

Reforma Instruccionista Liberal: Recepción y Aplicación del Sistema Pestalozziano en el  
Estado Soberano de Santander.

1870-1886

Yadira Contreras Villamizar

Proyecto de Grado para Optar al Título de Magister en Historia

Directora:

Phd En Historia Brenda Escobar Guzmán

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Historia

2020

## Contenido

1. Contexto político e ideológico de la reforma instruccinista de 1870 .....	39
1.1 El ascenso de los liberales al poder .....	39
1.2 La educación como pilar político fundamental: La Reforma Instruccinista de 1870.....	44
1.3 Elementos centrales del pensamiento de Pestalozzi datos biográficos.....	49
1.3.1 Pensamiento de Pestalozzi en la obra <i>Cómo Gertrudis enseña a sus hijos</i> .....	53
1.3.2 Recepción de Pestalozzi en Alemania a comienzos del siglo XIX .....	63
2. El Código de Instrucción Pública de Santander y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública.....	84
2.1 El niño como centro de la formación.....	89
2.2 La disciplina y los castigos .....	92
2.3 Diferencias de la educación del hombre y la mujer.....	99
2.4 Enseñanza progresiva orientada a la práctica.....	105
2.5 La educación religiosa .....	110
2.6 El papel del maestro.....	118
2.6.1 El maestro como protector, guía y modelo de ciudadano .....	119
2.6.2 La profesionalización del maestro y las Escuelas Normales .....	120
2.6.3 Sociedades didácticas como centros ideológicos.....	125
3. Puesta en práctica del método de Pestalozzi: el pestalozziano y las guías de enseñanza.....	131
3.1 El Pestalozziano: órgano de difusión de la reforma instruccinista .....	132
3.2 Las guías de enseñanza pestalozziana .....	137
3.2.1 Enseñanza progresiva.....	144
3.2.2 Enseñanza a partir de la intuición y la observación.....	157
3.2.3 Enseñanza aplicada a la práctica .....	163
4. Escuelas normales del estado soberano de Santander: difusoras del proyecto liberal.....	167
4.1 Escuela Normal de Institutores del Socorro.....	170
4.2 Escuela Normal de Institutoras del Socorro.....	188
4.3 Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga .....	199
4.4 El proyecto de Colegio Universitario del Estado .....	207
5. Obstáculos de la reforma instruccinista .....	215
5.1 Guerra de 1876 .....	217
5.2 “Falta de fe en la Escuela” .....	223
5.3 El movimiento regenerador.....	226
6 Conclusiones.....	229
Bibliografía .....	234

**Índice de Tablas**

Tabla 1 Estudiantes Escuela Normal del Socorro .....	184
Tabla 2 Egresados Escuela Normal de Institutoras del Socorro .....	191
Tabla 3 Alumnas 1883 .....	195
Tabla 4 Maestros y clases 1883 .....	197
Tabla 5 Horario de Clases 1883 .....	204
Tabla 6 Alumnas Escuela Normal del Bucaramanga 1883 .....	204
Tabla 7 Horario 1875 .....	208
Tabla 8 Estudiantes 1875 .....	210

**Índice de Ilustraciones**

Ilustración 1. Horario de clases 1876.....	101
Ilustración 2. Listado de palabras con su respectiva imagen. ....	145
Ilustración 3. Comparación de palabra con imagen.....	146
Ilustración 4. Globo terrestre utilizado para la enseñanza en las Escuelas .....	149
Ilustración 5. Planetario .....	149
Ilustración 6. Enseñanza de las palabras mediante imágenes y silabeo .....	154
Ilustración 7. Enseñanza de la lectura objetiva mediante el silabeo .....	155
Ilustración 8. Enseñanza de la lectura y escritura de frases mediante el silabeo.....	156
Ilustración 9. Composiciones .....	156
Ilustración 10. Enseñanza objetiva, cosas y palabras .....	158
Ilustración 11. Enseñanza de las matemáticas.....	160
Ilustración 12. Enseñanza de las matemáticas de forma progresiva .....	161
Ilustración 13. Enseñanza de la lectura y la escritura de composiciones mediante el silabeo .....	162

### **Dedicatoria**

A mi familia, a Gloria Villamizar Herrera y a Gabriel Contreras Ramírez por su respaldo.

### **Agradecimientos**

A la profesora Brenda Escobar Guzmán por dirigir este proyecto de investigación y al profesor Luis Rubén Pérez Pinzón por sus aportes, así como a todos los profesores de la Escuela de Historia.

### Resumen

Título: Reforma instruccional liberal: recepción y aplicación del sistema pestalozziano en el estado soberano de Santander. 1870-1886\*

Autor: Yadira Contreras Villamizar\*\*

Palabras clave: Método, pestalozziano, Decreto, Código, Reforma

La Reforma Instruccional fue elaborada por el grupo político de los denominados liberales radicales, en el periodo conocido como Olimpo Radical. Fue en la presidencia de Eustorgio Salgar que se firmó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, una copia casi exacta del Código de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander, expedido un año antes por Felipe Zapata, hermano de Dámaso Zapata, a quienes se les conoce como los autores principales de la reforma instruccional liberal. Esta reforma fue el pilar cultural del proyecto político de los civilistas, pero resultó ser idealista debido a que propusieron ideas políticas, pedagógicas y filosóficas que circulaban en Europa y Estados Unidos, de difícil adaptación al contexto colombiano por su precaria economía y su inestabilidad política.

Los liberales civilistas creían que para alcanzar sus ideales debían educar a la población y para ello crearon colegios agropecuarios, otros con énfasis en comercio, colegios universitarios para la formación intermedia de trabajadores, Escuelas Normales para la formación de maestros, y la Universidad Nacional.

También se interesaron por modificar el método de enseñanza y mejorar la calidad educativa para lo que se adoptó el método de Pestalozzi utilizado en Alemania. A pesar de los problemas, lograron formar una generación de maestros, que realizaron guías para la enseñanza de la lectura y de las matemáticas principalmente, en donde se observa que el método buscó ser aplicado en las Escuelas. La reforma instruccional tuvo como detractores a la Iglesia y a los conservadores, y otros obstáculos de orden ideológico: la falta de interés por la educación por parte de las clases populares. El trabajo revisa la legislación, la puesta en práctica de la reforma, las guías de enseñanza y reglamentación de colegios.

---

\* Proyecto de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia, Directora Brenda Escobar Guzman, Phd en Historia

### Abstract

Title: Instructional liberal Reform reception and application pestalozziam system in the estate sovereign of Santander. 1870-1886\*

Author: Yadira Contreras Villamizar\*\*

Keywords: Pestalozziam, method, Decree, Code, Liberal.

The Instructional Reform was elaborated by the political group of the so-called radical liberals, in the period known as Radical Olympus. It was in the presidency of Eustorgio Salgar, when the Organic Decree of Public Instruction of 1870 was signed, an almost exact copy of the Code of Public Instruction of the Sovereign State of Santander, issued a year before by Felipe Zapata, brother of Dámaso Zapata, who is known as the principal authors of the liberal instructional reform. This reform was the cultural pillar of the political project of the civilists, but it turned out to be too idealistic due to the political, pedagogical and philosophical ideas that circulated in Europe and the United States, challenging to adapt to the Colombian context because of its precarious economy and unstable politics

The civilized liberals believed that to achieve their ideals they should educate the population, so they created agricultural colleges, others with an emphasis on trade, university colleges for the intermediate training of workers, Normal Schools in each State for teacher training, and the National University. In the legislation, they determined aspects such as the administration of education, the surveillance of Schools, and instruction.

They were also interested in modifying the teaching method and improving educational quality. For this, the Pestalozzi method used in Germany was adopted. They managed to form a generation of teachers, whose guides for the teaching of reading and mathematics mainly, show the method sought to be applied in Schools.

The instructional reform had as detractors the Church and the conservatives. Still, there were other obstacles of ideological order, such as the lack of interest in education by the popular classes, so literacy could not be at all a massive project.

---

\* Trabajo de Grado

\*\* Facultad de Humanidades, Escuela de Historia, Directora Brenda Escobar Guzmán, Phd en Historia.

## Introducción

En este trabajo de investigación se identificará la recepción y aplicación del sistema pedagógico del suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) entre 1870 y 1886 realizada por el grupo político de los liberales civilistas al que pertenecieron el presidente Eustorgio Salgar, de familia santandereana, los santandereanos Felipe Zapata y Dámaso Zapata así como el cónsul en Alemania José Eustacio Santamaría. Estos y otros recepcionaron y aplicaron el método de Pestalozzi en la reforma instruccional de 1870, en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública realizado por Felipe Zapata y firmado por el presidente antes nombrado. Aunque por historiadores como Óscar Saldarriaga, Olga Zuluaga y Gilberto Loaiza Cano sabemos que el método de Pestalozzi había sido introducido desde antes de los años 50 a Colombia, su momento de máxima expresión fue la Reforma educativa de los radicales implantada en 1870.

Este estudio versará sobre la teoría de la recepción literaria de Robert Jauss, entendida como interpretación, apropiación y aplicación de un pensamiento o de una obra en una sociedad determinada, la cual a partir de la recepción se deje influenciar por la obra o pensamiento y lleva a cabo también transformaciones a ese pensamiento según el contexto en el que se aplica.

Y si bien esta será la base de nuestra interpretación, tendremos en cuenta los ensayos recogidos en la obra de Roger Chartier *El mundo como Representación*, pues en varios de estos se tiene en cuenta la teoría de la recepción, pero aplicada a la Historia. En el trabajo se estudiarán las guías para la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, en las que veremos formas de difundir e incorporar una nueva manera de ver el mundo que pudieron haber generado cambios a largo plazo en el pensamiento del sector de la sociedad que tuvo acceso a

estas y que por medio de esas guías conoció ideas políticas, filosóficas y pedagógicas importadas de Europa.

Para observar la recepción de las ideas pestalozzianas en el contexto santandereano, se estudiarán los cambios a la legislación de educación promovidos por los liberales civilistas entre 1869 y 1870, para lo que realizamos una descripción e interpretación del conjunto de orientaciones ideológicas e innovaciones pedagógicas del método adoptado en el Decreto de Instrucción Pública de 1870 y en el Código de Instrucción Pública de Santander de 1869 que le precedió y que también había firmado Felipe Zapata en conjunto con Lucas Villafrádez.

Así mismo, revisaremos la recepción e interpretación de las orientaciones ideológicas e innovaciones pedagógicas a la luz del periódico *El Pestalozziano*, órgano de la Sociedad Didáctica de Santander, del que fue director Nepomuceno Serrano, maestro egresado de la Escuela Normal del Socorro y en el que fue muy activo el profesor alemán Alberto Blume, representante de misión alemana en Santander, contratado por el Cónsul de Colombia en Alemania, Eustacio Santamaría, y por el presidente Salgar.

Las innovaciones pedagógicas podrán observarse en las propuestas de clase de los miembros de la Sociedad Didáctica de Santander, publicadas en el periódico antes nombrado, con el fin de difundir el método del pedagogo suizo. Estos maestros, así como los demás miembros de la Sociedad Didáctica, se caracterizaron porque en su mayoría fueron formados y dieron clase en las Escuelas Normales, las cuales durante su funcionamiento en Santander entre 1872-1875 tuvieron como fin dar a conocer la pedagogía pestalozziana. Estas Escuelas Normales debían fundarse en cada estado y ser regentadas por los nueve profesores alemanes (como el caso de Alberto Blume) que conformaron la misión encargada de enseñar la pedagogía

pestalozziana en ellas. Puede decirse que un aspecto fundamental de la reforma instruccionalista fue la formalización del trabajo del maestro y su especialidad pedagógica.

Se estudiará entonces la manera como funcionaron las tres Escuelas Normales que se fundaron por este tiempo en Santander: La Escuela Normal de Institutores y la Escuela Normal de Institutoras, ambas en el Socorro, y la Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga. Se mirarán algunos discursos de alumnos maestros (exámenes públicos, en los que daban una exposición de un tema específico), ejercicios de clase, sus planes de estudio. Se observará también otro colegio público del estado de Santander: el Colegio Universitario de San Gil, llamado, después de su traslado a Piedecuesta, Colegio Universitario del Estado. Esto con el fin de ver qué tanto se puso en práctica lo deseado en la novedosa legislación educativa.

Asimismo, para revisar la puesta en práctica del método pestalozziano en los colegios mencionados, en especial en las Normales, tendremos en cuenta las Guías de instrucción basadas en Pestalozzi, como: *Primer libro de instrucción objetiva para aprendizaje combinado del Dibujo, la Escritura i la lectura, con nociones rudimentarias de Historia Natural, Geometría, Aritmética, Jeografía y Agricultura* escrita por José Eustacio Santamaría el cónsul en Alemania mencionado; la obra de Alberto Blume y Roque Julio Carreño, *Guía para la enseñanza de la aritmética en las escuelas primarias: arreglada según el método pestalozziano* de 1873; la *Guía para la enseñanza de la lectura y la escritura* de Nepomuceno Serrano y Alberto Blume de 1875; la guía de las maestras graduadas de la Escuela Normal de Institutoras del Socorro, Virginia Martínez de Blume, Felisa Martínez y María de J. Martínez, *Nueva ortografía de la lengua castellana: de acuerdo con las últimas reformas de la Academia, y arregladas perfectamente al sistema de Pestalozzi* de 1892; y la obra *Curso de Lectura. Libro primero de lectura elemental combinada con la escritura y el dibujo* de Nepomuceno Serrano

y Belisario Canal de 1896, ambos maestros graduados de la Escuela Normal de Institutores del Socorro, alumnos de Alberto Blume.

Se estudian las guías antes nombradas con la pretensión de estudiar la recepción del método pestalozziano. Recepción entendida por Jauss y los maestros de la Escuela de Constanza como un trabajo realizado por el receptor de la obra, que consiste en interpretar y actualizar. En este sentido revisaremos cómo fue interpretado y actualizado el método para adaptarlo al contexto local según las guías objeto de estudio.

Por su parte, los informes de los directores de Instrucción Pública a la asamblea legislativa de Santander serán útiles para observar también los obstáculos que enfrentaron las medidas reformistas en un contexto que, por cuestiones de ideas, de predominio de otros valores y de precariedad económica, fue adverso a la Reforma.

### **Estudios sobre la Reforma Instruccionista en Colombia**

La Reforma Instruccionista de 1870 ha sido estudiada por diferentes historiadores, aunque no se han dedicado tantos estudios a la recepción de las ideas de Pestalozzi en esta Reforma. Se presenta a continuación un balance bibliográfico en que se seleccionaron varios trabajos además de libros básicos para comprender en que consistió la Reforma. Los hemos dividido de la siguiente manera: primero se tratarán aquellos trabajos sobre la historia de la educación en Colombia en general; posteriormente, los que se refieren a la Reforma Educativa de 1870; y el tercer grupo se concentra en las investigaciones sobre la reforma instruccionista en el caso de Santander.

Entre los textos que abordan la historia de la educación en Colombia en general y que aportan al análisis de la reforma educativa de 1870 encontramos la obra de Helg (2001): *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Aunque este

estudio aborda la educación en la primera mitad del siglo XX, es un referente en la historia de la educación en Colombia. Helg en su libro afirma que la historia de la educación adquiere un mayor significado si elementos como el analfabetismo, los niveles de matrícula, los métodos de enseñanza, los maestros, la instrucción urbana y rural, la financiación de las escuelas, de los colegios y de las universidades, entre otros, se vinculan a la dinámica social que los acompaña. Es en ese sentido que la autora propende por hacer una historia social de la educación y considera que toda acción educativa impulsa un fin colectivo, dirigido a solucionar problemas sociales de determinados grupos.

En esta obra la autora muestra que en el siglo XX, al tiempo que se dan cambios en el país como el crecimiento urbano, poblacional, industrial y de las comunicaciones, la educación se extendió a áreas urbanas y rurales con mayor dinámica económica. Pero si bien las élites podían vivir al ritmo de los avances extranjeros, principalmente de Europa y Estados Unidos, e intentan implantarlos en Colombia, la mayoría de los colombianos están en zonas periféricas, aislados de estos avances, y es aquí donde se presentan discordancias, pues las élites no conocen el contexto real en que deben instaurar las reformas, por eso realizan proyectos de reforma escolar ambiciosos, que no son realizables en la práctica.

Este problema puede observarse en la Reforma de 1870, pues la élite liberal adoptó la pedagogía alemana en Colombia, siendo una empresa arriesgada y con un contexto social, cultural y económico muy distante al de Alemania del siglo XIX. Sobre este caso particular, Helg afirma que el fracaso de esta reforma se debió a que los liberales radicales intentaron eliminar la influencia de la Iglesia, algo que la historiadora califica de peligroso, pues la religión católica era vista por gran parte de la sociedad, como para integral de la cultura colombiana. Por esta razón, con la Regeneración, la Constitución del 86 y el Concordato, es reorientada

drásticamente la educación pública en concordancia con la religión católica. En palabras de Helg (1987):

Destrozar la influencia de la iglesia sobre el pueblo en tal coyuntura era peligroso. Para los conservadores y una parte de los liberales el catolicismo debía ser el denominador común de los colombianos pues la iglesia era la única institución nacional capaz de dar coherencia a esta sociedad desarticulada. (p.27).

Otro libro sobre la historia de la educación en Colombia que enfatiza en el siglo XX es *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* de Sáenz Obregón, Saldarriaga Velez y Ospina López (2007). Los autores recogen miradas interdisciplinarias sobre el período que estudian: Saldarriaga revisa la pedagogía pestalozziana y la moral católica en la educación, Armando Ospina revisa las políticas educativas y Javier Sáenz el proceso de aplicación de los saberes modernos. Los autores afirman que hacer historia de la práctica pedagógica en una sociedad requiere el estudio de la práctica política y de los procesos de apropiación de las reformas implantadas. En esta obra se propone que los saberes y prácticas educativas no desaparecen de golpe, cuando un gobierno promulga una nueva política educativa, porque estos no han pasado por un proceso de apropiación en la sociedad. Los saberes difundidos por el Estado, que surgen a partir de intereses gubernamentales con los que se persiguen unos fines, toman tiempo para que sean apropiados como prácticas educativas concretas.

Es por esto por lo que podemos ver la continuidad del sistema lancasteriano durante gran parte del siglo XIX, e igualmente el pestalozziano, que había sido vilipendiado por los conservadores, prevaleció después del ascenso de los gobiernos de la Regeneración: el método pestalozziano, “a pesar del desmonte de la Reforma Liberal, atravesó la Regeneración y la República Conservadora (1903-1930) acatado como un progreso incuestionable de la ciencia

pedagógica” (Saénz, Saldarriaga y Ospina. 2007, p.13). Bajo el lema de oro del método pestalozziano “cosas antes que palabras” fue organizada la pedagogía hasta 1930, periodo hasta el que estuvo vigente la Ley Uribe, cuyo reglamento exigía que el método de enseñanza fuera el pestalozziano perfeccionado, según los autores (p.14).

Respecto a la razón de la perdurabilidad del sistema pestalozziano, afirman que fue porque revolucionó la enseñanza, ya que con éste se comenzó a interrogar la escuela con una mirada filosófica, sobre la naturaleza del conocimiento y el lenguaje. De acuerdo con la investigación realizada por los autores de *Mirar la infancia*, el sistema de Pestalozzi tuvo su apropiación en el siglo XIX por los liberales civilistas y se mantuvo hasta 1930, pero no fue recibido de primera mano sino a partir de manuales escritos por norteamericanos, así como, por obras de comentaristas.

Por otra parte, Olga Zuluaga (2018) en el libro *La Instrucción pública en Colombia, 1845-1868: Libertad de enseñanza y adopción del método de enseñanza* estudia la adopción del método de Pestalozzi desde antes de la reforma instrucionista que aquí estudiamos. En esta obra la autora muestra que hubo dos acontecimientos que sobresalieron en el periodo que analiza: el primero fue la libertad de enseñanza, el segundo, la adopción del método de Pestalozzi al lado del de Lancaster. Estudia principalmente la Escuela Normal de Bogotá, la cual se convirtió en el centro de difusión del método de Pestalozzi. Sostiene que el fenómeno de construcción de los sistemas nacionales de instrucción pública, el laico y el secularizado, están insertos en proyectos de construcción del Estado nación, ya que la educación cumplía en este proceso el papel de unificar valores morales, servir a la conciliación nacional y establecer principios políticos e ideológicos de la élite dominante. Por lo anterior, afirma Zuluaga que:

(...) el análisis histórico de la educación en nuestro país debe tener como punto de partida el sistema de instrucción pública y sus nexos con el proceso de construcción del Estado, sus relaciones con los intentos o procesos de secularización de la sociedad y su posición en el conjunto de fuerzas políticas y sociales que forcejearon, de una y otra manera, en su orientación y control (Zuluaga, 2018, p.12).

Lo anterior, es algo que se realizará en este trabajo en tanto que se mostrará que la educación era el pilar del proyecto político de los liberales civilistas, para construir a largo plazo un pensamiento liberal, formando ciudadanos electores con principios ideológicos compartidos, además de trabajadores para incentivar el progreso económico, creando un desarrollo de la economía nacional. Por ello el método de Pestalozzi debe verse como uno de los aspectos e instrumentos para el desarrollo de la creación del proyecto de Estado liberal.

En cuanto a los trabajos que se refieren específicamente a la reforma educativa del 1870, autores como Jane Rausch y Jorge Enrique González, entre otros, coinciden en afirmar que los liberales radicales tuvieron el interés de impulsar la educación pública, para llevar a cabo cambios en la sociedad, formar trabajadores calificados en artes y oficios, así como ciudadanos civilizados que podrían convertirse eventualmente también en votantes. Para ello implementaron ideas que circulaban en Europa y Norteamérica como la secularización de la educación y el laicismo, con el fin de eliminar los dogmas que la Iglesia había impuesto en la educación restringiendo los saberes que debían enseñarse en los colegios.

Uno de los trabajos más reconocidos sobre la reforma es el de Rausch (1993), *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Este libro cuenta con seis capítulos. El primero esboza los antecedentes políticos, económicos y sociales de la etapa de la federación; el capítulo dos se dedica a las tradiciones históricas de la educación colombiana, el desarrollo de la instrucción pública en Europa durante el siglo XIX y el Estado de las escuelas

colombianas hacia 1863. En los capítulos terceros y cuarto, se estudia el debate que desencadenó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública; en el capítulo quinto por su parte se reseña el progreso de la reforma y su significado en la historia de educación colombiana. Por último, en el capítulo seis se relaciona la reforma con el debate del cambio y modernización de América Latina.

La autora afirma que los educadores que influyeron en la reforma educativa fueron Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel y Johann Herbart. Para estos exponentes de la escuela naturalista, los niños podían adsorber conocimientos a partir de las experiencias sensoriales, de lo simple a lo complejo, ideas que se implementaron en las Escuelas Normales y los colegios universitarios fundados durante la reforma.

Asimismo, sostiene que se mostró un gran interés por la educación primaria en la época federalista, publicaciones de todas las tendencias políticas divulgaron artículos donde se exhortaba la necesidad de una educación masiva, se consideraba que las escuelas eran la clave para unificar la nación y lograr el progreso material. Pero pese al entusiasmo que despertó en los intelectuales la proclamación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, en el pueblo no ilustrado, que era la mayoría, tuvo escasas manifestaciones de interés. La reforma fue finalizada cuando en 1886 Rafael Núñez devolvió a la instrucción pública su tradicionalismo, por lo que la reforma parece haber sido un fracaso y un experimento idealista, en la interpretación de esta autora.

Además, afirma que el movimiento reformista de la federación fue prematuro. Constituyó uno de los primeros esfuerzos conscientes de la élite para producir un cambio fundamental al tiempo que determinó la necesidad de la educación oficial, pero su contribución a largo plazo a la educación y la economía fue escasa. Su fracaso, en palabras de Rausch,

“confirma la conclusión de que sin un vigoroso respaldo de otras influencias modernizadoras, las escuelas se encuentran considerablemente limitadas como agentes impulsores de progreso”. Como podemos ver, la autora manifiesta que la reforma educativa fracasó al no tener respaldo de la sociedad, lo cual era necesario para alcanzar cambios sociales, pues las políticas no pueden impulsar por sí solas el progreso.

Otro libro que se refiere a la reforma educativa de 1870 es el de Jorge Enrique González (2005), *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. El autor afirma que la educación para esa época fue uno de los intentos de edificar condiciones de ciudadanía, para la formación del respeto a los deberes y derechos republicanos en el marco del Estado laico. Agrega además que la caída del Estado federal, después de la Regeneración, se debió a que las bases de la legitimidad del Estado en Colombia no podían ser laicas, por esta razón se llevó a cabo la contienda de 1885 que dio fin a la reforma liberal. Concluye que los conservadores ganaron porque lograron despojarle al gobierno federal la legitimidad, y a partir de ese momento se dio una transición hacia el confesionalismo educativo y cultural. Al final de su libro, el autor afirma que queda pendiente una investigación sobre el sentido de los drásticos cambios vividos en las postrimerías del siglo XIX, en lo que se refiere a la modernización material y cultural de Colombia.

Otro trabajo a tener en cuenta es el de Loy (1982), artículo de una ponencia leída en la convención Anual de la Asociación Americana de Historia en Boston con el título “Los Ignorantistas y las Escuelas. La oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana”. En esta ponencia la autora muestra que Colombia experimentó la edad de oro de la educación primaria durante el federalismo (1863-1886). Sostiene que el gobierno federal propició un avance en la instrucción pública y que en 1870, cuando inició el apogeo de la reforma educativa, asistían a clase más de 79.000 estudiantes entre niños y niñas en 1.649

escuelas primarias del país, según informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión en 1876. Teniendo en cuenta que el censo de 1869 arrojó una cifra aproximada de tres millones de habitantes en Colombia, el número de estudiantes matriculados aún era bajo, pero se muestra un avance respecto a las décadas anteriores.

Por otra parte, Loy sostiene que inicialmente la reforma tuvo el apoyo de los instrucionistas y un amplio grupo de la sociedad, no solo compuesto por los radicales, sino por varias capas de la sociedad como sacerdotes e incluso algunos conservadores que vieron en la educación la clave para el progreso de la nación. No obstante, después de que la reforma fue puesta en marcha, fueron aumentando sus detractores: “conservadores, sacerdotes y liberales que miraban la escuela oficial como anatema y causa de su oposición se granjearon el epíteto de ignorantistas”, término utilizado para denominar despectivamente a quienes parecían estar a favor de la ignorancia y de que los niños no fueran a la escuela, porque pensaban que esta era corruptora, algo que difundían los sacerdotes en las iglesias y en sus publicaciones. Más allá de ello, el Decreto fue mal visto por la aristocracia, porque ignoraba las lealtades partidistas y exaltaba las masas.

Entre las tácticas que utilizaron para derrotar la Reforma, uno de los argumentos de los conservadores era que, según ellos, la educación debía ser religiosa y moral, bien dirigida y adecuada a las costumbres colombianas. Debido a la carencia de estas exigencias en el Decreto, se alarmaron y se opusieron.

Además, a juicio de Jane Loy, aparte de las objeciones religiosas de la aristocracia, había miedo a que la clase popular se ilustrara y desafiara el orden tradicional. Así, califica de quijotesco el intento de los liberales por establecer una educación secular, pues esto les dio a las ignorantistas el arma para generar el descontento político religioso y social que llevó a la

derrota del federalismo, dando lugar a la guerra civil de 1876-1877, después de la cual las escuelas declinaron continuamente y el Decreto Orgánico se convirtió, en palabras de Jane Loy, en letra muerta.

Ahora bien, respecto a la formación de los maestros de escuela y a la formación ciudadana, Loaiza (2007) en el artículo “El maestro de escuela o el ideal liberal del ciudadano en la reforma educativa de 1870” trató de demostrar que el liberalismo concentró sus esfuerzos desde 1870 en moldear el ciudadano ideal, que no era otro que el maestro (hombre) de la escuela, “capacitado para la vida asociativa, difusor del sistema educativo, modelo de civismo, difusor de las bondades del sistema educativo liberal, modelo de sobriedad y de temperancia”.

Para tratar el tema de la formación de maestros, el autor hace una revisión de los principales periódicos instruccionistas de la época, que existieron en los Estados Federales y consulta las principales publicaciones oficiales como *La Escuela Normal* y *El Maestro de Escuela*, auspiciados por las elites del radicalismo entre 1870 y 1882.

A partir de lo anterior, el autor concluye que el maestro fue un sujeto central de las reformas escolares de 1870 y que el gobierno radical intentó formarlo como un ciudadano ideal en el seno de las Escuelas Normales, que eran las que tenían la misión de formar este tipo de individuo aleccionado en los deberes como maestro y como ciudadano.

Sobre las Escuelas Normales también se encuentra el artículo “Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia” de Báez (2002). La autora describe la fundación de las Escuelas Normales en Colombia, sus obstáculos y logros a lo largo de la reforma instruccionista liberal. Según la enumeración de Báez, estas eran las Escuelas Normales del país: la de Bogotá, abierta en 1872, la escuela Normal de Antioquia, fundada en 1872, la Escuela Normal Nacional de institutoras del Bolívar, fundada en 1873, la Escuela Normal Nacional de institutores de

Barraquilla fundada en 1878, la Escuela Normal Nacional de institutores de Boyacá, la Escuela Normal Nacional de Institutores del Cauca, la escuela Normal de Institutores de Cundinamarca, la Escuela Normal del Magdalena, la Escuela Normal de Panamá, la Escuela Normal de Institutores de Santander y la Escuela del Tolima. La autora describe las vicisitudes que tuvieron los profesores alemanes, y principalmente la oposición de la Iglesia, que temía que se enseñaría la religión protestante. La autora afirma que, pese a los progresos de las Escuelas Normales como la formación de un buen número de maestros de manera rápida, su posicionamiento en un puesto destacado se vio afectado por las guerras, que llevaron al cierre de ellas y a que sus casas fueran convertidas en cuarteles militares, lo que les truncó su desarrollo.

Báez (2002) tiene otro artículo sobre los primeros años de las Escuelas Normales: “El surgimiento de las Escuelas Normales Femeninas en Colombia”. En este afirma que el Plan Orgánico de Instrucción Primaria de 1870 abrió el camino para establecer las Escuelas Normales de mujeres como política gubernamental. Pese a los debates que se generaron respecto a la educación de la mujer, intentaron sacar de la ignorancia a la población femenina, para formar maestras que a su vez se convirtieran en institutoras de niñas y niños. En algunos Estados se mostró entusiasmo mientras que, en otros, por el contrario, se generó rechazo debido a que se tenía el concepto de que la mujer no requería educación porque su puesto no era otro que el del hogar. Sin embargo, como en otras regiones, como Europa y Estados Unidos, ya había habido avances en la educación de la mujer y muchos liberales estaban convencidos de que la mujer debía educarse. Esto a juicio de Myriam Báez tuvo buenos resultados, lo cual alentó a sus familias y las estimuló para que se preocuparan por llevar a sus hijas a las instituciones educativas. Esto les dio otro lugar distinto al del hogar, y les fue abriendo espacios para que pudieran formar parte del magisterio y posteriormente la telegrafía o la oficina. Por

todo esto, la autora afirma que las Escuelas Normales femeninas significaron un avance en la educación y transformaron la concepción del papel de la mujer en la sociedad.

Además, de estos textos generales que hemos reseñado, se encuentran varios estudios desde la perspectiva regional. Uno de ellos es la monografía de Gerson David Torres Suárez para optar al título de Magíster en Historia de la Universidad de Cartagena: “La Educación y la Religión durante el liberalismo radical en el Bolívar Grande (1870-1918)”. Su trabajo parte de la Colección de Prensa Microfilmada del Archivo Histórico de Cartagena (AHC), *Gaceta Departamental* (Cartagena) y *Diario de Bolívar* (Cartagena) (1870-1878). Según el autor, la mentalidad religiosa subsistió en el periodo de los radicales en Bolívar Grande, no fue posible desterrar la tradición de la población bolivarense, quienes sentaban su diario vivir en los hábitos religiosos. De esto da cuenta el hecho de que, a pesar de que la escuela era supuestamente laica, se iniciaban las clases con una oración. Además, a pesar de ser opcional la clase de religión, esta hacía parte de las actividades académicas. En este trabajo el autor se dispuso a demostrar que la idea de que la Reforma impulsaba una escuela atea, sin instrucción religiosa, no fue más que un pretexto de los conservadores, pues en la escuela nunca se dejó de implementar la religión, lo que los liberales buscaron fue formar un individuo laico, racional y que viviera su fe en un espacio privado.

Otro trabajo regional es la tesis de grado “La educación como herramienta para recatolizar la moral civil en Cartagena (1876-1895)” de Jairo Álvarez Jiménez (2013), tesis para optar al título de Historiador de la Universidad de Cartagena en 2013. Este trabajo muestra que después de la guerra del 1876 la reforma instruccionalista perdió vigencia y se elaboraron estrategias de la mano de la Iglesia en el proyecto de reconstrucción ciudadana, las cuales se consolidaron en el espacio de la Regeneración. El autor estudia prácticas y didácticas pedagógicas, como herramientas del proceso de formación ciudadana en esa transición.

La tesis demuestra que, para el caso de Cartagena, ya desde el 76 se dieron una serie de gobiernos conservadores que llevaron consigo reformas político-administrativas de carácter ideológico que marcaron el regreso de la concepción católica al orden social. Sus élites buscaron re-catolizar con el argumento de que se debía limitar el comportamiento desenfrenado de la sociedad e inculcar la obediencia a las leyes y las buenas costumbres. Esta re-catolización de las masas limitó la difusión de los saberes modernos.

Uno de los trabajos que se refiere específicamente a la reforma educativa en Santander, es la tesis doctoral de la profesora Amparo Galvis (2004), *An Historical View of the Pestalozzian Educational Reform in Santander (1868-1885)*. La autora se concentra en el análisis de las ideas pedagógicas pues su tesis es para un doctorado en educación. Desde el punto de vista de la teoría crítica, la autora revisa la historia de la reforma de instrucción del 70, analizando el valor pedagógico de la reforma y señalando las causas de su declive. Galvis afirma, basándose en el periódico *El Pestalozziano*, que la reforma educativa se implementó en el Estado soberano de Santander, lo que mejoró la calidad educativa porque a su juicio fue gracias a los liberales radicales que se trajo a Colombia por primera vez, para ser implementado en todas las instituciones educativas de la unión, la explicación sobre la importancia de la percepción y de la experiencia individual, en los procesos de conocer y aprender, propios del método de Heinrich Pestalozzi.

Concluye, que los liberales radicales intentaron establecer escuelas tan modernas como las de Europa y Norteamérica, pero de su proyecto sólo sobrevivieron algunas como la Escuela Normal de Bucaramanga, pues el colegio de Victoriano de Diego Paredes, promotor de estas nuevas ideas educativas en años anteriores a la Reforma, fue destruido. Aun con ello, entre los logros de la Reforma, la profesora Galvis rescata la formación de una nueva generación de

maestros que se empaparon de nuevas bases teóricas humanistas, y la creación de políticas de financiamiento del proyecto.

Este trabajo hace una mirada al método pedagógico pestalozziano y muestra las bondades de este sistema, pero no hace un estudio de cómo fue aplicado el método en las instituciones educativas de Santander ni tampoco hace un análisis de los discursos políticos y pedagógicos que acompañaron la Reforma en Santander.

Por otra parte, el artículo de Rolando Malte “El modelo pedagógico de la reforma instruccionalista de 1870 en el Estado soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos”, se propone describir el contenido pedagógico de la reforma instruccionalista de 1870; busca mostrar los cambios pedagógicos de la reforma educativa, con el fin de comprobar, como lo han señalado otros autores, que esta reforma fue un programa político que propendía por la modernización de la sociedad colombiana y la formación de ciudadanos. Sus fuentes primarias son oficiales.

Asimismo, debemos referenciar el trabajo de Helia Chivatá (2009), *Debate sobre la instrucción pública en el Estado soberano de Santander 1868-1886*. Tesis para optar al título de historiadora. El tema central de esta tesis es revisar el discurso a favor y en contra de la reforma educativa liberal. Sus fuentes son las regularizadas y controladas por la administración: prensa y memorias de directores de Instrucción Pública. El trabajo muestra el debate generado por la Iglesia, en especial de la diócesis de Pamplona, y sus argumentos para afirmar que la reforma liberal debía ser abolida. Por otra parte, revela también la posición de la sociedad ilustrada, representada por la Sociedad Pedagógica de Santander, respecto a la enseñanza religiosa.

Afirma que muchos miembros de la iglesia en Pamplona, ciudad que hacía parte del Estado Soberano de Santander, se propusieron la difusión de críticas a la educación laica mediante diversos periódicos de carácter religioso y oficial. Este debate estuvo presente a lo largo de los años 1870 a 1886, hasta la llegada de la Regeneración, cuando fue transformada la Instrucción Pública, que ya había perdido fuerza desde la guerra de 1876. Sin embargo, afirma a su vez que no todos los sacerdotes estaban en contra, sino que por el contrario hubo algunos miembros del clero que estuvieron de acuerdo con la reforma educativa y tampoco puede generalizarse que todos los radicales estaban en desacuerdo con la educación religiosa. Afirma que, así como muchos sacerdotes se vincularon con el proyecto educativo, muchos radicales se unieron a la idea de una educación religiosa, debido a que ni los liberales pudieron desligarse de sus creencias religiosas, razón por la cual la Iglesia ejerció control pese a los intentos de instaurar una educación más laica y secular.

Por su parte, el artículo de Álvaro Acevedo Tarazona (2015) “Escolarización de la enseñanza y formación de maestros. El contexto sociopolítico de la Reforma Instruccionista del Estado soberano de Santander (1863-1870), preámbulo de las Escuelas Normales de Colombia” afirma que la reforma educativa de 1870 fue parte central del proyecto modernizador. En palabras del profesor Acevedo fue “la escuela la institución sobre la cual se descargó la mayor parte del peso del proyecto modernizador”. El profesor muestra que la reforma instruccionista liberal de 1857-1885 se caracterizó por el fuerte impulso del Estado y por sus efectos positivos. Y destaca el papel de dirigentes liberales como Victoriano de Diego Paredes, José María Villamizar Gallardo, Narciso Cadena, Solón Wilches, Dámaso Zapata entre otros, quienes se dieron a la tarea de estructurar la reforma que abarcaría la infraestructura escolar, financiación, planes, programas, metodologías de enseñanza para la formación de maestros, con el interés de hacer de Santander el Estado más próspero de la Unión.

Acevedo sostiene que para los liberales la causa del atraso del Estado se debía al analfabetismo y a que las principales instituciones educativas, la familia y la Iglesia, no proporcionaban los conocimientos modernos que se requerían, por esto “la educación laica era el símbolo inequívoco de la civilización”. Los liberales reconocían que la instrucción de las capas populares no sólo sería benéfica para el país sino necesaria, por lo que los políticos e intelectuales santandereanos, como solución a esta problemática, propusieron y ejecutaron la realización la reforma pensando en la formación de la ciudadanía y en educar no solo científicamente sino también en las costumbres, las leyes y el respeto a las instituciones. Todo ello llevaría a posibilitar el progreso. No obstante, el autor afirma que los liberales tuvieron que enfrentar bajos fondos financieros, carencia de escuelas, de útiles escolares, de locales escolares, de maestros y falta de una decente remuneración a los maestros.

Por otra parte, en la tesis de pregrado de Rolando Malte Arévalo, “La profesionalización de maestros en la Reforma Instruccionista de 1870 en el Estado Soberano de Santander” (2010), se plantea que los liberales radicales influenciados por las ideas modernizantes de Europa quisieron hacer de la educación “la base de toda organización social y política”. Veían en la educación de las masas algo indispensable para los pueblos libres, regidos por instituciones republicanas y democráticas. Consideraban que en la educación estaba la clave para el progreso y la forma de configurar ciudadanía.

En palabras de Malte, la reforma instruccionista fue un intento serio por hacer de la educación un elemento para reestructurar la sociedad. Se logró la educación en artes y oficios de individuos que no eran de las elites, profesionalizar los maestros, sacarlos de la informalidad y mejorar sus salarios.

Por otra parte, Ramiro Gómez Rodríguez, en el libro *Misión Pedagógica Alemana* describe el aporte realizado por el profesor alemán Alberto Blume, adoptando un tono que tiende a ser apologético. Afirma que este profesor alemán logró vencer obstáculos y sacar adelante el proyecto educativo, en un medio hostil y opuesto al método de Pestalozzi. El autor afirma que la docencia alemana logró frutos que siguieron vigentes a pesar de la Regeneración, y logró formar una generación de maestros como Nepomuceno Serrano de Bucaramanga, miembro de la Sociedad Pedagógica de Santander y Zoilo Villar entre otros. Lo anterior está a tono con la investigación de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) quienes sostienen en *Mirar la infancia* que el método de Pestalozzi sobrevivió a la Regeneración hasta 1930, porque hasta este tiempo fue considerado como el más moderno.

Otro trabajo sobre la formación de maestros en las Escuelas Normales es la compilación *Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga 1874-1899*, de los profesores de la Escuela Normal Jorge Deháquiz y Luz María Gutiérrez. Este libro aporta una compilación de los programas de estudio, asignaturas, métodos, didáctica y la disciplina con la que fueron educadas las primeras maestras de Santander, basada en la filosofía de una ética del cuidado de sí, de los otros y de su entorno.

La investigación cubre veinticinco años de historia de esta Escuela Normal, que según los profesores fueron bastante difíciles para su sostenimiento por diversos factores: económicos, de orden público, administrativo, guerras civiles, revueltas y hasta de orden ambiental, como lo muestra el caso de la invasión de langostas.

Estos trabajos revisados sobre la reforma educativa de 1870 en Colombia en general y en Santander en particular evidencian que se ha hecho énfasis en el estudio del papel de los maestros y de las Escuelas Normales en la formación de ciudadanos y de maestros así como en

la formación práctica. También se ha debatido ampliamente el tema de la confrontación entre el proyecto político liberal con los conservadores y otros obstáculos de la reforma instrucionista liberal como la poca cobertura, la falta de maestros, y la situación problemática de la política del momento, entre otros. En cuanto a las fuentes, se observa que los estudios se han basado en prensa e informes de los inspectores de Instrucción Pública, y demás fuentes oficiales como los periódicos.

Ahora bien, aunque en esos estudios se indica que en los colegios se adoptó el método pestalozziano, poco se ha pensado en la manera en que este método fue interpretado y transformado para el contexto local y cómo se manifiesta esto específicamente en los planes de estudios de los colegios santandereanos. En este trabajo nos interesará como problema principal la actualización del pensamiento pedagógico de Pestalozzi, es decir, su adopción y puesta en práctica en Santander. Para ello será útil la teoría de la recepción de Robert Jauss y ensayos de Roger Chartier como: “Introducción a una historia de las prácticas de lectura en la era moderna (siglos XVI-XVIII)” en: *El mundo como Representación*. Se buscará responder por qué este sistema fue implementado por los liberales radicales, cómo fue la apropiación por parte de los reformadores y qué cambios se realizaron en la pedagogía del siglo XIX en Santander.

Desde esa perspectiva nos será de mucha utilidad el trabajo de Alan Emmanuel Pérez Barajas, quien hace una investigación que tiene aspectos comunes con la nuestra, como el análisis de la apropiación de la pedagogía alemana en el contexto mexicano desde la teoría de la recepción. Su tesis de grado, titulada “Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México 1875-1900” (2005) plantea que en México la pedagogía alemana ejerció influencia según puede explorarse en la prensa y en la formación de maestros y preceptores que pretendían innovar y mejorar la enseñanza.

El trabajo tiene como metodología el análisis transcultural desde la teoría de la recepción. El autor muestra los aspectos e innovaciones de Alemania que fueron aplicados en México, como el método catequístico, basado en preguntas y respuestas, la diferenciación entre educación religiosa y educación ciudadana, la naturaleza laica de la educación y la entrada de ideas protestantes, ideas que se impulsaron durante el régimen porfirista.

El autor afirma que, después de 1880, surgieron publicaciones de maestros en los que se difundieron métodos de enseñanza alemanes como *La enseñanza objetiva* (1877-1883), *El correo de los niños* (1873-1883), *Boletín pedagógico del Estado de México* (1884-1896) y *La Enseñanza Moderna* (1897-1908). La prensa fue el canal directo que permitió de forma rápida la difusión y acogida de la pedagogía alemana por parte del sector ilustrado, a pesar de que algunos fueron renuentes, como fue el caso de los antiguos maestros. Sin embargo, debido a las críticas que recibían los métodos arcaicos y la insuficiencia de estos para satisfacer las necesidades de la niñez, fueron incorporándose los métodos pedagógicos alemanes especialmente en la educación privada. En tanto que, en nuestro estudio de Santander se realizará un análisis desde este mismo enfoque de la teoría de la recepción, tomaremos como ejemplo de investigación este trabajo.

El problema de investigación que proponemos busca una mejor comprensión de la historia de la educación de Colombia en el siglo XIX, porque da respuesta a aspectos que no han sido estudiados como el por qué se dio la recepción y la acogida del sistema pedagógico pestalozziano por la elite de los civilistas, como Dámaso Zapata, y cómo los efectos de esta recepción se ven aplicados en las orientaciones pedagógicas de los colegios de Santander escogidos por haber tenido influencia del profesor Alberto Blume, representante de la misión alemana o por aplicar el sistema pedagógico que los liberales radicales habían implementado.

Esto a su vez nos permitirá profundizar sobre la historia de Santander en la segunda parte del siglo XIX al ofrecer una comprensión más profunda del proyecto educativo y del sistema pedagógico que puso en marcha el grupo de gobernantes civilistas con el interés de modernizar esta región, por medio de las instituciones educativas y del código de instrucción pública.

Si bien, como ya hemos mostrado, sobre este tema se han llevado a cabo diversas investigaciones, es importante comprender a profundidad el fundamento ideológico de la reforma educativa conocido como el sistema pedagógico pestalozziano, plasmado en diferentes discursos para de esta manera tener herramientas para interpretar la historia de la educación en Colombia, teniendo en cuenta por qué y cómo ejerció influencia este sistema pedagógico alemán en la elite gobernante y cómo se dio su aplicación durante el periodo federal propiciando cambios educativos entre 1870 y 1886 y la apropiación de estas prácticas pedagógicas por las nuevas generaciones de maestros y maestras que las recibieron. Asimismo, se mostrarán los obstáculos a los que se enfrentaron esos políticos y maestros, como lo informaban continuamente inspectores educativos y rectores de los colegios.

### **Enfoque teórico**

El enfoque teórico de esta investigación es la teoría de la recepción, creada por el filólogo Hans Robert Jauss. Se tienen en cuenta conceptos centrales de la teoría de la recepción de Jauss, que a su vez el filólogo tomó y desarrolló de la hermenéutica filosófica de su maestro Hans Georg Gadamer: el concepto del principio de la historicidad de la comprensión y el concepto de horizonte, igualmente de vital importancia. Con estos es posible comprender que la obra y la interpretación de esta, son dados en un tiempo determinado, y tienen dos horizontes distintos: el del escritor y el del lector, que al momento de la interpretación son fusionados para

dar a la obra un sentido, dado por el efecto de la obra en el receptor, que se deja tocar por la misma y la transforma para actualizarla con dicha interpretación. Para Gadamer, la acción hermenéutica es principalmente histórica. Por eso para él es central la historicidad de la interpretación y de la posición crítica del receptor: la interpretación está sujeta al tiempo.

Asimismo, Jauss en sus postulados estético-receptivos utiliza también el concepto de horizonte de expectativas del lector, igualmente utilizado por Gadamer, y precisa que no puede controlarse el cambio de horizontes o de formas de lecturas, en tanto que todo acto de comprensión implica el distanciamiento consciente entre el horizonte original, también llamado horizonte de producción (y su primera recepción) y del horizonte actual del receptor; sin embargo, en este punto se establece el acto de comprensión en el cual se da el intento de fusión de horizontes realizado por el lector en su proceso hermenéutico, pues busca entenderse con el autor en el sentido de la obra.

Por otra parte, la teoría de la recepción de Jauss pone al lector como el actor principal en la interpretación, en quien se realiza el acto de recepción, por esto es preciso definir el concepto de lector. El lector es quien les da el significado a las palabras escritas, es constructor que expresa metas de conocimiento. Es así como los lectores son los constructores del conocimiento de acuerdo con sus intereses. En palabras de Wolfgang Iser “la historia de la recepción descubre las normas de juicio del lector y se convierte con ello en un punto clave para una historia social [...] del público lector.” (Rall, 2008). Es así como nos interesa interpretar a los liberales civilistas y maestros como Eustorgio Salgar, Eustacio Santamaría, Felipe Zapata, Alberto Blume o Nepomuceno Serrano, al revisar textos producidos por ellos como la legislación educativa de Santander y de los Estados Unidos de Colombia o las guías de instrucción, como intérpretes y lectores del pensamiento de Pestalozzi, ya fuera de forma directa como Blume o indirecta en tanto recibieron de este los postulados pestalozzianos.

Resulta importante para cumplir nuestro objetivo revisar la interpretación hecha por el grupo de liberales radicales, maestros, así como egresados de las Escuelas Normales de la obra de Pestalozzi, a partir de las guías pedagógicas realizadas por estos, así como en la legislación, discursos, planes de estudios entre otros, comparada con la obra de Pestalozzi, así como revisar cómo se dio la puesta en práctica de este sistema pedagógico.

Por otra parte, propone Jauss que la comunicación literaria es un acto intersubjetivo, es decir se relaciona con la interpretación de otros sujetos. Los estudios literarios son comparatistas, no hay ciencia de lo singular, sino que se deben establecer comparaciones entre interpretaciones, pues la ciencia que carezca de comunicación no puede constituirse en un saber.

La teoría de la recepción parte de la teoría de la comunicación iniciada ya por los semiólogos De Saussure y Pierce, que tiene como base el llamado triángulo semiótico constituido por el emisor, el medio de comunicación y el receptor o destinatario. En este triángulo el actor principal es el sujeto que percibe y el contexto en que recibe la obra.

Asimismo, otro precursor de la teoría de la recepción es Wolfgang Iser, catedrático en la Universidad de Constanza (*Teoría del acto de leer*, 1967). Describe el proceso de la primera lectura y el diálogo entre el lector y el texto estableciendo un análisis de la hermenéutica desde el pensamiento de Schleiermacher y Paul Ricoeur, y, afirma que el acto de interpretar es una forma de traducción en el que se distinguen dos horizontes: el literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada.

Asimismo, son útiles para este estudio ideas expuestas en diferentes ensayos del compilado *El Mundo como representación* del historiador francés Roger Chartier (2005), quien

se basa en autores como Jauss, aunque le da un enfoque distinto al de la mera interpretación de la literatura, que es el centro de la preocupación de Jauss.

Específicamente nos basamos en los ensayos “El mundo como representación” donde el autor presenta su teoría de las representaciones, y en “Historia del libro e historia de la literatura” y “Ocio y sociabilidad: la lectura en voz alta en Europa moderna”, cuyas ideas sobre la historia del libro y de la lectura en Europa durante los siglos XVI a XVIII, son útiles para este trabajo. Como primera medida nos interesa la propuesta de Chartier de tener en cuenta las interpretaciones dadas a las obras por los lectores y los usos que estos les han dado, algo que cambia de acuerdo con las comunidades de lectores.

Asimismo, son útiles para este trabajo las reflexiones de Chartier sobre lo que él llama textos de buhonería, que eran textos baratos de divulgación amplia. A su juicio se debe “Leer la ‘literatura popular’ como un conjunto de modelos de comportamiento, de representaciones que son normas imitables, por la sociedad” (Chartier, 2015. p. VII). También el grupo político de los civilistas en sus publicaciones sobre el sistema de Pestalozzi proponen métodos pedagógicos imitables en las escuelas que buscaban constituirse en modelos para el comportamiento y la acción. En palabras de Chartier:

Lejos de reflejar la mentalidad preexistente de lectores que se reconocerían en los textos que les son propuestos -y por eso los amarían- los libros de buhonería (venta ambulante), serían instrumentos de inculcación de gestos y pensamientos nuevos. A consecuencia de esto, su papel en el “proceso de civilización”. La segunda consideración se centra sobre la popularidad y la movilidad de las significaciones asignadas al mismo texto por públicos diferentes (Chartier, 2015, p. VII).

Lo anterior, se relaciona con otra idea de Chartier, que expone en el ensayo “Introducción a una historia de las prácticas de lectura en la era moderna (siglos XVI-XVIII)”

de que los textos tienen una intencionalidad diversa: cristianizadora, moralizadora, didáctica, pedagógica, política. De esta manera, para Chartier la lectura es una práctica que permite difundir nuevos modelos de pensamiento en la sociedad. En palabras de Chartier: “De aquí surge el rol pedagógico, aculturante, disciplinante atribuido a los textos puestos en circulación para lectores numerosos” (Chartier, 2005, p.118). En nuestro trabajo encontramos que en los periódicos que estudiaremos se busca difundir modelos de pensamiento que se intentan promover en la sociedad, como la educación práctica y orientada a artes y oficios.

Por otra parte, Chartier muestra que, mediante la prensa y textos impresos, se intentan divulgar unas costumbres, es por esto que retomamos la idea de Chartier de que “la lectura es siempre una práctica que encarna gestos, espacios y costumbres” (Chartier, 2005, p.108). Por esto, para Chartier (2005) una historia de la lectura debe identificar a su juicio las disposiciones que distinguen comunidades de lectores y las tradiciones de lectura, esto implica comprender las capacidades de lectura y el hecho de que todas las personas no leen de la misma manera; por ejemplo, hay una diferencia entre letrados virtuosos y lectores menos hábiles, los cuales deben oralizar lo que leen para poder comprenderlo, además deben tenerse en cuenta las normas de lectura, los usos del libro, las formas de leer, los procedimientos de interpretación, entre otros.

Estas ideas de Chartier nos permiten acercarnos teóricamente al tema a trabajar, que se circunscribe en la historia la educación mirando la recepción y aplicación del modelo pestalozziano en Santander en la segunda mitad del siglo XIX

### *Estructura del texto*

El trabajo se divide en cinco capítulos, en el primero se mostrará un contexto general de la reforma instruccional en los Estados Unidos de Colombia y en Santander. También se

analizará en qué consiste la teoría de Pestalozzi y cuáles son los principios fundamentales de su método pedagógico, revisando la obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, publicada originalmente en 1801 (en este trabajo se utiliza una traducción de 1889 realizada por el institutor chileno José Tadeo Sepulveda). Estos principios son: el aprendizaje incentivando la intuición, el aprendizaje práctico, acorde al desarrollo psicológico del niño, la enseñanza de las artes y los oficios, la protección y la educación del niño como una obra social, el trabajo del maestro como alguien que debe incentivar el desarrollo del talento del estudiante, entre otros.

El segundo capítulo versará sobre la recepción e influencia del método de Pestalozzi al ser aplicado por los civilistas en el Código de Instrucción Pública de Santander de 1869 y en el Decreto de Instrucción Pública de 1870. Para la interpretación de estas legislaciones me centraré en temas específicos como: el método de enseñanza, materias de enseñanza, la figura del maestro, el ideal de niño, comparando las dos legislaciones con la obra de Pestalozzi.

Después de revisar la legislación, en el tercer capítulo se hace una mirada a la puesta en práctica del método en los ejercicios expuestos en el periódico *El Pestalozziano*, y en las guías realizadas por los maestros y por Eustacio Santamaría, en las que se destacan tres principios de la enseñanza según Pestalozzi: la enseñanza por la intuición, progresiva y orientada a la práctica.

En el cuarto capítulo se hará una descripción del funcionamiento de las Escuelas Normales a partir de los informes de los presidentes de Santander a la Asamblea Legislativa, y una completa memoria del Secretario de Instrucción Pública de 1883, donde encontramos datos sobre el número de estudiantes en cada año, el listado de estudiantes, los egresados, los planes de estudios, los maestros, e incluso dónde ejercieron como maestros algunos de los estudiantes egresados de las Escuelas Normales. Se revisará además el proyecto del Colegio Universitario

de San Gil, después denominado Colegio Universitario del Estado a partir de un reglamento de este plantel que se conserva. Esta revisión de colegios tendrá como fin mostrar cómo se llevó a cabo el proyecto educativo y los resultados del mismo.

El último capítulo hace algunas reflexiones sobre los obstáculos que tuvo que enfrentar la Reforma Instruccionista en la práctica, los cuales debilitaron en gran medida el proyecto, aunque no lo anularon completamente.

Con lo planteado en los capítulos intentamos mostrar que uno de los resultados de la reforma instruccionista es que el método de Pestalozzi se recepcionó y se siguió implementando aun hasta finales del siglo XIX, incluso después del comienzo del gobierno regenerador, pues hubo guías de enseñanza que subsistieron, maestros que continuaron trabajando en las escuelas y lo pusieron en práctica, y cambios en la pedagogía. Pero igualmente se hará evidente que hubo una fuerte oposición a esas innovaciones pedagógicas que se hizo manifiesta con la guerra del 76 pero que no solo se reduce a ella pues las condiciones culturales y materiales para el desarrollo de dicho sistema no estaban dadas y mucha de la oposición vino de la fuerza de la tradición: la importancia de la religiosidad católica, la falta de interés por la educación y la inercia de las actividades económicas tradicionales.

## **1. Contexto político e ideológico de la reforma instruccionalista de 1870**

En este capítulo se estudiará el contexto político e ideológico de la reforma instruccionalista en la nación, así como las ideas pedagógicas que se implementaron y qué papel tenía la educación en el proyecto político liberal. Se realizará una exposición de las razones por las que el proyecto educativo era tan importante entre los civilistas para difundir ideas políticas y llevar a cabo los cambios estructurales en la sociedad que ellos querían implantar a largo plazo.

Más adelante se expondrá la base teórica del proyecto educativo de los civilistas, que partió de las ideas pedagógicas de Heinrich Pestalozzi. Se hablará de cómo las ideas pedagógicas de Pestalozzi se recepcionaron en Alemania y cómo fueron aplicadas en Colombia, donde los civilistas las consideraron como generadoras del progreso económico y material de aquellos países que las habían adoptado, razón por la que fueron tomadas como modelos para llevar a cabo cambios en la sociedad colombiana.

### **1.1 El ascenso de los liberales al poder**

Los liberales de mediados de siglo eran una generación de hombres en su mayoría nacidos en la década del 20, que habían vivido o participado ellos o sus padres y familiares, de la guerra de 1839-1842, conocida como la guerra de los Supremos. Así mismo, habían sido formados en su educación secundaria y universitaria con el currículo de las comunidades religiosas con doctrina tomista o escolástica. Tenían la idea de que, a pesar de que la generación anterior había logrado la emancipación de los españoles, el país aún conservaba vivos aspectos coloniales como la esclavitud, las rentas y monopolios fiscales, el diezmo, el poder de la iglesia,

entre otros, aspectos que los liberales consideraban que se debían eliminar (Safford y Palacios, 2002, p. 298).

Es así como esta generación de jóvenes liberales, varios de ellos universitarios y profesionales, consideraba su deber abolir todos estos aspectos coloniales, y establecer lo que denominaron una “república democrática” basada en ideales como: la abolición de la esclavitud, el laicismo, la libertad de imprenta, separación iglesia-Estado, libertades individuales, imperio de la ley, una justicia imparcial, una economía estricta, el nombramiento de empleados públicos por mérito, entre otros aspectos del programa liberal escrito por Ezequiel Rojas, su principal ideólogo. No obstante, el punto más controversial era el que afirmaba que la religión no se debía utilizar como instrumento de gobierno. Por estos ideales, con los que decían querer eliminar aspectos coloniales aún existentes se les dio el nombre de civilistas. No obstante, esto fue lo que produjo mayores enfrentamientos y generó falta de legitimidad del gobierno de los liberales, en tanto que la sociedad colombiana en general era altamente religiosa.

Esta misma cuestión fue la que le dio identidad ideológica al partido conservador. Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro fueron los ideólogos que dieron esa identificación política y esa definición ideológica a los conservadores, al declarar que su partido tenía un compromiso con la religión, el orden y la moralidad. Los conservadores vieron en la religión y en la Iglesia, símbolos poderosos emocionalmente eficaces para ganar en la sociedad legitimidad, tildando de anarquistas y de anticlericales a los liberales (Safford y Palacios, 2002, p. 398).

En una carta de 1852 de Mariano Ospina a José Eusebio Caro analizando las posibles consignas para motivar la defensa del partido conservador, señalaba aquel que “sólo la bandera

de la religión podría movilizar un apoyo popular ferviente al partido conservador” (p. 306). En las guerras civiles posteriores, como la de 1876, se observa cómo la defensa de la religión se usó como una de las principales consignas que movilizaron y unificaron a los conservadores, a la iglesia y a gran parte de la sociedad en contra de los liberales. Estos fueron los aspectos que desde mediados de siglo contribuyeron a la polarización política. Por lo anterior, Gilberto Loaiza afirma que el liberalismo en Colombia no pudo obrar plenamente y que “la puesta en práctica de algunos de sus lemas, entre ellos la libertad de cultos, fue el detonante principal de los conflictos político-religiosos que marcaron esa centuria” (Loaiza, 2011, p. 256). Esto se debe a que la iglesia como institución tradicional contaba con numerosas formas para disputar y ganar el control del espacio público, utilizando su retórica por la vía de la sugestión del discurso en la iglesia.

Ahora bien, afirma Loaiza (2011) que el periodo radical surgió tras un período de gran inestabilidad en la década de 1850, cuando un sector de estos liberales (civilistas, gólgotas o radicales) logró unirse y tomar el control del gobierno desde 1863 hasta 1886. Pero ya desde antes de este cambio de poder, se venían instaurando medidas conducentes al debilitamiento del Estado central y orientadas a instaurar un sistema federal en el país. Fue durante el gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez que se estableció la idea de la confederación de estados autónomos. Panamá fue el primer Estado soberano en crearse desde 1855. Posteriormente, se fueron creando los demás, Santander lo hizo en 1857. La autonomía en legislación y administración que adquirieron los nueve estados generaría pronto numerosos conflictos entre la constitución central y las de cada estado además de un paulatino debilitamiento de la unidad nacional.

En el aspecto económico, como afirman Safford y Palacios (2002) ya desde los años 40 los gobiernos venían proponiendo una liberalización y mayor apertura al comercio exterior

desde la iniciativa individual. Entre 1845 y 1876 el país en general se orientó a la búsqueda de un crecimiento de la economía externa, es decir, a aumentar las exportaciones e insertarse en el creciente capitalismo de la época. Es por esto por lo que se buscó una expansión de las exportaciones de productos tropicales y de la agricultura en estos años.

Asimismo, coincide el crecimiento de las exportaciones de productos agrícolas con la fuerza que cobró el liberalismo, por lo que, afirman Safford y Palacios, la expansión del comercio se percibe como un fenómeno ligado al dominio de los liberales (p. 281). No obstante, cabe resaltar, que el interés por el crecimiento del comercio exterior era compartido por los dos partidos políticos, y obedeció también a factores ajenos al país, no solo a políticas internas, pero se les adjudica a las políticas liberales, pues estos llevaron a cabo políticas de libre comercio, baja de aranceles, entre otros.

Por otra parte, aunque los ideales políticos liberales pretendían un mejoramiento social, que se manifestó por ejemplo en la campaña para abolir definitivamente la esclavitud (1851), los liberales seguían anclados en sus identidades de clase y mantuvieron actitudes paternalistas hacia los pobres.

Ahora bien, los liberales no se encontraban unidos, sino que se dividían en dos grupos: los gólgotas, también llamados radicales o civilistas, y los draconianos, que apoyaron el gobierno de José María Obando en el 53, pero cayeron en desgracia tras el golpe de José María Melo en 1854. También había un grupo de liberales independientes. Así, puede decirse que el grupo político de los liberales no era homogéneo.

No obstante, la coalición de un grupo de liberales con Tomás Cipriano de Mosquera permitió su triunfo en la guerra que emprendieron contra el presidente conservador Mariano Ospina. Tras ese triunfo, se redactó en Rionegro, Antioquia, una nueva constitución. Esta “fue

una asamblea de los vencedores; no hubo ningún conservador” (Safford y Palacios, p. 330). Pese a lo anterior, los vencedores estaban divididos en mosqueristas y radicales. El pensamiento de los liberales radicales y el de Mosquera se diferenciaba en varios aspectos. Los radicales, si bien compartían con Mosquera el disgusto por la unión entre el clero y los conservadores, no estaban de acuerdo con las políticas punitivas en contra de la iglesia que proponía Mosquera y que de hecho impuso: el derecho de tuición, que se refería a que ningún obispo podía ejercer sus funciones sin permiso del presidente; la expulsión de nuevo a los jesuitas, que habían regresado en la presidencia de Ospina; la proclamación de que todos los bienes de manos muertas que tenía la iglesia o corporaciones serían subastados por el Estado; el encarcelamiento de arzobispos y suspensión de comunidades religiosas que se opusieron a esas órdenes. Los radicales estaban en desacuerdo con esas medidas y tendían a ser conciliadores. Y como estos eran mayoría en la asamblea constituyente y temían las tendencias autoritarias de Mosquera, redactaron una constitución que limitaba el periodo de la presidencia nacional a dos años y prohibía la reelección inmediata.

Aun con las discordancias iniciales entre Mosquera y las diferentes corrientes del liberalismo, estos se mantuvieron en el poder de 1863 a 1886. Pero las mayorías que se mantuvieron en los diferentes procesos electorarios se dieron por medios poco democráticos: movilizándolo votos de las guarniciones militares, mediante intimidación local, incluso por medio de la intervención por la fuerza de la guardia colombiana en los estados con poco peso en la política nacional como Panamá y el Magdalena.

En cuanto a lo económico, esta fue una época en la que crecieron las exportaciones y las importaciones. Ello generó paralelamente el interés por las comunicaciones internas y el fomento de rutas terrestres, especialmente ferrocarriles, y vías fluviales por medio de barcos a vapor. El río Magdalena fue la principal conexión con el mundo. Así como en cada región se

defendían proyectos de construcción de las rutas hacia esta arteria fluvial del país, en el caso de Santander se proyectaron en 1864 cinco caminos hasta el Magdalena: desde Vélez por el río Carare, desde Zapatoca hasta la hoy Barrancabermeja y otras tres diferentes rutas desde la zona Bucaramanga-Girón. Tales proyectos de caminos rivales reflejan, a juicio de Safford y Palacios, una falta de poder central, que estableciera de manera efectiva una política de orden nacional sobre los intereses regionales, en tanto que estos, en ocasiones, eran discordantes y se obstaculizaba el propósito común de una mejora económica.

Además del proyecto económico, los gobiernos radicales propusieron el refuerzo de la educación pública, desde la educación primaria hasta el nivel universitario, pues se necesitaban profesionales y trabajadores calificados para el desarrollo material del país en agricultura, ingeniería y comercio. Ello requería un nuevo modelo educativo que reforzara la educación técnica.

## **1.2 La educación como pilar político fundamental: La Reforma Instruccionista de 1870**

La educación fue de gran importancia para el proyecto político de los liberales civilistas, por esto llevaron a cabo una reforma instruccionista mediante el Decreto Orgánico de Instrucción pública de 1870. Su proyecto fue bastante idealista: buscaban civilizar a la sociedad y llevarla al progreso económico formando ciudadanos regidos por un ideario liberal. Y le dieron vital importancia a la lectura y la escritura, lo que consideraban básico no solo para adquirir cualquier tipo de conocimiento, sino para formar expresamente hombres que pudieran ejercer la completa ciudadanía en las contiendas electorales.

Pueden verse las esperanzas que se depositaban en una enseñanza tan elemental como la de la lectura en un poema de Rafael Pombo publicado en 1877, titulado justamente así, “La Lectura”:

I

Papá de mi vida,  
Mándame a la escuela,  
Que hoy al que no lee  
Lo llaman Bestia.

El Gobierno manda  
Que todos aprendan.  
Para hacernos hombres,  
Como otro cualquiera,  
Porque el mismo Cura  
Predica en la iglesia  
Que desde que aquí  
Hubo independencia.

Sólo el que no lee  
Es gente plebeya,  
Y no puede ser  
Ni alcalde siquiera.  
Mientras que el que sabiendo  
Conocer las letras.  
Presidente lo hacen  
Si tiene cabeza.

Dicen que hubo Papas,  
Reyes y poetas  
Que en sus tiernos años  
Porquerizos eran;  
¿Quién quita que yo  
Cuando escribir sepa  
Resulte algo grande  
¿Que honre a nuestra tierra?

Dios reparte chispa  
Sin ver cara o tela,  
Y hay almas muy lindas  
Como hay caras bellas;  
Y hoy tal vez figuran,

Gracias a las letras.  
Pájaros más tontos  
Que esta humilde perla.

El Gobierno paga,  
¿A ti qué te cuesta?  
Papá de mi vida,  
Mándame a la escuela.

II

Qué envidia me da  
Ver por dondequiera  
A niños y niñas,  
A viejos y viejas  
Por la tardecita  
Tomando la fresca.  
Sentados en coro  
Espalda a la puerta,  
Viendo las noticias  
Que da la gaceta.

Leyendo sus cartas  
O historias de guerras,  
Aprendiendo nombres,  
Comparando fechas.  
Oyendo admirados  
Tanta cosa nueva,  
Sabiéndolo todo,  
De todas las tierras.  
Sin salir de casa  
Ni buscar quien lea.  
¡Ay! mientras que yo.  
Con ojos y lengua  
Me quedo en ayunas  
Si no me lo cuentan (Pombo, 1984, p.45-52).

Como podemos ver en el anterior poema, la sociedad empezó a preocuparse por aprender a leer y escribir con el ideal de alcanzar un ascenso social. Esto parecía ser alcanzable con un programa que el propio gobierno proporcionaba por medio de una educación gratuita que daba cabida a las clases populares en los colegios.

En efecto, los gobiernos liberales se empeñaron en fundar escuelas y en formar maestros, pues había escasez de unas y otros. Como lo manifestaba Manuel Ancízar en sus descripciones de mediados de siglo de la *Peregrinación de Alpha*, en las escuelas de las provincias de Socorro y Pamplona que visitó se observaba, en general, la precariedad y falta de esfuerzos por su mantenimiento por parte del Estado. Así mismo, afirmaba que los pobladores pobres e indígenas se encontraban en la total ignorancia y que solo se les enseñaban supersticiones religiosas. Según él, por los pocos indígenas guanes que quedaban “Nada se ha hecho para sacarlos de esta miseria moral y levantarlos a la altura del hombre civilizado, el cual se contenta con cruzar los brazos y decir sentenciosamente desde lo alto de su cabeza: ‘esta raza es incapaz de civilización y de progreso’” (Ancízar, 1850, pp. 251, 255).

Los esfuerzos por renovar e incentivar la educación popular por parte de los liberales buscaban responder a esa precariedad de la educación que advertía Ancízar en la década anterior. Este proyecto tuvo un impulso importante en 1867, durante la última presidencia de Mosquera, quien decretó la creación del Instituto Nacional de Ciencias y Artes, donde buscó resucitar su proyecto educativo del Colegio Militar, que había fundado durante su primera presidencia en 1848, para incentivar el estudio de las Ciencias Naturales. “[...] en 1848, durante la primera presidencia de Tomás Cipriano de Mosquera, se creó el Colegio Militar que ofrecía educación politécnica; durante su breve existencia (1848-1854), esta institución produjo el primer pequeño contingente de ingenieros civiles del país” (Safford, 1976, p. 441). Este proyecto no se llevó a cabo porque los liberales radicales realizaron un golpe de Estado que derrocó la presidencia de Mosquera en mayo de 1867. Sin embargo, los radicales también se interesaron por la educación en ciencias por lo que fundaron la Universidad Nacional en ese mismo año, la cual, además de ofrecer las tradicionales disciplinas de Derecho y la Medicina,

hizo énfasis en las ciencias naturales y la ingeniería. La universidad, además, contaba con un programa de artes y oficios.

Junto con la educación universitaria, los radicales también se interesaron por la educación primaria. Se argumentaba que el fomento de dicha educación era indispensable para formar desde la infancia individuos productivos, capacitados en los oficios y la acción, y no solo preocupados por las ideas. Lo anterior lo vemos en palabras de Safford:

La década de 1870 estuvo marcada por una preocupación por el crecimiento de la educación en general, incluida la expansión de la educación normal y primaria. Parte de este desarrollo fue la creación de una universidad nacional con una fuerte orientación técnica. La universidad reconstituida tuvo su origen en un proyecto propuesto en 1864 por José María Samper. Bajo el plan de Samper, todos los estudios científicos se agruparán en un instituto nacional con tres escuelas, ingeniería civil, ciencias naturales, medicina y cirugía. (Safford. 1976, p.193).

La preocupación del grupo político de los liberales por la educación en general se plasmó en el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública*, firmado en 1870. Este Decreto, que analizo en detalle más adelante, promovió el ideal de una educación para todas las capas de la sociedad, orientada a la formación en materias prácticas (comercio, agricultura, artes y oficios, ciencias) y con una didáctica basada en la observación más que en la memorización

Además, se fomentó el establecimiento de Escuelas Normales para la formación del magisterio en cada uno de los nueve Estados, como intento sistemático en todo el país de capacitar maestros y de difundir la instrucción primaria. Todos estos aspectos educativos estaban claramente basados en la pedagogía de Johan Heinrich Pestalozzi, a quien presentaremos en el siguiente apartado.

Ahora bien, a pesar de que la reforma aducía tener fundamentos netamente filosóficos y pedagógicos, hubo muchos detractores de ella que la asumieron como un asunto de tipo político. Como afirma Gilberto Loaiza, los proyectos educativos intensificaron las diferencias entre los partidos políticos: preponderancia de ciertos modelos educativos, la discusión sobre una moral secularizada o una católica, la presencia del sacerdote en la escuela, la figura del maestro.

Estos conflictos entre los partidos políticos y las diferencias en el modo de concebir la educación, al decir de Loaiza, fueron obstáculos que no permitieron que la educación alcanzara resultados mayores a los obtenidos: “La historia de la escuela es la historia de los proyectos cercenados, contrarreformas, oposiciones, combates entre la débil capacidad del Estado y las iniciativas de particulares” (Loaiza, 2011, p. 319).

En el período de estudio, el conflicto a este respecto fue álgido. El Decreto generó controversia pues en un inicio se estipuló que en las escuelas no se impartiría educación religiosa, algo que resultó ofensivo a los conservadores. La resistencia religiosa se agravó aún más cuando los radicales contrataron la llamada “misión alemana”: maestros traídos de Alemania, de religión protestante, que debían difundir la nueva pedagogía. Varios sacerdotes asociados con conservadores llevaron a cabo una resistencia tal a la reforma instrucionista que terminaron por obstaculizar el proyecto educativo, en especial en regiones más conservadoras y religiosas como Antioquia, donde no se aceptó el Decreto. Algunos sacerdotes se mostraron conciliadores, como el arzobispo Vicente Arbeláez, quien con el apoyo de cinco obispos buscó evitar un conflicto, y ceñirse a las normas del gobierno de impartir religión fuera de las instituciones educativas. Pero otros sacerdotes se mostraron muy hostiles, como el obispo de Popayán, Carlos Bermúdez Pinzón, que en 1872 afirmó que “[...] excomulgaría a los padres de familia que enviaran a sus hijos a las escuelas públicas. Dos años más tarde prohibió a los

estudiantes de las Escuelas Normales participar en las procesiones de semana santa” (Safford y Palacios, 2002. p.344). Así, varios autores coinciden en afirmar que la secularización y laicismo en la educación fueron elementos deslegitimadores de la reforma instruccionalista.

Como puede verse, la reforma instruccionalista liberal fue el primer esfuerzo por hacer de la educación un derecho regentado, administrado y vigilado por el Estado, así como garantizado por este. Pero se dio en un período de lucha bipartidista y generó hostilidades con la iglesia, por su carácter laico, que restaba importancia a la religión en el programa educativo, y por la llegada de los profesores alemanes, en su mayoría protestantes. Esto agravó la discordia con la iglesia, y los conservadores se valieron de esto para aliarse con ellos y emprender una guerra en 1876 que, aunque no les dio el triunfo a los rebeldes conservadores, sentó las bases para el cambio de poder a partir de 1886.

Antes de pasar a analizar cómo se llevó a cabo la Reforma instruccionalista, haremos un esbozo de las ideas principales del pedagogo en el que se inspiró esta reforma, Johan Heinrich Pestalozzi, cómo se dio la reforma en Alemania y por qué fue vista en Colombia como base posible para un cambio radical de la sociedad.

### **1.3 Elementos centrales del pensamiento de Pestalozzi datos biográficos**

Heinrich Pestalozzi fue un pedagogo que nació en 1747 en Zúrich, Suiza, y murió en Brugg, Suiza, en 1827. Se le considera como el reformador y promotor de la llamada “escuela popular”. Su pensamiento trascendió su país llegando incluso a varios países de América y puede considerarse el fundamento para varios aspectos de la pedagogía actual, en tanto que manifestaba ideas como la necesidad de la observación, de la intuición, más que de la memoria, así como del reconocimiento del desarrollo psicológico especial del niño.

Este pedagogo fue un filántropo que acogió en principio a quince niños en una propiedad que heredó (*Neuhof*, “Nueva Granja”). Allí creó un asilo para infantes, entre 1774-1775 “[...] conmovido por la degradación física y moral de los niños, que eran huérfanos y mendigos, [a quienes] procuró enseñarles un oficio del que pudieran vivir” (Château, 2005, p. 206). Este es el principal aporte de Pestalozzi: la idea de que los niños pobres necesitaban de cuidados, y adquirir un modo de vivir modesto para bastarse a sí mismos con el aprendizaje de un oficio, lo que se denominó “educación popular”. Pestalozzi consideraba que la educación escolar debía ser un complemento de la educación doméstica y preparar para la vida.

Debido a que Pestalozzi en esta empresa no recibió ninguna ayuda del Estado, tuvo que vivir como mendigo, según él mismo afirmaba: “Vivía todo el año en compañía de más de cincuenta niños, hijos de pordioseros; en la pobreza compartía mi pan con ellos, y vivía yo mismo como un mendigo para enseñar á mendigos á vivir como hombres” (Pestalozzi, 1889, p. 2). Más allá, mostraba un interés altruista por continuar su labor aun sin el apoyo estatal:

Sin embargo, á pesar de los sacrificios de todo género que me he impuesto hasta el presente para la realización de mis proyectos, quiero aún, con tal que el gobierno ó los particulares me proporcionen los medios para fundar una casa de huérfanos según mis principios, continuar hasta mi muerte cediendo también para ese objeto la mayor parte del producto de mis libros de instrucción, además del sacrificio total de mi tiempo y de mis fuerzas, que hago con ese fin. (Pestalozzi, 1889, p.43).

No obstante, se vio falto de materiales de enseñanza y posibilidad de financiación y ello terminó por llevarlo a la quiebra. Pero su forma de seguir contribuyendo a la educación fue por medio de la escritura de libros y manuales. Los libros más conocidos son *Leonardo y Gertrudis* de 1787, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, publicado en 1801, y *El método*, del mismo año.

En estos libros, Pestalozzi expone su método de enseñanza, el cual llamó “el ABC de la intuición”. Este constaba de simplificar los elementos del deletreo y del cálculo, presentándolos en formas adecuadas a las “leyes de la psicología”, es decir de acuerdo con el modo en que el niño aprende y a su desarrollo mental. Es así como el mérito de Pestalozzi fue simplificar el método de enseñanza acorde a la psicología de los niños, algo que encontró intuitivamente en tanto que fue mediante su experiencia como preceptor de los niños a su cargo en su propiedad, que conoció la forma como los niños aprenden. En ese sentido, fue un pedagogo empírico, influenciado por sus contemporáneos filósofos como Rousseau y Kant (Pestalozzi, 1889, p. 212).

Otra forma en la que Pestalozzi ensayó su método de enseñanza fue cuando solicitó al gobierno se le permitiera trabajar en una escuela pública, y este le concedió una clase en el distrito de Berthoud. Desde allí sus ideas se fueron difundiendo en otros establecimientos como el Instituto Yverdon que con otros tres maestros fundó Pestalozzi en el castillo Yverdon, de la ciudad suiza del mismo nombre. Este colegio se caracterizaba porque tenían una población diversa, niños con coeficientes intelectuales de diferentes niveles, algunos con necesidades especiales. En el instituto Yverdon se tendía a una concepción instrumental de la instrucción, y de la educación moral fundada en la disciplina del trabajo y la vida en común. Este instituto tuvo hasta 250 estudiantes, un internado de muchachos y de señoritas, y una escuela normal, donde se tenía como fin la formación de maestros.

En Yverdon se llevaba una vida ruda, cultura física, juegos violentos en los que tomaban parte los profesores. Se enseñaba gimnasia, se vigilaba el vestuario de los alumnos. Los alumnos salían al jardín que cultivaban, fabricaban muebles, las niñas realizaban trajes y obras a mano y de costura. Era un colegio donde se enseñaban artes y oficios como la agricultura y las clases de costura para las mujeres. Pero al mismo tiempo era una educación liberal basada

en el respeto y el amor tanto del alumno al maestro, como del maestro al alumno (Château, 2005, p.216).

Pestalozzi realizó varios aportes a la pedagogía como lo fue la concepción de la importancia de la intuición y de la observación, la inclusión de la vida práctica y experimental en las clases, la enseñanza de las artes y los oficios, la educación de la mujer, la enseñanza de los maestros, las bases de un método de enseñanza, entre otros. Por esto el psicólogo francés Jean Château afirma que Pestalozzi aún tiene vigencia en las instituciones educativas y en los pedagogos contemporáneos: “[...] un buen número de instituciones actuales no sólo de escuela primaria proceden directamente del influjo que este ha ejercido” (Chateau, 2005, p.204), por lo que puede afirmarse que Pestalozzi es el padre de la pedagogía moderna, en tanto se pregunta por el desarrollo psicológico propio del niño como base de la enseñanza. La metodología desarrollada por Pestalozzi influyó en gran medida en la denominada “Escuela Nueva”, propuesta pedagógica que tiene como principio aprender haciendo, se basa en el aprendizaje por descubrimiento, y los estudiantes se perciben como autores de su conocimiento, que deben trabajar en grupos de forma participativa. La Ley Uribe o Ley 39 de 1903 marcó el inicio del proceso de apropiación del discurso de la Escuela Nueva en Colombia, y esta tenía muchos aspectos en común con la pedagogía pestalozziana (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, p. 204).

Como puede verse, la pedagogía pestalozziana cambió las ideas que se tenían hasta el momento sobre la enseñanza a los niños, pues dio inicio a la idea de que el niño aprende a partir de los sentidos y que la enseñanza debe partir del desarrollo mental del alumno. Para el pedagogo suizo, en la Escuela se debía dar una enseñanza práctica, que partía de lo que el niño ya había aprendido en su casa. Asimismo, en los colegios pestalozzianos se daba enseñanza de artes y oficios, de acuerdo al género: agricultura para los niños y costura para las niñas. Las

ideas de Pestalozzi en torno a la educación práctica fueron incorporadas en diferentes colegios, donde se buscó dotar a los niños de habilidades básicas para la vida y para el trabajo.

**1.3.1 Pensamiento de Pestalozzi en la obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.** El pensamiento de Pestalozzi se inscribe en una época en la que se estaban llevando a cabo cambios culturales que generaron una nueva concepción del niño como un ser diferente del adulto. Como lo afirma el historiador de las mentalidades Philippe Ariès en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987), en Europa en el siglo XVIII la familia empieza a girar en torno al niño y surge la importancia de la educación de estos. En sus palabras “la familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado”. Simultáneamente surge la idea de que es deber de los padres darle a los niños cuidados y educación, como consecuencia de posturas moralistas, religiosas y pedagógicas que surgieron entre los siglos XVII y XVIII. Ariès indica que también la iconografía es muestra de esto: antes de este cambio de percepción del niño como persona especial, se le solía pintar sin otro rasgo distintivo que el tamaño, lo que hace que sus representaciones pictóricas se vean como figuras humanas deformes.

La obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* refleja este pensamiento que parecía popularizarse en la época en que fue publicado (1801) Para este trabajo se consultó la traducción hecha por el instructor chileno José Tadeo Sepúlveda de 1889, lo que muestra que en Chile también hubo recepción de las ideas de Pestalozzi por la misma época que en Colombia. Está escrito en forma epistolar y cuenta con catorce cartas en las que Pestalozzi hace una síntesis de su pensamiento pedagógico. En la primera parte hace un recuento de su propia

experiencia como pedagogo de los niños del asilo haciendo un diagnóstico de las dificultades y carencias en sus vidas que también obstaculizaban su aprendizaje. En ese diagnóstico también expone la manera como se venía impartiendo la educación a los niños, criticando las condiciones de enseñanza en salones encerrados, bajo una estricta disciplina, sin contacto con la realidad, y basados en la memorización de doctrinas impuestas e incuestionables. A partir de ello va proponiendo unas nuevas formas de enseñar. En la parte final de su obra manifiesta que las madres son indispensables para formar en los niños principios religiosos, amor, disciplina, entre otros, por lo que son las primeras maestras de las bases morales, así como intelectuales, del niño; sin estos principios los niños carecen de confianza en la sociedad, de amor por los demás, y demás principios religiosos y morales.

Por otra parte, en la obra de Pestalozzi se explica cómo de forma empírica el pedagogo suizo desarrolló un método de enseñanza que permitía formar a niños huérfanos, en condiciones de pobreza, de diferentes edades y carentes de todo conocimiento, en los principios básicos de las ciencias, aún con pocos recursos económicos y carencia de todo tipo de materiales.

Además, se muestran los principios básicos de su método, al tiempo que describe cómo se enfrentó a su realidad como alguien que debía cumplir todas las funciones de varios trabajadores de una escuela precaria. Además, atendía a niños altamente vulnerables por ser en su mayoría huérfanos y habituados a la mendicidad. Lo anterior, lo describe en una carta enviada a un contemporáneo suyo, Enrique Gessner, librero de Zúrich:

[...] Mas figúrate mi situación: yo estaba solo, completamente desprovisto de todos los medios necesarios para una obra de educación; yo solo era al mismo tiempo superintendente, tesorero, sirviente y casi criada, en una casa inconclusa, en medio de la ignorancia, de enfermedades y de toda clase de circunstancias nuevas para mí. El número de los niños asilados se elevó poco á poco á ochenta, todos de diferente edad, algunos

lentos de pretensiones, otros habituados á la mendicidad, todos, salvo raras excepciones completamente ignorantes. ¡Qué tarea el educarlos! ¡Desarrollar esos niños: qué problema que resolver! (Pestalozzi, 1989, p. 9).

Pestalozzi se dedicó a encontrar cómo formar a niños y niñas en condiciones económicas poco favorables, con falta de recursos, de materiales, de maestros idóneos, en condiciones de guerra civil constante (lo cual en varios aspectos se parecía a la realidad de los Estados Unidos de Colombia en 1870).

Ahora bien, sobre el método que se debía seguir, Pestalozzi planteaba que el aprendizaje debía basarse en la repetición y en hacer que unos niños enseñaran a otros, así como en hacerlos trabajar durante la clase, dibujar y escribir, entre otras tareas. Asimismo, afirmaba que esto tuvo buenos resultados en su colegio y pese a que se demoró mucho enseñando los principios de los conocimientos, encontró que había en el niño una disposición natural y un interés en aprender, lo que los llevaba a logros inesperados. Así, para Pestalozzi la falta de conocimientos no era obstáculo para el aprendizaje. A su juicio lo más importante que debía hacerse era desarrollar en los estudiantes el amor por el estudio.

Ahora bien, Pestalozzi tenía una profunda fe en que los avances alcanzados con los niños llevarían a un progreso del pueblo, una idea que, como sabemos, hace parte del espíritu de la Ilustración en la que vivió. Al igual que Immanuel Kant, Pestalozzi tenía la convicción de que existe en el hombre una disposición natural a aprender que es su entendimiento, lo que lo hace un ser con tendencia al progreso y, que le permite ser artífice de este. Kant en su respuesta a la pregunta “qué es la Ilustración” afirmaba que gracias a la ciencia y al conocimiento se lograrían disipar las sombras de toda ignorancia, del miedo a pensar por sí mismo, denominado por el filósofo alemán como “la autoculpable minoría de edad”, que obstaculizaba el pensamiento autónomo. Así, para los filósofos ilustrados la educación era la principal

generadora de progreso humano, el cual se daba de modo creciente de generación en generación (Kant, 1993, p.17). Esto tiene que ver con otra idea ilustrada que es la confianza en la tendencia natural del ser humano para alcanzar el desarrollo y perfeccionamiento de su intelecto.

Otro aspecto del pensamiento ilustrado que se observa en Pestalozzi es la idea de que el conocimiento es dado mediante la experiencia sensible, que se obtiene no sólo por los sentidos, sino con ayuda del entendimiento, que categoriza y determina los fenómenos. Esto condensa el ideal del pensamiento empírico manifiesto en ciencias en gran desarrollo en ese momento como la física, la química y la cosmología, entre otras, las cuales se venían independizando de la filosofía. El método de la experimentación empezó a aparecer como el ideal del conocimiento y por eso también la pedagogía pestalozziana puso el énfasis en ese aspecto.

Para el pedagogo suizo la enseñanza debe partir de la observación de los objetos y de la intuición, y no del estudio exclusivo de las palabras. Para él, debía enseñarse por la intuición el conocimiento de las cosas reales: “Aprendí con ellos á conocer qué perjuicio tan grande pueden causar á la fuerza efectiva de la intuición y á la conciencia sólida de los objetos que nos rodean el estudio exclusivo de las palabras y la confianza sin límites en las palabras, las que son únicamente sonidos y ruidos” (Pestalozzi, 1889, p.13). Es así como este autor afirma que las palabras sin la intuición de los objetos que describen y designan son vacías. Pestalozzi fue insistente al indicar, en este punto que los niños no comprendían el significado de las palabras si simplemente se repetían y recitaban de memoria (Galvis, 2004, p.41).

Manifestaba, además, que debía enseñarse a leer y a escribir por medio de un proceso de enseñanza simplificado y sencillo de entender, intentando hacer que el estudiante comprendiera por pasos, de tal manera que se pasara de un paso a otro habiendo comprendido

en su totalidad el anterior. Y teniendo en cuenta el desarrollo psicológico de los niños, ponerle tareas acordes a su edad. Esto puede verse en las siguientes palabras:

Me puse á cacarear mi ABC diariamente desde la mañana hasta la tarde, siguiendo sin plan determinado la marcha empírica que había debido interrumpir en Stanz. Combinaba, sin cansarme, series de sílabas; llenaba libros enteros de hileras graduales de sílabas y de columnas de números; y trataba de todos modos de reducir los principios del deletreo y del cálculo á la mayor sencillez y á formas que deben conducir al niño, con el arte psicológico más grande, gradualmente del primer paso al segundo, pero en seguida, sin lagunas y sobre los fundamentos del segundo perfectamente comprendido, al tercero y al cuarto con rapidez y seguridad. (Pestalozzi. 1889, p.19)

Así, la enseñanza debía hacerse paso a paso y mediante el estudio práctico más que de memoria, por ello llamaba a su método el “ABC de la intuición”, debido a que se valía de ejercicios que ejercitaran los sentidos (Pestalozzi. 1889, p.20).

Asimismo, afirmaba que se hacía necesario comprender cómo se da el proceso de desarrollo de los conocimientos humanos, especialmente de las nociones elementales, es decir, conocer el modo como el niño aprende de acuerdo las fases de su desarrollo y su edad. En palabras de Pestalozzi:

(...) reconocí que el punto esencial en la composición de esos libros consistía en dividir la enseñanza siguiendo la marcha progresiva de las fuerzas del niño, y en determinar con la precisión más grande, en los tres ramos de conocimientos, lo que conviene á cada edad del niño, para no omitir, por una parte, nada de lo que él es enteramente capaz de aprender, y, por otra, para no recargar ni perturbar su inteligencia con estudios que él no es capaz de comprender (Pestalozzi, 1889, p. 24).

Lo anterior muestra que, a juicio de Pestalozzi, la educación debía ir por procesos acordes al avance psicológico del niño. De esta manera podría prevenirse el problema de pedirle al niño comprender y asimilar una información no acorde a su desarrollo, por esto afirma: “Aprende, pues, á clasificar tus intuiciones y á poseer completamente lo simple, antes de avanzar á lo que es algo complicado” (Pestalozzi 1889, p.98). Esto era esencial no solo para la enseñanza, sino también para la elaboración de textos escolares.

Ahora bien, respecto a su lema de “cosas antes que palabras”, que también debía incorporarse en los textos escolares, Pestalozzi afirma que se debería empezar por confrontar a los niños con imágenes de los objetos y después las palabras, pues de forma natural el niño relacionaría las palabras con las imágenes ya conocidas. Para lo anterior, los libros elaborados acorde al ABC de la intuición debían contar con imágenes y dibujos para explicar a los niños mediante figuras las ideas que más tarde se comunicarían con el lenguaje.

Ahora bien, al tiempo que expresa el modo de enseñar a los niños acorde a su desarrollo, Pestalozzi criticaba las escuelas de su tiempo, pues a su juicio empleaban un sistema que impedía el desarrollo de las capacidades naturales del niño. En sus palabras, “[...] nuestras escuelas con su sistema anti-psicológico no son absolutamente otra cosa que máquinas artísticas para asfixiar todos los frutos de ese vigor y de la experiencia, cuyos gérmenes de vida ha colocado en [los niños] la naturaleza misma” (Pestalozzi 1889, p.26). Por esto afirmaba que era necesario enlazar el lenguaje a los conocimientos del mundo circundante, para hacer que los niños pudieran comprender lo que la naturaleza enseñaba.

La escuela no lograba cumplir con este ideal, pues en ella el niño se encontraba encerrado en un aula de clase, en la que estudiaba solo palabras, sin incluir el mundo real:

[...] se les arroja como las ovejas, á manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años á la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivos, y se imprime á toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste de volverlos locos (Pestalozzi, 1889, p.26).

El encierro en un cuarto o salón para el estudio exclusivo de las letras es algo que Pestalozzi considera perjudicial para el desarrollo de las capacidades del niño, pues antes de ir a la escuela ha estado cinco años en el conocimiento el mundo que le rodea mediante los sentidos, mientras que en la escuela se les aísla, haciendo desaparecer en el aula de modo brusco toda la naturaleza que los rodea. Por lo que se propone salidas y la vista de la realidad a la par que la enseñanza de las palabras.

Además de lo anterior, Pestalozzi era del parecer que todo niño sería capaz de aprender todo lo que se le enseñara, si se desarrollaba su inteligencia extendiendo sus intuiciones, grabándolas en la memoria, inculcándole conocimientos con el lenguaje que la naturaleza y el arte le hubieran permitido adquirir de antemano. Es decir, usando las cosas mismas, ya fuera de la naturaleza u objetos elaborados, como fuentes de conocimiento:

1. Extender gradualmente el círculo de sus intuiciones; 2. Grabar en su memoria precisa, segura y distintamente las intuiciones de que han adquirido conciencia; 3. Inculcarles conocimientos de lenguaje que abracen todas las nociones de que la naturaleza y el arte les hayan hecho adquirir conciencia y también una parte de las que ellos deben todavía suministrarles (Pestalozzi, 1889, p.32).

Así, propendía por que se asignaran al niño tareas y actividades durante la clase teniendo en cuenta las cosas de la realidad y mantenerlos ocupados con actividades manuales como hilar o resolver problemas de cálculo.

En esta medida, y compenetrado a las formas de pensar del espíritu ilustrado, Pestalozzi trató de establecer las leyes o principios por las cuales el espíritu humano se desarrollaría. Primero el aprendizaje de lo simple a lo complejo. Segundo: encadenar en el espíritu, “exactamente como están en realidad encadenados en la naturaleza, todos los hechos que pertenecen á un mismo orden de ideas”, que significaba subordinar en la imaginación las cosas accesorias y diferenciarlas de las esenciales. Asimismo “discriminar las impresiones que han sido trasmitidas por el arte a las impresiones dadas por la naturaleza y la realidad”. Tercero: dar más fuerza y claridad a las impresiones en las cuestiones importantes y profundizar en el conocimiento de lo esencial. Cuarto: considerar todos los efectos de la naturaleza física como absolutamente necesarios y no como algo accidental. Quinto: considerar que las causas de los resultados de las leyes físicas llevaban en sí el sello de la libertad y de la independencia. Por tanto, al igual que Kant, consideraba que todos los fenómenos tienen una causa y que la naturaleza tiene el poder de obrar sobre sí misma. (Pestalozzi 1889, p. 99-100)

A partir de esos principios, el maestro debía dar a conocer las leyes de la naturaleza como algo necesario y ordenado. Todo ello está vinculado a reflexiones kantianas en torno a los modos como se genera el conocimiento, por medio de la percepción. La percepción como forma de llegar al conocimiento por medio de los sentidos se da de dos maneras: a su juicio es en un principio indeterminado, porque el conocimiento de las cosas se da de modo progresivo. En un inicio se logra captar la universalidad de las cosas, pero sin sus particularidades, y características esenciales, así como accidentales. No obstante, de esta se deriva la percepción determinada, que es cuando hay una intervención del pensamiento que logra conocer no sólo la universalidad de las cosas sino también sus particularidades y relacionarlas con otras cosas. A partir de lo anterior, se da la habilidad de calcular, porque ya hay una comprensión de la realidad, no sólo desde los sentidos, sino desde la razón. Esto es a lo que Kant, desde el

“idealismo trascendental” que presenta en su *Crítica de la Razón Pura*, llama “experiencia” como algo que no sólo consta de sensaciones, sino también del pensamiento. Pues a juicio del filósofo alemán “las intuiciones sin conceptos son ciegas. Por ello es tan necesario hacer sensibles los conceptos (es decir, añadirles el objeto de la intuición) como hacer inteligibles las intuiciones (es decir, someterlas a conceptos)” (Kant, 1993, p.93).

Así mismo, para Pestalozzi las cosas de la intuición debían ir de la mano de los conceptos. Ello llevaría a un conocimiento que él plantea casi como salvador:

[...] los vacíos de la enseñanza, ó más bien, los procedimientos artificiales que trastornan todas las leyes naturales de la enseñanza, han conducido á esta parte del mundo á la situación en que ahora se encuentra, y contra las revoluciones políticas, morales y religiosas que ya han tenido lugar y contra aquellas que hay que esperar aún, el solo remedio posible es volver las espaldas á la superficialidad, defectuosidad y charlatanismo de nuestra instrucción popular y reconocer que la intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento, ó en otros términos, que todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reconducido de la intuición.(Pestalozzi, 1989, p. 192).

También era salvador su método, en la medida que se orientaba a la formación de los niños para que desempeñaran un papel útil en la sociedad, por ejemplo en la agricultura, el comercio, las artes y oficios o la industria.

En cuanto al componente religioso, que también se discutía en la época de la Ilustración, Pestalozzi criticaba la educación dada por los religiosos que enseñaban solo a idolatrar y no a razonar: “Dios me preserve de embrollar el espíritu humano y de embotarlo á la acción de la naturaleza por causa de las líneas y del arte de la enseñanza en general, como lo hacen los sacerdotes idólatras con sus doctrinas supersticiosas” (Pestalozzi, 1889, p.84). Pestalozzi consideraba que la educación no podía basarse en doctrinas o dogmas religiosos, sino que debía

ser una educación fundamentada en el descubrimiento que el niño haría por sí mismo para formarlo en el ideal ilustrado de la libertad de pensamiento y en la superación de supersticiones.

No obstante, Pestalozzi no era ateo sino pietista. En esa medida, daba importancia al descubrimiento de la divinidad por sí mismo, como una experiencia más que como un rito dogmático. Además, no propendía por renunciar a la educación religiosa, pero esta debía adquirirse en el seno del hogar, transmitido por las madres, quienes debían enseñar a los hijos la confianza en los demás, el amor, la disciplina, entre otros principios religiosos:

¿Cómo penetran en mi naturaleza los sentimientos sobre que descansan esencialmente el amor á los hombres, el reconocimiento á los hombres, y las disposiciones por las cuales se desarrolla la obediencia humana? Yo encuentro que ellos tienen su origen principalmente en las relaciones que tienen lugar entre el niño impúber y su madre.  
(Pestalozzi, 1889, p.240)

Como puede verse, la educación moral para Pestalozzi debía partir del hogar, por ello él se preocupó por la enseñanza de las madres y escribió manuales como el que estamos citando, para ellas, siguiendo su idea de que la educación del hogar era el fundamento de la educación en la escuela y de la educación religiosa.

En suma, Pestalozzi fue un pedagogo empírico que propuso un método basado en las ideas de su época: exaltación de la intuición, la experiencia, la práctica, la búsqueda de leyes, el conocimiento progresivo y enfocado propiamente en el niño como un ser con facultades y necesidades especiales diferentes de las del adulto. Asimismo, consideraba que el niño ya tenía unos conocimientos o fundamentos enseñados por la madre en el hogar, base de todo conocimiento moral, religioso, así como intelectual, por lo que para éste la idea de la escuela

debería orientarse a incorporar en los niños conocimientos nuevos a partir de lo que el niño ya sabía desde el aprendizaje en el hogar.

Además, propuso la educación popular con la enseñanza de un arte y un oficio a niños de toda procedencia social y propendió por una educación laica, implementada con una disciplina sin golpes ni tratos crueles.

**1.3.2 Recepción de Pestalozzi en Alemania a comienzos del siglo XIX.** El contexto político de la reforma instruccionalista en el mundo alemán fue la reforma de la administración política después de la destrucción del Sacro Imperio Romano-Germánico en 1806, y de la derrota de Prusia a manos de los franceses, que generó la urgencia por reformar el Estado alemán, al tiempo que surgieron posturas filosóficas sobre el Estado como las de Fichte, Arndt, Schleiermacher y Hegel, entre otros, que proponían ideas filosóficas y políticas, que desembocaron en la unificación y reforma administrativa de Alemania en un Estado unitario.

Para esta reforma administrativa fue de gran importancia la de la educación, pues con esta se intentó formar un nuevo tipo de ciudadano. Para ello fue designado Wilhelm Humboldt, pedagogo que se encargó de fundar la Universidad de Berlín en 1810 y fue uno de los artífices de la reforma educativa. Nació en 1767 y murió en 1835, se dedicó a la literatura y la educación, estudió varios idiomas entre estos el español, inglés, vasco, húngaro, checo, lituano, lenguas indígenas de América, entre otros. Fue hermano del geógrafo y científico Alexander von Humboldt. A Wilhelm se unieron pedagogos como el alemán Franz Nicolovius, amigo de Pestalozzi (Pérez, 2005, p.26).

Humboldt, junto a estos otros pedagogos, suprimió todas las formas especiales de educación y promovió una educación popular unificada, que se convirtió en una institución de educación pública administrada por el Ministerio del Interior. La reforma educativa en

Alemania tuvo como punto central la fundación de la Universidad de Berlín, como un establecimiento para la enseñanza de la investigación, así como de la ciencia que en poco tiempo llegó a obtener un alto posicionamiento como centro de la nueva educación superior.

En esa reforma las ideas pestalozzianas o afines jugaron un rol importante: la formación moral, la educación para la autoactividad, una instrucción útil y la protección de los párvulos. Para este fin se fundaron establecimientos para la formación de maestros, que se complementaron con círculos de lectores, talleres, conferencias, entre otros.

Es importante resaltar que esta reforma se dio en medio de una lucha bipartidista en Alemania entre liberales y conservadores, con lo que muchas instituciones educativas se vieron obstaculizadas, varios maestros y pensadores fueron perseguidos y encarcelados, como fue el caso de varios de los filósofos que anteriormente habían influenciado el pensamiento alemán con sus posturas ideológicas. Además, hubo un rechazo por parte de la Iglesia, por lo que el proyecto de unificación de la educación no llegó a concretarse por completo en los primeros años de la reforma.

Pese a ello, el método de Pestalozzi fue incidiendo en el sistema educativo alemán. Y como resultado de esta recepción de Pestalozzi, en 1820 el Barón de Fellenberg fundó en su propiedad un instituto agrícola pestalozziano y, de acuerdo con este modelo, se fundaron después varias escuelas para pobres, que empezaron a llamarse “Sociedades de Amigos de la Necesidad”. Ya en la segunda mitad del siglo XIX, fueron transformados varios centros de enseñanza elemental, así como superior, que imitaron las universidades agrarias iniciadas con el método de Fellenberg. Además, al lado de los gimnasios humanistas, se crearon escuelas reales para la enseñanza de ciencias prácticas y naturales, que respondían al creciente interés de la época por el estudio de las ciencias positivas y a las exigencias de la industria, que

necesitaba de mano de obra calificada. Sin embargo, no se trató solo de formar a los niños en aspectos productivos de la industria, sino que se intentó la formación de la voluntad y también de aspectos estéticos.

Uno de los grandes logros de la reforma educativa fue la enseñanza gratuita, para todos los niveles de la sociedad, incluso pensada para niños con necesidades especiales o con deficiencias mentales. Además, se promovió la educación de la mujer, que desde mediados del siglo XIX empezó a ser discutida, y como resultado en 1872 se fundó la Unión para la Enseñanza de las Mujeres, asociación que impulsó a los gobiernos a fundar instituciones femeninas, crear planes de estudios especiales para ellas, exámenes para maestras y una escuela superior unificada.

En tanto Alemania tuvo un crecimiento económico importante en el siglo XIX, la reforma educativa se relacionó con su progreso económico, lo que llevó a que otros países europeos y americanos, incluyendo Estados Unidos, intentaran establecer sistemas educativos estatales basados en el método de Pestalozzi y la enseñanza de ciencias positivas que partieran de la experimentación y de la observación. En Estados Unidos se escribieron varios manuales de instrucción objetiva basados en Pestalozzi. Algunos de ellos, editados por la Casa Appleton de Nueva York, circularon también en Colombia e incluso fueron distribuidos en la Librería Americana, de propiedad del conservador Miguel Antonio Caro. Fueron estos manuales nortamericanos basados en Pestalozzi, más que los textos propiamente de él, los que influenciaron en mayor medida la la Reforma Instruccionista, pero siguieron ejerciendo influencia en la educación en el periodo de la Regeneración y aun hasta 1930 (Sáenz, Saldarriaga y Rodríguez, 1997, p.16).

James Johonnot, un pedagogo liberal protestante norteamericano, intérprete del sistema pestalozziano, escribió un manual que fue uno de los que más se popularizó en Colombia. Otro fue el realizado por James Pyle Wichersham, superintendente de Instrucción Pública en el Estado de Pensilvania.

Como puede verse, el pensamiento pestalozziano tuvo gran influencia en Alemania y también recepción en Estados Unidos. Fueron manuales escolares basados en el método pestalozziano producidos en este último país los que más se popularizaron en Colombia.

#### Recepción de Pestalozzi en Colombia y en Santander

La pedagogía de Pestalozzi en Colombia fue promocionada como un método moderno de enseñanza que se estaba aplicando en países a los que se veía como modelos por su desarrollo económico y material, como Alemania y Estados Unidos. Olga Lucia Zuluaga en su artículo “Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX” (1979), hace una comparación de los métodos que se aplicaron en este siglo, el de Lancaster o enseñanza mutua y el de Pestalozzi o de enseñanza objetiva. Según la autora, estas dos líneas tienen una forma distinta de entender el papel del maestro, su método y su lenguaje, No obstante, cuentan con algunos aspectos en común: ambas teorías son pensadas con el fin de educar a las clases populares y utilizan la ayuda de niños maestros, o de monitores, que al estar más adelantados pueden enseñar a sus compañeros, al tiempo que pueden ayudar a mantener el orden y la disciplina.

Los aspectos en los que difieren es que el método de Lancaster busca ante todo disciplinar, someter y formar personas dóciles, más que instruir, mientras que Pestalozzi considera que a los niños no se les debe dar tratos crueles y busca fundamentalmente la enseñanza de un arte u oficio. Por otra parte, en el método de Lancaster se considera que se

debe instruir mediante la memoria, mientras que el método de Pestalozzi busca que el niño descubra por sí mismo, por medio de la intuición, las cosas de la realidad.

Como explica Olga Zuluaga, en 1822 se crearon varias Escuelas Normales en Bogotá, Caracas y Quito con el fin de difundir y enseñar el sistema lancasteriano. Más tarde, el gobierno en cabeza del general Francisco de Paula Santander formuló la Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados el 18 de marzo de 1826, que según el artículo 12 proclamaba: en todas estas Escuelas el método combinado de Bell y Lancaster. Esta práctica pedagógica de la enseñanza lancasteriana radicaba en tres funciones básicas realizadas por el maestro: repetir, vigilar y enseñar. Lo anterior se apoyaba en dos actores: los maestros y los niños-maestros, que le enseñaban a sus compañeros.

Ahora bien, existían varios rangos entre los niños maestros o monitores: 1. Los monitores generales o representantes del maestro, llamados “monitores de orden”, vigilantes del ordenamiento del proceso de enseñanza. 2. Los monitores subalternos que dependían de los monitores generales, vigilaban que los niños obedecieran los mandatos del monitor general de orden y enseñaban escritura, lectura y aritmética

Esta pedagogía estaba fundamentada principalmente en la repetición y en la disciplina, la cual se refería al control del cuerpo, de la mirada y de la voz. La idea era mirar el modelo y repetirlo, en otras palabras, ver y aprender, fijando la mirada de los niños en modelos o cuadros, donde se escribía lo enseñado para grabarlo en la memoria. En suma, el sistema de enseñanza mutua se proponía educar la memoria mediante la repetición.

Mediante este sistema de “educación de los pobres” se buscaba, fundamentalmente, según el manual utilizado en 1826, moralizar, enseñar y aprender. Los niños estaban sujetos en

sus procedimientos a un régimen de disciplina, en tanto que se buscó formar cuerpos y voluntades dóciles con lo que se pretendía dar cultura y evitar el vicio.

No obstante, en la segunda mitad del siglo XIX se llevó a cabo un cambio en la instrucción pública porque se consideró necesaria la modernización del país mediante una educación técnica y científica para las élites como para las clases populares, para llevar a cabo proyectos de explotación económica de los recursos del país. En esa medida, afirma Saldarriaga en *Mirar la infancia* que el pensamiento de Lancaster empezó a verse como una pedagogía tradicional y retrógrada, a diferencia de la de Pestalozzi, que se interpretó como un sistema moderno necesario para llevar a cabo una orientación de la instrucción hacia la formación práctica.

El método de Pestalozzi iba a tono con el interés de formar en educación técnica, y “enseñanza objetiva”, como se lo denominaba y fue acogido por los liberales radicales, quienes impulsaron la reforma instrucionista de 1870, puesta en marcha por el presidente de ese período, Eustorgio Salgar. Se esperaba que ese modelo educativo contribuyera a la formación de la población en la doctrina liberal por medio de un sistema público de instrucción que difundiera un nuevo tipo de ética y una actitud práctica y científica ante el mundo. En este punto la pedagogía de Pestalozzi era el eje principal, por su énfasis en la instrucción orientada a la industria, al campo económico y productivo, y al desarrollo científico y técnico (Sánchez, y Díaz, 2016, p. 371).

El principal esfuerzo para llevar a cabo este proyecto de educación estuvo vinculado a la Escuelas Normales para la formación de maestros calificados que manejaran los conceptos y los métodos de enseñanza pestalozzianos. En estas Escuelas Normales se les daba enseñanza de ciencias, áreas comerciales y matemáticas aplicadas a la agricultura en el caso de los

hombres. En las mujeres, la aplicación se orientaba a la costura y obras de aguja, aunque esto ya se enseñaba a las niñas en los colegios privados antes de la Reforma. Pero el centro de la formación se orientaba a dar conocimientos sobre la pedagogía pestalozziana, porque estos alumnos se convertirían en los maestros y directores de los colegios y las escuelas primarias.

Además de las Escuelas Normales, se crearon colegios agrícolas, como el de García Rovira en Concepción en 1880, así como colegios universitarios como el Colegio Universitario del Estado en 1875 fundado en San Gil y trasladado a Piedecuesta en 1878. Lo anterior, es expresado por Safford de la siguiente manera:

Colombia después de 1867 hizo esfuerzos en educación científica y tecnológica en niveles más bajos. Sin lugar a dudas, el tema más importante en la política educativa colombiana de la década de 1870 fue la campaña por las escuelas normales que se establecieron en todos los estados. La principal preocupación en el movimiento escolar normal era la mejora de los métodos de enseñanza (Safford, 1976, p. 202).

A partir de lo anteriormente expresado por Safford en *El ideal de lo práctico*, puede decirse que los liberales radicales realizaron su proyecto educativo, basado en el interés conjunto por establecer una educación técnica, y teniendo el sistema educativo alemán como el ideal a seguir para alcanzar progreso económico y material.

Se pensaba que era posible operar cambios radicales en el pensamiento de los individuos por la vía de la educación. El desarrollo económico que demostraba Alemania se veía como un futuro alcanzable si se seguía su ejemplo y se formaba a los jóvenes de manera correcta para que éstos condujeran al país al progreso material y cultural, cuando llevaran a la práctica su formación educativa (Johnson 1984, 181).

Para ello se contrató a la famosa “Misión alemana”. Se trató de un contrato realizado por Eustorgio Salgar y Eustacio Santamaría quien como cónsul de Colombia en Alemania fue enviado a observar el método que se aplicaba en las escuelas de ese país. Santamaría contrató a nueve maestros en Berlín para que vinieran a Colombia para fundar las nueve Escuelas Normales que el gobierno había creado para enseñanza de la pedagogía de Pestalozzi. Los profesores tenían un contrato de tres años y fue firmado por el maestro Alberto Blume quien fue el líder de esta misión.

Los profesores traídos de Alemania fueron los siguientes: Gotthold Weiss para el Estado de Antioquia, Julio Wallner para el de Bolívar, Augusto Pankow para el del Cauca, Carlos Meisel para el de Magdalena, Oswald Wirsing para el de Panamá, Alberto Blume para el de Cundinamarca, Gustavo Radlack para el de Tolima, Ernesto Hotschick para el de Boyacá y Carlos Uttermann para el de Santander. En 1872 se funda la Normal Femenina de Cundinamarca, dirigida por la alemana Catalina Recker. Esta Escuela Normal fue pionera en la educación superior especializada en mujeres y sirvió de modelo para las fundadas en el resto del país. Siete de estos maestros eran protestantes y dos eran católicos (el Estado de Antioquia solicitó que el maestro fuera católico) (Toro, Muñoz y Scharnholz, 2004, p. 68). En el caso de Santander hubo cambios pues el maestro Carlos Uttermann se enfermó y trasladaron al profesor Blume a Santander.

En sus memorias como Secretario del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores en 1872, Felipe Zapata explicaba de esta manera la necesidad de contratar profesores alemanes:

Persuadido el Poder Ejecutivo de que para el establecimiento de las Escuelas Normales era indispensable tener maestros formados ya en los países donde la pedagogía ha alcanzado mayor grado de adelanto, resolvió comisionar al Cónsul jeneral de la Nación en Berlín para que contratase allí nueve profesores de los más idóneos que se

comprometieran a plantear i rejentar las que fija el artículo 132 del Decreto orgánico. En cumplimiento de su comisión el Cónsul jeneral contrató los nueve maestros, uno de los cuales se encuentra ya en esta ciudad, i los ocho restantes debieron salir de Berlín el día 6 del presente. Versado en la lengua alemana, i él mismo aventajado institutor, el señor Santamaría, que desempeña el consulado, ha podido juzgar de las aptitudes de los maestros contratados, a quienes garantiza de idóneos. (Zapata, 1872, p. 38).

Según la convención firmada entre el maestro Alberto Blume, jefe de la misión pedagógica, y el gobierno colombiano representado por Eustacio Santamaría, el grupo de institutores alemanes se comprometió a formar y dirigir escuelas normales y escuelas modelo anexas, siempre bajo el modelo de Pestalozzi, y tal como se practicaba en las escuelas de Prusia (*Escuela Primaria*, n° 35, 16 de julio de 1872).

Alemania ejercía un poderoso interés, por su aparente éxito como proyecto político y económico. Los impulsores de la Reforma insistían en que esto se debía a su modelo escolar, basado en Pestalozzi. Así lo explicaba un artículo del periódico oficial *Escuela Primaria Periódico Escuela Primaria*, Periodico oficial de Instrucción pública, publicado semanalmente por la Superintendencia de Instrucción Pública y distribuido gratuitamente a las Escuelas a nivel nacional. Fue publicado desde 1870 de manera intermitente hasta la tercera década del siglo XX.:

La Alemania tiene por gloria de haber reconocido primero la utilidad de él [el método pestalozziano] i de haberlo planteado primero en las escuelas. El rey Federico III mandó los mejores hombres que encontró entre los pedagogos del país a Werdum, para instruirse en el instituto de Pestalozzi, i si hoi día la Alemania tiene el mejor sistema de educación lo debe a este hombre. El ejemplo de Alemania fue seguido por otros muchos países, i hoi que está muerto hace tiempo el fundador, las escuelas públicas de Prusia, son visitadas por los pedagogos de todas las

naciones con el fin de aprovecharse de las ideas que les dejó Pestalozzi, el nombre suizo (*Escuela Primaria*, Agosto 12 de 1873, Núm. 71).

Con el cambio de método se buscó, siguiendo ideas liberales reinantes en Europa, generar modificaciones radicales en el pensamiento de los individuos por la vía de la educación. El desarrollo económico se veía como un proyecto a futuro, pues los educandos serían quienes llevarían a cabo, después de su formación, el progreso material y cultural del país, al llevar a la práctica su formación educativa (Johnson 1984, 181).

Es bueno precisar algunos datos sobre los hombres de estado que estuvieron al frente de la Reforma Instruccionista y de la contratación de la Misión Alemana. Tales negociaciones, como dijimos, se hicieron durante el período presidencial de Eustorgio Salgar, entre 1870 y 1872. Este había nacido en Bogotá en 1831, pero provenía de familia santandereana (de Girón). En Bogotá estudió jurisprudencia en la Universidad Central de Bogotá y recibió el título en Derecho en el año 1851, cuando tenía 20 años. Estuvo luego vinculado a la lucha contra el gobierno de Melo. En 1859 se hizo cargo de la presidencia del Estado Soberano de Santander, como reemplazo de Manuel Murillo Toro, cuando apenas tenía veintiocho años. Para esta época subsistía un fuerte idealismo liberal que Salgar y otros jóvenes querían ver reflejado en su Estado. Como presidente de él, Salgar fue de los principales artífices del “experimento radical” y tuvo que enfrentar la oposición conservadora dentro del Estado y luego la guerra contra el presidente Mariano Ospina (Church Johnson, cap. III). Participó en la convención de Rionegro del lado antimosquerista y en las elecciones de 1869, que lo enfrentaron de nuevo a Mosquera como candidato a la presidencia de la Unión, salió vencedor.

Se posesionó en la presidencia de la Unión el 1° de abril de 1870 convirtiéndose en el presidente más joven que ha tenido la república, con 39 años de edad. Acorde con sus ideales

liberales, Salgar promovió en ese mismo año la reforma instruccionalista a nivel nacional, experimento que había iniciado en Santander un año antes, lo cual constituye, en palabras de Ignacio Arizmendi Posada “el ámbito más significativo del bienio de Salgar [...]. Aquí puso todo su entusiasmo y toda su mística republicana” (Arizmendi, 1989, p. 139).

Otras de las medidas promovidas por Salgar fueron la creación del Banco de Bogotá, la fundación de la Academia Colombiana de la Lengua, la prolongación del telégrafo, la continuación de la construcción del Capitolio Nacional. Posteriormente siguió ocupando cargos públicos (senador, secretario de interior, secretario de hacienda) y finalmente murió en Bogotá el 25 de noviembre de 1885.

Salgar nombró como cónsul de Colombia en Berlín a Eustacio Santamaría, quien estuvo encargado no sólo de revisar el método de las escuelas, sino de escoger los maestros que iban a impartir la enseñanza en las Escuelas Normales de Colombia. Santamaría era de Nemocón (Cundinamarca) (nacido en 1829) y estuvo de cónsul en Francia, Alemania y Gran Bretaña durante ese gobierno. Pero también ejerció como secretario general del gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca en 1873 (firmó un contrato con Percy Brandon y William Powles para la construcción del ferrocarril de occidente que generó controversias sobre su viabilidad). Además escribió textos sobre la economía del país, la industria, la agricultura y el comercio (Correa, 2003, p. 202). En este caso nos interesa por su intermediación en la contratación de la Misión Alemana, pero también porque fue un conocedor del método de Pestalozzi y escribió una guía basada en él, que analizaré en el capítulo 3.

De los profesores que vinieron con la Misión Alemana, en el Estado de Santander ejerció fuerte influencia el profesor alemán Alberto Blume, quien fue enviado al Estado en 1872. Había nacido en Postdam en 1845. Inició estudios en su ciudad natal hasta los 16 años,

cuando ingresó a la Escuela Normal de Köpenick donde terminó estudios en 1863. Sirvió durante cuatro años en varias escuelas de Prusia, pero debido a las persecuciones sufridas por sus ideas políticas republicanas, se trasladó a Berlín. Posteriormente, en 1870 la municipalidad le declaró vitalicio el empleo de institutor.

Llegó a Colombia en mayo de 1872 y ejerció como profesor de pedagogía y música (violín y canto) en las Escuelas Normales del Socorro de Institutores desde 1872 y de Institutoras desde 1873. En 1875 solicitó al gobierno de Berlín se le concedieran otros tres años para continuar con su trabajo como maestro en el Estado de Santander (*El Pestalozziano*, N° 14, diciembre 17 de 1875, pp. 105). Para ese momento estaba comprometido con una santandereana, la maestra Virginia Martínez, graduada de la Escuela Normal de Bogotá, quien fue posteriormente directora de la Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga en 1883 (Deháquiz y Gutiérrez, 2014, p. 267). En una biografía de Blume (Gómez, 1985) se indica que el matrimonio entre los dos institutores se celebró en 1876 después de haber solicitado permiso del obispo para efectuar la ceremonia religiosa por ser considerado un matrimonio mixto al ser Blume protestante y Virginia Martínez católica. Entre los testigos se contaba con varias personas notables, como Marco Antonio Estrada quien era presidente del Estado de Santander, lo que deja ver que, a su llegada, Blume se relacionó con personas de poder político. Sin embargo, poco después, en 1878, Blume murió (de muerte natural) a la edad de 33 años. No hizo testamento porque sus finanzas estaban en déficit, sólo contaba con una casa en Bogotá que le compró a la madre de la esposa, Petronila Rodríguez de Martínez, la cual no terminó de pagar. Virginia de Blume declaró que la sociedad conyugal no produjo ningún patrimonio y no tuvieron hijos (Gómez, 1985, p. 95).

No obstante, recibió las honras fúnebres de una persona notable, como puede verse en la *Gaceta de Santander* de 1878 donde se publicó el decreto aprobado por el presidente de

Estado Marco A. Estrada quien declaraba que tras la muerte del profesor Blume los alumnos llevarían luto por tres días y que todos los empleados de la institución, así como el presidente del Estado y sus empleados generales concurrirían a las exequias (Gómez, 1985, p. 98). Más adelante analizaremos las guías y reflexiones realizadas por Blume en las que se observa el importante papel que este cumplió en la adaptación de las ideas pestalozzianas a la educación en Colombia, las cuales aplicó especialmente en el Estado de Santander.

El Estado Soberano de Santander jugó un papel crucial en la difusión del ideario liberal y como laboratorio para poner en práctica medidas que obedecían al cambio de paradigma que proponían los liberales. Los principales impulsores de la creación del Estado Soberano de Santander en 1857 fueron convencidos jóvenes que sentían estar fundando una nueva sociedad con bases liberales. La Asamblea Legislativa que se formó con la creación del Estado propuso varias leyes que propendían por aumentar el nivel económico de Santander fomentando el comercio y la empresa individual: abolición de los bienes de manos muertas y las capellanías, fomento a las exportaciones, impulso a vías comerciales y posteriormente la construcción de líneas férreas. Los liberales pretendían hacer de Santander un Estado conectado con los mercados mundiales (Johnson 1984, 81-82). Pero también se consideraba que la educación jugaba un papel protagónico para hacer un cambio cultural que debía partir de la transformación de niños y jóvenes. Como se observará, varios hombres de la política santandereana fueron también educadores.

Uno de ellos fue Victoriano de Diego Paredes. Desde la creación del Estado, Paredes estuvo presente en sus cuerpos legislativos y llegó a ser presidente del Estado en 1867. Pero paralelamente también se desempeñó como educador. En Piedecuesta fundó un Colegio Universitario en el año 1856, después de haber vivido en Estados Unidos, donde se interesó por sus formas de enseñanza. Este primer colegio de Paredes duró solo hasta 1860, pues con la

guerra de los estados liberales contra el presidente Mariano Ospina el colegio fue ocupado para convertirlo en cuartel (después de la guerra, Paredes se vio obligado a vender lo que quedó de él). Además, la familia Paredes y varios estudiantes fueron reclusos en una cárcel en Bucaramanga. Esto se debió a las diferencias políticas, así como a la confrontación directa del obispo (cuya sede estaba en Pamplona) contra el colegio de Victoriano, que por tener como modelo colegios de Estados Unidos, era visto por el obispo como de inclinación protestante.

No obstante, en el poco tiempo de duración, a este colegio asistieron jóvenes no solo de Piedecuesta sino de todo el país, quienes provenían de distinguidas familias. Uno de sus más connotados estudiantes fue justamente Felipe Zapata. El colegio fue el más importante de Santander en cuanto a infraestructura: contaba con laboratorios y tenía imprenta propia, así como profesores muy bien preparados, como los propios hijos de Victoriano, que habían estudiado también en EE. UU. Uno de ellos, Demetrio Paredes, fue muy reconocido por conocer el arte de la fotografía, que aprendió en Washington (Arenas, 2000. p. 235).

Podemos encontrar en la correspondencia que comparte con sus contemporáneos sus preocupaciones intelectuales, así como su propuesta de reforma educativa. En carta dirigida a Felipe Zapata en 1862 (Victoriano de Diego Paredes, 1862, Rollo 2, Asuntos Varios Correspondencia, AHRS) manifestaba: “(...) la educación es un arma para combatir los problemas de la sociedad, la guerra y las hostilidades, así como las diferencias entre los partidos políticos” (Paredes, 1862, p. 0098). También le expresaba a Zapata que con la educación se podría asegurar la democracia, extirpar la oligarquía, el gamonalismo y el conservatismo. Sostenía que, “para dar fin a los anteriores males, se hace necesario fundar escuelas, colegios, crear leyes de instrucción pública, conseguir imprentas, fortalecer las vías de comunicación y para conseguirlas se deben unir como grupo político [y] se hace necesario que los patriotas se esfuercen en ello” (Paredes, 1862, 0104).

Respecto a la formación de ciudadanos liberales, Paredes afirmaba en la misma carta que la reforma instruccional mantendría su ideal político basado en principios liberales: “si esto no ocurre seguiremos siendo instrumento de los obispos, curas, y los conservadores, que tomarán el poder y darán fin a todas las reformas realizadas por los liberales” (f. 0104). El propósito no era otro que formar a los jóvenes en estos principios que llevarían a cambios de pensamiento de la sociedad, a que las estructuras y modelos de pensamiento heredados de la Colonia fueran cambiados, a eliminar el poder de la Iglesia al tiempo que ganarían los liberales poder sobre los conservadores. En palabras de Paredes, “las enseñanzas deben promover i estimular eficazmente las sociedades populares a fin de que el pueblo ignorante tenga donde oír i aprender algunas verdades, sus derechos, sus deberes, el modo de defender su libertad, como debe inferirse en las elecciones i en todas las cosas públicas” (Paredes, 1862, p. 0104). Así Paredes proponía que instruyendo a las clases populares y formándolas como ciudadanos liberales se lograría aumentar el número de electores, pues, en la época sólo podían ejercer la ciudadanía los que supieran leer y escribir.

La influencia de Paredes se ve reflejada en la figura de Felipe Zapata Vargas, otro de los grandes ideólogos de la Reforma Instructiva, quien también fue participante de la creación del Estado de Santander y redactor del Código de Instrucción Pública de Santander, con Lucas Villafrádez, y del Decreto de Instrucción Pública, con Eustorgio Salgar.

Nació el 24 de mayo de 1838, siendo hijo de Doña Genoveva Vargas y del prócer de la independencia Ramón Zapata, quien hizo parte de la Batalla del Pantano de Vargas y miembro de la Cámara de Representantes de la naciente república de Colombia. Estudió, como dijimos anteriormente, en el colegio de Victoriano de Diego Paredes. Posteriormente estudió Derecho en el Colegio de San Bartolomé en Bogotá pero no obtuvo el título universitario y complementó sus estudios de manera autodidacta (Zapata, 1971, p. 8).

A los 24 años concurrió a la Convención de Rionegro como diputado por Santander, fue miembro de la comisión de redacción y encargado para redactar las actas del congreso de plenipotenciarios. En esa Asamblea fue opositor de Mosquera y estuvo en contra del decreto de tuición y de medidas represivas contra el clero (Zapata, 1971, p.16).

Además, de sus funciones políticas, tuvo varios periódicos políticos siendo un importante publicista de ideas liberales. Durante la presidencia de Eustorgio Salgar en 1870 fue Secretario de Relaciones Exteriores e Interiores de la Unión, y como tal estaba también encargado del ramo de la Instrucción Pública (pues la Secretaría de Instrucción Pública como entidad independiente solo se creó en 1878). Fue con este carácter que firmó el Decreto Orgánico de 1870. Posteriormente, después del fracaso del proyecto político de los civilistas, como consecuencia de la guerra civil en 1885, viajó a Londres en 1888 con su esposa Soledad Cuenca y sus cinco hijos (uno de ellos estudió Ingeniería Civil y fue colaborador en la construcción de ferrocarriles en Uruguay, aunque murió a temprana edad). Murió en 1902 en Bruselas, Bélgica.

También su hermano, Dámaso Zapata, fue un importante intelectual de la época. Dámaso nació el 11 de diciembre de 1833 en Bucaramanga. Su padre falleció cuando Dámaso tenía trece años de edad quedando él con una gran responsabilidad, en tanto era el hijo mayor de la familia.

Dámaso realizó sus primeros estudios en Bucaramanga, en el colegio de Pedro José Diéguez, quien llegó con su esposa, Manuela Mutis, a Bucaramanga y fundaron dos colegios, uno de varones y uno de mujeres. Después estudió en el colegio de San Bartolomé también donde obtuvo su grado de abogado en 1856. Como profesores tuvo a Francisco Javier Zaldúa, Rufino Cuervo y Manuel María Pardo, importantes intelectuales y políticos de su época.

Entre sus primeras actividades como profesional se cuenta su dedicación al periodismo al lado de su hermano Felipe. Ellos instalaron la primera imprenta que funcionó en Santander, primero en Bucaramanga y luego en Pamplona; también fundaron diversos periódicos con sentido político, como *El Movimiento* y *Los Debates*, en Bucaramanga, y *La Nueva Era* de Pamplona.

En 1856 fundó un colegio en el estado de Táchira, Venezuela, que adquirió gran fama. No obstante, este colegio no duró mucho por disturbios políticos en los límites entre Colombia y Venezuela. Al siguiente año empezó a ejercer cargos políticos. En 1857 fue elegido diputado de la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Santander, donde se preocupó por el mejoramiento de la enseñanza. Entre 1859 y 1860 ocupó nuevamente una curul en la asamblea. En 1862 fue jefe departamental de Cúcuta.

No obstante, no abandonó su tarea educativa, en 1864 ejerció como director y profesor de Taquigrafía e Historia en el colegio San José de Pamplona, donde fomentó la enseñanza de las ciencias naturales, la agricultura, los idiomas modernos como el italiano, entre otros (Zapata, 1960, p. 85-86). Como rector y maestro de Taquigrafía e Historia del colegio San José de Pamplona propuso la inclusión en el plan de estudio de las asignaturas Cálculo diferencial e integral, secciones cónicas, Química, Agricultura e Ingeniería Civil, cursos de Botánica, Anatomía, Moral y Religión, Latín e Italiano, Taquigrafía e Historia Universal, por lo que puede entreverse que impulsaba una instrucción en ciencias prácticas y en materias para preparar a los estudiantes en el estudio de una profesión (*Gaceta de Santander*, enero 2 1868. N°.478).

Posteriormente, en 1869 ocupó en Caracas un cargo como ministro de la legación de Colombia en Venezuela. Sin embargo, renunció pronto y volvió a Colombia para participar en

el ramo de la educación. Evidentemente fue en este ramo donde Dámaso hizo sus mayores aportes. Según su biógrafo “la crisis por la que atravesaba la nación era política para el político; fiscal para el economista; religiosa, para el sacerdote; para don Dámaso tenía un carácter eminentemente educacionista” (Zapata, 1971, p. 94).

En esta medida, Dámaso como Superintendente de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander, se propuso impulsar la educación popular. A pesar del ambiente de constante guerra civil que se vivía en el estado, en año y medio de servicio buscó estrategias para invertir en infraestructura educativa como la construcción de edificios, adquisición de muebles, establecimiento de bibliotecas, implantación de métodos modernos de enseñanza. Él mismo solía visitar las escuelas, como puede verse en varios de sus informes citados en la *Gaceta de Santander*, en los que se refería al funcionamiento de las escuelas, incluso las rurales, haciendo reporte de alumnos, progresos de los estudiantes, nivel de asistencia escolar, etc.

Desde 1872, ejerció en varias ocasiones el cargo de Director de Instrucción Pública a nivel nacional. En ese cargo realizó importantes aportes al fomento educativo: se comprometió a la realización del censo de niños menores de 15 años; propuso organizar escuelas permanentes o periódicas en los caseríos que estuvieran a más de tres kilómetros de la cabecera del distrito en donde habitaran más de 20 niños; redactó el reglamento para la Escuela Normal de mujeres de Cundinamarca; fomentó la instrucción de artes y oficios en las Escuelas Normales de varones, lo que dio como fruto el establecimiento en Zipaquirá de una escuela de agricultura y veterinaria e impulsó conferencias de pedagogía objetiva o pestalozziana en Bogotá. Todos estos aportes han llevado a una gran exaltación a la figura de Dámaso Zapata. El propio León de Greiff afirmó que las acciones de Dámaso Zapata “hacen del abnegado institutor santandereano un nuevo Pestalozzi, pues como el célebre educacionista suizo, tuvo como

característica de su obra redentora la más arraigada unción filantrópica”. Citado por su biógrafo Ramón Zapata (Zapata, 1960, p.103).

A pesar de su compromiso con la educación, en mayo de 1880 Dámaso presentó al gobierno de Cundinamarca su renuncia al cargo de Director de Instrucción Pública, con las siguientes palabras: “la generalidad de nuestros políticos no ha comprendido lo que es la escuela ni de cuánto es capaz. Además de pretender fundar instituciones democráticas sin dar a la escuela la importancia que debe tener, poniéndola en el grado más alto de los servicios públicos” (Zapata, 1960, 307). Como puede verse, Dámaso Zapata mostraba su decepción haciendo responsables a los políticos de los resultados escasos obtenidos en el ramo de la instrucción. Después de su retiro, Dámaso se dedicó al proyecto de los caminos, prestando su apoyo como apoderado del ingeniero cubano Francisco J. Cisneros, impulsor de varios ferrocarriles en Colombia, antes de morir en 1888 en Bogotá.

Estos detalles biográficos muestran que importantes impulsores de la reforma instrucionista como Victoriano de Diego Paredes, Eustorgio Salgar, Felipe y Dámaso Zapata, eran santandereanos o tenían vínculos familiares con el Estado de Santander. De este modo, no resulta extraño que desde 1869 se hubiera expedido en Santander una ley general de educación tan innovadora como el Código de Instrucción Pública, firmado por Felipe Zapata y Lucas Villafrádez, siendo presidente del Estado José del C. Lobo Jácome. Esta designaba, entre los deberes del Gobierno ejecutivo del Estado:

Art. 16. Dictar cuantas medidas sean conducentes a promover los progresos de la instrucción primaria, de conformidad con las disposiciones legislativas que se espidan sobre esta materia, procurar que las escuelas públicas de enseñanza estén bien servidas, con las dotaciones i útiles necesarios, i que se dé en ellas la instrucción conveniente, i que los institutores reúnan las dotes i aptitudes que se requieren para tan importante objeto.

Es interesante que seguidamente de este artículo también se hable del desarrollo de infraestructura: “Art. 17. Hacer que los caminos públicos, los puentes i demás vías de comunicación que interesan al Estado o a una parte de él se refaccionen i conserven en el mejor estado posible de servicio, promoviendo que se apliquen a ello los recursos que determinen las disposiciones para esta materia”. Esto puede ser muestra de la profunda imbricación que se planteaba entre el desarrollo educativo y el desarrollo económico.

Como veremos a continuación, el Código de Santander del 69 tuvo una enorme influencia en el Decreto Orgánico del 70, además de que su redactor fue el mismo, Felipe Zapata.

A manera de conclusión, puede decirse que una generación de liberales, ilustrados y profesionales llegó al poder a mediados del siglo y emprendió una serie de transformaciones que pretendían cambiar radicalmente no solo la forma de gobierno sino la cultura. Así, además de los cambios políticos plasmados en la Constitución de 1863 que llevaron a la consolidación de un régimen federal que dio amplia autonomía a los estados federados, se abolió definitivamente la esclavitud, se otorgaron diferentes libertades individuales, entre otros. Más allá de ello, se propendió por un Estado laico, por la separación de la Iglesia y el Estado y, en general, por el debilitamiento del poder de la Iglesia.

Uno de los pilares de la reforma política fue el proyecto educativo, en el que el gobierno liberal puso gran empeño, pues veían en él la posibilidad de formar personas de todos los niveles sociales como nuevos ciudadanos, basados en una enseñanza laica, con una formación orientada por los principios de la libertad individual y educados para las ciencias prácticas o “útiles”, que aplicarían en el desarrollo de la industria y el comercio.

En lo pedagógico, el proyecto se basó en el método pestalozziano, que se tenía como un modelo de educación a seguir ya que proponía una nueva manera de ver al niño como persona a la que se debía proteger y educar y a la que debía enseñársele por medio de la experiencia y de forma progresiva acorde a su desarrollo mental para que se integrara a la sociedad enseñándole actividades productivas y oficios. Para ello se contrató a profesores directamente de Alemania, pues se veía con admiración el ejemplo de ese país como referente económico y cultural y se pensaba que este tipo de educación, basada en la experiencia, haría que la sociedad cambiara drásticamente y se condujera por el camino del progreso, que ya estaba siendo transitado por Europa.

Santander fue un laboratorio para poner en práctica estas ideas, pues dominó en este tiempo un grupo político con gran afinidad por el ideario liberal, bastante dispuesto a emprender cambios en su propia legislación y con una visión compartida de que la educación debía ser el pilar de esa transformación liberal.

## **2. El Código de Instrucción Pública de Santander y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública**

En este apartado haremos una comparación entre el Código de Instrucción Pública de Santander de 1869 redactado por Felipe Zapata y Lucas Villafrádez y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, de alcance nacional, redactado por el mismo Zapata bajo la presidencia de Eustorgio Salgar.

Ambas legislaciones cuentan con un contenido y una estructura similares, con muy pocas diferencias sustanciales. El código contiene 318 artículos y el Decreto contiene 294, porque cambia la distribución del contenido, pero en últimas en ambos se tratan prácticamente las mismas temáticas: la enseñanza, la vigilancia y la administración. Sobre la enseñanza se ocupan de temas como los niveles de enseñanza, los planes de estudios, las Escuelas, el método de enseñanza, los maestros y la disciplina. En el ámbito de la vigilancia se determinan cargos como el del superintendente de instrucción pública, directores de instrucción pública e inspectores para visitar las escuelas. Y en el apartado sobre administración establecen los gastos de la instrucción pública, el mobiliario y los sueldos de los funcionarios. Como es de esperar, en el Decreto se tratan aspectos de la inspección y administración de la instrucción en la nación y en los Estados, mientras que en el Código se formulan aspectos de la administración, la vigilancia y la instrucción local.

Tanto el Código de Instrucción Pública como el Decreto establecen en el primer y segundo títulos los aspectos concernientes a la dirección general, en el Código se determina a los encargados de dirigir la instrucción pública: el presidente del Estado y el Secretario de Instrucción Pública.

Posteriormente, el Código en el tercer título que consta de diez capítulos se centra en todos los aspectos de la enseñanza, desde los niveles de instrucción: elemental y superior, los

planes de estudios, las escuelas modelo para la enseñanza de maestros, las escuelas de niñas en las que se nota la diferencia con la educación de los niños, las escuelas modelo, las escuelas rurales y los colegios universitarios, el método de estudio, los deberes de los maestros, de los directores y subdirectores, la instrucción obligatoria, los castigos, la disciplina y los exámenes.

Luego en el cuarto título se establece la vigilancia de las escuelas, la inspección local, las visitas a las escuelas por parte de los inspectores, de la inspección departamental y general, así como las penas que serían otorgadas a los funcionarios que infringieran sus obligaciones como empleados públicos, a los que se les adjudicaban multas.

La vigilancia es un aspecto creado por los civilistas en el Código de Instrucción pública y en el Decreto, con la creación de los cargos de superintendentes y de inspectores de instrucción pública, los cuales tenían como función de realizar censos de niños entre 7 y 14 años en cada Estado, verificar en los colegios públicos la aplicación del método de Pestalozzi, así como dictar conferencias sobre este método, verificar el funcionamiento de las escuelas y adelanto de los estudiantes, con el fin de verificar la aplicación de la legislación. Esto muestra que se pensó cómo llevar a la práctica los ideales propuestos en la legislación.

Por su parte, en el Título cinco se establece lo concerniente a la administración de la instrucción pública, se divide en cinco capítulos y contiene: Los gastos de instrucción pública, el nombramiento de los directores de escuela a cargo del presidente del Estado, la fundación de escuelas, los gastos de instrucción: los sueldos de los funcionarios directores, maestros entre otros, los materiales: edificios y mobiliario, las escuelas privadas, las rurales, Colegios Universitarios los cuales correspondían a los cabildos de los distritos en su organización y administración. Y por último, se establece una educación obligatoria para niños y niñas

menores de quince años castigando con multas a los padres o cuidadores de niños que no los envíen a las escuelas en el Art. 82.

Ahora bien, lo anterior es replicado casi idéntico en el Decreto de Instrucción pública firmado un año más tarde en 1870 por Felipe Zapata, copiando la misma estructura del Código y conservando los mismos tres ejes temáticos de los que se habló anteriormente, “se divide en tres grandes ramos; a saber: La enseñanza, La inspección, i La administración” (Art. 3), ramos en los que gira el contenido de esta legislación igual que en el Código.

Pero a diferencia del Código, el Decreto tiene un carácter centralizado y nacional. En el Título II se estableció que el poder ejecutivo y el Secretario de Relaciones Exteriores eran los que dirigían la instrucción pública. Se creó el cargo de Director de Instrucción Pública y sus deberes eran: la elaboración de censos de niños y jóvenes en edad escolar, la publicación de un periódico llamado *Escuela Normal* y hacer informes sobre el movimiento de las Escuelas entre otros. Además, se establece que habría directores en cada Estado para vigilar el movimiento de las escuelas a nivel local.

En el Título III en sus cinco capítulos se trató el tema de la enseñanza, en el primero se afirmó que el objetivo de la educación era “formar hombres sanos de cuerpo i espíritu dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana y libre”. Por lo que se establecieron los deberes de los maestros y directores de escuela, con base en este objetivo, a diferencia del Código, se afirma en el artículo 35 que debía darse en las escuelas la enseñanza gimnástica y militar. En el artículo 36 se propuso una instrucción laica dejando la enseñanza de la religión en manos de los padres. Otra diferencia con el código en la que se estableció que los maestros debían elevar el espíritu religioso de los niños a su cargo.

Al igual que en el Código se afirma que los niveles de la instrucción primaria eran elemental y superior, se establecieron las materias de enseñanza que debían estudiarse en cada una. Así como la enseñanza en las Escuelas de niñas, que eran diferentes de las de los niños. Posteriormente, se establece el método de enseñanza, las tareas y disciplina, el sistema correccional, los premios, los deberes de los directores y subdirectores de escuela, la obligatoriedad de la asistencia a las escuelas. Asimismo, se determina cómo se debía elaborar la matrícula y los datos que debían tomarse de los estudiantes como su procedencia, edad, etc. Otro aspecto que se propuso en el Decreto fue la creación una escuela central para formar los maestros de los demás Estados, así como los tipos de alumnos que concurrirían a esta escuela como internos y externos. Además, se tratan aspectos como los alumnos pensionados y los requisitos que tenían que cumplir. Posteriormente, en el capítulo VII se establece la fundación de una Escuela Normal en cada Estado y se indica que en estas se enseñarían materias industriales, artes y oficios y pedagogía entre otras, y se determina un plan de estudios para estas Escuelas Normales. Además, se formula la creación de una sociedad de institutores y de bibliotecas en las Escuelas. Luego se tratan las salas de asilo para niños pequeños cuyos padres no podían cuidarlos.

En el Título IV se trata la inspección, primero se habla de la inspección local de la siguiente manera: “Art. 214. La inspección local se ejerce en cada Distrito por una Comisión de vigilancia compuesta de tres a nueve Inspectores, nombrados por el Consejo departamental, de entre las personas más instruidas e competentes del Distrito”. Estos inspectores tenían la función a nivel local de vigilar que se cumpliera en las Escuelas lo dispuesto en el Decreto sobre el método de enseñanza y el movimiento de las escuelas. También se establece la obligatoriedad de las visitas a las escuelas por parte de los inspectores. Y se establece una inspección departamental así como una general a cargo del director de instrucción pública en

cada Estado. Por lo que, en el aspecto de la vigilancia vemos que no hay diferencias con el Código de Instrucción pública, sino que se copia idéntico

Por último, en el Título V se establece lo relativo a la administración, se determina que “en los Estados que acepten las disposiciones de este decreto, los gastos que ocasione la instrucción pública en todos sus ramos serán de cargo de la Nación, de los Estados i de los Distritos” (Art. 249). Con esto, se buscaba el cumplimiento del Decreto en toda la nación y se afirmaba que el gobierno era el encargado de sostener todos los gastos dados en la instrucción pública como: el establecimiento de las escuelas, las cuales estarían dirigidas por un director y un subdirector si la escuela contaba con más 120 niños. El nombramiento de estos maestros estaba a cargo del poder ejecutivo del Estado. Los sueldos de todos los empleados de la instrucción desde el director general, los directores en los estados, los directores de escuelas, subdirectores, maestros entre otros. Y los materiales de las Escuelas, edificios y mobiliario.

Ahora bien, como puede verse los liberales civilistas con el Código y el Decreto establecieron los tres ramos de la instrucción: la enseñanza, la vigilancia y la administración. En ambas legislaciones se determinó el funcionamiento de la instrucción en toda la nación y a cargo del Estado sin intervención de otros. Asimismo, se seleccionó el modelo de educación que tenía en cuenta ideas modernas como: el concepto de infancia y la formación de maestros conocedores del método de Pestalozzi.

Por lo anterior, para realizar la comparación de las legislaciones nos centraremos en aspectos que se relacionan directamente con la obra de Pestalozzi que, como han señalado varios autores, es la filosofía que fundamenta el Decreto (Jaramillo Uribe, 1980; Saldarriaga, Armando Ospina y Javier Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Se mirarán en detalle varios artículos de estas legislaciones, referentes a aspectos como: la noción del niño como un aspecto

fundamental de éstas en torno al cual giran temas como la disciplina y el método de enseñanza. La disciplina, en la que se muestra un pensamiento proteccionista de la infancia, como lo es la idea de que los castigos debían darse sin alterar la salud física del niño, ni su dignidad. Otro aspecto que se tendrá en cuenta es el de las materias de enseñanza en las escuelas y su orientación práctica; el método de enseñanza, que debía ir acorde a la forma como el niño aprende, el concepto privado de la enseñanza religiosa, y la figura del maestro así como su profesionalización como necesarios para el desarrollo y funcionamiento de la instrucción. Lo anterior, se comparará con pasajes de la obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* para contemplar aspectos de la base teórica de la reforma.

## **2.1 El niño como centro de la formación**

Uno de los aspectos principales de la legislación de instrucción pública es la noción del niño como centro de formación, como una etapa especial, moldeable, como un proyecto de humanidad civilizada (con conocimientos de lectura, escritura, aritmética y moral). Esta formación empezó a ser vista como un deber del Estado en Europa y recepcionada en Colombia en el siglo XIX y aplicada en la creación del Código y del Decreto, donde se estableció la educación obligatoria para todas las clases de la sociedad.

Se puede decir que estas legislaciones reflejaron un nuevo concepto de infancia, como una etapa distinta en el desarrollo del ser humano, propenso a que se educara y se le protegiera. Esto lo vemos reflejado en el Código en artículos como el 156 y en el Decreto el 149, respecto a la creación de salas de asilo, en las medidas disciplinarias en las que se prohíbe penas crueles, en la educación obligatoria entre otros. En esta ley se manifiesta cómo se pensó el tipo de formación que en Colombia se necesitaba para los niños y las niñas de acuerdo a las necesidades

económicas y materiales que había en esta época, especialmente el crecimiento de la economía nacional.

Como este tipo de progreso económico era dado en otros países como Alemania y Estados Unidos donde se escogió el método de Pestalozzi, el cual se basaba en un nuevo concepto de infancia y el desarrollo psicológico del niño, entonces en Colombia los liberales al poder escogieron este método, con la idea de que el desarrollo de los países antes nombrados se debía en parte a la educación y tenían la fe de que esto se lograría en Colombia por la misma vía.

Como afirma Diana Paola Méndez Guzmán, el decreto de 1870 que rigió los destinos de la educación hasta 1932 cuando la República Liberal hizo cambios a través del Decreto 1487, estaba basado en los principios de la enseñanza objetiva proclamada por Pestalozzi; por esta razón, en dicho decreto se hace hincapié en una educación sobre los cuerpos, por medio de la disciplina, la educación intuitiva, así como el aprendizaje práctico y aplicado, ya que para Pestalozzi, el aprendizaje del niño comenzaba por su relación con el mundo y finalizaba en la conformación de su ser moral (Méndez. 2016, p.121).

Por otra parte, la historiadora Diana Aristizábal afirma con respecto a esta noción nueva de infancia, que puede hablarse de un cambio en la percepción de la infancia en el país hacia finales del siglo XIX, que llevó a que comenzaran a concretarse proyectos de prensa infantil, que partían de discusiones políticas y académicas que defendían la idea de que a los niños debía dárseles un lugar social propio (Aristizábal, 2018, p. 189-190). El periódico de la sociedad didáctica de Santander *El Pestalozziano*, publicado entre 1875 y 1876, muestra en diferentes artículos una inclinación similar, pues se proponen ideas sobre el lugar de los niños en la sociedad y la necesidad de la educación. Por lo anterior, puede decirse que debido a la recepción

hecha de pensamientos como el de Pestalozzi y la noción moderna de infancia, se incentivaron varios cambios en la sociedad, como la reflexión acerca de darle un lugar propio a los niños en la sociedad, fomentar la prensa infantil y la educación obligatoria.

No obstante, pese a que en la legislación se observa una recepción por parte de los civilistas del concepto de infancia dado en Europa del cual Pestalozzi es también difusor, en la práctica el cambio de mentalidad respecto a la educación como algo necesario fue algo que tuvo dificultades por la mentalidad de la sociedad que no creía en la educación y predominaba la idea de que los niños y niñas debían aprender cosas prácticas como el trabajo en el campo.

Lo anterior, lo vemos reflejado en las legislaciones citadas, por ejemplo, en el Código de Instrucción Pública de Santander en los artículos 82 al 85 y en el Decreto en los artículos 87 al 90 se coacciona a los padres de familia y maestros a enviar a todos los niños en edades entre siete y quince años a concurrir en las escuelas, y se les impone una sanción a quienes infrinjan esta norma. Así lo señalaba el Código:

Art. 82. Los padres, guardadores i en jeneral todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del distrito, o a hacer que de otra manera se les dé la suficiente instrucción. Esta obligación se extiende a todas las niñas desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos.

Para los mayores de quince años la concurrencia a las escuelas es potestativa, pero deberá en todo caso ser recomendada con instancia por los funcionarios locales i las Comisiones de vijilancia de las escuelas.

Sin embargo, cuando se estableció el Decreto, se incluyó un elemento atenuante interesante, que muestra cómo la legislación tuvo que adaptar los ideales en torno al niño a la realidad:

Art. 85. Para atenuar la severidad de la concurrencia obligatoria, i a fin de no privar a los padres i maestros del auxilio que los niños puedan prestarles en sus trabajos, las horas de las lecciones en las escuelas públicas podrán, a propuesta de los Directores de escuela i con aprobación de las Comisiones de vijilancia, ser arregladas i combinadas de manera que los niños de familias notoriamente pobres, dispongan diaria o semanalmente de cierto número de horas para los trabajos domésticos, agrícolas o industriales.

Con el artículo 85 antes citado del Decreto se muestra cómo la legislación buscó responder a las necesidades reales de la sociedad. No obstante, aun con ello, estas medidas generaron tal nivel de conflicto que llevaron incluso a la guerra civil. Sobre esto se profundizará en el capítulo 5.

Lo anteriormente, expresado muestra que el Decreto generó discusiones, especialmente al promulgarse la educación obligatoria, porque esto no se adaptaba fácilmente al contexto colombiano, por lo que no se generó el gran impacto que se buscaba. No obstante, se dio inicio a la discusión sobre la forma como el niño aprende y el papel de la educación en su formación, entre otros aspectos.

## **2.2 La disciplina y los castigos**

Uno de los aspectos importantes en la pedagogía es el manejo de la disciplina, en este vemos diferencias en el método de Pestalozzi con el de Lancaster. Como se sabe, el método lancasteriano ha sido calificado como particularmente severo y era casi siempre correlacionado con la frase “la letra con sangre entra y la labor con dolor”, a diferencia del de Pestalozzi que se enfocaba en la enseñanza mediante la práctica y la elaboración de ejercicios en el aula de clase, así como una forma de disciplina en la que el castigo físico no fuera necesario.

Sobre el castigo físico como parte de la educación de aquel tiempo podemos ver diversos relatos, como por ejemplo los de Medardo Rivas, intelectual de ideas liberales quien en sus escritos refleja la sociedad colombiana de la segunda mitad del XIX. En su relato “El estudiante” se expresa que la educación era vista como el medio de ascenso social, pero las opciones que había se restringían a la Teología, Filosofía, Medicina y Derecho, a lo que le adjudica el estancamiento industrial del país, al no promoverse una educación técnica. Por lo anterior, expresa de forma satírica, el modo como en los colegios privados, que él ejemplifica en el Colegio El Rosario primaba la educación religiosa y se ejercía una pedagogía basada en los castigos físicos. Cito aquí de manera extensa las palabras de Rivas, porque ejemplifica, con un lenguaje muy suyo, el pensamiento generalizado de los liberales sobre la educación anterior a la reforma:

En la postración en que ha estado nuestra industria; en el estado de barbarie en que hemos vivido, hacerse Doctores ha sido la única carrera que ha quedado abierta á los jóvenes; y por esto no ha habido padre por ignorante, por pobre que haya sido, que no haya hecho sus ahorros y muchos sacrificios para mandar á su hijo al colegio, con la esperanza de verlo un día siendo el señor Cura del pueblo, el Doctor médico del lugar, el Juez de su cantón, el Diputado á la Legislatura ó el Representante de su Estado; y si no ha soñado con verlo de Presidente, es porque todos sabemos que mientras que el pueblo permanezca embrutecido, la Presidencia es, por derecho divino, de los audaces. Y a esa circunstancia es á lo que debe la Sociedad el estar plagada de Doctores; y no se crea que yo me quejo, bien al contrario, creo á ojos cerrados que por esto Colombia es la República más adelantada de la América del Sur, aquella en que hay más ciencia, literatura y progreso.

¿Qué tal ha estado para los Doctores este último párrafo? Se conoce que el que lo escribió, contestará alguno, no nació más allá del Táchira, ni conoce otros países, ni deja de ser uno de esos Doctores ramplones que todo lo componen con una cita de Bentham ó un plagio de Vatel.

Ocurriósele al compadre del padrino del nieto de la suegra de mi hermana, sacar de su hijo Alfredo un chico de provecho, y para esto, después de que le enseñaron en su pueblo á leer mal, lo mandaron al colegio del Rosario de esta ciudad á estudiar la cachita,

la filosofía y el derecho. Mas le hubiera valido al infeliz que lo hubieran condenado á trabajos forzados, que á ser cachifo en un colegio; pues desde la noche en que llegó empezaron sus padecimientos y angustias.

Después de la cena le rezaron la doctrina, ó, como dicen los masones, sometieron el profano á las pruebas físicas. El más perverso de los colegiales entró disfrazado de fraile y principió á hacer preguntas extravagantes, hasta que llegó al cachifo, y con aire burlesco y socarrón le preguntó: ¿Dónde le puso Dios la mano á Adán? Señor, contestó todo aterrado el infeliz, el cura de mi pueblo no enseña esa doctrina. - Que le den doce azotes, replicó el pseudo fraile, que sin duda era de cierta escuela, que dice que la letra con sangre entra; y sepa usted que es muy tonto al no saber que fue al extremo del brazo. En vano fueron súplicas, ruegos y promesas de aprender la doctrina al día siguiente; cuatro patanes lo cogieron y le aplicaron la receta ministerial.

Y éste fue apenas el principio de su martirio, pues no le quedó dulce en su baúl que no le robaran, ni miembro de su cuerpo que no le magullaran; creyéronse todos los estudiantes en el deber de darle aunque fuera un puntapié ó un papirote. Todo el día lo ocupaba en servir á los mayores, bajándoles las pelotas del tejado, lo que le proporcionaba la ocasión de rodar él también muchas veces con la pelota; y cuando iba á la clase, como no había aprendido el musa musa, el catedrático lo recibía con la férula, y muy frecuentemente mandándolo al rincón, por haber dado pésima, cosa que no les sucede á muchos Secretarios (Rivas, 1885, p. 100-102).

Lo anterior muestra que había una educación religiosa y basada en el castigo que los liberales en el Código y Decreto buscaron eliminar, intención que además vemos en la obra de Pestalozzi cuando habla de la protección al niño, además de que hace una crítica a la enseñanza que daban en su época los sacerdotes. En las propias palabras de su obra: “Dios me preserve de embrollar el espíritu humano y de embotarlo á la acción de la naturaleza por causa de las líneas y del arte de la enseñanza en general, como lo hacen los sacerdotes idólatras con sus doctrinas supersticiosas” (Pestalozzi, 1889, p. 84). Pestalozzi consideraba que no se debía adoctrinar al niño sino enseñarle a pensar. Y en ese sentido el castigo tampoco es compatible con esta idea de educación que él defendía.

Las ideas que proponen Zapata y Salgar en el Decreto y Código también están orientadas al desarrollo del entendimiento, sin imposiciones doctrinales, ni castigos físicos, como podemos ver en las legislaciones, en tanto que, en estas se propone el desarrollo del entendimiento y castigos que no atenten contra la salud y la dignidad humana del niño. En esa medida, veían como válidos algunos castigos, de acuerdo a la gravedad de la falta. Sin embargo, la comparación muestra que el Código permitía castigos más severos que el Decreto. En el primero se aceptaban castigos como el encierro, el castigo físico y la abstinencia de comida por doce horas.

Art. 53. Los Directores cuidarán constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrijiéndolos con bondad, i haciéndoles reconocer las faltas cometidas i la necesidad i justicia de la corrección. Observarán la mayor imparcialidad i rectitud al reprender i castigar, de manera que no solamente haya justicia en estos actos, sino que ella sea patente, como que el procedimiento del Director en tales casos debe ser una lección práctica de moral para los alumnos. No se hará diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razón de su nacimiento o fortuna, o por otras consideraciones, sino solamente por su conducta i cualidades personales.

Art. 54. Las penas que pueden usarse en las escuelas son las siguientes: amonestación privada o en presencia de los alumnos, privación de recreo, prolongación de las horas de trabajo, notas de mala conducta, aislamiento, encierro, privación de descanso, arresto hasta por veinticuatro horas, pena de dolor i abstinencia hasta por doce horas.

Art. 55. Los reglamentos especificarán los casos en que deben aplicarse estas penas, i podrán establecer otras, siempre que las señaladas no sean eficaces; pero jamás se infrinjrán castigos que puedan por su naturaleza debilitar el sentimiento del honor, i las penas corporales, en los casos en que sean necesarias, deberán estar exentas de toda barbarie, i no ofender nunca el pudor ni dañar la salud.

Art. 56. Las penas establecidas se aplicarán con discernimiento, según la gravedad de las faltas i el carácter i conducta habitual de los alumnos, no usando de una grave cuando otra más leve puede bastar.

No obstante, en el Decreto, siendo una legislación firmada la misma persona, Felipe Zapata, y con solo un año de diferencia, se prohíbe la pena de dolor y de abstinencia de comida y se permite solo la del encierro, pero por pocas horas, por lo que puede verse que los castigos en esta segunda legislación fueron atenuados: “Art. 68. Los reglamentos establecerán las penas que puedan aplicarse, pero jamás se infligirán castigos que puedan por su naturaleza debilitar el sentimiento del honor, ni podrá imponerse otra pena corporal que el encierro por pocas horas en piezas aseadas i ventiladas.”

En ambos estatutos, a los niños rebeldes se recomendaba confinarlos en escuelas correccionales hasta por un año con consentimiento de los padres, quienes, si consideraban necesario enviarlos allí, podrían hacerlo pagando su manutención. Allí la disciplina sería más severa y estarían aislados de sus compañeros y padres de familia. En estos establecimientos correccionales se buscaba mantener a los niños ocupados, con comidas escasas, y en total aislamiento. Pero para que a un niño se le llevara a esta escuela, el director de Escuela y las autoridades del Estado en conjunto deberían comprobar que hubiera razones suficientes.

Se conoce la interesante interpretación que propone Michel Foucault sobre la disciplinización del cuerpo por parte de la educación en Francia. En *Vigilar y castigar* afirma que mediante la vigilancia y el castigo se ejercía control social, al tiempo que se buscaba evitar la repetición de la falta y más aún formar ciudadanos que en sociedad fueran obedientes a las leyes. En palabras de Foucault, “A los ‘reformatorios’ se les atribuye como función, no la de borrar un delito, sino la de evitar que se repita. Son unos dispositivos dirigidos hacia el futuro, y dispuestos para bloquear la repetición del hecho punible” (Foucault 2005, p.119).

Sobre los castigos físicos en la práctica en las escuelas no tenemos mucha información en los periódicos, pero nos es muy útil la fuente literaria. La novela *Paulina o los dos plebeyos*

(1875) del institutor y político liberal Nepomuceno Serrano, egresado de la Escuela Normal del Socorro y alumno del profesor alemán Alberto Blume, narra episodios de castigo que resultan interesantes de analizar. El personaje principal es Ricardo, un estudiante trabajador quien era zapatero en la jornada contraria a las clases, para pagar su manutención en el Colegio Universitario de San Gil (un proyecto de universidad de Santander creada en 1875 y con poca continuidad, como veremos). Este fue castigado duramente cuando fue acusado injustamente de robarse una moneda de oro y una porción de queso por César, personaje que caracteriza un estudiante de clase alta, quien por envidia con Ricardo por sus buenas calificaciones introduce en su baúl la moneda de oro y el queso, para que fuera acusado de robo y posteriormente castigado con pena de dolor. En palabras de la novela:

César dio la queja al Director diciendo que le habían robado una moneda de oro, cuyas señas dio, y medio queso, del cual presentaba como prueba la otra mitad. Procedióse a la indagatoria de costumbre y Ricardo, sin temor alguno, entregó la llave de su baúl en el cual se encontró la moneda y el pedazo de queso que ajustaba perfectamente con el que presentaba el denunciante. Las apariencias eran convincentes y el pobre Ricardo fue declarado ladrón y castigado terriblemente. La pérdida de su honra y la del queso, más que el castigo corporal, fueron un horrible tormento para el pobre estudiante (Serrano, 1875, p. 36).

Cómo puede verse, había castigos físicos en las escuelas, y se muestra que a pesar de que la legislación los haya atenuado eran una práctica común. También lo vemos en un relato de Medardo Rivas llamado “la Escuela de Ayer”:

A las nueve á la escuela: los niños van entrando, y la voz del maestro, artísticamente enronquecida para infundir miedo, da en el día la primera palabra de silencio! que repetirá durante cien mil veces más; y ay! del muchacho que no la oiga ó que no haga caso, que allá va férula para infundir orden; y después toda la mañana en acecho para sorprender una seña, para escuchar una palabra y volar á castigarla. De repente un papirote le da en un ojo, y mientras que se lo limpia, la mano que lo lanzó se ha ocultado; al ir á corregir una plana, resbala en una cáscara de plátano colocada ad hoc y cae de largo á largo; y así en guerra

abierta, permanente y cruel con la malicia, la astucia y la perversidad de los muchachos, infligiendo castigos que son más bien venganzas, llegan las doce del día, y la campana redentora señala la hora de libertad. A rezar la tabla! Todos los niños, impacientes como los perros que ven pasar el venado, principian á entonar á voz en cuello: dos por dos cuatro! y apenas llegan á diez por cien mil un millón! se escapan en medio del bullicio y la algazara; y el maestro de escuela, que mientras tanto ha estado sacudiendo la levita y acepillando el sombrero, se marcha en pos de ellos, cerrando cuidadosamente la puerta (Rivas 1885, p.269).

Estos relatos dan una versión verosímil sobre las prácticas educativas de la época, mostrando que, por más que los códigos buscaran atenuar los castigos que se daban en la pedagogía de las comunidades religiosas, así como en las escuelas lancasterianas, y reemplazarlos por otros más sutiles y acordes a la idea del niño como una figura especial que había que proteger, esto no siempre se daba en la práctica.

Sobre la disciplina en la obra de Pestalozzi no hay una propuesta didáctica específica descrita por el autor. No obstante, sí podemos ver en su obra la idea de que el niño pertenece a una categoría especial y es digno de un trato particular, porque es frágil. Por ello debe ser protegido y ser educado. Siguiendo estas ideas, como dijimos, Pestalozzi dedicó la mayor parte de su vida y de su patrimonio a la construcción de una casa para huérfanos donde se consagró a educarlos con el fin de enseñarles un arte y un oficio para que lograran desempeñarse en la sociedad.

Por lo anterior, se observa que los civilistas aplicaron la idea de que el niño era un ser especial que había que proteger, esto lo vemos claramente en la disciplina y castigos que proponen en los que no se vea afectado ni el cuerpo ni la moral del niño. No obstante, los relatos de la época evidencian que en la práctica esto no siempre fue realizado.

### 2.3 Diferencias de la educación del hombre y la mujer

Otro aspecto destacable que surge de la noción de infancia es qué deben aprender los niños y las niñas y se plantea una educación diferenciada para ambos sexos, pues se consideraba que la mujer debía estudiar materias necesarias y útiles para su sexo, para ser buena ama de casa y orientar a sus hijos en los pre saberes necesarios antes de llegar a la escuela, así como para la educación de otras niñas como maestras. Pese a las diferencias con la educación de los hombres, de todos modos, se consideraba que a ambos debía brindárseles educación práctica. En esta medida, a las niñas se les brindaban las áreas básicas que compartía con los planes de estudios para los niños y se les sumaba las “obras de aguja”, religión y moral, las cuales se consideraban saberes necesarios para la mujer que sería madre y ama de casa.

Asimismo, lo anteriormente expresado podemos verlo en el Código y en el Decreto. Las materias que se debían contemplar en las escuelas de niñas según el Código eran:

Art. 152. En las escuelas de niñas no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del Superintendente de la instrucción pública, i se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción sobre tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres.

Art. 153. Son comunes a las escuelas de niñas las disposiciones de este Código referentes a las demás escuelas, con las variaciones que el Superintendente de la instrucción pública crea conveniente introducir, teniendo en cuenta las consideraciones especiales que exige la esmerada educación de este sexo.

Lo anterior, fue copiado de manera exacta en el Decreto en los artículos 49 y 50, en estas legislaciones se dejó claro que la educación de la mujer iba acorde con las diferencias que

se le han otorgado socialmente respecto a los hombres y el lugar que se le ha dado en la sociedad como ama de casa y madre. En los artículos citados se afirma que a las niñas no se les enseñaban todas las materias de las escuelas elementales y superiores de niños, sino las principales y a estas se sumaban las obras de aguja considerándose materia necesaria y exclusiva para las mujeres.

Es así como las materias de enseñanza que se les daba a los hombres no incluían las artes manuales, sino otras materias que se consideraban propias de su sexo como: química y física. Lo anterior lo vemos en el Código en los artículos 27 y 34 y replicado en el Decreto en los artículos 38 y 46 de la siguiente manera:

#### Escuelas Elementales

Art. 27. La enseñanza en las escuelas primarias elementales abrazará las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, los elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición i de recitación. I nociones sobre la organización política del Estado i los derechos i deberes del ciudadano.

#### Escuelas Superiores.

Art. 34. La enseñanza de las escuelas primarias superiores comprende, además de los ramos indicados en el párrafo anterior, que se enseñarán con más extensión, las siguientes: elementos de Geometría i sus aplicaciones usuales, especialmente el Dibujo lineal, Teneduría de libros, nociones de Física, Mecánica, Química, Historia natural, Fisiología e Higiene, elementos de Cosmografía i Geografía jeneral, i la Historia i Geografía especiales de Colombia.

Como puede verse, en los artículos anteriores vemos que la educación de los hombres era distinta a la de las mujeres, en tanto que, se proponen para los hombres áreas más científicas, en cambio a las mujeres se les ofrecían materias básicas dadas a los varones y costura. Lo anterior, puede verse en la ilustración 1 del horario de clases de la Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga del año 1876:

ENSEÑANZAS	PROFESORES	ENSEÑANZAS	HORAS	NÚMERO DE ALUMNAS
Castellano y recitación	Doctor Manuel Suárez O.	Diaria	3,5 a 5 de la tarde	Todas
Aritmética	Doctor Celestino Collazos	Id	6 a 7 de la mañana	Id
Geografía de Colombia	Id	Id	10 a 11 de día	Id
Id. Universal	Doctor Manuel Suárez O.	Id	12 a 1 de la tarde	Id
Escritura	Subdirectora	Lunes, miércoles y viernes	11 a 12 de día	Id
Lectura	Directora	Id Id Id	8 a 9 de la mañana	Id
Música	Señor Manuel Carreño	Martes, jueves y sábado	8 a 9 de la mañana	Id
Pedagogía	Directora	Diaria	7 a 8 de la mañana	Id
Dibujo	Id	Lunes, miércoles y viernes	11 a 12 de día	Id
Geometría	Id	Martes, jueves y sábado	11 a 12 de día	Id
Calisténica	Señor Manuel Carreño	Lunes, miércoles y viernes	5 a 6 de la tarde	Id
Canto	Id	Martes, jueves y sábado	6 a 6 de la tarde	Id
Religión	Ofreció darla el señor Cura	Miércoles y sábado	1 a 2 de la tarde	Id
Costura	Subdirectora	Lunes, martes y viernes	1 a 2 de la tarde	Id

Ilustración 1. Horario de clases 1876 Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga. (Deháquiz y Gutiérrez, 2014, p.171).

Las niñas tenían clases de Costura y de Religión las cuales no se daba en las escuelas de niños. Mientras que a los varones se les daba otras materias, que veían útiles para los hombres en los negocios. Según *Memoria del Secretario de Instrucción pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander* (1883) las clases impartidas en la Escuela Normal de Institutores del Socorro eran: Contabilidad, Gramática superior e inferior, Literatura Castellana, Francés e Inglés, Historia Universal, Historia particular de Colombia, Algebra, Geometría, Trigonometría, Topografía, Astronomía, Geografía Universal y de Colombia,

Dibujo lineal, Física y Química Industrial, Historia Natural, Música, Canto, Gimnástica y Calistenia y Pedagogía teorica y práctica (p. 71).

Respecto a lo anterior, afirma Susy Bermúdez (1993) que los radicales realizaron cambios en la educación entre 1870 y 1886 entre los que se encuentra la educación de la mujer, la cual se basaba en el rol de madre y esposa aceptado por la sociedad, por esta razón las materias que estudiaban las niñas eran diferentes de las de los niños. En sus palabras:

Se sabe que los contenidos que les impartían a las mujeres eran diferentes a los de los varones, pues el propósito principal era que ellas se convirtieran en buenas madres, esposas y amas de casa. Los conservadores y aparentemente muchas de las damas bogotanas criticaron fuertemente la educación laica del "bello sexo", pues pensaban que ellas por naturaleza eran más débiles ante las "pasiones" y, por consiguiente, en su caso la educación religiosa no se podía descuidar (Bermúdez, 1993, p.11).

A juicio de la profesora Bermúdez, se pensaba que las mujeres debían recibir mayor educación religiosa debido a que eran más débiles que los hombres ante las pasiones y menos racionales, por esta razón los conservadores no estaban de acuerdo con la educación laica para las mujeres, pues se creía que estas debían estudiar religión para ser buenas madres y esposas, razón por la que después de la Reforma se introdujo la clase de religión a las niñas en las escuelas anexas *Memoria del Secretario de Instrucción pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander*, 1883.

No obstante, respecto a la educación de las niñas, la profesora Luz Amparo Galvis (2004) afirma que la educación de la mujer avanzó en esta época y que alcanzó el mismo nivel de importancia de la de los niños, elevando la condición social de las niñas, en tanto que, les dio otro rol distinto al del hogar como maestras. En palabras de la profesora: "La reforma educativa pretendía elevar la condición social de la mujer en Santander y ofrecerle una educación tan alta como la educación ofrecida a los hombres." (Galvis, 2004, p. 114).

Es interesante lo que plantea la profesora Amparo Galvis, porque es innegable que la educación de la mujer fue algo revolucionario para el siglo XIX. Los civilistas invirtieron esfuerzos en la educación de las niñas, aunque no se desligaron de la diferencia que se le daba a hombres y mujeres, por esto la marcada diferencia en las materias que se les enseñaba a cada sexo.

No obstante, en las Escuelas de mujeres para 1883 ya se había incluido algunas de las materias que solo estaban en el plan de estudios de las escuelas de varones como: Física, Química, Contabilidad y legislación *La Escuela Primaria*, agosto 26 de 1873, N° 72.

Respecto al esfuerzo de los civilistas por brindar una educación de calidad a las mujeres, encontramos el discurso elaborado por la alumna maestra Mercedes Briceño en 1881, como parte del examen para recibir el grado de maestra en la Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga, con el título “Influencia de la mujer en el bienestar de la sociedad”:

Razones poderosas me obligan a escribir sobre un tema que no me corresponde, puesto que soy mujer y en él se trata de hacer resaltar cualidades que, por lo mismo, debía callar; pero como me veo comprometida a hacerlo doy principio al desarrollo de mi tema. Una de las razones que me han movido a hablar de la mujer es la reflexión que me he hecho sobre cuál es y ha sido el estado de ésta en todos los tiempos. Para comprender mejor su situación, retrocedamos hacia los tiempos pasados y la encontramos esclavizada y envilecida hasta el extremo. A primera vista se comprende el porqué de semejante tiranía, pues ésta no es otra que la mucha ignorancia en que se hallaban sumergidas las Naciones. Veamos cuál es actualmente la educación de la mujer. Sin embargo, del mucho interés que el Gobierno ha tomado en la instrucción, se lamenta hoy el que haya padres de familia que labren la infelicidad de sus hijas, negándoles el mejor tesoro del mundo, cual es el del saber. ¿Por qué niega un padre a su hija la educación? Ignora acaso el padre tan importante la misión que desempeñará más tarde? La mujer desempeña en el mundo tres papeles: como hija, como esposa y como madre: en cada uno de ellos se necesita una esmerada educación; pero, sobre todo, en el que desempeña como madre, pues es entonces cuando ella tiene que ejercer toda su influencia en el corazón de sus hijos, aun cuando esta sea una

tarea larga y peligrosa no debe desmayar en ningún caso, porque de estas buenas o malas lecciones depende el buen o mal fruto que ellas den. Así que la mujer es la llamada a formar el corazón del hombre, luego ella debe recibir una escogida educación.

MERCEDES BRICEÑO. *Gaceta de Santander*, martes 18 de enero de 1881; N° 1.471.

Como puede verse, en el discurso la estudiante afirma que con respecto a otras épocas hubo un avance en el lugar dado a la mujer con la reforma instruccionalista, pues afirma que su formación interesó al gobierno. No obstante, sostiene que no todos los padres enviaban a las hijas a la escuela. Y afirma que esto es algo producido por la ignorancia de los padres. Pero resalta el papel de la educación de la mujer para formar madres que sepan inculcar en los hijos los conocimientos necesarios para su vida en sociedad.

Por lo que puede decirse que, la educación de las niñas estaba limitada con estereotipos muy marcados sobre la diferenciación de los lugares que los sexos desempeñaban en la sociedad; se creía que las mujeres debían ocupar un espacio más privado como el del hogar, pero se les dio con la reforma instruccionalista un nuevo lugar: el de la escuela, como maestras de niñas y de niños pequeños. Mientras a que los hombres siempre les dieron un lugar más público dentro de la sociedad, en los negocios, el comercio y la industria, por lo que se pensaba en una educación basada en profesiones prácticas.

Esta idea se ve reflejada en un discurso del periódico *El Pestalozziano* donde se afirma que las mujeres deben ser maestras de niñas y de niños pequeños exclusivamente, porque “la mujer, aunque instruida, está regularmente un siglo atrás de la civilización filosófica i liberal, porque viven en el pasado aceptan por fuerza el presente i son incapaces de adivinar el porvenir” (*El Pestalozziano*, 5 nov. 1875). Y agregan que solo los hombres tienen la habilidad de proyectarse el futuro, que tienen un pensamiento lógico y menos emocional que las mujeres.

Como podemos, se consideraba que ambos sexos ocupaban un lugar distinto en la sociedad, porque tenía diferencias naturales en su pensamiento, y, por tanto, la educación brindada a los hombres y mujeres era distinta, porque esta diferencia obedecía a una concepción estereotipada de los sexos. Sin embargo, pese a las diferencias que puede observarse entre los planes de estudios de las escuelas de mujeres y hombres, había algo que sí tenían en común, y es que para ambos sexos se planteó una educación práctica.

#### **2.4 Enseñanza progresiva orientada a la práctica**

Como ya hemos visto, el método de enseñanza escogido por la Reforma Instruccionista fue el de Pestalozzi, el cual surge del nuevo concepto de infancia dado en la Modernidad, cuando se inicia la reflexión sobre la manera como se debe enseñar, acorde al desarrollo psicológico del niño. El método de Pestalozzi se basa en la idea de que el niño aprende por medio de la intuición y la observación. Así, se considera que lo primero que llegan a él son las imágenes del mundo y en una enseñanza progresiva. Ahora bien, en el Código y el Decreto, se expresan los principios básicos de Pestalozzi: método sencillo, matemáticas aplicadas a las actividades cotidianas, aprendizaje basado más en la intuición y observación que en la memoria, además de una enseñanza progresiva y acorde a la edad.

Lo anterior, lo vemos expresado en el Código y Decreto, con casi las mismas palabras; en ambos se daba cierta libertad a los directores de elegir los métodos de enseñanza, pero obedeciendo a algunos principios. En el Capítulo III, artículo 47, el código indica:

1. Que no debe permitirse ningún método que produzca el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, i que inculque a los niños solamente un saber mecánico;

2. Que la inteligencia de los niños debe cultivarse siguiendo una senda que los ponga en actitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende.

Así mismo, el artículo 48 decía:

Las materias de enseñanza se dividirán en cursos progresivos, distribuidos de manera que los niños los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje, sin que pueda hacerse alteración en favor de ningún individuo, ni darse la preferencia a una materia sobre otra, ni permitirse operaciones forzadas del espíritu contrarias al desarrollo natural de la razón.

En el Decreto (artículos 62 y 63) esto se expresa de manera exactamente igual, agregando que “la esposicion ha de ser sencilla, lójica i correcta”.

Tales principios nos recuerdan pasajes de la obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*:

¡Los libros elementales destinados á los niños! Sí, amigo mío, esos libros son los que deben dar y los que darán el primer golpe verdadero á la enseñanza absurda de nuestra época. El carácter que ellos deben tener se hace más y más claro. Ellos deben partir de los elementos más sencillos de los conocimientos humanos; ellos deben grabar profundamente las formas esenciales de todas las cosas en la inteligencia de los niños; ellos deben desarrollar en éstos, temprana y claramente, la primera idea de las relaciones de los números; ellos deben darles la palabra y el lenguaje aplicables á todo el conjunto de sus conocimientos y de su experiencia, y por último, deben en todas partes bastar ampliamente para hacerlos trepar los primeros peldaños de la escala de los conocimientos por la cual la naturaleza misma nos conduce á todo saber y á todo poder (Pestalozzi, 1889, p. 28).

Respecto a la enseñanza progresiva que se expresa en las legislaciones, vemos que Pestalozzi de la misma manera afirma que la educación debe tener en cuenta el desarrollo intelectual del niño que se manifiesta de forma progresiva, y no deben enseñarse contenidos no acordes al desarrollo del estudiante, pues sería forzarlo a comprender aspectos que están avanzados para su edad. En otro pasaje de la misma obra lo observamos: “Para llegar á hacer adquirir nociones claras á los niños, se debe disponer primeramente en un orden apropiado á su

inteligencia las aclaraciones que se les hacen de todos los objetos que se propone hacerles comprender claramente” (Pestalozzi, 1889, p. 211).

Por otra parte, respecto a las materias de enseñanza se propone el ideal de implementar una educación basada en la aplicación de la teoría a la práctica. Según el Código:

Art. 27. La enseñanza en las escuelas primarias elementales abraza las siguientes materias: lectura, escritura y aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, los elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición i de recitación, i nociones sobre la organización política del Estado i los derechos i deberes del ciudadano. [...]

Art. 29. La enseñanza del sistema métrico no se limitará a conocimientos teóricos, si no que se atenderá principalmente a dar a los alumnos ideas exactas de las pesas i medidas [...].

Art. 34. La enseñanza de las escuelas primarias superiores comprende, además de los ramos indicados en el párrafo anterior [Artículo 27], que se enseñarán con mas estension, las siguientes: elementos de Jeometria i sus aplicaciones usuales, especialmente el Dibujo lineal, Teneduría de libros, nociones de Física, Mecánica, Química, Historia natural, Fisiología e hijiene, elementos de cosmografía i Jeografia jeneral, i la Historia i Jeografía especiales de Colombia.

Art. 35. Según las necesidades i recursos de las localidades, el Superintendente de la instrucción pública dará a las escuelas elementales i superiores el desarrollo que juzgue conveniente, ensanchando el número de materias o enseñándolas todas con más estención.

Lo anterior, es expresado de la misma manera en el Decreto, en el artículo 46 y siguientes, sin ninguna modificación. En estas dos legislaciones se muestra una preocupación por la enseñanza de la lectura, la escritura, y de las matemáticas principalmente y que estas habilidades se basen, no en la memoria, sino en la comprensión, así como en su aplicación a las actividades cotidianas y su adaptación al contexto económico local.

En los artículos mencionados podemos ver la intención de los liberales en dar una educación práctica. Esto lo vemos expresado también en la obra de Pestalozzi en múltiples pasajes. Desde su primera carta, Pestalozzi indica: “Mi ideal de la educación de esos niños

comprendía la agricultura, la industria y el comercio” (Pestalozzi, 1889, 2). Hablando de la enseñanza de las matemáticas, afirma que estas tienen como fin hacer que el niño aprenda a conocer y a determinar las relaciones de las formas de medida para que pueda aplicarlas y utilizarlas por sí solo (Pestalozzi, 1889, p. 158).

Para poder formar a los niños en las materias prácticas, Pestalozzi insiste en que la educación debía basarse en el contexto económico de la localidad en la que se impartiera. Para Pestalozzi, los niños a su cuidado, en su mayoría huérfanos y mendigos (debido a las consecuencias de guerras acaecidas en Suiza), debían aprender oficios como la agricultura. En el caso particular de Stanz, Suiza, donde Pestalozzi enseñó por varios años, la agricultura de algodón específicamente era la principal actividad económica, de la cual se derivaron diferentes bonanzas: “Yo conocía al pueblo como nadie á mi alrededor lo conocía. La alegría producida por las ganancias del algodón, su riqueza siempre creciente, sus casas blanqueadas de nuevo, sus magníficas cosechas” (Pestalozzi 1889, p.3). De este contexto, Pestalozzi derivaba la idea de que los niños se adaptaran a las necesidades económicas del pueblo.

En este aspecto, el contexto colombiano resultaba muy similar. Como país principalmente agrícola, los liberales civilistas intentaron incorporar estas materias en los planes de estudios de las escuelas e incluso se propusieron colegios agrícolas como el Colegio agrícola de García Rovira fundado en Concepción por el caudillo militar y político santandereano Solón Wilches el cual funcionó desde 1880 con un plan de estudios que contemplaba materias como: Agricultura, Agrimensura, Zootecnia, Agronomía, Geología, Veterinaria, Física, Aritmética, Gimnástica, Urbanidad, Moral y Dibujo entre otros (*Memoria del Secretario del Instrucción publica al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander*, 1883). Pero este fue un proyecto que por falta de maestros y materiales no se llegó a consolidar en las dimensiones que se proponían.

Por otra parte, el Código y Decreto formulan la necesidad de adaptar las materias también a la posición social de los alumnos, de la cual dependía la carrera profesional a la que podrían luego dedicarse, pues la elección de una profesión, se dice, depende completamente de la posición social del niño. En palabras del Decreto: Art. 34. “El Director de la escuela deberá informarse con toda exactitud de la posición social de cada uno de sus discípulos, i de la carrera o profesión a que se piensa dedicar. Tales informes le servirán de base para las conferencias i consejos particulares”.

Esto muestra que había la preocupación por crear una educación distinta para cada capa de la sociedad, pues de eso dependía la orientación hacia los oficios que podría realizar el niño al culminar sus estudios dependiendo de su nivel social. Esta preocupación es un aspecto de la educación popular, que busca educar a los niños de todas las clases de la sociedad, pero esta educación es orientada de manera distinta a cada capa de la sociedad. Pues, se pensaba que el niño escogería un oficio acorde a su nivel social y su contexto. No obstante, también tenía en cuenta la profesión a la que los niños querían dedicarse y por esto también puede ser una forma de ascenso social.

Por lo anterior, los civilistas vieron que el método escogido era el más adecuado para llevar a cabo su proyecto nacional, de modernizar la agricultura y formar trabajadores. Algo que motivo esta elección fue el hecho de que en otros países con mejores economías como Alemania se había adoptado y alcanzar este progreso europeo era uno de los intereses de la clase política gobernante.

A manera de conclusión, los autores del Decreto y Código como Felipe Zapata aplicaron ideas que circulaban en Europa (Alemania). Una de las más importantes era el concepto de infancia el cual había cambiado, en este momento la infancia había cobrado mayor importancia

viéndose como una etapa de la vida diferente de la adultez, en cuanto a su desarrollo mental y psicológico, por lo que en esta etapa la educación debía ser progresiva. Así mismo surgieron ideas sobre la protección de los niños lo que derivó hacia una preocupación por el método utilizado para coaccionar la disciplina, por lo que en la legislación se formuló atenuar los castigos, algo acorde con Pestalozzi quien afirmaba que los niños debían comprender los principios por sí mismos sin imponérselos. Por lo que vemos la idea de educación que los civilistas propusieron fue una formación práctica, para formar trabajadores y este tipo de educación había sido propuesta por Pestalozzi en su obra.

## **2.5 La educación religiosa**

Los niños y niñas, como hemos visto, eran el centro de la formación, pero el tipo de formación que se implementó buscó dotarlo de conocimientos prácticos y de principios liberales como una educación laica, lo cual también estaba propuesto en la obra de Pestalozzi. No obstante, la discusión generada por la falta de educación religiosa en las escuelas que establecía el Decreto, en el que se afirma que ésta quedaba reservada a los padres en el hogar, fue uno de los argumentos para llevar a cabo la guerra de 1876.

Como dijimos, el énfasis de esta educación estaba puesto en una formación orientada a las actividades prácticas y al ejercicio de profesiones útiles, en esta medida, la educación religiosa pasaba a un segundo plano. Como indicamos en el Capítulo 1, Safford (1989) afirma que un importante sector de la élite de mediados de siglo estuvo orientado al desarrollo económico, y trató de introducir formas de educación técnica con planes de estudios, porque tenían la esperanza de que la educación técnica haría que los jóvenes se inclinaran por actividades económicas productivas llevando a cabo una modernización del país. En este punto

en realidad no había mayor discusión entre liberales y conservadores, pues compartían ese ideal de lo práctico.

El aspecto realmente polémico y de disputa partidista fue el de la educación religiosa. El Decreto suscitó la ira clerical, por el trato marginal que se le dio a la religión en la instrucción primaria al indicar que la educación religiosa debía ser responsabilidad de los padres, quienes podrían pedir a sacerdotes particulares que les dieran instrucción religiosa a sus hijos. Esto fue lo que “ofendió a muchos clérigos conservadores. El tema de la instrucción religiosa en las escuelas se prendió aún más cuando la asamblea del Estado de Cundinamarca prohibió explícitamente al clero enseñar religión en las escuelas” (Safford y Palacios, 2002, pp.445).

Miremos cómo se expresan el Código y el Decreto respecto a este tema. En el Código de Santander, la religión ocupa un lugar menor. Solo en algunos apartados se expresa la necesidad de que los directores de las escuelas elevaran el espíritu religioso y moral de sus alumnos. En su artículo 76, dedicado a los deberes de los directores y subdirectores de las escuelas, se conmina a estos a

Atender mui particularmente a la educación moral, religiosa i republicana de los alumnos, empleando, sin necesidad de hacer cursos especiales, toda su intelijencia i el método más adecuado, a fin de grabarles indeleblemente, convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo, creador del universo, del respeto que se debe a la relijion i a la libertad de conciencia; persuadidos con el ejemplo i la palabra a que hiciera sin desviarse el sendero de la virtud, predicarles constantemente el respeto a la lei, el amor a la patria i la consagración al trabajo.

El Decreto es mucho más explícito y radical en el carácter laico que quiere imprimirse a la educación. Es así como en el artículo 31, sobre los deberes de los directores y subdirectores, contenido en el título III “Enseñanza”, Capítulo I “Escuelas”, a diferencia del Código no expresa la necesidad de elevar el espíritu religioso de los niños, sino que se refiere a afianzar principios morales con virtudes como: la piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país la

tolerancia, la industria, entre otras. Por lo que puede decirse que, en el Decreto se interesaron más para formar los niños y jóvenes como buenos ciudadanos, con fundamentos liberales, y no les importó brindarles una educación confesional, pues no estaba dentro de los ideales políticos que buscaron implementar en la sociedad, como la libertad de cultos y de consciencia.

Y aunque no se prohibiera la enseñanza religiosa, en tanto se consideraba parte de la esfera de lo privado, no se obligaba a que la escuela pública tuviera que impartirla. El Decreto indicaba que la enseñanza religiosa no la impartirían los maestros en la escuela, aunque sí se abría la posibilidad de que los padres de familia, voluntariamente, acudieran a los párrocos para que estos impartieran esta instrucción. Esto es expresado así: “Art. 36. El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros.” En consecuencia, si se revisan los planes de estudio, puede observarse que no se menciona la religión como materia a impartir.

Estas ideas de educación laica se relacionan con principios ilustrados como la noción de infancia, la idea de que el carácter del niño se debía formar, no por imposición religiosa, sino a partir de la instrucción de principios morales racionales. Observamos esto en el pensamiento de Pestalozzi, quien indicaba que la educación práctica debía impartirse en las instituciones educativas, mientras que la enseñanza religiosa era responsabilidad de la madre y debía ser dada en el hogar:

El germen del cual nacen los sentimientos que son la esencia de la religión y de la moral, es precisamente el mismo de que proviene el principio que sirve de base á mi método de enseñanza. Ese método procede enteramente de las relaciones naturales que se establecen entre el infante y su madre, y se basa principalmente en el arte de referir la enseñanza, desde la cuna, á las relaciones naturales y de fundarla por una acción continua en la misma

disposición de ánimo en la cual se estriba nuestro amor al Creador de nuestro ser (Pestalozzi, 1989, p.253).

Como puede verse, para Pestalozzi la madre es la primera institutora del niño y es la que produce el sentimiento religioso y la base de los presaberes del niño. La educación en la escuela es una extensión de lo que el niño ya sabe, por medio de su primera maestra. Es así como la enseñanza religiosa se recibe en el hogar y no en la escuela, en el que se busca específicamente enseñarle un oficio y hacerlo autónomo.

Ahora bien, como lo ha indicado la historiografía, a pesar de que la Reforma Instruccionista estuviera inspirada en ideas ilustradas de la época, el espíritu laico de esta reforma fue mal recibido en una sociedad profundamente religiosa. Así, la reforma agravó el desacuerdo que ya se tenía con la Iglesia desde el segundo gobierno de Mosquera y las medidas que habían venido quitándole poder económico a esta. Al plantear que la educación religiosa era un asunto de las familias, se le quitaba a la Iglesia su tradicional poder de formación y en esa medida, además de los golpes a sus finanzas, ahora se le estaba restando poder cultural y moral, del que derivaba su poder político (Arango y Arboleda, 2005, p. 89). Iglesia y Estado estaban completamente imbricados (podía haber incluso miembros de la Iglesia que pertenecían al Senado y a la Cámara) y el Estado debía contar con ella.

Como lo han mostrado Gloria Mercedes Arango y Carlos Arboleda (2005) este conflicto se enmarca en una discusión mucho mayor que se había alimentado globalmente en torno a la discusión entre Iglesia y Estado liberal, cuyos principios parecían oponerse cada vez más y marcaban dos formas ideológicas radicalmente distintas:

Una es la cultura de la cristiandad fundamentada en una filosofía esencialista, una sociología estamental y estática, una religión sólida y absoluta, y una moral heterónoma considerada universal, prescriptiva y totalizante. La otra, la cultura de la Modernidad, basada en la filosofía liberal, que abogaba por un sujeto libre, dueño de sí mismo, con

unos ideales de progreso y desarrollo de tipo secular, sin dependencias religiosas de ningún tipo, al menos en el ámbito de lo público (Arango, Arboleda, 2005, p.87).

La visión de la Iglesia para ese momento quedó resumida en el “Syllabus o catálogo de los principales errores de nuestra época censurados en las alocuciones consistoriales, Encíclicas y demás Letras apostólicas de Nuestro Santísimo Padre el Papa Pío IX”, documento oficial del papado, publicado en 1864, en donde se condenó abiertamente las ideas difundidas por los gobiernos liberales referentes a los límites de la iglesia, se condenó el liberalismo, el socialismo entre otros. Y reafirmó la autoridad del Papa en las costumbres y la política. Contenía ochenta proposiciones del pensamiento moderno, que según la autoridad eclesiástica eran errores condenados por la santa sede, estos se encuentran divididos en diez capítulos de la siguiente manera:

Proposiciones de la 1 a la 18: condenan los errores relativos a la fe: panteísmo, naturalismo, racionalismo tanto absoluto o moderado, indiferentismo, incompatibilidad entre la fe y la razón. Proposiciones de la 19 a la 55, que se refieren a la subordinación de la iglesia a la autoridad del Estado, la existencia del iusnaturalismo. Y sobre todo condena la separación entre la Iglesia y el Estado. Mientras que las proposiciones de la 56 a la 74 son las relativas a la ética. Prestan especial atención al matrimonio, pero también a la moral laica, al utilitarismo y la separación sacramento-contrato. Asimismo, las proposiciones del numeral 75 a la 80 condenan la libertad de culto, pensamiento, imprenta y conciencia y demás ideales liberales.

Entre las ideas que se condenan se encuentran la dirección de las escuelas públicas a manos del Estado, sin la intervención de otra autoridad como la Iglesia. Esto es enunciado en el syllabus en el número 45 así:

45. La dirección total de las escuelas públicas, en que se educa a la juventud de una nación cristiana, puede y debe ser entregada a la autoridad civil, con la sola excepción de los seminarios episcopales legalmente excluidos; y debe serle entregada de tal manera, que ninguna otra autoridad tenga derecho a intervenir en la disciplina de las escuelas, en el

régimen de estudios, en la colocación de grados y en la elección y aprobación de los maestros.

En consecuencia, se condenó el laicismo en las escuelas, como formación exclusivamente moral e intelectual, sin inclusión de la religión en el plan de estudios. Lo anterior, se manifiesta en el Syllabus en el punto 47 en las palabras siguientes:

47. La perfecta constitución del Estado exige que las escuelas populares, abiertas para los niños de todas las clases del pueblo, y en general todos los establecimientos públicos destinados a la enseñanza de las letras y de las ciencias y a la educación de la juventud, queden al margen de toda autoridad de la Iglesia, así como de todo poder regulador e intervención de la misma: y que estén sujetos al pleno arbitrio de la autoridad civil y política según el criterio de los gobernantes y de acuerdo con las ideas comunes de la época.

Asimismo, lo anterior se ratifica en el número 48 en el que se afirma que es un error condenado el hecho de que los católicos acepten un tipo de educación laico cuyo objetivo sea formar a los jóvenes en intereses exclusivamente terrenales, como puede verse expresado de la siguiente manera: “48. Los católicos pueden aprobar un sistema educativo de la juventud que no tenga conexión con la fe católica ni con el poder de la Iglesia; y cuyo único objeto, y el principal al menos, sea solamente el conocimiento de las cosas naturales y los intereses de la vida social terrena.”

Y respecto a otras reformas liberales como la secularización o la división Iglesia - Estado también se pronuncian en el numeral 55 y advierten que ya se había hecho por varios Papas en otras épocas. Asimismo, se condenó otro principio liberal que era la libertad de cultos, además de condenar el hecho de que se permitiera en los extranjeros seguir su religión. Respecto a este error se expresan en el numeral 77 con las siguientes palabras: “En la época actual no es necesario ya que la religión católica sea considerada como la única religión del Estado, con exclusión de todos los demás cultos”.

Por lo anterior, podemos afirmar que las ideas liberales que restaban poder a la Iglesia generaron un conflicto con esta, lo cual fue aprovechado por los conservadores para oponerse a la Reforma Instruccionista y por esa vía al gobierno liberal.

Diferentes miembros de la Iglesia, unidos a conservadores, protestaron contra el contrato de los nueve profesores alemanes que vinieron a enseñar pedagogía pestalozziana, llamados por el gobierno nacional y de los cuales siete eran protestantes. La Iglesia aducía que tales maestros difundirían su fe protestante minando la creencia católica. Ese rechazo provocó que varios de ellos tuvieran que devolverse al poco tiempo a su país (el maestro alemán contratado en Santander, Alberto Blume, fue una de las excepciones).

Por otra parte, el obispo de Pasto, Manuel Canuto Restrepo, se opuso vehementemente a las escuelas laicas fundadas por los liberales: “El Gobierno que funda esas escuelas es públicamente ateo, y no ateo pasivo, indiferente, sino uno ateo activo, propagandista y que persigue de todos modos y tenazmente a la iglesia de Dios” (citado por Arango y Arboleda, 2005, p.129). Por su parte, en 1872 el obispo Carlos Bermúdez de Popayán declaró que excomulgaría a los padres de estudiantes normalistas, además de prohibirles más tarde su participación en la Semana Mayor (Safford y Palacios, p. 445). Esto muestra que muchos clérigos con poder estuvieron en contra de las escuelas laicas y desde su poder en la sociedad se dedicaron a desacreditarlas.

Pero este descrédito no solo se quedó en los discursos públicos, sino que llevó a tomar medidas de hecho. Como lo explicaba el presbítero Félix Restrepo “En 1870, el general Eustorgio Salgar decretó la enseñanza obligatoria, y dos años después Murillo Toro suprimió de las Escuelas el estudio de la religión, y las prácticas piadosas. ¡La escuela laica y obligatoria!

No pudieron sufrirla los católicos y se lanzaron a la guerra de 1876” (Restrepo y Arboleda, 2005, p.130).

Esta guerra, llamada precisamente “de las Escuelas”, dejó como consecuencia la devastación de las escuelas y un malestar exacerbado entre los miembros de la Iglesia, muchos de cuyos miembros fueron castigados severamente con penas como el confinamiento o el exilio. A pesar de que los liberales triunfaron en la guerra, e intentaron continuar con su proyecto político y educativo restableciendo las escuelas laicas en estados como Antioquia y Santander, el descontento continuó y fue la base de la transformación que posteriormente realizó la Regeneración.

En una sociedad tan profundamente religiosa como la colombiana en esa época era de esperarse que el carácter laico de Reforma Instruccionista fuera rechazado con vehemencia. En esa medida, como lo indican autores como Luis Javier Ortiz, Jorge Enrique González y Jaime Jaramillo, Safford y Palacios entre otros, tal Reforma estuvo condenada al fracaso.

Para Jorge González, con la formulación de la laicidad de la educación y su institución obligatoria, los radicales cometieron un error y no evaluaron sus consecuencias, que fueron perder legitimidad y aceptación por parte de la sociedad de la época, pues teniendo en cuenta el enorme peso que la religión ejercía en esta, no estaba preparada para una educación laica:

La educación fue uno de los intentos de edificar condiciones de ciudadanía, para la formación del respeto a los deberes y derechos republicanos en el marco del Estado laico.

[...]

Las bases de la legitimidad no podían ser laicas, por esta razón se llevó a cabo la contienda que dio fin a la reforma y llevó a cabo una transición hacia el confesionalismo educativo y cultural (González, 2012, p. 16).

Como podemos ver, aunque los liberales en el gobierno no eran anticlericales ni antirreligiosos, consideraban que la religión debía darse en el hogar y no en la Escuela. Ese principio de educación laica fue el punto que generó el principal conflicto entre liberales y conservadores, que González cataloga como un error de los liberales, debido al poder que tenía la Iglesia en el contexto colombiano, en tanto que esta tenía un carácter legitimador y cambiarlo generaba contradicción con el sector tradicional de la sociedad que era su gran mayoría. Este fue el principal talón de Aquiles de la reforma, que le representó sus principales opositores y llevó a la guerra de 1876, la cual dejó consigo consecuencias para la sociedad colombiana, no solo en lo educativo, sino también en lo económico.

## **2.6 El papel del maestro**

La reforma educativa en 1870 vio como obstáculo la falta de maestros calificados para llevar a cabo su proyecto, por lo que la formación de maestros tomó gran importancia en las legislaciones. El maestro se vio como alguien que tenía el papel de sembrar en los niños los valores ciudadanos y conocimientos necesarios para desempeñar un oficio en la sociedad, por esto el mismo maestro debía ser ejemplo de ciudadano y tener los conocimientos necesarios para llevar a cabo su trabajo, en especial los pedagógicos.

En consecuencia, los civilistas plasmaron en la legislación la creación de Escuelas Normales en cada Estado para la enseñanza de la pedagogía moderna con el método de Pestalozzi. Se le adjudicaron unos deberes que iban más allá de la instrucción intelectual de los niños, pues se les pedía formar buenos ciudadanos. Además, con esto se dio una formalización de la profesión del maestro como empleado público. De esta manera, se formaron maestros y maestras entre 1872 y 1886 con conocimientos en pedagogía pestalozziana y en los ramos de enseñanza determinados en la legislación. Se buscaba garantizar una educación de calidad para

los niños en las Escuelas, las cuales recibieron visitas de inspectores para verificar la aplicación de la legislación.

**2.6.1 El maestro como protector, guía y modelo de ciudadano.** Los maestros fueron una figura de gran importancia en la reforma instruccional liberal ya que estos debían formar a los ciudadanos que la clase liberal dominante necesitaba, difundiendo en las Escuelas ideas liberales, para llevar a cabo cambios en la sociedad. Por esta razón, el Estado se interesó por la formación de los maestros, para que fueran ejemplo de ciudadanos en las Escuelas Normales. Respecto al maestro como ideal de ciudadano, Loaiza (2007) afirma que: “(...) para los reformadores radicales el maestro de escuela personificaba los ideales laicos y republicanos” (p.71). Por lo anterior, se hacía necesario formar un maestro con ideales liberales en las Escuelas Normales.

Tanto en el Código como en el Decreto se daba importancia a la formación de maestros idóneos y se les conferían unas funciones. Se indica que es deber de los maestros de las Escuelas elevar el sentimiento moral y religioso de los niños y jóvenes, con el fin de grabar en ellos no solo instrucción intelectual sino también valores como: la piedad, la humanidad, la tolerancia, la moderación, la justicia y el trabajo, virtudes republicanas y políticas, así como su formación como ciudadanos, entre otros. En palabras del Código:

Art. 25. Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, i deben vijilar incesantemente su conducta no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella. Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras i acciones hábitos de urbanidad, i los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive. Una de las mejores recomendaciones de un institutor, será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela.

A partir de lo anterior, puede verse, que el maestro debía dar a los niños una formación no sólo intelectual sino también religiosa, política y moral, formarlos como personas cívicas, que condujeran sus acciones mediante un carácter orientado por la ética y el derecho. El maestro debía corregir a los alumnos a su cargo incluso fuera de la escuela si estos estaban comportándose de una manera equivocada, por lo que además debía ser él mismo un ejemplo de comportamiento y buenas costumbres.

Por otra parte, en el Decreto de Instrucción Pública en el artículo 31, se transcriben exactamente las ideas anteriores respecto a la enseñanza moral y ciudadana, así como militar por parte de los maestros. Además, los maestros debían ser modelo de buen comportamiento, tener buenas prácticas y ser ejemplo moral y físico.

**2.6.2 La profesionalización del maestro y las Escuelas Normales.** La Reforma se interesó también por la profesionalización de los maestros, así como la legalización y formalización del ejercicio de su profesión. Estos pasaron a ser empleados públicos, empezaron a ser nombrados en las Escuelas por parte del gobierno, como se había determinado tanto en el Código como en el Decreto, con el que además se creó un gremio de maestros.

En palabras de Rolando Malte:

La vinculación de los maestros de escuela a la burocracia del Estado Soberano de Santander se dio a través del proceso de creación del funcionariado profesional del ramo instruccionalista. Este, tal como sucedió con la administración de la enseñanza, también fue instituido por el DOIP y el CIP. Se trataba, en consecuencia, de un proceso racional y moderno que consideraba que el buen funcionamiento del sistema dependía de la calidad profesional de los maestros que lograra vincular al aparato burocrático, razón por la cual la reforma creó unas organizaciones de formación especializada, estableció los términos específicos de contratación laboral y organizó al gremio profesional.

Un punto central para esa profesionalización fue el fomento de las Escuelas Normales para formación de maestros. Como sabemos, en el siglo XIX no había suficientes maestros y muchos de los que había carecían de instrucción necesaria para la formación de niños. De ahí la necesidad de crear escuelas específicas para enseñarles pedagogía a los alumnos que quisieran consagrarse al magisterio y regentar escuelas, a partir de los métodos más recientes, como las ideas pestalozzianas.

El código se refería a estas como “Escuelas Modelo” y las planteaba como instituciones en que se debía dar mayor desarrollo y extensión a las materias normalmente vistas en las escuelas superiores: traducción de francés e inglés (y ya no del latín, como se veía en el modelo educativo anterior), artes y oficios, economía social. Pero tenían principalmente como objeto el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza. El artículo 115, numeral 3, indicaba específicamente que en las Escuelas Modelo se dictaría

Un curso normal de pedagogía en que las personas que tengan la intención de consagrarse a la instrucción aprendan la teoría de la enseñanza i el empleo de los métodos perfeccionados;

La apertura i duración de este curso en las escuelas modelos coincidirá en cuanto sea posible con la época de las vacaciones de las escuelas primarias, a fin de que los institutores inferiores puedan aprovecharse de él sin descuidar el servicio de sus escuelas.

A diferencia del Código, en el Decreto se denominó a estas instituciones para la formación de maestros “Escuelas Normales”, sin embargo, la organización de estas es muy similar. En ambas se establecen cursos de pedagogía vacacionales y formas de realizar prácticas pedagógicas. La legislación ordenaba que en cada capital de Estado debían fundarse una Escuela Normal de hombres, una de mujeres, y Escuelas Anexas de educación elemental, que servirían para que los alumnos de escuela superior practicasen, como alumnos maestros, con

los niños de escuela elemental, como puede verse en el artículo 135 del Decreto: “(...) habrá una Escuela primaria i una sala de asilo para el ensayo de los métodos de enseñanza”.

Pero este fundamento se refleja en la propia estructuración de las escuelas, como lo explica Miryam Báez:

Las Escuelas Anexas a las Normales que dividieron a sus alumnos en tres secciones: elemental, media y superior según el grado de conocimientos, sirvieron de base para que en el futuro se delineara un sistema de niveles en la enseñanza con la posibilidad de ensayar diferentes metodologías y con características particulares en el contexto educativo del país.

El método pestalozziano observado en la enseñanza primaria atendió el desarrollo armónico de las facultades intelectuales de los niños: academia, técnica, higiene, conducta, afectividad y otros, propiciando así una formación integral que permitió el adelanto de las escuelas en la construcción de saberes y las actividades de comunidades del entorno social, con lo cual la nación empujó su progreso en la época (Báez, 2012, p. 133).

En el Código no se establece la fundación de una escuela anexa a las escuelas modelo para la realización de la práctica pedagógica de los alumnos maestros, sino que se indica que algunos de los maestros que realizaran su curso de pedagogía, podían por sus capacidades y vocación ser seleccionados para ser ayudantes en las escuelas modelo a juicio del Concejo departamental de Instrucción Pública. En consecuencia, pese a esta diferencia, en ambas legislaciones se establece la práctica pedagógica como parte de la formación del maestro.

En el Estado de Santander, las Escuelas Modelo fueron reemplazadas por las Escuelas Normales como centros de formación de maestros. Es de resaltar en este punto que en Santander se fundaron tres Escuelas Normales, una de hombres, una de mujeres en el Socorro y una de mujeres en Bucaramanga, en donde parece que fueron aceptadas sin problemas. Esto contrasta con otros estados donde solo hubo una Escuela Normal, pues hubo resistencia para que fueran

fundadas; esto ocurrió en los Estados más conservadores y religiosos. Como afirma Myriam Báez (2004), en Medellín hubo resistencia para aceptar la Escuela Normal, razón por la que tuvieron que cerrarla después de su primer año de fundación, en 1872, y abrirla en Rionegro en 1876. Esto pudo deberse a que su director, el profesor alemán Gotthold Weis, contratado por término de seis años, era de fe protestante y, como dijimos antes, la Iglesia y la mayoría de los conservadores rechazaban la educación en estas escuelas por su carácter laico y porque algunos de los maestros no profesaban la fe católica. En palabras de Báez:

El Director de la Normal, señor Weis, había puesto en conocimiento de sus superiores el poco apoyo del gobierno antioqueño, dado que no brindaba su respaldo para que los alumnos de la Institución y de su anexa, asistieran con normalidad a las clases. Además, se encontraban choques en muchas de las acciones de los directivos, lo cual hizo que el funcionario arriba mencionado dispusiera el cierre de la Normal. Los recursos que estaban dedicados a la Normal Nacional de Medellín los destinó el gobierno central para abrir una escuela Superior en Rionegro, con el objeto de volver a abrir en un futuro aquella normal que en realidad le pertenecía Antioquia y que se podía organizar en otra ciudad, distinta a Medellín (Báez, 2004, p.186).

Por otra parte, para recibir grado de maestro o maestra en una Escuela Normal, no necesariamente debían estudiarse en la Escuela todas las materias, sino que, según el artículo 209 del Decreto, todo hombre mayor de edad que considerara que tenía los conocimientos para ser nombrado maestro, podía solicitar examen al director de la Escuela Normal de su elección y luego de demostrar sus saberes, se le podría otorgar el diploma. Por lo que puede decirse que las Escuelas Normales serían las instituciones encargadas de expedir los diplomas de maestros de toda la nación.

Según el Decreto en su capítulo XI, “Exámenes Escuelas Normales”, artículos 194-209, el mismo estudiante al finalizar su formación debía solicitar su diploma con certificado de buena conducta al director de la Escuela y su examen en las diferentes materias. El director

indicaría al estudiante la fecha y le asignaría los jueces, además de dos examinadores nombrados por el Director de Instrucción Pública del Estado.

Según el Decreto, el examen de certificación para maestros consistía en los siguientes aspectos: como primera prueba, cada alumno debía escribir una tesis en una hora, y corregir dos composiciones escritas de dos alumnos de las Escuelas anexas elegidas al azar. Como segunda prueba, el examinado debía traducir una composición escrita al inglés o al francés. Y como tercera prueba debía dictar dos clases sobre un tema elegido al azar. También se le hacía un interrogatorio sobre los deberes del institutor, la dirección y gobierno de las salas de asilo y las escuelas primarias, los métodos de enseñanza, los planos y mobiliario de los edificios de la escuela, las leyes, decretos y reglamentos de Instrucción pública primaria (arts. 194-207).

Según el Artículo 208, finalizado el examen, el concejo de examinadores debía expedir un certificado o diploma de maestro a los que aprobaran. Las notas eran: Sobresaliente, Notable, Aprobado con plenitud, Apenas aprobado y Reprobado. La nota de Sobresaliente o Notable determinaba que el alumno podía regentar una Escuela Normal o superior, y el que obtenía aprobado con plenitud o apenas aprobado podía regentar una elemental.

Así, en Decreto y Código se proponen ideas semejantes respecto a la profesionalización de los maestros, se formula la creación de Escuelas para tal fin, en ambos se afirma que se destinarían escuelas para la práctica pedagógica de los alumnos maestros, con la intención de formar maestros idóneos, ya que la profesión carecía de formalización y de formación, muchos de los maestros no tenían los conocimientos suficientes no sólo en los ramos de estudio sino en la pedagogía. Por lo que se buscó formar maestros calificados en el método de enseñanza, quienes para obtener su título y ser nombrados en una Escuela debían mostrar sus conocimientos mediante varias pruebas escritas y disertaciones. No obstante, estas instituciones

no fueron aceptadas en todos los Estados, debido a que en ellas se propendía por una educación laica, y a que los maestros alemanes que se encargaban de dirigir estas escuelas y la clase de pedagogía no eran en su mayoría católicos.

Sin embargo, este problema no fue tan marcado en Santander, donde hubo tres escuelas Normales y donde se contaba con una legislación en educación casi idéntica a la proclamada a nivel nacional, ya que las tres Escuelas Normales se mantuvieron hasta la llegada de la Regeneración, aunque durante las guerras sí se vieron obstaculizadas sus actividades.

**2.6.3 Sociedades didácticas como centros ideológicos.** Las sociedades fueron populares en Colombia desde inicios del siglo XIX durante el proceso independentista. Hubo sociedades de artesanos, políticas, masónicas, filantrópicas, católicas y también pedagógicas.

Autores como Gilberto Loaiza (2011) y Gloria Mercedes Arango (1993) afirman que las primeras sociedades surgieron durante los primeros intentos de construcción del orden republicano. Según Loaiza, el fenómeno de las sociabilidades del siglo XIX surgió en el periodo comprendido entre 1810 y 1828. En estos años surgió una sociabilidad ilustrada que tuvo el fin de difundir un catequismo de principios y valores para instaurar el nuevo ordenamiento político de la república independiente. Posteriormente, entre 1832 y 1854 surgieron otras formas de sociedad como los partidos liberal y conservador y las sociedades democráticas, que difundieron ideas políticas. Y entre 1854 y 1886, surgieron asociaciones religiosas a nivel nacional y regional sobre todo en Estados como Antioquia, Tolima y Cauca, como alianza entre el partido conservador y la Iglesia, para disputarle al liberalismo el poder en el proceso de construcción nacional. Enlazado a este proceso, el partido liberal radical se esforzó por dar organización al sistema nacional de instrucción pública fomentando la creación de sociedades

de maestros, como una sociabilidad ilustrada y elitista que tenía el fin de difundir las ideas políticas liberales y pedagógicas (Loaiza, 2011, p.375).

Las sociedades de maestros, además de difundir ideas políticas, tenían como fin la actualización del conocimiento pedagógico. Fueron fundadas a partir de la legislación de Instrucción Pública. En el Código se formula la creación de sociedades de institutores en los artículos 119 al 124, así como en el Decreto en el artículo 14 del capítulo 2, en los que se dice que se crearán sociedades didácticas con el fin de fomentar la capacitación y el compromiso por la profesión.

En el Código, artículos 119 al 124, se establece quiénes podían tener membresía en las sociedades de institutores: directores y subdirectores de las escuelas de ambos sexos, miembros del Consejo de Instrucción Pública como inspectores, superintendentes, jefes. Pero también personas interesadas en la instrucción (“amigos de la educación”) y alumnos destacados. Quien presidía estas sociedades era el director de la escuela normal, lo que muestra que esta institución debía ser el centro de enlace de los colegios de la región.

Respecto a lo anterior, Loaiza afirma que las Sociedades de Institutores reglamentadas por la legislación de 1870, se establecieron durante la reforma escolar, fueron formas de asociación para acoger a los institutores de las escuelas normales.

Además, estas sociedades, aparte de tener el fin de realizar lecturas pedagógicas y actualizar a los maestros, tenían fines políticos. En palabras de Loaiza “(...) las Sociedades de institutores fueron un punto de encuentro de las élites liberales locales alrededor de la promoción del proyecto de educación laica, pero sobre todo fue el círculo protector de la figura naciente del maestro de escuela y en desmedro de la figura tradicional del cura párroco” (Loaiza, 2011, p. 375).

No obstante, Loaiza, enfatiza en que las sociedades didácticas tuvieron una vida corta y esporádica, además de que se vieron enfrentadas a las sociedades católicas. Pero en este contexto se destaca Santander porque fue como el único Estado que conoció el auge de las sociedades educacionistas, entre 1871 y 1875. En este punto sostiene Loaiza que hubo tres sociedades en este Estado: las dos primeras creadas en toda la nación, que fueron la Sociedad de Instructores de Vélez en 1871, la Sociedad de Instructores del Socorro en el mismo año y la Sociedad Didáctica de Santander, también del Socorro (Loaiza, 2011, p.378).

La Sociedad Didáctica de Santander, que fue la más dinámica, contaba con una publicación semanal: el citado periódico *El Pestalozziano*, el cual funcionó un año, razón por la que ha sido más estudiada. En palabras de Loaiza “(...) fue la Sociedad Didáctica que reunió, en 1875, a los notables liberales del Socorro, gracias a la iniciativa del profesor Alberto Blume. Esta sociedad fundó el semanario *El Pestalozziano* que dejó de publicarse a causa de la guerra civil de 1876” (Loaiza, 2011, p.376).

La Sociedad Didáctica de Santander estuvo dirigida por los profesores Alberto Blume y Nepomuceno Serrano. Tuvo tres categorías de socios: la primera estaba conformada por los maestros y directores de escuelas como los nombrados anteriormente, la segunda por los dedicados al ramo de la educación como intendentes, superintendentes, directores de educación entre otros, y la tercera por los “amigos de la educación”. Estos últimos, debían ser presentados por un miembro de la primera categoría. En el acta de fundación de esta Sociedad, encontramos a los siguientes profesores, en su mayoría graduados de Escuelas Normales (aunque algunos solo realizaron la capacitación pedagógica después de haberse graduado de otros colegios de secundaria):

1. Nepomuceno Serrano profesor en las dos Escuelas Normales del Socorro, 2. Alberto Blume, maestro alemán, profesor en las dos Escuelas Normales y en las tres anexas

de la misma ciudad. 3. Marco A. Barroso, director de la escuela superior de Niños. 4. Félix F. Noriega, director de la escuela de niños de Simacota, 5. Tomas Vargas, inspector escolar del departamento del Socorro, 6. Trino Posada, director de la escuela media de niños de la ciudad del Socorro. 7. Pedro Antonio Gómez, subdirector de la escuela de varones i catedrático de la de mujeres del Estado. 8. Doctor Vicente Herrera, inspector escolar del departamento de Vélez, 9. Presbiterio Félix Jirón, cura párroco de Simacota y profesor de instrucción privada de la misma población. 10. José Joaquín García, director de la escuela superior de San Gil, 11. Marco A. Herrera, director de la escuela de San José y catedrático en el colegio Universitario de San Jil, 12. Tobías Valenzuela, catedrático del colegio La Concordia i director de la sucursal del Banco de Santander y 13. Rafael Olivos, director superior de la escuela de niños de la ciudad de Charalá. (*Pestalozziano*, 1875. pp. 2-3).

Como veremos en el siguiente capítulo, *El Pestalozziano* tenía como fin difundir el método del pedagogo suizo y promover la educación en artes y oficios, habla de la importancia de la educación y presenta modelos de clase de todas las materias básicas propuestas para las escuelas en el Decreto y Código. Respecto a las normas de publicación en el periódico, que ellos catalogaban como “hoja periódica de carácter pedagógico, científico y literario”, se consideraba como colaboradores del periódico a los miembros de la Sociedad Didáctica. Para evaluar los artículos para su publicación se estableció una junta revisora de cinco miembros residentes en la capital del Estado. Así mismo, cada uno de los miembros debía consignar una cuota de \$10 pesos para gastos de impresión, los cuales serían devueltos con el producto de suscripciones (*Pestalozziano*, 1875, p. 4).

Es interesante la propuesta de agremiar a los maestros desde la legislación, pues era novedoso para su época establecer grupos con ideas políticas en común, así como en el caso de los maestros para actualizarse en saberes como la pedagogía, y aunque no tuvo tanta continuidad, marcó un precedente importante en la instauración de redes de asociación, que permitió la unión como maestros y una formalización de su profesión. Para Loaiza con estas sociedades “(...) en definitiva se quiso promover un modelo liberal y elitista de asociación que

buscaba reunir y comprometer al notablato, además de crearle su lugar social de aceptación al maestro de escuela; pero esta tentativa fue tímida, muy localizada en algunos estados y apenas sirvió para acompañar el declive del proyecto escolar liberal” (Loaiza, 2011, p.377).

Podemos afirmar que las sociedades didácticas tenían funciones políticas y sirvieron también para darle al maestro un lugar destacado dentro de la sociedad. En Santander la idea tuvo una importante aceptación, además tuvo la importancia de crear una hoja periódica en la que se difundieron guías para maestros, ejercicios de clase, discursos políticos entre otros.

En cuanto a la difusión del periódico, en éste se muestra que había como suscriptores maestros, políticos, tanto hombres como mujeres. Si bien no se menciona a ninguna mujer como socia, algunas alumnas maestras de la Escuela Normal del Socorro publicaron artículos y discursos en el periódico. Incluso el número de suscriptores fue aumentando a lo largo de la existencia del periódico. Así mismo hubo suscriptores de varios departamentos del Estado de Santander e incluso de otros Estados. Lo anterior, muestra que hubo una recepción del periódico por unas personas que pertenecían tanto al grupo político gobernante así como maestros que tenían acceso a la compra del periódico y a la lectura de este.

A manera de conclusión, las dos legislaciones firmadas por Felipe Zapata son casi idénticas, versan sobre la enseñanza, la vigilancia y la administración, donde se tratan todos los aspectos concernientes a la organización de un sistema educativo nacional. Además, queda claro que las materias de enseñanza para las escuelas elementales y superiores, así como toda la legislación del Código fueron un modelo para el Decreto proclamado un año después. Ambas legislaciones son reflejo del proyecto liberal, que buscaba formar a cierto tipo de ciudadanos que conocieran las ciencias aplicadas, o las llamadas “ciencias útiles”, a la producción, el trabajo y los negocios. Con ello se buscaban mejores ciudadanos. Incluso en el Código se

promovía la enseñanza del nacionalismo y de la ciudadanía, mediante clases sobre política del Estado, que contribuirían a largo plazo a establecer cambios de mentalidad en el Estado. La educación era vista como un derecho del ciudadano y obligación del Estado, no solo de los padres, aunque esta idea tardó un siglo más en implementarse en Colombia debido a que la educación no era vista como una necesidad fundamental.

La base de estas ideas se encuentra en gran medida, como mostramos, en el pensamiento pestalozziano así como en el nuevo concepto de infancia que surgió en la modernidad y en la pedagogía que imperaba en países como Alemania. Desde ella se promovía la enseñanza práctica y la formación en oficios. Más allá de ello, se observa una nueva valoración de los niños como un sector de la población al que había que proteger y educar. Igualmente, se promueve la educación diferenciada de las niñas y los niños. En últimas puede afirmarse que el Código y el Decreto muestran una recepción del método de Pestalozzi, entendida no solo como copia sino como interpretación y como apropiación de este a las condiciones del país.

Ahora bien, tal apropiación fue defectuosa, pues en últimas estos políticos gestores de la Reforma fueron demasiado utópicos y se dejaron llevar por sus ideas sin importar el contexto de la sociedad. En palabras de Jaime Jaramillo Uribe:

El decreto aspira [...] a incorporar a la enseñanza y a la práctica educativa el método de las ciencias experimentales y los principios de la pedagogía filantrópica del pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX. No es difícil detectar en él las ideas de Pestalozzi o de Froebel en sus recomendaciones sobre castigos y sobre la observación de la naturaleza. El espíritu del decreto es profundamente idealista en todos los sentidos que este concepto pueda tener, tanto en la fijación de altas y exigentes metas morales como en la desproporción entre sus propósitos y las condiciones reales que el país podía ofrecer en ese entonces para realizarlas (Uribe, 1980, p. 2).

Por lo que puede expresarse que los pocos resultados pueden deberse a este carácter utópico y a que se establecieron ideas que no iban acordes con la realidad cultural e ideológica

del país, como lo era el laicismo, que estaba en contradicción con la mentalidad de la época, debido a que en su mayoría la sociedad era católica, así como la falta de recursos, entre otros.

No obstante, pese a que hubo obstáculos para la realización del proyecto instruccionalista, como hemos mencionado, se llevaron a cabo cambios y mejoras en la instrucción, se creó una legislación en la que se difundieron ideas pedagógicas modernas como la idea de infancia y su desarrollo, parte fundamental del proyecto educativo liberal, la creación de sociedades de institutores para formar un gremio de maestros, la fundación de Escuelas Normales para la profesionalización de los maestros, una organización secular de la instrucción como deber del Estado y una educación práctica.

Todas estas medidas fueron aportes que los liberales hicieron a la legislación y que el Estado Soberano de Santander buscó con ahínco aplicar. En el próximo capítulo se muestra que hubo guías para la enseñanza de la lectura y la escritura realizadas por maestros graduados de las Escuelas Normales en su mayoría, las cuales tuvieron gran influencia pestalozziana. En el capítulo cuarto, por su parte, se observará el esfuerzo por fundar y mantener las Escuelas Normales y el establecimiento de un colegio universitario. En estos dos capítulos se buscará evidenciar que Código y Decreto tuvieron unos intentos de puesta en práctica en Santander.

### **3. Puesta en práctica del método de Pestalozzi: el pestalozziano y las guías de enseñanza.**

En este capítulo, se realizará una descripción de varias guías de enseñanza, donde se mostrarán los principios de Pestalozzi que estas reproducen casi de manera idéntica, o con escasas modificaciones. En ellas se observa que hubo una interpretación y actualización del método del pedagogo suizo pues sus autores, en su mayoría maestros egresados de las Escuelas

Normales, realizan ejercicios en los que no solo es fácil encontrar el fundamento pedagógico pestalozziano, sino que lo aplican de manera técnica a los ejercicios propuestos en las guías.

La realización de estas guías y su publicación fue impulsada directamente por el Estado, que se interesó en publicar libros para la enseñanza de la lectura y la escritura, pues la instrucción pública tenía que empezar con las primeras letras como base para formar ciudadanos electores, ya que solo tenían el derecho al voto quienes supieran leer y escribir: “Después de la independencia surgió el ideal del alfabetismo universal, proclamado con entusiasmo por los dirigentes liberales del periodo federal: como lo dijo el presidente Eustorgio Salgar en 1870, a la ciudadanía y a la urna, base del nuevo poder político, solo se podría llegar de la mano del maestro y de la cartilla de lectura” (Melo, 2006, sp).

Bajo esa premisa, se fomentó la publicación de periódicos pedagógicos como *El maestro de Escuela*, *Escuela Normal* y *El Pestalozziano*, así como guías de instrucción para la enseñanza de la lectura. Examinaremos *El Pestalozziano* y las guías de instrucción a continuación.

### **3.1 El Pestalozziano: órgano de difusión de la reforma instruccionalista**

*El Pestalozziano* fue el principal órgano de expresión de los impulsores de la reforma instruccionalista en el Estado Soberano de Santander, aunque hubo más periódicos pedagógicos como *Escuela Primaria*, que se creó de acuerdo con la Ley XIV sobre Instrucción Pública, la cual formuló la publicación de una revista dedicada a la educación que se publicaba cada semana. Se hace una interpretación de *El Pestalozziano* porque este muestra una recepción del método pedagógico en sus ejercicios de clase propuestos, mientras que el primero tiene más un contenido sobre el funcionamiento de las escuelas, los alumnos matriculados, los exámenes finales en las Escuelas Normales, las leyes y Decretos de Instrucción pública.

El logo del Pestalozziano era: “La ciencia desarrollada por la razón, puede dar el conocimiento de la naturaleza y de Dios”. Se publicaba semanalmente y duró casi un año, desde el 5 de septiembre de 1875 hasta el 16 de agosto de 1876. Se editaron 31 números en el Socorro, en la Imprenta de Sandalio Cancino y Hermanos. El periódico fue el medio de difusión de la Sociedad Didáctica de Santander del Socorro. Sus secciones eran “Pestalozziano”, “Pedagogía”, “Artes y oficios”, “Literatura” y “Matemáticas”.

El periódico tenía como ideal, no solo difundir un discurso pedagógico, sino un proyecto político que cimentara una comunidad cívica. Roger Chartier sostiene que “las prácticas de lo escrito son esenciales a la definición de la cultura política moderna que afirma la legitimidad de la crítica frente a la potencia del príncipe y que cimienta la comunidad cívica sobre la comunicación y la discusión de las opiniones individuales. La idea ilustrada de Kant de que la escritura debe fomentarse para lograr en los ciudadanos el uso público de la razón se revela en el proyecto del periódico *El Pestalozziano*, en la medida en que se buscaba, a partir de la difusión de lecciones para la enseñanza básica, la formación a futuro de ciudadanos ilustrados en las ideas liberales que se discutían en países que se consideraban más adelantados en la línea del progreso. Por ello, este periódico no solo contiene desarrollos de ejercicios para dar clases en los colegios, sino que también hay discursos sobre política, modernización, progreso, laicismo y el papel de la educación en esos ámbitos.

En esa medida, el periódico buscó que directores de escuelas, maestros, amigos de la educación y personas ilustradas del Estado de Santander se afiliaran para poder publicar semana tras semana artículos de actualización educativa para los maestros, guías de enseñanza, ejemplos de clase y ejercicios. El periódico también estaba abierto a artículos de sus suscriptores y socios.

Como lo planteamos en el capítulo anterior, si miramos a los suscriptores de *El Pestalozziano* encontramos políticos liberales como Aquileo Parra, Luis Felipe French, Eliseo Canal, Narciso Cadena, Nepomuceno Gómez, Miguel Pradilla y Vicente Serrano. También se encuentran entre sus suscriptores algunos maestros. La mayoría provenía de Santander, pero también había suscriptores de otros estados.

Los artículos del periódico reiteran en ideas impulsadas por el gobierno liberal, por ejemplo, la necesidad de una enseñanza práctica. En un artículo de Alberto Blume, este manifestaba que en los Estados Unidos de Colombia había una necesidad de hombres instruidos en ciencias liberales y prácticas, pues la educación que por tradición se daba en el país había dejado suficientes personas instruidas en ciencias morales y legales, mientras que se carecía de expertos en ramos de ciencias útiles, mecánicas y liberales, los cuales eran necesarios para formar trabajadores calificados que serían los únicos capaces de generar el progreso de la nación (Blume, 1875, pp. 10-20).

Otro artículo formulaba una preocupación similar: “Dios libre al Estado de hombres que sean instruidos, i no tengan profesión conocida ni amor al trabajo (*Pestalozziano*, 1875, p.73). Se consideraba que la carencia de personas instruidas en las artes y los oficios había dejado en el atraso actividades como la agricultura, la principal actividad económica del país:

La agricultura i las artes dan riquezas, dan moralidad, dan independendencia i dan felicidad; pero como aquí no se piensa por ahora en perfeccionar la agricultura ni las artes, ni en hacer que quienes a ellas se dedican ocupen el puesto que les corresponde como ruedas principales de la maquina social, resulta que la agricultura i las artes están casi tal cual las dejaron los españoles. (*El Pestalozziano*, Noviembre 26 de 1875, Numero 11).

Los liberales con su reforma instruccional creían poder llenar ese vacío fomentando la formación técnica y práctica. En ese aspecto resultaba ejemplar la escuela alemana. Blume

solía exaltarla, pues consideraba que en ella se lograba muy bien ese principio de la orientación de la enseñanza a la práctica. Por ejemplo, en su artículo “La educación en Alemania”, Blume describe las escuelas reales en Alemania y su división en escuelas de primer y segundo orden, las primeras con énfasis en la educación humanística y las segundas dedicadas a una educación más técnica. El método utilizado en estas últimas era práctico, las lecciones eran orales y se realizaban ejercicios prácticos en clases.

También la educación de los Estados Unidos de América era a veces mencionada como ejemplo para los Estados Unidos de Colombia. En un artículo se indicaba que la causa principal del progreso económico de ese país era la educación orientada a la formación en artes y oficios. Tal formación “es la clave de este progreso en Norte América y su carencia la causa del atraso en Colombia”. De este modo, “mientras no demos al pueblo instrucción práctica i realmente artística de que carece, encargando esta misión a los maestros de enseñanza primaria hasta que se establezcan Escuelas Normales y particulares de artes i oficios, no habrá un progreso económico”. (*Pestalozziano*, 1875, p. 26).

De hecho, se hablaba en el periódico de que un resultado importante de esa labor periodística, que, como dijimos, revelaba las ideas de la Sociedad Didáctica, debía ser la promoción de la fundación de escuelas de artes y oficios y de industrias para el desarrollo material del Estado. Nepomuceno Serrano lo expresaba de la siguiente manera:

la Sociedad Didáctica quedará satisfecha si consigue que su influencia social alcance a establecer en el Estado una industria nueva o que esta influencia ayude a fundar i sostener una o más Escuelas de Artes i oficios, que son en nuestro concepto el complemento natural e indispensable. (*El Pestalozziano*, 1875, p.73).

Esta idea de la educación orientada al progreso material se complementaba también con la fe en que esta generaría un progreso moral. Lo anterior podemos verlo en un artículo de

Zenón Solano: “aun en caso de crímenes atroces, no se puede castigar con pena capital a individuo alguno que probara no haber sido educado en la moral, que significa evitar la corrupción que infesta al individuo, por todos los puntos en que se halle en contacto con la sociedad” (*El Pestalozziano*, 1875, p. 66). Para Solano, la formación moral era un deber de la sociedad para formar buenos ciudadanos, pues si la sociedad no se encargaba de educar ciudadanos, no podía tampoco juzgarlos por sus crímenes. La instrucción moral, como la intelectual y la física, debían ser pues miradas como un todo.

En este punto también era importante la noción del cuidado de sí mismo. La educación física estaba pensada para enseñar normas de higiene, el cuidado del cuerpo por medio de la alimentación saludable, ejercicios para adquirir destreza, fuerza y agilidad para la conservación de un cuerpo sano. La educación física era parte integral de esa formación moral (*El Pestalozziano*, 1875, p. 66-67). En los planes de estudios de los colegios se observa que se daban materias como Higiene, Gimnasia y Calistenia.

Los artículos revelan también la noción que se tenía del niño en la sociedad como futuro ciudadano que debía protegerse e instruirse. Los niños eran vistos como un sector de la población de importancia, pues serían los ejecutores a futuro de los ideales políticos liberales y tendrían en sus manos el progreso de la nación. La educación debía entonces contribuir a formar individuos autónomos y responsables de sí mismos y de su progreso, por lo que en la escuela debían ofrecerse “enseñanzas productivas que lleven al hombre a ser autor de su fortuna, digno, independiente y libre; y ejercer la perfección y desarrollo de la industria”. Estos resultados se verían en el transcurso de unos veinte años, cuando varias cohortes de alumnos recibieran la instrucción pública obligatoria (*El Pestalozziano*, 1875, p. 66-67).

Con respecto a esta noción nueva de infancia, la historiadora Diana Aristizábal plantea que puede hablarse de un cambio en la percepción de la infancia en el país hacia finales del siglo XIX, que llevó a que comenzaran a concretarse proyectos novedosos como el de prensa infantil, que partían de discusiones políticas y académicas que defendían la idea de que a los niños debía dárseles un lugar social propio. (Aristizábal, 2018, p. 189-190). *El Pestalozziano* muestra en diferentes artículos una inclinación similar.

Por otra parte, quienes hicieron contribuciones en *El Pestalozziano* tenían una inmensa fe en el proyecto educativo que se estaba adelantando desde Santander. En uno de los artículos se afirma que la legislación educativa de Santander aventajaba a la de otros países por promover los principios filosóficos modernos: “nuestra legislación sobre instrucción pública es seguramente la más sabia i perfecta en las naciones sur-americanas, i la de Santander aventaja en mucho a las de otros Estados de la Unión, porque fija i legaliza los modernos principios filosóficos de la civilización racional” (*El Pestalozziano*, 1875, p. 73). Esta ilusión acompañó el proyecto de *El Pestalozziano* en su corta vida.

### **3.2 Las guías de enseñanza pestalozziana**

Las guías eran un instrumento propio del método pestalozziano, que no era contemplado en el sistema lancasteriano, porque este no necesitaba libros, sino que se basaba en otros instrumentos pedagógicos como carteles.

El uso del método de Lancaster se basaba en carteles, no requería de textos; en cambio, con la introducción del método pestalozziano se requirió, para su correcta aplicación, un texto para cada niño. No obstante que el gobierno radical adquirió y publicó grandes cantidades de estos, las precarias finanzas públicas no alcanzaron a cubrir la cantidad necesaria (Cardoso, 2001, p.135).

La cartilla de lectura era entonces vista como instrumento necesario en la instrucción, en la medida en que se estaba intentando pasar de la oralidad para transmitir conocimientos, a un mayor fomento de la lectura. Además, estas guías se basaban en la idea pestalozziana del aprendizaje progresivo y por imágenes, las cuales hacían parte fundamental de este instrumento de enseñanza.

El gobierno nacional incentivó la edición de muchas de estas guías. Afirma Jorge Orlando Melo que Eustorgio Salgar hizo un contrato en 1872 para editar en París 100.000 ejemplares de la obra de Martín Lleras y Ernesto Hotschick, *Primer libro de lectura*. Pese a que no fueron editados todos los que se habían presupuestado, sí llegaron ejemplares a las escuelas:

A fines del siglo XIX los visitantes escolares encontraban en las escuelas mejores pizarras, un buen número de cartillas de lectura (de Hotschick y Santamaría, sobre todo) uno que otro texto sobre otros temas. Pronto los pedagogos vieron que había que acompañar la cartilla con otras lecturas más atractivas y aparecieron las antologías de textos literarios (Melo, 2006, Sp).

De allí fueron apareciendo las cartillas, aunque ya bien entrado el siglo XX fue que se generalizaron las conocidas Cartilla de Baquero, Cartilla Charry y *La Alegría de Leer* de Evangelista Quintana. Esta última de 1930, muestra ya un cambio del método de enseñanza de la lectura propuesto por Pestalozzi de silabeo y sonideo por el de palabras completas (Melo, 2006). No obstante, es de rescatar que en el siglo XIX, bajo los gobiernos radicales, se empezó a incentivar la creación de libros de texto y se publicaron varios por motivación de los gobiernos, que buscaban mejorar la calidad de la instrucción y empezaron a ser utilizados con mayor interés por los maestros de escuela. Aunque siempre debe tenerse en cuenta la economía precaria del Estado colombiano en ese periodo, que le impedía llevar a la realidad todos sus proyectos, incluido el de las guías escolares.

Aun con ello, las guías pueden interpretarse como la puesta en práctica del método pestalozziano en las Escuelas Normales. En palabras de Nylza Offir García: “los manuales o libros de texto escolar son un indicativo de los contenidos que se transmiten, los modos de concebir y practicar la enseñanza y el aprendizaje, la selección cultural que se hace en cada época” (García, 2015, p. 86). Para la autora, el libro escolar además de ser una herramienta pedagógica es un reflejo de la sociedad que lo publica y una guía para la ejecución de un método en la enseñanza.

Más allá de los objetivos didácticos de estas guías, es interesante observar su intención de transmitir un cierto conjunto de valores defendidos por los radicales, que detentaban el poder en ese momento: “los textos escolares, leídos en clave ideológica, permiten entrever cómo los grupos de poder y en el poder se valieron de los componentes de la instrucción, entre ellos el texto escolar, para que éste, en tanto dispositivo, promoviera y difundiera los sentimientos, saberes y actitudes de una clase política dominante” (García, 2015, p. 92).

Efectivamente, en los manuales escolares a analizar se revelan concepciones de mundo. Los procedimientos y herramientas pedagógicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje evidencian ideas muy cercanas a las propuestas por Pestalozzi, como la enseñanza por la intuición, acorde al desarrollo del niño y aplicada a la práctica. Primaban además ideales difundidos por la Ilustración, que exaltaba los logros de las ciencias positivas y de ellas su carácter experimental y su orientación al desarrollo de la técnica propendiente al progreso material. También se evidenciaba la concepción de la infancia como una etapa especial, que hacía parte de una sucesión de etapas progresivas.

Las guías son un referente de los procedimientos y de las herramientas recomendadas para llevar a cabo las clases, y los modos en que se concebía y se realizaba la práctica educativa, así como de la manera en que el maestro debía proceder en clase para llevar a cabo el proceso

de enseñanza. Las guías muestran una recepción de Pestalozzi, varias de ellas hechas por egresados de las Escuelas Normales, y por tanto ya mediadas por la interpretación de los profesores de la misión alemana.

Las guías que serán objeto de análisis son:

1. Eustacio Santamaría. *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la lectura con nociones rudimentales de Historia Natural, jeometría, aritmética, geografía y agricultura*. 1872.
2. Alberto Blume y Roque Julio Carreño. *Guía para la enseñanza de la aritmética en las escuelas primarias: arreglada según el método pestalozziano*. 1873.
2. Alberto Blume y Nepomuceno Serrano. *Guía para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Publicada por entregas en los periódicos *El Pestalozziano*, de la Sociedad didáctica de Santander en 1875 y *El Maestro de Escuela* en 1889.
3. Virginia, Felisa y María Martínez. *Nueva ortografía de la lengua castellana: de acuerdo con las últimas reformas de la Academia, y arreglada perfectamente al sistema de Pestalozzi*. 1892
4. Nepomuceno Serrano y Belisario Canal. *Curso de lectura. Libro primero de lectura elemental combinada con la escritura y el dibujo*. 1896.

La guía de Santamaría es una guía muy general, que tenía como finalidad presentar el método de Pestalozzi para los maestros, para que ellos empezaran a familiarizarse con el método. En esta medida es un texto corto que consigna ideas para desarrollar en clases diversas, como las mencionadas en el título.

Esta obra cuenta con materias como escritura, lectura, geografía, cosmología y propone la de agricultura, aunque no alcanzó a incluirla en la guía. Esta obra fue realizada para que las

escuelas enseñaran a partir de este método, por lo que estaba dirigida a los maestros, sin embargo, Gilberto Loaiza Cano afirma que el profesor Alberto Blume criticó esta obra, pues según él, no aplicaba de manera adecuada el método pestalozziano (Loaiza, 2011, p. 346).

Posteriormente, aparecerían dos guías redactadas por Alberto Blume y Nepomuceno Serrano y un colaborador. Estas guías muestran una reflexión mucho más sistemática de la enseñanza que la propuesta por Santamaría. En la guía elaborada con Nepomuceno Serrano, estos autores se proponían varias formas de escritura y varios niveles de lectura (mecánica, ideológica, estética, ortológica y ortográfica). En la enseñanza de la lectura vemos la estructura de menor a mayor complejidad, es decir, la instrucción progresiva.

Por su parte, la guía de Serrano y Canal es prácticamente la misma que había escrito Serrano con Blume, pero reactualizada, pues afirman en la introducción que el gobierno solicitó la actualización de esta guía. Como se expresa en sus primeras páginas, la guía se hizo en homenaje a la memoria de Alberto Blume, a quien le dedican su libro: “A la doliente memoria de nuestro maestro y amigo el insigne profesor Alberto Blume y a nuestros queridos compañeros de estudio dedicamos este trabajo los autores” (Serrano y Canal, 1896, p.1). Esta guía en general era más completa y pueden observarse ejercicios con imágenes, que en la anterior solo eran sugeridas. La guía además tenía como fin ser utilizada por los niños en la escuela, mientras que la primera era una guía exclusivamente para enseñar pedagogía de la lecto-escritura a los maestros.

En cuanto a la guía de las maestras Virginia, María de Jesús y Felisa Martínez, tenía como fin enseñar a los maestros el tipo de ejercicios que debían realizar para enseñar la correcta ortografía adaptada al método pestalozziano, donde se observa también la enseñanza progresiva e intuitiva.

La guía de matemáticas de Blume y Roque Julio Carreño cuenta, al igual que la de Santamaría y la de Serrano, con ejercicios con tablillas, además de ejercicios con problemas cotidianos aplicados a la realidad, a las artes y los oficios.

Estas guías fueron escogidas en este trabajo porque, exceptuando la de Santamaría, fueron realizadas en el Estado de Santander por maestros egresados de Escuelas Normales del Estado. Además, algunas de ellas se encuentran en inventarios de los colegios. Por ejemplo, de la de Blume y Serrano se dice que había diez ejemplares en la Escuela Normal de Varones del Socorro, según inventario realizado por ellos (*Informe del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander*, 1883).

Por otra parte, si miramos las carreras de los autores de estas guías podemos darnos cuenta de que varios de ellos fueron alumnos maestros de las Escuelas Normales. Nepomuceno Serrano, por ejemplo, según datos biográficos del periódico *El Pestalozziano*, estudió Humanidades y Matemáticas en colegios privados de Bucaramanga y San Gil entre los años 1867 y 1872, y en 1873 fue alumno maestro de la Escuela Normal de Institutores durante diez meses hasta obtener su título.

Por su parte, Virginia Martínez de Blume, fue una de las primeras maestras graduadas en Colombia en la Escuela Normal de Bogotá en 1873, y fue directora de la Escuela Normal de Bucaramanga desde el 1882. En el caso de Felisa Martínez, sabemos que fue maestra y examinadora de los certámenes públicos de las alumnas maestras de la Escuela Normal de Bucaramanga en 1882. También María de Jesús Martínez, según Memoria del Secretario de instrucción pública al ciudadano Presidente de Santander de 1883, fue maestra en la Escuela Normal de Bucaramanga en 1883.

Otro de los autores estudiados, Belisario Canal, fue estudiante del Colegio Universitario de San Gil en 1875, ingresó a la Escuela Normal de Institutores del Socorro en marzo de 1878

y se graduó en agosto de 1881, periodo durante el cual estuvo pensionado por el Estado y recibió su título de maestro de escuela superior, nombrado en la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga en 1882 como catedrático de Contabilidad, Geometría, Escritura y Aritmética.

Roque Julio Carreño Tarazona, quien era institutor desde antes de la reforma, representa a los maestros que ya tenía el Estado de Santander antes de la reforma instruccionalista y que se actualizó en el método de Pestalozzi al lado de Blume realizando una guía de matemáticas, así como conferencias para actualizar a los maestros del Estado (Acevedo y Samacá, 2013, p. 107).

Si, como afirma Jauss, toda obra que se realiza a partir de otra es una actualización de esta, las guías que estudiaremos pueden ser tomadas como la interpretación que realizaron esos maestros de las clases que recibieron en las Escuelas Normales, impartidas por profesores alemanes como Alberto Blume. En esa medida, es interesante ver cómo ellos adaptaron las ideas pedagógicas de Pestalozzi a su propia práctica.

Ahora bien, es importante observar cómo los textos de instrucción intentaban impulsar una ideología específica, es decir, tenían una intencionalidad. Las lecturas siempre se enfocan hacia unos ciertos aspectos de la realidad y hacia unos discursos que se quieren difundir. Esto es expresado por Néstor Cardoso: “los contenidos de los textos de lectura no son ingenuos mensajes dedicados exclusivamente al aprendizaje de tal capacidad. Estos son representaciones de las tendencias ideológicas en circulación”, como las ideas de progreso y modernización (Cardoso, 2001, p. 140). En *El Pestalozziano* y en las guías se observan estas ideas insistentemente. El discurso que permea todos estos textos, independientemente de su especialidad, está invadido por ideas sobre la necesidad de abrir la economía hacia el mercado exterior, impulsar las artes y oficios, promover obras de infraestructura modernas como los ferrocarriles, y en general fomentar la obligatoriedad de la educación como una forma de crear

individuos compenetrados con los valores del mundo moderno. En esa medida, las guías o manuales escolares tienen el doble carácter de dispositivo pedagógico e ideológico.

Se observará este doble carácter de las guías: por un lado, se mirarán las ideas pedagógicas para observar el fenómeno de la actualización del que habla Jauss, comparando el método de Pestalozzi con las cinco guías mencionadas anteriormente. La comparación se realizará a la luz de los principios fundamentales de la obra del pedagogo suizo: 1. Enseñanza progresiva; 2. La intuición como método para llegar al conocimiento, y 3. Enseñanza de las matemáticas aplicadas a la práctica. Por otro lado, se estudiará el contenido ideológico de las guías.

**3.2.1 Enseñanza progresiva.** Como lo describíamos en el primer capítulo, con el pensamiento de Pestalozzi se revela una nueva forma de entender la infancia y el desarrollo del niño, que deben ser aplicados a las ideas pedagógicas. Por ello el énfasis de Pestalozzi en la enseñanza progresiva. En sus palabras: “Hay, pues, necesariamente en las impresiones que deben comunicarse al niño por medio de la enseñanza una graduación que seguir, cuyo principio y cuyos progresos deben corresponder exactamente al principio y á los progresos de las fuerzas del niño en su desarrollo progresivo” (Pestalozzi, 1889, p.23). Lo anterior, es un principio que vemos en las guías analizadas. Pestalozzi recomendaba realizar libros para la enseñanza de la lectura y la escritura que contaran con imágenes, pues para él la primera forma de conocimiento de los niños es la observación, por lo que no debía enseñársele solo palabras, sino su relación con las cosas ya conocidas por él.

La guía de Eustacio Santamaría es una de las que mejor difunde esta idea de la enseñanza progresiva, aunque él no cita solo a Pestalozzi, sino reconoce la influencia que ha tenido de otros autores: “Bohm, Wille y la *Citolejia*” (Santamaría, 1872, p. 187). En el manual de Santamaría se intentaba enseñar el método pedagógico mediante ejercicios y lecturas de

asignaturas como: Lectura y Escritura, Matemáticas, Geografía, Agricultura, entre otras. Él propone varios aspectos basados en la obra pestalozziana, como lo es el método del sonideo en la enseñanza de la lectura:

El método mismo que usan los alemanes, que consiste en hacer pronunciar a los niños las consonantes aisladamente como si fueran vocales, es decir, con el mismo sonido con que se pronuncian cuando están formando palabras, i que yo he encomendado varias veces dándole en castellano el nombre de sonideo (Santamaría, 1872, p. 17).

Luego los ejercicios iban ascendiendo de lo simple a lo complejo, en un principio ejercicios de letras a partir del sonideo, después ejercicios sencillos como un listado de palabras con su imagen correspondiente.

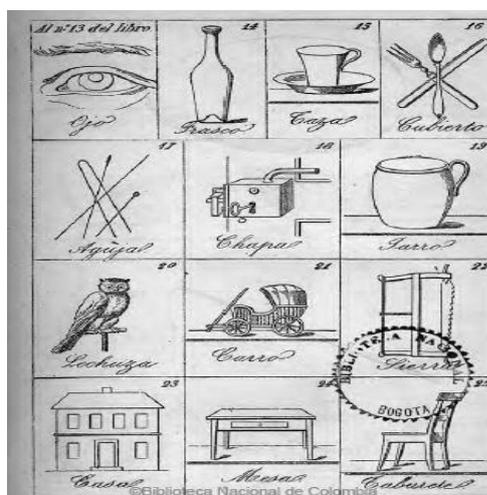


Ilustración 2. Listado de palabras con su respectiva imagen. (Santamaría, 1972, p. 17)

Luego frases. Y ya finalizando se exponen cuentos cortos, o una descripción de todos los objetos, animales o cosas utilizados en los ejercicios anteriores.

Una estructura similar se conserva en los ejercicios de escritura de primeras letras. Primero se ponía como título una letra y debajo se hacía un listado de palabras que iniciaran con esta. Posteriormente se realizaban ejercicios de ortografía y concordancia, en los que se debía escribir unas sílabas y luego palabras que concordaran con este ejemplo. Después varias palabras con la imagen respectiva a cada una, luego frases elaboradas con las palabras presentes

en los ejercicios anteriores. Después de las frases, debían leerse composiciones como fábulas, con una moraleja, en la mayoría de los casos moralizante, en donde se buscaba enseñar la obediencia de los hijos hacia los padres.

Observemos lo expuesto con este ejemplo: en las primeras páginas aparece la imagen del cisne.

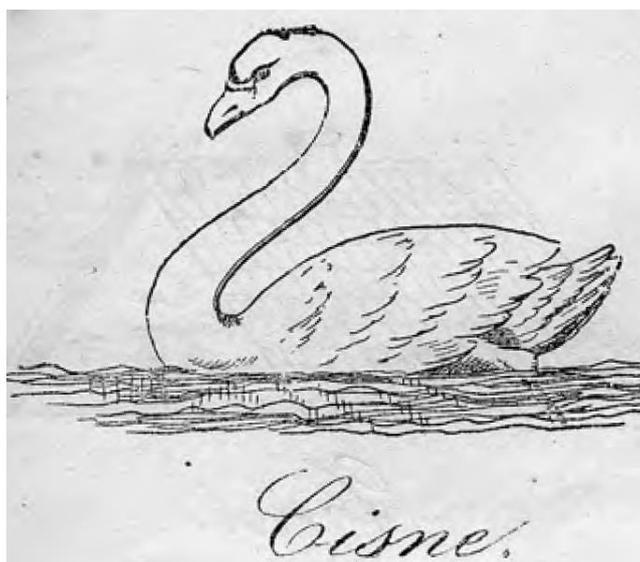


Ilustración 3. Comparación de palabra con imagen.

(Santamaría, 1872, p 11.)

Páginas después aparecen frases como: “El cisne tiene el cuello largo” (p. 41). Luego con la palabra cisne se realiza la siguiente composición en la que se describe al animal y luego se realiza un cuento:

El cisne tiene dos patas. No es, pues, un animal cuadrúpedo, sino un animal bípedo, porque los cuadrúpedos son los que tienen cuatro patas, como el caballo, i bípedos los que tienen dos, como la gallina. El cisne tiene la pluma blanca, el pico negro, la pechuga ancha, i cuello largo i mui hermoso, i pone huevos como las gallinas. El cisne es un ave, i es de las aves acuáticas. Estas aves tienen unas membranas de tela entre los dedos, que se llama la membrana natatoria, porque es debido a ella que puede nadar. - ¿Canta también el cisne?

- ¿Cómo se llaman las aves que saben cantar dulce i melodiosamente? - ¿Con qué aves tiene el cisne más semejanza? - ¿Qué diferencia hai entre el cuello del cisne, del ganso y del pato? - ¿Cuál de ellos tiene el cuello más largo i cuál lo tiene más corto? Cuando una persona tiene el cuello hermoso, largo, blanco, se dice que tiene cuello de cisne. A un buen poeta o músico también se le llama cisne. - ¿Por qué todo eso? Todas las aves acuáticas, como el cisne, el pato, el ganso, tienen el pico más ancho por la punta, por lo que se les llama aves de cuchar o de cuchara, porque el pico se asemeja en alguna manera a una cuchara. Tened presentes esos dichos antiguos: ave de cuchar nunca en mi corral: pato, ganso y ansarón tres cosas suenan una son; i sobre todo, no os pongáis nunca en el caso de tener que pagar el pato (Santamaría, 1872, p. 51).

En la composición anterior, vemos cómo se realiza una descripción del objeto de estudio. En este caso el cisne, luego se establecen comparaciones de éste con expresiones populares, que los niños podían escuchar en su diario vivir, además podemos ver diferentes aspectos como dichos y usos de la palabra. Por lo que puede decirse que la idea era que se abarcaran los diversos usos de las palabras en varios contextos para que los niños lograran establecer diferencias entre estos de manera progresiva.

Un ejemplo de fábula moralizante es esta:

### **El ratoncillo**

Una vez dijo un ratón viejo y de mucha experiencia: -Escucha, hijo voi a salir para traerte pan. Sé obediente i quédate adentro. Apenas se había ido aquel, cuando el ratoncillo se salió de la cueva. - El gato, que no estaba aguardando otra cosa, en un decir ¡Jesús! saltó sobre el ratoncillo y lo agarró. Todo fue uno, echarle la garra, matarlo i comérselo, toma por desobediente! (Santamaría, 1872, p. 44).

Las unidades concernientes a las Matemáticas, la Geografía y la Historia Natural también se encuentran claramente estructuradas de lo simple a lo complejo. Lo primero es que se presupone que estas materias necesitan el aprendizaje previo de la lectura y la escritura. Así

en la parte de Geografía, se inicia con una especie de glosario de conceptos de la materia, empezando por la propia definición de esta: “la geografía es la que estudia cómo es la tierra en que vivimos y cómo está dividida” (Santamaría, 1872, pp. 151-155). Luego de esta definición general, empieza de manera progresiva a explicar conceptos específicos de la materia, yendo entonces de lo general a lo particular. Por ejemplo, explica qué es la tierra, definiéndola y mencionando sus accidentes geográficos; luego describe los artefactos que sirven para representarla y explicar sus movimientos y los de los planetas y el sol, como el globo terrestre y el telurio. Luego pasa al mapa para hablar de Colombia, sus divisiones y su demografía. Y termina en Bogotá y Tequendama, para indicar la diferencia entre país, ciudad y pueblo. En el apartado sobre Bogotá habla con exaltación de la ciudad, su belleza y sus potencialidades económicas.

Se observa entonces una estructura progresiva del aprendizaje que además incluye también las imágenes, para que los niños observen gráficamente de qué se está hablando. Algunas de las imágenes propuestas son estas:



Ilustración 4. Globo terrestre utilizado para la enseñanza en las Escuelas (Santamaría, 1872, p. 156)

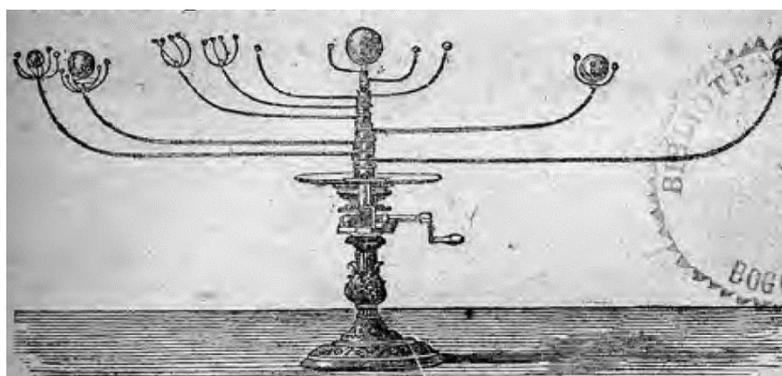


Ilustración 5. Planetario (Santamaría, 1872, p 157)

Es interesante indicar que el mapamundi, el planetario y el telurio fueron implementos didácticos que efectivamente se encuentran en los colegios de enseñanza secundaria del Estado, como podemos constatarlo en un inventario realizado en el Colegio San José de Pamplona en

1883 (*Informe del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado de Santander de 1883*).

Otra guía que también tiene en cuenta el principio pestalozziano de enseñanza progresiva es la de Alberto Blume y Nepomuceno Serrano, la cual fue publicada de manera incompleta por números en el periódico *El Pestalozziano* en 1875. En la revista *Escuela Normal* en 1899 se publicó un fragmento que no fue publicado en el periódico anterior, por lo que en este punto tendremos en cuenta las dos publicaciones para tener una idea más completa de la guía.

En esta guía los autores afirman que la enseñanza de la lecto-escritura es básica para el aprendizaje de las otras ciencias por lo que debe prestársele la mayor atención posible. La guía contiene ejercicios de escritura y gramática, que inician con la enseñanza de las primeras letras y las sílabas y luego va ascendiendo a textos más complejos como poesías, cuentos cortos, fábulas, charadas, y hasta escritos filosóficos, los cuales reflejan aspectos de la realidad tanto en el ámbito práctico como la agricultura, como en el político, como las facciones políticas y las guerras.

La guía propone ejercicios en cinco niveles de educación elemental para niños entre los 5 y 10 años. En el primer año se enseñaba el conocimiento de las letras minúsculas, para el segundo año se proponían ejercicios silábicos compuestos. Posteriormente para el tercer año se enseñaba el uso de las letras mayúsculas. El cuarto año contemplaba el orden alfabético de las letras, y el quinto año se preparaba para lectura corriente. Esta estructura progresiva podemos verla en los siguientes ejercicios propuestos para primer grado:

Numero 1°

Primer ejercicio: Haga el Maestro, en primer lugar, que los niños ocupen sus respectivos puestos en las bancas y á debida distancia, en seguida distribúyanse los libros

entre los niños, después de lo cual se dará una corta lección objetiva sobre el libro, explicando lo que se llama pasta, lomo, hoja, etc. Haga el maestro que los niños tomen el libro por el lomo con la mano izquierda para colocarlo luego sobre la mesa, de modo que quede con la parte superior hacia adelante; y, por fin, se hará que todos los niños levanten a un tiempo la pasta, luego la primera hoja, la segunda etc., hasta encontrar la primera viñeta.

Segundo ejercicio: El Maestro hará que todos los niños muestren la viñeta y que uno de ellos indique el objeto que representa; en seguida dará el Maestro una corta lección sobre la iglesia (templo) explicando qué cosa es la iglesia, para qué sirve, donde está, de qué partes consta, qué objetos notables hay en ella y quién manda en ella (Blume y Serrano, 1899, p.175).

Estos ejercicios nos recuerdan una idea expresada por Roger Chartier (2005, p. 108): “la lectura siempre encarna gestos, espacios, costumbres”. La guía hace que maestros y estudiantes adopten posturas en el espacio de la clase y recreen gestos específicos. Pero los ejercicios también revelan el carácter progresivo de la enseñanza guiado por el maestro, quien por medio de imágenes y de varias instrucciones, debía proporcionarle al estudiante las herramientas que necesitaba, para ir ascendiendo paso a paso al conocimiento de las primeras letras y de la escritura.

Para transmitir el conocimiento de la lectura y la escritura, los maestros se valían de imágenes que acompañaban las palabras y de la pronunciación de estas de manera dividida por sílabas, para ascender a las palabras y posteriormente frases. Aquí vemos un ejemplo del método del sonideo o silabeo:

#### Tercer ejercicio

El Maestro hace mostrar la iglesia pintada á todos los niños, y luego hace que repitan en coro la palabra iglesia varias veces, disminuyendo la rapidez hasta conseguir que pronuncien por separado las sílabas de que consta, auxiliados por el Maestro. Este ejercicio se repite marcando las sílabas con golpes que dará el Maestro, y pronunciando las sílabas el Maestro hará que los niños las cuenten y poder así establecer el siguiente diálogo:

— ¿Cuántos golpes se han dado al pronunciar la palabra iglesia?

— Hemos dado tres

— ¿Cuántas partes tiene, pues, la palabra iglesia?

— La palabra iglesia tiene tres partes.

— Esas tres partes se llaman sílabas: ¿Cuántas sílabas tiene, pues, la palabra iglesia?

— La palabra iglesia tiene tres sílabas.

(Repetición en coro)

Pronuncien todas las tres sílabas marcándolas por golpes.

Pronuncie ahora la primera sílaba, la segunda, la tercera.

¿Quién quiere pronunciar la primera sílaba?

Pronuncien todos la primera sílaba.

Otra vez.

(El Maestro hará que los niños pronuncien la letra i, con mucha lentitud y la voz llena).

(Blume y Serrano, 1899, p. 175).

Como puede verse, Serrano y Blume proponen ejercicios progresivos para percibir el sonido y la entonación. Además, proponen ejercicios de lectura, en tres niveles: el primer nivel de lectura es el mecánico, que se refiere a leer de manera clara. El segundo nivel es el de lectura ideológica, que se refiere a la interpretación del sentido de la lectura: “el hábito de leer dándose cuenta intelectual de las ideas contenidas en la composición” (p. 165). Para este tipo de lectura los autores proponen las siguientes reglas:

1ª Conocimiento de la significación filológica y científica de cada palabra;

2ª Conocimiento de la estructura gramatical de cada frase y de cada oración;

3ª Conocimiento del género literario al que pertenece la composición y

4ª Discernimiento y buen criterio para distinguir las bellezas y errores de cualquier especie que contenga la misma composición (Blume y Serrano, 1899, p.165).

Este nivel de lectura es más complejo y requiere conocimientos previos, esto para los autores se debe dar a lo largo de la instrucción primaria (no solo elemental sino también media y superior). Posteriormente, afirman que los maestros en el primer año se deben enfocar más en la lectura mecánica, aunque recomiendan ir incorporando la enseñanza de la lectura ideológica desde este año, de tal manera que el maestro guíe a los estudiantes para que ellos den explicación a las palabras.

El tercer nivel es el de la lectura estética, que se refiere a la lectura en voz alta, con la entonación, y la elocución precisa, dando cuenta de los sentimientos, emociones e intenciones del discurso leído, para de esta manera dar a entender de forma clara al público las intenciones del texto. Afirman los autores que este tipo de lectura es “el arte de leer con la entonación que exijan los sentimientos de cualquier género que vayan envueltos en la idea de la composición” (p. 166). Acá proponen que el maestro lea en voz alta para que los alumnos imiten su ejemplo a partir de unos ejercicios de recitación.

Por otra parte, además de los tres niveles de lectura anteriormente enunciados, afirman que se debe tener cuenta la ortología, es decir, la correcta pronunciación de las letras y las palabras. El profesor deberá hacer que los niños lean en voz alta y que pronuncien adecuadamente las palabras, con su sonido y acento. Además de lo anterior, proponen la enseñanza de la ortografía española, por encima de la americana, pues afirman que es mejor para comprender el estudio etimológico de las palabras.

Por su parte, en la obra de las maestras Virginia Martínez de Blume, Felisa Martínez y María de Jesús Martínez, de 1892, estas afirman que, en su trabajo como maestras por varios años, han logrado aplicar la pedagogía de Pestalozzi como un método sencillo para enseñar la ortografía, y así solucionar los problemas que tienen los niños como la falta de comprensión de algunas reglas ortográficas. Con su guía consideran que pueden explicar de forma clara y sencilla las reglas ortográficas y así solucionar el problema de la carencia de un manual sencillo con dichas reglas.

Las autoras inician enumerando los principios en que basan su enseñanza, en los que se observa la inspiración pestalozziana:

1. Toda enseñanza debe ser objetiva y concreta
2. Nunca deben suministrarse dos ideas a un mismo tiempo

3. Siempre se debe marchar de lo conocido a lo desconocido, estableciendo una perfecta catequización por preguntas y respuestas cortas
4. Toda regla debe sacarla el niño como consecuencia del conocimiento que haya adquirido
5. Toda buena enseñanza debe atender al desarrollo simultáneo de todas las facultades intelectuales, y no desarrollar una a expensa de las otras.
6. En cada lección debe adquirir el niño conocimientos nuevos, y las tareas deben ser proporcionadas a sus fuerzas
7. Todo término desconocido que entre en una conferencia debe ser explicado por el maestro
8. De todo estudio deben ver alguna aplicación práctica para la vida (De Blume, Martínez y Martínez, 1892)

Se evidencia entonces la idea del aprendizaje progresivo, lo cual se revela en su forma de exponer las reglas de la ortografía que van ascendiendo de lo simple a lo complejo.

Por último, la enseñanza progresiva también está presente en la obra de Nepomuceno Serrano y Belisario Canal. En esta guía se parte igualmente de ejercicios de escritura y lectura donde recomiendan hacer repetir a los niños, por medio del método del sonideo, las palabras divididas en sílabas. Asimismo, en la enseñanza de la escritura proponen el trazo de las letras y explican cómo van dibujadas, además proponen la enseñanza por cursos, para el primer grado la enseñanza de las palabras acompañadas de las imágenes, de manera semejante a la propuesta de Eustacio Santamaría, como en el siguiente ejemplo:



Ilustración 6. Enseñanza de las palabras mediante imágenes y silabeo (Serrano y Canal: 1896, p. 5).

Como puede verse, para los autores la enseñanza de la lectura debe ir acompañada en el primer año de imágenes, a lo que se llamó enseñanza objetiva. Esta enseñanza se componía de imágenes, letras, palabras divididas en sílabas, a lo cual llaman el método del sonideo:

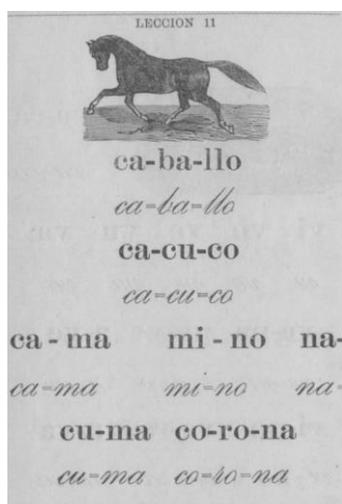


Ilustración 7. Enseñanza de la lectura objetiva mediante el silabeo (Serrano y Canal, 1986, p. 14)

En el ejemplo anterior, se realiza la división por sílabas de la palabra caballo acompañada de la imagen y posteriormente sílabas con la letra C combinándolas con vocales, así como con otras letras. Esto muestra una enseñanza progresiva, con la que poco a poco se va llegando a un nivel mayor de aprendizaje. Esto también se observa en los siguientes ejemplos en que se realizan oraciones con la división de palabras por sílabas y después una composición.

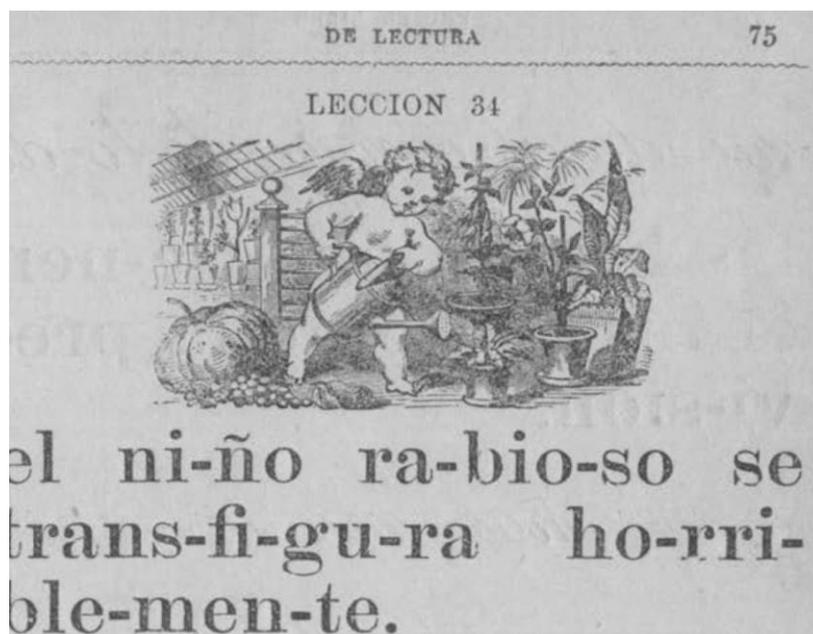


Ilustración 8. Enseñanza de la lectura y escritura de frases mediante el silabeo (Serrano y Canal, 1986, p.75)

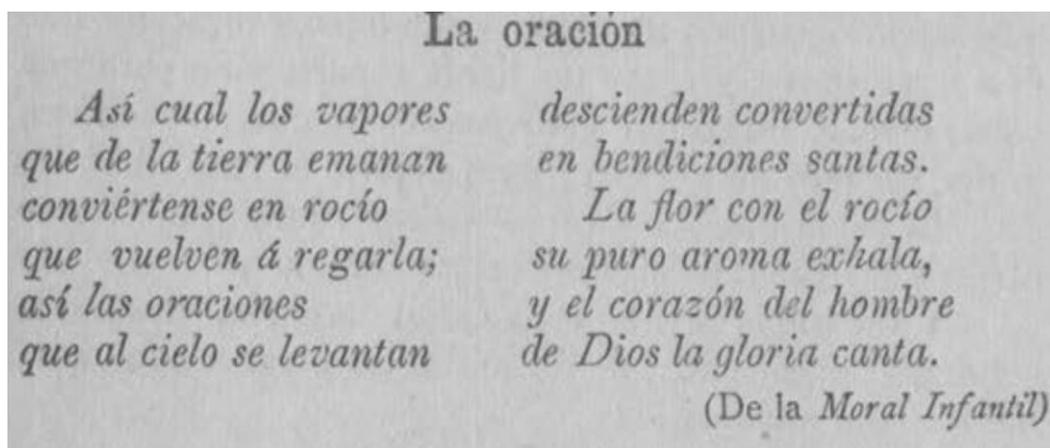


Ilustración 9. Composiciones (Serrano y Canal, 1896, p, 74)

Posteriormente, van ascendiendo a lecturas de cuentos y fábulas.

El método progresivo observado en los ejercicios propuestos por las guías analizadas puede entenderse como una puesta en práctica de las ideas sobre la instrucción progresiva de Pestalozzi. En palabras del pedagogo suizo:

Vuelvo á considerar otra vez aquel de los objetos de la instrucción que examino en este momento. Nociones claras son para el niño solamente aquellas para cuya claridad su experiencia no puede suministrarle nada más. Este principio decide, primeramente, sobre el orden que ha de seguirse en el desarrollo sucesivo de las facultades y de las aptitudes que deben servir para preparar poco á poco la vía de la elucidación de los conocimientos; en segundo lugar, sobre la sucesión de las cosas por las cuales se debe comenzar con los niños y continuar después progresivamente los ejercicios de definiciones (Pestalozzi, 1889, p. 210).

Las guías tuvieron en cuenta como principio básico la idea de enseñanza progresiva que debía llevarse a cabo por medio de planes de estudios por niveles, atendiendo la idea de que la infancia es una etapa del niño que requiere una pedagogía particular.

**3.2.2 Enseñanza a partir de la intuición y la observación.** La enseñanza por medio de la observación es uno de los principios pestalozzianos que caracterizan la pedagogía moderna de la Ilustración. Como ya hemos explicado en el capítulo 1, el pedagogo suizo insistió en que esa era la manera como los niños empezaban a desarrollar su aprendizaje. Por ello consideraba indispensable que los libros de lectura tuvieran imágenes, con las que los niños podían asociar las palabras a los objetos que ya conocían por la observación. En palabras de Pestalozzi:

Yo comprendí particularmente cómo el ABC de la intuición, suministrando á los niños una terminología precisa para los conocimientos que les han proporcionado la observación y

la enseñanza, debe darles en una medida equivalente una penetración más justa y un sentimiento mucho más exacto de las proporciones. (Pestalozzi, 1889, p. 86).

El principio de la enseñanza por medio de la observación y de la intuición como modo de llegar al conocimiento por medio de los sentidos, es tenido en cuenta en las guías objeto de estudio. Eustacio Santamaría afirmaba que su libro tenía como fines el desarrollo de la observación y de la investigación en los niños (Santamaría, 1872, p. 5). Su libro cuenta con una variada cantidad de imágenes de objetos que acompañan a las palabras que los designan para iniciar con el método de sondeo del que hablamos antes. Con ello se buscaba hacer uso de los sentidos, en especial la observación y el oído.

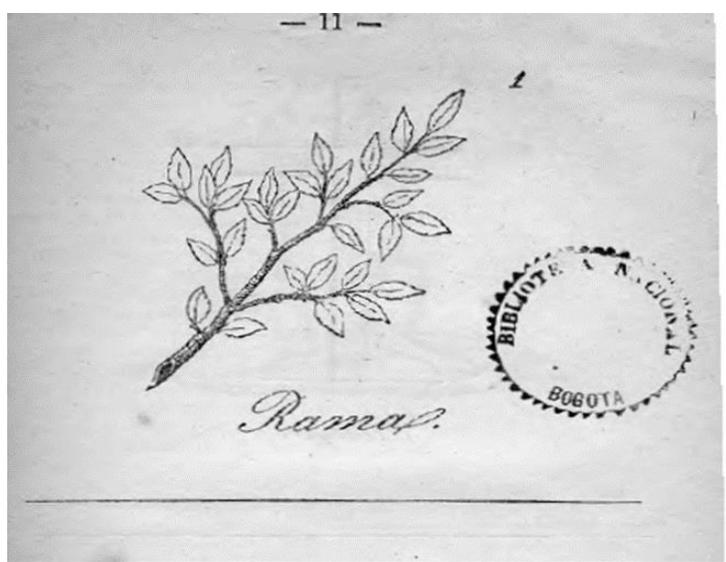


Ilustración 10. Enseñanza objetiva, cosas y palabras (Santamaría 1872, p. 11)

Por otra parte, Santamaría, siguiendo el pensamiento de Pestalozzi, afirma que los niños no tienen las facultades intelectuales desarrolladas, sin embargo, cuentan con los sentidos despiertos, particularmente la vista, es por esto por lo que a su juicio cada uno de los objetos que están representados en su libro de instrucción objetiva son familiares al niño, en tanto que

ya los ha visto en la realidad. Así, se debe partir de lo que el niño conoce para ir ascendiendo en la enseñanza. (Santamaría, 1872, p.7).

Por otra parte, la enseñanza por la observación y la intuición no debía darse solo en la lectura y escritura sino también en todas las materias. En la obra de Pestalozzi se habla de la “tabla de cálculo”. Es un cuadro que consta de diez columnas, cada una de las cuales contiene diez cuadrados. Los cuadrados de la primera columna son enteros, los de la segunda están divididos para mostrar los números fraccionarios. A partir del cuadro propone varios ejercicios que buscan desarrollar el método intuitivo, en tanto que en las tablillas se ponen a la vista realidades materiales, como las cantidades dibujadas. En palabras de Pestalozzi:

El conocimiento del aumento y de la disminución que se ha inculcado en el niño presentándole á la vista realidades materiales, es fortificado en seguida por las tablas de cálculo, mediante las cuales se le ponen nuevamente á la vista las mismas series de las relaciones de los números, bajo la forma de rayas y de puntos. Estas tablas sirven de guía en el método de contar con objetos reales, del mismo modo que el libro de deletrear para la formación de las palabras en el tablero (Pestalozzi, 1889, p.181).

Pestalozzi se vale del dibujo para la enseñanza de las matemáticas como parte de su “ABC de la intuición” porque considera que es la manera como los estudiantes aprenden de modo más sencillo, y acorde a sus capacidades, en tanto que la observación es para este pedagogo la fuente de conocimiento, en especial en los primeros años: “un ABC de la intuición en el sentido estricto de la palabra, es decir, el fundamento de la mensura, de la escritura y del dibujo” (Pestalozzi, 1889, p. 184). Para Pestalozzi, la medida, la escritura del número y el dibujo llevarían a un aprendizaje intuitivo. Lo anterior es interpretado por Eustacio Santamaría, quien realizó en su guía ejercicios de matemáticas en tablillas: dentro de cada casilla se encuentra la cantidad representada con un número de puntos y al lado pone el número que se

identifica con ésta. Finalmente realiza sumas de los números de 1 a 10 y luego restas con los mismos números y así va ascendiendo en la complejidad, pasando de tablas más sencillas de sumas a otras para multiplicación de números enteros. Lo podemos ver en los siguientes ejemplos:

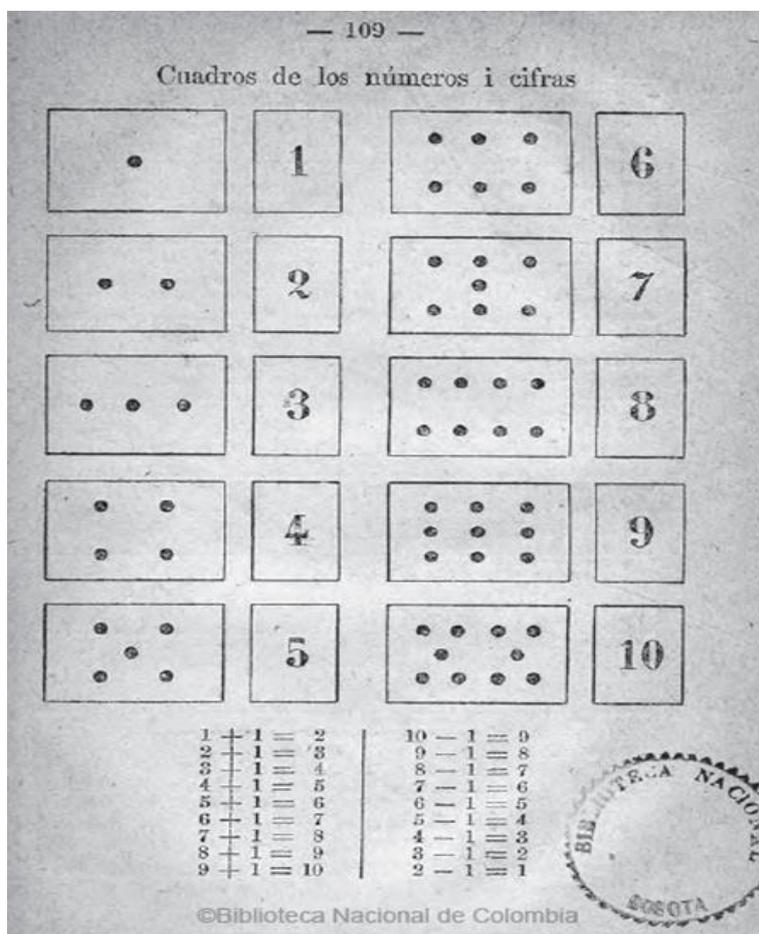


Ilustración 11. Enseñanza de las matemáticas (Santamaría, 1872, p. 109)

Tabla de Multiplicación

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

©Biblioteca Nacional de Colombia

Ilustración 12. Enseñanza de las matemáticas de forma progresiva (Santamaría, 1872, p. 115)

Como puede verse, en la guía de Santamaría se busca que el niño por medio de la observación de las cantidades de las tablas llegue a la realización de cálculos matemáticos, así como afirmaba Pestalozzi.

La enseñanza por la intuición está presente también en la *Guía* de Blume y Serrano. Esto puede verse, por ejemplo, en la forma en que recomiendan la corrección de los errores de los alumnos a la vista de todos en el tablero mostrando a los estudiantes el error y cómo debe escribirse de manera correcta. Además, afirman que esto debe ir acompañado de una descripción de la forma de la letra elaborada y comparándola con otras letras, la idea es que los niños vean el trazo de las letras en el tablero (Blume y Serrano, 1889, pp. 66-67). Estos aspectos van acordes con el método de la observación del dibujo de la letra a la vista de todos.

Por otra parte, la enseñanza por la intuición es posible observarla también en la guía de Nepomuceno Serrano y Belisario Canal. En esta se realizan, de la misma manera que en la del cónsul Santamaría, ejercicios de lectura con palabras e imágenes para niños de cinco a diez años, así como con palabras divididas por sílabas. Lo vemos en este ejercicio:

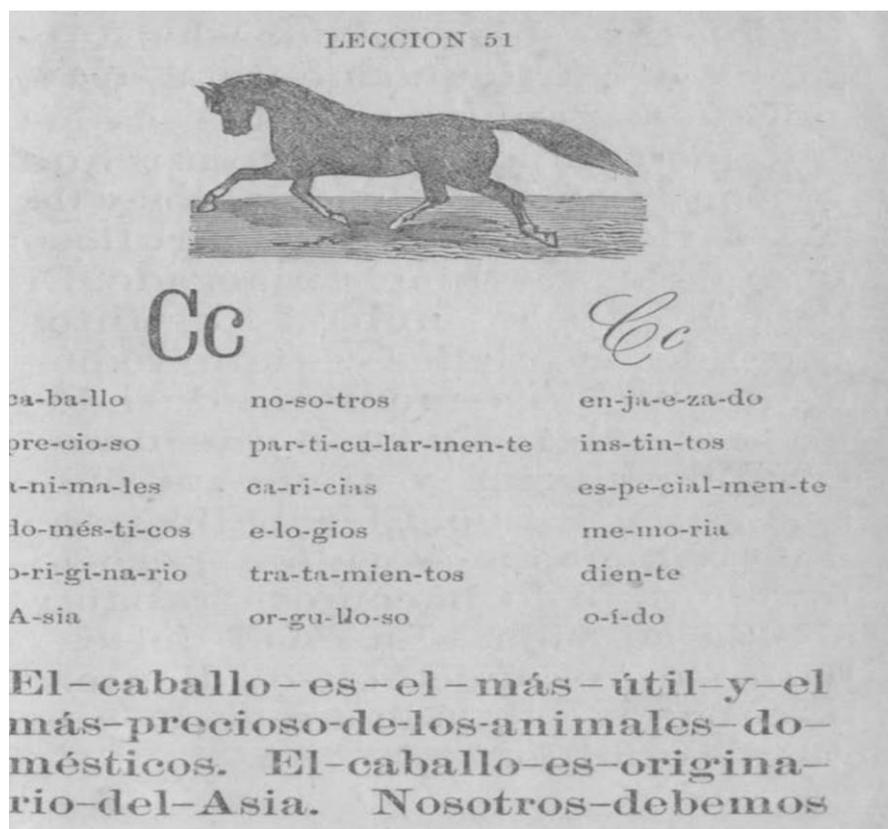


Ilustración 13. Enseñanza de la lectura y la escritura de composiciones mediante el silabeo (Serrano y Canal. 1896, p 109).

En la anterior imagen, se muestra que los autores se valen del dibujo para luego llegar al conocimiento de la escritura de las palabras; partiendo de una palabra y un objeto que los niños ya conocen con la observación. Posteriormente, realizan una división por sílabas para que el niño perciba por medio del sonido la forma como están compuestas las palabras, de esta manera los ejercicios hacen uso de los sentidos.

**3.2.3 Enseñanza aplicada a la práctica.** Uno de los ideales básicos de los liberales radicales con su reforma instruccionalista era enseñar saberes prácticos más que en letras, pues consideraban que había suficientes profesionales en letras y se necesitaba era trabajadores calificados. Así, se puso empeño en enseñar saberes prácticos y aplicados a los negocios, las artes y los oficios.

Esto mismo, además, estaba acorde al método de Pestalozzi, para quien los niños a su cuidado debían tener una instrucción enfocada a la práctica y a la enseñanza de un oficio como la agricultura, la industria o el comercio, en tanto que, los niños a su cuidado representaban a la capa de la sociedad menos privilegiada, y su interés era que estos pudieran aprender saberes que les permitieran defenderse en la sociedad. La instrucción estaba pensada pues como una preparación para el trabajo.

Lo anterior fue aplicado por los maestros en las guías que estamos estudiando. En una guía de Nepomuceno Serrano llamada “Formulario Aritmético”, publicada por entregas en *El Pestalozziano*, propone ejercicios de matemáticas aplicados a la agricultura, a la economía y a la contabilidad, (El Pestalozziano, 1876. p 207)

Además de ejercicios de contabilidad de este tipo, Serrano también orienta la guía a la resolución de problemas prácticos como la medición y encerramiento de terrenos, o la cantidad de plantas, de café, por ejemplo, que caben en dicho terreno. Esta orientación a lo práctico también se observa en el siguiente ejemplo:

Con ladrillos de 2 dm de largo i de 3 dm de ancho ha de enladrillarse un patio en forma de trapecio cuyos lados paralelos son de 5 m i 4 m i la altura de 7 m. Cuántos ladrillos se emplean.

Hay un terreno en forma triangular de cuyos lados son de 24 m, 36 m y 60 m. Cuántos algodonereros contiene de a dos metros de hilera y 1 m de mata a mata (*El Pestalozziano*, 1876, pp. 17, 18).

Por otro lado, la guía de Roque Julio Carreño y Alberto Blume contiene ejercicios orientados también a la resolución de problemas de la realidad. En su primer capítulo se realizan ejercicios para la enseñanza de las operaciones básicas también por medio de las tablas ya observadas en Pestalozzi y en Santamaría. Posteriormente, se da una enseñanza práctica con ejercicios y problemas aplicados a actividades cotidianas como la confección de ropa, la compra de artículos, el valor de la moneda nacional, entre otros. Esto puede observarse en los siguientes ejemplos:

### **Tareas prácticas**

1. Un año se compone de 12 meses: un trimestre, cuántos meses tendrá?
2. Se quiere hacer unas camisas con 12 metros de género; cuántas se harán empleando 3 metros en cada camisa?
3. Guillermo tiene 6 años; su hermana el doble; cuántos años tendrá?
4. Dos fuertes tienen 10 pesetas; un fuerte cuántas tendrá?
5. Eduardo recitó 12 versículos; Enrique la mitad; cuántos recitó?
6. Un obrero gana 18 reales en 6 días; cuánto ganará en uno?
7. Francisco tenía 12 cuartillos, perdió 3; qué parte perdió de lo que tenía
8. El flete de una bestia de silla cuesta 12 reales por 4 leguas de camino; cuánto costará por una legua?
9. Si 4 plumas cuestan 1 cuartillo; qué costará una docena?
10. Una arroba de sal vale 20 reales; cuánto valdrá una cuarta parte de la arroba?
11. Cuántas piezas tiene media docena?
12. Cuántos cuadernos se podrán comprar con 14 cuartillos; costando cada cuaderno 2 cuartillos?
13. Cuántas partes de 4 libras cada una podrá hacer Enrique con 16 libras?
14. Tres libras de azúcar valen 18 cuartillos, 3 libras cuánto valdrán?
15. Cómo se pueden pagar 8 reales con dos monedas?
16. Dos reales componen una peseta; 8 reales cuántas pesetas compondrán?
17. Un entero tiene dos mitades; 8 mitades componen cuántos enteros?
18. Cómo se podrán repartir 16 lápices en 2, 4, 8, partes iguales?
19. Isidro quería resolver quince problemas en 3 horas, cuántos tendrá que resolver por hora? (Blume y Carreño, 1873, pp. 35-36).

Los ejercicios de estas obras muestran la intención de fomentar una educación que formara personas trabajadoras, que no solo pudieran resolver problemas de la vida cotidiana, sino que dotara a los niños de conocimientos necesarios para el aprendizaje de un arte u oficio, o para escoger una profesión. Como afirma Miryam Báez:

La educación debía partir de la situación real, de las circunstancias inmediatas del hombre, de tal manera que lo condujera hacia su formación profesional, la cual se alcanzaría por medio de la educación, en concordancia con su clase social, pero de una manera segura. La aplicación del ejercicio profesional y el uso de sus fuerzas tenía que responder a situaciones y circunstancias particulares (Báez, 2012, p. 126).

En conclusión, podemos afirmar que debido a la carencia de libros y de materiales, así como al costo de traer libros de otros países, se promovió en el Estado de Santander la creación de libros, periódicos y otras maneras de difusión del método inspirado en la obra de Pestalozzi. Esta obra fue adoptada y adaptada no solo por los impulsores iniciales de las ideas alemanas como el cónsul Eustacio Santamaría o el profesor alemán Alberto Blume, sino también por egresados de las Escuelas Normales colombianas como Nepomuceno Serrano, Belisario Canal, Virginia Martínez, entre otros. Estos creadores de ejercicios y guías de enseñanza receptionaron las ideas del pedagogo suizo aplicando sus ideas a los intereses y, en cierta medida, al contexto colombiano, aunque en muchos casos se encuentran imágenes, por ejemplo la del cisne, que no pertenecían a la cotidianidad de Santander o del país.

Las guías formaban en un espectro amplio, desde la lectura y escritura de primeras letras hasta la resolución de problemas complejos de aritmética, contabilidad, economía, con el fin de formar personas trabajadoras y con habilidades en algún oficio. Las guías siguen los principios pestalozzianos de la enseñanza progresiva, pues proponen ejercicios para escuelas elementales, medias y superiores; la enseñanza intuitiva, con el uso de los sentidos por medio

del dibujo, la escritura y el sonido; y la enseñanza aplicada a la práctica, por ello se enfatizaba en temáticas que daban nociones de comercio, economía o agricultura modernas entre otros.

Además, se encuentra muy presente la noción de que la infancia es una etapa especial de la vida en la que se necesita instrucción, protección y guía, porque el niño está presto a absorber lo que haya en su entorno. Por otro lado, las guías reflejan un proyecto de nación liberal orientado a formar ciudadanos trabajadores: según el ideal liberal, los alumnos que se formaban en este proyecto serían los llamados, en veinte años, a emprender cambios radicales en la sociedad, como la modernización y el progreso económico, estadio ya alcanzado por países como Alemania y Estados Unidos, más orientados a la formación de tipo práctico. Es así como las guías, ejercicios y modelos de clase de *El Pestalozziano* muestran formas en que los maestros de las Escuelas Normales interpretaron el método escogido y aprendieron herramientas para aplicarlo en las clases.

Por todo lo anterior, puede decirse que la interpretación del método pestalozziano es visible en los ejercicios y las guías aquí estudiados, realizados por los maestros egresados de las Escuelas Normales. Estos ejercicios y guías no solo se escribieron durante el periodo federal, sino también durante la Regeneración, lo que muestra lo que han afirmado historiadores de la educación como Óscar Saldarriaga y Olga Zuluaga, que el método de Pestalozzi siguió siendo aplicado aun después del fin del federalismo.

#### **4. Escuelas normales del estado soberano de Santander: difusoras del proyecto liberal**

Los colegios fundados por los civilistas encarnan su proyecto político, con ellos se intentó instaurar la obligatoriedad de la educación para todas las clases de la sociedad, es decir, una educación pública y gratuita, basada en el ideal de una educación práctica para formar ciudadanos que al mismo tiempo fueran aptos para el trabajo.

Frank Safford en *El Ideal de lo práctico* afirma que el interés por impulsar la educación técnica no fue solo impulsado por los liberales, sino también por los conservadores. Pero después de 1864, cuando los liberales ya habían consolidado su poder, pusieron en el centro de su preocupación la creación de escuelas y en efecto bajo su mandato se fundaron varias: “las escuelas técnicas y los proyectos de obras públicas que se crearon en el último tercio de siglo hicieron posible el surgimiento de las profesiones técnicas en Colombia” (Safford, 1989, p. 40). En Santander se fundaron varios colegios públicos (existían antes varios privados): La Escuela Normal de Instructores del Socorro fundada en 1873, la de institutoras del Socorro fundada en 1874 y la de Bucaramanga fundada en 1875. Y el colegio Universitario del Estado, fundado en San Gil en 1875 y luego trasladado a Piedecuesta en 1878 (*Informe del Secretario de Instrucción pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander de 1883*, pp.43-51).

Dentro del ideario liberal de difundir la educación, se encuentra la fundación de las Escuelas Normales en cada Estado, si bien ya había una de hombres y una de mujeres en Bogotá, las Escuelas fundadas por los civilistas en cada Estado significaron una expansión de estas instituciones como centros para la formación de maestros que a su vez replicaran los valores liberales, las ideas modernizadoras, el libre cambio, el laicismo entre otras, para formar maestros en todos los Estados. En palabras de Gilberto Loaiza: “Las Escuelas Normales fueron

nichos de formación de hombres y mujeres que luego deberían, con el título de maestros de Escuela, propagar las virtudes del sistema educativo regentado por la élite liberal” (Loaiza, 2011, p. 362)

En este capítulo se estudiarán las tres Escuelas Normales que se fundaron en el Estado de Santander y el Colegio Universitario de San Gil. Estudiaremos estos colegios porque fueron fundados por los civilistas como colegios públicos entre 1870 y 1886 mientras estuvo vigente el Decreto de Instrucción Pública. Estos encarnan entonces el proyecto educativo de los civilistas: las Escuelas Normales para la formación de maestros y el Colegio Universitario como proyecto de Universidad del Estado Soberano de Santander.

En el Estado había varios colegios más. Como puede verse en un informe de Narciso Cadena, presidente del Estado Soberano de Santander en 1873 (ya había sido presidente del Estado en 1868), rector en 1875 del Colegio Universitario de San Gil y socio de la Sociedad Didáctica de Santander, existían en el Estado los siguientes establecimientos de educación secundaria en 1873: 1. El de San José de Pamplona en el que fueron directores Dámaso Zapata, Eulogio Ramírez y Joaquín Peralta. Considerado el más importante del Estado porque tenía mejores elementos, mobiliario y planes de estudio, se sostenía con rentas propias y daba una instrucción gratuita para los alumnos externos. 2. El de Bolívar en San José de Cúcuta, dirigido por Ramón Montilla Troanes. 3. El San Juan Bautista de Málaga, fundado por Manuel J. Valencia. 4. El de La Esperanza en San Andrés, dirigido por Natividad Meneses. 5. El de Barichara a cargo de Dídimo Parra. 6. El de San Gil, establecido como colegio público por Pablo Antonio Rueda y Antonio María Rueda

También se menciona en el mismo informe que había colegios subvencionados por las municipalidades con el fin de que se enseñara a un buen número de niños pobres. 7. El de

Bucaramanga, regentado por Eduardo Ochoa y Tobías Valenzuela. 8. Otro en San Gil de niñas, dirigido por Ignacia Durán M. 9. El de Mogotes, fundado por Antonio Barrera y Aquileo Galvis. 10. El de Zapatoca, por el señor Pedro A. Gómez.

Además, se hace referencia a dos colegios de señoritas: 11. El que dirigió Avelina Moreno con colaboración de sus hermanos, fundado en 1868 y en el que se enseñaba lectura, caligrafía, religión, urbanidad, dibujo, gramática castellana, aritmética, geometría, geografía general, de Colombia y de Santander, economía doméstica, francés, fabricación de flores, costuras y bordados, música y canto. En 1873 asistieron a él 54 señoritas entre las cuales ocho eran costeados por el distrito, según el Informe. 12. El colegio fundado en Bucaramanga por María Luisa Villamil, en donde se enseñaron las mismas materias del anterior colegio, pero con menor cantidad de alumnas: 23 (*Informe del Presidente del Estado Soberano de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1873*).

Nos centraremos en las Escuelas Normales y el Colegio Universitario puesto que estos colegios aparecieron con la reforma instruccionalista (a diferencia de los mencionados antes) y en esa medida decían encarnar las ideas de Pestalozzi en su enseñanza.

Las Escuelas Normales fueron de gran importancia como solución al problema de la falta de maestros idóneos en el Estado. Por esto, en el Decreto de 1870 se formula la fundación de una Escuela Normal en la capital de la Unión y una en la Capital de cada Estado. Estas Escuelas tenían el propósito de enseñar pedagogía a los alumnos de educación superior, capacitarlos como maestros, quienes antes de entrar a la escuela ya debían contar con conocimientos de educación elemental. También prestaban una capacitación exclusivamente en pedagogía a los maestros con los que ya contaba el Estado, y podían recibir certificación mediante examen de conocimientos a los que lo solicitaran.

Por su parte, el Colegio Universitario fundado en 1875 fue el primer intento de universidad pública en Santander, el cual era visto con mucho entusiasmo por los civilistas del Estado pues se soñaba que sería una institución para graduar profesionales de todos los orígenes sociales, lo cual traería progreso al Estado. No obstante, por diversas razones como la falta de maestros, el terremoto de Cúcuta de 1875, la guerra de 1876, se disminuyó el número de estudiantes y se obstaculizó el desarrollo del Colegio. Así, en 1876 fue cerrado el Colegio en San Gil y luego reabierto en Piedecuesta en 1878, debido a que se consideraba un lugar con un clima y edificios más apropiados. No obstante, este proyecto finalizó rápidamente, pues en el informe del Presidente del Estado a la Asamblea de 1883 no aparece como parte de los colegios del Estado.

El análisis de estos colegios nos permitirá comprender cómo se concretó en la práctica el proyecto educativo de los liberales civilistas, los resultados obtenidos, así como la aplicación de la legislación. También se harán visibles los obstáculos que se presentaron para la realización del proyecto.

#### **4.1 Escuela Normal de Instructores del Socorro**

La Escuela Normal del Socorro fue una institución en la que se formaron varios de los maestros del Estado, siendo la primera Escuela Normal para la enseñanza de maestros que se creó en el Estado. Sin embargo, ya había otros maestros, por ejemplo, Roque Julio Carreño y Nepomuceno Serrano, que habían sido formados en otras escuelas y colegios de secundaria del Estado, como las Escuelas Modelo que habían sido fundadas con el fin de enseñar pedagogía.

La primera Escuela Normal de varones del Estado Soberano de Santander fue fundada en 1872 después de haberse aceptado su fundación por acto legislativo de la Asamblea del 18 de octubre de 1871, firmado por el presidente Solón Wilches y Eliseo Ramírez como secretario

general. En esta escuela estudiaron varios jóvenes hijos de familias tanto liberales como conservadoras. La mayoría de los alumnos eran pensionados por el Estado o por la Nación, o por el distrito al que pertenecían, cuando ya eran maestros de escuela. El primer maestro de pedagogía de la escuela fue el profesor Alberto Blume, es decir que fue una escuela en la que el Estado puso mucho empeño.

En el periódico *Escuela Primaria* de mayo 28 de 1872, no. 28, se comenta en el artículo titulado “Escuela Normal” que en ese mismo año llegó el profesor Blume contratado por el poder ejecutivo de la Unión para regentar la Escuela Normal del Socorro. Se afirma además que en la escuela elemental de Berlín en la que trabajaba este institutor, estuvo el cónsul Santamaría cinco meses estudiando el sistema prusiano. Por lo que, Alberto Blume fue encomendado para dirigir la clase de pedagogía y música en la Escuela Normal de Institutores del Socorro, la cual tendría apertura cuando llegaran de Bogotá los útiles y el piano del institutor Blume (*Escuela Primaria*, 1872, p.109). Alberto Blume fue pues el primer maestro de pedagogía y música de la Escuela Normal de institutores, quien daría las bases del método de Pestalozzi a los alumnos maestros, y para este fin se habían importado libros y materiales de clase.

Ahora bien, en el mismo periódico en junio 4 de 1872, no. 29, el Superintendente de Instrucción Pública para 1872, Dámaso Zapata, estableció el Reglamento de la Escuela Normal y se indicó que habría dos tipos de alumnos: los internos y los externos. Los internos vivirían en la Escuela, mientras que los externos irían solo a las horas de clase. El profesor de pedagogía viviría dentro de la Escuela.

Posteriormente, se establecen los requisitos para ser alumnos maestros como: tener más de 18 años, acreditar buena conducta, certificado médico que acredite buena salud, saber leer y

escribir, aritmética, geografía y gramática. Además, se estableció que los alumnos pensionados solo disfrutarían la pensión si se comprometían a graduarse y a trabajar durante mínimo 4 años en la escuela para la que fueran nombrados, en caso de no cumplir debían devolver la suma recibida y los intereses de 6 por ciento anual. Como derechos del alumno maestro estaban obtener su diploma por haber aprobado los cursos o haber aprobado el examen y ser nombrados en una escuela con un sueldo no menor a \$400 anuales, con contrato de nombramiento a término indefinido (p.111).

Respecto a las materias de enseñanza, en el artículo 33 del capítulo V del Reglamento, “Materias de enseñanza”, se afirma que la enseñanza en la escuela sería técnica y metódica. La enseñanza técnica estaba a cargo del director de la escuela y la metódica a cargo del maestro de pedagogía, la metódica se componía de la teoría y práctica del sistema de Pestalozzi, método bajo el cual se deberían realizar las prácticas de los alumnos maestros en las Escuelas Anexas (*Escuela Primaria*, 1872) (p.113). Como puede verse, el método de Pestalozzi fue el escogido para la enseñanza en la Escuela Normal.

Además de lo anterior, se determinó su plan de estudios, con una duración en promedio de tres años. Los cursos que se ofrecerían a los estudiantes alumnos-maestros serían: 1. Gramática superior; 2. Literatura castellana; 3. Francés e Inglés; 4. Historia Universal e Historia particular de Colombia; 5. Álgebra, Geometría, Trigonometría y Topografía; 6. Astronomía, Geografía universal y Geografía particular de Colombia; 7. Dibujo lineal; 8. Física y Química industrial; 9. Historia natural; 10. Agricultura; 11. Música y Canto; 12. Gimnástica y Calistenia; 13. Pedagogía (*La Escuela Primaria*, n° 35, 16 de julio de 1872).

Estas asignaturas muestran la aplicación de la educación práctica que quisieron promover los civilistas, en tanto que, se proponen clases como: Agricultura y Topografía,

Ciencias Naturales como Química y Física aplicadas a la industria. Además, es interesante que se proponen materias de Gimnasia y Calistenia para el desarrollo del cuerpo.

Según Báez (2004) la Escuela Normal de Instructores del Socorro se instaló en donde funcionaba la Escuela Modelo, en reemplazo de esta. Estuvo dirigida por los pedagogos Luis Lleras como director, y Roque Julio Carreño como subdirector (coautor de la *Guía para la enseñanza de las matemáticas* con Alberto Blume, que analizamos en el capítulo anterior). La escuela anexa ya funcionaba como escuela primaria desde antes de la fundación de la Escuela Normal, por lo que en esta se siguieron impartiendo clases, aunque con algunas modificaciones, adaptándola a las prácticas pedagógicas de los alumnos maestros de la Escuela Normal de nivel superior.

La escuela funcionó sin contratiempos hasta 1875 cuando ocurrió el terremoto en Cúcuta que afectó el desarrollo de las escuelas y del Estado, en tanto que, el gobierno tuvo que recoger fondos para las víctimas, y ayudar a mitigar las consecuencias de la catástrofe. En el periódico *Escuela Normal* se escribieron artículos en los que se motivó a los maestros y alumnos de la escuela a recoger fondos y colaborar con huérfanos y damnificados. También se aprovechó para desarrollar valores cívicos y humanitarios, además de temas relacionados con la geografía (Báez, 2004, p. 204).

Además, de lo anterior la escuela fue gravemente afectada por la guerra y tuvo que ser clausurada mientras estuvo vigente el conflicto. No obstante, la Escuela Anexa siguió funcionando y pasada la guerra fue restaurada la Escuela Normal. En el tiempo de su funcionamiento Báez afirma que puede destacarse el trabajo de varios maestros de pedagogía: Alberto Blume, quien estuvo en la escuela de 1872 a 1876, Rafael Quijano, de 1877 a 1878, y Marco Antonio Bonoso de 1878 a 1880 y Pedro A. Gómez en 1883. También se destaca el

trabajo de Nepomuceno Serrano como catedrático y escritor de guías para la enseñanza de la lectura.

Ahora bien, en 1883, con la dirección de Luis F. Otero Posada, se rindió un informe sobre la distribución por horas de las clases de ese año, que muestra que las asignaturas propuestas en la ley de fundación de la escuela, expresadas anteriormente, se seguían impartiendo con algunas modificaciones, en tanto que no se contemplaba la enseñanza de la agricultura, pero sí de materias prácticas como contabilidad. Lo anterior, podemos verlo en la imagen 15 del horario de clases de 1883 Memoria del Secretario de Instrucción pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander.

Resulta interesante comparar este plan de estudios con el del vanguardista colegio de Victoriano de Diego Paredes, que funcionó unos pocos años en Piedecuesta en los años 50. Este contemplaba: Moral, Religión, Urbanidad, Gramática Castellana, Caligrafía, Aritmética especulativa y aplicada al comercio, Teneduría de libros, Geografía y Astronomía. Idiomas: Francés, inglés, italiano, alemán, y latín. Álgebra, Geometría, trigonometría, agrimensura, lógica, y demás ramos de la filosofía elemental, Gramática general, retórica, mitología, dibujo y nociones de pintura, litografía, taquigrafía, música vocal e instrumental, higiene, Historia de la Física, Química, Mineralogía, arquitectura civil, agricultura, horticultura, jardinería y botánica, principios de legislación, legislación de Nueva Granada y procedimientos judiciales, principios de la economía política, ciencia constitucional y administración, derecho internacional y diplomacia, comercio y estadística (Zuluaga, 2018, pp. 239- 240).

En el anterior horario de clase podemos ver que aparecen materias fundamentales como Escritura, Lectura y Aritmética y es interesante que tuvieran clases de francés y no de inglés, como si este último aún no hubiera adquirido la importancia de segunda lengua y sí el primero.

Además, se observa que había clase de Urbanidad, por lo que en el mobiliario de las escuelas figuran varios manuales como el de Manuel Antonio Carreño. Además, puede observarse que en la escuela anexa, los niños menores no veían clase de Religión, sino que esta

era reemplazada por la clase de moral, lo que muestra el ideal de educación laica formulado en el Decreto. En cuanto a las sabatinas, afirma Loaiza que estas clases en su mayoría estaban dedicadas a la realización de una clase modelo por parte de los estudiantes, en las que se pedía hacer una disertación sobre un tema pedagógico que el maestro de pedagogía debía supervisar, pues el ideal de la Escuela Normal no era tanto enseñar las materias básicas, sino la pedagogía teórica y práctica (Loaiza, 2011, p.365).

También se promueve la enseñanza de las ciencias naturales: Química, Física y Cosmografía. Así mismo hay cursos como dibujo, que podría estar conectado con las ideas de Pestalozzi en cuanto al aprendizaje por observación. Fue introducida la clase de Francés, y se eliminó la clase de Latín, pues el Decreto de 1870 determinó la enseñanza de lenguas modernas la supresión de la enseñanza del latín, que veíamos presente en los colegios públicos fundados por el general Santander.

Esta supresión del latín dentro del plan de estudios y el establecimiento de la enseñanza del francés también obedecían a la idea de fomentar capacidades para el comercio y el intercambio con países que se consideraban ejemplares para los liberales como Francia, Inglaterra y Estados Unidos, así como habilidades técnicas, por lo que se consideraba innecesaria la enseñanza del latín.

Lo anterior se debe, según Aline Helg, a que las elites en Colombia dependían culturalmente de estos países, los veían como ejemplos de modelo económico, por lo que buscó en términos educativos estar a tono con estos. En palabras de Aline Helg: “las élites no buscan pues construir una identidad fundada en la afirmación de una cultura y de un modo de vida propios a los colombianos que la escuela contribuiría a difundir. Al contrario, estimulan el nacionalismo negativamente al desarrollar un complejo de inferioridad hacia modelos

extranjeros” (Helg, 1987, p 304). Para Helg, el hecho de que se hubieran implementado ideas pedagógicas alemanas, así como el hecho de que se vieran clases de francés en los colegios surge debido a que las élites colombianas copiaron la estructura escolar europea sin tener en cuenta el contexto colombiano.

El inventario realizado a la Escuela Normal del Socorro en 1883 deja ver que se habían adquirido varios materiales para la enseñanza. En este documento se listan: diez mesas, ocho violines, 670 lápices, bancas de asiento en mal estado, tableros en mediano estado y algunos en mal estado, atriles y sillas en mal estado, tablas para dibujar, un modelo de ferrocarril en mal estado, lámparas en mal estado, aparatos de laboratorio como: “aparato de Nuremberg”, frasco con fósforo, frasquera con restos de reactivos. El listado también contiene mapas, varios mapamundis y planetarios.

Por otra parte, en el informe se enuncian los libros de consulta como: 1 *Excercises et travaux*, 1 *Geometrie* por Loup, 1 Manual de pesas y medidas, 1 Contabilidad de Corneille, 1 *Diccionario de derecho canónico*, 1 Aritmética de Urcullu, 2 Guías del pintor, 1 *Biblioteca de la religión* Tomo 8, 1 *El protestantismo*, 1 Curso de literatura francesa, 1 Manual de agricultura, 1 Reglamento militar, Cultivo de añil, 1 Filosofía de elocuencia, Syllabus de Pio IX, Dibujo lineal, Muerte de Bolívar, Gramática de Villar, 1 Uniformes militares, 1 Cultivo de seda, 2 Gramática por González, 1 Código de comercio, 1 Derecho político. (Luis F. Otero. 1883. *Memoria del Secretario de Instrucción pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander*).

En cuanto a los textos de estudio, vemos obras como: 23 tratados de Ortología y métrica de Bello, 2 Atlas de Colombia por José María Triana, 100 ejemplares de Aritmética práctica, 6 Cancioneros por Blume y Serrano, 20 Teoría de canto de Blume, 21 textos de Pedagogía por

Ambrosie Rendu, 13 ejemplares de Ley de Instrucción Pública. Se afirma que gran parte de estos textos estaban en poder de los alumnos (*Memoria del Secretario de Instrucción Pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander*, 1883).

Al observar este inventario pueden verse los duros esfuerzos que debían hacerse para mantener el proyecto educativo en pie. En cuanto a la formación técnica, se observa el énfasis de algunos libros en materias orientadas a la contabilidad, el comercio, la agricultura en general y el cultivo de productos específicos. También puede verse que era importante la formación militar, por la presencia de reglamentos y manuales sobre este tema.

Impacta la existencia no solo de violines, sino también de manuales de teoría del canto y cancioneros elaborados por Blume y Serrano, que muestran un interés quizás particular de Blume, más que del proyecto instruccionalista, de fomentar una educación integral que también incluyera la formación musical.

Es interesante la presencia de los Atlas de José María Triana, pues desde los años 40 era maestro y fue un reconocido institutor director de la Escuela Normal de Bogotá, quien además implementó el método de Pestalozzi en Colombia por primera vez. También es importante remarcar la presencia de los textos de pedagogía del francés Ambrosie Rendu cuyo pensamiento versaba sobre la importancia del cuidado del cuerpo, de la salud y de la higiene, como parte de los valores que el maestro debía impartir mediante la gimnasia. En el manual de Rendu de 1845 *Curso de pedagogía: o principios de educación pública para el uso de las escuelas normales y de los maestros*, se afirma que la higiene era un contenido de la Educación Física, que al lado de la gimnasia iba a permitir la salud del cuerpo. Rendu consideraba que un cuerpo sano podía servir de buen compañero del alma y para ello proponía ejercicios como: marcha, carrera, trepar árboles, equilibrios, natación entre otros (Torrebadella, 2013, p.310).

Como puede verse, además del método de Pestalozzi escogido para enseñar en las escuelas las materias de enseñanza, también se tenían en cuenta otras ideas pedagógicas que llegaron no solo por medio de los libros adquiridos para las escuelas, sino por los mismos maestros como Blume.

Por otra parte, si bien no había clases de religión, como lo mencionamos antes, sí se observa la presencia de libros concernientes a la religión y la Iglesia como el Syllabus, aunque también es interesante el libro sobre el protestantismo, lo que muestra que en esta época incursionaron ideas religiosas no católicas, razón por la cual hubo tantos desacuerdos con la Iglesia y con los conservadores, aunque por el hecho de que este libro estuviera en el colegio no puede afirmarse que se utilizara en las clases.

El inventario es interesante pues nos da una idea del más bien precario equipamiento que se tenía para el proyecto liberal. Después de diez años de abierto el colegio, ya se informaba de un deterioro del mobiliario y los implementos, también materiales que ya no existían como los reactivos químicos. En cuanto a materiales para la enseñanza de materias prácticas, que estaba tan presente en el ideal de la reforma, lo que se tenía era casi nulo. El listado de libros es igualmente pobre y además no necesariamente indica que todos los libros y utensilios que están inventariados efectivamente se usaran. Además, si comparamos este inventario con el del colegio San José de Pamplona vemos que este último tiene mucha mayor cantidad de materiales y libros, razón por la que puede decirse que este colegio era uno de los más importantes del Estado Soberano de Santander. Según la *Memoria del Secretario de Instrucción Pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander* de 1883, el colegio San José de Pamplona contaba con el siguiente inventario:

**Mobiliario**

Asientos	1 Campana grande para dar las horas
136 Taburetes de madera y baqueta	1 id mediana para el servicio interior
1 Escaño grande de madera	1 campanilla para los actos literarios
4 id. Pequeños de id.	Relojes
8 bancas fijadas en los claustros	1 Reloj grande para dar las horas.
13 bancas móviles	Estantes y Escaparates
Mesas	1 Gran estante cubierto con bastidores
1 mesa grande barnizada con dos cajones	1 Estante de mediana Estatura
1 id id id sin cajones	2 Escaparates grandes barnizados con sus correspondientes cerraduras
5 id pequeñas	Lámparas y Cortinas
3 id grandes sin barniz	Lámparas, faroles.
3 id pupitres id.	Tableros y otros encerados
2 id largas para el refectorio	Útiles de enseñanza
15 mesas pequeñas barnizadas para el servicio de la clase de caligrafía	1 Mapamundi o planisferio
Perchas	1 Mapa especial de Estados Unidos
10 Perchas fijadas a las paredes	1 mapa de América del sur
Campanas	

1 id. de Europa	3 cables, uno liso, uno de nudos y otro con anillos de madera
1 id. de Asia	Aparato de Level que contiene:
1 id. de Africa	1 metro de madera de piezas
1 id. de Europa central	1 balanza de cobre con sus correspondientes platillos y columna
1 Id Físico de Sud-América	1 juego de pesas de cobre de figura cilíndrica de 1, 2, 5, 10, 20, 50, 100, 200, 500 gramos
1 id grande geológico	1 id. de id. de hierro de un kilogramo de medio kilogramo y de medio hectogramo
1 id de Colombia	1 juego de medidas de madera de un decálitro, de un litro y de un decilitro.
1 id de cada uno de los Estados de Colombia	1 id. de id de platino de un litro, de medio litro, de doble de litro, de medio litro, doble decilitro, doble centilitro, y de un centilitro.
1 Id grande del Estado de Santander	1 litro de latón de figura cilíndrica
Globos	1 decalitro de id de id
1 Esfera terrestre con trípode de madera	1 litro de latón de figura cubica
1 Esfera celeste con trípode de madera	3 piezas de latón, una con cien divisiones de un mililitro cada una, otra con diez divisiones de cada una y otra de un mililitro.
1 id armilar	
1 telurio con su caja de madera	
1 planetario con id id	
1 Girascopio con id id	
Aparatos de Gimnasia	
Escalas, 1 trapecio, 1 columpio, 1 cable con anillos de madera.	
2 argollas con sus cables	

Cuadros	1 Cosmografía por Guillemin
11 cuadros Schol and familia charts	1 Contabilidad por Courcelle Seneuil
26 id. de Historia Natural	5 ejemplares moral universal por Torres Torrente
1 id de las monedas francesas.	1 Id. Zoología por La Rosa Toro
Libros.	1 Id de gramática francesa en 3 tomos por P. Hernández
13 ejemplares geografía en inglés (diversos autores)	1 Id. Física por Pribat Deschantel
1 id. id universal por Cotambert	1 Id. Filosofía por varios autores
1 Atlas geográfico por el mismo	1 Id. Historia Sagrada por Duruy
1 ejemplar de aritmética por Liévano	1 id. id antigua por el mismo
1 ejemplar de Álgebra por el mismo	1 id. id griega por el mismo
1 planisferio de cartón por Montoya	1 id. id. de la Edad media por el mismo
1 Diccionario inglés por Webster	1 Id. Literatura por Lamartine en 4 tomos
1 id Castellano de la Academia	1 Diccionario de Física por Brisón en 7 tomos
1 Ejemplar "Reader Polyglot de Roemer.	1 Ejemplar Derecho de gentes por Walte
2 id. Lecciones de literatura por J.J Ortiz	1 Id. Ensayo político sobre el reino de N. España
1 Id apuntaciones críticas por Cuervo	1 Ejemplar de Geografía Universal por Guttiere en 14 tomos
1 Id aritmética por Ritt.	

- 1 Id compendio de Geología por Willis
- 1 id de Instrucciones de filosofía
- 1 Diccionario de francés- español por Núñez
- 1 id id id id
- 1 Ejemplar Democracia en América, dos tomos
- 1 Id. Ilustración del derecho por Sala en 2 tomos
- Id geografía por Letronne
- Id Manual de Química en 2 tomos
2. id "Carolina" en 4 tomos
- id. Febrero en dos tomos
- id Historia de Cayo C Tácito Rienzi.
- Biblioteca de literatura española
- Elementos de Therapeutica
- Urbanidad de Carreño
- Compendio de Urbanidad por el mismo
- Catecismo Explicado
- Código de Urbanidad por Bonilla
- Gramática castellana por López
- id. id. pr la Academia
- Blair
- Gramática Latina por Iriarte
- Id id por L. de Mata y Araujo
- Espíritu del derecho
- Manuel Diplomático
- Recreaciones físicas
- Teoría de los gobiernos en 2 tomos
- Principio del Derecho de Bello
- Almacén de los niños
- Cornelio Tácito
- Curso de derecho canónico en Latín, en dos tomos
- Gramática Castellana por González
- Biblioteca de las escuelas cristianas en francés
- Historia Santa por el abate Autié
- Recitaciones de Historia Santa
- Ejercicios franceses por Cocquenfrot
- Gramática práctica por Guzmán
- 16 Libros de Lectura por Blume
- Botánica por de Lafose
- La Justicia por M. Cottu
- Gramática por Carreño y Urbanejo
- Manual de Legislación Romana
- Instituciones juris naturae por Uglonie 2 tomos
- Diccionario español e inglés
- Historia de Colombia por Restrepo en 4 tomos
- Derecho de gentes por Mediedo 2 ejemplares
- Cuadernos
- Decreto orgánico del Colegio San José de Pamplona 6 ejemplares
- Libro copiadador de comunicaciones del año 1881
- Aparatos de Física
- Poleas

Máquina de vapor	Ludió
Espejos ustorios	Tubo de la caída de los cuerpos
Cubo de diferentes caras metálicas	Vaso de Mariott
Máquina neumática	Balanza hidrostática.
Hemisferio de Magdeburgo	Máquina eléctrica

*(Memoria del Secretario del Instrucción pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander, 1883)*

El mobiliario de la Escuela Normal de Institutores del Socorro era mucho más precario que el del Colegio San José de Pamplona. Es interesante ver que no se encuentran obras de Pestalozzi exclusivamente, sino de otros pedagogos, lo nos permite ver que el método de Pestalozzi, aunque era el que se buscaba implementar, no fue visto como el único a tener en cuenta, sino que también se estudiaron otros métodos e ideas pedagógicas de más autores. Por otra parte, en el Colegio San José de Pamplona encontramos 16 libros de lectura de Alberto Blume por lo que vemos que la pedagogía de Pestalozzi, adaptada por Blume tuvo una repercusión en otras zonas de Santander y quizás del país.

En 1883 los maestros de la Escuela del Socorro eran: Luis F. Otero Posada, Director, ganaba un sueldo a anual de 1.200 pesos, y además dirigía las clases Física inferior, Física superior, Química, Botánica, Zoología. Pedro A. Gómez, era el Subdirector y ganaba un sueldo anual de 960 pesos, regentaba las clases de Aritmética superior, Lectura, Pedagogía teórica y práctica, Castellano superior, Francés, Contabilidad y Urbanidad. Otoniel Navas era catedrático nacional con un sueldo anual de 960 pesos, regentaba las clases de Aritmética inferior, Geometría inferior, Álgebra, Cosmografía e Historia patria. Trino Posada era empleado por el Estado y el distrito ganaba 900 pesos al año y regentaba las clases de Música y Canto, castellano inferior, Escritura, Geografía y Ortografía *(Memoria del Secretario de Instrucción pública al*

*ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander*, 1883, p. 61). Estos maestros eran todos miembros de la Sociedad Didáctica de Santander.

La Memoria del Secretario de Instrucción Pública de 1883 también ofrece otra información interesante: el listado de los graduados de la Escuela Normal entre los años 1873 y 1882.

Tabla 1

*Estudiantes Escuela Normal del Socorro*

NOMBRE	FECHA DE INGRESO	FECHA DE EGRESO	GRADO	PENSIÓN
<b>Pedro León Solano</b>	2 oct 1872	11 de dic 1873	Superior	
<b>Marco A. Herrera</b>	2 oct 1872	16 de abril 1874	superior	Nación
<b>Félix F. Noruega</b>	3 oct 1872	1 de abril de 1874	escuela superior	Estado
<b>Rafael Olivos</b>	3 oct 1872	junio 4 1875	superior	Estado
<b>Ananías Cote</b>	3 oct 1872	31 dic 1875	superior	nación
<b>Marco A Barroso</b>	7 oct 1872	Mar 12 de 1874	superior	Nación
<b>Marco Antonio Guerrero</b>	8 oct 1872	20 de 1875		Estado
<b>Libardo Viviezcas</b>	8 oct 1872	31 agosto 1876	superior	Estado
<b>Manuel Estralgo</b>	13 oct 1872	31 agosto 1876	Elemental	nación
<b>Rafael Afanador</b>	19 octubre 1872	12 de julio 1873	superior	Nación
<b>Manuel Carreño</b>	1 nov 1872	Enero 1874	Superior.	no pensionado
<b>Escipión Montañez</b>	2 nov 1872	25 marzo 1874	superior	Estado
<b>Trinidad Peralta</b>	2 octubre 1872	27 octubre 1875	superior	Estado
<b>Silvio Galvis</b>	14 diciembre 1872	31 agosto 1876	superior	Nación
<b>Nepomuceno Serrano</b>	15 diciembre 1872	18 noviembre 1873	superior	Descuento por Bga
<b>Manuel Rey</b>	3 de Abril de 1873	agosto de 1876	Superior	Estado
<b>Luis. F Vargas</b>	11 de 1874	15 marzo 1876	Superior	Estado
<b>Rafael Quijano</b>	11 de 1874	22 marzo 1876	Superior	Estado

<b>Rito A. Uribe</b>	13 febrero 1874	31 agosto 1876	Superior	Estado
<b>Rafael Graz</b>	13 febrero 1874	31 agosto 1876	Superior	Nación
<b>Ángel María Basto</b>	19 febrero 1874	31 agosto 1876	Elemental	Nación
<b>Julio Ordoñez</b>	2 marzo 1874	7 Agosto 1878	Superior	Nación
<b>Marco A. Araque</b>	15 marzo 1874	31 agosto 1876	Superior	Nación
<b>Julián López</b>	16 marzo 1874	31 agosto 1876	Superior	Estado
<b>Ramón Páez</b>	26 marzo 1874	7 mayo 1881	Elemental	Nación
<b>Florentino Blanco</b>	1 mayo 1874	31 agosto 1876	Elemental	Estado
<b>Raimundo Sarmiento</b>	21 febrero 1876	5 diciembre 1881	Superior	Nación
<b>Cayetano Moreno</b>	3 marzo 1876	1 diciembre 1880	Superior	Estado
<b>Abraham Tamí</b>	16 marzo 1876	8 diciembre 1881	Elemental	Estado
<b>Fernando Navarro</b>	8 febrero 1878	5 diciembre 1881	Superior	Estado
<b>Enrique Rueda</b>	8 febrero 1878	5 diciembre 1881	Superior	Nación
<b>Ladalecio Rangel</b>	8 febrero 1878	1 diciembre 1880	Superior	Nación
<b>Gonzalo Carrizosa</b>	10 febrero 1878	5 diciembre 1881	Elemental	Estado
<b>Nepomuceno Salgado</b>	11 febrero 1878	5 diciembre 1881	Superior	Estado
<b>Cesar García</b>	12 febrero 1878	31 diciembre 1880	Superior	Nación
<b>Avelino Villarreal</b>	12 febrero 1878	7 de mayo de 1881	Superior	Nación
<b>Justo Durán</b>	18 febrero 1878	25 Agosto 1882	Superior	Nación
<b>Camilo Luengas</b>	25 de febrero 1878	25 Agosto 1882	Superior	Estado
<b>Belisario Canal</b>	26 marzo 1878	31 agosto 1880	Superior	Estado
<b>Aníbal Díaz</b>	1 Mayo 1878	31 Dbre 1880	Superior	Nación
<b>Medardo Busto</b>	12 de Mayo 1878	31 Dbre 1880	Elemental	Nación
<b>Ezequiel Arias</b>	16 de Mayo 1878	5 Dbre 1881	Elemental	Nación
<b>Nicolas Mejía</b>	21 de Junio 1878	31 Dbre 1880	Elemental	Nación
<b>Rafael Salazar</b>	21 de Mayo 1878	10 Nbre 1882	Superior	Nación

<b>Jesús Castillo</b>	11 de Julio 1878	31 dbre 1882	Superior	Estado
<b>Luis F Martínez</b>	19 de Agosto 1878	31 Agosto 1880	Superior	Estado
<b>Pedro A. Franco</b>	9 Marzo 1879	25 Agosto 1882	Elemental	Nación
<b>Presentación Hernández</b>	18 Abril 1879	31 Diciembre 1882	Superior	Nación
<b>Pompeyo Ledezma</b>	16 Feb 1880	10 Nbre 1882	Superior	Estado

Por: Memoria del Secretario de Instrucción pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander, 1883.

Se observa que la formación duraba normalmente entre dos y cuatro años, varios se demoraron menos, como aquellos maestros que ya estaban en ejercicio y solo asistían a la escuela para perfeccionar el método de enseñanza y aprender el método de Pestalozzi. Es el caso de Nepomuceno Serrano, quien estudió en la escuela once meses. Como dijimos antes, el nivel recibido correspondía al de la escuela que podría regentar el egresado y si la mayoría recibió el grado de “Superior” esto puede deberse a que muchos estudiantes como Marco Antonio Herrera, Félix Noriega, Belisario Canal, Nepomuceno Serrano, y Marco Antonio Barroso ya eran maestros que habían estudiado en otros colegios y estudiaron en la Escuela Normal para adquirir más conocimientos de pedagogía. También podría pensarse que el grado de exigencia en el examen de graduación no era tan alto.

También es importante subrayar que todos los egresados que aparecen en el cuadro tuvieron pensión, fuera del Estado o de la Nación, o en el caso de Serrano, descuento por parte de Bucaramanga. Para obtener la pensión debían tener fiador. Sabemos de uno de ellos, Marco Antonio Guerrero, quien contó como fiador con el maestro Roque Julio Carreño (*La Escuela Primaria*, noviembre 19 de 1872, N° 52). En otros casos, los fiadores solían ser familiares.

Llama la atención que en el listado se encuentra Justo Durán, el afamado líder liberal que obró como jefe civil y militar de Santander, Magdalena y Bolívar en la guerra de los Mil Días (Durán, 1904. p.2).

Varios de los alumnos consignados en la tabla pertenecieron a la Sociedad Didáctica de Santander y algunos de ellos como Serrano y Belisario Canal realizaron guías de enseñanza que analizamos en el capítulo anterior, en las que evidencian la manera como aplicaron el método de Pestalozzi.

En el informe que venimos citando del director de la Escuela Normal en 1883, Luis F. Otero, también se nombran los 21 alumnos que en ese año estaban estudiando: Zoilo Villar, Juan B. Uribe, Aristides Ramírez, Temístocles Téllez, Félix J. Consuegra, Marcos V. Pérez, Jesús Pinto, Patrocinio Bohórquez, Flavio Pinzón, Wenceslao Santamaría, Marcelino Villamizar, Modesto Camacho, Francisco Arenas, Ismael Bautista, Antonio Bohórquez, Samuel Durán, Alcibíades Suárez, Ángel María Ariza, Ricardo Durán, Celiano Villamizar y Orestes Bustamante (p. 69). Entre los anteriores alumnos encontramos hijos de políticos liberales como Zoilo Villar Arana, hijo de Zoilo Villar Gómez-Romano, y hermano de Paulo Villar, líder liberal de la guerra de los Mil días. Por lo que cabe afirmar que algunos de los estudiantes de la Escuela Normal pertenecían a familias de la élite gobernante.

Puede concluirse que este colegio tuvo gran importancia en el Estado por ser la primera Escuela Normal destinada a la formación de maestros en Santander, con una pedagogía pestalozziana, que tuvo además como maestro de pedagogía a uno de los profesores más influyentes y activos de la Misión Alemana, Alberto Blume. Sin embargo, esta escuela tuvo un desarrollo intermitente durante el periodo de 1870 a 1886 y tuvo problemas de elementos escolares como puede verse en su precario mobiliario. Pero de este colegio se graduó una

generación de maestros que luego ejercieron en las escuelas del Estado y difundieron las ideas pedagógicas aprendidas en la Escuela y enseñadas por Blume.

#### **4.2 Escuela Normal de Institutoras del Socorro**

La Escuela Normal de Institutoras del Socorro inició labores el 8 de enero de 1874 siendo la segunda que se creó en toda la Unión para formar maestras para las escuelas del Estado. Esta escuela es el resultado de discursos que daban importancia a la educación de la mujer, para que se formaran tanto como maestras que como buenas amas de casa y buenas administradoras del hogar.

Según su acta de fundación, con la creación de la Escuela Normal de Institutoras del Socorro, el Estado Soberano de Santander buscó estar al nivel del Estado de Cundinamarca respecto a las innovaciones que se estaban dando sobre la educación de la mujer, pues en este último ya se había fundado una Escuela Normal femenina por el impulso de Dámaso Zapata, en octubre de 1872, escuela que regentó por un tiempo la profesora alemana Catalina Recker y que tuvo apoyo de influyentes intelectuales como Manuel Ancízar, Santiago Pérez, Francisco Álvarez y Jacobo Sánchez para la evaluación de las graduandas (*Escuela Primaria*, agosto 26 de 1873, N° 72, p. 285).

Desde el 20 de agosto de 1873 se había establecido el reglamento de la Escuela Normal de Institutoras, firmado por el Superintendente de Instrucción Pública de 1873, Daniel Rodríguez, y aprobado por el presidente del Estado, Narciso Cadena, y el secretario general, Felipe Zapata. Este contenía aspectos como: la organización de la Escuela Normal y una anexa, los deberes de la directora y subdirectora, los requisitos para ser alumna maestra, los deberes de las alumnas, la distribución de tiempo, las materias de enseñanza, alumnas pensionadas, supernumerarias, entre otros (p. 285).

En el capítulo I, artículo 2 se establecía que ambos planteles estarían a cargo de la directora y una auxiliar subordinada a la primera que tendría el cargo de subdirectora, las cuales serían nombradas por el presidente del Estado, que era el encargado de la contratación de los maestros y demás empleados públicos.

Asimismo, en la sección primera se establecían los deberes de la directora como: mantener en orden la escuela, enseñar a las alumnas a ser ordenadas y a permanecer ocupadas, observar que se ejecutara el método de enseñanza escogido, custodiar la disciplina de las niñas y dar cuenta a sus padres, cuidar el mobiliario del edificio, visitar la escuela anexa, hacer el horario de clases y estudiar los decretos y reglamentos de instrucción pública.

Posteriormente, se establecían los deberes de la subdirectora, quien tenía el deber de reemplazar a la directora en casos de falta absoluta o temporal, vigilar a las alumnas en las horas del descanso, oír quejas de las alumnas de la escuela anexa y tomar decisiones, cuidar el mobiliario, distribuir útiles a las niñas, hacer conocer a las alumnas las leyes de instrucción pública, llamar a lista al inicio de la jornada en la escuela anexa.

Por otra parte, los requisitos para ser alumna en la Escuela Normal eran estrictos. Se hacía mucho énfasis en la pureza de costumbres. Además, se adquirirían compromisos laborales con un contrato por tres años y una deuda, respaldada con fiador, que en el caso de no cumplir con el grado debía pagarse con intereses (p.285).

Sobre las alumnas pensionadas se afirma que este beneficio sería para las alumnas pobres cuyo número sería de 16. Las alumnas supernumerarias se costearían por ellas mismas y su número no sería mayor de doce. Sobre la escuela anexa se indicaba que solo se admitían niñas entre los seis y los nueve años de edad, y se establecía en el artículo 56 que el número de años de estudio sería de máximo tres años (pp.286-287).

Además, acerca de los exámenes se establecía que en cada año habría un examen público en cada Escuela Normal que iniciaría el 20 de enero y tardaría los días necesarios para examinar a todas las alumnas. Luego de los exámenes se establecían las vacaciones hasta el 1° de marzo. Las calificaciones se harían mediante sumatoria de los votos dados por los examinadores. 16 puntos: Sobresaliente, 13 a 15: Notable, 9 a 12: Aprobada con plenitud, 5 a 8: Apenas aprobada, 0 a 4: reprobada. Además de las notas del examen se tendrían en cuenta las de conducta. Cada prueba tendría una duración de 20 minutos (p.287).

En el Reglamento se decreta además la enseñanza de las siguientes materias de enseñanza: 1. Gramática castellana y ejercicios de composición, lectura y recitación; 2. Aritmética y el sistema legal de pesos y medidas; 3. Contabilidad; 4. Elementos de Geografía universal y Geografía especial de Colombia; 5. Historia de Colombia; 6. Geometría aplicada al dibujo; 7. Nociones de física, historia natural e higiene; 8. Pedagogía y legislación sobre instrucción pública; 9. Música y canto; 10. Caligrafía; 11. Calisténica. Estos cursos se distribuían en los dos años que duraba la formación.

Por otra parte, se establece, que el tiempo en las escuelas sería distribuido de manera tal que a las alumnas les quedara el tiempo suficiente para las labores del hogar, la costura, lecciones de la moral y la urbanidad, la economía y la medicina doméstica, las cuales se consideraban parte fundamental de la educación de la mujer, pues se pensaba que estos saberes eran útiles para la administración del hogar. Se observa entonces que las mujeres veían los ramos básicos de la enseñanza, pero no veían cursos como Química y Física u otros orientados hacia las artes y los oficios, la contabilidad y la economía de los negocios, que se consideraban propios de la educación para los hombres. Las mujeres se preparaban para las labores del hogar.

Cabe resaltar que esta escuela contó con maestras como Virginia Martínez de Blume quien recién se había graduado como alumna destacada de la Escuela Normal de Bogotá en 1873 y quien realizó después, al lado de María Martínez y Felisa Martínez, la guía *Nueva Ortografía de la lengua Española adaptada al método de Pestalozzi* que estudiamos en el capítulo anterior.

La Escuela de Institutoras contaba en 1875 con veinte alumnas maestras en su primer año de fundación, con dos Escuelas Anexas, una de educación elemental y una de educación media, en las cuales las alumnas maestras de la Escuela Normal realizaron sus prácticas. Además, tuvo como primera directora a Avelina Moreno, nombrada en propiedad por el gobierno del Estado, quien además había dirigido el colegio privado de Señoritas del Estado con sus hermanos desde 1868. Avelina Moreno fue directora de la institución hasta 1883.

También ingresaron como maestros de la Escuela de Institutoras el propio Alberto Blume, como profesor de Pedagogía y Música, los mismos cursos que daba en la Escuela masculina, y Nepomuceno Serrano, recién graduado de la Escuela Normal de Institutores (*La Escuela Primaria*, 1 de octubre de 1873, N. 73).

Desde la fundación de la Escuela hasta 1883 se graduaron las siguientes alumnas:

Tabla 2

*Egresadas Escuela Normal de Institutoras del Socorro*

<b>NOMBRE</b>	<b>ORIGEN</b>	<b>AÑO DE INGRESO</b>	<b>AÑO DE EGRESO</b>	<b>GRADO</b>	<b>Contrato</b>
<b>1. Adela Ortiz</b>	Guanentá	8 Enero 1874	28 Junio 1876	Elementa 1	Junio 28 1879

<b>2. Eulalia Meneses</b>	García	18 Agos 1874	12 Agos	Elementa	Agosto 12
	Rovira		1876	1	1879
<b>3. Mercedes Valenzuela</b>	Soto	8 Enero 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>4. Balvina Rovira</b>	Soto	8 Enero 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>5. Agripina Meneses</b>	García	8 Enero 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
	Rovira				
<b>6. Abigail Suárez</b>	García	7 Enero 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
	Rovira				
<b>7. Herminia Phillips</b>	Socorro	15 Enero 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>8. Rosario Osma</b>	Vélez	25 Enero 1875	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>9. Mercedes Parra</b>	Socorro	8 Enero 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>10. Evangelina Mejía</b>	Socorro	8 Enero 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>11. Ana Herrera</b>	Vélez	20 Feb 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>12. María Josefa</b>	Socorro	11 Feb 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>Garcés</b>					
<b>13. Cleofe Santos</b>	Socorro	25 Feb 1874	7 sept 1876	Superior	sept 7 1879
<b>14. Cleofe Barroso</b>	Pamplona	15 Enero 1874	7 sept 1876	elemental	sept 7 1879
<b>15. Pastora Jaimes</b>	Pamplona	15 Enero 1874	7 sept 1876	elemental	sept 7 1879
<b>16. Cleotilde Villamizar</b>	Pamplona	19 Marzo	7 sept 1876	elemental	sept 7 1879
		1875			
<b>17. Filomena Espinosa</b>	García	20 Enero 1874	7 sept 1876	elemental	sept 7 1879
	Rovira				
<b>18. Manuela Villareal</b>	Socorro	5 Marzo 1875	29 Marz	Superior	sept 7 1879
			1879		

<b>19. Rosalia Vargas</b>	Socorro	5 Marzo 1875	29 Marz 1879	Superior	sept 7 1879
<b>20. Teodolinda E. Villamizar</b>	Cúcuta	3 Marzo 1875	29 Marz 1879	elemental	Marzo 29 1882
<b>21. Cleia Gómez</b>	Socorro	17 Marzo 1876	31 Enero 1880	Superior	Enero 31 1883
<b>22. Smith Arias</b>	García Rovira	20 Marzo 1876	31 Enero 1880	Superior	Enero 31 1883
<b>23. Adelina Calderón</b>	García Rovira	4 Marzo 1875	31 Enero 1880	Superior	Enero 31 1883
<b>24. Heloísa Morales</b>	Socorro	3 Marzo 1875	31 Enero 1880	Superior	Enero 31 1883
<b>25. Rosaliana Galvis</b>	Pamplona	3 Marzo 1875	31 enero 1880	elemental	Enero 31 1883
<b>26. Trinidad Sandoval</b>	Socorro	8 Marzo 1878	14 Julio 1880	elemental	Julio 14 1883
<b>27. Mercedes Amorocho</b>	Socorro	21 abril 1878	15 dic 1880	elemental	14 dic 1884
<b>28. Adela Castañeda</b>	Vélez	21 abril 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>29. Hernestina Cubides</b>	Socorro	8 Marzo 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>30. Heloísa Duran</b>	Socorro	16 Marzo 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>31. Noemí Espinosa</b>	Vélez	28 Marzo 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>32. Margarita French</b>	Socorro	21 abril 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884

<b>33. Helena Garcés</b>	Socorro	8 Marzo 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>34. Delfina Gómez</b>	Guanentá	1 Abril 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>35. Mercedes Gómez</b>	Socorro	11 Marzo 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>36. Tránsito Obregón</b>	Socorro	1 Abril 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>37. Dolores Perea</b>	Charalá	29 Abril 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>38. Carmen Reyes</b>	Socorro	10 Marzo 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>39. Cora Rojas</b>	Socorro	1 Abril 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>40. Victoria Suárez</b>	García Rovira	24 Mayo 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>41. Mercedes Téllez</b>	Vélez	1 Abril 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>42. Dolores Uribe</b>	Socorro	8 Marzo 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>43. Mercedes Villareal</b>	Socorro	8 Marzo 1878	15 dic 1880	Superior	15 dic 1884
<b>44. Hortensia</b>	Vélez	8 Marzo 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>Vanegas</b>					
<b>45. Paulina Alvarado</b>	Socorro	8 Marzo 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884
<b>46. Mercedes Cote</b>	Vélez	8 Marzo 1878	15 dic 1880	elemental	15 dic 1884

(Luis F. Otero 1883, p. 55).

Se observa un número similar de egresadas mujeres que los egresados de la Escuela Normal de Instructores que veíamos en la tabla número 1, pero menor tiempo para graduarse, pues parecían lograrlo en dos años, aunque se observa el entorpecimiento de los procesos que generó la guerra del 76. Además, puede verse que las alumnas debían trabajar tres años en la escuela para la que habían sido asignadas como contraprestación por haber sido pensionadas. En el listado de alumnas cabe destacar a dos alumnas hijas de inmigrantes: Herminia Phillips,

hija de José Eulogio Phillips Tejada y hermana de Oliverio Phillips Arenas, militar de la guerra de los Mil días, y Margarita French, hija de Phillip French Thompson, maestro inglés casado con Heloísa Durán Franco. También figura como alumna Heloísa Durán Gómez (quizás sobrina de la anteriormente mencionada) quien era hermana de Justo Durán, al que citamos antes como egresado de la Escuela de Instructores del Socorro y posteriormente reconocido líder militar liberal. Estos apellidos pueden indicar que familias de poder enviaron a sus hijas a estudiar a la Escuela Normal. Así mismo, es notable que muchas de ellas no eran del Socorro, sino de otros departamentos del Estado.

En cuanto a las alumnas, se encuentra un listado exhaustivo de las que estaban activas en 1883:

Tabla 3

*Alumnas 1883*

Nombre	Fallas	Edad	Conducta	Origen	Fiadores	Costeada Por	Actitudes
<b>Clodomira</b>	50	19	16	Venezuela	Javier González	La Nación	Notables
<b>Briceño</b>							
<b>Victoria</b>	50	18	16	Cúcuta	Juan Bosh	La Nación	Malas
<b>Kopp</b>							
<b>Concepción</b>	50	17	16	Bucaramanga	Francisco	La Nación	Notables
<b>Hederich</b>					Velásquez		
<b>Mercedes</b>	50	19	16	Umpalá	Clímaco Ortiz	La Nación	Medianas
<b>Ortiz</b>							
<b>Isabel T.</b>	50	24	16	Mérida	Facundo Yauregui	La Nación	malas
<b>Galvis</b>							
<b>Bárbara</b>	50	17	15	Matanza		La Nación	Medianas
<b>Castillo</b>							

<b>Ana M.</b>	50	19	16	Piedecuesta	Laureano Cadena	La Nación	Notables
<b>Mantilla</b>							
<b>Gavina</b>	50	16	13	Pamplona	Nicanor Barroso	Estado	Medianas
<b>Mendoza</b>							
<b>Eva</b>	2	18	16	Zapatoca	Nicolás Figueroa	Estado	Medianas
<b>Martínez</b>	meses						
<b>María</b>	2	21	16	Labateca	Manuel F. Cadena	Estado	Notables
<b>Socorro</b>	meses						
<b>Contreras</b>							
<b>María</b>	2	18	13	Aratoca	José del C.	Estado	Medianas
<b>Márquez</b>	meses				Márquez		
<b>Rufina</b>	2	17	15	Cerrito	Timoleón Rueda	Estado	Buenas
<b>Carvajal</b>	meses						
<b>Sacramento</b>	2	19	14	Pamplona	Simón Luzardo	Estado	Medianas
<b>Galvis</b>	meses						
<b>Hersilia</b>	40	19	14	Matanza	José María	Estado	Buenas
<b>González</b>					Velásquez		
<b>Mercedes</b>	40	16	16	La	Joaquín Calderón	Nación	Medianas
<b>Barajas</b>				Concepción			
<b>Carmen</b>	40	15	16	Maracaibo	Pedro Martínez O	Nación	Buenas
<b>Montezuma</b>							
<b>Natividad</b>	40	16	16	Pamplona	Romualda	Nación	Buenas
<b>Bautista</b>					Villamizar		
<b>Amelia</b>	40	15	14	Bucaramanga		Particular	Medianas
<b>Galvis</b>							
<b>Virginia</b>	50	16	16	Galán	Trinidad Rodríguez	Estado	Notables
<b>Duran</b>							
<b>Susana</b>	50	15	10	Silos		La Nación	Medianas
<b>Calderón</b>							

<b>Raquel Rivera</b>	50	12	12	Enciso	Horacio Wilches	La Nación	Buenas
----------------------	----	----	----	--------	-----------------	-----------	--------

(Otero 1883. p. 58)

En el cuadro anterior puede verse que las alumnas tenían una edad entre los 15 y los 19 años. Se salen de esta regularidad una niña de 12 años (quizás puede ser un error del cuadro) y dos de 21 y 24 años. Es notable también que había tres estudiantes de Venezuela, además de varias de localidades lejanas como Labateca, Enciso, Silos, Cúcuta. También pueden verse dos estudiantes con apellidos de inmigrantes: Victoria Kopp y Concepción Hederich. Y se observa como fiador a Horacio Wilches, hermano de Solón Wilches.

En cuanto a los maestros, encontramos esta información para 1883:

Tabla 4

*Maestros y clases 1883*

<b>Nombres</b>	<b>Sueldo</b>	<b>Pensión</b>	<b>Horas semanales</b>	<b>Clases regentadas</b>
<b>Avelina Moreno</b>	1152	1450	14	Directora Dibujo, Escritura, Costura y urbanidad
<b>Tránsito Obregón</b>	1032	1450	19	subdirectora Pedagogía, historia patria y geografía
<b>Guillermo Daniel</b>	1344	...	34	Aritmética, Geometría, Cosmografía, castellano y ortografía

<b>Luis María Otero</b>	gratis	...	9	Castellano Superior y Literatura
<b>Jesús Navas</b>	576	...	6	Historia Natural
<b>Cayetano Moreno</b>	...	...	20	Física, Química, Contabilidad, legislación y lectura
<b>Ismael Hernández</b>	600	...	18	Música y canto Escuelas Normales y anexas

(Otero, 1883. p. 54)

Puede decirse entonces que la Escuela Normal de Institutoras del Socorro, siendo la segunda en el país, educó a un grupo significativo de mujeres durante la época liberal. Ellas fueron importantes formadoras, dado que, al menos según la legislación, tenían el compromiso de trabajar como maestras en escuelas públicas para contraprestar la beca de estudios que obtenían de la nación o del estado. Además, en cuanto a su formación, estaba claramente diferenciada de la de los hombres y aunque veían materias básicas comunes, la instrucción femenina se orientaba a oficios como la costura y obras de aguja. La guerra del 76, y especialmente la del 85 que llevó al cierre de la escuela, dejaron como resultado un grupo reducido de maestras graduadas, que no fueron más de 70. Sin embargo, habría que seguir sus vidas para ver cuántas de ellas siguieron trabajando como maestras aun después del cambio de régimen en 1886.

### **4.3 Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga**

Otra Escuela Normal de mujeres que se fundó en el Estado fue la de Bucaramanga, la tercera escuela normal fundada en el Estado y la segunda para la formación de maestras, lo que muestra el interés manifestado en Santander con respecto a la Reforma Instruccionista. Esta escuela fue fundada como consecuencia del Decreto 356 de 1874 (el momento más álgido de la reforma) en el que el presidente del Estado Soberano de Santander decreta que se establecerá esta escuela en Bucaramanga. Su apertura se dio gracias al impulso de personas notables del Estado y comerciantes influyentes como Geo von Lengerke y otros miembros del “Club de Soto”, quienes aportaron económicamente para su apertura. Se instó a las señoritas que quisieran optar por alguna de las doce becas creadas por la Nación a que se dirigieran por escrito al Superintendente de la Instrucción Pública o al respectivo Inspector departamental, acompañando certificados, con los mismos requisitos de la Escuela Normal del Estado: la edad de 15 años cumplidos, buena conducta moral, no tener defectos físicos y comprometerse bajo fianza para cubrir la pensión.

También debían comprometerse a realizar sus estudios en tres años, contraprestar sirviendo como maestras por tres años consecutivos en la escuela primaria en que fueran nombradas, o bien, devolver a la nación la suma recibida para su educación pedagógica (Deháquiz y Gutiérrez, 2014, p. 132). El 15 de abril de 1875, con la presencia del Presidente del Estado, Germán Vargas, del Superintendente de Instrucción Pública, Daniel Rodríguez y del Subsecretario de Gobierno, Gregorio Villafrade, y las niñas seleccionadas, se dio apertura a la Escuela, en la casa denominada “El Tívoli”, construida por Lengerke en 1859 y que fue usada un tiempo como café. Esta institución perdura hasta nuestros días, a diferencia de la Escuela Normal de Institutoras del Socorro (Martínez, 2017, p. 16).

En el inicio de la Escuela, esta contó como primera directora con la señorita María de Jesús Páramo Torrijos, oriunda de Bogotá, de 24 años, la cual parece que fue autodidacta o recibió instrucción privada, pues no hay ningún registro de que hubiera estudiado en ninguna Escuela Normal en un Estado del país (Deháquiz y Gutiérrez, 2011). El nombramiento de María de Jesús Páramo, quien no había sido alumna maestra de ninguna Escuela Normal del país, se debía a la falta de maestros graduados de Escuelas Normales del Estado. Por otra parte, después de contar con los maestros y el mobiliario se inscribieron las primeras alumnas maestras, cuya matrícula creció a lo largo del año. Y finalmente fueron trece alumnas pensionadas y cinco supernumerarias de departamentos como Pamplona, Piedecuesta, Bucaramanga, Simacota, Guaca, Cúcuta, Concepción y San Andrés.

Las clases estaban distribuidas en todo el día de 7 am a 6 pm. Y se veían a diario con mayor intensidad horaria en Pedagogía, Castellano y Recitación (dos horas diarias cada una), mientras que las demás materias se veían solo tres veces a la semana, lo que muestra que les dieron más importancia a las primeras, esto puede verse en el horario de clases, Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga, 1876 (Deháquiz y Gutiérrez, 2014, p.171).

En el anterior horario de clase, vemos que se daba clase de religión por parte de un sacerdote, lo cual puede deberse al interés por el grupo político, en especial por el gobierno de Aquileo Parra, de limar asperezas causadas por el Decreto del 70 en el que se proclamaba una educación laica. Además, es algo interesante debido a que en la Escuela de varones no se daba clase de religión, esto puede deberse a que se consideraba que la mujer debía transmitir los valores católicos dentro del hogar.

Al finalizar el año 77, nueve las alumnas examinadas se graduaron como las primeras alumnas maestras formadas por esta Escuela: Ana Dolores Martínez, Betsabé Cornejo, Betsabé

Sequeda, Carmen González, Chiquinquirá Carvajal, Heloísa Martínez, Mercedes Figueroa, Paulina Mutis y Vicenta Arenas (Deháquiz y Gutiérrez, 2014, p.211).

En 1880 se graduó la segunda cohorte, según el informe rendido por la Directora de la Escuela en diciembre de ese año. En ese año se confirieron diplomas de Escuela Superior a Matilde Gómez, Mercedes Briceño, Isabel Rossi y Ana Mercedes Ruiz, y de Escuela Elemental a Laura Valdivieso. Se observa que se graduaron muy pocas estudiantes comparando con la cantidad de la primera promoción, que fue de nueve estudiantes.

De los exámenes de las estudiantes de esta segunda promoción se consignaron algunas de sus composiciones que resulta interesante transcribir en extenso. Ana Mercedes Ruiz realizó su composición sobre la importancia de la enseñanza de dibujo en las Escuelas:

El hombre desde su tierna edad tiene tendencias a este utilísimo arte, que, si bien no es inherente a todo individuo, por lo menos por medio de la práctica puede llegar a ser un hábil pintor, y así prestará importantes servicios a la sociedad. Esta es una enseñanza de suma importancia en las Escuelas siempre que haya propiedad en el sistema, pues es por medio de ella que se desarrolla en los niños el gusto por lo bello y lo verdadero y se les despeja la imaginación, facultad que nos representa con los más vivos colores y bajo apariencias reales las cosas que no hemos visto y que ni aun tienen existencia sino en la mente del que las ha formado a su capricho; ella es la que enciende el sentimiento de la verdadera religión, la que da algunas veces a la juventud tanto amor por el bien y la que otras veces precipita a errores deplorables; por esta razón el maestro debe procurar dirigirla con cuidado y acierto. Mientras más jóvenes son los niños, más árido les parece el estudio, y por esta razón la primera enseñanza que se debe dar en una Escuela elemental es la de dibujo, por ser esta la más agradable para ellos y la que les proporciona más elementos para satisfacer su curiosidad, atrayéndoles de este modo su atención a fin de formalizarlos con el estudio de manera que tomen interés por aprender y obedezcan al maestro por su modo de proceder para con ellos. (*Gaceta de Santander*, martes 18 de enero de 1881; N° 1.471).

Puede observarse en el texto una exaltación al dibujo como herramienta para despertar la imaginación, quizás haciendo referencia a ideas provenientes de Pestalozzi.

El discurso de la estudiante Mercedes Briceño interpreta de manera más explícita las ideas de Pestalozzi. En su caso, habla sobre las ventajas de la enseñanza objetiva:

Esta enseñanza es una de las más importantes en las Escuelas, tanto elementales como superiores, porque ella, además de que despierta en los niños la curiosidad, preciosa facultad que se hace necesaria para el buen éxito en el aprendizaje, acostumbra también a los niños a fijarse, a pensar y a investigar sobre todo lo que ven, lo cual es muy importante para el efecto de fijar bien sus ideas, pues al presentarles un objeto cualquiera nos dan ellos su opinión sobre éste hasta tanto que lo observan detenidamente: de este modo descubren, poco a poco las cualidades del objeto. La clase objetiva es la base sobre la cual reposan algunas enseñanzas, como la gramática, el dibujo, la geometría: es también un poderoso auxiliar para la composición, porque el maestro siempre exige por escrito las descripciones de los objetos que enseña (*Gaceta de Santander*, martes 18 de enero de 1881; N° 1.471).

Aquí se observa de modo más claro la apropiación de Pestalozzi en cuanto a sus ideas sobre la importancia de la observación de los objetos y su utilización para la enseñanza de la lectura y la escritura, así como de las matemáticas, pues es la manera como para este pedagogo el niño aprende de manera más efectiva.

Para 1883 encontramos un informe sobre el estado de la Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga. En él se manifiesta que había problemas por falta de materiales, y que el gobierno no estaba cubriendo ni los sueldos ni las pensiones alimentarias de las alumnas. Por ello, aunque los empleados quisieran seguir cumpliendo con sus deberes y la sociedad de Bucaramanga aun respaldara el proyecto, la problemática financiera podría llevar a la clausura de la escuela (*Memoria del Secretario de Instrucción Pública al ciudadano presidente del Estado soberano de Santander*, 1883).

En este informe se enumeran los empleados con que contaba la Escuela ese año:

**Virginia Martínez de Blume:** Directora. Trabajaba en la escuela 4 horas diarias y su salario era pagado por la nación por una suma anual de 1.200 pesos. Dirigía clases de Escritura, castellano superior, Pedagogía, Castellano inferior, Religión y Urbanidad.

**Vicenta Ordoñez:** Subdirectora. Trabajaba una hora cada tercer día y su sueldo era de 900 pesos pagados por la nación. Dirigía las clases de Pedagogía.

**Francisco E. Bustamante:** Catedrático. Trabajaba 3 horas diarias con un sueldo de 480 pesos pagado por la nación. Dirigía Geografía universal, de Colombia, Aritmética inferior, Ortografía y Literatura.

**Nepomuceno Serrano:** Catedrático pagado por nación. Trabajaba tres horas diarias. Dirigía las clases de Aritmética, Contabilidad, Geometría y Lectura superior e inferior.

**Simón Hernández:** Catedrático pagado por el Estado con un sueldo de 480 pesos. Trabajaba una hora diaria, dirigía la cátedra de Música y Canto.

**María de Jesús Martínez:** era catedrática, recibía un sueldo de 480 pesos pagados por la nación, trabajaba 3 horas diarias, dirigía las materias de Historia patria y Geografía interior.

**Benigna Vera:** era la portera con un sueldo pagado por la nación de 120 pesos. (p. 48).

Este dato indica un asunto interesante: después de la guerra, los profesores Virginia Martínez y Nepomuceno Serrano, la primera egresada de la Escuela Normal de Bogotá y el segundo de la Escuela del Socorro, se trasladaron de la Escuela Normal del Socorro a la de Bucaramanga.

Para el año 83 los cursos eran los siguientes:

Tabla 5

*Horario clases 1883*

<b>Horas</b>	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>	<b>Sábado</b>
<b>7 a 8</b>	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Castellano
<b>8 a 9</b>	Canto	Física	Canto	Moral	Canto	Geometría
<b>9 a 10</b>	Historia	Geografía	Historia	Física	Historia	Física
<b>12 a 1</b>	Lectura	Literatura	Lectura	Literatura	Lectura	Geografía
<b>1 a 2</b>	Moral	Dibujo	Castellano	Geometría	Escritura	Lectura
<b>2 a 3</b>	Escritura	Castellano	Dibujo	Escritura	Geometría	
<b>4 a 5</b>	Costura	Costura	Costura	Costura	Costura	

**Escuela elemental**

<b>Horas</b>	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>	<b>Sábado</b>
<b>7 a 8</b>	Objetiva	Geografía	Escritura	Escritura	Religión	

(Otero, 1883. p. 49)

En el anterior horario vemos cómo en la Escuela Normal de mujeres se daban las clases básicas, pero también las que se consideraban que debían saber ellas como: Costura, Canto y Moral. En la escuela anexa se daba Religión a las niñas, porque era una de las materias que se consideraba propia para las mujeres, que era también lo que sostenía Pestalozzi.

Las alumnas que se graduaron desde la fundación de la Escuela Normal de Bucaramanga hasta 1883 fueron:

Tabla 6

*Alumnas Escuela Normal de Bucaramanga 1883*

<b>Nombre</b>	<b>Ingreso</b>	<b>Egreso</b>	<b>GRADO</b>	<b>PENSIÓN</b>	<b>Contrato</b>
---------------	----------------	---------------	--------------	----------------	-----------------

<b>1. Ana Dolores Martínez</b>	15 abril 1875	29 Nov 1877	superior	pensionada	Cumple contrato con el gobierno hasta 1880
<b>2. Heloísa Martínez</b>	15 abril 1875	29 Nov 1877	superior	pensionada	Nov 29 1880
<b>3. Betsabé Cornejo</b>	15 abril 1875	29 Nov 1877	superior	pensionada	Nov 29 1880
<b>4. Mercedes Figueroa</b>	15 abril 1875	29 Nov 1877	superior	pensionada	Nov 29 1880
<b>5. Ana Mercedes Ruiz</b>	15 abril 1875	29 Nov 1877	superior	pensionada	Dic 17 1883
<b>6. Betsabé Sequeda</b>	15 abril 1875	17 Nov 1880	superior	pensionada	Nov 29 1880
<b>7. Mercedes Briceño</b>	15 abril 1875	17 Dic 1880	superior	pensionada	Dic 17 1880
<b>8. Chiquinquirá Carvajal</b>	15 abril 1875	1877 Nov 29	superior	pensionada	Nov 29 1880
<b>9. Sinforosa Amaya</b>	15 abril 1875	1880 Oct 4	superior	pensionada	4 Oct 1883
<b>10. Isabel Rossi</b>	15 abril 1875	1880 Dic 17	superior	pensionada	17 Dic 1883
<b>11. Vicenta Arenas</b>	15 abril 1875	1877 Nov 17	superior	supernumeraria	29 Nov 1880
<b>12. Paulina Mutis</b>	17 abril 1875	1877 Nov 17	superior	pensionada	29 Nov 1880
<b>13. Carmen González</b>	17 abril 1875	1877 Nov 17	superior	pensionada	29 Nov 1880
<b>14. Laura Valdivieso</b>	7 Feb 1876	1880 Dic 17	elemental	pensionada	17 dic 1883
<b>15. Matilde Gómez</b>	28 Ene 1878	1880 Dic 17	superior	pensionada	17 dic 1883
<b>16. Helena Arenas</b>	6 Marzo 1878	1880 Dic 17	superior	pensionada	4 dic 1884

<b>17. Isidora Rujeles</b>	6 Marzo 1878	1881 Dic 4	superior	pensionada	4 dic 1884
<b>18. Vicenta Ordoñez</b>	6 Marzo 1878	1882 Dic 30	superior	pensionada	30 dic 1885
<b>19. Rosalina Rey</b>	4 Julio 1879	1882 Dic 30	superior	pensionada	30 dic 1885
<b>20. Elvira Greñas</b>	Mayo 5 1881	1882 Dic 30	elemental	pensionada	30 dic 1885
<b>21. Virginia Pineda</b>	26 abril 1881	1882 Dic 30	elemental	pensionada	30 dic 1885

(Otero, 1883.p. 51).

Como podemos ver, se graduaron 21 alumnas de la Escuela Normal de Bucaramanga hasta 1882, las cuales eran casi en su totalidad pensionadas, es decir que posiblemente cumplieron el requisito de trabajar como maestras por los siguientes tres años posteriores a su graduación hasta 1885.

A continuación, se muestra una tabla de las directoras del plantel, realizada por los maestros Jorge Deháquiz y Luz María Gutiérrez, en su trabajo conmemorativo *Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga. Normas e Historial 1874-1899*.

SUPERIORAS ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORAS 1875 - 1884		
1875	María de Jesús Páramo	Ana Madiedo (Interina) Silveria Otero
1876	María de Jesús Páramo	Silveria Otero
1877	María de Jesús Páramo	Silveria Otero
1878	María de Jesús Páramo Balvina Rovira (Interina)	Balvina Rovira Teresa Peralta (Interina)
1879	María de Jesús Páramo Balvina Rovira (Interina)	Balvina Rovira Teresa Peralta (Interina)
1880	Balvina Rovira	Clelia Gómez
1881	Balvina Rovira	Clelia Gómez
1882	Virginia Martínez de Blume	Heloísa Martínez Vicenta Ordoñez (Interina)
1883	Virginia Martínez de Blume	Heloísa Martínez
1884	Evangelina Mejía	Matilde Gómez
Interinas: por reemplazo ante ausencia, por licencia, de la titular		

Ilustración 14. Listado de Directoras, subdirectoras y suplentes Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga (Deháquiz y Gutiérrez, 2014, p. 287).

Esta escuela tuvo como profesores y rectoras a maestros de mucha reputación como Nepomuceno Serrano, alumno de Alberto Blume, quien trabajó en las Escuelas Normales del Socorro hasta 1876 y luego fue Inspector de Instrucción Pública; a Aristides Paredes, hijo de Victoriano de Diego Paredes, y a Celestino Collazos, miembro del Club de Soto y del Banco de Santander. Además, fueron sus profesoras mujeres prominentes como Virginia Martínez y Balvina Rovira, egresada de la Escuela del Socorro. Estos casos muestran que varias egresadas de Escuela Normal continuaron transmitiendo su legado en otras Escuelas del Estado.

#### **4.4 El proyecto de Colegio Universitario del Estado**

Este colegio fue un proyecto de universidad fundado por el Estado soberano de Santander en 1874. Era visto como la primera universidad de Santander y seguía el plan de estudios de la Universidad Nacional de Bogotá. Tenía como fin formar a los profesionales que se quedarían en el Estado, propendiendo así por el progreso de este, en especial en áreas de Ciencias Naturales. No obstante, este colegio tuvo poca duración: estuvo cerrado por la guerra del 76 y reabierto en 1878, pero ya no en San Gil, sino en Piedecuesta. Y en 1883 el colegio ya no funcionaba pues no es mencionado en la Memoria del Secretario de Instrucción Pública de ese año. Como este colegio tuvo poca duración, no se encuentran muchos documentos sobre él. Sin embargo, subsiste el reglamento del colegio con el nombre *Crónica del Colegio Universitario de San Gil*, con el que estudiaremos el proyecto de universidad que, pese a que no se hubiera consolidado, fue un proyecto importante que muestra los ideales de la élite gobernante y cómo la educación fue uno de sus pilares políticos.

Según la *Crónica del Colegio*, en el que se publicó su reglamento, éste estaba dirigido por el presidente del Estado Soberano de Santander, el secretario general y la junta de inspección y gobierno, conformada por el rector del colegio, el vicerrector y un catedrático de cada facultad. Este reglamento fue firmado por el presidente del Estado, Gabriel Vargas Santos, y el secretario general Alejandro Gómez Santos. En él se establecían los deberes de los catedráticos, del rector y del vicerrector. Por otra parte, se afirma que la institución era de carácter público y gratuito. El presidente del Estado sería el encargado de vigilar la marcha del colegio, nombrar a los empleados, examinar los métodos y corregir los abusos que se produjeran, decidir la supresión o inclusión de las cátedras, entre otros (*Crónica del Colegio Universitario de San Gil*, 1874, N° 1).

Además, en la *Crónica* se anunciaba la creación de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Naturales y Jurisprudencia. Iniciando con la Facultad de Filosofía y Letras, los cursos serían: Castellano y Lexicografía, nociones de Aritmética comercial, Cálculo, Monedas nacionales y extranjeras, Geografía descriptiva y comercial aplicada al comercio, nociones elementales de Cosmografía y Geografía física, Francés, todas ellas, se manifestaba, ciencias útiles acordes a los intereses de los liberales radicales (p. 14). Además, se establecieron las facultades de Ciencias Naturales y de Jurisprudencia. Para estas últimas no hubo alumnos matriculados, solo para la de Filosofía y Letras.

En el informe del director del Colegio en 1876, Narciso Cadena, se relacionan las materias de enseñanza, el profesor que las regentaba y el número de alumnos que asistía.

Tabla 7

*Horario*

<b>Cursos</b>	<b>Clase</b>	<b>Profesor</b>	<b>Número de alumnos</b>
---------------	--------------	-----------------	------------------------------

<b>Castellano Inferior</b>	Principal	Samuel Bond	52
<b>Id</b>	Ausiliar	Id	27
<b>Aritmética</b>	Principal	Manuel Valencia	42
<b>Id.</b>	Ausiliar	Id	37
<b>Jeografía</b>	Principal	Ricardo Martínez	23
<b>Id</b>	Ausiliar	Id	38
<b>Francés Inferior.</b>	Principal	Samuel Bond	41
<b>Contabilidad</b>	Principal	Manuel Valencia	30
<b>Algebra</b>	Principal	Ricardo Martínez	10
<b>Jeometría</b>	Principal	Id	9
<b>Francés Superior</b>	Principal	Samuel Bond	8
<b>Inglés</b>	Principal	Id	5
<b>Cosmografía</b>	Principal	Narciso Cadena	7
<b>Física</b>	Principal	Ricardo Martínez	7
<b>Castellano Superior</b>	Principal	Samuel Bond	9

(Cadena, Narciso, 1875, p 6).

Vemos que asistía un número mayor a las clases de Castellano inferior que las clases de Castellano superior. Las materias Física, Inglés y Geometría también contaban con pocos estudiantes comparados con los que se habían matriculado a Aritmética y Castellano, esto puede deberse a que las primeras eran materias básicas para poder matricular las demás, por lo que dependía del nivel de avance de los estudiantes las materias que debía matricular.

En cuanto a los alumnos, los matriculados en 1875 llegaban a 107 como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 8

*Estudiantes 1875*

Nombre	Departamento
1. <b>Yáñez Rodolfo</b>	Cúcuta
2. <b>Angarita Tomás</b>	García Rovira
3. <b>Blanco Florentino</b>	García Rovira
4. <b>Cáceres Fabricio</b>	García Rovira
5. <b>Cáceres Julio</b>	García Rovira
6. <b>Duarte Nicolas</b>	García Rovira
7. <b>Espinosa Constantino</b>	García Rovira
8. <b>Espinosa Serijo</b>	García Rovira
9. <b>Fonseca Antonio</b>	García Rovira
10. <b>Fonseca Bernardo</b>	García Rovira
11. <b>Higuera Isidoro</b>	García Rovira
12. <b>Higuera Víctor</b>	García Rovira
13. <b>Maldonado Jesús María</b>	García Rovira
14. <b>Navas Pedro</b>	García Rovira
15. <b>Otálora Demetrio</b>	García Rovira
16. <b>Arquímedes Ranjel</b>	García Rovira
17. <b>Ranjel Ovidio</b>	García Rovira
18. <b>Suarez Eustorjio</b>	García Rovira
19. <b>Arias Emilio</b>	Guanentá
20. <b>Arias Ramón</b>	Guanentá
21. <b>Barrera José María</b>	Guanentá
22. <b>Blanco Ignacio</b>	Guanentá
23. <b>Cadena Trinidad</b>	Guanentá
24. <b>Campos Lino</b>	Guanentá
25. <b>Díaz José María</b>	Guanentá
26. <b>Duran Pedro Antonio</b>	Guanentá
27. <b>Fernández Justiniano</b>	Guanentá

28. <b>Galvis Belisario</b>	Guanentá
29. <b>Galvis Guillermo</b>	Guanentá
30. <b>Galvis Sisto</b>	Guanentá
31. <b>Gómez Antonio</b>	Guanentá
32. <b>Gómez Clímaco</b>	Guanentá
33. <b>González Horacio</b>	Guanentá
34. <b>Gutiérrez Guillermo</b>	Guanentá
35. <b>Hernández Pompilio</b>	Guanentá
36. <b>Hernández Vicente</b>	Guanentá
37. <b>Márquez Rito Antonio</b>	Guanentá
38. <b>Martínez Félix</b>	Guanentá
39. <b>Martínez Gabriel</b>	Guanentá
40. <b>Meléndez Miguel</b>	Guanentá
41. <b>Muñoz Francisco</b>	Guanentá
42. <b>Navarro Carlos</b>	Guanentá
43. <b>Navarro Eduardo</b>	Guanentá
44. <b>Ordóñez Alejandro</b>	Guanentá
45. <b>Ordóñez Santiago</b>	Guanentá
46. <b>Orozco Dimas</b>	Guanentá
47. <b>Osorio Aristides</b>	Guanentá
48. <b>Parra Alejandro</b>	Guanentá
49. <b>Parra Marco Antonio</b>	Guanentá
50. <b>Pinto Domingo</b>	Guanentá
51. <b>Ramírez Eduardo</b>	Guanentá
52. <b>Ramírez Leopoldo</b>	Guanentá
53. <b>Rincón Antonio</b>	Guanentá
54. <b>Rueda Belisario</b>	Guanentá
55. <b>Rueda Ricardo</b>	Guanentá
56. <b>Sánchez Antonio</b>	Guanentá
57. <b>Silva Rafael</b>	Guanentá
58. <b>Vesga Ramón</b>	Guanentá

59.	<b>Bautista Francisco</b>	Pamplona	83.	<b>Otero Ricardo</b>	Socorro
60.	<b>Flórez Juan de Dios</b>	Pamplona	84.	<b>Otero Luis María</b>	Socorro
61.	<b>Guerrero Francisco</b>	Pamplona	85.	<b>Parra Aquileo</b>	Socorro
62.	<b>Hernández Clodomiro</b>	Pamplona	86.	<b>Santos Emeterio</b>	Socorro
63.	<b>Ramírez Crisóstomo</b>	Pamplona	87.	<b>Santos Feliciano</b>	Socorro
64.	<b>Romero Foción</b>	Pamplona	88.	<b>Toledo Rafael</b>	Socorro
65.	<b>Torres José de Jesús</b>	Pamplona	89.	<b>Uribe Manuel</b>	Socorro
66.	<b>Amorocho Benjamín</b>	Socorro	90.	<b>Villar Paulo Emilio</b>	Socorro
67.	<b>Amorocho Juan Bautista</b>	Socorro	91.	<b>Canal Belisario</b>	Soto
68.	<b>Amorocho Rito Antonio</b>	Socorro	92.	<b>Rafael Delgado</b>	Soto
69.	<b>Amorocho Peregrino</b>	Socorro	93.	<b>Jesús Figueroa</b>	Soto
70.	<b>Amorocho Sotero</b>	Socorro	94.	<b>García Herreros Escipión</b>	Soto
71.	<b>Duran Justo</b>	Socorro	95.	<b>Sarmiento Demetrio</b>	Soto
72.	<b>Galvis Antonio</b>	Socorro	96.	<b>Sarmiento Raimundo</b>	Soto
73.	<b>Gómez Francisco</b>	Socorro	97.	<b>Valenzuela Daniel</b>	Soto
74.	<b>Gómez Jesús S.</b>	Socorro	98.	<b>Velásquez Cristóbal</b>	Soto
75.	<b>Gómez Ladislao</b>	Socorro	99.	<b>Barbosa Domingo</b>	Boyacá
76.	<b>Gómez Ramón</b>	Socorro	100.	<b>Peñuela Simón</b>	Boyacá
77.	<b>Granados David</b>	Socorro	101.	<b>Patiño Ángel María</b>	Boyacá
78.	<b>León Ramón</b>	Socorro	102.	<b>Patiño Daniel</b>	Boyacá
79.	<b>Oróstegui Alejandro</b>	Socorro	103.	<b>Fernández Agustín</b>	Cundinamarca
80.	<b>Ortiz Victoriano</b>	Socorro	104.	<b>Eslava Gonzalo</b>	Asistente
81.	<b>Otero Antonio</b>	Socorro	105.	<b>Pratt Teófilo</b>	Asistente
82.	<b>Otero Camilo</b>	Socorro	106.	<b>Galvis Juan de Dios</b>	Asistente
			107.	<b>Caballero Antonio María</b>	Asistente

Por: Cadena, 1875, p 10-11.

Por el elevado número de estudiantes, puede afirmarse que tuvo acogida la institución y que hubo una buena recepción de esta por parte de la población. Asimismo, puede decirse que había un buen número de estudiantes comparándolo con la cantidad de estudiantes de las Escuelas Normales, pues al parecer no era tan restringido el cupo de estudiantes como en ellas, lo que muestra que fue un proyecto ambicioso.

En cuanto a los alumnos, si se miran sus nombres para determinar sus familias, se puede encontrar que muchos de ellos eran hijos de políticos liberales como Paulo Emilio Villar, hijo de Zoilo Villar, diputado y varias veces Secretario General de la Asamblea Legislativa de Santander. Paulo Emilio, como dijimos antes, fue un destacado impulsor de la revolución de los liberales en 1899. Es curioso que aparezca entre los alumnos el nombre de Aquileo Parra. También se observa que algunos jóvenes pertenecientes a familias conservadoras estudiaron en este. Esto podemos verlo al menos con Escipión García-Herreros, miembro de esta conservadora familia pamplonesa. Sorprende que García-Herreros hubiera estudiado en un colegio fundado por el gobierno liberal, pero puede ser muestra de que, por su carácter público, a estos colegios podían ingresar los estudiantes que cumplieran los requisitos académicos, sin importar su filiación política.

En su segundo año de funcionamiento el Colegio se trasladó a Piedecuesta, los alumnos se matricularon los primeros meses del año 1876, según un anuncio de la *Gaceta* (N° 1025) realizado por el vicerrector del colegio, Rafael Parga, en abril de 1876. En este indicaba que el colegio estaba funcionando desde el 7 de abril y que se daban las enseñanzas correspondientes a las facultades de literatura y filosofía, jurisprudencia y ciencias naturales. Es decir, las mismas facultades que tenía en San Gil. Los títulos que otorgaba eran: Doctor en Jurisprudencia y Maestro en Ciencias Naturales y en Filosofía y Letras.

Se anunciaba además que seguían abiertas las matrículas y que los requisitos para el ingreso eran tener conocimientos previos de aritmética, escritura y geografía, los cuales se debían comprobar mediante certificados. No se admitían “alumnos con enfermedades contagiosas, espulsados de otros colejos, o con mala conducta”. La edad de ingreso no podía ser menor de 12 años cumplidos. Había alumnos internos sostenidos por el Estado (hasta 16), y si el número de matrícula ascendía, los restantes debían pagar una pensión que cubriera “alimentación i alumbrado, llevar sus útiles como: cama, baúl con cerradura, bacinilla, toallas i peines”. (*Gaceta de Santander*, 20 de abril 1876, N° 1025. p.61). Como puede verse, el colegio estuvo funcionando nuevamente con el impulso de la élite gobernante del Estado.

No obstante, este colegio no tuvo permanencia en el tiempo, en tanto que, en la memoria del Secretario de Instrucción Pública de 1883, en donde se informa de la actividad de los colegios, no se habla de este colegio, que había sido sin duda de los proyectos liberales más importantes en el ramo de la educación. Además, alumnos como Justo Durán y Belisario Canal, que iniciaron estudios en este colegio, finalmente estudiaron en la Escuela Normal de Instructores del Socorro entre 1878 y 1882, lo que podría corroborar que el colegio no logró consolidarse.

Es por lo anterior que podemos afirmar que el Colegio Universitario de San Gil fue un proyecto educativo de poca duración a pesar del empeño que le pusieron los liberales civilistas, y de que en sus inicios contó con una cantidad considerable de estudiantes, algunos de los cuales eran hijos de reconocidos líderes liberales.

A manera de conclusión sobre lo expresado en este capítulo, podemos decir que, debido al impulso dado a la educación en Santander a raíz de la reforma instrucionista, se formó una generación numerosa de casi cien maestros y maestras. Varios de ellos se vincularon a la tarea de enseñar y duraron en el oficio varios años después de graduarse, tanto como maestros que

como directores de escuelas. Además, según vimos en el capítulo anterior, varios de ellos hicieron guías para la enseñanza. Otro punto para resaltar es que al proyecto se le dio importancia y rigurosidad. Participaron en la creación de estas escuelas personas con conocimientos pedagógicos amplios, se rigió sobre la manera como debían hacerse los exámenes de ingreso y egreso y para estos se realizaban certámenes públicos, rendidos frente a un grupo de expertos. Y se encuentran informes constantes que los directores daban al Secretario de Instrucción Pública. No obstante, se observa que, en la práctica, los recién egresados tuvieron que asumir puestos de dirección y alta responsabilidad que dan cuenta de la escasez de personal para cubrir las necesidades reales de los colegios y posiblemente un nivel bajo de exigencia para graduar a los estudiantes.

Sobre la aplicación de ideas de Pestalozzi, fue más evidente esta aplicación en las guías de enseñanza, mientras que en los currículos de los colegios se observan algunas clases que se pueden conectar a la enseñanza de oficios prácticos como el comercio, las ciencias básicas para los hombres o el oficio de la costura para las mujeres pero es más difícil evidenciar la influencia que pudieron haber tenido propiamente las ideas de Pestalozzi en la organización de los colegios. Recordemos que en el inventario que se encuentra de la Escuela Normal de varones del Socorro, los insumos para hacer clases prácticas eran mínimos. A las mujeres se les daba también religión y moral a diferencia de los hombres, lo que reflejaba la idea de los roles diferenciados que hombre y mujer debían desempeñar en la sociedad.

Puede ser indicador de una cierta apropiación de ideas de Pestalozzi las composiciones de las alumnas de la Escuela de Bucaramanga que transcribimos, pero la influencia no es tan evidente.

Por su parte, el Colegio Universitario de San Gil fue un proyecto de los civilistas del Estado para tener una universidad al igual que la que se había fundado en Bogotá. Sin embargo, no logró tener continuidad por muchos años, seguramente a causa de la guerra de las Escuelas, que entorpeció la mediana dinámica educativa alcanzada.

## **5. Obstáculos de la reforma instruccionalista**

En este apartado, se repasará cómo la guerra de 1876 influyó negativamente en el desarrollo de las Escuelas, las consecuencias que esta tuvo ocasionando pérdidas materiales, desorden civil, reclutamiento forzado de niños especialmente de los sectores populares y como esta fue originada por aspectos ideológicos como lo religioso, que fue uno de los más delicados y difíciles de conciliar.

El detonante fue el factor ideológico; de un lado los liberales que defendían el laicismo, aunque no eran anticlericales, fueron tildados de ateos y de masones por sus opositores, conservadores y clérigos, como excusa para llevar a cabo la guerra y movilizar a la sociedad, en nombre de la defensa de la religión. Con esto tomaron la justicia por su propia mano con el lema de “Dios, patria y libertad” (Ortiz, 2005, p.370). No obstante, los dos bandos alzados en armas dejaron como consecuencia una economía devastada, un gran número de muertos, el reclutamiento forzado, saqueos y el cierre de algunas escuelas en especial las de varones, pues muchos de ellos fueron reclutados por el tiempo que duró la guerra. Además, algunas de ellas fueron ocupadas como cuarteles.

De otro lado, predominaba un menosprecio hacia la educación en especial en el sector popular que no permitió que se cumpliera a cabalidad el ideal de que toda la sociedad pudiera acceder a la educación. Pues quienes más se interesaron por ésta eran los sectores de la clase

dirigente. Un ejemplo de ello es el comerciante Geo Von Lengerke, de quien era la casa en la que fue ubicada la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga (Martínez, 2017, p. 16). Y los pertenecientes a las elites que buscaron educar a sus hijos, para que estos realizaran una carrera política. Razón por la que en el listado de los estudiantes matriculados en los colegios encontramos hijos de políticos liberales y otros miembros de familias de poder en Santander.

En cambio, esto mismo no ocurría en los sectores populares, que poco se interesaban por enviar a sus hijos a la escuela, pues no creían que en la escuela se aprendieran conocimientos útiles para el trabajo, sino que por el contrario, pensaban que se iban a volver personas con conocimientos teóricos que no tenían aplicación práctica y que perderían su interés por la labor del campo principalmente.

Además, en las Escuelas Normales no hubo un número alto de estudiantes debido también a que en el Decreto se estableció que solo se podría sostener en estas un número de 15 a 20 alumnos pensionados y la misma cantidad de supernumerarios costeados por sus familias.

Aun con ello, cabe resaltar que aumentó el número de estudiantes de acuerdo a los informes de los presidentes de Estado a la Asamblea Legislativa. Aline Helg (1987) da estas cifras para el caso de Cundinamarca: “en el Estado de Cundinamarca en donde Dámaso Zapata fue nombrado Director de Instrucción Pública, los escolares pasaron 3.594 en 1872 a 16.489 en el año siguiente” (p. 25). Pero este es un dato muy puntual, y lo que es más evidente es que el cambio de pensamiento frente a la necesidad de la educación no fue masivo.

Como puede verse fueron dos los aspectos de influenciaron el que finalizara la reforma instruccional o que se obstaculizara. En este capítulo nos interesa en primera instancia describir las consecuencias de la guerra y cómo esta afectó a las escuelas y como un segundo

punto mostraremos cómo el escepticismo frente a la utilidad de la escuela no permitió que se llegara a los resultados que el gobierno esperaba: la masificación de la educación, la capacidad lectora y de escritura en toda la sociedad, la formación de un buen número de trabajadores calificados en artes y oficios, entre otros. Así mismo, se tratará la Regeneración como un cambio trascendental en el curso político del país que dio fin a la reforma instruccional para instaurar un proyecto educativo confesional.

### **5.1 Guerra de 1876**

La guerra de 1876 tuvo una duración de un año, los rumores empezaron en abril de 1876, inició ese mismo julio y finalizó en julio de 1877. Fue iniciada por la Iglesia y los conservadores, como consecuencia de su oposición al cumplimiento del Decreto de Instrucción Pública, que por ser “orgánico”, era de obligatorio cumplimiento para todo el país. El choque se dio especialmente porque no se incluía la enseñanza religiosa en las escuelas. Por lo anterior, la guerra de 1876 es conocida con el nombre de: “La guerra de las escuelas” y fue, como todas las guerras civiles del período, vivida, padecida y pagada por la nación entera, no solo por el Estado o por el gobierno, sino por la gente de todas las capas de la sociedad.

Acerca de las causas de la guerra, Jane Loy afirma que los argumentos en contra dados por los detractores del Decreto, llamados “ignorantistas” por enfrentar el proyecto educativo, fueron, en primer lugar el carácter centralizado del Decreto, que contradecía la autonomía dada a los estados federados en la Constitución de 1863, aunque en esta se decía que el Estado central sería el encargado de fomentar la Instrucción Pública; un segundo aspecto fue la obligatoriedad de la educación para todo niño de 7 a 15 años, esto fue criticado por los conservadores afirmando que iba en contra de las libertades individuales, y un tercer aspecto, no menos importante, fue el carácter tan laico del Decreto, lo cual provocó todo tipo de críticas, entre

ellas las que apuntaban a que si las personas creyentes podían ser malas, serían peores si no se les inculcaban creencias religiosas: “Bajo las promesas rosadas del Decreto Orgánico [decían los conservadores desde el periódico *El Tradicionista*], había veneno. Sólo la Iglesia podía supervisar adecuadamente la instrucción oficial. Sin religión, los niños se convertirían en ‘criaturas de un proletariado ateo’, una generación sin fe, sin calor filial, y sin conocimiento verdadero” (Loy, 1982, p.4).

Como puede verse, los opositores del Decreto, conservadores y algunos clérigos, publicaron sus opiniones en contra, las cuales se basaban en la idea de que sin enseñanza religiosa y sin la presencia de la Iglesia en la educación, los niños se alejarían del conocimiento de Dios, que para ellos era el verdadero conocimiento. Lo que impulsaba el descontento por parte de la sociedad más tradicionalista.

Otro argumento es que los conservadores afirmaron que la educación laica generaría una sociedad subversiva. Respecto a este punto, Loy cita el periódico conservador *La Caridad* de septiembre 14 de 1871, en el que se sostiene que la educación laica generaría un mayor descontento por parte de las clases populares, que los llevaría a emprender oposición permanente en contra del Estado (p.4). Estos dos periódicos: *La Caridad* y *El Tradicionista* fueron algunos de los medios que aprovecharon los conservadores para hacer mala publicidad al Decreto Orgánico de Instrucción Pública y para manifestar su pensamiento en contra de la Reforma.

Desde las iglesias también se hizo mala prensa a la reforma. Desde los pulpitos, se inició una campaña en contra de la reforma, prohibiéndole a los padres enviar a sus hijos a las escuelas y amenazándolos con la no absolución de los pecados. Los clérigos se aprovecharon de esta

manera de sugestionar a sus fieles para que estos desistieran de enviar a sus hijos a las escuelas públicas.

También las Sociedades Católicas, como defensoras de la religión, se opusieron al Decreto y se unieron en contra de la reforma liberal. Difundieron la idea de que con la educación laica se obtendría hijos rebeldes y enemigos de la Iglesia. Un ejemplo de lo anterior fue la oposición del arzobispo de Popayán, Carlos Bermúdez, quien prohibió a los padres de familia enviar a sus hijos a las escuelas públicas e incitó a otros sacerdotes a no catequizar en ellas.

Además de este, afirma Loy, hubo otros clérigos en contra como el obispo de Medellín y el de Pasto, y un gran número de sacerdotes que pidieron al Arzobispo de Bogotá Vicente Arbeláez, reforzar a los conservadores e incentivar su campaña contra las escuelas. No obstante Arbeláez, a diferencia de los anteriores obispos, estaba a favor de los cambios en la instrucción, pese a no estar de acuerdo con el laicismo. El Arzobispo creía que la Iglesia podía mitigar la falla en el Decreto, alentando a los sacerdotes a enseñar en las escuelas la clase en cuestión. A esto se opusieron los tres obispos antes nombrados (p.5). Es así como la idea de los civilistas expresada en el Decreto de que la religión debía ser del ámbito privado o dado de forma particular por los sacerdotes no fue visto de buena manera, sino que los liberales con esto dieron pie para que los conservadores y la Iglesia tuvieran una excusa para llevar a cabo una contienda bélica en todo el país que generó caos del orden público y debilitamiento de la economía: “las economías y sociedades regionales fueron puestas entonces en función de la guerra civil de 1876-1877” (Ortiz, 2005, p. 363).

Luis Javier Ortiz señala que hubo guerra regular, guerra de guerrillas y guerra religiosa, así como una guerra ideológica en la que cada bando quería imponer su pensamiento al otro. Los liberales fueron calificados por los conservadores como ateos, masones y oligarcas,

mientras que los conservadores fueron llamados por los liberales rebeldes, revolucionarios, godos, fanáticos y ultramontanos (p.370). Como puede verse, el problema radicaba en asuntos ideológicos y políticos en tanto que cada uno juzgaba al otro desde su pensamiento y perspectiva del mundo y de la realidad.

La confrontación fue principalmente política y religiosa, lo que puede verse en el lema de las guerrillas conservadoras en el centro oriente del país: “Dios, patria y libertad” (p.370). Cada bando hizo su propia lectura de su opositor y llevó a cabo acciones arbitrarias creyendo que estas eran las más justas.

Ahora bien, respecto a los actores que dieron inicio a la guerra, hubo fuerzas guerrilleras de los diferentes Estados como Cundinamarca, Boyacá y Santander, clérigos y seguidores de la iglesia, además de personas reclutadas que se enfrentaron al gobierno liberal dirigido por el presidente santandereano Aquileo Parra, los presidentes de los Estados liberales como Cundinamarca, Boyacá y Santander, Cauca y la Costa Atlántica, quienes a su vez organizaron su propio ejército reclutando personas del común para enfrentarse a sus opositores.

Los actores de la guerra utilizaron el avance material del país, en proceso de modernización, por lo que circularon por los ríos Magdalena, Cauca, Atrato, Sinú y Meta gracias a la ampliación de los barcos de vapor. Además, se dio la utilización de fusiles Remington, lo que trajo consigo un alto nivel de mortandad.

La mayoría de los soldados fueron reclutados en contra de su voluntad y pertenecían a los sectores más bajos de la sociedad, como el sector rural: campesinos, labriegos, peones, arrieros y albañiles (Ángel, 2005). Asimismo, el reclutamiento llevado a cabo por oficiales y alcaldes encargados de armar los ejércitos no discriminó por edad ni por fuerza, es así como hombres con impedimentos físicos y mentales fueron reclutados e incluso niños (p.457). Lo

que muestra que, la guerra afectó a los niños quienes se vieron obligados a luchar, algo que contrasta con la idea de niñez que promulgaba la nueva legislación educativa colombiana. Por un lado, en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública quedaba clara una idea del niño y de la niña como personas a quienes debía protegerse, cuidando su salud y educación. Y por otro lado, se le sometía a un trato no adecuado para esta etapa de su vida exponiéndolos a morir en la guerra.

Por otra parte, el alojamiento de los militantes de ambos bandos fue muy variado, desde campamentos hasta alquiler de casas, así como de lugares públicos como: universidades, colegios, escuelas. Por esto afirman tanto Ortiz como los periódicos objeto de estudio como la *Gaceta de Santander*, que los avances educativos que los liberales radicales se habían dedicado fervorosamente a impulsar y a hacer realidad, se vieron literalmente destruidos con la guerra. En palabras de Ortiz (2005) esto se debió “(...) a la parálisis y a las destrucciones de muchos bienes docentes, e incluso afectó negativamente otros desarrollos educativos en el confesional Estado de Antioquia, por razones similares” (p.396). Y agrega que se vieron afectadas la Universidad Nacional en su sede de San Bartolomé y en la Candelaria, sedes que fueron utilizadas como cuarteles y de la misma manera ocurrió en Estados como Antioquia y Santander, en donde las escuelas de Vélez fueron cedidas por \$16 y \$30 al mes respectivamente para ser ocupadas como cuarteles (p.396). Por lo anterior, podemos afirmar que, la guerra se convirtió en el centro de interés de la élite por encima del bien común de la sociedad y esto dio como resultado un devastamiento del orden civil y de todas las esferas de la sociedad, incluidas la educación

La educación fue gravemente afectada, algunas escuelas ocupadas por los ejércitos, muchos niños fueron reclutados de forma forzosa y como el Estado quedó empobrecido por el financiamiento del ejército, esto se vio reflejado en el presupuesto de las escuelas a futuro.

En los primeros años posteriores a la guerra hubo que reconstruir todo, se dio un cambio de maestros y un desplazamiento de estos. Virginia Martínez que era subdirectora en la Escuela Normal del Socorro se trasladó como directora a la de Bucaramanga, Alberto Blume dejó de trabajar en las Escuelas Normales, para dedicarse a inspeccionar las escuelas, Nepomuceno Serrano, que era catedrático de las Escuelas Normales del Socorro, pasó a ser catedrático de la Escuela Normal de Bucaramanga, según informe del Secretario de Instrucción Pública al ciudadano presidente del Estado de 1883.

Las consecuencias de la guerra fueron muy graves, y esto podemos verlo en un discurso del maestro Alberto Blume, en donde se lamenta por las pérdidas ocasionadas en las escuelas y en todos los demás ámbitos del país, en las siguientes palabras:

Consagrados como estamos a la causa de la instrucción pública de este Estado, no hemos podido mirar con indiferencia los grandes males que por desgracia ha causado la sangrienta guerra en todos los ramos de la administración pública i especialmente en el de la instrucción, base de todos los otros i cuyos progresos iban siendo tan nobles, que Colombia presentaba ya una era de progreso positivo i un porvenir altamente consolador. No se puede recordar sin lágrimas en los ojos, esa violenta conmoción fratricida que ha hecho del país el escenario de todas las miserias sociales, sustrayendo al trabajo material sus más robustos brazos, a la literatura notables campeones, al comercio los síntomas de vida, a la juventud naciente el título de sus más preciosos derechos. (*Gaceta de Santander*, 20 de octubre 1877.

Alberto Blume, se lamentaba por las pérdidas económicas y humanas ocasionadas por la guerra, por las muertes que ocasionó y por el daño a la juventud y a sus derechos. Y a pesar de que los civilistas continuaron haciendo el intento por seguir su proyecto educativo por los años que duró su gobierno, se debilitó su capacidad económica para sostenerlo. En el 1883, el informe del Secretario de Instrucción Pública de Santander indicaba, como dijimos antes, que no había suficientes recursos para el pago de maestros y de pensiones a alumnas, por lo que solicitaban al presidente del Estado que se realizaran los pagos o se tendrían que clausurar

varias escuelas ese año (*Memoria del Secretario de Instrucción Pública al ciudadano presidente del Estado Soberano de Santander de 1883*).

Los liberales ganaron la guerra, pero habiendo pagado un costo muy alto. Además, la guerra representó el ascenso del ala liberal más inclinada a hacer pactos con los conservadores, los “independientes”, que terminaron creando el proyecto de la Regeneración como modo de unificar el país y de acabar con el conflicto regional.

## 5.2 “Falta de fe en la Escuela”

Los liberales se vieron enfrentados a un problema aún mayor que la guerra: la mentalidad que tenía la población acerca de la educación. Para los padres de clases populares, especialmente en el sector rural, que era la gran mayoría de la población, no era necesaria la educación en los colegios, porque consideraban que los jóvenes solo se convertirían en conocedores de las letras y dejarían de interesarse por trabajar, en especial en la agricultura, que era el oficio predominante en ese tiempo.

Los liberales encontraron que el proyecto debía enfrentar lo que ellos denominaron “falta de fe en la escuela”, pues veían que los padres no querían llevar a los niños a las escuelas, porque necesitaban a sus hijos para el trabajo en sus hogares y en el trabajo del campo. Además, no le veían utilidad a que sus hijos fueran formados en las escuelas para la economía familiar. Este desinterés de los sectores populares era una preocupación permanente. *El Pestalozziano* lo manifestaba así:

I cual es la causa de las preocupaciones i de la terquedad? No la ignorancia porque los padres ignorantes no siempre quieren que sus hijos lo sean, no la relijion, porque los padres temen mas el dejar a su hijo inhábil e ignorante que los regaños de un sacerdotes anti-instruccionista”, y a estos suman que “otra explicación damos nosotros a la oposición de

los padres de familia, quienes muchas veces no matriculan sus hijos porque NO TIENEN FE EN LA ESCUELA, I SUS UTILES EFECTOS. (*El Pestalozziano*, 1875, número 4).

Para los maestros de la Sociedad Didáctica de Santander, el problema radicaba en que los padres de clases populares no enviaban a los hijos a las escuelas porque no creían que estas los prepararan como trabajadores con una formación práctica que les permitiera ejercer un oficio.

Esta preocupación también es expresada en un relato de ficción publicado en *El Pestalozziano*, en el que una madre le pide a su esposo que envíen el niño a la escuela “para que aprenda al menos cual es la mano derecha”. El padre le contesta: “Sí, yo quisiera costearlo en la escuela, aunque me hace tanta falta; pero de aquí a seis años saco un doctorazo, que no quiera hacer oficio ninguno ni sabe más que decir términos y pedirme plata para encachacarse” (p.42). Los padres se preocupaban porque no tendrían quién les ayudara en las labores si sus hijos eran matriculados en las escuelas y porque la escuela les generaría nuevas perspectivas de vida ajenas a la vida campeina. Por estas razones algunos miraban de forma negativa la educación.

Asimismo, respecto a la falta de interés de las clases populares por la educación de los hijos, Jane Loy sostiene que las personas miraban con recelo la educación debido a que se salía de su contexto diario: “la ‘gente del pueblo’, miraba a las escuelas con un recelo aún mayor, observando correctamente que la educación formal, sea religiosa o de otra clase, no tenía ningún sentido en el contexto de su vida diaria” (Loy, 2012, p.13). Por esta razón, afirma Loy que la idea de una educación obligatoria fue un intento quijotesco o ideal que además generó el descontento de la sociedad y de los detractores del Estado liberal, pues para muchos miembros de la sociedad colombiana que no dimensionaban la importancia de la educación para todos, se trataba de una mera imposición arbitraria.

Por otra parte, respecto a la falta de interés de los jóvenes por la formación en las Escuelas Normales como maestros, encontramos que uno de los factores que influyó fue la poca remuneración que estos recibían del Estado. Esto mismo es expresado en un artículo de la *Gaceta de Santander* por Alberto Blume. En este artículo sugirió que al maestro se le diera un salario más adecuado y resaltó el papel del maestro en la sociedad. Blume, afirma que si fuera mejor recompensado el trabajo del maestro, más personas iban a querer formarse como maestros y dedicarse a esta profesión. En sus palabras: “(...) Las personas que no saben leer, escribir i contar son numerosísimas, las que poseen estos conocimientos elementales no quieren por lo común abrazar una profesión que las preocupaciones miran con desprecio, i que una economía precaria retribuye pésimamente”. (*Gaceta de Santander*, 20 de octubre de 1877. No. 1.115). Para Blume, las personas que no tenían conocimientos elementales como leer y escribir eran muchas, por lo que hacían falta muchos más maestros, para que de esta manera se llegara a alfabetizar a más personas. No obstante, el obstáculo era la falta de interés por formarse como maestros, porque los salarios destinados a ellos eran bajos, ya que la economía del país era muy precaria.

Por consiguiente, tanto la oposición de los defensores de la educación religiosa (aliados al partido conservador) como el escepticismo de la gente del común frente a los beneficios de la educación constituyeron fuertes obstáculos a la reforma instrucionista.

La reforma instrucionista pecó de demasiado idealista. Si bien estaba basada en ideas altruistas y también pragmáticas con respecto a la sociedad que se quería alcanzar, siguiendo los modelos de países donde parecía funcionar mejor la sociedad, como Alemania, la población colombiana tradicionalmente era muy católica y confesional y no era fácil para muchos aceptar la idea de un Estado laico, una educación orientada por ideas liberales y un debilitamiento de la figura del sacerdote para reemplazarlo por la figura del maestro.

No obstante, aunque no se alcanzaron los resultados que se buscaban con la reforma, sí se graduaron en las Escuelas Normales varias promociones de maestros, se logró una organización administrativa de la educación pública y se implementaron ideas del método de Pestalozzi, así como otras tendencias pedagógicas modernas.

Pese a que el proyecto educativo de los liberales fue modificado con el gobierno de la Regeneración y la Iglesia volvió a regentar la educación, lo establecido por la reforma como el método de Pestalozzi, el interés por la fundación de colegios agrícolas y Universitarios, Escuelas Normales y de artes y oficios, fue continuado por los gobiernos conservadores, que también se interesaron por la educación práctica, como afirma Safford (1989, p. 22).

### **5.3 El movimiento regenerador**

Como ya hemos visto, los liberales unidos en la guerra, pese a haberla ganado, perdieron poder después de esta. Esto ocurrió porque desde antes de la guerra, había surgido una facción contraria del liberalismo radical, llamada “liberalismo independiente” y liderada por Rafael Núñez, quien para alcanzar su objetivo de llevar a cabo su proyecto “regenerador” se alió con miembros del conservatismo y de la Iglesia que se oponían a los radicales y su proyecto de nación laico, en el que se incluía la educación como base importante de sus reformas. El menoscabo del poder de la Iglesia fue el detonante de los problemas políticos de ese período, provocando guerras civiles, así como crisis económica: “Destrozar la influencia de la Iglesia sobre el pueblo en tal coyuntura era peligroso” (Helg, 2001, p.27). Por esta razón, el detonante del fin de la reforma instruccionalista fue ideológico.

Uno de los aliados políticos de Núñez fue el presidente Julián Trujillo, general que dio el triunfo militar a los liberales en la guerra del 76. En su periodo de gobierno, entre 1878 y 1880, se dio la pérdida de poder de los radicales e inició el proyecto regenerador, pues de los

nueve Estados federales que tenía la unión seis quedaron bajo el dominio de los liberales independientes y solamente tres de los radicales.

Es así como desde 1880, las relaciones de la Iglesia y el Estado se reorganizaron, porque los liberales radicales, tuvieron que llegar a acuerdos con las autoridades eclesiásticas. Los obispos que habían sido desterrados regresaron al país y las leyes que limitaban a la Iglesia y ordenaban la inspección de los cultos fueron atenuadas. Sin embargo, las diferencias no terminaron con estas medidas, ya que, en palabras de Ortiz “(...) los liberales radicales perdían fuerza en los Estados federales y en el Gobierno de la Unión, lo que los llevó a una guerra decisiva en 1885 que los colocó por fuera del espectro político” (Ortiz, 2013, p.21). Así, los liberales independientes unidos a los conservadores lograron sacar del poder a los radicales tras la guerra de 1885.

Las diferencias de pensamiento entre los liberales civilistas, independientes y conservadores, así como de algunos miembros de la Iglesia, fueron el obstáculo mayor del proyecto reformista liberal. Un ejemplo de lo anterior es el caso de Rafael Núñez, quien pensaba que: “(...) el federalismo intensificó la anarquía en los países hispanoamericanos que, en su opinión, poseían gérmenes de disgregación, como el caudillismo, el individualismo y el localismo y, a su vez, sostuvo que la libre concurrencia y la separación hostil entre la Iglesia y el Estado produjeron inestabilidad política” (Ortiz, 2013, p.22).

Por esta razón, ideológicamente su movimiento regenerador fue legitimado, en tanto que afirmaba que con este se lograría establecer la paz religiosa, el centralismo político y un proteccionismo económico, por esta razón recibió el apoyo del sector de la sociedad más conservador, consolidándose su pensamiento en la Constitución de 1886.

Miguel Antonio Caro y Núñez plasmaron esa nueva concepción política en esa nueva constitución que creó un proyecto de nación confesional que tenía como principio el reconocimiento de la religión católica y del poder de la Iglesia en la nación y por ello también en la educación pública. Esto último podemos verlo en el artículo 41 de la Constitución, en el que se formula: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión católica. La instrucción primaria costeadada con los fondos públicos será gratuita pero no obligatoria”. Lo anterior daba fin al proyecto educativo laico y de educación obligatoria de los liberales.

Este hecho fue reforzado con la firma del Concordato entre la república de Colombia y la Santa Sede en 1887, el cual, afirma Helg (2001), fue dado en el contexto de la política del Vaticano a fines del siglo XIX con el papa León XIII, quien para devolverle a la Iglesia su poder, que estaba siendo debilitado por movimientos liberales en diferentes partes del mundo, promovió la idea de que la Educación debía ser cristiana en los Estados católicos. En el artículo XII del Concordato con el gobierno colombiano se afirma radicalmente que los colegios y universidades serían organizados acorde a los dogmas de la Religión Católica y que la enseñanza religiosa sería obligatoria. En palabras del Concordato:

#### ARTICULO 12.

En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación é instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica.

La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica.

Así, con este Concordato la Iglesia obtenía garantías y volvía a regir la educación como en tiempos coloniales. Esto podemos verlo además en otros artículos del Concordato como el XIII en el que se afirma que en los planes educativos de los colegios, en los niveles de primaria y secundaria, se enseñaría religión católica y los programas, así como los textos utilizados para tal enseñanza, tendrían que pasar por la aprobación de la autoridad eclesiástica.

De este modo, la cuestión religiosa fue aprovechada por los conservadores y la Iglesia para ir en contra de las reformas liberales con la excusa de defender la religión. Por otro lado, la mentalidad predominante no otorgaba mucho valor a la educación, razón por la cual, la cantidad de estudiantes en las escuelas no fue masivo. A ello se sumaron asuntos de orden práctico, pues la precaria economía colombiana no permitía el sostenimiento de una alta cantidad de estudiantes en las Escuelas fundadas por el gobierno. Así, la reforma instruccional tuvo metas muy difíciles de cumplir y en la práctica sus resultados fueron muy modestos.

## 6 Conclusiones

Los liberales radicales entre 1870 y 1886 formularon proyectos para el avance de la economía nacional: eliminar aranceles en las exportaciones, promover la exportación de productos agrarios, ampliar caminos, construir ferrocarriles. Y uno de los pilares de las reformas realizadas por estos fue el proyecto educativo, en el que de forma idealista se propusieron generalizar la educación para toda la sociedad para formar trabajadores versados en las llamadas “ciencias útiles”, que pudieran llevar a cabo una mejora material, industrial y del comercio del país. Para ello se necesitaba maestros calificados, así como un sistema educativo centralizado, que fomentara la educación pública como parte de su proyecto de Estado.

En el gobierno de Eustorgio Salgar, en 1870, se formuló la legislación educativa nacional con el Decreto de Instrucción Pública redactado por Felipe Zapata, que copiaba el Código de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander redactado por Zapata y por Lucas Villafrádez un año antes. Con el Decreto se organizó un sistema educativo administrado por el gobierno central tomando como modelo el método pedagógico pestalozziano utilizado en Alemania, porque consideraban que era el que llevaría al progreso económico a la nación, ya que Alemania simbolizaba avance material y cultural. Por esto Salgar y Eustacio Santamaría, cónsul en Alemania, contrataron la Misión Alemana: profesores de esta nacionalidad que conocían el método, para que lo enseñaran a los maestros y alumnos de las Escuelas Normales de hombres y mujeres que fundaron en cada Estado entre 1872 y 1875.

Como parte del proyecto crearon además periódicos pedagógicos para la actualización del método de enseñanza de Pestalozzi, también sociedades didácticas, y se fundaron colegios universitarios, escuelas de artes y oficios como la escuela de Agricultura de Cundinamarca y la Universidad Nacional. Así, los liberales intentaron poner la educación bajo el control estatal y organizarla secularmente.

El método pedagógico pestalozziano adoptado en el Decreto se fundamentaba en la intuición y la observación como formas del conocimiento, una enseñanza progresiva y práctica, una idea moderna de la niñez que mostraba que era una etapa con un desarrollo psicológico y físico diferente a la del adulto, que debía tenerse en cuenta para el proceso de enseñanza en las escuelas. Y que debía también incluir la protección del niño, de su salud e integridad.

En Santander vemos que fueron pioneros en la reforma instruccional, pues establecieron el Código de Instrucción Pública desde 1869, que luego fue copiado casi idéntico en el Decreto para toda la Nación un año después. Además puede verse que se alcanzaron

algunos logros como el establecimiento de tres Escuelas Normales, dos de mujeres y una de hombres en el Estado Soberano de Santander, en las que se formaron varias cohortes de maestros que siguieron ejerciendo en las Escuelas del Estado aun en tiempos de la Regeneración. En sus planes de estudios vimos que la educación de la mujer y del hombre se concebía como distinta, enseñando a los de cada género lo que debían aprender para cumplir su rol diferenciado en la sociedad. Pero es destacable que la Reforma hubiera concentrado esfuerzos en ofrecer a las mujeres un mínimo nivel educativo y alternativas laborales como el de ser maestras.

En las Escuelas Normales estudiaron miembros de familias liberales de poder santandereanas como Paulo Villar, Justo Durán, Nepomuceno Serrano entre otros. También encontramos algunos miembros de familias conservadoras como Escipión García Herreros y Belisario Canal. Por ello puede pensarse que la educación en estas escuelas pudo ser vista por algunos como una forma de acceso a cargos políticos. Los estudiantes eran pensionados por el Estado o por la Nación y en contraprestación, estos debían trabajar mínimo tres años en la escuela para la que fueran nombrados, en efecto, algunos de ellos trabajaron en las mismas Escuelas Normales.

De estos estudiantes algunos se destacaron porque escribieron guías basadas en el método de Pestalozzi como el maestro Nepomuceno Serrano, Belisario Canal, alumnos de la Escuela Normal del Socorro, y Virginia Martínez, maestra graduada de la Escuela Normal de Bogotá, que trabajó en la Escuela Normal de Institutoras del Socorro y en la Escuela Normal de Institutoras de Bucaramanga. Estos alumnos fueron formados por los maestros alemanes que contrataron Salgar y Santamaría: en el caso de Serrano y Canal, por Alberto Blume, maestro de pedagogía en la Escuela Normal del Socorro hasta 1876; y en el caso de la maestra Martínez por Catalina Recker, directora de la Escuela Normal de Bogotá, por lo que recepcionaron el

método de Pestalozzi por medio de maestros que lo conocían de primera mano. Además es interesante que se haya realizado una guía por maestras de la Escuela Normal del Socorro de Bucaramanga y el Socorro como Virginia Martínez, María Martínez y Felisa Martínez, lo que constituye un logro no menor en una época en que se valoraba tan poco el conocimiento femenino.

En las guías puede verse la actualización, en términos de Jauss, que sus autores realizaron de las ideas pestalozzianas. En la enseñanza de la lectura y la escritura se puede ver claramente la inspiración del método del pedagogo suizo, basado en asociar las palabras con las imágenes, además del sondeo o el silabeo que mostraba la idea de ir progresivamente pasando de lo simple a lo complejo.

En las matemáticas, vemos dos aspectos la enseñanza de las operaciones principales mediante tablas, usado por ejemplo en la obra de Santamaría. Así como su aplicación a los negocios y la agricultura en *El Pestalozziano* y en la obra de Blume y Roque Julio Carreño.

Por otra parte, las guías tienen composiciones moralizantes que enseñan valores como la obediencia mediante cuentos. Incluso el contenido religioso estaba presente, a pesar de que se estaba propendiendo por dar un carácter laico a la educación. Entre líneas se vislumbran interpretaciones que no solo se centran en Pestalozzi, sino que muestran la visión de mundo y el pensamiento de los maestros que crearon estas guías.

La Reforma instruccional tuvo un carácter ideal, debido a que no tuvo en cuenta que el laicismo en Colombia no podía imponerse por medio de leyes, debido a que la Iglesia tenía mucho poder y a que la sociedad era históricamente muy católica.

Por otra parte, hubo otros obstáculos como la mentalidad de gran parte de la sociedad, que no se interesaba por la educación, porque no consideraba que en su diario vivir fuera

necesaria, siendo además vista como un privilegio de las elites. También se observa la falta de recursos económicos, constante queja de los superintendentes y secretarios de Instrucción Pública en todo el período. Por todo ello, debe decirse que a pesar de lo vanguardista que pudo ser la legislación educativa del período radical y al esfuerzo realizado por actualizar el conocimiento pedagógico a través de la introducción de ideas de pensadores influyentes como Heinrich Pestalozzi, los resultados de la reforma instruccional de los liberales fueron muy modestos.

## Bibliografía

### Fuentes Primarias

#### FUENTE HEMEROGRÁFICA

*Escuela Primaria*, Periódico oficial (1871-1886). Socorro. Imprenta del Estado.

*Gaceta de Santander* (1870-1886). Imprenta del Estado, director Aristides Medina.

*El Pestalozziano* (1875-1876). Sociedad Pedagógica de Santander. Socorro. Imprenta Sandalio Cancino.

#### DECRETOS

Zapata F y Salgar E, (1870), Decreto de instrucción pública, citado y comentado por Jaramillo Uribe, J, En: *Revista Colombiana De Educación*, Número 5. En línea: <https://doi.org/10.17227/01203916.5024>

Zapata, F y Villafrádez, L. (1870). “Código de instrucción pública del Estado Soberano de Santander”, en: *Códigos legislativos del Estado Soberano de Santander*, Bogotá. Imprenta de Medardo Rivas.

Constitución de la república de Colombia, 1886, Bogotá, Imprenta Zalamea, en línea: [file:///C:/Users/serganimon/Downloads/LIBRO\\_342.861C718C86\\_1886.pdf](file:///C:/Users/serganimon/Downloads/LIBRO_342.861C718C86_1886.pdf).

Concordato entre la Republica de Colombia y La Santa Sede. 1887. En línea: [https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB\\_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf](https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf)

#### FUENTES IMPRESAS

Ancizar, M. (1853). *Peregrinación Alpha*, Bogotá. Imprenta de Echeverría Hermanos.  
En línea: <https://www.wdl.org/es/item/8984/view/1/6/>

Duran, J. (1904), *Narración histórica del General Justo L. Durán*. Editorial. Bogotá: Imprenta Liberty. Número topográfico Misc. 1214. En línea: <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll10/id/1833>.

Informes Presidentes, Secretarios, Procuradores de Gobierno ante Asamblea Legislativa. (1870-1886). INFORMES. Director J.M Lombana. Socorro: Imprenta del Estado.

Otero. L, F. Informe del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano (1883), Presidente del Estado Soberano de Santander. INFORMES. Director J.M Lombana. Socorro: Imprenta del Estado. AHR UIS.

Cadena, N. (1875), Informe del rector del colegio Universitario de San Gil en Informe del Secretario de Instrucción Pública, al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander, AHR UIS

Pestalozzi, H. (1889): *Cómo Gertrudis Enseña a Sus Hijos*. Traducción de José Tadeo Sepúlveda. Coatepec: Antonio Rebolledo. Primera edición en alemán

Zapata, F. (1872). *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso Nacional de 1872*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, fpineda\_922\_pza1.pdf. En línea: [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/77614/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/77614/0).

## GUÍAS

Blume, A y Roque J, C. (1873). *Guía para la enseñanza de la aritmética en las escuelas primarias: arreglada según el método pestalozziano*.

Blume, V, Martínez, F y Martínez M de J. (1892). *Nueva ortografía de la lengua castellana: de acuerdo con las últimas reformas de la Academia, y arregladas perfectamente al sistema de Pestalozzi*, Bogotá: Imprenta de La Luz.

Santamaría E, (1872). *Primer libro de instrucción objetiva, para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la lectura*. Fondo Pineda. Biblioteca Nacional.

Serrano, N y Blume, A (1875). *Guía para la enseñanza de la lectura y la escritura*.

Serrano, N y Canal, B (1896). *Guía para la enseñanza de la lectura y la escritura combinada con el dibujo*.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Álvarez Jiménez, J. (2013). “La educación como herramienta para re-catolizar la moral civil en Cartagena (1876-1895)”. Tesis para optar al título de Historiador de la Universidad de Cartagena.

Arango, G, M. (1993). *La mentalidad religiosa en Antioquia. Prácticas y discursos. 1828-1885*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

Arango, G M y Arteaga, C. (2005). “La Constitución de Rionegro y el Syllabus como dos símbolos de nación y dos banderas de guerra”. En: *Ganarse el cielo defendiendo la religión 1840-1902*, Universidad Nacional de Colombia, pp. 87-155

Arenas, M. (2012). *Victoriano de Diego Paredes y Paramato*, Bucaramanga, Sic en línea: <http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=2012>

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. Madrid

Aristizábal García. D, M. (2018), “¡Periodiquillos para vosotros, chiquitines!” Una mirada al desarrollo de la prensa infantil en Colombia (finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX). En *Secuencia*, pp. 188-218. En línea: <http://www.scielo.org>.

Ariza, Ariza. N. (2014) “Los Wilches Calderón: red familiar y poder político en el Estado de Santander 1857-1886”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 41.2, pp.23 – 64.

Ángel, Correa. A, P. (2005): “Actores, formas de participación en la guerra vistos a través de la literatura”. En: *Ganarse el cielo defendiendo la religión 1840-1902*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia.

Acevedo, Tarazona. Á. (2015). “Escolarización de la enseñanza y formación de maestros. El contexto sociopolítico de la reforma instruccional del Estado Soberano de Santander (1863-1870), preámbulo de las Escuelas Normales en Colombia”. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 17, no. 25, Julio-Diciembre*.

Acevedo, T. Á y Samacá, G. (2013). *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*. Dirección Cultural. Universidad Industrial de Santander.

Báez, Osorio. M. (SF). “Pedagogía Pestalozziana en Escuelas Normales colombianas”. En: *Historia de la Educación Latinoamericana -III*, recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3302288.pdf>

Báez, Osorio. M. (2002) “Las Escuelas Normales de Varones del siglo XIX en Colombia”. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, nº 4. En línea:

[http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1471/146](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1471/146)

6

Báez, Osorio. M. (2002). “Surgimiento de las Escuelas Normales Femeninas en Colombia”. En: revista *Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, n° 4, 2002. En línea: [revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/.../147](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/.../147).

Boada. L, C. (2013). *Los Constituyentes de Santander, Pamplona, 1857*. Tomo II, División de Publicaciones UIS. Bucaramanga.

Bohórquez, Casallas. L, A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.

Calderón. D, F. (2011). “Economía política y educación liberal en el Estado de Santander”. En: *Gestión y Región*, N° 11, (enero-junio, 2011); pp. 63-78.

Cardoso. E, N. (2001) "Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917". En: Revista *Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad d% Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), pp. 131-142.

Carrillo, Gallego. D (2018). Los catálogos de material escolar como fuente de la historia de la educación matemática: el caso de los ábacos. En: *Historia y memoria de la educación*, pp. 573-613. En línea. <file:///C:/Users/serganimon/Downloads/18638-42010-1-PB.pdf>

Correa. J, S. (2003). “Lo que se ve y lo que no se ve. La economía política en una lección, dada a sus paisanos de Francia por Federico Bastiat, e interpretada y ofrecida a los suyos de Zipaquirá por Eustacio Santamaría” en: *Revista de Economía Institucional*. vol.5 no.8

Bogotá. En línea: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-9962003000100010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-9962003000100010).

Chartier. R. (2005): “Introducción a una historia de las prácticas de lectura en la era moderna (siglos XVI-XVIII)”. En: *El Mundo como Representación. Estudios sobre historia cultural*. Sevilla. Gedisa Editorial.

Château. J. (2005). *Grandes pedagogos: Platón, Vives, Los Jesuitas, Comenio, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparede, Dewey, Montessori, Alain, Mexico, Fondo De Cultura Economica*.

Galvis. A. (2004). “An Historical View of the Pestalozzian Educational Reform in Santander (1868-1885)”. Tesis para optar al título de Doctora en Educación. Universidad de Argosy, Campus Sarasota

García Vera. N, O. (2015), “Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX”. En: *Lenguaje*, vol. 43, número 1, pp. 85-110. Univalle En línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a05.pdf>. Gómez Rodríguez, Ramiro (1985). *Profesor Alberto Blume, misión pedagógica alemana, implantación de nuevo método de enseñanza en Santander y en Colombia*, Bucaramanga, Contraloría Departamental de Santander.

González, J, E. (2005). *Legitimidad y Cultura: educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.

Jauss, R. (1980). “Estética de la recepción y de la comunicación literaria”, ponencia, realizada en: IX congreso de la Asociación internacional de literatura comparada, Innsbruck traducción de Beatriz Sarlo en 1979. En línea: [www.http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/37694\\_2015827.pdf](http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/37694_2015827.pdf). Recuperado en: octubre 2017.

Johnson, David. C (1984). *Santander Siglo XIX: Cambios Socioeconómicos*. Bogotá, Carlos Valencia Editores.

Kant, I (1993). *Qué es la Ilustración*. Madrid, Tecnos.

Loaiza Cano, G. (2007). “El maestro de escuela o el ideal liberal de 1870”. En: *Historia Crítica*. N° 34. Bogotá.

Loaiza Cano, G. (2011). *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación (Colombia, 1820-1886)*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Loy, J (1982). “Los ignorantistas y las escuelas — la oposicion a la reforma educativa durante la federacion colombiana”. Universidad pedagogica nacional. no. 9, I semestre. En línea: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5072/4150>.

Malte, Arévalo, R. (2011): “El modelo pedagógico de la reforma instruccinista de 1870 en el Estado soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos”, en: *Historia 2.0*. 2011. En Línea: <http://historiaabierta.org/historia2.0>.

Malte, Arévalo, R. (2010). “La profesionalización de maestros en la reforma instruccinista de 1870 en el Estado Soberano de Santander.” Tesis para optar al título de Magister en Historia. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Recuperado en: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8762/2/136105>.

Martínez, Garnica, A. (2017). “Breve memoria educativa de Santander”. En: *Revista de Santander*. Edición 12. En Línea: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8907>.

Méndez, Guzmán, D.P. (2016). “La enseñanza de la lectura como profilaxis: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública: entre la caridad y la instrucción” en: *Historia y Memoria*, n° 13, pp. 121-149. En línea: DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/20275137.5202>.

Ortiz, Meza. L, J (2005). “Guerra, recursos y vida cotidiana en la guerra civil de 1867-1877 en los Estados Unidos de Colombia” en: *Ganarse el cielo defendiendo la religión 1840-1902*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia.

Ortiz, Meza. L, J. (2013). “La Iglesia católica y la formación del Estado-nación en América Latina en el siglo XIX. El caso colombiano”. *Almanack*. Guarulhos, n.06, p.5-25. En línea: <http://www.scielo.br/pdf/alm/n6/2236-4633-alm-06-00005.pdf>.

Pérez, Barajas. A, E (2005). “Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México 1875-1900”. Proyecto de grado para optar al título de magister en Pedagogía. Colima, Universidad de Colima.

Pérez, Pinzón. L, R (2014). *Revoluciones Tecno Educativas de los europeos “civilizadores”: ciencias útiles, educación técnica e ingeniería industrial en América Latina, siglos XVIII al XX: el caso de la Universidad Industrial de Santander (Colombia)*. Bucaramanga, publicaciones UIS.

Pombo. R. (1984). “La lectura” en: *Fabulas y Verdades*. Bogotá, Círculo de lectores.

Rall, D. (2008). *En Busca del Texto. Teoría de la recepción literaria*. México, Universidad Autónoma de México.

Rausch, J. M. (1993). *La educación durante el Federalismo. La reforma escolar de 1870*. Santafé de Bogotá, Traducción de María Restrepo Castro Instituto Caro y Cuervo - Universidad Pedagógica Nacional. Serie: "Educación y Desarrollo".

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

Safford. F. (1989). *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. ed. 1, El Áncora Editores.

Safford. F y Palacios. M. (2002), *País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá, Universidad de los Andes.

Saldarriaga Vélez, O. (2001) "La apropiación de la pedagogía Pestalozziana en Colombia" en: *Memoria y Sociedad*, Vol. 5, Núm. 9, pp.45- 59.

Sánchez, Mojica. L y Díaz Jaramillo. J, A (2016). La influencia suiza en la educación en Colombia: el caso de Johann Heinrich Pestalozzi. En: *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Coordinador: José María Hernández. Salamanca, ediciones Universidad de Salamanca

Torres. J y Salazar. L, A. (2002). *Historia de la ingeniería en Colombia*. Bogotá. Universidad Nacional. Facultad de Ingeniería.

Torrebadella. X (2013). *Gimnasia y Educación Física en España en la sociedad Española de la primera mitad del Siglo XIX*. Lleida, Ed Universidad de Lleida.

Zapata. R. (1960). *Dámaso Zapata o reforma instruccionalista en Colombia*. Bogotá, El Grafico Editores.

Zapata. R. (1971). *De los hombres que hicieron historia: Felipe Zapata (El Vidente)*. Bogotá: Kelly

Zuluaga, Garcés. O, L. (2012). *Historia de la educación en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–. Bogotá. En línea: <file:///C:/Users/serganimon/Desktop/HistoriaEducaB0G%20Tomol.pdf>.

Zuluaga. O, L. (1979). *Colombia: Dos Modelos de su práctica pedagógica durante el Siglo XIX*. Impreso en el Centro de Duplicación. Universidad de Antioquia. Medellín