Solano regresó a su natal Boyacá como inspector nacional del departamento y en 1944 fue nombrado director de la Escuela Vocacional Agrícola de Duitama. Todas estas experiencias lo llevaron de vuelta a Bogotá en 1947 como director del Departamento de Educación Técnica del Ministerio de Educación, donde auspició la creación de nuevas Escuelas Vocacionales (agrícolas y técnicas), Escuelas Hogar (para mujeres campesinas) y Cursos para Campesinos Adultos.¹¹¹ Mientras estaba en ese cargo, en 1949, el presidente de Estados Unidos, Harry Truman, creó el programa *Punto IV*—que convertía la asistencia técnica en una política internacional del desarrollo en el marco de la Guerra Fría— y el Banco Mundial envió por primera vez a un país de América Latina, Colombia, una misión de expertos para analizar las posibilidades de su desarrollo económico.¹¹² Los términos de referencia del contrato entre el Banco y el Gobierno colombiano estipulaban que su objetivo era “formular un programa de desarrollo diseñado para elevar el estándar de vida de la población colombiana”.¹¹³ Entre los expertos locales que asesoraron a la misión del Banco Mundial se encontraba Solano. Como es bien sabido, uno de los temas centrales del informe de la misión fue el desarrollo rural del país. Y una de las principales estrategias de la vasta arquitectura institucional internacional dedicada al desarrollismo en esos años fue justamente el llamado “desarrollo comunitario”, basado en proyectos a pequeña escala.¹¹⁴ De hecho, uno de los programas desplegados en Colombia a través del

110 Castro Carvajal, 2014.

111 Solano, 1977.

112 Macekura, 2013; Alacevich, 2010.

113 World Bank, 1950, p. XV.

114 Immerwahr, 2015.

Punto IV –el llamado Servicio Técnico Agrícola Colombo-Americano (STACA), iniciado en 1953– escogió a Boyacá para iniciar un programa piloto de extensión agrícola. Su objetivo era recomendar acciones que demostraran de forma práctica y a corto plazo los beneficios de los cambios sugeridos a los campesinos (en prácticas de producción y consumo alimentario). La creación de movimientos juveniles rurales (a través de los llamados Clubes 4-S) fue una de las estrategias centrales para lograr este objetivo.¹¹⁵

Así, la colonia escolar de vacaciones de Usaquén, con todas sus vicisitudes y contingencias, pareció ofrecer un importante modelo a seguir por parte la arquitectura institucional internacional del desarrollismo después de la Segunda Guerra Mundial. Tanto su concepción como un proyecto piloto para poner a prueba y evaluar estrategias de intervención en las subjetividades rurales como su propuesta de trabajar con adolescentes campesinos a través de prácticas y acciones concretas fueron un ejemplo temprano y relevante para lo que posteriormente se llamaría desarrollo comunitario. Si la historia de la educación y la pedagogía en la primera mitad del siglo XX en América Latina tiende a prestar poca atención a los proyectos (locales e internacionales) de desarrollo rural que se estaban desplegando en ese momento, la historia del desarrollismo internacional desconoce casi por completo las iniciativas y estrategias locales que existieron previamente y que, más allá de las narrativas de las propias instituciones internacionales para el desarrollo, ayudaron a configurar –y de hecho a inventar– aquel ideal de elevar el estándar de vida de los campesinos. Un proyecto que, dicho sea de paso, reveló tempranamente sus deficiencias, paternalismos y colisiones epistémicas.

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2022

Fecha de aprobación: 4 de octubre de 2022

115 Pohl-Valero et al., 2021.

Fuentes

Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Anexo Grupo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional.

Bibliografía

Alacevich, M. (2010). *La economía política del Banco Mundial. Los primeros años*. Bogotá: Mayol Ediciones / Banco Mundial.

Archila, M. (1992). *Cultura e Identidad obrera, Colombia 1910-1945*. Bogotá: Cinep.

Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Editorial Edhasa.

Bejarano, J. A. (1979). *El régimen agrario. De la economía exportadora a la economía industrial*. Bogotá: La Carreta.

Bejarano, J. A. (1986). Notas para una historia de las ciencias agropecuarias en Colombia. *Ciencia, Tecnología y Desarrollo*, 10(1-2), 113-182.

Birn, A. E. (2007). Child Health in Latin America: Historiographic Perspectives and Challenges. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 14(3), 677-708.

Botero-Tovar, N. (2021). A school without railings: rural backgrounds, social medicine, and the circulation of public health material in Colombia, 1930-1946. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28(3), 795-808.

Buschini, J. (2021). La Tercera Conferencia Internacional de la Alimentación y el problema nutricional en América Latina, 1939. En S. Pohl-Valero y J. Vargas Domínguez (eds.), *El hambre de los otros. Ciencia y políticas alimentarias en Latinoamérica, siglos XX y XXI* (pp. 103-134). Bogotá: Editorial de la Universidad del Rosario.

Cammarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). *Revista Pilquen*, 19(3), 33-51.

Caro Aguirre, H. (1966). *Programas de adiestramiento en servicio sobre nutrición y alimentación para extensionistas agrícolas*. Bogotá: Instituto Nacional de Nutrición.

Castro Carvajal, B. (2014). *La relación entre la Iglesia católica y el Estado colombiano en la asistencia social, c. 1870-1960*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Chastain, A. B. y Lorek, T. W. (eds.) (2020). *Itineraries of Expertise. Science, Technology and the Environment in Latin America's Long Cold War*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Dalben, A. (2014). *Mais do que energia, uma aventura do corpo: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950)* (tesis de doctorado). Universidad Estatal de Campinas, São Paulo, Brasil.

Echandía, D. (1936). *Memoria que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

Escuelas normales para maestras rurales. (1935). *Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, 3(18-19), 116-117.

Ferraro, A. E. y Centeno, M. A. (eds.) (2019). *State and Nation Making in Latin America and Spain. The Rise and Fall of the Developmental State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flórez-Malagón, A. (ed.) (2008). *El poder de la carne. Historias de ganaderías en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Gaitán, J. E. (1940). *La obra educativa del Gobierno en 1940*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Gutiérrez Urquijo, N. M. (2022). *“La vida del niño es la vida de la nación”: La política de protección materno-infantil en Colombia, 1918-1938* (tesis de doctorado). El Colegio de México, Ciudad de México, México.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.

Hopkins, J. (1945). Colombian Agricultural Policy. *Foreign Agriculture*, 9(12), 178-187.

Immerwahr, D. (2015). *Thinking Small: The United States and the Lure of Community Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Krohn-Hansen, C. y Nustad, K. G. (eds.) (2005). *State Formation. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Latouche, S. (1992). Standard of Living. En W. Sachs (ed.), *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power* (pp. 279-294). London: Zed Books.

LeGrand, C. (2016). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. Segunda edición. Bogotá: Universidad de los Andes.

Lorek, T. W. (2020). Strange Priests and Walking Experts. Nature, Spirituality, and Science in Sprouting the Cold War's Green Revolution. En A. B. Chastain y T. W. Lorek (eds.), *Itineraries of Expertise. Science, Technology and the Environment in Latin America's Long Cold War* (pp. 93-113). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Macekura, S. (2013). The Point Four Program and U.S. International Development Policy. *Political Science Quarterly*, 128(1), 127-160.

Macekura, S. J. y Manela, E. (eds.) (2018). *The Development Century. A Global History*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCook, S. (2001). Promoting the “Practical”: Science and Agricultural Modernization in Puerto Rico and Colombia, 1920-1940. *Agricultural History*, 75(1), 52-82.

Muñoz, L. (1935). *La tragedia biológica del pueblo colombiano. Estudio de observación y de vulgarización*. Cali: Editorial América.

Muñoz-Rojas, C. (2022). *A Fervent Crusade for the National Soul. Cultural Politics in Colombia, 1930-1946*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Ocampo, J. A. (1997). Crisis mundial y cambio estructural. En J. A. Ocampo (ed.), *Historia Económica de Colombia* (pp.281-330). Bogotá: Presidencia de la República.

Oficina Sanitaria Panamericana (1938). *Actas de la Décima Conferencia Sanitaria Panamericana*. Bogotá: Oficina Sanitaria Panamericana.

Offner, A. C. (2019). *Sorting Out the Mixed Economy: The Rise and Fall of Welfare and Developmental States in the Americas*. Princeton: Princeton University Press.

Olsson, T. C. (2017). *Agrarian Crossings. Reformers and the Remaking of the US and Mexican Countryside*. Princeton: Princeton University Press.

Plotkin, M. B. y Zimmermann, E. (eds.) (2012). *Los saberes de Estado*. Buenos Aires: Edhasa.

Pohl-Valero, S. (2016). Alimentación, raza, productividad y desarrollo. Entre problemas sociales nacionales y políticas nutricionales internacionales (Colombia, 1890-1940). En G. Mateos y E. Suárez-Díaz (eds.), *Aproximaciones a lo local y lo global: América Latina en la historia de la ciencia contemporánea* (pp. 115-154). México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Pohl-Valero, S. et al. (2021). Cartografía del gobierno alimentario en Colombia durante los inicios del desarrollo, 1938-1960. En S. Pohl-Valero y J. Vargas Domínguez (eds.), *El hambre de los otros. Ciencia y políticas alimentarias en Latinoamérica, siglos XX y XXI* (pp. 261-302). Bogotá: Editorial de la Universidad del Rosario.

Pohl-Valero, S. y Vargas Domínguez, J. (eds.) (2021). *El hambre de los otros. Ciencia y políticas alimentarias en Latinoamérica, siglos XX y XXI*. Bogotá: Editorial de la Universidad del Rosario.

Pohl-Valero, S. (2021). La 'anarquía' de la leche. Ciencia, calidades e infraestructuras alimentarias en Bogotá, 1930-1950. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 28(4), 1221-1242.

Rueschemeyer, D. y Skocpol, T. (eds.) (1996). *States, Social Knowledge, and the Origins of Modern Social Policies*. Princeton: Princeton University Press.

Ruxin, J. N. (1996). *Hunger, Science, and Politics: FAO, WHO, and Unicef Nutrition Policies, 1945-1978* (tesis de doctorado). University College London, Londres, Reino Unido.

Sachs, W. (ed.) (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London: Zed Books.

Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, Ó., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Uniandes.

Safford, F. (1995). Agrarian Systems and the State: The Case of Colombia. En E. Evelyn Huber y F. Safford (eds.), *Agrarian Structure and Political Power: Landlord and Peasant in the Making of Latin America* (pp. 111-150). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Samper Ortega, D. (1934). Por tierras de Boyacá. *Senderos*, 2(9), 146-160.

Sánchez, G. (1977). *Las ligas campesinas en Colombia (auge y reflujos)*. Bogotá: Tiempo Presente.

Segura Medina, F. M. (2006). *Duitama, un rincón de mis reminiscencias*. Duitama: Jota Diseños.

Sieber, J. (1934). Proyecto sobre una escuela normal para rurales. *Educación. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*, 2(16), 665-675.

Solano, N. (1934a). Escuela Normal para la formación de maestros de escuela rural. *Cultura* 5(79-82), 1085-1092.

- Solano, N. (1934b). La escuela rural en Colombia. *Educación*, 2(9), 237-241.
- Solano, N. (1938). Colonia Escolar de Vacaciones. En J. J. Castro (ed.), *Educación Nacional. Informe al Congreso 1938. Anexo I*, (pp. 30-95). Bogotá: Editorial ABC.
- Solano, N. (1977). *Instituto Nacional de Promoción Social de “Aguatendida”*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Tally, R. A. (2012). *At the Mercy of Millers: Empire, Science and Import Substitution in Colombia, 1930-1966* (tesis de doctorado). Cornell University, Ithaca, Los Estados Unidos.
- Truman, H. (1949). Inaugural Address. Disponible en https://avalon.law.yale.edu/20th_century/truman.asp
- Unger, C., Pernet, C., y Borowy, I. (eds.) (2022). *The Routledge Handbook on the History of Development*. New York: Routledge.
- Vandendriessche, J., Peeters, E., y Wils, K. (eds.) (2015). *Scientists’ Expertise as Performance: Between State and Society, 1860-1960*. London: Routledge.
- Vásquez-León, M., Burke, B. J., y Finan, T. J. (eds.) (2017). *Cooperatives, Grassroots Development, and Social Change. Experiences from Rural Latin America*. Tucson: The University of Arizona Press.
- World Bank. (1950). *The Basis of a Development Program for Colombia*. Washington D.C.: The Johns Hopkins Press.
- Wylie, K. H. (1942). The Agriculture of Colombia. *Foreing Agriculture Bulletin*, (1), 1-160.