

**LA PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS EN LA REFORMA
INSTRUCCIONISTA DE 1870 EN EL ESTADO SOBERANO DE SANTANDER**

ROLANDO HUMBERTO MALTE ARÉVALO

**UNIVERSIDA INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUNAMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARAMANGA
2010**

**LA PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS EN LA REFORMA
INSTRUCCIONISTA DE 1870 EN EL ESTADO SOBERANO DE SANTANDER**

ROLANDO HUMBERTO MALTE ARÉVALO

**Trabajo final para optar al título de:
Historiador**

**Director:
Juan Alberto Rueda Cardozo
Magister en Historia**

**UNIVERSIDA INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUNAMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARAMANGA
2010**

Dedicada con cariño a:

Aura Arévalo

y

Humberto Malte

AGRADECIMIENTOS

Por su inmensa colaboración expreso agradecimientos a Lilibeth Sandoval, mi compañera, a María Alejandra, mi hija; a mis amigos: Ever, Gustavo, Gabriel, Daniel, Alejandro, Sol, Laura, Paola, y a los profesores Juan Alberto Rueda y William Buendía.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. ORIGEN DE LA REFORMA INSTRUCCIONISTA DE 1870	18
1.1 LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y LA CONFIGURACIÓN DEL ESTADO NACIONAL DURANTE EL SIGLO XIX	18
1.2 PROBLEMAS DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA	28
1.2.1 Baja inversión de recursos financieros para el fomento de la instrucción pública.	29
1.2.2 Baja cobertura escolar.	33
1.2.3 Escasez de útiles y locales escolares.	40
1.2.4 Escasez y deficiente preparación del profesorado.....	42
2. LA REFORMA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y EL MODELO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS.....	47
2.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA REFORMA INSTRUCCIONISTA	47
2.1.1 Una nueva legislación para la Instrucción Pública	50
2.1.2 Expansión del sector educativo	53
2.2 REORGANIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.....	64
2.2.1 La Instrucción Pública como organización burocrática: la administración y la inspección.	65
2.2.1.1 Entidades administrativas de las Instrucción Pública.....	65
2.2.1.2 Responsabilidades financieras de las entidad administrativa	67
2.2.1.3 El sistema de inspección y vigilancia de la Instrucción Pública	67
2.2.2 La Instrucción Pública como organización escolar: la enseñanza y el modelo pedagógico para la formación de ciudadanos	69
2.2.2.1 Propósitos educativos	71
2.2.2.2 Contenidos educativos.....	72
2.2.2.3 Organización de los contenidos	77
2.2.2.4 El método o la metodología.	80

2.2.2.6 Evaluación.	88
3. EL MAESTRO DE ESCUELA COMO FUNCIONARIO PÚBLICO: TRES ESTRATEGIAS DE PROFESIONALIZACIÓN	91
3.1 CONTRATACIÓN	93
3.2 REGLAMENTACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE	100
3.3 LAS SOCIEDADES DE INSTITUTORES.....	103
4. INSTITUCIONES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS	113
4.1 HABILITACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA.....	115
4.2 LAS ESCUELAS-MODELO	118
4.3 LAS ESCUELAS NORMALES Y LA MISIÓN PEDAGÓGICA ALEMANA	131
4.3.1 La Misión Pedagógica Alemana.....	133
4.3.2 La Escuela Normal Nacional de Institutores del Socorro.	138
4.3.3 Las Escuelas Normales de Institutoras.....	149
4.3.3.1 La Escuela Normal de Institutoras del Estado	152
4.3.3.2 La Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga.	157
5. EL MAESTRO DE ESCUELA COMO CIUDADANO: UN MODELO DE FORMCAIÓN CÍVICA	167
5.1 LOS FINES. EL MAESTRO DE ESCUELA COMO MODELO DE VIDA.....	169
5.2 ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN	178
5.2.1 Reglamentos.....	179
5.2.2 Clases, conferencias y prácticas de pedagogía.....	185
5.2.3 Exámenes.....	189
5.2.4 Conmemoración de fiestas patrias.....	192
5.3 EL PLAN DE ESTUDIOS Y LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA	196
CONCLUSIÓN	202
BIBLIOGRAFÍA.....	215

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.1. Presupuesto de gastos del Estado de Santander entre 1859 y 1867 detallado por Departamentos administrativos (valores en pesos).....	31
Tabla 1.2. Cobertura de la Instrucción Pública y privada de primaria y secundaria entre 1858-1867.....	37
Tabla 2.1. Ingresos del Estado soberano de Santander (1863-1885)(Cifras en pesos).....	54
Tabla 2.2. Nivel del gasto en instrucción con relación al presupuesto del Departamento de Gobierno entre 1869 y 1880. (Valores en pesos y porcentajes)	57
Tabla 2.3. Gastos del Estado de Santander detallado por Departamentos administrativos. 1869-1885 (Valores en pesos y en porcentajes).....	59
Tabla 2.4. Cobertura en Instrucción pública y privada de primaria y secundaria entre 1868-1883.....	62
Tabla 3.1. Gasto Público para cubrir los salarios de los maestros de escuela primaria. (Cifras en pesos y porcentajes)	99
Tabla 4.1. Número de estudiantes de las Escuelas-modelo del Estado (1871–1872).....	122
Tabla 4.2. Matricula anual de la escuela normal nacional de institutores: 1872-1884.....	141
Tabla 4.3. Gastos de la escuela normal nacional de institutores entre 1873-1882	142
Tabla 4.4. Planta directiva y docente de la Escuela Normal Nacional de Institutores 1872-1883.....	146
Tabla 4.5. Planta directiva y docente de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Santander 1873-1883.....	154
Tabla 4.6. Gastos de la Escuela Normal de Institutoras del Estado entre 1874-1883.....	156
Tabla 4.7. Planta directiva y docente de la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga 1875-1883	160

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 2.1. Ingresos del Estado Soberano de Santander (1863-1885)	55
Gráfica 2.2. Gastos del Estado durante el periodo liberal: 1859 - 1885	56
Gráfica 2.3. Distribución del gasto público en 1872	58
Gráfica 2.4. Distribución del gasto público en 1878	58
Gráfica 2.5. Distribución del gasto público en 1879	58
Gráfica 2.6. Distribución del gasto público en 1881	58
Gráfica 2.7. Presupuesto de gastos de Instrucción Pública durante el periodo liberal: 1859-1885	60

ANEXOS

ANEXO 1: Lista de alumnos graduados de la Escuela Normal Nacional de Institutores, 1872-1883.	210
ANEXO 2: Lista de alumnas graduadas de la Escuela Normal de Institutoras del Estado, 1874-1880.....	212
ANEXO 3: Lista de alumnas graduadas de la Escuela Normal Nacional de Institutoras, 1875-1882.	214

RESUMEN

Título: La profesionalización de maestros en la Reforma Instruccionista de 1870 en el Estado Soberano de Santander.*

Autor: Rolando Humberto Malte Arévalo.**

Palabras claves: Estado Soberano de Santander, Reforma Instruccionista, liberales radicales, profesionalización y formación de maestros, ciudadanos, instrucción.

Descripción:

Como se sabe, el proceso de configuración de los estados nacionales durante el siglo XIX requirió, entre otras cosas, de la organización de un sistema de educación pública encaminado a la formación de los ciudadanos. En Colombia, la organización de tal sistema fue obra de los liberales radicales, y se llevó a cabo entre 1868 y 1885 a través de la *Reforma Instruccionista* nacida y aplicada con mayor rigor en el Estado Soberano de Santander. Si bien éste hecho no nos es desconocido, sus principales características permanecen aún en la penumbra, dado que son pocos los estudios que han intentado esclarecer su *modus operandi*. Así pues, en esta pequeña investigación se describen y caracterizan cada uno de los elementos que hicieron de aquel proyecto educativo un programa para la difusión de las ideas republicanas y la formación de los ciudadanos. Y se argumenta que la profesionalización y la formación de los maestros de escuela constituyeron los elementos centrales del programa educativo liberal, ya que fueron los maestros, como funcionarios estatales, los individuos que se encargarían de dirigir y aplicar un modelo específico de formación ciudadana.

Para dar sustento a esta aseveración el trabajo aborda los siguientes ítems: En primer lugar se describe tanto el origen como los supuestos ideológicos de la reforma; en segunda instancia se analiza el modelo pedagógico con el cual la Reforma pretendía formar ciudadanos; y en tercer lugar se describe y analiza el proceso de formación y profesionalización del cuerpo docente.

La investigación está sustentada en las principales fuentes oficiales: informes administrativos de los diferentes funcionarios estatales, periódicos especializados en temas educativos y en algunos manuales escolares y de formación pedagógica.

* Proyecto de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Director: Juan Alberto Rueda Cardozo

ABSTRACT

Title: The professionalization of teachers in the Educational Reform of 1870 in de Sovereign State of *Santander*.*

Author: Rolando Humberto Malte Arévalo.**

Key words: Sovereign State of Santander, Educational Reform, liberals, professionalization y formation of teachers, citizens, education.

Description:

Since it is known, the process of configuration of the national conditions during the 19th century needed, among other things, of the organization of a system of public education directed to the formation of the citizens. In Colombia, the organization of such a system was a work of the liberal radical ones, and was carried out between 1868 and 1885 across the Reform Instruccionista born and applied with major rigor in the Sovereign State of Santander. Though this one done us is known, his principal characteristics remain still in the semidarkness, provided that there are small the studies that have tried to clarify his *modus operandi*. This way so, in this small investigation there are described and characterize each of the elements that did of that educational project a program for the diffusion of the republican ideas and the formation of the citizens. And there is argued that the professionalization and the formation of the teachers of school constituted the central elements of the educational liberal program, since they were the teachers, as state civil servants, the individuals who would take charge directing and applying a specific model of civil formation.

To give sustenance to this affirmation the work approaches the following articles: First there are described both the origin and the ideological suppositions of the reform; in the second instance there is analyzed the pedagogic model with whom the Reform was trying to form citizens; and thirdly there is described and analyzes the process of formation and professionalization of the teachers.

The investigation is sustained in the principal official sources: administrative reports of the different state civil servants, newspapers specialized in educational topics and in some school manuals and of pedagogic formation

* Grade of Project

** Faculty of Human Science. History department. Director. Juan Alberto Rueda Cardozo.

El Institutor que esté penetrado del puesto que ocupa y quiera cumplir dignamente con su misión debe tener opinión política y creencia religiosa; opinión política es el juicio que se forma cada cual para elegir a los gobernantes; y creencia religiosa el sentimiento que nos anima a admitir la existencia de la religión que es el freno de nuestros actos. La opinión y la creencia, o son verdaderas y convenientes, o no lo son. Si lo primero, es forzoso tolerarlas y discutirlos para aceptarlas; si lo segundo, es también necesario tolerarlas y discutirlos para rechazarlas; luego en todo caso las opiniones políticas y las creencias religiosas deben ser toleradas, por lo cual la tolerancia política y religiosa es un principio de lógica social.

Es de grande importancia el cumplimiento de este deber moral. La tolerancia caracteriza hasta cierto punto la índole del ciudadano y la civilización de los pueblos.

El ser humano posee un derecho sagrado, soberano, inquebrantable, derecho en esencia individual, derecho que no soporta dominio alguno en la tierra, ni hay poder que pueda dominarlo, y es el de la libertad de conciencia. Puede influirse sobre él por medio de la educación moral y de la instrucción intelectual dándole dirección, pero nunca por medios coercitivos. La convicción de esta verdad hace necesario el cumplimiento del deber de la tolerancia de toda opinión, sea en materias trascendentes, sea en la política, sea en la religión &. ¿Quién puede jactarse de que se haya en posesión de la verdad?

El institutor, cuando enseña la tolerancia y la verdad, es un servidor de la República. Texto de grado de la maestra Transito Obregón. 1882.¹

¹ Gaceta de Santander, 24, marzo, 1882, p. 774.

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las investigaciones históricas dedicadas al periodo federal han señalado, o reconocido, que el proyecto educativo promovido, encabezado y desarrollado por los liberales radicales a partir de 1870 logró ligar la educación y la política para resolver el problema de la formación de ciudadanos. En general, los investigadores asumen que la misma lógica del régimen democrático, adoptado tras la coyuntura independentista, y basado entre otros aspectos en el ejercicio del voto, impulsó a la clase gobernante a transformar la escuela para encargarla de la formación de todos los miembros de la república.

Autores como Alejandro Álvarez Gallego, Jorge Enrique González o Gilberto Loaiza Cano², entre otros, se han encargado de analizar esta problemática. Álvarez Gallego, por ejemplo, ha estudiado el fenómeno de la *escolarización*, intentando determinar los saberes, las nociones y las concepciones, que desde diferentes lugares –el pensamiento occidental, principalmente-, hicieron de la escuela una necesidad. González, por su parte, ha visto en este proyecto educativo una estrategia sería de la elite liberal para “edificar las condiciones de la ciudadanía” y legitimar así su poder. Loaiza Cano, finalmente, centrándose en la figura del maestro de escuela, ha querido dilucidar el mecanismo utilizado por la reforma para configurar esa nueva condición humana.

Sin embargo, hasta el momento, ninguno estudio se ha detenido a examinar el modo o la manera en que la reforma se propuso llevar a cabo la formación cívica, tarea que, si bien es más sencilla, no por eso deja de tener importancia para el esclarecimiento de los mecanismos que hicieron posible la transformación de la

² ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Santafé de Bogotá: Magisterio/Sociedad colombiana de pedagogía, 1995. GONZÁLEZ, Jorge Enrique. Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados unidos de Colombia, 1863-1886. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005 LOAIZA CANO, Gilberto. El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. En: Historia Crítica. Bogotá, No. 34, jul. – dic. 2007.

escuela. Ese es pues el propósito de esta investigación. Describir y caracterizar cada uno de los elementos que hicieron de la Reforma Instruccionista de 1870 un programa para la difusión de las ideas republicanas y la formación de ciudadanos. Tal como podrá verse, aunque fueron varios los elementos con los cuales esta reforma educativa quiso organizar un sistema de instrucción que incluyera a todos los miembros del estado y de la sociedad, la profesionalización y formación de los maestros de escuela constituyó el elemento central -descubrimiento, por su puesto, que no nos pertenece, y que debemos a los estudios publicados por Gilberto Loaiza Cano sobre la materia-. Por consiguiente, este estudio se centra en el papel que jugó la profesionalización y la formación del cuerpo docente al interior de la Reforma Instruccionista aplicada en el Estado Soberano de Santander, e intenta establecer sus elementos característicos, principalmente sus orígenes y sus estrategias.

Para esclarecer ese hecho se requirió de una investigación que permitiera determinar tanto las causas como los resultados de la Reforma, pues sólo de esta manera sería posible caracterizar sus elementos generales, y confirmar que la profesionalización y la formación de los maestros jugó un rol importante al interior del proyecto. Por esta razón, no hemos querido, como algunas investigaciones lo han hecho, centrarnos solamente en los elementos jurídicos, como si éstos por sí mismos constituyeran los hechos históricos. Por el contrario, hemos decidido indagar por los supuestos ideológicos, así como por las condiciones reales que hicieron posible la reforma -o que en todo caso la contextualizaron- y que le otorgaron a la profesión docente el papel central en un programa político que se proponía formar ciudadanos.

Así pues, en el capítulo primero se describen y analizan las ideas y los hechos que le dieron origen a la Reforma. El capítulo segundo, esta dedicado, por una parte, al examen, desde el punto de vista jurídico, administrativo y pedagógico del proyecto educativo liberal, y por otra, a describir sus principales logros. Los

capítulos tres al quinto, estudian cada una de las estrategias a que apeló la Reforma para profesionalizar y formar a los maestros: el tercero se encarga de las estrategias de profesionalización; el cuarto de las instituciones de formación de maestros, y el quinto del modelo que esas instituciones seguirían para formar un tipo de maestro de escuela que estuviera en capacidad de dirigir un proyecto educativo laico.

Y para no demorar más la lectura, nos resta señalar las fuentes de las cuales se han extraído los datos que sustentan esta investigación. Como se trataba de un programa oficial, la mayoría de las fuentes que han sido consultadas para abordar el tema son también oficiales –informes, periódicos y manuales escolares-, documentos que, si bien restringen la mirada, nos ofrecen un punto de vista privilegiado para un estudio que se propone examinar la reforma desde su interior. Y la verdad se dicha, no es que nos hayamos reusado a la mirada externa, sino que es raro que un tema como este sea tratado en extenso por personas ajenas al aparato gubernamental. Pero si de algo sirve, tenga el lector en cuenta que la mayoría de las fuentes consultadas ofrecen información tan rica como la que hemos presentado en el epígrafe.

1. ORIGEN DE LA REFORMA INSTRUCCIONISTA DE 1870

Sin lugar a dudas, el principal propósito de los liberales radicales en materia educativa consistió en planificar y poner en marcha un sistema unificado de instrucción pública que facilitara la formación de los ciudadanos de la joven República. Aquel deseo se materializó con *La Reforma Instruccionista* de 1870, la cual fue presentada como la solución a la grave problemática que obstaculizaba, en cierto modo, el desarrollo del país –o como decían en la época: la civilización y el progreso de la nación-. Por este motivo, antes de estudiar, y precisamente para comprender en su justa medida la Reforma Instruccionista y el papel que jugaría la formación de maestros como parte de ese proyecto, es necesario conocer los hechos que la originaron. Por consiguiente, en el presente capítulo abordaremos tanto sus causas inmediatas como las ideas y el contexto histórico en que surgió.

1.1 LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y LA CONFIGURACIÓN DEL ESTADO NACIONAL DURANTE EL SIGLO XIX

Como se sabe, el sector educativo jugó un papel importantísimo en la organización de las sociedades modernas; y nadie niega hoy que en el proceso histórico de configuración del Estado nacional su implementación significó una tarea ineludible para cualquier gobernante.³ En Hispanoamérica este proceso se inició en las primeras décadas del siglo XIX. Desde entonces los diferentes gobiernos de nuestra historia, con sus diversas maneras de concebir tanto al estado como a la nación, se empeñaron en la tarea de organizar un sistema de instrucción pública que permitiera convertir a los habitantes de los antiguos

3 SANCHEZ, Cecilia. El surgimiento de los Estados–Nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX. En: Arturo Andrés Roig (ed.) *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Madrid: Trotta, 2000, p. 111. ANNINO, Antonio y GUERRA, François-Xavier. (coords.) *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 11. Los autores señalan que mediante la escuela fue posible transmitir “esas novedades culturales que eran la nación y el ciudadano.” ÁLVAREZ GALLEGOS, Alejandro. Op. Cit. p. 43-58.

virreinos, audiencias y capitanías del Nuevo Mundo, en los ciudadanos de las nuevas repúblicas. Es decir en individuos que actuaran bajo el imperio de la ley; que comprendieran las reglas básicas de la democracia, y que se desarrollaran con soltura en el nuevo marco de las relaciones económicas.

Para ello se valieron de los denominados *dispositivos* de la *pedagogía republicana* o *cívica*⁴, es decir, una serie de instituciones tales como los *clubes políticos*, la *prensa* y la *escuela*; y cuya labor consistiría en modernizar a la sociedad y a la cultura mediante la difusión y la práctica de los principios de la *política moderna*, la creación de una serie de “relaciones orgánicas entre el lenguaje republicano de las elites y el mundo rural”, la “ampliación del mundo de lectores y electores”, y la creación y consolidación de las principales instituciones del sistema republicano.⁵

Indudablemente los tres dispositivos jugaron un papel importante, sin embargo, dado que en los países hispanoamericanos de aquella época los niveles de analfabetismo eran muy altos, fue la escuela la institución sobre la cual se descargó la mayor parte del peso del proyecto modernizador. Mientras que el club político era visto como el espacio para debatir las ideas, y la prensa como el lugar en el que éstas se harían públicas; a la escuela le correspondió figurar como el recinto en el que los individuos adquirirían una de sus más importantes cualidades como ciudadanos: las habilidades de la lectura y la escritura, principalmente. Por consiguiente, si los dirigentes políticos deseaban que sus repúblicas estuvieran conformadas por ciudadanos ilustrados –es decir individuos que supieran primordialmente leer, escribir, contar, calcular aritméticamente, y obedecer las leyes- tendrían que reconocer que la creación de escuelas era una tarea fundamental.⁶

4 LOAIZA CANO, Gilberto. Op. Cit. p. 65 – 66. También en: HARWICH VALLENILLA, Nikita. La historia patria. En: ANNINO, Antonio y GUERRA, François-Xavier. Op. Cit. p. 533-549.

5 LOAIZA CANO, Gilberto. Op. Cit. p. 65 – 66.

6 El Liberal de Santander, 28, octubre, 1862, Sin paginación. En los medios de comunicación escritos la clase dirigente publicaba artículos dirigidos expresamente a la clase popular con el objeto explícito de “ilustrarla”, o de enseñarle las normas que empezarían a regir en la sociedad burguesa. Así por ejemplo, en el periódico El Liberal de Santander se publicó en 1862 un texto que tenía por objeto enseñar al pueblo las normas de higiene, a la cual definían como una de las ciencias más importantes de todas aquellas que conforman el cúmulo de conocimientos de “los pueblos más civilizados”.

Por esta razón la escuela se convertiría en la institución privilegiada por los gobiernos decimonónicos para configurar la ciudadanía. Y fue gracias a ella, pues, que se pudo implementar una *ideología* y una *conciencia*⁷ que permitiera forjar cada una de las naciones que conocemos y a las que pertenecemos hoy en día. No solamente los símbolos cívicos clásicos como el himno, la bandera, un animal poderoso o el árbol de la patria sirvieron para generar la conciencia de nación, fue también necesario crear todo un *aparato educativo*,⁸ mediante el cual fuera posible “educar al <<pueblo>>” para transmitirle, además de algunos saberes rudimentarios, las virtudes que cada individuo de la sociedad necesitaba para asumir plenamente su función de ciudadano.

En nuestro país ese proceso tuvo dos etapas generales. La primera se dio entre 1820 y 1857, y se caracterizó tanto por su desorganización como por sus bajos resultados. La segunda, por su parte, vendría aparejada a las reformas liberales de la segunda mitad del siglo XIX (1857 -1885), y se caracterizaría no solo por el fuerte impulso que el estado mismo le confirió, sino por sus efectos positivos. En resumen, la historia de este proceso fue la siguiente.

Como todos los políticos ilustrados de su época, el General Santander creía que el analfabetismo se elevaba como el obstáculo más grande para el ejercicio de las libertades y el cumplimiento de los deberes que en todo régimen republicano se protegen y ordenan. Por esa razón, con la primera norma dictada en Colombia sobre aspectos educativos –el decreto del 2 de agosto de 1821- el Congreso de Cúcuta ordenó fundar en cada distrito del territorio nacional una escuela de primeras letras en la que se enseñara a los niños a leer y a escribir, además de

7 MORENO BONETT, Margarita. Del catecismo religioso al catecismo civil: La educación como derecho del hombre. En: AGUIRRE LORA, María Esther (coord.) Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. México: Centro de estudios sobre la universidad de la UNAM/Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 252.

8 KÖNIG, Hans. Joachim. Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina: Viejos problemas – nuevos enfoques y dimensiones. En: Historia y Sociedad. Revista de la Universidad Nacional de Colombia. Medellín, No. 11, sep. 2005. p. 20.

aritmética, religión, moral cristiana y “*los derechos y deberes del hombre en sociedad*”.⁹

Esa decisión la justificaban al señalar que sin el aprendizaje de unos saberes mínimos sobre las normas y el ordenamiento social, y sin el desarrollo más o menos adecuado de las habilidades comunicativas formales, como la lectura y la escritura, los “*Ciudadanos*” –decía el decreto- “*no [podrían] conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la Religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros, y cumplir los últimos con exactitud...*”¹⁰

Sin embargo, y pese al interés que manifestaron los gobernantes de aquella época por aumentar los niveles de alfabetización, los alcances de la política educativa de principios del siglo fueron mínimos, debido entre otras cosas a la estrechez del tesoro público; a la inestabilidad política; al afán de los gobiernos por fortalecer el aparato militar por encima de otras instituciones sociales, y la idea de que su único deber con respecto a la educación era *impulsar, promover y estimular*¹¹ la iniciativa privada por intermedio del poder legislativo.

Ya con viento más favorable, y pasado el medio siglo, sus herederos, los denominados miembros del *Olimpo radical*, se darían a la tarea de acrecentar los esfuerzos del estado por formar a sus ciudadanos. Con respecto a las primeras décadas de la república, la situación de Colombia había cambiado. El país intentaba ponerse a tono con los nuevos tiempos y buscaba con denuedo ser impulsado por las fuerzas de capitalismo. Para propiciar el tan anhelado progreso se liberó el mercado de tierras; se fomentó la producción de aquellos frutos que el mercado mundial requería, tales como la quina o el tabaco; se amplió y consolidó la vieja red de caminos que comunicaban los centros productivos del interior con los puertos marítimos; se organizó una sencilla red de vías férreas y se consolidó la navegación por el Rio Magdalena; se modificó el sistema fiscal al ampliar la

9 Gaceta de Colombia, 13, septiembre, 1821, p. 10. Edición facsimilar. Decreto expedido el 2 de agosto de 1821.

10 *Ibíd.* p. 11.

11 ALVAREZ GALLEGOS, Alejandro y MARTINEZ BOOM, Alberto. La educación en las Constituciones colombianas. En: Educación y Cultura. Bogotá, No. 22, 1991. p. 9-10.

gama de los ingresos, introduciendo las rentas aduaneras; se tendió una pequeña red de comunicaciones telegráficas; se sentaron las bases del sistema financiero, al fomentar la creación de más de 40 bancos privados en todo el territorio, y se inició el proceso de organización de una burocracia estatal moderna. Sin embargo, claro está, faltaba mucho para que en la Colombia de aquellos años primaran las relaciones productivas y comerciales estrictamente capitalistas.

Ahora bien, éstos “*adelantos materiales*” –como se decía en la época- venían aparejados, o más bien envueltos en las ideas de *prosperidad, progreso y civilización* con las que occidente había dado sentido al proyecto de la modernidad, el cual se basaba, en términos sucintos, en la creencia que la mayor racionalidad aplicada a los actos humanos mejoraría con el paso del tiempo la calidad de vida de los miembros de toda la sociedad¹².

Los liberales de la segunda mitad del siglo XIX creían ciegamente en aquel proyecto. Y hasta cierto punto sus programas políticos no hacían más que seguirlo a pie juntillas. Los avances que en materia económica, política, social y cultural habían obtenido países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Francia motivaron a un sector de la clase gobernante colombiana a impulsar los cambios que consideraban necesarios para ubicar al país en el escalafón de las naciones “*civilizadas*”. Como lo indicamos arriba los primeros pasos ya se habían dando. Existía un mercado de tierras, se estaba fomentando la producción agrícola, se venía levantando un sistema comercial con vías y medios de comunicación, se consolidaba un pequeño sistema financiero y se fortalecía la administración gubernamental. Sin embargo, faltaba dar un paso muy importante para avanzar en la transformación social y cultural, y para sustentar los cambios que al nivel de la organización político-administrativa y económica se estaban procurando¹³. Es decir, que hacía falta establecer un sistema de instrucción pública cuyo objetivo

12 MELO, Jorge Orlando. Algunas consideraciones globales sobre <<modernidad>> y <<modernización>>. En: VIVIESCAS, Fernando y GIRALDO ISAZA, Fabio. (comps.) Colombia al despertar de la modernidad. 4ª ed. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 2000, p. 225-247. PALACIO, Marco. La parábola del liberalismo. Bogotá: Norma, 1999, p. 88-89. GONZÁLEZ, Jorge Enrique. Op. Cit. p. 234-244.

13 Ibíd. p. 243.

central consistiera en transmitir a los individuos del sector popular los conocimientos que les permitieran desenvolverse a cabalidad al interior de una sociedad que se modernizaba.

Y en efecto, este aspecto de la modernización siempre fue tenido en cuenta por los políticos que gobernaron al Estado Soberano de Santander entre 1863 y 1885. En sus agendas de gobierno, guiadas por la Constitución de Rionegro de 1863¹⁴, no solo se reconocían ampliamente los derechos y garantías individuales, sino que se ponía en marcha un proyecto político y cultural que permitiría, por un lado, organizar administrativamente al Estado, y por otro, legitimar su permanencia en el poder con la promoción y divulgación de algunas ideas liberales a través de un sistema de educación escolarizado. Hay incluso quienes han señalado que la escolarización de la población fue el aspecto central de su gestión política. Y que personajes como Victoriano de Diego Paredes, José María Villamizar Gallardo, Narciso Cadena, Solón Wilches, Dámaso Zapata y Eustorgio Salgar se dieron a la tarea de estructurar y aplicar una reforma que abarcara todas las esferas de la educación –infraestructura escolar, financiación, planes, programas, metodologías de enseñanza y formación de maestros- con la pretensión de “consolidar a Santander como el estado más prospero de la Unión”¹⁵.

El desarrollo de este proceso estuvo marcado por dos elementos claves. Primero, por el reconocimiento de la instrucción como un aspecto importante para la transformación social, política, económica y cultural de la población santandereana. Y segundo, por el hecho que se identificara al bando conservador y a la iglesia como las instituciones que frenaban el avance de la modernización. Ciertamente, en cuanto al primer aspecto se refiere, los liberales de Santander estaban tan convencidos de que la instrucción era un elemento central del progreso material, que no dudaban en señalar, tal como lo hiciera en 1873 el

14 MELO, Jorge Orlando. Del federalismo a la Constitución de 1886. En: Nueva Historia de Colombia: historia política 1886-1946. (Dir. Álvaro Tirado Mejía). Vol. I. Bogotá, Planeta, p. 19. La constitución era extremadamente liberal, asegura el autor.

15 LOPEZ CHICAIZA, Fernando de Jesús. El proyecto educativo Radical en Santander. [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de historia; 1997. p. 2.

presidente Narciso Cadena, que el analfabetismo era, *si no la primera*, al menos *una de las causas* del atraso que embargaba al pueblo santandereano. En aquella ocasión, el presidente Cadena dijo lo siguiente:

No se desconoce que la ignorancia absoluta en la mayoría de nuestra sociedad es, si no la primera, una de las causas más poderosas del atraso de la industria, del lento desarrollo de la riqueza, de nuestras frecuentes convulsiones políticas, del incremento de los delitos, de la inmoralidad en las costumbres, del egoísmo en fin, que tanto predomina en nuestro modo de ser político y social.¹⁶

Seis años antes Victoriano de Diego Paredes –presidente del Estado Soberano de Santander en 1867- también había llegado a conclusiones similares. En su opinión, era posible verificar que la población santandereana, pese a que contaba con *“admirables cualidades”*, estaba totalmente *“embrutecida”* debido –según decía- a la influencia de *“los vicios”*.¹⁷

Aunque pareciera que sus apreciaciones estaban cargadas de moralismo, en realidad, con ellas manifestaban que, sin la adecuada educación el pueblo sería imposible hacer actuar al conjunto de la sociedad en marcos de referencia más amplios y complejos tales como los de la democracia, la fábrica y el mercado. Recordemos que en aquella época la familia y la iglesia eran las únicas instituciones encargadas, más que de la instrucción, del proceso de socialización de los individuos, es decir del proceso mediante el cual se hacía aprender a cada individuo los elementos centrales de la tradición: las normas religiosas y de comportamiento y los oficios productivos. Por esta razón, desde su óptica –la de un individuo educado en los valores occidentales modernos- los saberes de un campesino o parroquiano cualquiera resultarían apenas suficientes para facilitar las relaciones sociales básicas enmarcadas en los ámbitos del trabajo rural o artesanal: la familia, la iglesia y la vecindad.

16 CADENA, Narciso. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en 1874. Socorro: Imprenta del Estado, 1874, p. 31.

17 PAREDES, Victoriano de Diego. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1867. Socorro: Imprenta de Arenas y Cancino, 1867, p. 9.

En efecto –he aquí el segundo elemento que impulsaría a los liberales a encabezar una reforma en el sector educativo- los liberales creían que aquellas viejas instituciones, sobre todo la iglesia, debían abrir paso a la más novedosa institución educativa de las sociedades occidentales: la escuela moderna. De ahí que en su imaginario, la historia demostrara que la escuela laica era el símbolo inequívoco de la *civilización*:

Antiguamente –decía Torcuato Carreño, Secretario de Instrucción Pública del Estado en 1885- las Escuelas estaban confiadas por los pueblos a los sacerdotes, quienes se consideraban los únicos depositarios del saber; pero las sociedades modernas estableciendo con grande acierto, por medio de sus gobiernos, las Escuelas laicas, secularizaron la enseñanza dogmática de otros tiempos, resultando de la controversia entre unas y otras Escuelas, la superioridad de luces de las laicas, y en consecuencia se estableció la suprema dirección del Poder civil, casi por todas partes...¹⁸

Como puede verse, no solo habían identificado el problema general, es decir, que si no educaban al pueblo sería imposible consolidar a Santander como un territorio en el que floreciera la *“riqueza [y la] moralidad [de] todas las masas”*¹⁹, sino que habían comprendido que su más importante batalla tendrían que liberarla en contra de las principales instituciones educativas heredadas de la época hispánica: la familia y la iglesia.

Así las cosas, quedaba justificada una reforma para el sector educativo. Más aún si creían –tal como nos lo muestran las siguientes palabras del presidente Solón Wilches, de 1879- que la instrucción era, sin duda alguna *“la piedra miliaria sobre la que descansa el edificio gubernamental en los países democráticos (...) [y] la llana más perfecta que nivela la humanidad”*²⁰. Naturalmente, esperaban que al generar una nueva organización para el sector educativo fuera posible extirpar *“los vicios del oscurantismo, que a cada paso detienen el progreso intelectual,*

18 Gaceta de Santander, 13, enero, 1885, p. 1748. Para referirnos a este periódico se indicará con la sigla (GS).

19 PAREDES, Victoriano de Diego. Op. Cit. p. 9-10.

20 WILCHES, Solón. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en 1879. Tomo I. Socorro: Imprenta del Estado, 1879. p. 7.

*fanatizado en mil formas de pensamiento, y haciendo del error la fuente del criterio humano, para resolver de las cuestiones sociales y políticas, en beneficio de entidades y núcleos parciales y egoístas, que mal se avienen con la luz de la verdad*²¹.

Era evidente que Wilches se refería a la iglesia y a los conservadores, cuando hablaba de unas *fanáticas formas de pensamiento* con las que se moldeaba el *criterio humano en beneficio* de unas *entidades y núcleos parciales y egoístas*. No olvidemos que la iglesia había mantenido bajo su control la instrucción de las masas desde la época colonial, y que de ese hecho eran los conservadores quienes obtenían mayores beneficios. Como se sabe, la democracia representativa requiere de un proceso electoral, y los liberales radicales temían que desde la iglesia la *voluntad del pueblo* pudiera ser manipulada. Los liberales sabían que la iglesia era un actor político importante y que cerrarle el paso con el avance de las instituciones escolares modernas era una acción de imperioso cumplimiento.

Al respecto, en 1870, el presidente de la Unión, Eustorgio Salgar, había dicho ante Congreso que lo recibía, lo siguiente:

Es verdad que hay obstáculos que no se pueden resolver en poco tiempo, y que son los que principalmente detienen nuestra prosperidad, y hacen imposible la práctica efectiva de las instituciones democráticas. Esas dificultades no se vencerán sino con la educación. Es la escuela la que está llamada a echar los cimientos de la República y de una paz permanente, haciendo entrar en el movimiento intelectual y político las grandes masas laboriosas del país, en que están vinculados los intereses de la prosperidad y del orden, y que hoy sufren sin resistencia las recias oscilaciones de los partidos. Solo por medio de la instrucción podremos alcanzar todos los beneficios de ese admirable mecanismo que

²¹ *Ibídem*.

constituye el sistema representativo, única forma que en el estado actual de la civilización, puede dar solución satisfactoria al problema de la libertad y el orden.²² Y aunque el lenguaje de los liberales nos parezca hoy teñido de demagogia, no cabe duda que estuvieron seriamente convencidos²³ de que tendrían que dirigir un proyecto instruccional cuyo objetivo principal fuera *“emancipar [...] [al pueblo] de la esclavitud, de la ignorancia, de la miseria y de los crímenes”*; y de paso *“convertirlo al cristianismo, habilitarlo para la ciudadanía, darle bienestar y riqueza, darle buenas costumbres, excitarlo al trabajo y facilitárselo (...) multiplicar indefinida y poderosamente la riqueza pública”*²⁴.

En síntesis, tal como lo hemos mostrado, la principal pretensión de los liberales al configurar su proyecto educativo consistiría, por una parte, en alejar al pueblo santandereano de la influencia tanto de la iglesia como del partido conservador; y por otra, siguiendo los principios ideológicos de la época, en *hacerlo entrar* –como dijera Eustorgio Salgar- *en un movimiento intelectual y político que lo habilitaran para la ciudadanía*. Y aquí, el reconocimiento de la instrucción como una herramienta imprescindible era un hecho vital. Tanto que llegaron a considerarla de *“apremiante obligación para los Gobiernos, y de forzosa aceptación para los pueblos”*. Obligatoria para el gobierno, dado que la requería para configurar así una *“estructura regular”* que sirviera de *“sólido cimiento”* al *“edificio social”*; y para que actuara como *“el pedestal en que se afianzan los Gobiernos Cultos”*.²⁵ De forzosa aceptación para el pueblo, dado que significaba *“la medida de [su] civilización”*, la cual no solo se calcularía *“en el campo de la ciencia, sino también*

22 (GS), 21, abril, 1870, p. 348. (Subrayado nuestro)

23 El Liberal de Santander, 29, julio, 1864, Sin paginación. Algunos liberales, como José María Villamizar y Dámaso Zapata, estuvieron tan comprometidos con la instrucción, que en su afán por generar cambios fundaron y dirigieron, aun sin el apoyo de los gobiernos, sus propias instituciones educativas. Se sabe que hacia 1864 tuvieron un colegio en la ciudad de Pamplona al que llamaron Colegio de San José.

24 PAREDES, Victoriano de Diego. Op. Cit. p. 9-10.

25 WILCHES, Solón. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en 1882. Socorro: Imprenta del Estado, 1882. p. 12-13.

*bajo el punto de vista de las costumbres, de las leyes y de las instituciones” que aprendería a respetar.*²⁶

En fin, las siguientes palabras emitidas por un nutrido grupo de ciudadanos del Distrito de Girón ejemplifican de manera clara, que los liberales estaban convencidos *“de que el medio más eficaz para obtener el engrandecimiento de la Patria, [era] la instrucción de la juventud, base sólida del progreso, y medio seguro de difundir por todas partes la semilla de la libertad y del bienestar social”*²⁷.

He aquí, pues, algunos aspectos ideológicos que sin duda alguna motivaron a los liberales radicales a emprender la *Reforma Instruccionista*. Pasemos ahora a considerar los problemas materiales reales que se convertirían en las de la reforma del sector educativo; los problemas que mediante una reorganización del sector educativo pretendía los liberales solucionar.

1.2 PROBLEMAS DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Al tiempo que los liberales reconocieron que la educación era la principal herramienta para formar a los futuros ciudadanos, descubrieron también que la situación del sector educativo no era la mejor. Se dieron cuenta de que los gobiernos anteriores no habían organizado un sistema de instrucción pública para las masas; que la instrucción con la que se contaba no favorecería en ningún modo ni el fomento ni la difusión de las ideas acerca de la ciudadanía, y que por tanto su replanteamiento era una tarea imperiosa. Entre otras cosas, los liberales encontraron que el estado no invertía el dinero suficiente como para financiar un sistema de instrucción que se pretendía masivo; que la cobertura escolar era insuficiente; que las escuelas carecían de innumerables implementos educativos, pero sobre todo, y este fue el hecho más importante, que los maestros no estaban adecuadamente preparados para dirigir un proceso educativo moderno.

Analícemos pues cada uno de estos aspectos.

²⁶ WILCHES, Solón. Op. Cit. 1879. p. 34-35.

²⁷ (GS), 23, agosto, 1877, p. 128.

1.2.1 Baja inversión de recursos financieros para el fomento de la instrucción pública. Pese a que la Constitución política de 1857, con la cual se diera origen y sustento al Estado de Santander, designara como principal responsable del sostenimiento de la instrucción pública al aparato estatal²⁸, a los liberales que encabezaron la Reforma Instruccionista no les agradaba la apatía con que algunos gobiernos -tanto locales como de la unión- trataban a la instrucción. En efecto, no comprendían por qué razón durante la primera década de gobiernos liberales (1857-1867) el estado mismo no se había hecho cargo de tan importante negocio, más aún si, como creían, la instrucción era un asunto de interés general. En realidad, hechos como este no solo perjudicaban a la instrucción, sino que entorpecían a casi todos los ramos de la administración pública. La causa central era la escasez de recursos financieros. El problema era tan serio, que en alguna ocasión el presidente José María Villamizar llegó a reconocer que el Estado ni siquiera contaba con los fondos necesarios para cubrir los sueldos de sus más importantes funcionarios²⁹.

Por esta razón los gobiernos empezaron a organizar los mecanismos que les permitieran captar los dineros que necesitaban para su funcionamiento. En un principio, hacia 1858-1859, esos dineros procederían principalmente del impuesto único y directo al capital fijo o circulante³⁰, pero su difícil recaudo hizo que más adelante su cobro se descentralizara y complementara con la inclusión de otros renglones de recaudo, tales como el producto del monopolio de aguardientes, el producto de los arrendamientos de los bienes, derechos y acciones del Estado, las multas que por distintas causas se les impusieran a los ciudadanos, los impuestos al

28 Constitución del Estado de Santander, 1857. Tít. 4º, Art. 6º. En: GÓMEZ ORTIZ, Armando y PARDO MARTÍNEZ, Orlando. (Comp.) Las Constituciones políticas del Gran Santander. 1853-1885. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander/Facultad de Ciencias Humanas/Escuela de Historia, 2004. p. 235.

29 VILLAMIZAR, José María. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1865. Socorro: Imprenta de I. Céspedes, 1865. p. 8.

30 Ley del 4 de octubre de 1858. (GS), 14, octubre, 1858, p. 231-233.

tránsito (cobro de peaje) y del impuesto al degüello de animales para el consumo.³¹

Resuelto el problema de la captación de dinero –aunque no totalmente pues el recudo siempre tuvo dificultades-, restaba pues establecer la forma en que tales ingresos serían administrados. Y para ello, los gobernantes liberales crearon y planificaron un sistema administrativo basado en una estructura presupuestal que comprendía 5 renglones generales identificados como Departamentos, a saber: el Departamento de Gobierno, el Departamento de Justicia, el Departamento de Hacienda y Tesoro Público, el Departamento de Obras Públicas y Establecimientos de Castigo, y el renglón de Deuda Pública. Al interior de estos renglones se establecieron los distintos capítulos y artículos del gasto público, conformados principalmente por los salarios de los diferentes funcionarios de cada uno de los departamentos y los gastos de oficina.

Como puede verse, durante estos primeros años, en la estructura presupuestaria del Estado nunca se incluyó un capítulo o un artículo especial para los gastos de la instrucción pública. Esto se debía a que los primeros gobiernos habían decidido dejar en manos de los ayuntamientos y en manos de los ciudadanos de cada distrito el sostenimiento de las escuelas. Fue sólo a partir de 1865, en el momento en que los funcionarios más importantes del Estado habían empezado a reconocer que la instrucción necesitaba de un apoyo directo del gobierno, cuando se estableció un renglón especial para el gasto educativo. En principio éste gasto quedó incluido como capítulo del Departamento de Gobierno, y solo más adelante, a partir de 1881, la instrucción pública se constituiría como un departamento administrativo en sí.

De estos hechos, lo que menos agradó a liberales del talante de José María Villamizar o Victoriano de Diego Paredes, verdaderos críticos de esta situación, fue precisamente, que el Estado no captara ni destinara dineros para el fomento del sector educativo. En consecuencia, los liberales llegaron a considerar que bajo

³¹ Ley de 4 de junio de 1860 sobre descentralización de rentas y gastos. (GS), 9, junio, 1860, p. 480. La aplicación del impuesto único había provocado un levantamiento general en 1858. Ver: (GS), 1, junio, 1860, p. 472.

esas condiciones, la idea de convertir a la instrucción pública en una herramienta para la formación de ciudadanos era prácticamente irrealizable. Y en efecto la situación era tan precaria, que entre 1857 y 1867 los pocos fondos que el Estado destinó a la instrucción pública a lo sumo alcanzaba para mantener en funcionamiento las escuelas de los distritos más importantes.

Pese a que los ingresos del Estado aumentaban con el paso de los años, y a que los gastos de los principales renglones de la administración se incrementaban, la inversión en educación ni siquiera alcanzaba topes mínimos. Así por ejemplo, mientras que el ingreso total entre 1859 y 1867 creció en un 66%, y mientras que en los sectores de la justicia, la hacienda, las obras públicas o el departamento de gobierno se gastaban sumas que iban de los 10 000 a los 60 000 pesos por año, el gasto en la instrucción fue prácticamente nulo en la mayor parte del periodo, principalmente entre 1859 y 1863, tal como puede apreciarse en la tabla 1.1.

Tabla 1.1. Presupuesto de gastos del Estado de Santander entre 1859 y 1867 detallado por Departamentos administrativos (valores en pesos)																
Años	Dep. Gobierno	%	Dep. Justicia	%	Dep. Hacienda y Tesoro Público	%	Dep. De Obras Públicas	%	Deuda Pública	%	Beneficencia	%	Instrucción	%	Gasto total	%
1859	37 584	27	64 134	47	19 272	14	14 800	11	600	1					136 390	100
1860	46 164	32	64 134	45	19 272	13	13 060	9	200	1					142 830	100
1863	53 149	41	31 916	25	12 873	10	11 605	9	18 941	15					134 475	100
1865	62 428	35	39 676	23	14 600	9	27 338	16	18 840	11	4 200	2	7 000	4	177 082	100
1866	65 735	37	37 374	21	16 589	9	30 254	17	10 688	6	5 102	3	12 280	7	177 970	100
1867	66 789	29	40 346	18	17 136	7	69 564	31	11 081	5	6 052	3	15 280	7	226 248	100

Fuente: Datos 1859: (GS), 10, enero, 1859, p. 279-282; Datos 1860: (GS), 10, febrero, 1860, p. 420; Datos 1863: (GS), 22, diciembre, 1864 p. 381; Datos 1865: (GS), 26, noviembre, 1864, p. 357; Datos 1866: Leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Santander en sus sesiones de 1866. Socorro: Imprenta de Arenas y Cancino, 1867. p. 58-59; Datos de 1867: (GS), 15, noviembre, 1866, p. 886.

Las cosas tomarían otro matiz a partir de 1865, cuando por primera vez en toda la década el Estado destinó algo de dinero para atender de manera exclusiva la educación. Sin embargo, resulta imposible sostener que la administración se propusiera invertir los recursos financieros necesarios para fortalecer la instrucción pública, pues entre 1865 y 1867 el gasto no superaba el 7% del presupuesto total (fue del 4% en 1865; y del 7% en 1866 y 1867. Ver tabla 1), mientras que el nivel del gasto en los principales departamentos de la administración se mantuvo por encima del 15% del total presupuestado para cada año.

En definitiva, hechos como estos justificaban entre los liberales que propendían por la mejora del sistema de instrucción cualquier tipo de crítica en contra de la situación. Las denuncias que la mayoría de las autoridades locales elevaban a los jefes del alto gobierno con respecto a la escasez de los fondos, servirían de argumentos a los reformistas. Según lo expresara en 1866 el Jefe Departamental de Ocaña, la *“exigüidad de los recursos”* destinados por el gobierno del Estado a la instrucción pública la mantenían *“en casi completo abandono”*³². Y ante esta situación, a todo aquel que quisiera ver a la instrucción transformarse en el medio más adecuado para fortalecer la república, no le quedaba otra opción que exhortar la ayuda financiera del gobierno: *“no hay duda de que si el gobierno auxiliara (...) con alguna cantidad [a las escuelas y colegios] para conseguir los útiles que necesitan para su desarrollo y mejora, ellas vendrían a ser de gran utilidad para el país”*³³.

Así pues, si la falta de fomento de la instrucción pública era la causa principal de que el sistema de instrucción no prestara al país la función que le correspondía -generar *la riqueza, la civilización y el progreso* no solo del Estado sino de la *nación* entera-, habría que emprender un plan de gobierno cuya principal tarea fuera captar fondos suficientes para invertirlos en la educación. Fue pues en este sentido que tal hecho se convertirían en una de las causas directas de la Reforma Instruccionista. Los dirigentes políticos sabían que la legislación educativa con la

32 (GS), 22, octubre, 1866, p. 856.

33 *Ibidem*.

que el país contaba desde la época del General Santander y las propias leyes del Estado Soberano satisfacían medianamente las necesidades educativas, pero entendían muy bien que el problema más “apremiante, [era] la carencia de medios para hacer eficaz la doctrina establecida”³⁴, tal como lo señalaba el presidente Solón Wilches en 1870.

1.2.2 Baja cobertura escolar. Fue el maestro Felipe Muran, “hombre severo y de fisonomía poco cariñosa” pero de “buena conducta” y gran “consagración” -según comentara José Joaquín García en sus Crónicas de Bucaramanga- el primero en fundar una escuela de primeras letras en el territorio santandereano. La escuela había sido establecida en 1805 con el objeto de ofrecer formación a los hijos de las familias bumanguesas más prestantes de la época: los Puyana, los Mutis, los García, los Valenzuela y los Reyes. Funcionó solo hasta 1810³⁵, y es posible que los eventos políticos de aquellos años y su repercusión a lo largo de la primera mitad del siglo, así como la pobreza generalizada de la población y el poco interés gubernamental, obstaculizaran su normal desarrollo.

Y en efecto el panorama educativo de la primera etapa del siglo XIX se caracterizó por la carencia de escuelas y la baja afluencia de los niños a este tipo de instituciones. El testimonio de Manuel Ancízar ilustra este hecho: En su recorrido por el territorio santandereano, Ancízar descubrió que en la provincia de Vélez “la ignorancia” alcanzaba a “una mayoría de 98 individuos sobre cada 100”; que en la Provincia de Soto habían 11 900 niños en edad de asistir a la escuela, pero que solo 525 recibían ese beneficio; y que eran las niñas las más perjudicadas, pues de 5 766 niñas que vivían en la provincia de Soto solo 42 asistían a la escuela.³⁶ Tal como lo expresara el mismo Ancízar, el paisaje era *desolador*. Los hechos le

34 WILCHES Solón. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1870. Socorro: Imprenta del Estado, 1870. p. 4.

35 GARCÍA, José Joaquín. Crónicas de Bucaramanga. 3ª ed. Bucaramanga: Alcaldía de Bucaramanga/Instituto Municipal de Cultura/Sic, 2000, p. 51.

36 ANCÍZAR, Manuel. Peregrinación de Alpha. Por las provincias del norte de la Nueva Granada, en 1850-51. Bogotá: Empresa Nacional de Publicaciones, 1956. p. 115, 383.

mostraban que la falta de escuelas y la baja cobertura eran un verdadero obstáculo para el desarrollo de un proyecto político que permitiera modernizar al país: *“Tal es la situación de la pretendida enseñanza primaria, con muy raras excepciones: tal la base de esperanza con que contamos para realizar el sistema de elecciones por medio del sufragio universal directo, único verdadero, siempre que se apoya, no en la renta, sino en la instrucción, siquiera primaria, de los sufragantes*³⁷.

Por razones como ésta, los gobiernos del Estado empezaron a diseñar mecanismos que permitieran dirigir de mejor manera un sistema de instrucción para las clases populares. Lo que en principio hicieron fue delegar esta función en los demás entes del aparato administrativo, es decir en los jefes departamentales y en los alcaldes. Esto fue lo que se hizo, por ejemplo, con la ley orgánica de administración pública del 16 de octubre de 1863³⁸. En ella se señaló que uno de los deberes de los ayuntamientos o alcaldías era *“promover la mejora moral y material”* de sus respectivos distritos. Lo cual significaba, entre otras cosas, que tenían que buscar la manera de establecer una o dos escuelas de primeras letras para los niños y niñas de sus localidades.

Los primeros pasos se estaban dando y sin embargo los problemas persistían, pues mandatos como este se convirtieron en un verdadero problema para los distritos. Así mismo lo reconocieron incluso los jefes supremos del Estado, cuando aseveraban –tal como lo hizo en 1865 el presidente José María Villamizar- que: *“la experiencia de muchos años”* había *“venido demostrando que los distritos, salvo marcadas excepciones”,* eran *“incapaces con sus aislados y escasos recursos de satisfacer (...) ni medianamente la obligación de mantener escuelas que merezcan tal nombre”*³⁹.

Y en realidad la situación era difícil. No solo los problemas de la educación tenían que ser afrontados por los jefes departamentales y los alcaldes. A la falta de los

37 *Ibíd.* p. 115.

38 VILLAMIZAR, José María. p. 7-8.

39 *Ibíd.* p. 9.

medios financieros necesarios para levantar por lo menos un local escolar adecuado⁴⁰, se sumaban las constantes rebeliones de pequeñas y grandes poblaciones que no solo se rehusaban a obedecer las autoridades gubernamentales, sino que se negaban rotundamente a pagar los impuestos.⁴¹

Por consiguiente, el establecimiento de escuelas se había transformado en un verdadero dolor de cabeza para los poderes locales. Así que, para cumplir con el mandato legal algunos alcaldes tuvieron que recurrir al diálogo esmerado y a la negociación franca, con el objeto de pactar con sus propias comunidades las estrategias más adecuadas para ofrecer instrucción a la niñez de Santander.

Así actuó, por ejemplo, el alcalde de Puente Nacional Juan F. Vargas. En 1858 había logrado organizar una escuela primaria para su localidad, después de haber acordado con algunos padres de familia y un maestro el modo en que aquella escuela funcionaría. Del sueldo del maestro se encargarían los padres de familia; del local, el gobierno del distrito, y de la instrucción, por supuesto, el maestro.⁴²

De esta manera, decía, todos salían beneficiados: los vecinos porque verían educados a sus hijos; el maestro porque obtendría el pago por sus servicios; y el alcalde porque así cumplía con su deber de *promover la mejora material y moral* de su localidad.

Sin embargo, no en todas partes fue posible llegar a este tipo de consenso. Por el contrario las disputas fueron muy comunes, dado que los padres de familia se resistían a un proceso de escolarización⁴³ que los privaba del beneficio económico que obtenían del trabajo de sus hijos. Así por ejemplo, en 1871 los furiosos padres de familia de Piedecuesta dijeron al alcalde Francisco Duran Osma, que si quería ver a los niños en la escuela tendría que llevarlos a su propia casa *“para que los mantenga, vista y les suministre lo demás que necesiten”*; e incluso llegaron a

40 (GS), 15, septiembre, 1864, p. 316.

41 VILLAMIZAR, José María. Op. Cit. p. 43. Por ejemplo el grave levantamiento del municipio del Socorro que terminó con la muerte del presidente de la Asamblea Vicente Herrera el 12 de marzo de 1859. (GS), 20, junio, 1859, p. 319.

41 (GS), 28, julio, 1858, p. 184.

42 *Ibidem*.

43 (GS), 7, febrero, 1859, p. 292.

exigirle “*el valor*” de lo que pudieran “*ganar mensualmente por su trabajo*”⁴⁴. Tenían, además, otra prevención: creían que la verdadera intención del gobierno era enlistar a los niños y jóvenes en el ejército, o tener una excusa más para establecer nuevos impuestos.⁴⁵ En ocasiones el ambiente llegó a ser tan tenso, que pese a que los gobernantes locales procuraban –según decían- convencer “*a la parte ignorante del pueblo de la utilidad que les reportaría darles educación a sus hijos*”, los rudos y francos padres sostenían que preferían verlos “*convertidos en bueyes de arado*”, a *perderlos en la escuelas*⁴⁶.

No obstante, mediante este sistema los gobiernos liberales del periodo 1857-1867 pudieron conseguir que por lo menos en la mayoría de los distritos se creara y sustentara una institución escolar. Ciertamente, tal como puede observarse en la tabla 1.2, las cifras oficiales señalan que el número de escuelas primarias creció entre 1858 y 1867. En el primero de estos años el Estado contaba con 52 escuelas de instrucción primaria⁴⁷. A ellas tal vez asistían poco más de 1 800 alumnos⁴⁸. Seis años después el Estado logró que el número de escuelas aumentara a 180; que la matrícula ascendiera a 4 955 alumnos, y que lentamente estas cifras aumentaran y se mantuviera constantes hasta 1867. Con todo tenemos que durante los primeros diez años de gobiernos liberales mientras que el número de escuelas primarias se cuadruplicó, la matrícula creció 2,5 veces.

44 (GS), 25, mayo, 1871, p. 98.

45 (GS), 3, julio, 1871, p. 133.

46 (GS), 25, mayo, 1871, p. 99.

47 ROMERO OTERO, Francisco. Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 1992, p. 94.

48 La cifra es hipotética. Solo se basa en el promedio de alumnos que asistían en 1864, multiplicado por el número de escuelas que había en 1858.

Año	Instituciones			Alumnos			Población			Porcentajes			
	Primaria	Secundaria	Total	Primaria	Secundaria	Total	Total del Estado	Infantil	Infantil en edad Escolar: de 7 a 21 años	Instituciones Educativas por Distrito	Población total con acceso a educación infantil	Con acceso a educación infantil en edad escolar con acceso a	
1858	52		52	(1 800)		(1 800)	359 205			0,5*	0,5*		
1864	180	9	189	4 955	215	5 170	378 205	189 102	113 461	1,9	1,4	2,7	4,5
1865	188	13	201	4 934	455	5 389				2	1,4**	2,8**	4,7**
1867	199	8	207	7 004	356	7 360	379 509			2	1,9		

Fuente: ROMERO OTERO, Francisco. Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 1992. p. 94. (GS), 15, septiembre, 1864, p. 316-317; VILLAMIZAR, José María. Op. Cit. 1865. p. 8; PAREDES, Victoriano de Diego. Op. Cit. 1867. Cuadro anexo. (GS), 3, enero, 1867, p. 4; Censo de la Población del Estado Soberano de Santander en el año 1870. Socorro: Imprenta del Estado. *Dato de la población desde 1851. ** Se toma el mismo dato poblacional de 1864.

En contraste con la instrucción primaria el desarrollo de la educación pública secundaria sería mínimo, pese a que muchos políticos de la época consideraran que en Santander había *“escasez de personas aptas [para] desempeñar ciertos destinos públicos, principalmente los del ramo judicial”*⁴⁹. Y en realidad durante casi todo el periodo se contó con tan solo 3 colegios públicos y poco más de una decena de colegios privados, la mayoría de ellos dirigidos a los varones. En esos institutos recibieron enseñanza poco más 200 jóvenes en 1864, unos 455 en 1865 y menos de 400 en 1867.⁵⁰ Así pues, aunque la cobertura de la educación secundaria creció, ésta nunca alcanzó proporciones parecidas a las que experimentó la escuela primaria. Y de hecho esto sería un rasgo característico de todo el siglo XIX.

Pareciera que la situación tomaba un buen cariz, sin embargo, al examinar las cifras en su contexto, tal como lo proponían los mismos radicales cuando señalaban que el análisis de los datos oficiales debía partir de la *comparación* entre *“el número de niños que reciben instrucción (...) y (...) la población general del Estado”*, se observaba *“al instante”* que eran *“pocos los progresos”* que se

49 Informe del presidente Rafael Otero a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1864. Ver: (GS), 15, septiembre, 1864, p. 316.

50 VILLAMIZAR, José María. Op. Cit. p. 8. PAREDES, Victoriano de Diego. Op. Cit. Cuadros anexos sin paginación.

habían hecho en este asunto.⁵¹ De esta manera los radicales pudieron demostrar, en primer lugar, que el crecimiento de la cobertura era tan solo una apariencia, y en segunda instancia que la distribución de las escuelas a lo largo y ancho del territorio santandereano no era homogénea.

En efecto, el crecimiento era más aparente que real por las siguientes razones:

1. Al relacionar las cifras de cobertura escolar con las de población total notaremos que el crecimiento experimentado durante la década fue ínfimo. Así por ejemplo, en 1858, mientras que la población del Estado era de 359 205 habitantes, la cantidad de estudiantes que asistían tanto a la escuela pública primaria como secundaria era aproximadamente de 1 800 estudiantes. Con lo cual queda claro que tan sólo el 0,5% de la población tenía acceso a la educación. Ahora, en 1864, cuando la cobertura experimentó un aumento de un 287%, la situación tampoco había mejorado sustancialmente, ya que solo el 1,4% de la población había logrado acceder a la instrucción.⁵²

2. Si restringimos la interpretación a las cifras relacionadas con la población infantil y con la población en edad escolar, también se notará que el periodo se caracterizó por unos bajos niveles de cobertura escolar. Veamos. En 1864 la población infantil -conformada por los menores de 21 años de edad que no estuvieran casados-, era de 189 102 individuos, es decir el 50% de la población de todo el Estado. Como para aquella época recibían instrucción pública unos 5 170 alumnos, se tiene que tan solo el 2,7% de la población considerada infantil asistía a clases. Seis años antes esa porción no alcanzaría ni el 1%. Y tres años después la cobertura no cubriría ni al 3% de la población infantil. Ahora bien, en cuanto a la

51 (GS), 3, enero, 1867, p. 4. No sabemos con certeza de quien fue la propuesta, pero tenemos entendido que su autor era un ferviente defensor de la causa educativa, pues era quien organizaba la columna titulada "La instrucción popular" que apareció en la (GS) durante el año 1867.

52 Según un anónimo escritor de la época citado por Jane Rausch, en toda la nación "no había un solo distrito en el cual la asistencia esté en proporción al 1% de la población". RAUSCH, Jane M. La educación durante el federalismo. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad Pedagógica Nacional, 1993. p. 77.

población infantil en edad escolar se refiere –niños con edades entre los 7 y los 21 años-, las cifras oficiales nos muestran que durante todo el periodo los gobiernos del Estado solo pudieron ofrecer educación a poco más del 4% de la población en edad escolar, pues de los 113 461 niños asistían poco más de 5 000. Aunque el fenómeno tuvo variaciones locales en términos generales, los distritos no podían ofrecer instrucción pública a una buena cantidad de individuos en edad escolar. Y por si fuera poco, a lo anterior hay que agregar que solo las dos terceras partes de los estudiantes matriculados asistían con regularidad a la escuela⁵³.

3. Hay que reconocer también que la distribución de las escuelas en el territorio santandereano nunca fue homogénea. Este hecho se debió, tal como lo indicamos anteriormente, al desinterés que manifestaban los habitantes de los distritos por la instrucción pública y a los problemas financieros por los que atravesaban los gobiernos locales. En efecto los hechos demuestran que la mayoría de los distritos ni siquiera pudieron cumplir con los mandatos legales que ordenaban que en cada municipio se establecieran como mínimo dos escuelas primarias, una para cada uno de los sexos. Inclusive en algunos años, como en 1858, por ejemplo, cuando el Estado contaba tan solo 52 escuelas, más de la mitad de los distritos carecían de su propia institución educativa. Y aunque con el paso del tiempo la situación mejoró, era evidente que durante estos años el déficit de escuelas fue alto.

En conclusión, es posible afirmar que durante la primera década de gobiernos liberales -el periodo 1857-1867- la cobertura escolar fue extremadamente baja. Hubo a lo largo del periodo un crecimiento más o menos sostenido en el número de escuelas y alumnos, pero nunca alcanzó el grado de desarrollo que los liberales deseaban. Según creían, la solución de aquella problemática radicaría solamente en el planteamiento de una reforma concienzuda; reforma que empezaría a dibujarse a partir de 1868 con la aplicación tanto del *Código de*

53 VILLAMIZAR, José María. Op. Cit. p. 8.

Instrucción Pública del Estado como del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria* del 1º de noviembre de 1870.

1.2.3 Escasez de útiles y locales escolares. Los distritos municipales tampoco contaban con los elementos necesarios para facilitar el desarrollo de un proceso educativo moderno, tales como locales racionalmente estructurados, tableros, escritorios, cuadernos, pizarras o manuales escolares. En su lugar, los oscuros y sucios locales que disponían como escuelas, estaban comúnmente acondicionados con uno o dos pizarrones derruidos, un desvencijado mapa, un par de mesones mal aparejados que servían de pupitres, y un viejo catecismo.

Pese a que los gobiernos liberales tenían conocimiento, por los informes y noticias que le llegaban del extranjero, de que la escuela, desde su punto de vista físico, debía tener su propia y peculiar arquitectura, en un principio no tuvieron la capacidad financiera necesaria para establecerlas tal como la teoría lo señalaba. En su lugar tuvieron que aprovechar cualquier espacio a la mano para acondicionarlo como aula de clases. Por esta razón todas las escuelas de esta época funcionaron en un cuarto o pieza de alguna casa familiar, o en pequeños salones junto a la alcaldía o la cárcel del pueblo.

Administradores de Instrucción Pública como Dámaso Zapata pretendían que las escuelas del Estado tuvieran locales parecidos a los que -se creía- había en Norteamérica. Así que esperaba que los alcaldes construyeran o arrendaran locales de una amplitud suficiente, como para permitir que cada alumno pudiera: 1) sentarse con comodidad en su escritorio; 2) levantarse y dejar su puesto sin molestar a nadie; 3) oír las explicaciones del Director y recitar, sin incomodar a los demás ni ser incomodado por ellos; y 4) aspirar aire puro.⁵⁴ Pero querían sobre todo que los salones fueran amplios; que fueran “*espacios libres que permitan la circulación del aire*”,⁵⁵ pues se creía que el aire *viciado* no favorecían el aprendizaje. En consecuencia exigían que como mínimo el salón de clases tuviera

54 (GS), 29, mayo, 1871, p. 103-104. Zapata cita aquí las palabras de un funcionario norteamericano de instrucción pública.

55 *Ibidem*.

aproximadamente unos 12 metros de largo por 9 metros de ancho y 4 metros de alto; espacio que consideraban suficiente, además, para contener aparte del mobiliario y los estantes, una plataforma de 2 metros de ancho y 50 centímetros de alto para uso del Director.

Sin embargo, la realidad contrastaba con el deseo. A lo sumo, los Distritos mejor dotados podían ofrecer *“un regular local de tapias y teja”*, de tan solo unos 50 metros cuadrados, en el que se introducían difícilmente la plataforma de madera para el Director, un pequeño estante de libros, una mesa, algunas bancas y el tablero.⁵⁶ Pero la mayoría solo conseguía *“locales derruidos”*, *“mesas deterioradas”* y *“bancas de escribir casi inútiles”*⁵⁷. Así por ejemplo, el local de una de las escuelas públicas más importantes de Bucaramanga era tan pequeño que – según decían un miembro del gobierno–: *“apenas caben de pies los alumnos y empleados de la Escuela, apiñados en dos estrechos corredores calentados por la refracción del sol, en un pequeño patio enladrillado, sin ventilación y sin desahogo interior, pues el solar es sumamente reducido, lo cual compromete también la salubridad del establecimiento”*⁵⁸.

Por consiguiente las quejas de los maestros eran constantes. Decían que su trabajo se hacía difícil; que no obtenían buenos resultados por la carencia pupitres, bancas, pizarras, libros y cuadernos; que se esforzaban pero que realmente desfallecían⁵⁹. Y así lo reconocían las autoridades locales: *“En la generalidad de nuestras Escuelas”* -informaba el Jefe del Departamento de Soto en 1870- *“no se encuentra más mobiliario que una mesa vieja, unas bancas rotas y algunos pedazos de pizarra y de cuadros de lectura, que para nada pueden servirle al Director, y en vez de auxiliarlo le embarazan en su trabajo”*⁶⁰.

56 (GS), 9, febrero, 1871, p. 23-24.

57 (GS), 23, febrero, 1871, p.30.

58 (GS), 17, julio, 1871, p. 150. Y en (GS), 27, octubre, 1870, p. 501. Se dice que la mayoría de los locales escolares “servirían mejor para establecer tabernas”.

59 (LEP), 23, abril, 1872, p. 92.

60 (GS), 27, octubre, 1870, p. 501.

En efecto, contaban con muy pocos materiales. En el momento en que la reforma apenas se empezaba a aplicar existían en el Estado 671 mesas de escritorio para niños, 74 escritorios para maestros, 660 bancas y 58 tableros, 1 826 pizarras, 422 libros de lectura, 481 libros de higiene, 414 libros de urbanidad, 345 libros de aritmética, 470 libros de gramática y 119 libros de geografía, un total de 2 251 libros para más de 12 000 alumnos⁶¹.

En resumen la situación era delicada, pese a que algunas comunidades se empeñaban en organizar adecuadamente sus escuelas, tal como ocurrió en San Cayetano, población en donde la comunidad organizó, durante el mes de mayo de 1871 *“un pequeño teatro con alumnos de escuela, con el objeto de ejercitarlos en la recitación y exhibir algunas representaciones, cuyos productos se destinarían exclusivamente a la provisión de mobiliario, textos y útiles del establecimiento”*⁶².

1.2.4 Escasez y deficiente preparación del profesorado. Si bien la baja cobertura escolar y falta de locales y de útiles suscitaban alarma entre los liberales, el hecho que más los sorprendía era sin lugar a dudas la ignorancia en la que se hallaban sumidos los mismos maestros de escuela. En una época en la que el maestro era visto como el centro de toda la actividad educativa, como el depositario del conocimiento, y como el abanderado en la lucha contra el “oscurantismo”, la consciencia de su propia fragilidad hacía suponer que la puesta en marcha de un proyecto de escolarización moderno estaría más cerca del fracaso, que del éxito. Así pues, también el ejercicio de la docencia estaría en la mira de aquel grupo de políticos liberales que se propondría hacer la escuela el centro de la democracia.

Y en efecto la deficiente preparación de los maestros, junto a su reducido número, fueron los problemas más graves de la Instrucción Pública durante este periodo. El panorama general mostraba –tal como lo expresara el presidente José María Villamizar- que las pocas escuelas que funcionaban en el territorio santandereano

61 (GS), 8, mayo, 1871, p. 82-83.

62 (GS), 25, mayo, 1871, p. 99.

estaban muy “*mal servidas*”, lo cual significaba, que carecían de maestros adecuadamente entrenados para el ejercicio de la enseñanza. La causa de esta situación la veían los liberales radicales en la falta de interés del estado por organizar, financiar y dirigir el sistema de instrucción. Consideraban que en la falta de estímulos, sobre todo de tipo salarial, se encontraba el origen de que los maestros con que se contaba no fueran los mejores; pues era obvio la escasez de fondos para el sector educativo no permitía asignar a los maestros “*una decente remuneración*”, un salario que atrajera la atención de aquellos individuos adecuadamente educados para que se encargaran del “*delicado*” y “*honrosísimo cargo de institutor*”⁶³.

Ciertamente las condiciones laborales y salariales de los maestros durante estos años nunca fueron las mejores. Como sus salarios estaban sujetos prácticamente a la caridad pública -recordemos que eran recolectados entre los pocos padres de familia que deseaban educar a sus hijos-, los maestros ocupaban la más baja categoría entre los distintos funcionarios del estado, pese a que su labor social era vista como una actividad de gran importancia en la búsqueda del desarrollo económico y cultural de toda la sociedad. Así por ejemplo, antes de 1870 un maestro ganaba menos que un escribiente*, un cabo de policía, una enfermera, un contador público o un juez civil. Mientras que para este tipo de funcionarios se habían establecido salarios que oscilaban entre los 96 y los 480 pesos anuales; para los maestros se estipularon ingresos que iban desde los 16 a los 80 pesos por año⁶⁴. Lo cual significaba que, en muchas ocasiones, un maestro debía resignarse a ganar un salario inferior al que obtenía una sencilla lavandera de hospital, es decir unos 39 pesos.⁶⁵ Resultaba entonces normal que los alcaldes de los distritos afirmaran -tal como lo hiciera el de Puente Nacional- que, haciendo “*honor a la justicia y a la verdad, los Directores servían las escuelas, no en razón*

63 VILLAMIZAR, José María. Op. Cit. p. 8.

* Es decir el funcionario que se encargaba de las tareas más comunes de las oficinas gubernamentales establecidas en las jefaturas departamentales del Estado Soberano de Santander.

64 PAREDES, Victoriano de Diego. Op. Cit. p. XX.

65 (GS), 22, octubre, 1870, p. 490-492.

de la cuenta que recibían, sino en proporción de su patriotismo y de su positivo deseo por el progreso de sus distritos".⁶⁶

Fuese verdad o no esto último, lo que sí es cierto, es que ni los maestros particulares se libraban de aquel problema. Así por ejemplo, en 1871 un anciano maestro había levantado una enclenque "*casucha de paja a la orilla del camino*" que llevaba a Cucutilla, con el fin de ofrecer asiento a un grupo de 8 niños, a quienes cobraba como pensión la suma de 60 centavos por mes, todo lo cual le representaba un ingreso anual variable no superior a los \$48, si lograba, primero, que todos sus alumnos asistieran con regularidad; y segundo, que los padres de familia le cancelaran puntualmente por sus servicios.⁶⁷

Ante esta situación, era lógico que quienes aceptaban las plazas de maestro no eran precisamente los mejor formados, sino los más necesitados. Era evidente que los bajos salarios no atraían la atención de los individuos que contaban con alguna preparación aceptable (un bachiller recién graduado o un hábil autodidacta procedente de la capa media de la sociedad), sino la de aquellos *desempleados* que a duras apenas habían aprendido a leer y a escribir.⁶⁸

Las autoridades de todo orden reconocían este inconveniente, y a menudo anunciaban que se comprometerían a buscar y a convencer a las personas más *honradas, respetables, instruidas e idóneas*, para que se encargaran de *tan sagrado magisterio*⁶⁹. Sabían también que para motivarlos sería necesario aumentar los salarios. Y en muchas ocasiones no dudaron en anunciar y exigir tales aumentos, más sin embargo, comprendían que la verdadera solución al problema debía tener en cuenta además del aspecto meramente salarial, un elemento tal vez más importante: la formación y profesionalización de los docentes. De ahí que señalaran la necesidad de organizar un sistema que permitiera dirigir el proceso de preparación de los maestros, y a su vez que

66 (GS), 28, julio, 1858, p. 184.

67 (GS), 9, marzo, 1871, p.39.

68 (GS), 27, octubre, 1870, p. 501.

69 PAREDES, Victoriano de Diego. Op. Cit. p. XXXII.

ayudara a transformar a la instrucción en una herramienta efectiva para la configuración de la ciudadanía:

Tiempo es ya de que se piense en arbitrar el modo de formar [a los maestros].

Este mal proviene de la falta de Escuelas normales donde se enseñe a enseñar o sea el arte de la didáctica, arte más difícil y más sublime de lo que se cree generalmente.

Nuestros maestros por lo regular son hombres de cualquier instrucción, que accidentalmente se encargan del magisterio de la enseñanza, mientras la ocasión les brinda una ocupación más lucrativa.

Necesitamos, pues, formar jóvenes que hagan de la enseñanza su carrera especial y única profesión, como sucede en la ingeniería, en la medicina y en otras ciencias.⁷⁰

Y los espacios en los cuales tales acciones se harían realidad, aquellos que permitiría a Santander *“avanzar un paso en la vía de la civilización”*, como se verá más adelante, eran las escuelas normales.

Ahora bien, si por un lado, el problema era la baja formación de los maestros, por otro, se presentaba su reducido número. Una mirada detenida a la distribución de los oficios y profesiones en el Estado Soberano de Santander en 1870 nos muestra que el ejercicio de la docencia era en sí una práctica poco deseada. Descontando las profesiones liberales, tales como el derecho, la medicina, la literatura y la ingeniería, a las que solo accedían los miembros de la clase alta, entre los oficios que requerían un cierto grado de alfabetización, como las de secretario, contador, recolector de impuestos, comerciante, militar y religioso, el oficio de maestro de escuela ocupaban el último nivel del escalafón. Pues de los 5 122 individuos que indispensablemente necesitaban saber leer y escribir para el cumplimiento efectivo de sus tareas, 3 827 eran comerciantes, 712 eran empleados de las distintas dependencias del gobierno (escribientes, contadores o recolectores de impuestos), 214 militares con rango, 199 eran religiosos, y tan solo 170 eran maestros de escuela. Esto nos indica que solo uno de cada 30 individuos

70 (GS), 27, octubre, 1870, p. 501.

que contaban con algún nivel de alfabetización decidía dedicarse a las labores educativas.⁷¹

Si así era la situación en 1870, es muy probable que en los años anteriores la cantidad de maestros fuera incluso menor, dado que el número de instituciones educativas con que contaba el Estado no superó, en promedio, a las 134 escuelas. Y probablemente la cuestión se mantuvo así por lo menos hasta 1883, cuando el número de maestros profesionales egresados de las Escuelas Normales –fundadas, entre otras cosas, para dar solución a este problema- apenas pasaba de la centena. En resumen, en condiciones como estas, durante la primera etapa de los gobiernos radicales, el ejercicio de la docencia debió ser extremadamente difícil. La carencia de fondos financieros se imponía como causa de la escasez y de la mala preparación de los maestros, lo que a su vez empobrecía al oficio, convirtiéndolo en una labor de segunda categoría.

...

A manera de conclusión puede dejarse sentado que, tanto por el ambiente ideológico, como por las circunstancias tan adversas que envolvían al sector educativo, una reforma de la instrucción hallaba sus justificaciones. Toda la elite política, en este momento mayoritariamente liberal, reconocía que la instrucción de las capas populares no solo sería benéfica para el país, sino necesaria. Sin escuelas, sin libros y sin maestros veían distante una Colombia republicana *verdadera*. Así que buscarían los medios legales y financieros para promover un cambio radical. Y fue por eso, como se verá más adelante, que propusieron, y de hecho ejecutaron, una reforma a la instrucción pública que tuviera en cuenta cada uno de los aspectos en los cuales existían fallas, es decir, en la financiación, en la cobertura, en las dotaciones de implementos de enseñanza y sobre todo, en la formación de los maestros.

71 Censo de la Población del Estado Soberano de Santander en el año 1870. Socorro: Imprenta del Estado. Cuadro No. 17.

2. LA REFORMA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y EL MODELO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS

Ante la grave situación de la instrucción pública los liberales decidieron actuar de manera directa. Entendían que la instrucción requería de una reforma profunda. Una reforma que hiciera de la educación la estrategia segura en la búsqueda de la *civilización*. Los sucesos políticos y culturales que caracterizaron al mundo occidental en aquellos días les habían mostrado que su función como dirigentes políticos consistía en hacer del gobierno un ente capaz no solo de financiar, dirigir y controlar la instrucción pública, sino de formar o moldear al tipo de individuo que demandaba la nueva sociedad. A este hecho se le conoció como *La Reforma instruccionalista*, programa educativo que se constituyó, como se verá a continuación, en el plan de reforma social más ambicioso que se proyectara durante el siglo XIX colombiano.

Conocidos los orígenes de la Reforma, nos corresponde ahora caracterizarla. Tarea a la cual dedicamos el presente capítulo. Para ello esta parte del estudio ha sido organizado en dos apartados principales. En el primero de ellos se describen los aspectos generales de la Reforma, es decir, cada una de las estrategias con las cuales se la puso en marcha, así como los resultados de su aplicación. Finalmente, en el segundo apartado, se describe y analiza la manera en que fue reorganizada y reorientada administrativa y pedagógicamente la Instrucción Pública con el fin de convertirla en la herramienta privilegiada para la formación de ciudadanos.

2.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA REFORMA INSTRUCCIONISTA

En términos puntuales la reforma instruccionalista consistió en poner bajo el amparo de los Gobiernos -tanto de la Unión como del Estado- la organización, la dirección, el control y la financiación del sector educativo público. Todo ello con el objeto de

hacer de la instrucción primaria una instancia educativa de carácter laico y obligatorio para las nuevas generaciones. Tal acción fue emprendida, en primer lugar, porque los liberales radicales querían convertir a la escuela en una más de las instituciones republicanas modernas; porque deseaban sacarla de la tutela de la iglesia, institución occidental que le había dado origen a principios de la edad moderna, pero que la mantenía anquilosada en la era del capital. Y en segundo lugar, porque sabían que la dirección y el sostenimiento de las escuelas públicas representaban una verdadera carga para los Distritos, debido no sólo a que sus recursos financieros eran insuficientes, sino también a que era evidente el desinterés que manifestaban tanto las autoridades como la población por el desarrollo de las escuelas públicas.

El proceso de transformación de la educación pública en instrucción obligatoria y laica comenzó, en el caso de Santander, con la carta constitucional de 1857, en donde se incluía el derecho de los miembros del estado a “recibir o dar la instrucción que a bien tengan”⁷². De ahí en adelante todas las constituciones promulgadas contendrían ese derecho⁷³. Sin embargo, fue con la Constitución de 1880, sin duda alguna influenciada en los aspectos educativos por la Reforma Instruccionista iniciada diez años antes, que se declaró la obligatoriedad de la instrucción primaria, sin que se aboliera el derecho de los ciudadanos a optar por cualquier otro tipo de instrucción⁷⁴. Así pues, aunque no se prohibía que la iglesia siguiera administrando instituciones educativas, al establecer el derecho a recibir instrucción por lo menos primaria, y sobre todo, al declararla obligatoria se empezaba a intervenir en un ámbito hasta ese entonces había sido controlado por las instituciones eclesiásticas.

72 GÓMEZ ORTÍZ, Armando y PARDO MARTÍNEZ, Orlando. Op. Cit. p. 234. Art. 3 de la Constitución del Estado de Santander de 1857.

73 En la Constitución para el Estado de Santander de 1859 se amparaba este derecho en su artículo 4; en el Acto reformativo de la Constitución del Estado de Santander de 1862, en el artículo 1; en la Constitución para el Estado Soberano de Santander de 1862, en el artículo 3. Ver: *Ibíd.* p. 245, 253 y 258.

74 *Ibíd.* p. 270-271. Numeral 11 del artículo 11 de la Constitución del Estado Soberano de Santander de 1880.

Con el camino abierto, los liberales se dieron a la tarea de organizar un sistema rudimentario que permitiera administrar un conjunto de instituciones escolares, sobre todo de escuelas primarias. Con la Constitución de 1859 la administración de la instrucción pública fue puesta en manos de los Distritos⁷⁵; pero esto solo trajo toda esa serie de dificultades que se comentaron en el capítulo anterior. Y en efecto, los liberales radicales consideraron que este había sido su más grave error; pues sabían que, por ejemplo, con la intención de ahorrar algunos pesos, en muchos de los distritos los alcaldes contrataban como *Directores* de las escuelas a los individuos que “*exigían menos remuneración*”, pues -tal como lo denunciaba el Jefe Departamental de Pamplona en 1868– poco les importaba que supieran o no “*enseñar, ni aun leer o escribir*”, sino que les costara “*lo menos posible su sostenimiento*”⁷⁶.

Por esta razón, un gran conocedor de la situación, como lo fue el presidente José María Villamizar Gallardo propuso en 1865, después de observar y reflexionar reposadamente acerca de los hechos, que se optara por “*poner la instrucción primaria bajo el amparo inmediato del gobierno del Estado, [para] darle una organización uniforme y aplicar a su fomento los fondos necesarios*.”⁷⁷

Como él, también otras figuras de la política local y nacional⁷⁸ habían llegado a concusiones similares. Al respecto el presidente Victoriano de Diego Paredes dijo lo que sigue en 1868:

El Gobierno debe asumir del todo, el establecimiento y dirección de las escuelas públicas; él debe escoger y nombrar los Directores de uno y otro sexo y asignarle los sueldos de que han de gozar; él debe exigir la construcción de los locales que faltan para dichas escuelas; él debe designar y suministrar los textos de enseñanza, y por último, debe reglamentar este ramo de manera que no deje nada que desear.⁷⁹

75 *Ibíd.* p.247. Art. 8 de la Constitución del Estado de Santander de 1859.

76 (GS), 10, septiembre, 1868, p. 774.

77 VILLAMIZAR, José María. *Op. Cit.* p. 9.

78 Como Victoriano de Diego Paredes, Solón Wilches, Narciso Cadena, los hermanos Felipe y Dámaso Zapata o el general Eustorgio Salgar.

79 (GS), 16, septiembre, 1868, p. 777.

Y ciertamente, como se verá a continuación, esa fue la tarea que emprendieron los gobiernos sucesivos: crear la legislación necesaria para reorientar la instrucción pública volviéndola obligatoria, gratuita y laica, y expandir el sector educativo a través del aumento de la financiación y la centralización de su administración.

2.1.1 Una nueva legislación para la Instrucción Pública. La primera medida adoptada por los liberales consistió en crear la legislación que permitiera la centralización definitiva la educación. Esta legislación fue expedida tanto por el Gobierno de la Unión como por el Gobierno del Estado. Las principales leyes nacionales fueron la *Ley XXVII* del 30 de mayo de 1868, la *Ley LXXXI* de 2 de julio de 1870 y el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria* del 1º de noviembre de aquel mismo año⁸⁰. Mediante la *Ley XXVII* se ordenó, entre otras cosas, la “*injerencia del Gobierno general en el ramo de instrucción pública*” con el objeto de: 1) sostener a la Universidad Nacional –fundada en septiembre de 1867-; 2) establecer en la capital de la Unión una Escuela Normal para la formación de maestros, a la que asistirían algunos jóvenes de cada uno de los 9 Estados; 3) crear en todo el territorio nacional varias escuelas públicas rurales y urbanas de instrucción primaria, y 4) unificar el sistema de instrucción pública primaria de toda la nación.⁸¹ Por su parte, con la *Ley LXXXI* de julio de 1870⁸² se autorizó al Ejecutivo para que organizara la instrucción pública primaria y fundara las Escuelas Normales en las capitales de los Estados. Finalmente, a través del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria* se reformó y se reglamentó pormenorizadamente el sistema de instrucción pública para toda la nación. Entre

80 Diario Oficial Extraordinario. Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1870, De aquí en adelante para referir este documento se usará la sigla DOIPP.

81 Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo XXIII, años 1867-1868. Bogotá: Imprenta Nacional, 1933. p. 345-348. (GS), 16, julio, 1868, p. 697.

82 MEJÍA ARANGO, Lázaro. Los radicales. Historia política del radicalismo del siglo XIX. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007, p. 389.

otras cosas esta norma se caracterizó porque hizo obligatoria la instrucción primaria -fuese esta pública o privada- para todas las capas de la sociedad, y porque promovió un modelo de enseñanza basado en los métodos pedagógicos *modernos* que priorizaban en la difusión de los saberes técnicos y de los valores republicanos por encima de los religiosos, aunque nunca dejó de tener en cuenta los principios morales del catolicismo.

Del mismo modo procedieron los poderes ejecutivo y legislativo del Estado Soberano de Santander al crear la *Ley XXXVI* del 1º de diciembre de 1868⁸³ y el *Código de Instrucción Pública del Estado*. Mientras que por intermedio de la *Ley XXXVI* se estableció que a partir de su promulgación las escuelas primarias de los distritos municipales quedaban bajo la responsabilidad del Gobierno del Estado, con el *Código de Instrucción Pública*, por su parte, se organizó el sistema de instrucción que regiría en el territorio de Santander, en los mismos términos que José María Villamizar y Victoriano de Diego Paredes ya habían señalado, tal como se mostró anteriormente. Su mayor logro fue configurar la instrucción como un todo dividido en “*tres grandes ramos*”: la enseñanza, la inspección y la administración, cada uno de ellos con sus respectivas funciones.⁸⁴

Con todo, las principales herramientas legislativas con las cuales fue posible configurar en el Estado Soberano de Santander el sistema de instrucción que los liberales radicales tanto deseaban, fueron el Código de Instrucción Pública y Decreto Orgánico Instrucción Pública Primaria.

El Código de Instrucción Pública fue creado en el marco de la *Ley XX* de 1868; ley que ordenaba la codificación de todas las leyes vigentes en el Estado, pero agrupadas en clases específicas: leyes de administración territorial, de elecciones, de control del orden público, leyes fiscales, leyes relativas al aparato militar, a la beneficencia, al comercio, a los aspectos civiles, judiciales, penales y, por supuesto, a los aspectos educativos. Fue así pues como surgieron junto al Código

83 (GS), 27, octubre, 1870, p. 501.

84 Códigos Legislativos del Estado Soberano de Santander. Contiene la constitución federal, la constitución del Estado y los Códigos político y municipal, de elecciones, de policía, fiscal, militar, de fomento, de instrucción pública y de beneficencia. Edición oficial. S. f. Arts.6-11. p. 528. De aquí en adelante este documento se citará como CIP.

de Instrucción Pública, el Código Político y Municipal, el de Elecciones, el de Policía, el Fiscal, el Código Militar, el de Fomento, el de Beneficencia, el Código Civil, el de Comercio, el Judicial, y el Código Penal.⁸⁵ Fue elaborado por Felipe Zapata y Gregorio Villafradez⁸⁶, ambos abogados y miembros del gobierno radical de Eustorgio Salgar.

El DOIPP por su parte, surgió en el marco de las leyes *XIII* de 1868⁸⁷ y la ley *LXXXI* de 1870. De la misma manera en que el CIP reglamentaba y organizaba la instrucción pública del Estado Soberano de Santander, el DOIPP organizaba aquel ramo de la administración a nivel nacional⁸⁸. Su objetivo central era dar cumplimiento a lo que había ordenado el artículo 13 de la *Ley XXVII* de 30 de mayo de 1868, es decir, hacer que el Gobierno nacional promoviera “*con los gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir a un sistema uniforme la instrucción pública en toda la Nación.*”⁸⁹ Sin embargo, para su aplicación en todo el territorio colombiano debía contar con la aprobación de los respectivos gobiernos de los Estados, dado que la Constitución de 1863 les reconocía la autonomía en materia legislativa. Fue firmado el 1º de noviembre de 1870 por el Presidente Eustorgio Salgar y por Felipe Zapata -miembro del gabinete de gobierno, al mando de la Secretaría del Interior y de Relaciones Exteriores-; y en cuanto a su forma y contenido se caracterizó por adoptar casi en su totalidad y “*textualmente (...) las mismas disposiciones contenidas en el Código de Instrucción*” de Santander⁹⁰.

85 (GS), 5, noviembre, 1868, p. 851. REY VERA, Gloria Constanza. La agenda educativa del Estado Soberano de Santander. En: MARTÍNEZ G., Armando y PARDO M., Orlando. (Eds.). El Sistema Jurídico en el Estado de Santander 1857-1886. Tomo 3. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008, p. 20. Documento formato cd.

86 (LEP), 9, enero, 1872, p. 32.

87 DOIPP. Parte preliminar. Esta ley disponía que el Gobierno Nacional promoviera con los Gobiernos de los Estados la manera de unificar en un solo sistema la instrucción pública en Colombia.

88 *Ibidem*.

89 *Ibidem*.

90 WILCHES, Solón. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1871. Socorro: Imprenta del Estado, 1871, p. 6. La afirmación es de Solón Wilches. Y así lo demuestran algunos análisis históricos recientes en los que se comparan estas dos disposiciones reglamentarias. CHIVATÁ, Helia María. Debate sobre la

En territorio santandereano el DOIPP fue aceptado por el presidente Narciso Cadena a principios de 1873, después de que se realizara, para tal efecto, un convenio entre el Gobierno nacional y el Gobierno del Estado el 4 de enero de aquel mismo año. En dicho convenio el Gobierno del Estado fue representado por el señor César C. Guzmán. Y fue él quien consiguió que a cargo del Tesoro Público nacional se aplicaran algunos gastos con los cuales el Estado de Santander aún no había podido cubrir.⁹¹

En resumen, hasta aquí se ha mostrado que la *Reforma instruccionalista* liberal aplicada en el Estado Soberano de Santander, contó con un programa legislativo -contenido principalmente en el CIP y en el DOIPP- para reorganizar al sector educativo. La cuestión que hay que tratar ahora es la de los resultados que trajo la aplicación de aquellas leyes.

2.1.2 Expansión del sector educativo. La segunda maniobra adoptada por los liberales radicales para acelerar el desarrollo de la instrucción pública en el Estado Soberano de Santander, consistió en fortalecer la financiación del sector educativo. Para ello, los dineros invertidos se obtuvieron tanto del Gobierno de la Unión -al aceptar la *Ley XXVII* del 30 de mayo de 1868, con la cual el Gobierno central se hacía cargo del sostenimiento de una buena cantidad de instituciones educativas establecidas en los Estados-, como de los fondos que se recaudaban al interior del territorio santandereano, principalmente de las rentas de aguardiente y degüello, además de las contribuciones especiales tales como las establecidas en las leyes *XVI* de 1867, que grababan los contratos de instrucción con un cargo de un decimo de peso, la *Ley XXVIII* de 1867 que estableció un impuesto al consumo de licores extranjeros⁹², o las multas para aquellos padres de familia que

Instrucción Pública en el Estado Soberano de Santander 1868-1886. [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de historia; 2009. p. 43-77.

91 CADENA, Narciso. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1873. Socorro: Imprenta del Estado, 1873, p.43.

92 Informe del presidente Victoriano de Diego Paredes a la Asamblea Legislativa el 15 de septiembre de 1868. En: (GS), 16, septiembre, 1868, p. 777-782.

no enviaran a sus hijos a las escuelas, establecidas en el artículo 86 del Código de Instrucción.

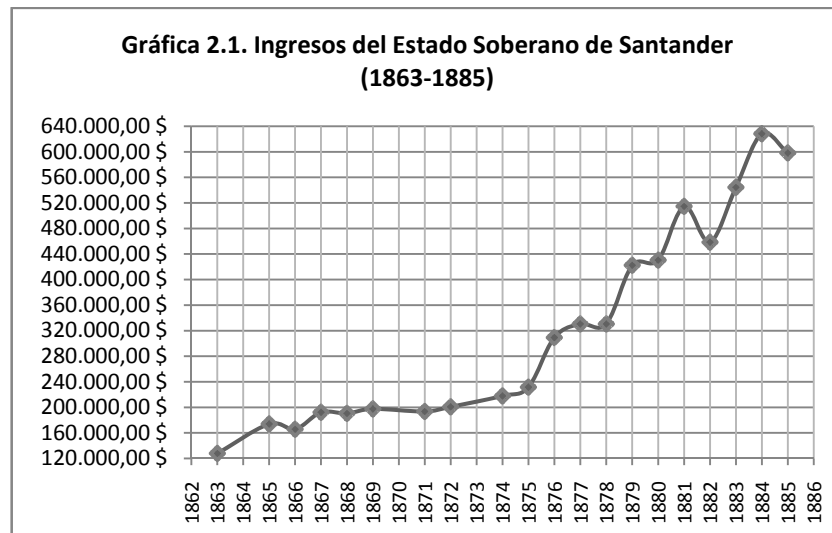
Estas y otras técnicas de recaudo aplicadas durante el periodo liberal permitieron al Estado mejorar sus finanzas. Atrás quedaba la desdichada situación económica de 1859-1862, cuando los ingresos del Estado escasamente alcanzaban *“para atender a sus gastos ordinarios”*⁹³, según decían los gobernantes. En contraste con aquella época, las nuevas fuentes de ingreso ayudaron a engrosar las arcas del Estado. Así pues, mientras que en 1860 el Estado pudo con dificultad recaudar 70 200 pesos⁹⁴, entre 1863 y 1885 el recaudo efectivo sería muy superior. De hecho, a principios de este periodo el ingreso fue de 127 730 pesos, y en 1885 de aproximadamente unos \$600 000, lo que significa que el ingreso crecía a un ritmo anual del 8,25%, hasta llegar a quintuplicarse, tal como se puede apreciar en la tabla 2.1 y en la gráfica 2.1.

Tabla 2.1. Ingresos del Estado soberano de Santander (1863-1885)(Cifras en pesos)							
Años	Ingresos	Años	Ingresos	Años	Ingresos	Años	Ingresos
1863	127 730	1869	197 339	1876	309 066	1881	514 668
1865	173 801	1871	193 414	1877	330 468	1882	458 468
1866	165 692	1872	200 748	1878	330 468	1883	544 523
1867	192 056	1874	217 786	1879	422 478	1884	628 319
1868	190 494	1875	231 458	1880	430 528	1885	598 319

Fuentes: Datos 1863: GS, 22-12-1864, p. 381; Datos 1865: GS, 26-11-1864, p. 357; Datos 1866: GS, 6-12-1866, p. 912; Datos 1867: GS, 15-11-1868, p. 886; Datos 1868: GS, 16-09-1868, p. 783; Datos 1869: Leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Santander en sus sesiones de 1866. Socorro: Imprenta de Arenas y Cancino, 1868, p. 74-81; Datos: 1871: GS, 22-10-1871, p. 490; Datos 1872: GS, 19-10-1871, p. 251; Datos 1874: GS, (L y D) de 1873. Socorro: Imprenta del Estado, 1874, p. 119; Datos 1875: (L y D) de 1874. Socorro: Imprenta del Estado, 1875, p. 141; Datos 1876: GS, 18-11-1875, p. 215; Datos 1877: 7, noviembre, 1876, p. 187; Datos 1878: (GS), 26, noviembre, 1877, p. 277; Datos 1879: (GS), 23, noviembre, 1878, p. 408; Datos 1880: (GS), 25, noviembre, 1879, p. 852; Datos 1881: (GS), 24, agosto. 1880, 287; Datos 1882: (GS), 15, diciembre, 1881, p. 694; Datos 1883: (GS), 14, diciembre, 1882, p. 1051; Datos 1884: (GS), 4, diciembre, 1883, p. 1335; Datos 1885: (GS), 10, marzo, 1884, p. 1759.

93 (GS), 20, junio, 1859, p. 321. Durante este año los ingresos del Estado solo procedían del impuesto único y directo, el cual fue férreamente combatido por los habitantes.

94 (GS), 1, junio, 1860, p. 473.



Fuentes: Datos de la tabla 2.1

Los nuevos ingresos les permitirían a los liberales levantar poco a poco un aparato burocrático que permitiera administrar al Estado Soberano de Santander según los fundamentos de la burocracia moderna. Les ayudaría, en primera instancia, a fortalecer el aparato burocrático mediante el aumento del número de sus funcionarios. En efecto, mientras que en 1859⁹⁵ el Departamento de Gobierno, por ejemplo, pagaba un personal de 129 individuos, incluidos el presidente, el secretario de gobierno, los 92 alcaldes y los 35 diputados; en 1882⁹⁶, en ese mismo Departamento se pagarían salarios a más de 200 empleados públicos, entre los cuales se encontraban los diputados, el presidente y sus secretarios, los Jefes Departamentales y sus oficiales, el archivero, los 101 alcaldes, los funcionarios de la imprenta, los jefes y oficiales de la fuerza pública y los corregidores. En segundo lugar, con los nuevos ingresos les sería posible a los liberales fomentar distintas actividades económicas, es decir, invertir dineros en empresas con la intención de motivar al sector privado para que se encargase de las actividades productivas. Finalmente el crecimiento financiero también les daría a los liberales la oportunidad de ampliar la esfera de acción del estado con la creación de nuevas dependencias administrativas; así pues, a las dependencias

95 (GS), 20, noviembre, 1858, p. 255. (GS), 20, diciembre, 1858, p. 272.

96 (GS), 15, diciembre, 1881, p. 693-694.

más esenciales tales como las de gobierno, justicia, hacienda y deuda pública, aunaron las de beneficencia e instrucción.

Toda esta situación de renovación y ampliación del sector público, y en general toda la política de fomento económico y desarrollo social que emprendieron los liberales se vería reflejada en el aumento del gasto estatal. En la gráfica 2.2 puede observarse que en efecto los gastos del Estado aumentaron considerablemente entre 1859 y 1885, pues se pasó de presupuestar un gasto de 111 099 pesos en 1859 a efectuar un consumo de 692 073 pesos hacia el final del periodo radical⁹⁷.



Fuente: Datos de las tablas 1.1 y 2.3

Como hemos dicho, tal hecho tuvo origen en el desarrollo de los múltiples aspectos del programa de modernización de la sociedad y del estado emprendido por los radicales, sin embargo, fue la instrucción pública el elemento que en mayor medida ayudó aumentar el gasto público.

Dado que la educación había sido reconocida como un aspecto más entre los negocios del gobierno, y como los liberales tenían un especial interés en fomentarla, le fue otorgada una mayor participación no solo en sus agendas de gobierno sino en los mismos presupuestos de gasto. De hecho, entre 1869 y 1880,

⁹⁷ Ver también tablas 1.1 (ubicada en el primer capítulo) y 2.3.

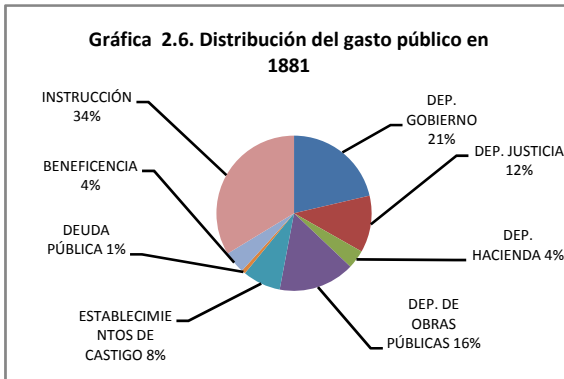
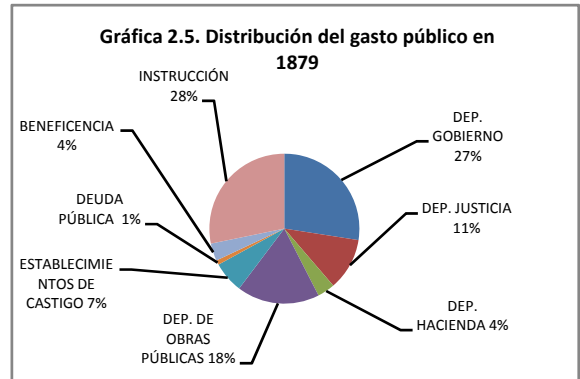
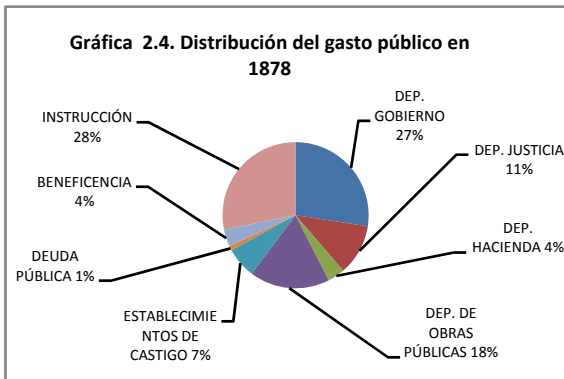
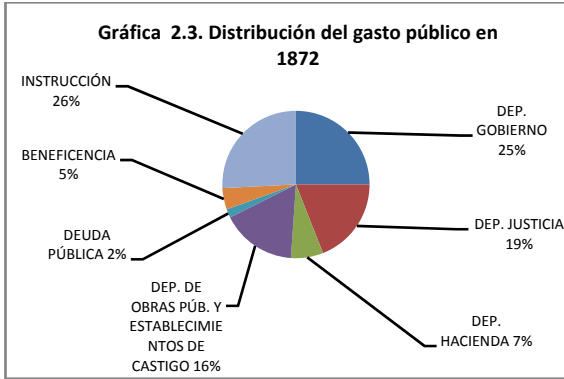
momento en el cual la Instrucción Pública era tan sólo uno más de los renglones del Departamento de Gobierno, más de la mitad del presupuesto de este departamento se gastaba en el ramo educativo. Tal como puede observarse en la tabla 2.2, es evidente que en ninguno de esos años el gasto presupuestado para la Instrucción Pública fue inferior al 40%; que en la mayoría de los años el 50% del gasto del Departamento de Gobierno se destinó para la instrucción, y que en algunos años como en 1877 y 1879 ese gasto fue incluso superior al 60%.

Años	Instrucción	%	Dep. Gobierno	%
1869	34 780	43	81 202	100
1871	41 600	46	90 818	100
1872	54 610	51	107 596	100
1874	61 550	50	121 669	100
1875	80 204	55	146 775	100
1876	83 720	57	145 770	100
1877	114 072	62	183 860	100
1878	127 984	51	252 544	100
1879	170 908	61	281 628	100
1880	160 258	59	273 109	100

Fuente: Datos de 1869: Leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Santander en sus sesiones de 1868 (En adelante: L y D). Bogotá: Imprenta y estereotipa de Medardo Rivas, 1869, p. 74-81; Datos de 1871: (GS), 22, octubre, 1870, p. 490; Datos de 1872: (GS), 19, octubre, 1871, p. 251-252; Datos de 1874: (L y D) de 1873. Socorro: Imprenta del Estado, 1874, p. 119-126; Datos 1875: (L y D) de 1874. Socorro: Imprenta del Estado, 1875, p.142-143; Datos de 1876: (GS), 18, noviembre, 1875, p. 215-217; Datos de 1877: (GS), 7, noviembre, 1876, p. 187; Datos 1878: (GS), 26, noviembre, 1877, p. 274; Datos1879: (GS), 20, noviembre, 1878, p. 394 y (GS), 23, noviembre, 1878, p. 408; Datos1880: (GS), 25, noviembre, 1879, p. 849.

Por si esto fuera poco, los datos oficiales también señalan que a partir de 1869 y hasta el final del periodo radical la instrucción fue el renglón administrativo que acaparó la mayor parte del gasto público. Así por ejemplo, entre 1872 y 1878, mientras que la participación presupuestal que le correspondió al sector educativo fue superior al 25%, la de los ramos de la Justicia, la Hacienda y las Obras Públicas fue inferior al 18%. Incluso, en algunos años el sector educativo llegó a

gastar la tercera parte del presupuesto –tal como ocurrió en 1879 y 1881-, nivel de gastos que ningún otro ramo de la administración alcanzó durante todo el periodo radical. (Ver gráficas* 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 y la tabla 2.3)

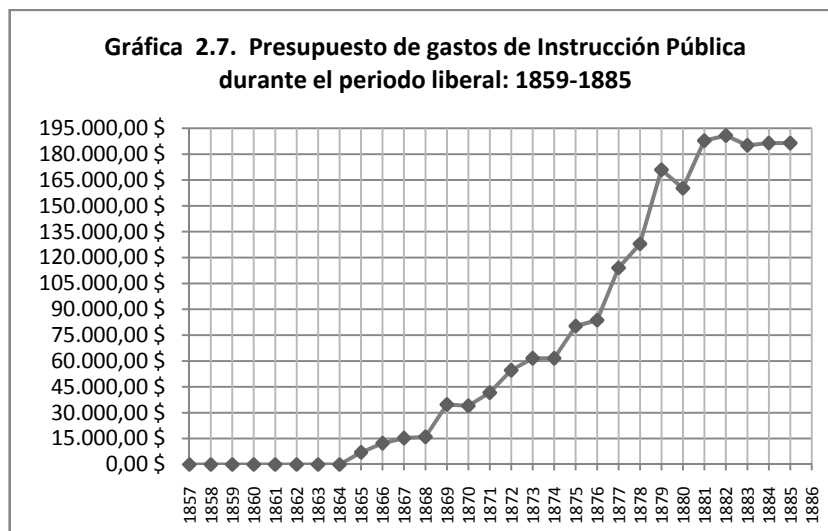


* Fuente: Tabla 2.3.

Tabla 2.3. Gastos del Estado de Santander detallado por Departamentos administrativos. 1869-1885 (Valores en pesos y en porcentajes)																				
Años	Dep. Gobierno	%	Dep. Justicia	%	Dep. Hacienda y Tesoro público	%	Dep. De obras Públicas	%	Establecimientos de castigo	%	Deuda pública	%	Beneficencia	%	Instrucción	%	Otros	%	Gasto total	%
1869	81 202	38	39 154	18	14 649	7	60 314	28			10 447	5	7 053	4	34 780	16			212 819	100
1870																			212 014	
1871	90 818	46	39 438	20	15 420	8	39 472	20			3 947	2	7 581	4	41 600	21			196 676	100
1872	107 596	48	40 298	18	15 072	7	35 016	16			3 947	2	10 024	5	54 610	25	8 872	4	220 295	100
1874	121 669	51	42 258	18	14 652	6	47 068	19			2 448	1	12 592	5	61 550	26			240 687	100
1875	146 775	54	42 608	16	14 992	5	23 500	9	28 032	10	2 448	1	13 814	5	80 204	29			272 169	100
1876	145 770	42	43 142	13	16 592	5	89 833	26	30 544	9	2 440	1	12 864	4	83 720	25			341 194	100
1877	183 860	45	47 705	12	16 776	4	103 433	26	30 592	8	4 490	1	17 162	4	114 072	28			404 020	100
1878	252 544	55	51 172	11	17 176	4	80 833	18	30 692	7	4 490	1	17 162	4	127 984	28			454 071	100
1879	281 628	55	56 433	11	19 360	4	91 138	17	36 756	7	4 490	1	23 859	5	170 908	33			513 650	100
1880	273 109	53	60 394	12	19 830	4	79 750	16	45 014	9	5 880	1	25 559	5	160 258	31			509 536	100
1881	119 088	21	66 065	12	21 600	4	88 500	16	44 396	8	4 490	1	25 559	5	187 810	33			577 510	100
1882	344 154	44	75 954	11	39 107	5	56 550	7	48 184	6	948	0	27 059	3	190 791	24			782 748	100
1883	234 833	35	76 176	12	35 730	5	59 850	9	45 184	7	948	0	25 950	4	185 094	28			663 766	100
1884	239 483	35	80 556	12	36 356	5	61 350	9	52 684	8	948	0	29 450	4	186 431	27			687 615	100
1885	240 578	35	80 775	12	38 356	5	61 350	9	52 684	8	948	0	30 950	4	186 431	27			692 073	100

Fuente: Datos de 1869: Leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado Soberano de Santander en sus sesiones de 1868 (En adelante: L y D). Bogotá: Imprenta y estereotipa de Medardo Rivas, 1869, p. 74-81; Datos de 1871: (GS), 22, octubre, 1870, p. 490; Datos de 1872: (GS), 19, octubre, 1871, p. 251-252; Datos de 1874: (L y D) de 1873. Socorro: Imprenta del Estado, 1874, p. 119-126; Datos 1875: (L y D) de 1874. Socorro: Imprenta del Estado, 1875, p.142-143; Datos de 1876: (GS), 18, noviembre, 1875, p. 215-217; Datos de 1877: (GS), 7, noviembre, 1876, p. 187; Datos 1878: (GS), 26, noviembre, 1877, p. 274; Datos 1879: (GS), 20, noviembre, 1878, p. 394 y (GS), 23, noviembre, 1878, p. 408; Datos 1880: (GS), 25, noviembre, 1879, p. 849; Datos 1881: (GS), 24, agosto. 1880, 287; Datos 1882: (GS), 15, diciembre, 1881, p. 694-695; Datos 1883: (GS), 14, diciembre, 1882, p. 1051; Datos 1884: (GS), 4, diciembre, 1883, p. 1335-1338; Datos 1885: (GS), 10, marzo, 1884, p. 1759.

En conclusión, a partir de 1868 y sobre todo después de 1870, es decir después de que los liberales generaran las leyes adecuadas para encabezar una reforma instrucionista sólida, se produjo un aumento en la inversión para la educación. En efecto, como puede apreciarse en la gráfica 2.7, el gasto aumentó de \$15 280 en 1867, a \$190 791 en 1882, año en el cual se efectuó el gasto más alto de todo el periodo radical.



Fuente: Datos de las tablas 1.1 y 2.3

Es posible afirmar entonces, que los gobiernos santandereanos preocupados como estaban por fomentar el desarrollo de la Instrucción, apoyaron y pusieron en práctica una Reforma que obligaba al aparato estatal a invertir sumas significativas en beneficio de la educación. Las cifras así lo demuestran. La financiación de la instrucción con fondos públicos fue todo un hecho a partir de 1869-1870, y esta se mantuvo e incluso aumentó con el paso de los años. Aquello fue una consecuencia directa de la Reforma Instruccionista: el grado de importancia que los liberales radicales le habían otorgado a la educación; su afán por organizar un sistema unificado de enseñanza, y su interés por profesionalizar a los maestros, hizo que los dineros dedicados a la educación aumentaran considerablemente. Así pues, a diferencia de los políticos de la primera mitad del siglo XIX, los liberales radicales buscaron sinceramente la manera de dar a la Reforma un asiento real, razón por la cual impulsaron medidas cuya principal meta fuera expandir el sector educativo, es decir: aumentar la cobertura escolar, y perfeccionar el servicio con mejores maestros y nuevos materiales didácticos. Aunque no podemos sustentar que todo el sector educativo experimentara una firme expansión, sabemos, no obstante, que hubo logros significativos. La cobertura, por ejemplo, tuvo un considerable crecimiento. A diferencia de los años anteriores, entre 1868 y 1885 los gobiernos pudieron mantener en funcionamiento

por lo menos 2 instituciones educativas por distrito, e incluso en algunos años, como puede observarse en la tabla 2.4, sobre todo entre 1871 y 1880, en la mayoría de los distritos hubo más de 2 entidades escolares, y varias de ellas estaban dedicadas a la formación profesional, tales como el Colegio Universitario de Santander o las Escuelas Normales. En todas estas instituciones se pudieron educar una buena cantidad de niños y jóvenes de ambos sexos. Y aunque las cifras no nos parezcan deslumbrantes, sabemos por ejemplo, que mientras en 1865 el gobierno ofrecía alguna clase de instrucción al 1,4% de la población, a partir de 1870 pudo dar educación a más del 3% de la población total, a casi el 4% de la población infantil y a más del 10% de los niños en edad escolar. En materia de útiles escolares desde el primer mandato del presidente Solón Wilches se hicieron imprimir cerca de 2 500 manuales⁹⁸. En 1872 la Dirección General de Instrucción Pública invirtió \$12 365 en la publicación de 87 000 libros escolares, 8 000 mapas y 16 000 citologías para distribuir las entre los Estados.⁹⁹ Un año después repartió 20 000 pizarras, 333 750 cuadernos, 300 000 tizas, 10 000 tinteros, 5 054 libros de lectura, 9 530 de zoología, 5 658 de aritmética, 2 945 de gramática para niños y 1 189 para maestros, 510 colecciones de citologías y 5 421 mapas tanto del país como de los Estados.¹⁰⁰

98 WILCHES, Solón. Op. Cit. 1871, p. 7. Específicamente la obra de aritmética elemental de Primitivo Nieto y la de caligrafía y lectoescritura de Froilán Gómez.

99 RAUSCH, Jane. Op. Cit. p. 159.

100 Diario Oficial, 18, febrero, 1874, p. 1406-1407.

Tabla 2.4. Cobertura en Instrucción pública y privada de primaria y secundaria entre 1868-1883													
AÑO	Instituciones			Alumnos			Población			Porcentajes			
	Primaria	Secundaria	Total	Primaria	Secundaria	Total	Total del estado	Infantil total	Infantil en edad escolar: de 7 a 21. Años	Escuelas por Distrito	Población total con acceso a educación	Población infantil con acceso a educación	Población en edad escolar con acceso a educación
1868	206	18	224	6 075						2,2			
1869	206			7 351									
1870	221	10	231	7 595	922	8 517	425 427	237 451	141 695	2,3	2	3,6	6
1871	260	26	286	12 238	1101	13 339				2,8	3,1	5,6	9,4
1872	304	26	330	13 207	986	14 193				3,3	3,3	6	10
1873	304	13	317	13 207						3,1			
1874	291	20	311	11 974	541	12 515				3,1			
1875	295	14	309	12 423	872	13 295				3,1			
1876	279	14	293			12 232				2,9			
1878	234	15	249	9 171									
1879	262	15	277	13 457	631	14 080							
1880	296	7		9 435	412								
1882	209	5		10 202	191								
1883	191	5	196	9 855	183	10 038							

Fuente: (GS), enero-septiembre, 1868, p. 505, 513, 522, 530, 539, 546, 571, 588, 593, 626, 643, 651, 656, 671, 677, 732, 747, 765, 771 y 790; Censo de la Población del Estado Soberano de Santander en el año 1870. Socorro, Imprenta del Estado; WILCHES, Solón. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1870. Socorro: Imprenta del Estado, 1870, p. 5; (GS), 22, junio, 1871, p. 123; (GS), 17, julio, 1871, p. 150; WILCHES, Solón. Op. Cit. 1871, p. 5; WILCHES, Solón. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1872. Socorro: Imprenta del Estado, 1872, p. 9; RAUSCH, Jane M. La educación durante el federalismo. La Reforma escolar de 1870. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad Pedagógica Nacional, 1993. p. 169-170. LÓPEZ CH., F. Op. Cit. P. 82; Diario Oficial, 24, enero, 1874. p. 1321-1322; CADENA, Narciso. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1873. Socorro: Imprenta del Estado. 1873, p. 53-54; PARRA, Aquileo. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1875. Socorro: Imprenta del Estado. 1875, p. 36; ESTRADA, Marco A. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1876. Socorro: Imprenta del Estado. 1876, p. 9. ESTRADA, Marco A. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1878. Socorro: Imprenta del Estado, 1878, p. 33 y 47. WILCHES, Solón. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1879. Socorro: Imprenta del Estado, 1879, p. 36-43; (GS), 2, mayo, 1880, p. 38; (GS), 4, mayo, 1880, p. 131; (GS), 7, mayo, 1880, p. 135. WILCHES, Solón. Mensaje del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1882. Socorro: Imprenta del Estado, 1882, p. 13; CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1882. Socorro: Imprenta del Estado 1882, p. 9-10. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1883. Socorro: Imprenta del Estado 1883, p. 10.

Aunque eran pocos, estos beneficios nunca antes se habían visto, y muy seguramente se hubieran mantenido e incluso aumentado si las guerras civiles tan comunes en el siglo XIX no se hubieran presentado. Pero esto no sucedió. Y en efecto en la segunda fase del periodo radical se presentaron dos guerras de

carácter nacional, cuyas causas, curiosamente, estuvieron relacionadas con las mismas reformas liberales: nos referimos a las guerras civiles de 1876-1877 y 1884-1885. La primera de esas contiendas bélicas se desató en julio de 1876. Inició en el Estado del Cauca y fue una abierta confrontación entre los defensores de la enseñanza laica y sus opositores. Aunque la victoria la obtuvo el partido modernizador al mando del General Julián Trujillo, la Reforma, y con ella el propio radicalismo, habían quedado heridos de muerte.¹⁰¹ La segunda, por su parte, se llevó a cabo entre agosto de 1884 y marzo de 1885. En ella se enfrentaron los defensores del programa de la Regeneración promovido por el presidente Rafael Núñez, programa con el cual se echaban a bajo varias de las reformas administrativas y políticas que habían emprendido los liberales. La victoria la obtuvo el bando de Núñez, y con ella se le puso punto final tanto a la hegemonía de los liberales, como a su proyecto educativo.

En términos puntuales, ambas guerras desestabilizaron al sector educativo, pues la situación de orden público obligó a los gobiernos tanto nacionales como estatales a suspender todas las actividades escolares¹⁰². Los dineros con los cuales se financiaba la educación fueron desviados para el mantenimiento del aparato militar¹⁰³; las escuelas fueron convertidas en verdaderos cuarteles por los bandos gobiernistas y atacadas y destruidas por los bandos rebeldes, y los maestros fueron obligados a abandonar sus lugares de trabajo o a defenderlos con sus vidas¹⁰⁴. En fin, aquellas guerras destruyeron lo que tanto había costado a

101 RAUSCH, Jane. Op. Cit. p. 174.

102 (GS), 23, agosto, 1877, p. 127. Por decreto del ejecutivo nacional 428 de 1876 se ordenó suspender las clases en toda la nación. ESTRADA, Marco A. Informe del Presidente del Estado Soberano de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1877. Socorro: Imprenta del estado, 1877. p. 22-24.

103 (GS), 8, febrero, 1877, p. 12. Ver por ejemplo el Decreto del 15 de enero de 1877 por el cual se suspendió el mantenimiento de la Escuela Normal de Institutoras del Estado.

104 Informaba Alberto Blume como Superintendente de Instrucción en 1878 que durante la guerra de 1876-1877 "las Escuelas, se cerraron; mobiliario y útiles de muchas de éstas, sirvieron a algunos fanáticos para desahogar con su destrucción la rabia que en ellos había excitado el progreso del país. Muchos de los inteligentes y laboriosos obreros de esos templos, comprendieron la voz del siglo y la situación lamentable de su patria, cambiaron las pacíficas armas de Minerva por las de Marte abandonando las bancas del trabajo, sus hogares y familias para correr al campo de batalla en

los liberales levantar, un sistema educativo para las clases populares. Sin embargo, su legado quedaba incólume, pues de ahí en adelante –incluso hasta nuestros días- ningún grupo de la elite política dejaría de reconocer que la instrucción de las mayorías en los valores republicanos burgueses no solo era necesaria sino forzosa.

En conclusión, se puede señalar, primero, que el compromiso de los liberales radicales por expandir el sector educativo fue real, pues no dudaron en aumentar la financiación de la educación para establecer más y mejores escuelas; segundo, que de esta manera la Reforma Instruccionista contó con unas bases suficientemente fortalecidas como para hacer de la educación un instrumento que permitiera formar a los ciudadanos y llevar al país hacia la *civilización* que tanto deseaban; y tercero, que fueron las confrontaciones bélicas acaecidas en la segunda etapa del periodo radical, los eventos políticos con los cuales se vendrían abajo no solo su proyecto educativo, sino su programa político general: modernizar según los criterios liberales tanto a la sociedad colombiana como a su aparato estatal.

2.2 REORGANIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Por otra parte, para hacer de la Reforma el instrumento más apropiado para la formación de ciudadanos, los liberales radicales decidieron reorganizar la instrucción pública. Así pues, su primera tarea consistió en definir o aclarar lo que habría de entenderse por el término: *La Instrucción Pública*. Esa definición señalaba que, *La Instrucción Pública* debía entenderse como una institución configurada por dos aspectos o elementos diferenciados pero, por supuesto, íntimamente relacionados: la organización burocrática, por un lado, y la organización escolar, o el aparato educativo en sí, por otro. En consecuencia, *La*

donde tal vez había mucho qué perder o mucho qué ganar. DULCE ET DECORUM EST PRO PATRIA MORI.” (GS), 14, mayo, 1878, p. 134

Instrucción Pública fue tanto una *Rama* de la burocracia gubernamental, con todos sus funcionarios, sus reglamentos, funciones y recompensas; como el conjunto de instituciones educativas debidamente organizadas, con sus métodos y contenidos de enseñanza, sus reglamentos y su sistema de promoción. En otras palabras, *La Instrucción Pública* designaba, por un lado, un *Ramo* de la administración gubernamental; y por otro, el conjunto de elementos o principios tanto pedagógicos como administrativos con los cuales se configuraría el *sistema uniforme de instrucción* que ordenada en su artículo 13 la *Ley XXVII* de mayo 30 de 1868.

2.2.1 La Instrucción Pública como organización burocrática: la administración y la inspección. Pues bien, desde el punto de vista estrictamente administrativo la reforma liberal creó una estructura burocrática conformada por una serie de entidades administrativas encargadas tanto de la dirección en general, como de la financiación y la vigilancia.

2.2.1.1 Entidades administrativas de las Instrucción Pública. La Instrucción Pública estaba conformada por entidades cuya autoridad se extendía a distintos marcos político-administrativos. En el nivel central, y bajo la tutela del Secretaria del Interior y de Relaciones Exteriores se encontraba la *Dirección General de Instrucción Pública*. Esta entidad se hallaba a cargo del *Director General de Instrucción*, quien era nombrado por el ejecutivo pero con el consentimiento del Senado, y sobre quien recaía la tarea central de la administración educativa: ejercer el control de todo el sistema a nivel nacional.¹⁰⁵

Ahora, en el marco de los Estados Federales, la administración de la instrucción recaía sobre una entidad de nivel medio denominada *Dirección de Instrucción Pública*. Su principal funcionario era el *Director de Instrucción*. Lo nombraba y sostenía el Poder Ejecutivo de cada uno de los Estados que habían aceptado el Decreto -como el Santander, por ejemplo-, pero era postulado para el cargo por el

105 DOIPP. Arts. 5-9.

Director General. Su principal deber consistía en administrar la instrucción pública al interior del respectivo Estado, bajo las órdenes del *Director General* y en cumplimiento de las leyes establecidas.¹⁰⁶

En el nivel local, es decir en las Jefaturas Departamentales y en los Distritos, se encontraban las entidades de base: los *Consejos Departamentales*, en nivel de las Jefaturas, y las *Comisiones de Vigilancia*, en nivel Distrital. Los *Consejos Departamentales* estaban a cargo de los *Inspectores Departamentales* o de los *Jefes Departamentales*, si aquellos no eran nombrados por falta de recursos. En todo caso, los funcionarios que quedaban a cargo de los Consejos Departamentales, eran nombrados por el presidente del Estado¹⁰⁷, y tenían por función, no solo mantener bajo control a sus subalternos (los Inspectores Locales y los maestros), sino también, visitar las escuelas públicas y privadas de su departamento; todo ello con el fin de cerciorarse que la asistencia de los alumnos era regular, que los maestros cumplían con sus tareas y que los distritos ejecutaban sus propias funciones. Además, también les concernía vigilar la administración y la inversión de los bienes y rentas de cada una de las escuelas que estaban a su cuidado; presidir los exámenes anuales y las conferencias de pedagogía; recibir y examinar los informes sobre el desarrollo de la instrucción pública que las Comisiones de Vigilancia le tenían que remitir, y elaborar unos informes mensuales en los que se diera cuenta de la marcha de la instrucción pública en su departamento.¹⁰⁸

Finalmente, los Inspectores Locales eran quienes ocupaban el último lugar en esta cadena burocrática. Como funcionarios de la instrucción se encargaban de mantener bajo vigilancia no sólo a los maestros y a los alumnos sino también a los padres de familia. En grupos de tres o nueve conformaban las llamadas *Comisiones de Vigilancia*. Eran nombrados por los *Inspectores Departamentales*, y su principal función consistía en presionar a su comunidad para que la instrucción

106 DOIPP. Arts. 24 al 28.

107 CIP. Art. 225.

108 CIP. Arts. 227-235.

marchara adecuadamente en todos los sentidos. Hay que resaltar que eran ellos quienes, en última instancia, hacían sentir la presencia del estado, pues actuaban como canal de comunicación entre las autoridades centrales y la comunidad.¹⁰⁹

2.2.1.2 Responsabilidades financieras de las entidad administrativa. Esta nueva estructura administrativa también reformuló el margen de responsabilidad financiera correspondiente a cada uno de los entes administrativos. En el nuevo plan, a la nación se la responsabilizó del financiamiento total de las escuelas normales y de todas las escuelas primarias que se fundaron en cada uno de los Estados que aceptaron el DOIPP. Por este motivo fue el Gobierno nacional el que dotó de libros, cuadernos, mapas y demás útiles de enseñanza a todas las escuelas fundadas por la nación; fue también el Gobierno central, el que favoreció el establecimiento de las *Bibliotecas Populares Circulantes*, y el que se encargó del sostenimiento de las *Direcciones de Instrucción Pública* y del sistema de inspección en general.¹¹⁰

Los Estados, por su parte, acarrearón con los gastos de los *Consejos de Instrucción Pública*; con el pago de los salarios de los maestros de las escuelas urbanas; con el sostenimiento de las escuelas rurales, y con el giro de auxilios financieros a los distritos más pobres de sus territorios, para que estos logaran establecer y sostener una o dos escuelas primarias. A los distritos, finalmente, les correspondió encargarse de la construcción y conservación de los edificios de sus respectivas escuelas, así como del mobiliario escolar y de pagar los gastos que se ocasionaban por inspección local.¹¹¹

2.2.1.3 El sistema de inspección y vigilancia de la Instrucción Pública. La reforma también creó un nuevo sistema de inspección o vigilancia para el sector educativo. La inspección era considerada la parte más importante del sistema, pues era vista

109 DOIPP. Arts. 208-222.

110 DOIPP. Arts. 246-251.

111 CIP. Arts. 259-325.

como la única herramienta, por llamarla de algún modo, que haría posible que tanto los alumnos como los maestros, cumplieran con sus obligaciones. La ejercían todos y cada uno de los funcionarios estatales: el *Director General*, supervisaba a los *Directores* de los Estados; estos vigilaban a los *Inspectores Departamentales*; quienes a su vez ejercían inspección sobre los *Inspectores Locales*, es decir los miembros del funcionariado que conformaba la primera instancia en una cadena ascendente de vigilancia.

De manera especial, la inspección iba dirigida a esa parte de la población que se hallaba directamente relacionada con la instrucción: los maestros, los alumnos y los padres de familia. Pero de ninguna manera dejaba de involucrar al resto de la población, sobre todo a los demás funcionarios del gobierno¹¹², a los curas y a los ciudadanos de renombre. En cuanto al primer grupo, el objetivo primordial de la inspección consistía en hacer que, maestros, alumnos y padres de familia, actuaran conforme a lo establecido no solo en las leyes de instrucción, sino en los reglamentos escolares y sobre todo en las más básicas normas de comportamiento social. Por consiguiente, los funcionarios de la instrucción trabajaban denodadamente por hacer que la asistencia a la escuela fuera puntual y regular; por hacer que los alcaldes y los policías estuvieran muy atentos y prestos a evitar que los niños abandonaran sus lugares de estudio; y por lograr, en fin, que los padres enviaran a sus hijos a las escuelas o que los maestros trabajaran con honradez y cumplimiento.¹¹³

Hay que resaltar, finalmente, que en el caso de los maestros, la inspección tenía también una función formadora, dado que a los Inspectores Departamentales se les encomendó la tarea de prepararlos y ponerlos al día en materia pedagógica. Todo ello con el fin de avanzar en la resolución –como se recordara- de uno de los más graves problemas del sector educativo: la falta de maestros idóneos.¹¹⁴ Este hecho nos muestra, de paso, que los funcionarios contaban con alguna

112 CIP. Art. 210.

113 CIP. Arts. 198, 215-224.

114 CIP. Arts. 198, 209, 217.

preparación letrada, dado que los miembros de las Comisiones de Vigilancia, por ejemplo, debían “Aprender [–por su cuenta–] los métodos de enseñanza (...) para hacerlos conocer y practicar en las Escuelas primarias”¹¹⁵.

En resumen, la *Reforma Instruccionista* creó un aparato gubernamental que permitiera administrar y regular el funcionamiento de la instrucción pública. Su característica más importante consistió, por un lado, en dividir la administración en varias entidades cuya acción se extendía a un espacio o campo político-administrativo específico, y por otro, en configurar un sistema de inspección o vigilancia que permitiera –como decían en la época- *conservar inquebrantable el bello edificio de la instrucción*, según la expresión del Presidente Narciso Cadena.¹¹⁶

2.2.2 La Instrucción Pública como organización escolar: la enseñanza y el modelo pedagógico para la formación de ciudadanos. La Instrucción Pública también fue definida como organización escolar, o en otras palabras, como un todo configurado por distintos elementos pero correlacionados en pro de un mismo objetivo: instruir a un sector de la población.¹¹⁷ Esos elementos eran tanto de carácter pedagógico como administrativo. En el lenguaje de los liberales de la época, para hacer referencia a lo que hoy día se denomina la organización escolar se utilizó el concepto de *la enseñanza*. *La Instrucción Pública* de la segunda mitad del siglo XIX no alcanzó a constituirse como sistema educativo, es decir, como una organización de amplias dimensiones que lograra conjugar los diversos sectores de la realidad social –que vinculara principalmente los sectores de la

115 CIP. Art. 227.

116 CADENA, Narciso. Op. Cit. 1874. p.29.

117 Las organizaciones, según lo ha enseñado la teoría sociológica y administrativa son “unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos”. Las corporaciones, los ejércitos, las escuelas, los hospitales, las iglesias o las prisiones son ejemplos de organizaciones. Ver: ETZIONI, Amitai. Organizaciones modernas. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA), 1965. p. 4-5. JEPPEPERSON, Ronald L. y MEYER, John W. El orden público y la construcción de organizaciones formales. En: POWELL, Walter y DIMAGGIO, Paul. (Comps.) El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. 1ª reimp. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C./Universidad Autónoma del Estado de México/Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 263-265.

economía y la política- en pro del desarrollo general. Las circunstancias históricas solo posibilitaron el surgimiento de una pequeña –aunque el esfuerzo fue grande- organización escolar dirigida especialmente a la formación tanto de los funcionarios que el naciente aparato burocrático empezaba a demandar, como de los individuos que las nuevas relaciones sociales y económicas requerían.

Pues bien, en la *Reforma Instruccionista*, el plan de escolarización o la enseñanza fue estructurado de la siguiente manera.

Lo primero que se hizo fue establecer una diferencia entre la enseñanza privada y la enseñanza pública. La primera se refería a las escuelas que establecían, organizaban y administraban de manera voluntaria los ciudadanos, pero que respetaba y seguía los lineamientos legales, aceptando principalmente el ejercicio de la vigilancia gubernamental¹¹⁸. La segunda, por su parte, estaba constituida por la enseñanza organizada, dirigida, financiada, inspeccionada y administrada por el mismo Estado¹¹⁹.

En segunda instancia, también bajo el título de *enseñanza* los liberales agruparon los diferentes aspectos del modelo pedagógico que estaban estructurando. Este concepto –el modelo pedagógico- se refiere, en términos sucintos, a la forma en que una sociedad, y quienes controlan la educación dentro de ella, organizan el aprendizaje. Como se sabe, toda educación tiene como problema esencial definir el tipo de ser humano y sociedad que quiere edificar, y toda respuesta a esta problemática constituye una teoría pedagógica. En su construcción, las teorías pedagógicas parten de unas concepciones acerca del ser humano y de la sociedad, concepciones que le permitirán estructurar el proceso educativo. Esa estructuración es lo que se denomina *modelo pedagógico*. En otras palabras, en “*un modelo pedagógico se establecen los lineamientos*” que guiarán el proceso educativo, o si se prefiere, los componentes que lo estructurarán, que no son más que: los propósitos educativos, los saberes o contenidos, la forma de organización

118 CIP. Arts. 1-5.

119 CIP. Art. 7.

de esos contenidos, el método o metodología para transmitirlos, los recursos didácticos y la forma de evaluar la eficacia del aprendizaje.¹²⁰

A continuación, valiéndonos de este concepto, caracterizaremos la organización escolar establecida por los liberales de la segunda mitad del siglo XIX; todo ello con la intención de ubicar cada uno de los aspectos constitutivos de dicha organización y para comprender el carácter de la reforma instrucionista que estaban implantando. Pus sólo de esta manera se podrá mostrar que en efecto los liberales radicales configuraron una reforma cuyo principal interés era formar ciudadanos.

2.2.2.1 Propósitos educativos. Cuando se habla de los propósitos educativos los pedagogos se refieren a la finalidad y al sentido que se le da a la educación al interior de una sociedad. En cualquier sociedad quienes organizan la educación intenta resolver –y de hecho lo logran- la pregunta: *¿para que enseñar?* La respuesta que se da a esta cuestión indica la concepción que se tiene del hombre y de la sociedad, así como del papel de la educación.¹²¹

Pues bien, tal como se expresaba en los artículos 20 al 22 del Código de Instrucción Pública, el modelo educativo que configuraron los liberales tenía por objetivo principal *“formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre”*¹²². Su concepción de la educación, entonces, estaba caracterizada por poseer dos sentidos claramente delimitados. En el primero de ellos la educación fue entendida como *instrucción*, es decir, como transmisión de una serie de conocimientos y técnicas con los cuales se dotaría al individuo de unas habilidades o competencias que le permitirían generar su propia riqueza y el progreso de su propia comunidad. En el segundo, la educación tomaba el sentido de *formación del carácter o educación en sí*. No consistía en la transmisión de saberes sino en el cultivo, la

120 De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Los modelos pedagógicos. 5ª reimp. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia (FAMDI), 1997. p. 38-41.

121 *Ibid.* p. 19-21.

122 CIP. Art. 19.

protección, el perfeccionamiento y el fortalecimiento de las cualidades intrínsecas del ser humano; en “gravar” en los corazones de los educandos *“los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general, todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda sociedad libre”*¹²³.

Por consiguiente, y tal como se creía en el resto del mundo occidental, para los liberales la escuela fue el espacio concebido para fomentar el *“desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo.”* En otras palabras: para educar el cuerpo, la mente y el espíritu. Y esto implicaba -como se verá mas adelante- que los educandos aprendieran diversas clases de saberes: aquellos que le permitieran formar su mente y que llegarían a través de la instrucción; aquellos que le permitieran formar su cuerpo, por intermedio de la educación física y la gimnasia, y aquellos que le ayudarían a formar su espíritu de ciudadano, mediante el cultivo de saberes tales como la urbanidad o la historia. Es comprensible, pues, que la principal tarea encomendada por los liberales a la instrucción pública fuera precisamente *“instruir a [los] discípulos [en] los derechos y deberes que tienen como colombianos miembros del Estado, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes...”*¹²⁴ -aunque, por su puesto suene algo demagógico eso de hacerlos gobernantes-.

2.2.2.2 Contenidos educativos. Establecidos los objetivos de la educación, el siguiente paso consiste en determinar un conjunto diferenciado y jerarquizado de informaciones, de conocimientos, de saberes o temas a impartir, pues en todo modelo pedagógico se debe ofrecer también una respuesta a la pregunta *¿qué enseñar?*¹²⁵ Esa respuesta, sin lugar a dudas, implica un proceso de selección y discriminación de saberes. Y como los saberes que produce el ser humano son

123 CIP. Art. 21.

124 CIP. Art. 22.

125 De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Op. Cit. p. 21-24.

tan variados, la selección y la discriminación -llevada a cabo por quienes organizan el modelo pedagógico- precisan, si no de la eliminación de los saberes que no han sido escogidos, por lo menos de su negación. Por esta razón, se dice que la elaboración de los contenidos educativos es histórica: porque depende de las luchas entre quienes reclaman el derecho a realizar la selección y la discriminación que permitan configurar los contenidos educativos.

En el modelo pedagógico de los liberales de la segunda mitad del siglo XIX, estos contenidos fueron escogidos y agrupados siguiendo el derrotero establecido por los principales países de la cultura occidental; en donde se señalaba que la formación de los ciudadanos requería de un acercamiento a los *conocimientos modernos*¹²⁶, pero agrupados en una serie de asignaturas, materias o lecciones tales como la historia natural, la aritmética, el cálculo de pesos y medidas, la historia, la geografía o la urbanidad.

Y esto fue precisamente lo que se hizo en las principales leyes que regulaban la instrucción pública en el Estado Soberano de Santander. En ellas no se especificaron pormenorizadamente cada uno de los contenidos que serían transmitidos a los educandos, sino que se enumeraron las asignaturas que agruparían aquellos contenidos. Se señaló por ejemplo que en la escuela primaria elemental se dieran lecciones de lectura, escritura, canto, gramática, caligrafía, dibujo lineal, nociones de moral, urbanidad, historia patria, geografía de Colombia y del Estado, aritmética y gimnasia; que en la escuela primaria superior se enseñara, además de las anteriores, contabilidad, cosmografía, física, álgebra, geometría, dibujo lineal, nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología, higiene y cosmografía. Y se aclaró además que en las escuelas femeninas aquella instrucción se complementara con lecciones de costura y economía doméstica.¹²⁷

126 Es decir a ese conjunto de saberes que surgieron durante el renacimiento gracias al impulso que le imprimieron la mentalidad burguesa y la economía capitalista a los saberes técnicos. Ver: Von MARTIN, Alfred: Sociología del Renacimiento. 10ª reimp. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1983. p. 38-42, 46-52.

127 CIP. Art. 27. DOIPP Arts. 33 y 46.

Ahora, dado que el seguimiento juicioso de los contenidos del modelo pedagógico promovido por los liberales, supera las dimensiones de este estudio, en el análisis de los contenidos nos limitaremos sólo a la caracterización de sus objetivos.

Como puede observarse, las asignaturas que contenían aquellos saberes modernos eran principalmente de tres tipos: el primero agrupaba aquellas lecciones o materias que buscaban desarrollar las habilidades comunicativas -principalmente la comunicación oral y escrita- y que resaltaban el valor de la lengua española, es decir lecciones tales como la lectura, la escritura, la gramática y la caligrafía. El segundo tipo, por su parte, agrupaba los contenidos directamente relacionados con la ciencia moderna, es decir materias como la matemática (aritmética, algebra, geometría), y las ciencias naturales (física, mecánica, química, historia natural, fisiología, higiene y cosmografía). El tercer tipo de contenidos, en fin, estaba conformado por las lecciones cuya principal intención consistía en reglar o normalizar las acciones o actitudes humanas, tales como la urbanidad, la historia y la geografía, la cívica, la gimnasia y la religión.

El objetivo programático de la enseñanza de la lectura, la gramática y la caligrafía era guiar a los educandos en el uso de la palabra oral y escrita. Los liberales pretendían, pues, formar individuos que pudieran leer con *“propiedad y elegancia”* -tanto en impresos como en manuscritos, *“en prosa y en verso”*;- *que entendieran y dieran razón de lo que habían leído*; que hablaran y escribieran con *“corrección y propiedad”*, y que adquirieran el *“gusto literario”*, es decir, que aprendieran a disfrutar y se sintieran orgullosos de la literatura española.¹²⁸ Se trataba entonces de fortalecer al individuo en aquel aspecto que constituía uno de los principios fundamentales de la democracia: el uso de la palabra y la construcción del discurso.

Por su parte, los contenidos del segundo tipo, es decir las matemáticas y las ciencias naturales, tenían por objeto acercar a los educandos a toda esa gama de conocimientos con los cuales -según se pensaba- sería posible insertar al individuo en las relaciones productivas y comerciales propias del capitalismo. Por

128 CIP. Arts. 28, 30, 31.

esta razón los liberales ordenaban, por ejemplo, que se ejercitara a los niños en los *“principios de la numeración, y las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir números enteros, quebrados, fraccionarios, decimales y complejos, y la regla de proporción (...) haciéndoles resolver problemas sobre los negocios más comunes [de la vida] hasta que hayan adquirido la facilidad para calcular, de memoria y por escrito, con rapidez y exactitud”*¹²⁹. También los *“elementos”* de álgebra, geometría, física, mecánica, química, historia natural, fisiología, higiene y cosmografía, establecidos como contenidos especiales para la escuela primaria superior, iban dirigidos fundamentalmente hacia los problemas de *“aplicación más usuales”*, como la contabilidad.

Eran pues estos los contenidos que configurarían *la educación laica*: una educación que no solo contribuiría al *“desarrollo de las facultades naturales del alma”*¹³⁰, sino que prepararía a un pequeño sector de la juventud para el estudio de las profesiones liberales, y al resto –la gran mayoría- para el desarrollo de las actividades más comunes al interior de una sociedad de mercado regida por principios racionales¹³¹, de ahí el hecho que los liberales enfatizaran en la enseñanza de las operaciones matemáticas y los sistemas de pesos y medidas, tal como decían los artículos 38, 40 y 41 del DOIPP.

En todo caso, con los contenidos agrupados en este tipo de asignaturas se quería inscribir a la instrucción pública en los marcos de la modernidad. Así por ejemplo, con la realización de los estudios de *“historia natural”*, de física y de química, reconocidas por los liberales como *ciencias modernas*, se esperaba que los educandos descubrieran que los seres humanos se hallaban rodeados *“por las leyes de la naturaleza”*¹³², y que comprenderían que su acción sobre ella –a partir de esas leyes- consistiría en transformarla más que en contemplarla. En otras

129 CIP. Art. 29.

130 WILCHES, Solón. Op. Cit. 1879. p. 35.

131 Téngase en cuenta sin embargo, que en aquella época en nuestro territorio la sociedad de mercado era más un deseo que una realidad.

132 GUARIN, Romualdo. Guía de los Directores i Directoras de las Escuelas Públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema Moderno de Enseñanza Primaria. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1876. p. 102.

palabras, los liberales esperaban que con este tipo de asignaturas, *el progreso* y *la civilización* se hicieran algún día realidad; que con ellas se abrieran los caminos del *progreso material*, pues ellas eran la base de todas las actividades humanas modernas.

Finalmente, el tercer tipo de contenidos, aquellos agrupados en materias tales como la historia, la geografía, la gimnasia, la urbanidad, la religión, pero sobre todo la cívica, tenían como objetivo central configurar el conjunto de normas que regirían la sociedad *remodelada* (seguimos aquí la expresión de Loaiza Cano¹³³) tan ansiada por los liberales. Y en efecto, a esas asignaturas se les “confirió la responsabilidad de transmitir la ideología liberal entre las nuevas generaciones”¹³⁴. La historia y la geografía, por ejemplo, fueron las materias escolares privilegiadas en todo el ámbito iberoamericano como los instrumentos de la construcción nacional¹³⁵. La urbanidad y la cívica, enseñadas a través de los catecismos, serían los discursos que permitirían formar los *nuevos hombres* y las *nuevas costumbres*. La religión católica¹³⁶ se instituiría como el mecanismo que propiciaría la *dulcificación del “carácter de los jóvenes”*, al enseñarles a *“amarse y a respetarse los unos a los otros”*, y a practicar *“la positiva fraternidad”* con que se *“adquiere*

133 Según este autor “Los liberales radicales (...) estaban (...) seguros de hallarse en un momento privilegiado de la historia para asumir la misión de remodelar la sociedad (...)” El autor se refiere sobre todo a los liberales radicales santandereanos. El subrayado es nuestro. LOAIZA CANO, Gilberto. Op. Cit. p. 70.

134 ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge y SANTOS DELGADO, Adriana. La cuestión de los métodos pedagógicos en el Estado Soberano del Magdalena: un discurso modernizador. En: Anuario de historia regional y de las fronteras. Bucaramanga, No VII, septiembre. 2002. p. 144.

135 Harwich analiza la disciplina histórica para el caso iberoamericano. Ver: HARWICH V, Nikita. Op. Cit. p. 535, 548. Los maestros tenían la obligación de encabezar los actos conmemorativos de las diversas fiestas patrias que los liberales solemnizaron por ley, verbigracia la fiesta que cada 20 de julio se realizaba en conmemoración del grito de independencia ocurrido en 1810. Ver: ESTRADA, Marco A. Informe del Presidente del Estado Soberano de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1878. Socorro: Imprenta del estado, 1878. p. 51. El artículo 196 del Código de Instrucción Pública decía: “Los establecimientos públicos de educación festejarán el VEINTE DE JULIO, aniversarios de la proclamación de la Independencia en 1810, del modo más adecuado para desarrollar en los alumnos el amor a la República democrática y a la unidad nacional”. Ver: CIP. Art. 196.

136 Dado que en las constituciones de santandereanas de la época se reconoció el derecho de los ciudadanos a profesar cualquier religión o culto, en el modelo pedagógico de los liberales la enseñanza religiosa no constituyó una asignatura en sí. Solo fue pensada como complemento de la instrucción: se decía que su fin consistiría en “grabarles [a los educandos] indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo”. DOIPP. Art. 82. CIP. Art. 72.

*cierta rigidez en el cumplimiento del deber*¹³⁷. Y la gimnasia, basada en los ejercicios militares, se constituiría, por una parte, en la herramienta necesaria para entrenar a los ciudadanos en el “*arte de la defensa colectiva*”, la protección de la patria y el Gobierno ¹³⁸, y por otra, en el instrumento encargado de “*reparar y desarrollar las fuerzas morales y físicas, corregir las deformidades y curar ciertas enfermedades*”¹³⁹.

En conclusión, los contenidos educativos que a partir de 1870 se empezaban impartir en los centros escolares estuvieron configurados al interior de un plan de estudios encaminado a favorecer la implantación de una serie de relaciones sociales regidas por las normas racionales modernas: así lo demuestra el hecho que se establecieran asignaturas cuyo fin era fortalecer el dominio de las habilidades comunicativas formales, de materias que buscaban develar los principios o leyes naturales, y de lecciones cuyo principal interés era inculcar un conjunto de ideas referentes a la organización de la sociedad.

2.2.2.3 Organización de los contenidos. En todo modelo pedagógico la organización de los contenidos hace referencia a su *secuenciación*, es decir, a su organización con respecto al tiempo. Para justificar tal hecho, el discurso pedagógico moderno, desde Rousseau por lo menos, ha señalado que los contenidos mismos pueden entorpecer el aprendizaje, dado el *grado de dificultad general e intrínseca* que los caracteriza. Por consiguiente, casi todas las teorías pedagógicas han sugerido que, al estructurar el modelo pedagógico, los contenidos sean divididos y organizados en etapas secuenciales, todo ello con el objeto de facilitar el aprendizaje. Históricamente han existido 7 principales tipos de secuenciación: la cronológica, que parte de los primeros hechos hasta llegar a los últimos; la arqueológica, en la cual se hace de los hechos más recientes el punto de partida; la fenomenológica, que parte del fenómeno y la forma; la empirista, que

137(GS), 8, mayo, 1871, p. 84.

138 Ibidem. La derrota de Francia en la Guerra que la enfrentó a Prusia en 1870 servía de justificación a los liberales santandereanos como el profesor Napoleón Tejeiro para alentar la enseñanza de los ejercicios militares.

139 GUARIN, Romualdo. Op. Cit. p. 101.

parte de lo concreto y lo próximo; la genética, que se pone en concordancia con el desarrollo evolutivo del niño; la lógica, que privilegia la estructura de la ciencia, y la instruccional, en la cual se presupone que el conocimiento debe ser adquirido paso a paso y en un orden ascendente.¹⁴⁰

Pues bien, las huellas históricas dejadas por esta clase de procesos educativos nos muestran que durante nuestro siglo XIX, la manera en que los liberales organizaron los contenidos de la enseñanza concuerda con los tipos instruccional y genético, pues señalaban que los contenidos fueran enseñados en etapas sucesivas, partiendo de los conocimientos sencillos y básicos, hasta ascender a los conocimientos complejos, pero teniendo en cuenta -como lo dijera Romualdo Guarín pedagogo y maestro colombiano- que *la enseñanza debía proceder de manera “gradual [y] en correspondencia con [el] desarrollo mental y moral [del niño], de modo que el primer grado vaya seguido del segundo, y éste por el tercero, con referencia siempre al primero, [y] todo el plan encaminado a un mismo fin y por principios generales”*¹⁴¹.

Por consiguiente, el plan de estudios del modelo pedagógico liberal organizó los contenidos de cada una de las asignaturas teniendo en cuenta tanto el grado de dificultad que los caracterizaba, como la edad de los alumnos a los que iban dirigidos. Por esta razón y desde ese entonces, nuestro sistema escolar tiene programas académicos divididos en *“cursos progresivos, distribuidos de manera que los niños los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje, sin (...) permitir (...) operaciones forzadas del espíritu contrarias al desarrollo natural de la razón”*¹⁴².

Y fueron los liberales quienes impulsaron este tipo de *sistema* de “gradación” de la enseñanza –tal como lo denominó Romualdo Guarín-, ya que consideraban que toda la acción educativa podría venirse abajo si no se lograba *clasificar convenientemente al alumnado “en clases y bandas separadas, conforme a un*

140 De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Op. Cit. p. 24-28.

141 GUARIN, Romualdo. Op. Cit. p. 103.

142 CIP. Arts. 46-47.

*sistema regular y uniforme de modo que [se] reúnan en una clase el mayor número posible de discípulos de una edad y conocimientos aproximadamente iguales*¹⁴³. Defendían su posición señalando, primero, que tal sistema tenía origen en *principios racionales*, principalmente en “*la división del trabajo, tan esencial en la industria como en la enseñanza*”; y segundo, que mediante su aplicación se le facilitaría la labor a los maestros, ahorrándoles tiempo y esfuerzo.

Pero también hay dos aspectos más que caracterizaban la organización de los contenidos al interior del modelo pedagógico de los liberales. El primero hacía referencia a la secuenciación de los contenidos en relación con la organización de la sociedad. Resulta evidente que el sistema de instrucción defendido por los liberales santandereanos requería de un modelo pedagógico en el que los contenidos se constituyeran teniendo en cuenta no solo el grado de dificultad intrínseca de los saberes y el desarrollo moral y mental del educando, sino también la organización misma de la sociedad. Pues solo esto explica que en los manuales de formación de maestros se recomendara que los contenidos de la enseñanza se constituyeran teniendo en cuenta “*el puesto que el individuo probablemente ocupará [en la nueva] sociedad*” –tal como lo indicaba Romualdo Guarín en su *Guían para los maestros*.¹⁴⁴

El segundo nos muestra que los liberales santandereanos tenían un marcado interés por homogeneizar a la sociedad que dirigían. Sabían que la *población* estaba constituida por grupos disímiles, y que para hacer de todos ellos *los ciudadanos de una república de iguales*, era necesario ofrecerles un mismo tipo de educación. La estrategia utilizada consistió en dividir a la población en secciones binarias (población adulta –vs- población infantil; población masculina –vs- población femenina) y en crear grupos más pequeños pero homogéneos. En el campo educativo, este principio de control racional de la población, se tradujo en la división y clasificación del estudiantado tanto por su género como por su edad.

143 GUARIN, Romualdo. Op. Cit. p. 103-104.

144 *Ibíd.* p. 231. En el espacio entre corchetes hay un hueco. Pero suponemos que es esta la frase que ahí va dado que el proyecto educativo de los liberales –como todo proyecto burgués- pretendía reformar la sociedad.

De ahí que la enseñanza fuera organizada por grados -enseñanza *primaria* y *secundaria*- y por géneros –escuelas de niñas y escuelas de niños-.

Así pues, bajo estos principios, los contenidos fueron organizados diferencialmente como saberes propios de la enseñanza *primaria* y saberes de la enseñanza *secundaria*, tanto masculina como femenina. Cada una de estas secciones estaba dirigida a un determinado tipo de alumnos, e incluía unos contenidos específicos. La enseñanza primaria -dividida también en enseñanza elemental y superior- estaba dirigida a la gente del común (niños y niñas mayores de 7 y menores de 15 años de edad); y sus contenidos giraban en torno a los conocimientos que se consideraban “*indispensables (...) a todas las clases de la sociedad*”, así como “*todas las nociones científicas necesarias al hombre industrial*”, es decir, los saberes más generales en todo proceso de alfabetización. La enseñanza secundaria, por su parte, abarcaba temas enfocados a los saberes especializados de cada una de las profesiones liberales más comunes, como la administración pública (derecho), la ingeniería y la educación; e iba dirigida a un grupo selecto de jóvenes y muchachas a quienes se deseaba formar como funcionarios del estado o individuos industriales que pudieran dirigir los procesos económicos, sociales y políticos modernos.¹⁴⁵

2.2.2.4 El método o la metodología. Como ya lo hemos señalado, todo modelo pedagógico intenta dar respuesta a una serie de cuestiones referentes al aprendizaje. Pues bien, una más de esas cuestiones es: *¿cómo enseñar lo que se quiere enseñar?* La respuesta a esta pregunta constituye lo que en términos pedagógicos se denomina el *método* o la *metodología*. Dado que en su elaboración toda reflexión pedagógica intenta conjugar una serie de elementos básicos -*algo que aprender, quién lo enseñe y quién lo aprenda*-, la manera en que se defina esa relación, y el nombre específico que se les dé, caracterizarán un tipo único de metodología. Y son esos tipos únicos, precisamente, los eventos singulares de que da cuenta la historia de los métodos de enseñanza.

145 CIP. Arts. 10-11.

En los sistemas escolarizados, por ejemplo, existen varias maneras de relacionar esos elementos. Tal hecho depende de dos aspectos: en primera instancia, del nombre que se les otorgue; y en segunda medida, del papel que cada uno juegue dentro de la relación. Así, nos hallamos frente a un típico modelo escolar tradicionalista, cuando, por una parte, a ese *algo que aprender* se le designa como *saber o conocimiento*, a *quien lo enseña* se le llama *maestro*, y a *quien lo aprende* se le denomina *alumno*; y por otra, cuando la relación está signada por la neutralidad del saber y la preponderancia del maestro sobre el alumno. En estos casos las teorías suelen proponer que “el estudiante es un receptor pasivo en el cual se depositan los saberes”¹⁴⁶. De este hecho se deduce que para estas concepciones, la escuela es definida como “el centro donde se transmite el conocimiento creado fuera de ella” y que será “incorporado al alumno a través del maestro, quien necesariamente ocupa, junto con el saber, el papel central en la relación”¹⁴⁷. Se trata pues de un modelo en el cual el aprendizaje es considerado un proceso provocado por un individuo superior, poseedor del conocimiento, sobre otro, carente de él.

Por consiguiente, el método, en general, puede ser definido como el proceso que establece el orden en que se ha de dar la relación enseñante-conocimiento-aprendiz, y como la serie de pasos que han de seguirse para que el aprendizaje y la enseñanza sean efectivos. Todo método pone énfasis en alguno de estos elementos, y ello depende del propósito, de los contenidos y de la secuenciación ya establecidos.

Zanjada ya esta cuestión pasemos a describir el método adoptado por los liberales.

Sin duda alguna, una de las más serias intenciones de los liberales consistió en corregir la improvisación con que se llevaba a cabo la enseñanza. Aunque desde la época de Pedro Alcántara Herrán, con las reformas educativas de 1842-1845

146 De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Op. Cit. p. 29.

147 Ibidem.

encabezadas por Mariano Ospina Rodríguez¹⁴⁸ el gobierno nacional había intentado dotar a los maestros de algunos conocimientos metodológicos que facilitaran la enseñanza, aún en 1870 los docentes seguían modelos bastante empíricos. La mayoría de ellos creía que el aprendizaje se reducía tan solo a la memorización de conocimientos, y que su labor, por tanto, consistía en propiciarla, valiéndose principalmente del dictado y del castigo físico¹⁴⁹ -en especial del castigo con férula* o del confinamiento-.

Para los liberales, por el contrario, el aprendizaje memorístico y el uso desmedido de la violencia física constituían los rasgos característicos de *ese viejo método* de enseñanza, al cual les correspondía erradicar. En oposición a lo que creía la mayoría de la gente, los liberales consideraban, en primer lugar, que “*hacer aprender a los niños de uno y otro sexo textos enteros de gramática*” constituía una labor verdaderamente “*inútil*”, si no se lograba que los educandos *comprendieran las reglas* que aprendían; y en segundo término, que los castigos físicos aplicados despóticamente acarreaban más dificultades que beneficios. Por consiguiente, recomendaban que la enseñanza se realizara “*con la ausencia de todo catecismo*”, y que “*de una manera clara y terminante*” se fijara legalmente “*la especie de castigo de dolor*” que debía aplicarse para obtener resultados benéficos sin incurrir en abuso alguno.¹⁵⁰

148 BÁEZ OSORIO, Miryam. Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. En: EccoS-Revista Científica, Sao Paulo, v. 7, No 2, jul-dic. 2005. p. 427-450. http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2j04.pdf. Consulta realizada el 24 de julio de 2010. Manuel Ancizar así lo había señalado: “la rutina y el empirismo antiguos [que] se perpetúan unos a otros: la ciencia de enseñar no ha penetrado todavía en nuestro país, y al paso que vamos no penetrará en mucho tiempo.” ANCIZAR, Manuel. Op. Cit. p. 115.

149 El castigo físico era considerado “absolutamente indispensable para la conservación del orden y para corregir –según decían- el vicioso carácter” de los alumnos. (GS), 6, julio, 1871, p. 138. La crítica a los maestros decía: “Los maestros de esa especie” “[no son más que] dictadores de una maquinaria (...) [movida] casi siempre bajo el impulso del miedo.” Ver en: El Pestalozziano, 29, octubre, 1875, p. 50.

* Tallo principal de la planta de éste mismo nombre cortado y puesto a secar, que muy posiblemente se usaba para dar golpes dado que el término en su segunda acepción significa “Autoridad o poder despótico”. En: Diccionario de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/rae.html>. Consulta realizada el 31 de agosto de 2010.

150 (GS), 9, febrero, 1871, p. 24. CADENA, Narciso, Op. Cit. 1873, p. 67 y 81.

En consecuencia, se dieron a la tarea de promover un método de enseñanza cuyos principios estuvieran de acuerdo con los siguientes requerimientos:

1. Que evitara el desarrollo de la *“memoria a expensas del entendimiento”*, y que inculcara *“a los niños solamente un saber mecánico.”*
2. Que cultivara la inteligencia de los niños *“siguiendo una senda que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que se aprende.”*
3. Que apelara a técnicas disciplinarias distintas al suplicio para corregir las faltas, tales como el confinamiento, si los yerros eran graves¹⁵¹; o a la reconvención serena, si eran leves; sanciones que en todo caso pretendieran *“conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, (...) con bondad y haciéndoles reconocer las faltas cometidas y la necesidad y justicia de la corrección.”*¹⁵²

Y para la época el método que más concordaba con aquellos principios era el *método pestalociano*¹⁵³; sistema del cual se tuvo conocimiento en nuestro país gracias a las traducciones que los periódicos nacionales ofrecían de los textos que sobre la materia se publicaban en algunos periódicos extranjeros tales como el New York Times; y gracias también a que algunos funcionarios del gobierno nacional lo habían conocido en sus viajes por territorio europeo y norteamericano.¹⁵⁴

151 En cuanto a este aspecto el nuevo método se aplicó desde muy temprano, pues ya en 1871 el maestro de la escuela-modelo del Socorro apeló a la pena del confinamiento indefinido y la privación de la comunicación con sus condiscípulos a un estudiante, por su “falta de amor al trabajo”, “inmoderación”, “indocilidad”, “desaseo” y “desaplicación”. (LEP), 26, diciembre, 1871, p. 24. Esta fuente se seguirá citando con la sigla (LEP).

152 CIP. Arts. 46,47, 52. Y DOIPP. Arts. 67-69.

153 La pedagogía pestalociana debe su nombre a su principal inspirador, el educador suizo Jean Henri Pestalozzi. La idea central de su propuesta era favorecer la ejercitación gradual y natural de las facultades del niño por encima del aprendizaje memorístico.

154 En la (GS) se publicó un extenso texto sobre la Instrucción Pública Norteamericana, en el que se trataba, entre otros aspectos, el tema del método de Pestalozzi. Fue tomado del periódico El Nacional de Lima. Ver: (GS), 21, febrero a 11, abril, 1867. Ver: GONZÁLEZ, Jorge Enrique. Op. Cit. p. 80-81.

El método pestalociano se aplicaría en el Estado Soberano de Santander, tal como ocurrió en otros Estados de la Unión, por intermedio de un grupo de maestros extranjeros contratados por el gobierno central para tal fin, en el marco de la famosa Misión Pedagógica Alemana, y establecía como principios fundamentales los siguientes aspectos¹⁵⁵:

1. Para establecer los mecanismos mediante los cuales se transmitiría el conocimiento, el método se inspiraba en la propia naturaleza humana, dado que tenía en cuenta el desarrollo *natural del intelecto infantil*.
2. Señalaba que la enseñanza debía *“proceder de lo simple a lo compuesto”*.
3. Que las lecciones debían *“comenzar siempre por lo concreto y acabar por lo abstracto”*, partiendo de ejemplos que fuesen cercanos a los niños.
4. Que en el estudio de cualquier materia se debía proceder *“de lo empírico a lo racional”*; puesto que –se afirmaba– *“la práctica precede a la teoría”*.
5. Que se promoviera *“la actividad espontánea del alumno, de modo que nada se haga para él que él no pueda hacer por sí mismo”*, impulsándolo *“a descubrir lo más que sea posible”*.

De esta manera los liberales esperaban que la educación tornara por el camino de la modernidad. Con vehemencia le gritaban al antiguo sistema:

Ya no crean, pues, los maestros que los conocimientos y las ciencias se graban o entran a martillazos en el espíritu, ni que la sabiduría se encuentra en los libros y máximas ajenas, y que no es producto de nuestra misma alma. No se afanen por atestar la memoria de los alumnos de reglas y preceptos, en vez de cultivar la mente y desarrollar sus facultades. Como el estómago rechaza los alimentos crudos e indigestos, que no puede asimilar a la naturaleza, así se borran del alma todos aquellos conocimientos que no son suyos, que no han podido acomodarse a su genio, y que el ejercicio de su razón no ha digerido y convertido en sustancia propia.¹⁵⁶

La escogencia de éste método tenía dos objetivos primordiales: primero, elevar el *“carácter de la educación, sacándola del estrecho círculo de un simple arte*

155 GUARIN, Romualdo. Op. Cit. p. 94-98.

156 Ibid. p. 96.

mecánico y rutinario, (...) [y] poniéndola a la altura que le [correspondía – afirmaban-] entre las ciencias progresivas e intelectuales del día". Y segundo, suministrar a los educandos -como futuros ciudadanos- una herramienta que les permitiera elaborar sus propios juicios y realizar sus propias acciones, pues creían que el *viejo método esclavizaba y embrutecía* al estudiantado al *privarlo "de su libertad de acción" y de todo su "poder de iniciativa y empresa"*.¹⁵⁷ En palabras del presidente Narciso Cadena, *"la bondad del método de Pestalozzi"* radicaba no solo en la *"rapidez del aprendizaje"*, en la *"cantidad y en la generalidad de los conocimientos que se adquieren"*, *"en la claridad y fijeza de las nociones adquiridas"*, sino *"en la tendencia a desarrollar en el espíritu la facultad de observar y de formar juicios propios sobre las cosas, los hechos y las cuestiones que se presenten a la consideración del individuo."* Y argumentaba:

De aquí el que un niño que haya hecho un curso completo en estas escuelas, aunque no pueda continuar su educación en las escuelas superiores, sabrá muchas cosas que le serán de mucha utilidad en el curso de la vida y llevará además en su inteligencia, cuyo deseo de saber se ha desarrollado y cultivado, el germen de sus propio perfeccionamiento. Para él tendrán naturalmente un poderoso atractivo los libros y periódicos que lleguen a su alcance, y estas lecturas, hechas con algún criterio, mejorarán gradualmente su educación incompleta.¹⁵⁸

Así pues, un método como el de Pestalozzi no sólo era benéfico porque ayudaba a instruir al niño, sino porque favorecía el desarrollo de su libertad a través del desarrollo de las facultades morales, dado que -afirmaba Romualdo Guarín- ellas *"nos revelan la santa autoridad del deber" que tantos beneficios trae en la conservación del "orden social"*¹⁵⁹. En fin, el método de enseñanza que los liberales habían escogido concordaba perfectamente con los demás elementos de su modelo pedagógico, pues era un método para el cual la educación no consistía en *"un mero aprendizaje de palabras, sentencias, y principios"*, sino en un medio

157 *Ibíd.* p. 97-98.

158 CADENA, Narciso. *Op. Cit.* 1873. p. 49.

159 GUARIN, Romualdo. *Op. Cit.* p. 43-45.

que le permitiría al alumno “*obrar independientemente en todas las circunstancias de la vida*”.¹⁶⁰

2.2.2.5 Recursos didácticos. Los recursos didácticos son el penúltimo elemento de un modelo pedagógico. Está constituido básicamente por todos aquellos elementos “facilitadores del aprendizaje” tales como el cuaderno, la pizarra, los mapas, los juguetes o los manuales escolares.¹⁶¹

Durante el siglo XIX, como se mostró en el capítulo anterior, la escasez de este tipo de materiales fue común; razón por la cual el proyecto instruccional de los liberales también centró sus atención en la búsqueda de una solución definitiva. La manera en que venían organizando su modelo pedagógico les había indicado que para el logro de su objetivo central –formar ciudadanos- requería no solo de un tipo especial de contenidos y un modo específico para transmitirlos, sino de un conjunto apropiado de implementos que facilitaran el aprendizaje. Y así que las citolegias o cuadros de lectura y escritura, las pizarras, los catecismos, los libros, los mapas, los tableros, los pupitres, algunos implementos de laboratorio, los juegos, la odiada férula y a la campanilla con la cual se marcaba el ritmo de la actividad educativa, constituirían los principales recursos del proceso de enseñanza-aprendizaje que los liberales quisieron impulsar.¹⁶²

De sus usos es poco lo que sabemos. Pero algunos informes nos dicen que la enseñanza de la lecto-escritura, por ejemplo, se llevaba a cabo a través del uso de tres o cuatro implementos distintos: se usaba primero un cajón de arena, en el cual se trazaban burdamente algunos círculos y líneas rectas; se pasaba después al tablero, y finalmente a las pizarras o los cuadernos, en donde se dibujaban, tal como se deseaban, cada una de las letras del alfabeto.

También el libro era una herramienta indispensable, aunque en ocasiones fuera de uso exclusivo para el maestro. Así instruían Hotschick y Lleras –maestros

160 *Ibid.* p. 96-98.

161 De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *Op. Cit.* p. 31.

162 (GS), 31, agosto, 1871, p. 197-198. (GS), 9, febrero, 1871, p.23-24. (LEP), 13, febrero, 1872, p.49.

formadores de maestros y autores de manuales- a los docentes con respecto a la enseñanza de la lecto-escritura:

[En] (...) el uso de este librito de lectura, para cuyo arreglo se ha consultado los mejores y más recientes métodos de enseñanza (...) deben seguirse las siguientes indicaciones: Escríbanse en el tablero las cinco vocales, y hágase que los alumnos las pronuncien clara y distintamente, indicándolas y preguntando su nombre, ya a uno, ya a otro, o a la sección en general, hasta que todos las conozcan perfectamente.¹⁶³

Ya para concluir, es necesario destacar el uso del juego como uno más de los recursos didácticos. En la visita llevada a cabo por Dámaso Zapata en febrero de 1871 a una de las escuelas de San José de Cúcuta, pudo observar que el Director del Establecimiento –el maestro Vicente Durán- se valía de un curioso juego con el cual no sólo estimulaba la atención de sus alumnos, sino que mantenía en perfecto orden el salón de clases. El juego era el siguiente.

El Director había dividido a sus alumnos en dos bandos. Para distinguirlos les había puesto por nombre Roma y Cartago; y a sus integrantes principales los títulos de Cónsul y Tribuno. Cada bando a su vez estaba dividido en grupos de 1º, 2º y 3º año. Establecida ya la organización, los niños que tenían *“el mismo cargo o igual colocación en los bandos”* salían al *“semicírculo a hacerse preguntas acerca de las materias de estudio”* -*“algunos trozos de lectura en impreso o manuscrito, problemas de aritmética, cuestiones de gramática o historia sagrada”*- con el fin de demostrar quién era el más diestro. Al parecer el juego era tan emocionante, que con frecuencia los niños se hacían *“con mucha avidez y prontitud”* gran cantidad de correcciones y réplicas, de las cuales al secretario le correspondía anotarlas en el tablero como puntos del debe o haber del respectivo bando. El Director como moderador y máxima autoridad señalaba el turno y fijaba el periodo de cada intervención, y premiaba al final de la competencia al ganador. Para esto último se basaba en los *“6 o 7 libretines”* en que el Subdirector del establecimiento llevaba

163 HOTSCHICK, E y LLERAS, Martín. Primer libro de lectura. Método alemán. 2ª ed. Dirección General de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia. 1876. p. 6.

“razón exacta de todas las operaciones de la mañana, las faltas de asistencia y de lecciones, las notas buenas y malas, las faltas de orden y las correcciones”, cuyo balance se hacía todos los sábados.

Tal como le confirmara el maestro Vicente Durán al Superintendente, aquel juego estimulaba tan poderosamente el animo de los alumnos que *“rara vez [triunfaba] un solo bando más de dos semanas seguidas, pues los alumnos vencidos [en la última semana hacían] los mayores esfuerzos para obtener la victoria en la semana siguiente.”*¹⁶⁴

2.2.2.6 Evaluación. El último elemento del modelo pedagógico es la *evaluación*. En términos generales la evaluación es un mecanismo de control que permite establecer el grado de efectividad alcanzado en el proceso de enseñanza, en las dimensiones ética, cognitiva y psicomotriz, mediante una serie de pruebas, test o tomas de lección; y que en términos específicos sirve también para diagnosticar el estado de un proceso educativo, para facilitar el aprendizaje y para determinar si un estudiante puede ser promovido a un grado superior o si cumplió con los objetivos trazados.¹⁶⁵

En el modelo pedagógico de los liberales radicales la evaluación tenía por objeto calificar tanto el comportamiento como el desempeño académico de sus alumnos. En cuanto al primero, la evaluación se llevaba a cabo mediante la observación directa o indirecta no solo del maestro sino de los demás funcionarios de la Instrucción Pública. En unos cuadros especiales diseñados para tal efecto, estos funcionarios describían y calificaban el comportamiento de los estudiantes. Aquellos cuadros eran diligenciados mensualmente y en conjunto constituían una historia del comportamiento del alumno; historia que señalaría si el estudiante merecía o no el reconocimiento de su comunidad.¹⁶⁶

164 (GS), 16, febrero, 1871, p.27.

165 De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Op. Cit. p. 35-37.

166 DOIPP. Arts. 76-81.

Con respecto al segundo, la evaluación, por su parte, se efectuaba a través de los *exámenes* o *actos literarios* que se programaban semestralmente: el primero en el mes de junio y el último en el mes de diciembre. Eran actos públicos cargados de gran solemnidad, a los que asistían, aparte de los maestros y estudiantes, los miembros más importantes del distrito -o del Estado-, como el alcalde, los cabildantes y diputados, los ciudadanos renombrados y los padres de familia. Los actos protocolarios incluían discursos, entonación y declamación de himnos patrióticos además de emotivas representaciones teatrales.

No obstante, la parte central de estos actos la ocupaban los *interrogatorios*. Una actividad de la cual se encargaban los *examinadores* -un grupo de dos o tres *ciudadanos bien educados y respetables*- a quienes correspondía interrogar a cada uno de los estudiantes sobre las lecciones recibidas durante el semestre o el año. La prueba de geografía universal, por ejemplo, consistía en hacer que cada niño expusiera, algunos por el espacio de media hora, toda la geografía de un país tomado al azar¹⁶⁷; la de lectura, en leer en voz alta; y la de escritura, en presentar un conjunto de planas. Acto seguido los examinadores emitían un concepto sobre los alcances o logros obtenidos por los *alumnos examinados* y lo certificaban en un documento indicando la calificación que cada alumno había obtenido.¹⁶⁸

De esta manera, los actos literarios y el seguimiento de la conducta se transformaban en las técnicas perfectas para calificar y sancionar al estudiantado. Al rebelde y perezoso le esperaban el castigo y la reprobación; al obediente y *adelantado*, la gloria, pues sus nombres se *inscribirían con letras doradas “en un gran Cuadro de Honor”*.¹⁶⁹ La evaluación era entonces el punto culminante del proceso educativo. Con ella, las actividades educativas iniciadas el primer día de clases llegaban a su fin; y el modelo pedagógico obtenía la manera más adecuada para medir su efectividad.

...

167 (GS), 10, agosto, 1871, p.180.

168 En la (GS) pueden hallarse muchos testimonios en los que se relata como se llevaban a cabo los exámenes. Véase por ejemplo: (GS), 22, febrero, 1871, p. 20.

169 (GS), 9, febrero, 1871, p. 24.

Recapitulemos. De lo dicho hasta aquí queda claro que la Reforma Instruccionista de los liberales radicales se propuso modificar unas prácticas educativas bastante empíricas. A diferencia de sus antecesores, los liberales radicales pudieron planificar la manera en que organizarían la educación, gracias a que estuvieron en contacto y tuvieron conocimiento de las prácticas educativas que se aplicaban en otras partes del mundo occidental. Estos conocimientos les permitieron reorganizar en términos administrativos y pedagógicos al sector educativo. La Reforma no solo permitió establecer un nuevo orden burocrático para dirigir, vigilar y controlar el sistema, sino trazar los objetivos, delimitar y organizar los contenidos, estructurar los mecanismos, escoger los instrumentos y valorar los logros de la enseñanza, que la Instrucción Pública, como sistema, impulsaría.

Y queda claro también, que la enseñanza estuvo conscientemente encaminada hacia la formación de los ciudadanos, pues el modelo pedagógico de los liberales no sólo se trazó ese objetivo, sino que dispuso, por vía legislativa, todos los elementos necesarios para que ese fin fuese alcanzado: aplicó principios pedagógicos modernos, organizó un tipo de contenidos acordes con el objetivo, importó materiales de enseñanza que facilitarían el desarrollo de las habilidades propias de un ciudadano moderno, aplicó técnicas de evaluación encaminadas a corregir el comportamiento y a justipreciar el desarrollo académico de los estudiantes, pero sobretodo, regularizó el sistema de enseñanza para homogeneizar al conjunto de la sociedad.

3. EL MAESTRO DE ESCUELA COMO FUNCIONARIO PÚBLICO: TRES ESTRATEGIAS DE PROFESIONALIZACIÓN

Tal como se señaló en el capítulo anterior, una de las acciones más importantes que emprendieron los liberales radicales con la Reforma consistió en aumentar la financiación de la Instrucción Pública. En efecto, las cifras que hemos presentado demuestran que el incremento de tal inversión fue una política de primer orden para los liberales radicales. Sin duda alguna, medidas como ésta hicieron posible el desarrollo de los demás aspectos de la Reforma, pues la expansión del sistema, la aplicación de un nuevo método de enseñanza o la fundación de instituciones para la formación docente, hubieran sido tan solo ilusiones sin el apoyo financiero adecuado. No obstante, hubo un aspecto que cobraría gran importancia, debido a que se constituyó en la medida más adecuada para motivar y encausar los esfuerzos de los maestros en pro de la Reforma Instruccionista, nos referimos a la inserción de los docentes en la burocracia estatal; a la configuración de un nuevo tipo de funcionarios públicos: los maestros de escuela.

Así entonces, el presente capítulo tiene como objetivo analizar cada una de las estrategias que utilizó la Reforma para convertir al cuerpo docente en parte del aparato gubernamental. El análisis de este proceso se apoya en algunos términos definidos por la sociología, principalmente en el término *funcionario profesional*.

Tal como lo enseña esta disciplina, el término profesión enuncia una ocupación o actividad cualquiera realizada por vocación y con fines lucrativos, y que además:

1. Se rige por reglamentaciones y “licencias de carácter oficial”;
2. Cuenta con asociaciones establecidas para asegurar el monopolio del servicio, así como el respeto a “los códigos de moral que prescriben las responsabilidades de la profesión frente a la colectividad”, pero también para fomentar “un fuerte sentimiento del honor de clase”;
3. Merece, o por lo menos reclama, un “elevado *status* social”, y

4. Por su “alto grado de capacidad técnica” supone una preparación especializada, por lo general en instituciones reconocidas de enseñanza”, lo que implica la existencia de un conjunto más o menos amplio de conocimientos propios que generan diferencias entre las profesiones.¹⁷⁰

Ahora bien, en el reducido marco de este trabajo el término funcionario profesional es entendido según la concepción de Max Weber, para quien el funcionariado profesional esta conformado por todas las personas incluidas en una administración burocrática -es decir en un tipo de ordenación cuya dominación es de carácter racional¹⁷¹, tal como sucede en el estado moderno o en las empresas capitalistas-, que actúan bajo los siguientes principios: se proponen, con entera libertad (“personalmente libres” –dice el autor-), cumplir con “los deberes *objetivos* de su cargo”; obedecen una “*jerarquía* administrativa rigurosa”; tienen “*competencias* rigurosamente fijadas en virtud de un contrato; cuentan con una “*calificación profesional que fundamenta su nombramiento*”; son retribuidos “*en dinero con sueldos fijos*”; “*ejercen el cargo como única o principal profesión*”; “*tienen ante sí una <<carrera>>, o <<perspectiva>> de ascensos y avances por años de ejercicio*”; “*trabajan con completa separación de los medios administrativos y sin apropiación del cargo; “y están sometidos a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa*”.¹⁷²

Con la utilización de estos términos no pretendemos –tal como lo haría un sociólogo- discutir si la vinculación de los maestros al aparato estatal durante la segunda mitad del siglo XIX, principalmente en Santander, cumplió o no con todos los elementos de un proceso explícito de burocratización. El uso de esos términos

170 La definición es principalmente de Henry Pratt Fairchild. Ver: FAIRCHILD, Henry Pratt. (Ed.) Diccionario de sociología. 4ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 235. SCHOECK, Helmut. Diccionario de sociología. Barcelona: Herder, 1973. p. 568. ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Tomo I. Barcelona: Océano, 1999. p. 46. WEBER, Max. Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Tomo I. 2ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1974. p. 111.

171 WEBER, Max. Op. Cit. p. 172. Según este autor, existen tres tipos puros de dominación legítima: la de carácter tradicional, la de carácter carismático y la de carácter racional. Esta última a diferencia de las primeras “descansa en la creencia en la legalidad de las ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal).

172 WEBER, Max. Op. Cit. p. 173-176.

-como herramientas conceptuales- solo obedece a la necesidad de caracterizar cada una de las estrategias que utilizó la Reforma para vincular a los maestros al aparato estatal y así aclarar los hechos históricos.

Así pues, en este trabajo se entiende por profesionalización del cuerpo docente del Estado Soberano de Santander al proceso -sobre todo legal o jurídico- mediante el cual se convirtió a la enseñanza en una profesión y al maestro en un profesional al servicio del estado, es decir, en un funcionario profesional. En consecuencia, el término estrategia refiere al conjunto de medidas legales empleadas por la Reforma para regular la práctica profesional de la docencia. Esas estrategias fueron las siguientes: 1) reglamentar un tipo de contratación oficial para los docentes, 2) crear un reglamento propio para las funciones docentes, 3) ordenar y estimular la conformación de asociaciones de profesionales de la docencia, y 4) establecer un tipo especial de instituciones de formación profesional.

No obstante en el presente capítulo solo se describirán las tres primeras estrategias, dado que la cuarta merece un tratamiento más extenso. Se presta entonces atención a las medidas con las cuales se quiso fomentar, controlar, regular y fortalecer la práctica profesional de la enseñanza: en primer lugar se describe y caracteriza el tipo de contratación que creó la Reforma para adscribir a los maestros dentro del funcionariado público; en segundo lugar se analiza la reglamentación que regularía sus funciones; y finalmente se describen las *Sociedades de Institutores* con las cuales se fortalecería la profesión.

3.1 CONTRATACIÓN

Con referencia al primer punto hemos logrado establecer que la primera medida legislativa a través de la cual el Estado se propuso reglamentar la contratación y sobre todo el pago de salarios para los maestros, fue la *Ley XXXIII* del 8 de

octubre de 1870¹⁷³. Como es sabido, antes de la Reforma el salario de los maestros era pagado directamente por los padres de familia o por las autoridades locales. Hecho que acarreaba graves dificultades al desarrollo de las actividades educativas. Así que, en busca de una solución, los liberales apoyaron medidas legislativas que neutralizaran los efectos negativos de aquella situación. Y fue esto precisamente lo que intentó llevar a cabo la *Ley XXXIII*, pues ordenaba que los sueldos de los maestros fueran “*fijados por el Superintendente de la Instrucción Pública*”, y cancelados por el gobierno.

Sin embargo, no todo quedaba solucionado. Hacía falta establecer un sistema que permitiera calcular el salario de cada docente con criterios más objetivos, puesto que la ley dejaba al arbitrio del Superintendente la tasación del sueldo de cada uno de los maestros. Para corregir este hecho, los liberales establecieron en el DOIPP una tabla de salarios cuya elaboración se basó en la determinación del conjunto de elementos característicos de la labor docente, tales como el nivel profesional del institutor, el tipo de institución escolar que dirigiría, el cargo para el cual sería nombrado, su sexo, y la categoría político-administrativa del lugar de trabajo, de manera que al interrelacionar cada elemento fuera posible clasificar a los maestros y maestras en diferentes categorías, y asignarles un salario mínimo anual fijo acorde con su particularidades.

Así pues, para tasar los diferentes salarios, lo primero que el sistema hacía era determinar el grado de preparación de los docentes, es decir, si se trataba de *maestro/as graduado/as* (diplomados en las Escuelas Normales fundadas para tal efecto en el Estado), o de individuos carentes de educación pedagógica formal. En segundo lugar, establecía el grado de escolaridad para el cual serían nombrados, dado que se creía que el nivel de exigencia laboral dependía del tipo de institución escolar en el cual se realizaban las actividades de enseñanza. El tercer aspecto consistió en determinar la función o el cargo que desempeñarían en sus lugares de trabajo, dado que el tipo de función y el grado de responsabilidad variaba según se tratara de un director o un subdirector de escuela. En cuarto lugar -y fue

173 (GS), 20, octubre, 1870, p. 486.

este el elemento menos progresista de toda la Reforma-, para ajustar sus salarios el sistema discriminaba entre maestros y maestras, pues sus creadores se hallaban cercados por una mentalidad asentada todavía en el más primitivo patriarcalismo, según el cual los frutos del trabajo femenino y masculino jamás podían equipararse. Finalmente, el sistema tenía en cuenta la categoría político-administrativa de los sitios a los cuales serían enviados los maestros, y esto por dos razones: en primer lugar porque los liberales necesitaba del prestigio de sus maestros para aumentar su influencia en los centros urbanos; y segundo, porque se suponía que en aquellos sitios el trabajo docente sería más arduo. Esto no quiere decir, sin embargo, que los salarios de los maestros rurales fuesen demasiado bajos. Con ello se esperaba simplemente que los funcionarios mejor preparados prestaran sus servicios en donde más se los necesitaba, y que su remuneración los comprometiera incondicionalmente. Pese a que los liberales deseaban llevar la *ilustración* a todos los puntos del territorio, era evidente que estos gobiernos querían brindar educación en aquellos sitios cuya densidad poblacional era mayor, razón por la cual los esfuerzos financieros los concentraron en los centros urbanos más grandes.

En consecuencia, el cuadro de salarios era más o menos el siguiente: La categoría que otorgaba el sueldo más elevado era la de los *maestros y maestras graduados*, que trabajaran en las capitales departamentales y que dirigieran toda clase de instituciones escolares. La categoría baja, por su parte, la ocuparían los *maestros y maestras interinas*, personas que carecían de educación pedagógica formal, pero que por su instrucción, y sobre todo por “*su compromiso patriótico*” con la obra educativa liberal, habían sido nombrados para tomar bajo su cargo únicamente las escuelas primarias para las que aún era imposible enviar maestros graduados¹⁷⁴.

Ahora bien, al interior de cada una de estas categorías había también una serie de sub-categorías que dependían, como lo hemos dicho, tanto del cargo, como del

174 Por este hecho era precisamente interinas: porque en algún momento serían reemplazados por los maestros graduados.

género y del tipo de institución educativa para la cual trabajaría cada maestro o maestra. Así pues, mientras que en la categoría alta se discriminaba entre docentes que laborarían en Escuelas Normales, Escuelas-modelo y Escuelas de primaria, y cuyos cargos serían de directores/as o subdirectores/as, en la categoría baja, se clasificaba únicamente a los maestros y maestras como directores/as de Escuelas primarias, fueran estas superiores, medias, elementales o rurales.

Por consiguiente, en 1870 los salarios anuales establecidos por aquella medida legislativa fueron los siguientes: para los directores y subdirectores de las Escuelas Normales \$1 200 y \$ 960 respectivamente; para los directores y subdirectores de las Escuelas Superiores \$480 y \$240; para los directores y subdirectores de Escuelas elementales \$384 y \$192; y para los maestros de las Escuelas Rurales \$192.¹⁷⁵ Durante este año no se establecieron sueldos para maestras graduadas dado que aún no se contaba con una escuela normal para institutoras, y los sueldos de las maestras interinas era de aproximadamente \$120 anuales.

Siete años después los salarios fueron aumentados: a los maestros graduados se les asignaron sueldos que iban entre los \$480 y los \$840, según se tratara de maestros de escuela elemental, media, superior o de secundaria ubicadas en el Departamento de Cúcuta; y salarios que iban entre los \$400 y los \$720 para los maestros que trabajaban en las escuelas elementales, medias, superiores o de secundaria de los demás Departamentos del Estado¹⁷⁶. En 1876 también se decretaron los sueldos para la primera generación de maestras normalistas. Estos salarios se ubicaban entre los \$480 y los \$600 anuales para las maestras de escuelas de primaria, según fuese la maestra enviada a un distrito pequeño como Silos, o a uno más grande como Pamplona¹⁷⁷.

175 DOIPP. Arts. 273 y 274.

176 (GS), 27, octubre, 1877, p. 220.

177 (GS), 21, septiembre, 1876, p.154. Por decreto 105 de 16 de septiembre de 1876.

En comparación con el periodo anterior a la Reforma, los nuevos salarios eran muy superiores. Como se recordará, en aquella época los maestros a lo sumo ganaban entre \$16 y \$80 anuales, tal como se mostró en el primer capítulo. Pero a partir de la Reforma, junto a los escribientes y a los secretarios de la Jefaturas Departamentales, quienes obtenían sueldos cercanos a los \$200 o \$550 por año¹⁷⁸, con esta medida los maestros lograban posicionarse entre el funcionariado medio. Incluso, algunos años después, cuando la Reforma llevaba casi seis años de aplicación, y antes de la nefasta guerra civil de 1876-77, los maestros llegaron a ganar tanto como un secretario o un juez civil, es decir cerca de unos \$400 o \$720 anuales, si se trataba de maestros de primaria, o tanto como un jefe departamental, si se trataba de un maestro o maestra de Escuela Normal, es decir unos \$1 200 por año.¹⁷⁹

Por otro lado, también con el objeto de mejorar la situación laboral de los docentes, la Reforma estableció una modalidad de contratación exclusiva para los maestros. Esta medida quedó consignada tanto en el Código de Instrucción Pública del Estado como en el Decreto Orgánico de 1870. En resumen estas normas ordenaban:

Primero, que los maestros fueran nombrados por el Poder Ejecutivo de cada Estado -en el caso del Estado Soberano de Santander, esta función la cumpliría específicamente el Superintendente o Secretario de Instrucción Pública-, después de escoger al mejor candidato de un grupo de personas propuestas por los Inspectores Departamentales.¹⁸⁰

Segundo, que los interesados en obtener los cargos de docente fueran nombrados en propiedad solo si acreditaban “*su idoneidad con un diploma expedido (...) por las Escuelas Normales*”; y en interinidad aquellos que pese a no ser normalistas,

178 (GS), 19, octubre, 1871, p. 252.

179 (GS), 7, noviembre, 1876, p. 188.

180 CIP. Art. 261; DOIPP. Art. 266.

hubieran obtenido una certificación después de haber presentado una serie de pruebas ante las autoridades de la Instrucción Pública facultados para tal fin.¹⁸¹

Tercero, que todo aspirante reuniera las siguientes condiciones:

1º Tener buena conducta moral;

2º Tener la instrucción suficiente en las materias que deben enseñarse en la escuela;

3º Conocer la teoría de los métodos de enseñanza primaria, y más especialmente su aplicación práctica; y

4º No padecer enfermedad contagiosa, o enfermedad crónica que estorbe el cumplimiento desempeño de los deberes anexos a la dirección de la escuela o que pueda hacer su persona desagradable a los niños.¹⁸²

Y finalmente, las normas establecían contratos laborales anuales, que solo se podían romper unilateralmente por parte del gobierno, si se comprobaba, “*después de haber oído los descargos del responsable*”, que el maestro no guardaba “*buena conducta*”.¹⁸³

De esta manera, aunque la nueva situación salarial ubicaba a los maestros en la categoría media de la burocracia estatal, por lo menos se les había reconocido una actividad laboral mucho más estable. Este hecho constituyó, tal vez, uno de los mayores logros de la Reforma Instruccionista. Para cubrir este gasto el Estado tuvo que presupuestar sumas bastante altas. La tabla 3.1 nos muestra que, en efecto, más de la mitad, y en ocasiones cerca del 75% del presupuesto de Instrucción Pública del periodo que va de 1871 a 1885, se invertía en los salarios de los maestros, mientras que el resto del dinero se usaba para cubrir el salario de los funcionarios de inspección y dirección, la compra de materiales de enseñanza, la reparación o construcción de escuelas y el pago de becas estudiantiles. Este hecho demuestra, una vez más, que los liberales de Santander aplicaron a cabalidad lo que ordenaban las leyes laborales, normas con las cuales no sólo se

181 CIP. Art. 263, 264; DOIPP. Art. 267.

182 CIP. Art. 267; DOIPP. Art. 268.

183 DOIPP. Art. 271, 272.

les otorgaba a los maestros sueldos más altos, sino contratos de trabajo más estables.

Tabla 3.1. Gasto Público para cubrir los salarios de los maestros de escuela primaria. (Cifras en pesos y porcentajes)					
Año	Salarios maestros	Porcentaje en relación con el gasto total	Otros gastos	Porcentaje en relación con el gasto total	Gasto total Instrucción Pública
1871	32 000	75	9 600	22	41 600
1872	40 410	74	14 200	26	54 610
1876	53 348	64	30 372	36	83 720
1877	66 300	58	47 772	42	114 072
1878	84 020	66	43 964	34	127 984
1879	85 590	50	85 318	50	170 908
1880	104 666	65	55 592	35	160 258
1881	110 634	59	77 176	41	187 810
1882	110 210	58	80 581	42	190 791
1883	113 364	61	71 730	39	185 094
1884	113 364	61	73 067	39	186 431
1885	113 364	61	73 067	39	186 431

Fuente: (G S), 22, octubre, 1870, p. 490; (GS), 19, octubre, 1871, p. 251-252; (GS), 18, noviembre, 1875, p. 215-217; (GS), 7, noviembre, 1876, p. 187; (GS), 26, noviembre, 1877, p. 274; (GS), 20, noviembre, 1878, p. 394; (GS), 23, noviembre, 1878, p. 408; (GS), 18, noviembre, 1879, p. 837; (GS), 24, noviembre, 1880, p. 287; (GS), 15, diciembre, 1881, p. 694-695; (GS), 14, diciembre, 1882, p. 1051; (GS), 4, diciembre, 1883, p. 1335-1338; (GS), 10, marzo, 1885, p. 1759.

En síntesis, los métodos de tasación de los salario y de contratación le permitieron a la administración de la Instrucción Pública organizar a los docentes como funcionarios del estado, al clasificarlos en una especie de escalafón elaborado con técnicas menos azarosas, o dicho de otra manera, con técnicas burocráticas “racionales” –aunque machistas- que reconocían no solo el esfuerzo del docente, sino su preparación. Y tal como lo expresara el presidente Narciso Cadena, de esta manera, la Reforma, además de “*costear los estudios de aquellos miembros de la sociedad que no estaban en capacidad de pagarlos por sus propios medios*”; y de encargarse de la construcción de los locales para las escuelas y de proveerlos de muebles y útiles escolares, se hacía cargo también de los maestros que tanto necesitaban.¹⁸⁴

¹⁸⁴ CADENA, Narciso. Op. Cit. 1874. p.30.

3.2 REGLAMENTACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

Ahora bien, con referencia al segundo punto, la Reforma les permitió a los liberales centralizar el manejo del personal docente por intermedio de un reglamento que contenía los deberes que regirían las funciones docentes. Aquella reglamentación fue elaborada por Dámaso Zapata en 1871, y estuvo basada en toda la legislación de Instrucción Pública expedida por los gobiernos tanto nacional como del Estado. El reglamento estaba conformado por poco más de 60 artículos¹⁸⁵, y hacía referencia a aspectos tales como la administración y organización de los centros escolares, como a las actividades estrictamente educativas.

En cuanto al primer aspecto el reglamento obligaba a los docentes a posesionarse del cargo ante el Alcalde del distrito; a recibir, al comenzar el año, de la Corporación municipal por riguroso inventario el edificio de la escuela, así como a entregarlo al finalizar el periodo de estudios; a cuidar el local escolar, o a responder al Estado por los daños que le hubieren causado durante el año electivo; a abrir la escuela el 1º de enero y el 1º de julio, y a cerrarla el 31 de mayo y el 30 de noviembre de cada año; a elaborar con el alcalde y la Comisión de vigilancia el censo escolar; a matricular a los estudiantes; a trabajar durante seis horas diarias, con excepción de los domingos, el 20 de julio, y los días festivos; a no abandonar su lugar de trabajo, ni a ejercer otra profesión u oficio alguno sin permiso de la Comisión de vigilancia, ni mucho menos a practicar oficios que *“comprometieran su dignidad o moralidad de institutor”*, o que lo distrajera de sus funciones principales; a mantener el orden y la disciplina del establecimiento; a cuidar la biblioteca, los muebles y útiles de la institución, y a llevar y custodiar los libros y demás documentos del archivo escolar; a llevar un diario que le sirviera para elaborar un informe mensual dirigido al Inspector de Instrucción Pública; y finalmente, el reglamento le exigía que diera parte al Alcalde de las faltas de

185 El documento al que tuvimos acceso está deteriorado y no permite identificar más que 61 artículos.

asistencia de los alumnos, a fin de que este funcionario dictase “*las providencias convenientes para remediar el mal*”.¹⁸⁶

En cuanto a las actividades educativas, el reglamento obligaba a los maestros, en primer lugar, y con el ánimo de mejorar las prácticas pedagógicas, a *formarse en los nuevos métodos*, asistiendo para ello a las *lecciones de pedagogía* que se dictaban en las Escuelas-modelo, en las sociedades de institutores y en las Escuelas Normales. En esas lecciones se les enseñaría, entre otras cosas -y he aquí uno de los elementos más significativos del proyecto educativo libera- que sus más importantes obligaciones con respecto a alumnos eran:

Instruir a sus discípulos en los derechos y deberes que tienen como colombianos miembros del Estado, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes, cuando sean llamados a ejercer funciones públicas;

Ejercitar a los alumnos en la práctica de la institución del Jurado, como la garantía más eficaz de la libertad civil y de la seguridad pública, haciéndoles comprender los atributos de la justicia, la magnitud de los deberes de Jueces, y la responsabilidad moral que ellos imponen;

Atender muy particularmente a la educación moral, religiosa y republicana de los alumnos, empleando, sin necesidad de hacer cursos especiales, toda su inteligencia y 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 religión y a la libertad de conciencia; persuadirlos con el ejemplo y la palabra a que sigan sin desviarse del sendero de la virtud, predicarles constantemente el respeto a la ley, el amor a la patria y la consagración al trabajo.

Y ejercitar a los niños (...) en la gimnástica y en las evoluciones militares, con arreglo a los textos de instrucción del ejército federal, [es decir, preparar a los niños para que en el futuro cumplieran con una de las obligaciones más importantes de todo ciudadano: la defensa de la patria].¹⁸⁷

Por lo demás el reglamento apremiaba a los maestros a cumplir con las actividades centrales de toda institución escolar: enseñar las materias

186 (GS), 5, enero, 1871, p. 2-3. CIP. Arts. 72- 77.

187 (GS), 5, enero, 1871, p. 2. Subrayado nuestro.

reglamentarias, preparar los certámenes o exámenes semestrales; remitir al Superintendente después del examen todos los ejercicios escolares que los niños hubieran ejecutado en el periodo escolar; *“vigilar intensamente la conducta de los niños no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella; y cuidar de que adquieran en sus maneras, palabras y acciones, hábitos de urbanidad ejercitándolos en la práctica de los deberes del hombre bien educado”*; dividir a los alumnos por clases, y cada clase hacerla presidir por un monitor para mantener el orden y la disciplina; *“conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratarlos con aprecio, corregirlos con bondad y hacerles conocer las faltas cometidas”*; observar y hacer observar a los alumnos *“los procedimientos del método de enseñanza adoptado en la escuela”*; *“dar cuenta a los padres de familia de los vicios y malas inclinaciones que note en los niños, para que remuevan la causa de ella”*¹⁸⁸; y preparar las celebraciones de las fiestas patrias.¹⁸⁹

En fin, este tipo de reglamentación de las actividades escolares, tanto administrativas como pedagógicas, le permitirían a la Instrucción Pública mantener bajo control a sus nuevos funcionarios, y de paso combatir los métodos tan empíricos e improvisados que aún hacia 1871 dominaban las prácticas educativas. El ánimo modernizador que impulsaba las acciones de los liberales reformadores, hizo que mediante la aplicación de técnicas racionales de control, se impusiera el canon que regiría la conducta profesional de los maestros. Fue pues de esta como los maestros lograron entrar en la estrecha historia de la burocracia, campo que, sin duda alguna aprenderán a manejar muy bien durante el siglo XX.

188 *Ibíd.* p. 2-3.

189 ESTRADA, Marco A. Informe del Presidente del Estado Soberano de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1876. Socorro: Imprenta del Estado, 1876. p. 51. Así por ejemplo en 1876 el maestro Guillermo Vega encabezó la celebración de actos conmemorativos del 20 de julio de 1810. A aquella actividad asistieron, aparte de los estudiantes, el inspector departamental de instrucción pública, el alcalde y el jefe del departamento de Cúcuta. “La sesión fue agradable” -escribió este último-. Hubo discursos alusivos a aquel magno acontecimiento y los sucesos posteriores, y los niños entonaron algunos himnos patrióticos” (que muy seguramente debió enseñárselos el maestro).

3.3 LAS SOCIEDADES DE INSTITUTORES

Aunque hubo en Santander una asociación de maestros conformada voluntariamente, la mayoría de las sociedades de institutores durante el siglo XIX fueron fruto de la acción gubernamental. De hecho también fueron creadas por la Reforma Instruccionista. Tanto en el CIP como en el DOIPP (recuérdese que este último es copia del primero) se ordenó a los maestros ingresar a las sociedades. Con algunas diferencias ambas normas señalaban: en primer lugar, que estarían conformadas no sólo por los maestros, sino también por los miembros de los Consejos de Instrucción, los ciudadanos que defendieran la cusa instruccionista - “*amigos de la educación*”, decían las normas- y por los alumnos adelantados; y segundo lugar, que serían establecidas en los departamentos de cada Estado, y presididas por el director de la Escuela Normal Nacional, aunque en el caso particular de Santander, antes de 1870 las sociedades estarían bajo el mando del director de la Escuela-modelo* de cada departamento.¹⁹⁰

La reforma creó las *Sociedades de Institutores* por dos razones bastante claras. En primer lugar porque con ellas se pretendía reglamentar y promover la profesionalización de la enseñanza; y en segundo término porque quería fortalecer y extender la misma instrucción. Así pues, en cuanto a la primera de las razones se refiere, las sociedades se proponían, por una parte, “*trabajar en la perfección de los métodos y textos de enseñanza*”, y “*dirigir y auxiliar*” a los maestros cuyas habilidades no estaban suficientemente ejercitadas; todo ello mediante el fomento de la *instrucción complementaria* en las “*reuniones regulares, cursos, lecciones aisladas, consultas, conversaciones, tesis escritas, y lecturas*” que en ellas se llevarían a cabo. Pero, por parte -y sobre todo-, las sociedades estaban llamadas a ejercer control sobre las actuaciones de cada uno de los maestros y maestras del Estado, pues los reglamentos señalaban que para “*conservar vivo en los Institutores públicos el sentimiento de su vocación*”, era necesario “*sostener el*

* Más adelante se habla de estas instituciones.

190 CIP. Arts. 121-122. DOIPP. Arts. 136-137.

honor de la profesión, haciendo que los Institutores públicos sean el modelo de los buenos ciudadanos". De ahí que las sociedades fueran autorizadas incluso para destituir a *"cualquier Director o Subdirector de escuela que por su conducta se haga indigno de su alto magisterio"*¹⁹¹.

En cuanto a la segunda razón, las sociedades tenían como objetivos principales mantener en constante *"agitación el espíritu público para la difusión de las luces"*; *"promover contribuciones voluntarias"* para financiar la instrucción y llevarla a todos los rincones del Estado; *"apoyar y levantar a los jóvenes de verdadero mérito que por su pobreza"* se hallaran *"imposibilitados para desarrollar sus talentos"*; traducir y difundir las obras de pedagogía moderna, y finalmente, *"proponer"* a las autoridades de la Instrucción Pública *"las medidas convenientes para el progreso de la instrucción popular"* y la *"difusión de las luces en todas las clases sociales"*¹⁹².

Para desarrollar cada uno de estos fines las sociedades que en realidad funcionaron -pues no fueron todas- programaban reuniones periódicas, llevadas a cabo generalmente el último domingo de cada mes y durante las celebraciones del 20 de julio. Las reuniones duraban poco más de dos horas. Una sesión iniciaba con el llamaba a lista para confirmar quórum; a se proseguía con la lectura, por parte del Secretario de la sociedad, del acta anterior, con el objeto de someterla a discusión y así aprobarla o enmendarla; a continuación se presentaban los informes que debía rendir la Junta Directiva –generalmente sobre comisiones especiales, o sobre la correspondencia que le había sido dirigida a la sociedad-. Cumplido el protocolo se daba inicio a los debates programados, sobre los distintos proyectos o las cuestiones que se estuvieran tratando, tal como sucedió con la reunión desarrollada por *La Sociedad de Institutores del Departamento de Soto* el 7 de diciembre de 1871, en la que se discutió la elaboración de los

191 CIP. Arts. 124. DOIPP. Arts. 138. (LEP), 7, noviembre, 1871, p. 5-6.

192 Ibidem.

reglamentos de las Sociedades sucursales que, como todas las sociedades, estaban obligadas a instalar en cada distrito del departamento¹⁹³.

Sus miembros, como ya lo hemos señalado, eran principalmente maestros, pero con el ánimo de difundir las ideas de la Reforma Instruccionista el gobierno decidió crear dos tipos de miembros: los activos y los corresponsales. En la primera categoría estaban incluidos los Directores y Subdirectores de las escuelas de cada departamento, los miembros del Consejo de Instrucción Pública, los miembros de las Comisiones de Vigilancia, los alumnos más avanzados escogidos por la Sociedad, y los vecinos del distrito capital que la Sociedad nombrara como tal. Como miembros corresponsales –he aquí otro elemento patriarca tradicionalista de la reforma- se incluía a las Directoras y Subdirectoras de las escuelas del departamento, y a los “*amigos de la educación*” que fueran nombrados por la Sociedad.¹⁹⁴

Como todas las organizaciones, las sociedades de institutores contaban también con un cuerpo especial de funcionarios encargados de dirigir las actividades. Eran estos el presidente, el vicepresidente y el secretario, quienes, con la colaboración de dos miembros del Consejo de Instrucción Pública, conformaban la Junta Directiva de la sociedad.

Tanto al presidente como al vicepresidente –este último en calidad de sustituto del primero- les correspondía:

1. Convocar a las sesiones ordinarias y extraordinarias de la Junta directiva;
2. Abrir las sesiones;
3. Nombrar las diferentes comisiones para el estudio de casos particulares;
4. Mantener el orden en las sesiones;
5. Pedir los informes pertinentes sobre el curso de las diferentes actividades;

193 (LEP), 26, diciembre, 1871, p. 24. (LEP), 16, enero, 1872, p. 36. (LEP), 13, febrero, 1872, p. 52. (LEP), 20, febrero, 1872, p. 56. Las Sociedades sucursales, aunque no funcionaron en todos los distritos, fueron en efecto establecidas. Se regían por sus propios reglamentos, los cuales, no obstante, seguía los mismos principios de las sociedades departamentales. su creación obedecía al afán de los liberales por extender a todo el territorio del estado sus instituciones educativas. Hubo sociedades sucursales en Gámbita, Guadalupe, Matanza, Palmas, Chitagá, La Paz, Guepza, Labateca, Olival, Encino, Curití, Piedecuesta, Cacota, Guapotá, Cucutilla, Mutizcua, Silos, El Palmar, Simacota, Oiba.

194 (LEP), 7, noviembre, 1871, p. 5. Art. 5º del Reglamento de la Sociedad de Institutores del Departamento de Vélez.

6. Hacer cumplir las resoluciones de la Junta y los reglamentos, y decidir en última instancia sobre cualquier cuestión que afecte a los miembros de la organización;
7. Hacer públicas las actividades de la sociedad; y
8. Firmar las actas de Sociedad así como las de la Junta Directiva.¹⁹⁵

Por lo demás, a los secretarios les concernía, entre otras cosas: redactar las actas y comunicaciones oficiales, llevar la lista de los miembros, cuidar del archivo, elaborar y presentar los informes que la Junta Directiva o la sociedad pidieran, y citar a los miembros tanto de la Junta como de la sociedad a las sesiones correspondientes.¹⁹⁶

A partir de su creación, a finales de 1871, estas organizaciones funcionaron en casi todo el territorio santandereano, y aunque no todas cumplieron con sus obligaciones, la mayoría desarrollaron las actividades para las cuales habían sido creadas. Así actuaron, por ejemplo, las sociedades de Pamplona y el Socorro. La primera de ellas, tan pronto como estuvo instalada, se dedicó a cumplir con las tareas que consideraba más urgentes, que no eran otras que apremiar a los Cabildos del departamento para que fundaran algunas escuelas rurales; que conseguir entre los asociados y los ciudadanos los libros necesarios para dotar la biblioteca de la Escuela-modelo; y exigir a los maestros del departamento a que estudiaran los nuevos métodos y a que asistieran a las conferencias pedagógicas que dictaba el director de la Escuela-modelo.¹⁹⁷

Por su parte, la Sociedad de Institutores del Socorro reunió, a partir del 22 de diciembre de 1872, a 29 de sus miembros en las instalaciones de la Escuela-modelo de la capital para presenciar las conferencias de pedagogía dictadas por el

¹⁹⁵ *Ibíd.* Arts. 10, 11, 14 y 15.

¹⁹⁶ *Ibíd.* Art. 16. A partir de 1871 fueron establecidas las siguientes Sociedades departamentales: la de Vélez se instaló el 24 de dic de 1871, su presidente fue Lorenzo Codazzi; la de Cúcuta se instaló el 1 de febrero de 1872, presidida por Francisco Andrade; la de Pamplona se instaló el 9 de febrero de 1872, presidida por Eulogio Ramírez; la de García Rovira, se instaló el 14 de febrero de 1872, presidida por Enrique L. Jessup. (LEP), 20, febrero, 1872, p. 55. (LEP), 12, marzo, 1872, p. 66. (LEP), 26, marzo, 1872, p. 74. (LEP), 2, abril, 1872, p. 80. (LEP), 11, junio, 1872, p. 120.

¹⁹⁷ (LEP), 26, marzo, 1872, p. 74.

profesor alemán Alberto Blume. La sesión inicial fue presidida por el director de la Escuela Normal de Institutores, el profesor Carlos Uttermann, tal como lo señalaba el reglamento. Y en las diversas sesiones desarrolladas a partir de ese día los maestros leyeron sus reflexiones acerca de los temas estudiados. Pedro Gómez, por ejemplo, leyó su texto titulado: *Amor a la patria y medios que deben emplear los Institutores para inculcarlo a los alumnos*; Nepomuceno Serrano y Valentino Molano escribieron sobre los *Medios para fijar la atención de los niños*; y Felipe French, entre otros, leyó un texto titulado *Modo de conseguir el hábito del aseo en la juventud*.¹⁹⁸

Con acciones como estas las asociaciones oficiales de maestros comenzaban pues a cumplir con sus funciones: impulsar el desarrollo del sector educativo y fomentar y reglamentar la profesión docente. Sin embargo, y este es un hecho muy importante, las asociaciones de maestros no sólo cumplieron con estas funciones. También defendieron los intereses de los docentes. Uno de los casos más renombrados fue el acaecido en mayo de 1880 en la ciudad de Vélez, donde, en vista de que el gobierno no había girado los dineros necesarios para cubrir los salarios de los maestros, la Sociedad de Institutores de esa ciudad elevó a la Superintendencia de Instrucción una seria exigencia en defensa de los derechos laborales de sus asociados. En su solicitud, antes de exigir al Superintendente el pago de los salarios atrasados, la Sociedad recalca que era en verdad injusto que el gobierno no recompensara cumplidamente a unos funcionarios cuyo “*celo y consagración*” por sus tareas eran bien conocidas; a unos funcionarios que cumplían patrióticamente con sus obligaciones:

Los Directores de Escuela se sienten poseídos de una positiva satisfacción al pertenecer a ese gremio de los sostenedores del ramo instruccionalista y prestan con especial cuidado el concurso de sus servicios al desempeño de tan sublime misión, bien entendido, que muchos de los que a ella se dedican no lo hacen únicamente por evadirse de los ataques

198 (LEP), 31, diciembre, 1872, p. 229-230.

de la poca fortuna, sino dominados por un sentimiento de filantropía y por contribuir con su contingente para la marcha próspera y buena reputación del país.¹⁹⁹

Este tipo de situaciones, sin duda, debió desencadenar alguna clase de desavenencia entre los maestros y los representantes del gobierno. Sin embargo, parece que las sociedades nunca optaron por medidas de presión —como la huelga— para hacer que el gobierno resolviera los problemas. Por el contrario, puede suponerse, por el tono sereno que manejaron, que las diferencias se resolvían en el marco de encuentros conciliadores, tal como sucedió con el debate que emprendieron las sociedades en favor del pago íntegro de sus salarios en dinero y del reconocimiento de los sueldos vacacionales; medidas que en efecto fueron aprobadas por la Asamblea mediante la *Ley LXVI* del 12 de agosto de 1880²⁰⁰, con la que se derogaba una norma aprobada tan solo 10 meses antes.

Así pues, gracias a su intervención, las sociedades no solo hicieron que los maestros trabajaran en pro del sector educativo, sino que se organizaran en defensa de sus propios intereses, con los cual lograron, por ejemplo, que el gobierno les pagara los sueldos atrasados; que aboliera una práctica que el ejecutivo había empezado a utilizar después de la guerras de 1876-77 y que consistía en pagar los salarios de los funcionarios con billetes de tesorería²⁰¹, cuyo valor resultaba bastante inferior al del metálico; y que reconociera nuevamente el derecho de los maestros a recibir sus salarios vacacionales.

Ahora bien, un tratamiento aparte merece la Sociedad Didáctica de Santander, la única asociación de maestros fundada por iniciativa particular, y a caso la que más demuestre que el proceso de profesionalización de los maestros estaba madurando y que su formación había dado buenos resultados.

Con el objeto de unir las fuerzas de los maestros para mantener y desarrollar la política instructorista del gobierno, pero sobre todo para *“rehabilitar en Colombia la carrera del profesorado, haciendo que los maestros ocupen el lugar que les*

199 (GS), 1, junio, 1880, p. 163.

200 (GS), 17, agosto, 1880, p. 276.

201 (GS), 6, noviembre, 1879, p. 817.

señala la filosofía social en el concurso humano²⁰², La Sociedad Didáctica de Santander fue creada el 22 de agosto de 1875 por el profesor alemán Alberto Blume, y por los maestros normalistas Nepomuceno Serrano, Marco Antonio Barroso y Félix Noriega. Es muy probable que la idea haya sido de Nepomuceno Serrano, el mismo que en 1872 había propuesto a algunos de sus amigos fundar un club social en la ciudad de Bucaramanga, con el fin de ofrecer a los asociados un espacio de esparcimiento y a la ciudad una organización que propendiera por la moralización de las costumbres. Aquel club se denominó *El liceo de Soto* y estuvo en funcionamiento por pocos meses en las instalaciones de la escuela que dirigía Serrano. Fue disuelto por alguna discordia interna de la cual nada se sabe, pero reorganizado después con el nombre de *Club de Soto*, y al terminar la guerra civil de 1876-77 como el *Club el Comercio* –según lo indican José Joaquín García y Ernesto Camargo²⁰³–.

Con un antecedente como este, para Serrano y Blume la fundación de la Sociedad Didáctica no representó problema alguno. Sin embargo, debido a la existencia de las sociedades oficiales, esta asociación no contó con un elevado número de miembros, pues durante el tiempo que estuvo en funcionamiento –poco más de un año– contó con tan sólo 23 asociados. Todos, pero principalmente los maestros graduados en la Escuela Normal, se habían beneficiados con la política de desarrollo educativo impulsada por los liberales y se identificaban plenamente con sus postulados, razón por la cual la Sociedad también se proponía impulsar los principios de la Reforma Instruccionista.

Desde el punto de vista organizacional la Sociedad Didáctica contaba, en un principio, sólo con miembros activos –sus fundadores–, pero más adelante, a partir de la segunda reunión llevada a cabo el 27 de agosto de 1875 la sociedad decidió adoptar una tipología para los miembros. La primera de ellas sería la categoría de los *miembros natos*, la cual estaría conformada por los “*maestros de profesión*”, es

202 El Pestalozziano, 15, septiembre, 1875, p. 9.

203 GARCÍA, José Joaquín. Op. Cit. p. 187,197-198 y 215. CAMARGO MARTÍNEZ, Ernesto. Nuevas crónicas de Bucaramanga. Bucaramanga: Academia de Historia de Santander, 1986. p. 64-69.

decir los que hubieran obtenido un título oficial en una institución normalista colombiana o extranjera. La segunda categoría era la de los *miembros honorarios*, “*los empleados accidentales del ramo de instrucción pública o privada*”: los maestros no titulados, los miembros de las Comisiones de Vigilancia o los de los Consejos de Instrucción Pública. La tercera, finalmente, era la categoría de los *socios corresponsales*, los ciudadanos comunes y corrientes que se consideraran “*amigos de la instrucción*”. Para obtener la membrecía en cualquiera de sus categorías el aspirante debía presentar por escrito su solicitud, contar con el apoyo de tres socios antiguos, y prometer a sus miembros que mantendría “*con buena voluntad y con firme empeño*”, “*la dignidad de la asociación, y de que ella ejerza bienhechora influencia en el porvenir del (...) Estado*”.²⁰⁴

De los 23 socios que tuvo esta organización 10 eran miembros honorarios y 13 miembros natos. En la categoría de honorarios estaban los señores: Tomás Vargas, quien se desempeñaba como Inspector de Instrucción Pública del Socorro; Trino Posada, maestro de la escuela media de aquel mismo distrito; Pedro Alcántara Gómez, Subdirector de la Escuela Normal de Institutores y catedrático de la Escuela Normal de Institutoras del Socorro; Vicente Herrera, Inspector del Departamento de Vélez; Félix Girón, cura párroco de Simacota, autor de una gramática castellana publicada en *El Pestalozziano*; José Joaquín García, maestro de la escuela de San Gil; Zenón Solano, maestro de la escuela de Vélez; Tobías Valenzuela, catedrático del Colegio de La Concordia y Director de la sucursal del Banco de Santander en el Socorro; el Gral. Eliseo Canal, Secretario de la Dirección de Instrucción Pública del Estado, y el Dr. Luis María Otero, catedrático de la Escuela Normal de Institutoras del Estado y del Colegio Universitario de San Gil.²⁰⁵

En la lista de los miembros natos se encontraban los señores: Marco Antonio Barroso, Director de la escuela de Vélez; Félix Noriega, Director de la escuela

204 *El Pestalozziano*, 5, septiembre, 1875, p. 1-2.

205 *El Pestalozziano*, 5, septiembre, 1875, p. 2; (LEP), 15, septiembre, 1875, p. 10; (LEP), 5, octubre, 1875, p. 26; (LEP), 3, enero, 1876, p. 121; (LEP), 15, enero, 1876, p. 129; (LEP), 7, febrero, 1876, p.145; (LEP), 16, mayo, 1876, p. 177; (LEP), 20, mayo, 1876, p.185; (LEP), 30, junio, 1876, p.209.

Simacota; Marco Antonio Herrera, catedrático del Colegio Universitario de San Gil; y Scipion Montañés, Director de la escuela superior de Concepción, graduados de la normal del Socorro en 1874. También los maestros Rafael Olivos, de la escuela de Charalá; Manuel Carreño, de la escuela superior de Bucaramanga, y Antonio Guerrero, de la escuela del Carmen, estos últimos graduados en 1875. El joven Luis Vargas, maestro de la escuela de Ocaña graduado en 1876, y los profesores de Cundinamarca, señores Jacinto Bernal, catedrático de la Escuela Normal Central, y Romualdo Guarín, profesor de una escuela de aquel Estado y autor de un famoso texto de pedagogía.²⁰⁶

Su órgano publicitario fue el periódico *El Pestalozziano*, medio en el cual colaboraron principalmente los miembros de la sociedad, pero que estuvo abierto a cualquier ciudadano que deseara escribir sobre asuntos educativos. Su primer número apareció el 5 de septiembre de 1875, dos semanas después de fundada la Sociedad, con el ánimo de mantener informados a los maestros de escuela y demás ciudadanos sobre los temas más importantes de la educación. A diferencia del periódico *La Escuela Primaria*, este rotativo era exclusivamente de “*carácter científico*”, según lo advertían sus creadores. Así pues se obviarían las noticias oficiales del ramo y cualquier referencia a temas de orden religioso y político, tan espinosos por aquellos años. Su nombre había sido escogido para honrar la memoria del pedagogo suizo Enrique Pestalozzi, y con la esperanza de que su sistema de enseñanza arraigara en el “*Estado con toda pureza*”.²⁰⁷

Se esperaba que con esta publicación se llenara el “*vacio intelectual*” que sobre temas pedagógicos dominaban al Estado, además de que se constituyera en “*un vinculo moral y social de útiles resultados para el profesorado de la enseñanza*”, razón por la cual se hacían constantes invitaciones a los maestros santandereanos para que se suscribieran al periódico. Sin embargo no solo circuló en el Estado, pues la dirección logró situar agentes de ventas en Bogotá, Zipaquirá y Tunja, sitios en donde se vendieron más de 900 ejemplares. Por lo

206 *Ibidem*.

207 *El Pestalozziano*, 5, septiembre, 1875, p. 1.

demás, resta mencionar que estuvo bajo la dirección de Nepomuceno Serrano, bajo la revisión editorial de Alberto Blume, Trino Posada, Tomás Vargas y Pedro Gómez; y que se publicaron 30 números entre septiembre de 1875 y agosto de 1876.

En resumen, junto a esta organización, las demás asociaciones de maestros se constituyeron en uno más de los mecanismos promovidos por la Reforma Instruccionista para fortalecer la profesión docente y adscribir al profesorado al aparato burocrático del estado. No solo actuaron como espacios de socialización para los individuos que ejercían la disciplina, sino como ámbitos de perfeccionamiento de la formación, en el caso de los maestros graduados, o de apoyo, en cuanto se refiere a los maestros interinos. Aunque las sociedades oficiales, en vista de que las leyes lo hacían obligatorio, fueron las que aglutinaron un mayor número de maestros, la Sociedad Didáctica logró vincular a aquellos profesionales que estaban verdaderamente convencidos de que su función era apoyar a los gobiernos que velaban por la difusión de la instrucción pública.

...

Ciertamente, el impulso que los liberales radicales le imprimieron a la instrucción pública permitió que los maestros de escuela se posicionaran como servidores del Estado, con lo cual su situación laboral mejoró sustancialmente. La tarea consistió en establecer un mecanismo que permitiera, por una parte, determinar racionalmente los salarios de los docentes, y de paso hacer más justa la contratación; segundo, en reglamentar sus tareas como funcionarios estatales, y por último, en crear las sociedades de institutores, organismos que se encargarían de regular la práctica profesional. Todo ello con la intención de convertir al maestro de escuela, *“por la importancia y santidad de las funciones que ejerce”* – según decían- en *“el primer funcionario del Distrito”*²⁰⁸.

208 DOIPP. Art. 51.

4. INSTITUCIONES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

En el anterior capítulo se estudiaron tres de las cuatro estrategias que utilizó la Reforma para vincular a los maestros al aparato estatal. A continuación se describe la cuarta y última de aquellas medidas, instaurada, según se piensa para fomentar y fortalecer la profesión docente. Tal como se aclaró al iniciar el capítulo 3 las profesiones suponen también “una preparación especializada”, de la cual se encargan las instituciones de enseñanza creadas para tal fin. Son estas instituciones el objeto de atención del presente capítulo.

Cuando se dice instituciones²⁰⁹ se hace referencia a las organizaciones o establecimientos creados para poner en marcha un proceso educativo, y que se caracterizan porque su actuar es similar al de una organización formal cualquiera, con metas, con principios, con estatutos reconocidos por el estado y la sociedad, y con un cuerpo de funcionarios; pero cuyos fines no son estrictamente económicos como el de la mayoría de las organizaciones formales, sino de transmisión o producción –como en el caso de las universidades- de un conjunto de saberes especiales que diferencian cada profesión, así como de la reproducción del orden

209 En el campo de la sociología (sobre todo en el neo-institucionalismo) existe una discusión que intenta diferenciar el concepto de institución del de organización. Así por ejemplo, Ronald J. Jepperson manifiesta que la institución debe ser entendida como un orden o patrón social que ha logrado consolidarse como principio rector del comportamiento social. Mientras que la organización debe ser vista como el agregado de individuos con fines o intereses comunes, con funciones implícitas reconocidas, apoyadas y “legitimadas públicamente” por unas organizaciones políticas más amplias, el estado y la sociedad civil. Pero como es una discusión muy especializada nosotros hemos considerado adecuado continuar con una definición de institución mucho más amplia, aquella que la compara a la organización. Dejamos entonces sentado que para los marcos de este estudio los términos institución, organización, plantel y establecimiento refiere una organización de finalidades educativas. La discusión se puede seguir en: JEPPEPERSON, Ronald L. Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En: POWELL, Walter W. y DIMAGGIO, Paul J. (comps.) El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. 1ª reimp. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C/Universidad Autónoma del Estado de México/Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 193. JEPPEPERSON, Ronald L. y MEYER, John W. El orden público y la construcción de organizaciones formales. En: POWELL, Walter y DIMAGGIO, Paul. Op. Cit. p. 263-265. BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. 2ª ed. Buenos Aires: Amorroutu, 1972. Pág. 76. PFEFFER, Jeffrey. Nuevos rumbos en la teoría de la organización. Problemas y posibilidades. México, Oxford University Press, 2000. p. 8.

o de los patrones que rigen el comportamiento social, en el caso específico de las instituciones normalistas.²¹⁰

Como se sabe, durante los primeros tres cuartos del siglo XIX no hubo en territorio santandereano ningún individuo especialmente formado para el ejercicio de la enseñanza. Los maestros de escuela, o los directores o institutores, como eran generalmente llamados, eran personas que a lo sumo conocían los elementos básicos de la lectura, la escritura, la aritmética y la religión. Esta situación generó alarma entre los liberales; pero logró motivarlos para encabezar una reforma que procurara convertir al maestro de escuela en *“la base angular y casi el todo en la instrucción”*²¹¹ -tal como solían expresarlo.

Dado que la Reforma Instruccionista se había propuesto levantar un sistema de enseñanza uniforme, los liberales pensaban que la mejor manera de alcanzar esa uniformidad era contar con maestros formados bajo los mismos principios y en las mismas instituciones. Así pues, el proceso de profesionalización de la docencia durante el siglo XIX en Santander, también implicaría establecer y organizar una serie de instituciones especializadas en la formación de maestros y maestras. Como la finalidad del presente capítulo es describir ese proceso, para ello echaremos un vistazo a cada de las instituciones organizadas durante la Reforma para convertir al maestro en un educador profesional.

...

Pese a que los liberales deseaban que algunos jóvenes hicieran de *“la enseñanza su carrera especial y única profesión”*²¹² durante todo el siglo XIX la formación de los maestros no fue considerada como un proceso de profesionalización que requiriera de una institución universitaria, tal como sucedió con la ingeniería, la

210 ZUBIETA, Leonor y GONZÁLEZ, Olga Lucía. Maestros de maestros. Estudio sociológico de una normal rural. En: PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Los maestros colombianos. 3ª ed. Bogotá: Plaza y Janes, 1994. p. 163-313. GARAY, Lucía. La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En BUTELMAN, Ida. (Comp.) Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires, Paidós, 1996. p. 126-130.

211 CADENA, Narciso. Op. Cit. 1873. p. 5.

212 (GS), 27, octubre, 1870, p. 501.

medicina o la abogacía, carreras para las cuales se crearon en distintas ciudades del país instituciones universitarias tales como la Universidad Nacional en Bogotá, la Universidad de Antioquia en Medellín, o el Colegio Universitario de San Gil en territorio santandereano. En palabras más precisas, durante el siglo XIX no se estableció en Colombia ningún centro universitario cuyo objetivo fuera formar maestros de escuela. La apertura de las universidades colombianas a la ciencia de la educación y a los profesionales del sector educativo fue solo posible a partir del tercer decenio del siglo XX.

No obstante, sería erróneo deducir que los liberales radicales consideraban que la formación de maestros podría llevarse a cabo sin el concurso de instituciones especializadas. Si bien no le dieron a la preparación de maestros un espacio en la universidad, no quisieron con ello relegarla como un oficio y un saber vulgares. Por el contrario, y siguiendo la tradición occidental, creyeron que la institución formadora de maestros más acorde con las necesidades y los objetivos de la sociedad que ellos dirigían, era la *Escuela Normal*.

Ahora bien, este proceso de profesionalización de los maestros comenzó mucho antes de que fuera establecida la primera institución normalista en el Estado Soberano de Santander, pues, tal como se verá a continuación, para resolver el problema de la falta de maestros idóneos algunos políticos presentaron soluciones alternativas. Por consiguiente la historia del establecimiento de las instituciones formadoras de maestros en el Santander del la segunda mitad del siglo XIX pasó por varias etapas: la primera consistió en la creación de un método de habilitación del ejercicio docente; la segunda en la creación de las Escuelas-modelo, y la tercera en la fundación y puesta en marca de las escuelas normales.

4.1 HABILITACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

La primera etapa en este proceso de profesionalización se dio a mediados de 1865, cuando el presidente José María Villamizar planteó que se establecieran a cargo del gobierno una o dos instituciones para la formación de maestros. Como

durante aquellos años las dificultades financieras por las que atravesaba el gobierno eran graves, la aplicación inmediata de esa propuesta fue imposible. Así que Villamizar sugirió estructurar un mecanismo jurídico que permitiera habilitar para el ejercicio de la docencia a aquellos individuos cuya educación fuera más completa. En consecuencia, el plan del presidente Villamizar terminó reducido a un sencillo programa de habilitación bajo la tutela del estado: *“a la vuelta de dos años”* -dijo en aquella ocasión- *“en cuyo periodo la riqueza pública habrá aumentado, (...) la situación desahogada de nuestro tesoro permitirá destinar los fondos necesarios (...) a la creación de una o más escuelas normales”*, mientras tanto –continuaba el presidente- *será necesario habilitar para la docencia a un grupo de*

(...) preceptores competentes cuya idoneidad se comprobaría por medio de un examen sostenido ante consejos o juntas calificadoras [y cuyos] nombramientos (...) se harían, bien por el presidente del estado o por una junta de instrucción pública, pero de modo que se confirieran al verdadero mérito, y fueran un título honorífico que recomendara al que lo obtuviese como apto para ejercer el profesorado de la enseñanza...²¹³

Tal proceder fue adoptado por el gobierno de la Unión y reglamentado tanto en el DOIPP como en los estatutos de las Escuelas Normales que empezaban a funcionar a partir de 1870. En su artículo 207 el DOIPP decretaba

Todo individuo mayor de diez y ocho años que reúna las condiciones morales exigidas por el artículo 120 (no padecer enfermedad o vicio de constitución que lo haga impropio para la profesión, y acreditar buena conducta) y posea los conocimientos necesarios para optar el diploma de maestro, podrá solicitar del Director de la Escuela Central y de las Escuelas Normales, que se le examine (...), aunque no hubiere hecho estudios en ningún establecimiento público.

Si por el examen se comprobaren las aptitudes y conocimientos exigidos por este decreto, se le expedirá el diploma [que lo acreditará como maestro]²¹⁴

213 VILLAMIZAR, José María. Op. Cit. p. 9-10.

214 DOIPP. Art. 120 y 207.

Se trataba pues de una estrategia que consistiría en la aplicación de un examen privado²¹⁵, que solo se llevaría a cabo si el candidato lo solicitaba por escrito ante la Dirección de Instrucción Pública de su respectivo Estado, y si adjuntaba una serie de certificados -firmados por los maestros y por los vecinos del postulante- en los que constara que su preparación y su conducta eran adecuadas²¹⁶. El examen tendría por objeto comprobar que el solicitante no solo conocía “los ramos de la ciencia” y el “arte” de la enseñanza, y que comprendía “el conjunto” de los saberes escolares, sino que sabía “hacer aplicaciones de la doctrina” pedagógica. Por consiguiente, el examen estaría conformado por tres tipos de pruebas. La primera incluiría unos ejercicios de escritura que permitieran valorar los conocimientos de gramática y composición española del candidato. La segunda, consistiría en la sustentación de una serie de interrogatorios que versarían sobre cada una de las materias escolares, así como sobre las principales nociones de la pedagogía. La tercera prueba, por su parte, tendría como finalidad dar cuenta de la idoneidad pedagógica del aspirante, a través del desarrollo de una o dos lecciones ante el Consejo examinador.²¹⁷ Terminado el examen, y después de que el Consejo hubiera “calificado en sesión secreta los conocimientos, la capacidad y las aptitudes intelectuales y morales” del candidato, se expediría el Diploma que lo acreditaría como apto para ejercer el cargo de Maestro de Escuela.²¹⁸

En resumen, la habilitación para el ejercicio de la docencia fue una estrategia creada por los reformistas, para avanzar en el proceso de profesionalización de la docencia. No obstante, es necesario aclarar lo siguiente: aunque las leyes de instrucción en efecto reglamentaron este mecanismo, no sabemos a ciencia cierta si se aplicó con éxito en algún momento. La situación es bien oscura. Es posible que un buen número de maestros hayan sido nombrados después de haber presentado las certificaciones de habilitación; más aún si, tal como lo señalan las

215 Se aclara que el examen era privado porque en aquella época los exámenes escolares eran todos actos públicos.

216 *Ibid.* Art. 100.

217 *La Escuela Normal*, 27, marzo, 1875, p. 94-95. Reglamento para las Escuelas Normales nacionales de varones. Arts. 101, 107, 113 y 119 especialmente. En este reglamento la edad del solicitante fue reducida a 17 años de edad.

218 *Ibid.* Art. 116.

fuentes, aquellos maestros eran nombrados en propiedad, hecho que indica que cumplían con lo que ordenaba el Código de Instrucción Pública en sus artículos 262 y 263, es decir, que habían presentado y aprobado las pruebas necesarias para obtener la habilitación. Sin embargo, en nuestra investigación, no pudimos contar con las fuentes precisas para aclarar este punto, tales como los exámenes o los diplomas. En todo caso, este mecanismo era legal y estuvo en vigencia entre 1868 y 1886, es decir hasta el final del periodo federal, cuando fue eliminada, junto con las principales normas de la reforma liberal, por el Decreto del 6 de marzo de 1886 que reorganizaba nuevamente la Instrucción Pública, pero ahora desde el punto de vista conservador²¹⁹.

4.2 LAS ESCUELAS-MODELO

El siguiente paso en este proceso de profesionalización lo constituyó el establecimiento de las escuelas-modelo. Aunque estas instituciones también fueron fruto de la Reforma Instruccionista, no fueron incluidas dentro del sistema que se aplicaría en toda la Unión. De hecho, solo se establecieron en el Estado Soberano de Santander. Fueron creadas para cumplir con una doble misión: transmitir los nuevos métodos de enseñanza tanto a los jóvenes que quisieran desempeñar las labores docentes, como a los maestros en ejercicio, para que perfeccionaran sus conocimientos. Por sus objetivos, más que por el modo en que funcionaron, fueron las antecesoras de las escuelas normales. Se mantuvieron en funcionamiento por cerca de dos años, y aunque sus logros fueron modestos, lograron difundir la pedagogía pestalociana y dotar al sistema de instrucción del primer grupo de maestros con formación pedagógica.

Los antecedentes históricos de estas instituciones se remontan a la creación de los colegios gratuitos de Pamplona y Vélez, llevada a cabo en 1864²²⁰, instituciones que, debido a los innumerables problemas fiscales y de orden público

219 (GS), 12, marzo, 1886, p. 1885-1886.

220 (GS), 13, octubre, 1864, p. 325.

que aquejaban al Estado por aquellos años, empezarían a funcionar a partir de 1866²²¹. Hacia finales de la esta década, cuando los ingresos del Estado aumentan, y se fortalece el interés de los liberales por la instrucción, los gobiernos de Victoriano de Diego Paredes y Eustorgio Salgar se proponen no solamente reglamentar la enseñanza secundaria pública²²², sino también aumentar el número de institutos, y ordenan, entonces, fundar en cada Departamento del Estado una Casa de Instrucción Secundaria para varones²²³. Su vida, sin embargo, fue muy corta, y hacia 1871, después de haber instruido a poco más de un centenar de jóvenes, serían sustituidas por las Escuelas-modelo.²²⁴ Fue entonces a partir de 1871, siete años después de que los primeros establecimientos públicos de secundaria fueran creados, que las Escuelas-modelo comenzarían a desarrollar su tarea como formadoras de nuevos maestros.

Así pues el gobierno del Estado había decidido establecer en cada uno de los Departamentos una Escuela-modelo. Para ello tenía que realizar un convenio con el gobierno de las ciudades en las que se instalarían. Todos los Departamentos aceptaron, con la excepción de García Rovira, que decidió mantener las dos Casas de Instrucción Secundaria con las que contaba, una en el Distrito de San Andrés y otra en Málaga. Se fundaron entonces escuelas en Cúcuta, Guanentá, Ocaña, Pamplona, Socorro, Soto y Vélez. Con las excepciones de la Escuela-modelo de Guanentá, que fue ubicada en Barichara, estas instituciones fueron establecidas en la capital de cada Departamento.

221 El colegio de Pamplona se estableció en febrero o marzo de 1866. El colegio de Vélez se fundó el 2 de enero, y ese mismo año se fundó el colegio público en Guanentá. (GS), 19, enero, 1866, p. 650; (GS), 15, marzo, 1866, p. 682; (GS), 19, abril, 1866, p. 701.

222 (GS), 12, enero, 1871, p. 6. Decreto del 31 de diciembre de 1868.

223 (LEP), 12, noviembre, 1872, p. 201. Decreto del 5 de enero de 1869, adicional del Decreto del 31 de diciembre de 1868, que "organizando las casas de educación para la instrucción secundaria".

224 WILCHES, Solón. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1871. Socorro, Imprenta del Estado, 1870. p. 7. Nos fue imposible identificar la ley mediante la cual se dio esta orden, sin embargo pueden hallarse noticias de ella en el informe del presidente Wilches. Un hecho que nos confirma la desaparición y sustitución de la Casa de Instrucción Secundaria, es que a partir de 1871 se dejan de publicar los informes que mensualmente entregaban los directores de estos planteles a las autoridades de Instrucción, y la aparición de los informes de las Escuelas-modelo.

En san José de Cúcuta el convenio se celebró el 23 de enero de 1871; la escuela abrió sus puertas el 24 de abril de aquel año, y quedó en manos de Clímaco Arias como Director, y de Eugenio Parra como Subdirector.²²⁵ La escuela de Guanentá fue fundada el 19 de enero, estuvo bajo la dirección de los señores Eloy Durán y Agustín García, y empezó sus actividades el primero de febrero de 1871.²²⁶ En esta misma fecha también iniciaran actividades las Escuelas-modelo de Ocaña, Pamplona y Socorro. La de Ocaña quedó bajo la dirección de Antonio Noguera Zúñiga y Anselmo Mantilla T.²²⁷ La de Pamplona, por su parte, contaría con los servicios de los señores Eulogio Ramírez y Elías García G.²²⁸ Y de la escuela del Socorro se encargaron los profesores Daniel Rodríguez y Roque Julio Carreño.²²⁹ En el Departamento de Soto la escuela instalada en Bucaramanga el 17 de marzo de 1871. La demora en su apertura provocó que algunos padres de familia llevaran a sus hijos a otras instituciones. En la dirección fue nombrado Teófilo Forero y como su colaborador el señor Eulogio Uzcátegui, pero como estos ciudadanos no aceptaron el cargo, en su lugar fueron nombrados el señor Nicolás Orozco como Director, y el joven Nepomuceno Serrano en la Subdirección.²³⁰ Finalmente, el convenio mediante el cual se fundó la escuela modelo de Vélez fue firmado el 14 de abril de 1871. El Cabildo de la ciudad cedió tanto el local como el mobiliario de su Casa de Instrucción Secundaria, pero exigió que se nombrara a los señores Lorenzo Codazzi y Daniel Latorre para regentar la institución. El presidente Wilches aceptó el requerimiento, pese a que había nombrado a los señores Luis Lleras y Carlos Camacho. Solucionados todos estos inconvenientes, la escuela inició actividades el 24 de abril de aquel mismo año.²³¹

225 (GS), 12, enero, 1871, p. 6. (GS), 8, abril, 1871, p.59. (GS), 25, mayo, 1871, p. 98.

226 (GS), 12, enero, 1871, p. 6. (GS), 27, abril, 1871, p. 76.

227 (GS), 12, enero, 1871, p. 6. (GS), 8, mayo, 1871, p. 84.

228 (GS), 12, enero, 1871, p. 6, 8. (GS), 11, mayo, 1871, p. 85.

229 (GS), 12, enero, 1871, p. 6.

230 (GS), 12, enero, 1871, p. 6. (GS), 13, abril, 1871, p. 62. (GS), 24, abril, 1871, p. 71. (GS), 26, junio, 1871, p. 127.

231 (GS), 12, enero, 1871, p. 6. (GS), 24, abril, 1871, p. 70. (GS), 26, junio, 1871, p. 127.

Los Directores y Subdirectores de estas instituciones fueron nombrados para un periodo de dos años²³², pero debido a que algunos docentes decidían abandonar sus funciones educativas las plantas de empleados de aquellas instituciones tuvieron que ser modificadas. Así por ejemplo, en la escuela de Cúcuta el señor Ramón Montilla Troanes reemplazó en el cargo de Subdirector a Eugenio Parra²³³; en Bucaramanga fueron reemplazados ambos regentes, señores Nicolás Orozco y Nepomuceno Serrano, por los señores Crisanto Ordoñez y Tobías Valenzuela, Director y Subdirector, respectivamente²³⁴; en sus funciones directivas Lubín Lobo y Julián J. Berrío, reemplazaron a Antonio Noguera Zúñiga y a Anselmo Mantilla T., en la Escuela-modelo de Ocaña²³⁵; en Guanentá, Agustín García fue sucedido en el cargo de Subdirector por Luis Francisco Rincón²³⁶; y en la ciudad de Pamplona el Subdirector Elías García G., fue sustituido por el señor Rodolfo Vega, y este a su vez por Rafael Romero²³⁷. Por su parte en las ciudades de Vélez y Socorro continuaron ejerciendo sus labores los funcionarios originalmente nombrados.

En sus funciones docentes los directores y subdirectores de las Escuelas-modelo no estuvieron solos. Aunque fueron ellos quienes se encargaron de la mayoría de las clases, en la dirección de algunas materias especiales pudieron contar con el auxilio de algunos catedráticos -voluntarios o contratados- y algunos jóvenes estudiosos que deseaban perfeccionar sus cualidades de maestro. La Escuela-modelo de Pamplona, por ejemplo, contó con la colaboración de de los catedráticos Sergio Álvarez, Rodolfo Vega, Plutarco Vargas y Elías García, el capitán Leopoldo Carreño, quien dirigía los ejercicios militares, y los jóvenes Manuel Matamoros y Marco Antonio Barroso.²³⁸

232 (LEP), 30, enero, 1872, p. 41.

233 (LEP), 13, febrero, 1872, p. 50.

234 (LEP), 16, enero, 1872, 34.

235 (LEP), 6, febrero, 1872, p. 45.

236 (LEP), 16, enero, 1872, p. 35.

237 (LEP), 23, enero, 1872, p. 40.

238 *Ibidem*.

Durante los dos años en que estuvieron en funcionamiento estas instituciones lograron atender a casi 400 estudiantes por año, tal como puede observarse en la tabla 4.1. En promedio, a cada escuela asistieron aproximadamente 56 alumnos, una cantidad nada despreciable, si se tiene en cuenta que a la mayoría de los Colegios privados de la época asistían menos de 40²³⁹. Y esto era, en cierto sentido un logro, tal como lo reconocieron años después las mismas autoridades de las Instrucción Pública.

Tabla 4.1. Número de estudiantes de las Escuelas-modelo del Estado (1871–1872)		
Escuela modelo	Cantidad de estudiantes	
	1871	1872
Cúcuta	19	57
Guanentá	62	46
Ocaña	57	27
Pamplona	62	72
Socorro	80	58
Soto	60	72
Vélez	44	76
Total	384	408

Fuente: (GS), 22, junio, 1871, p. 123. (LEP), 28, mayo, 1872, p. 109.

La mayoría de los estudiantes eran externos, es decir, alumnos que asistían a las escuelas únicamente mientras se desarrollaban las actividades escolares. El resto, probablemente menos del 20%²⁴⁰, eran internos: alumnos que vivían en las escuelas mientras cursaban sus estudios. Aunque todos los alumnos recibían educación gratuita, los internos tenían derecho a una pensión especial otorgada por el Estado o por los distritos, tal como ocurrió con los jóvenes Manuel Matamoros y Marco Antonio Barroso²⁴¹, ambos de la ciudad de Pamplona. Para acceder a esta categoría, cada alumno tenía que cumplir con los siguientes

239 (LEP), 28, mayo, 1872, p. 109. El Colegio privado que más alumnos tuvo fue el de San José de Pamplona con cerca de 93 alumnos en 1872. Y al que menos asistieron fue el de Santa Ana, en el Distrito de Concepción, con tan sólo 6 alumnas.

240 El cálculo se deduce del único dato que tenemos al respecto: sabemos que a la Escuela-modelo de Pamplona asistían, en 1872, 72 alumnos, de ellos 12 eran internos, es decir el 20%. (LEP), 16, abril, 1872, p. 87.

241 (GS), 11, mayo, 1871, p. 85.

requisitos: primero, presentar un “seguro” “suscrito por dos personas de notorio abono, a satisfacción del Consejo” de Instrucción Pública, como garantía de que el estudiante aprovecharía adecuadamente la beca. Segundo: “tener quince años cumplidos, inteligencia despejada, buen carácter, constitución sana y robusta, aptitudes naturales para la enseñanza y gozar de buena reputación por su conducta”. Tercero, hacer que sus fiadores también se comprometiera con las autoridades de la Instrucción Pública a colaborar en la vigilancia del alumno. Y cuarto, comprometerse a servir “por cuatro años, a lo menos, en la escuela pública para que fuere nombrado, llenando cumplidamente las obligaciones de Director o Subdirector”.²⁴² Pero había, no obstante, otra manera de ingresar como alumno interno. Consistía en pagar una pensión de \$10 mensuales, como si se tratará de un Colegio particular. Cada uno de estos alumnos debía presentarse con un “acudiente” que se comprometiera a estar al tanto de desempeño académico y disciplinario; y que además se hiciera cargo de cubrir todos sus gastos: medicinas y médico, en caso de enfermedad, libros, ropa y los demás útiles de casa, como “servicio de mesa, catre, cama, útiles de aseo y un vestido negro de uniforme.”²⁴³ Los locales en los cuales funcionaron estos planteles eran los mismos que años atrás habían ocupado las Casa de Instrucción Secundaria. Algunas estaban en perfectas condiciones, pero la mayoría no cumplían ni con los requisitos mínimos para su funcionamiento, tal como ocurrió con la Escuela-modelo de Vélez:

(...) el edificio (...) se halla en lo general en muy mal estado. [Informaba el Superintendente de Instrucción Pública] El portón exterior está dañado y necesita reponerse. El patio está desierto, triste ahondado y con aspecto conventual o de cárcel: no corre hacia el centro el agua que cae de las goteras, y las bases del edificio se van descubriendo como las raíces de los árboles viejos. Solo en un claustro está bueno el enladrillado; en los demás el ladrillo está roto o flojo. Casi todas las piezas bajas son muy húmedas, y con excepción de una, que sirvió de aula, y donde el señor Codazzi pintó en la pared un mapamundi, todas las demás tienen las paredes sucias y deterioradas.

242 (GS), 9, febrero, 1871, p. 23. (LEP), 27, febrero, 1872, p. 60.

243 (GS), 12, enero, 1871, p. 8.

Los tejados están llenos de yerba (...) Muchas de las ventanas se hallan rotas y cinco puertas carecen de cerraduras, inclusive la puerta del calabozo (...) No hay letrina cubierta.²⁴⁴

En todo caso, con locales adecuados o no, los directores tuvieron que arreglárselas para organizar sus centros escolares. La mayoría de las escuelas pudieron contar no solo con mesas, butacas, tableros, tinteros, pizarras, cuadernos y mapas, sino con algunos libros de aritmética, gramática castellana, inglesa y francesa, textos de contabilidad, de urbanidad, religión, historia, administración, derecho, teoría política, economía, ciencias naturales, los periódicos instruccionistas oficiales, y por supuesto, algunas obras de pedagogía *moderna*.²⁴⁵ Incluso, las escuelas más afortunadas lograron conformar, gracias también a la colaboración de los vecinos de sus distritos, bibliotecas y laboratorios estimables. La de Pamplona, por ejemplo, tuvo una biblioteca en la que podían encontrarse las obras más importantes de Benjamin Constant, Fenelón, Cervantes, Andrés Bello o Destutt de Tracy.²⁴⁶ La Escuela-modelo de Cúcuta tuvo un laboratorio de física, conformado entre otras cosas por Maquinas eléctricas, neumáticas imanes, campanas, brújulas galvano-métricas, esferas, termómetros, linternas, bobinas, prismas, y otros aparatos tazados en más de \$300.²⁴⁷ Así pues, y pese a las dificultades, los directores de estas instituciones pudieron organizar sus lugares de trabajo, aunque fuese con los implementos escolares más básicos, o con implementos avanzados, pusieron en marcha las Escuelas-modelo, hecho que más tarde llevaría a sus directores a señalar –tal vez por orgullo propio- que los *avances* logrados por estas entidades, fueron meritorios.

En general, las actividades académicas comenzaban más o menos a las 6 de la mañana; se suspendían momentáneamente a las 10 am para que los alumnos tomaran su almuerzo; se reiniciaban a la 11 am, y finalizaban entre las 3 y las 6 de

244 (LEP), 16, abril, 1872, p. 87.

245 (GS), 7, septiembre, 1871, p.202.

246 (GS), 26, junio, 1871, p. 125-126. (GS), 17, julio, 1871, p. 150.

247 (GS), 29, junio, 1871, p. 130. (GS), 31, agosto, 1871, p. 197-198. (LEP), 30, septiembre, 1872, p. 177.

la tarde. Este horario de actividades era organizado por el Director de cada institución pero aprobado por la Superintendencia, e incluían además de las clases ordinarias las horas de almuerzo, de descanso, los días de asistir a misa, los días en que se llevarían a cabo los paseos, y aquellos en que se tomaría el baño. Las actividades estrictamente académicas incluían materias tales como: lectura, caligrafía, aritmética, gramática castellana, ejercicios de composición y de recitación, geometría, dibujo lineal, teneduría de libros, nociones de física, mecánica, química, historia natural, higiene, cosmografía y geografía especiales de Colombia, francés e inglés, nociones de agricultura, economía, urbanidad, baile, gimnasia y pedagogía, y en algunas hasta legislación civil y penal, latín, álgebra, trigonometría, carpintería y música vocal e instrumental.²⁴⁸

Pero una de las actividades de mayor importancia, y aquella que caracterizaría a las Escuela-modelo, fueron las conferencias de pedagogía. Estaban dirigidas principalmente a los maestros en ejercicio, pero también podían asistir los alumnos de las Escuelas-modelo, en especial los estudiantes internos. Se llevaban a cabo durante la época de vacaciones, y se esperaba que todo lo aprendido fuera aplicado de manera inmediata en los centros escolares. Como los liberales pretendían que todos los maestros del Estado aprendieran los *nuevos métodos*, no solo se los obligó legalmente a asistir a las conferencias, sino que se los motivó económicamente, pues el gobierno decidió hacerse cargo los gastos de viaje y alojamiento, que realizaran los maestros cuyos centros de trabajo estaban alejados de las capitales departamentales.²⁴⁹ Sin embargo, parece que no se logró una asistencia masiva. No conocemos las causas de este hecho, pero es posible que el mismo viaje, dadas las dificultades del transporte, desanimara a los maestros; o que, el hecho de reputar las conferencias como actos académicos de suprema importancia, asustaran a un grupo mayoritario de maestros cuyo proceso de alfabetización era apenas aceptable. En todo caso fueron pocos los asistentes,

248 (GS), 12, enero, 1871, p.8. (GS), 8, mayo, 1871, p. 81 y 83. (GS), 11, mayo, 1871, p. 85. (GS), 26, junio, 1871, p. 127.

249 (GS), 8, mayo, 1871, p. 81 y 83. (GS), 16, noviembre, 1871, p. 278. (LEP), 9, enero, 1872, p. 32.

y ante tal situación, la Superintendencia no tuvo otra opción que enviar circulares en las que anunciaba los castigos pertinentes.²⁵⁰

El 6 de diciembre de 1871 los profesores Daniel Rodríguez y Roque Julio Carreño dictaron en la Escuela-modelo del Socorro la primera sesión de conferencias de pedagogía dirigida a los maestros de escuela. El programa incluyó cuatro conferencias: la primera, dictada por Roque Julio Carreño, trató sobre el método adoptado por el Estado para la enseñanza de la escritura; la segunda estuvo a cargo del doctor Daniel Rodríguez y versó *“sobre los principios en que se funda el sistema de enseñanza objetiva”*; la tercera conferencia fue dictada también por el doctor Rodríguez, desarrolló el tema de la enseñanza de la lectura, fundamentado en los principios del sistema objetivo; finalmente, la cuarta conferencia dictada por Carreño trató el tema de la *“enseñanza elemental del idioma patrio fundado en el sistema de desarrollo.”* Para las siguientes sesiones se programaron conferencias sobre geografía, aritmética, geometría, física y gimnasia.²⁵¹ Así que las Escuelas-modelo cumplieron con su función de formar maestros apelando a dos métodos: mediante las clases curriculares dirigidas a los alumnos de la escuela, y a través de las conferencias de pedagogía dirigidas especialmente a los maestros en ejercicio.

Ahora bien, para que todo esto fuese posible, tanto el gobierno del Estado como los gobiernos locales tuvieron que comprometerse a realizar las inversiones necesarias. El gobierno del presidente Aquileo Parra hizo que la Asamblea destinara en el presupuesto de gastos del Estado de 1871 una suma de \$11 200 para cubrir los sueldos de los empleados y \$4 800 para comprar los materiales que se necesitasen para ponerlas en funcionamiento.²⁵² Además, con la intención de que los fondos para estas instituciones fueran constantes, el gobierno decretó el 9 de enero de 1871, que se destinaran *“exclusivamente al fomento de las Escuelas modelos”* los *“intereses de la suma de \$67 843, 40 c. en vales de renta*

250 (LEP), 5, diciembre, 1872, p. 11-12.

251 (LEP), 12, diciembre, 1871, p. 16.

252 (GS), 22, octubre, 1870, p. 492.

sobre el Tesoro al portador”, y que de esa suma a cada una se le se asignaran \$8 480 anuales.²⁵³ Por su parte el compromiso de los gobiernos consistió en: primero, ceder los edificios para las escuelas o a pagar los arriendos que por su uso cobrarán los particulares; segundo, en pagar los *sobresueldos* (aumentos salariales concedidos por un buen desempeño) a sus directivas o pagar algunos catedráticos; y tercero, en pensionar a los estudiantes que demostraran tener vocación docente.²⁵⁴

Pero a pesar de que los gobiernos de la época se mostraron interesados en apoyar y organizar adecuadamente estos establecimientos; y pese también a que las directivas de esas instituciones trabajaron con entereza, las Escuelas-modelo tuvieron una muy corta vida. Los problemas que a la postre acarrearían su desaparición surgieron incluso antes de que estas escuelas entraran en funcionamiento. La misma designación de las directivas fue un hecho escabroso, y esto por dos razones: en primer lugar, al gobierno del Estado no le fue fácil encontrar, entre las personas letradas, quién aceptara el cargo de director; y en segunda instancia, la intervención de los gobiernos locales en la financiación de la escuelas, lo imposibilitó para nombrar a las personas que consideraba más adecuadas, pues los cabildos reclamaban, en contraprestación, el derecho de elegir a los funcionarios de las escuelas. Esto retrasó el inicio de las actividades académicas. De ahí el que algunas escuelas, como la de Soto²⁵⁵, comenzaran actividades hasta tres meses después de haber sido fundadas.

Otro de los problemas que debieron afrontar las Escuelas-modelo tan pronto como fueron fundadas, se relacionaba con los requisitos de ingreso. El reglamento señalaba que únicamente sería recibidos aquellos jóvenes que supieran leer y escribir adecuadamente y cuyos conocimientos de aritmética fueran suficientes. Pero este requerimiento estaba bastante desenfocado, pues la realidad de los hechos mostraba que aquel tipo de formación solo la tenían muy pocos jóvenes en

253 (GS), 26, enero, 1871, p. 14.

254 (GS), 11, mayo, 1871, p. 85.

255 (GS), 13, abril, 1871, p. 62.

el Estado; expresaba sobre todo un deseo, pero de ninguna manera la realidad. Como consecuencia los alumnos matriculados durante los primeros meses fueron muy pocos, ya que la norma reglamentaria dejaba por fuera a muchos de los aspirantes. De ahí que los directores tuvieron que pedir a la Superintendencia que les dejara recibir a *“a todos los jóvenes que medianamente [supieran] leer y escribir.”*²⁵⁶ Esto no solamente retrasó los estudios de pedagogía, sino que los hizo prácticamente imposibles para la gran mayoría de los estudiantes. Y tal como lo expresaran los miembros del Consejo de examinadores que se encargó de llevar a cabo los primeros certámenes de la Escuela-modelo de Cúcuta, esta situación *debía tolerarse* por lo menos durante *“dos años más”, mientras las escuelas elementales pudieran suministrar alumnos* que se requerían.²⁵⁷

A estos inconvenientes se sumaron además las dificultades de tipo material, principalmente la falta de edificios y de útiles escolares. Como bien lo señalábamos anteriormente, la mayoría de las escuelas estaban ubicadas en edificios casi derruidos, y aunque algunas contaban con muy buenos materiales la mayoría ni siquiera tenían los implementos más básicos. Los estudiantes de la escuela de Guanentá, por ejemplo, *“a falta de otro asiento”,* debían conformarse con usar *“las piedras del sardinel”*; no tenían *“más útiles para el estudio de matemáticas que un malísimo tablero; la tabla de un banco por regla; por compas una tira de trapo, y por cepillo el pañuelo o (...) la sola mano”*.²⁵⁸

Y todo eso pese a que existían reglamentaciones estatales que pretendían hacer de las Escuelas-modelo unas instituciones sólidas. Aunque no lo sabemos con exactitud, parece que ni el gobierno del Estado, ni los gobiernos locales pudieron cumplir a cabalidad con sus compromisos económicos. Al parecer, en algún momento fueron recortados los dineros que tanto la Asamblea como los cabildos destinaban para la remuneración de los docentes y el mantenimiento de los edificios. Esto debió desanimar profundamente a las directivas de los planteles, y

256 (GS), 8, abril, 1871, p. 57.

257 (LEP), 7, noviembre, 1871, p. 7.

258 (LEP), 25, junio, 1872, p. 127.

obligarlos a abandonar sus puestos de trabajo, tal como sucedió en Cúcuta entre agosto y septiembre de 1872. De hecho, en aquella ocasión, el Director encargado manifestó lo siguiente:

En vano serán cuantos esfuerzos se hagan por conservar la regularidad y el orden en este plantel, si no se principia por la base, es decir, por dotar sus destinos siquiera con la mediana remuneración que antes tenían (...)

Por otra parte, es también de atenderse la situación precaria de los jóvenes bedeles [auxiliares de los maestros titulares] de esta escuela, a quienes se ha rebajado (...) a menos de la mitad el sueldo; no obstante que están sujetos a obligaciones sobre modo onerosas.²⁵⁹

En un ambiente así, las escuelas jamás pudieron funcionar a un mismo ritmo: algunas eran rigurosas y seguían el reglamento al pie de la letra; pero otras, por el contrario, ni siquiera lograba que sus alumnos externos asistieran con la regularidad requerida.²⁶⁰

Por estas razones, las autoridades sugirieron que las Escuelas-modelo fueran suprimidas, si bien no definitivamente, por lo menos durante un tiempo prudente, y que más bien se prestara atención a las escuelas normales. Argumentaban que, pese a las dificultades, ellas ya habían cumplido con su cometido. Según lo afirmaba Eulogio Ramírez, director de la Escuela-modelo de Pamplona, estas instituciones en su corta vida le habían dado al Estado un buen número de jóvenes maestros:

Hoy casi todas las escuelas primarias de Santander están dirigidas por jóvenes formados en esos establecimientos, los cuales han reemplazado los métodos y procedimientos de los tiempos de antaño por otros avanzados más de acuerdo con la civilización del siglo. La rutina, que martirizaba la memoria con menoscabo de la inteligencia, ha comenzado ya a ceder el lugar a los métodos modernos que hacen estribar la educación en el desarrollo

259 (LEP), 30, septiembre, 1872, p. 178. La situación era tan grave, que incluso el pago de los alquileres había sido suspendido. La escuela de Cúcuta estaba a punto de ser "lanzada judicialmente del lugar de sus estudios".

260 (LEP), 25, junio, 1872, p. 127.

armónico de las facultades del cuerpo y del espíritu, teniendo en mira principal, eso sí, la que ocupa el puesto culminante entre todas las demás: la inteligencia.²⁶¹

Fue él precisamente quien propuso *suspender temporalmente* las Escuela-modelo. Y en efecto pareciera que las autoridades siguieron su consejo, pues a tan solo un mes de publicadas sus palabras, la Asamblea aprobó la ley con la cual fueron suprimidas las Escuelas-modelo, con la intención de redirigir los fondos para las escuelas rurales, nos referimos a la *Ley XL* del 18 de octubre de 1872.²⁶² En consecuencia, el último acto público de la Escuela-modelo del Socorro se llevó a cabo el 7 de diciembre de 1872. Metafóricamente, la jornada fue presentada por su Director, como la noche en que *quedaba “sellada la losa que cubre los restos mortales de esta Escuela-modelo”*. Se trataba de las actividades de premiación de los *certámenes* o exámenes finales. Todos los representantes de la autoridad presentaron sus discursos, y como se trataba de la escuela de la capital estatal, no solo hablaron el Director y el Subdirector del plantel, sino el Presidente y el Superintendente del Estado. De manera unánime coincidieron en reconocer que los logros obtenidos habían sido loables, a pesar de que en sus labores maestros y alumnos habían *“tropezado con varias dificultades”*; pero sobre todo aceptaban que la supresión de aquel tipo de establecimientos era un mal necesario, aunque menor, puesto que de esta forma se le abriría campo a una de las instituciones más especializadas en los proceso de formación de maestros: las Escuelas Normales.²⁶³

No obstante, las Escuelas-modelo serían reorganizadas en 1877, mediante la *Ley XVI* del 25 de octubre²⁶⁴, pero en esta oportunidad no funcionarían como instituciones de secundaria, sino como escuelas primarias superiores, es decir, escuelas de transición entre la primaria elemental y la secundaria. Por el decreto

261 (LEP), 30, septiembre, 1872, p. 177.

262 (LEP), 22, noviembre, 1872, p. 189.

263 (LEP), 17, diciembre, 1872, p. 222.

264 (GS), 27, octubre, 1877, p. 220. Con esta ley introdujo además se reformó en algunos aspectos el Código de Instrucción Pública, sobre todo desde el punto de vista administrativo y de inspección: aumentó, por ejemplo, los salarios de los maestros, reestructuró (LEP) y modificó algunas reglamentaciones de las escuelas normales.

142 del 23 de enero de 1878 se fundaron en San José de Cúcuta, Ocaña, San Gil, Concepción, Pamplona, Vélez, Charalá y Bucaramanga las 15 escuelas-modelo en que trabajarían los primeros maestros graduados de las escuelas normales fundadas a partir de 1872.²⁶⁵

4.3 LAS ESCUELAS NORMALES Y LA MISIÓN PEDAGÓGICA ALEMANA

La idea original de establecer en nuestro país escuelas especializadas en la formación de maestros, no fue de los liberales radicales. En realidad, el primero en proponer tal cosa fue Mariano Ospina Rodríguez, ministro del Interior durante el gobierno conservador de Pedro Alcántara Herrán, en 1844. Como en aquellos años el sistema escolar -que había sido instaurado por el General Francisco de Paula Santander en 1821- se basaba en el método lancasteriano, no se requería de maestros especialmente preparados, pues la principal estrategia de aquel modelo consistía en convertir a los alumnos más adelantados de la escuela en “maestros” de sus propios compañeros. Pero como el sistema, pese a que era tan afamado, no dio buenos resultados, Ospina Rodríguez se propuso reformarlo, separando, para ello, la formación de los maestros, de la instrucción de los alumnos. Fue entonces cuando apareció en nuestro país la primera escuela especializada en la enseñanza de los “principios pedagógicos y las aptitudes” necesarias para la docencia. Aquel establecimiento recibió el nombre de Escuela Normal y se fundó en Bogotá; estuvo a cargo de José María Triana²⁶⁶, y pese a que no obtuvo los mejores resultados, se convertiría en la antecesora de las escuelas normales fundadas por los reformadores liberales a partir de 1870.

265 ESTRADA, Marco. Informes del Presidente del Estado Soberano de Santander y del Tribunal Supremo a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1878. Socorro: Imprenta del Estado, 1878. p. 44 del anexo documental.

266 ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Vol. XIII, No. 29-30, ene-sept. 2001. p. 41-42 y 44-46.

HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos. Historia de las escuelas normales en Colombia. En: Educación y Cultura, CEID-FECODE. Bogotá, No. 20, jul. 1990. p. 41-48.

Pero, aunque la idea no fue originalmente suya, los liberales radicales fueron los primeros en hacer que las escuelas normales funcionaran en las principales ciudades de la Colombia del siglo XIX. Para ello se puso en marcha una idea sugerida en 1865 por José María Villamizar Gallardo, quien por entonces ejercía como presidente del Estado Soberano de Santander. La propuesta, presentada a la Asamblea Legislativa del Estado, indicaba que, para solucionar el problema de la falta de maestros competentes y poner en marcha un programa masivo de alfabetización, se buscara la manera de fundaran a cargo del gobierno una o más Escuelas Normales.²⁶⁷ Como la proposición no pudo ser aplicada debido a las dificultades financieras por las que atravesaba el Estado, Villamizar decidió llevar al Senado de la República una nueva versión de su idea.²⁶⁸ En esta ocasión sugirió responsabilizar al gobierno central, no solo de la fundación de aquellas instituciones, sino de su sostenimiento. El congreso, aunque de manera inmediata, aceptó su propuesta, y en 1868 y 1870 promulgó las leyes con las cuales la fundación de normales sería todo un hecho.

La primera medida establecida fue la *Ley XXVII* del 30 de mayo de 1868, mediante la cual se autorizó al gobierno central para que estableciera en la capital de la Unión una Escuela Normal Central, en la cual se formarían los maestros que más adelante dirigirían las escuelas normales de los Estados. La segunda norma, por su parte, fue la *Ley LXXXI* del 2 de julio de 1870 que ordenaba establecer en los Estados una institución normalista. Finalmente, con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria del 1 de noviembre de 1870 se reglamentó la manera en que funcionarían tales establecimientos.

Estos fueron, en resumidas cuentas, los hechos y las leyes que dieron origen a las cinco escuelas normales que se fundaron en el Estado Soberano de Santander

²⁶⁷ VILLAMIZAR, José María. Op. Cit. 1865. p. 10. En términos sucintos Villamizar proponían lo siguiente: 1) que fueran los mismos distritos municipales quienes costearan la estadía de los alumnos escogidos; 2) que el proceso de formación tuviera una duración de dos años; 3) que se hiciera comprometer a los egresados a "servir por cuatro años a la escuela del distrito que [les hubiere costado sus estudios]"; y 4) que, con el objeto de "asegurar" la "efectividad" del trabajo docente, por una parte, y de evitar, por otra, que el "servicio (...) se [convirtiera] en oneroso", se les reconociera a los nuevos maestros un salario digno.

²⁶⁸ CADENA, Narciso. 1873. Op. Cit. p. 48.

entre 1871 y 1882, y que las convertirían en la base del sistema de instrucción pública impulsado por la Reforma Instruccionista de los liberales radicales. La primera de ellas, la Escuela Normal Nacional de Institutores fue fundada mediante la *Ley XIV* del 18 de octubre de 1871²⁶⁹. Dos años después, el 27 de julio de 1873, se fundó la Escuela Normal de Institutoras del Estado.²⁷⁰ Le siguieron la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga, establecida el 13 de enero de 1875²⁷¹; la Escuela Normal de Artes y Oficios creada por la *Ley XXXV* del 9 de octubre de 1876²⁷², y, finalmente, la Escuela Normal de Institutores del Estado mandada establecer por la *Ley V* del 30 de septiembre de 1882²⁷³. Sin embargo, hay que anotar que pese a que todas estas instituciones fueron fundadas legalmente, solo las tres primeras tuvieron existencia real. En efecto, la Escuela Normal Nacional de Institutores inició actividades el 2 de octubre de 1872; la Normal de Institutoras del Estado entró en funcionamiento en octubre o noviembre de 1873, y la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga inició labores en febrero de 1875. Como se vera a continuación, las tres escuelas se mantuvieron en funcionamiento durante el resto del periodo federal, pese a que el desarrollo normal de sus actividades se vio afectado por los conflictos políticos que marcaron la época. Pero por el momento, prestemos atención al acontecimiento que permitió organizar cada una de estas instituciones, es decir, la Misión Pedagógica alemana.

4.3.1 La Misión Pedagógica Alemana. La organización de las escuelas normales, no solo en el Estado sino en todo el país, fue posible gracias a la intervención de un grupo de profesores extranjeros contratados por el gobierno del presidente Eustorgio Salgar entre 1870 y 1871. A tal acontecimiento se lo conoció como *La Misión Pedagógica alemana*. En vista de que el país había establecido

269 (LEP), 9, enero, 1872, p.31.

270 (LEP), 31, julio, 1873, p. 277.

271 (GS), 28, enero, 1875, p. 13.

272 (GS), 26, octubre, 1876, p. 175.

273 (GS), 10, octubre, 1882, p. 976.

relaciones comerciales con Alemania, pero sobre todo, debido a que se creía que la unificación reciente de aquella nación, y su empoderamiento en el ámbito europeo, era fruto también del desarrollo instruccional promovido por el canciller Otto von Bismarck²⁷⁴, los liberales colombianos quisieron conocer el sistema educativo alemán.²⁷⁵ Por consiguiente, el presidente Salgar comisionó a Eustasio Santamaría, quien por entonces se desempeñaba como Cónsul de Colombia en Berlín, para que estudiara el sistema educativo de ese país. Como los informes señalaban que Alemania contaba con la “más adelantada instrucción primaria” de la época, y que su desarrollo se debía entre otras cosas a la aplicación de “los mejores métodos de enseñanza”, inculcados en los maestros por intermedio de las escuelas normales²⁷⁶, el presidente Eustorgio Salgar no halló una mejor solución para reformar la instrucción pública del país, que traer una misión de pedagogos alemanes para que asesoraran a la Dirección General de Instrucción Pública en el establecimiento de nuestras propias escuelas normales.

Así pues, en 1871 Santamaría recibió la orden de buscar en ese país a 9 profesores de pedagogía dispuestos a viajar y a establecerse en Colombia con el objeto de poner en marcha aquel tipo de instituciones. El Cónsul se puso manos a la obra, y tan pronto como pudo, contrató a los señores Gotthold Weis, Julio Walner, Augusto Pankou, Carlos Meisel, Ofrald Wirsing, Alberto Blume, Gustavo Radlack, Ernesto Hotschick y Carlos Uttermann. El contrato suscrito entre el estado colombiano y los maestros alemanes obligaba a éstos últimos, en primera instancia, a *“fundar y dirigir, en la capital del respectivo Estado, una Escuela normal y una elemental modelo a ella adjunta; a dar en la primera las enseñanzas que se dan en las Escuelas normales de Prusia, y a indicar al maestro o maestros*

274 HOBBSAWM, Eric J. La era del capital, 1848-1875. Barcelona: Crítica, 1998. p. 55. Según este autor: “Entre las razones por las que los prusianos derrotaron con tanta facilidad a los franceses en 1870-1871 no es la menor la superior cultura de los soldados prusianos.”

275 HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: CEREC, 1987. p. 25. RAUSCH, Jane. Op. Cit. 161-162. LOAIZA CANO, Gilberto. Op. Cit. p. 72.

276 ZAPATA, Ramón. De los hombres que hicieron historia. Felipe Zapata. (El vidente). Bogotá: Academia Colombiana de Historia/Kelly, 1971. p. 47.

que dirijan la segunda el método de enseñanza Pestalozziano, como se practica en las escuelas elementales prusianas". Y en segundo lugar, a

(...) desempeñar el puesto que se les [confiriera] con exactitud, interés y escrupulosidad, y a dedicar a él todo su tiempo; a observar estricta y severa moralidad en su conducta pública y privada; a no mezclarse directamente ni de otro modo en la cuestiones políticas y religiosas del país; y a esforzarse por inculcar en el ánimo de sus discípulos sentimientos de orden y honradez, de amor a la elevada y humanitaria misión de institutor, de adhesión a la patria y de respeto a las leyes y autoridades del país.²⁷⁷

En contraprestación, el gobierno nacional se comprometió a pagarles durante 6 años un sueldo anual de \$1 200, y a cubrir los gastos de viaje, tanto de entrada al país como de regreso a Europa, si cumplían estrictamente con sus obligaciones.²⁷⁸

En efecto, a principios de 1872 los maestros alemanes arribaron al país. Cada uno fue enviado a su respectivo Estado: Weis al Estado de Antioquia, Walner al Estado de Bolívar, Pankou al Estado del Cauca, Meisel al Estado del Magdalena, Wirsing al de Panamá, Alberto Blume al de Cundinamarca, Radlack al del Tolima, Hotschick al de Boyacá y Uttermann al de Santander.

Sin embargo, las labores no pudieron ser emprendidas de manera inmediata, pues fueron entorpecidas tanto por obstáculos estrictamente logísticos, como culturales y políticos. Por una parte, el gobierno aún no había adquirido ni los locales ni los útiles necesarios para el establecimiento de las escuelas²⁷⁹; por otra, la comunicación misma entre los profesores y la comunidad a la que llegaron se tornó difícil debido a que, en algunos casos, los maestros no dominaban la lengua

277 ZAPATA, Felipe. Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1873. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1873. p. 30-31.

278 *ibidem*.

279 *Ibid.* p. 33. En el Estado Soberano de Bolívar, por ejemplo, el profesor Julio Walner se negó a comenzar su trabajo porque, según decía, hacían falta libros para dirigir los cursos con el método de Pestalozzi, así como una escuela anexa en la cual practicar la nueva pedagogía.

castellana²⁸⁰; finalmente, y este fue sin duda alguna el obstáculo más serio, los conservadores vieron en el origen nacional de los profesores una verdadera afrenta a las costumbres y a los valores del pueblo colombiano, pues suponían que todos los miembros de la misión era protestantes, y que su objetivo principal era ayudar a los liberales *ateos* en su objetivo de *pervertir los valores de un pueblo mayoritariamente católico*. Pero este último hecho no era más que un nuevo ataque de los conservadores a la Reforma Instruccionista. Desde un principio no les había agradado que el Decreto Orgánico hiciera de la instrucción pública una institución laica: que se la hubieran quitado a la iglesia para ponerla al *servicio* del estado, y que sacara del pensum oficial la enseñanza de la religión católica. Así que su ánimo se exacerbó cuando vieron que la organización de las escuelas normales había sido encargada a profesores extranjeros, y sobre todo a maestros procedentes de una nación que le había disputado su autoridad al mismo papado romano, como lo hizo la Alemania de Bismarck²⁸¹. Pero en realidad las suposiciones de los conservadores carecían de todo fundamento, pues Eustasio Santamaría -tal como lo demuestra Jorge Enrique González- previendo un choque como este, decidió buscar y contratar profesores católicos:

Nada me habría sido más fácil –dijo Santamaría- que mandar maestros protestantes, porque aquí abundan y son excelentísimos; pero deseando que el benéfico decreto orgánico sobre instrucción no tuviera el menor tropiezo (...) me di a buscar maestros católicos teniendo como auxiliares dos obispos, los de Maguncia y Polonia, y el vicario católico y el prior de los dominicos de esa ciudad.²⁸²

Pero pese a la existencia de este tipo de dificultades, los miembros de la misión pedagógica decidieron dar inicio a las actividades académicas. Y como evadir

280 CADENA, Narciso. Op. Cit. 1873. p. 44-45. Fue significativo el caso de Carlos Uttermann, quien debido a su escaso manejo del idioma y a su mal estado de salud debió ser retirado de la dirección de la Escuela Normal de Santander, para evitar mayores retrasos en el desarrollo de las actividades.

281 HOBBSAWM, Eric J. Op. Cit. p. 280.

282 GONZALEZ, Jorge Enrique. Op. Cit. p. 88. Cita número 15 proveniente del Diario de Cundinamarca, 6, abril, 1872, p. 528.

aquellos problemas era prácticamente imposible, los profesores y las autoridades resolvieron solucionarlas durante la marcha. Así pues, tan pronto como se adelantaron las diligencias legales de fundación, los profesores dieron apertura cada una de las instituciones establecidas en los Estados. En enero de 1872 fue abierta la normal de Bogotá (que era la escuela principal), en mayo la de Antioquia, en junio la de Panamá, en septiembre las de Boyacá y Cauca, en octubre la de Santander y en noviembre la del Tolima; en 1873, por su parte, fueron abiertas las Bolívar y las del Magdalena.²⁸³ Mientras se iban completando los cupos establecidos para dar inicio a las actividades algunos maestros se encargaron de dar clases en las escuelas primarias de su respectiva ciudad, y otros de ofrecer demostraciones públicas de la bondad del método pestalociano. De tal manera actuó el profesor Alberto Blume- transferido por aquellos días al Estado de Santander- cuando, el 8 de octubre de 1872, en presencia de los diputados santandereanos, del presidente del Estado y de otros ciudadanos socorranos *“hizo que los niños ejecutasen varios ejercicios”* escolares, principalmente de lectura, escritura, aritmética, geografía y canto. Tarea que fue calificada como satisfactoria por *“el numeroso concurso de personas notables de la ciudad que se [hallaban] presentes”*, sobre todo porque había demostrado que los nuevos métodos sí servían para *“fomentar en los alumnos el espíritu de observación”*, *“la facultad de distinguir prontamente las diferencias que tienen los objetos”*, e inducirlos *“a comprender y dar razón de lo que se les enseña”*.²⁸⁴

Y de esta manera, los miembros de la misión pedagógica alemana se disponía a dar cumplimiento al compromiso que había adquirido con el estado colombiano: poner en funcionamiento las instituciones en las cuales se formarían los maestros colombianos de la segunda mitad del siglo XIX. Así que, a continuación echaremos un vistazo a la historia de cada una de las escuelas normales establecidas en el Estado Soberano de Santander.

283 BAEZ OSORIO, Miryam. "Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia." En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 6. año 2004. p. 179-208. Vía internet: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900611>. Consultada 01-07-2009.

284 (LEP), 22, octubre, 1872, p. 190.

4.3.2 La Escuela Normal Nacional de Instructores del Socorro. Los contactos entre el gobierno central y el gobierno del Estado Soberano de Santander para fundar la Escuela Normal de Instructores iniciaron en enero de 1872. En el convenio²⁸⁵ que se celebró a finales de ese mes las partes acordaron los siguientes puntos:

1. Someter la Escuela Normal al régimen y organización que estableciera el Superintendente de Instrucción Pública del Estado, con la aprobación de la Dirección General.
2. Reglamentar la inspección de la Escuela en conformidad con las disposiciones del Código de Instrucción Pública de Santander.
3. Encargar al gobierno nacional del pago de los salarios de los profesores y directivas, así como de las becas de alimentación para los estudiantes internos.
4. Confiar los gastos que demandara la construcción o arriendo del edificio y la dotación de mobiliario al gobierno del Estado.
5. Dejar en manos del Estado el nombramiento de los maestros que se graduaran de la Escuela, así como la autorización para expedir los diplomas de maestro a las personas que solicitaran la prueba de habilitación y la aprobaran con suficiencia.
6. Comprometer al gobierno santandereano con los gastos que demandara el transporte terrestre de los instrumentos de enseñanza que serían enviados desde Alemania, cuando estos ingresaran al territorio del Estado.

El acuerdo fue firmado por Felipe Zapata y por Solón Wilches, el primero en representación del gobierno nacional, y el segundo en nombre del Estado Soberano de Santander.

Realizado el convenio, el siguiente paso consistió en buscar el local para la Escuela Normal. Como por aquellos días el gobierno estaba pensando en eliminar las escuelas-modelo, y como la creación de la Escuela Normal le exigía también el establecimiento de una escuela primaria anexa en la cual se pudieran practicar los nuevos métodos, se decidió que la mejor manera de cumplir con todos estos

285 (LEP), 13, febrero, 1872, p. 49.

requerimientos era instalara la Escuela Normal en el mismo local en el cual estaba funcionando la Escuela-modelo. De esta manera el gobierno no solo pudo suprimir la Escuela-modelo, y crear, de paso, una escuela anexa, sino ofrecer un edificio para la nueva institución. Así pues, a partir del 10 de junio de 1872 la Escuela Normal Nacional de Instructores del Estado Soberano de Santander pudo contar con su propio edificio.²⁸⁶ Según Horacio Rodríguez Plata, el local escogido fue el “antiguo convento de Capuchinos”, ubicado en la misma calle donde funcionaba el edificio presidencial.²⁸⁷ Como el inmueble era propiedad del distrito del Socorro, el gobierno tuvo que negociar con el Cabildo a fin de este otorgara el permiso necesario para ponerlo al servicio de la Escuela Normal. En efecto, el Cabildo lo cedió mediante el acuerdo XXXIII del 9 de diciembre de 1872, pero exigió a cambio, que el gobierno del Estado se comprometiera a repararlo, a pagar los gastos de aseo y conservación del edificio, y a devolverlo en las mejores condiciones.²⁸⁸

Se trataba de una edificación bastante antigua, construida en la época indiana. Aunque contaba con dos plantas no era lo suficientemente amplias como para acoger a todos alumnos. En la planta baja fueron instalados los niños de la escuela anexa, mientras que en la superior, los jóvenes de la Escuela Normal.²⁸⁹ Si bien el edificio había sido reparado en varias ocasiones, cuando las directivas de la Escuela Normal lo recibieron se hallaba bastante deteriorado, y en realidad así se mantuvo durante el tiempo en que la escuela lo ocupó. Después de la guerra civil de 1876 sus condiciones físicas empeoraron aún más, y tanto, que los maestros creían que estaba en “grave peligro de ruina”. Una descripción de la época señalaba:

286 (LEP), 18, junio, 1872, p. 122. Diario Oficial, 24, enero, 1874, p. 1321-1322.

287 RODRÍGUEZ PLATA, Horacio. La inmigración alemana al Estado Soberano de Santander en el siglo XIX. Repercusiones socio-económicas de un proceso de transculturación. Bucaramanga: Gobernación de Santander/Secretaría de Educación Pública, 1989. P. 145-146.

288 (LEP), 17, diciembre, 1872, p. 226.

289 (LEP), 15, julio, 1873, p. 269. (GS), 23, marzo, 1881, p. 503.

Hay una gotera que inutiliza la mitad del salón de estudio; en la pieza contigua a este salón existe un daño grave en la pared y una puerta rota; y todo el corredor de la parte del sur desplomados los pilares y paredes y en próximo riesgo de dañar la casa contigua (...) La arena o piso del local del pórtico del gimnasio en sumo desaseo y sin la conveniente nivelación. El caño que debe dar salida a las aguas lluvias en la parte interior del edificio, obstruido y, de consiguiente, pronto a dañar el piso y paredes del local del pórtico.²⁹⁰

Bueno o malo, lo cierto era que la Escuela Normal tenía ya su propio local. Y fue en aquel lugar en donde se reunieron el 2 de octubre de 1872, junto a los alumnos, el Superintendente y las directivas de la institución para declararla oficialmente abierta.²⁹¹

En su primer año de funcionamiento la institución prestó sus servicios a 28 jóvenes, 26 de ellos becados. Reunirlos fue un verdadero problema. Pese a que el gobierno publicara tempranamente diversos avisos en los que se informaba, no sólo que los arreglos para el establecimiento de la Escuela ya se habían llevado a cabo, que estaría a cargo de un profesor extranjero, sino que el gobierno estaría dispuesto a cubrir los gastos de estudio de la mayoría de los estudiantes, la respuesta de la sociedad santandereana no fue tan positiva como se esperaba. A un mes de su fundación solo una persona había solicitado su admisión como alumno pensionado.²⁹² Un nuevo aviso fue publicado en julio, pero aún en agosto la Escuela no completaba el cupo. En consecuencia, se decidió dejar abierta las inscripciones hasta el día 30 de aquel mismo mes, y buscar mecanismos para motivar a los jóvenes, sobre todo a los maestros en ejercicio²⁹³. Al parecer la campaña dio buenos resultados, pues entre octubre y diciembre de 1872 la Escuela contaba ya con sus primeros 15 estudiantes. El cupo se completaría en abril de 1873, y de esta manera la Escuela lograba reunir a su primera generación de alumnos-maestros.

290 (GS), 26, febrero, 1880, p. 67.

291 (LEP), 8, octubre, 1872, p. 181.

292 (LEP), 5, noviembre, 1872, p. 197.

293 (LEP), 13, agosto, 1872, p. 153. Con los maestros en ejercicio que decidieran ingresar a la escuela el gobierno se comprometió a mantenerles la tercera parte del sueldo que en la fecha de su ingreso obtuvieran por su labor.

A partir de este momento, y durante sus trece años de historia, la Escuela Normal de Institutores prestaría sus servicios a unos 250 estudiantes. De ellos solo 117 eran alumnos internos, es decir, estudiantes de pedagogía. El resto, tal como lo establecían los reglamentos, eran estudiantes externos: alumnos que habían ingresado a la institución para cursar las materias que se daban en la mayoría de los establecimientos de instrucción secundaria. Con esta medida el gobierno pretendía continuar con su objetivo de difundir la instrucción secundaria gratuita. Entre alumnos internos y externos, en promedio, al año asistían unos 40 alumnos de diferentes grados. Sólo durante el primer año de funcionamiento y durante la guerra civil de 1876-1877 la asistencia fue inferior a los 30 alumnos por año, pero en 1879, 1882 y 1883 la matrícula anual fue incluso superior a los 50 alumnos, tal como puede verse en la tabla 4.2.

Años	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884
Pensionados	26	27	30	27	27	11	37	32	32	31	36	26	19
Supernumerarios	2	17	17	6	5	0	7	24	14	11	26	28	23
Total	28	44	47	33	32	11	44	56	46	42	62	54	42

Fuente: (LEP), 18, febrero, 1873, p. 249; (GS), 27, abril, 1878, p. 112; (GS), 14, mayo, 1878, p. 135; (GS), 18, junio, 1878, p. 175; (GS), 13, enero, 1880, p. 19; (GS), 26, octubre, 1880, p. 361; (GS), 7, marzo, 1882, p. 755; (GS), 14, marzo, 1882, p. 766; (GS), 2, junio, 1882, p. 841; (GS), 17, noviembre, 1883, p. 1334. ZAPATA, Felipe. Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1873. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1873. p. 61-70.

De los 95 estudiantes internos matriculados entre 1872 y 1882, solo 49 obtuvieron el título de maestro. Los otros 46 abandonaron la institución, ya fuera porque adquirieron alguna enfermedad; porque consideraron alguna otra oportunidad de trabajo o estudio; porque simplemente no encontraron interesante la profesión; o porque fueron expulsados debido a que definitivamente no *poseían la vocación docente*, tal como señalaban las directivas del plantel. En todo caso en 10 años de actividades solo se graduaron 49 alumnos, más o menos 5 alumnos por año, y si se tiene en cuenta que el gobierno pagaba 24 becas anuales, esto significa que la

institución solo pudo graduar anualmente a la quinta parte de sus alumnos pensionados. (Ver: Anexo 1, lista alumnos graduados)

Para dirigir estas actividades, entre 1873 y 1882, los gobiernos invirtieron alrededor de \$67 000. Como se puede observar en la tabla 4.3, de la mayor parte del gasto se encargó el gobierno nacional, pues este invirtió ceca de \$42 400. El gobierno del Estado y el distrito del Socorro, por su parte, aportaron sumas apenas superior a los 17 000, y 7 500 pesos, respectivamente.

Tabla 4.3. Gastos de la escuela normal nacional de institutores entre 1873-1882				
Años	Sector del gobierno que realizó el gasto			Sumas
	La Nación	El Estado	El Distrito	
1873	4164,9	1793,7	797,7	6756,3
1874	3368,4	1618,3	859,2	5845,9
1875	5307,35	2181,1	1366	8854,45
1876	3108	1241,3	573,6	4922,9
1878	4756	1721	660	7077
1879	5280	2040	825	8145
1880	5436,1	1898,9	825	8160
1881	5379	2245,6	875	8499,6
1882	5600	2328	825	8753
TOTALES	42399,75	17067,9	7546,5	67 014,15

Fuente: CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1882.

Socorro: Imprenta del Estado, 1882. p. 46.

En su análisis de las cifras el Secretario de Instrucción expresaba lo siguiente:

Del examen del cuadro anterior se deduce: 1º Que por término medio el gasto anual que ha ocasionado la Escuela asciende a la suma de \$7 446; 2º Que la educación de cada uno de los 50 maestros que habrá graduados para principios del año venidero cuesta la suma de \$ 1 340; 3º que la educación anual de cada alumno maestro cuesta aproximadamente \$ 310, 45 centavos, suponiendo que cada año han asistido por término medio 24 alumnos pensionados, entre los cuales se distribuye la de \$ 7 446 que cuesta la Escuela en el año.²⁹⁴

²⁹⁴ CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1882. Socorro: Imprenta del Estado, 1882. p. 46.

Sin embargo, tal como lo reconocía éste mismo funcionario, los cálculos eran algo exagerados, pues no tenía en cuenta a los 133 alumnos externos, que recibieron instrucción entre 1872 y 1883.

La mayor parte del dinero se invirtió en los salarios del cuerpo docente: en el director y el subdirector, principalmente ya que la mayoría de los catedráticos prestaban sus servicios gratuitamente, pues se trataba de diputados o en todo caso de personas la élite política regional. Al primero de los cargos le correspondían \$1 200 anuales mientras que al segundo \$960. En suma durante los 10 años en que la Escuela funcionó normalmente, en el salario de estas personas se invirtieron \$21 600, aproximadamente la tercera parte del gasto total. Los otros dos tercios se invirtieron en la alimentación de los 117 alumnos pensionados, alrededor de \$3 360 por año, es decir unos \$33 600 durante todo el periodo. Los \$11 800 restantes se invirtieron en la compra de lo útiles escolares tanto para la normal como para la escuela anexa, en los sobresueldos de los profesores, el salario de algunos catedráticos y del portero, en la compra de vestidos para los alumnos pobres y en algunas reparaciones menores del local de la escuela.²⁹⁵

Para complementar esta breve semblanza de la Escuela Normal Nacional de Instructores nos resta hablar de su cuerpo docente. Desde su fundación y hasta la fecha de su repentina clausura en 1884 –como consecuencia de la guerra civil de aquel año-, en total en esta institución trabajaron 21 profesores, entre directivas y catedráticos. Tuvo a lo largo de su historia 8 directores diferentes, así como 6 subdirectores. Y aunque no todos eran pedagogos, toda la planta docente estuvo conformada por excelentes profesionales.

Su primer director fue el jurista Gregorio Villafradez, el mismo que junto a Felipe Zapata había elaborado el Código de Instrucción Pública del Estado en 1868. Fue

295 (LEP), 13, febrero, 1872, p. 49. Diario Oficial, 24, enero, 1873, p. 1321-1322. Diario Oficial, 18 de febrero, 1874, p. 1406-1407. ZAPATA, Felipe. Op. Cit. p. 53. ESTRADA, Marco. Op. Cit. 1878. p.36-37. WILCHES, Solón. Op. Cit. 1879. p. 40.

nombrado interinamente el primero de agosto de 1872²⁹⁶, mientras llegaba de Alemania pedagogo Carlos Uttermann escogido por la nación para que organizara la Normal de Santander. Uttermann reemplazó a Villafradez a finales de octubre de 1872, sin embargo, dado que en el desarrollo de las actividades para las cuales había sido contratado como miembro de la Misión Pedagógica, no obtuvo los mejores resultados, debido a su deficiente manejo del idioma, y a que “no supo captarse el aprecio de los alumnos” –tal como lo señala Ramiro Gómez Rodríguez en su obra sobre la Misión pedagógica alemana- fue retirado del cargo a finales de diciembre de 1872.²⁹⁷

Al iniciar el año de 1873, mientras se nombraba el reemplazo de Uttermann, la Escuela quedó a cargo del subdirector, señor Roque Julio Carreño, quien hasta finales de 1872 se había desempeñado también como Subdirector de la Escuela-modelo del Socorro. Fue un maestro bastante querido tanto por sus alumnos como por las autoridades, dado que se había desempeñado con “*lucimiento*” en su antiguo cargo. Como director ad hoc se encargó de la elaboración del reglamento interno de la institución, documento que tanto afanaba a las autoridades educativas por aquellos días. Pese a que ocupó la dirección por tan solo dos meses, continuó trabajando como subdirector hasta 1874, y como catedrático hasta 1881, año en el cual tuvo que retirarse debido a su malogrado estado de salud. Fue una persona enteramente comprometida con la instrucción y con los gobiernos liberales, a quienes sirvió no solo como profesor sino como administrador y Diputado, pues fue nombrado subsecretario de Instrucción Pública en 1876 y electo representante por el distrito del Socorro en 1878.²⁹⁸

A Carlos Uttermann lo sucedió Luis Lleras, un joven que recientemente se había graduado en la Universidad Nacional y que a la sazón trabajaba en el Colegio Público de Vélez. Fue contratado con la intención de poner punto final a la

296 (LEP), 6, agosto, 1872, p. 149.

297 GÓMEZ RODRÍGUEZ, Ramiro. Misión pedagógica alemán. Bucaramanga: Contraloría Departamental de Santander, 1985. p. 39.

298 (LEP), 7, enero, 1873, p. 233. (EP), 18, febrero, 1873, p. 249. (GS), 7, diciembre, 1876, p. 210. (GS), 29, agosto, 1878, p. 254. (GS), 4, julio, 1881, p. 561.

interinidad en que se hallaba el cargo directivo de la Normal. Y efectivamente, eso fue lo que se logró, pues bajo su dirección la Escuela pudo por fin iniciar las actividades académicas con mayor regularidad. Regentó las clases de aritmética, física, química y contabilidad. Y aunque no tenían *“conocimientos prácticos en el sistema de enseñanza pestalociano”*, supo valerse de los conocimientos y de la colaboración de quien sería una de las personas más importantes, no sólo para la historia de esta institución, sino para la de toda la instrucción pública, por lo menos durante los primeros años de la Reforma, el pedagogo alemán Alberto Blume.²⁹⁹

A partir de 1874, la dirección de la Escuela fue ocupada, sucesivamente, por Bernardino Torres G., Roque Julio Carreño, José María Uricoechea, Pedro A. Gómez y Luis Fernando Otero. Lastimosamente, las fuentes a las cuales tuvimos acceso no nos ofrecieron mayor información relacionada con estas personas, excepto que ocuparon la dirección de esta institución durante algún tiempo entre 1874 y 1884. Del señor Luis Fernando Otero sabemos que ocupó el cargo por casi 6 años, entre 1879 y 1884; que se ocupó, como la mayoría de los directores, de las clases de física, química, botánica o zoología; que era abogado; que también incursionó en la política, al ser elegido diputado por el Departamento del Socorro en 1881, y que sus alumnos -según manifestaron en alguna ocasión- lo apreciaban mucho por el *“buen trato”* que les brindaba, por su *“imparcialidad”*, y por su *“ejemplar conducta”*³⁰⁰.

En todo caso las fuentes nos han permitido representar esquemáticamente, aunque incompleta, la planta docente que colaboró en este proyecto educativo liberal, tal como puede observarse en la tabla 4.4. Hay que resaltar que entre los directores, subdirectores y catedráticos no solo se hallaban juristas y políticos como Gregorio Villafradez, Transito Obregón o Roque Julio Carreño, sino músicos como Trino Posada, maestros normalistas -egresados de aquella misma institución- tales como Marco Antonio Barroso, Cayetano Moreno, Nepomuceno Serrano o Maco A. Herrera, y pedagogos de la talla de Alberto Blume. Personas

299 (LEP), 18, febrero, 1873, p. 249. CADENA, Narciso. Op. Cit. 1873. p. 44-45.

300 (GS), 20, septiembre, 1881, p. 617. (GS), 2, junio, 1882, p. 841.

sin cuales nunca se hubieran podido llevar acabo las actividades formativas de la institución. Y no obstante, hubo una persona que sobresalió, no solo por su formación profesional, la de pedagogo, sino por su denodado trabajo³⁰¹, nos referimos al maestro Alberto Blume.

Tabla 4.4. Planta directiva y docente de la Escuela Normal Nacional de Institutores 1872-1883				
Año	Directores	Subdirectores	Prof. Pedagogía	Catedráticos
1872	Gregorio Villafradez Carlos Uttermann	Roque Julio Carreño	Alberto Blume	Gregorio Villafradez
1873	Luis Lleras	Roque Julio Carreño	Alberto Blume	
1874	Luis Lleras Bernardino Torres G.	Roque Julio Carreño	Alberto Blume	
1875		Pedro A Gómez	Alberto Blume	Nepomuceno Serrano
1876		Pedro A Gómez	Alberto Blume	
1877	Roque Julio Carreño	Pedro A Gómez Luis Fernando Otero	Alberto Blume	
1878	José María Uricoechea Pedro A Gómez	Luis Fernando Otero Félix Noriega	Rafael Quijano Olivos	Roque Julio Carreño
1879	Luis Fernando Otero	Félix Noriega Marco A Herrera	Marco Antonio Barroso	Marco Antonio Barroso Roque Julio Carreño Marco A. Herrera
1880	Luis Fernando Otero	Félix Noriega	Marco Antonio Barroso	Roque Julio Carreño
1881	Luis Fernando Otero	Félix Noriega Luis Francisco Martínez	Cayetano Moreno	Manuel Carreño T
1882	Luis Fernando Otero	Luis Francisco Martínez	Trino Posada	Guillermo Daniel
1883	Luis Fernando Otero	Pedro A Gómez	Trino Posada	Otoniel Navas Manuel Ramírez Transito Obregón Guillermo Daniel Félix Consuegra
1884	Luis Fernando Otero	Pedro A Gómez	Trino Posada	Otoniel Navas Manuel Ramírez Transito Obregón Guillermo Daniel Félix Consuegra

Fuentes: (LEP), 6, agosto, 1872, p. 149; (EP), 22, octubre, 1872, p. 189; (LEP), 17, diciembre, 1872, p. 223; (LEP), 18, febrero, 1873, p. 249; CADENA, Narciso. Op. Cit. 1873. p. 44-45; (GS), 4, octubre, 1877, p. 173. (GS), 27, enero, 1878, p. 37; (GS), 27, abril, 1878, p. 109; (GS), 14, mayo, 1878, p. 135; (GS), 18, junio, 1878, p. 175; (GS), 26, septiembre, 1878, p. 272; (GS), 20, febrero, 1879, p. 542-543; (GS), 29, marzo, 1879, p. 573; (GS), 4, abril, 1879, p. 582; WILCHES, Solón. Op. Cit. 1879. p. 40; (GS), 12, marzo, 1880, p. 77; (GS), 18, febrero, 1881, p. 478; (GS), 4, julio, 1881, p. 561; (GS), 28, julio, 1881, p. 580; (GS), 2, junio, 1882, p. 841; (GS), 7, marzo, 1882, p. 755; (GS), 9, marzo, 1882, p. 759; CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1882. Socorro: Imprenta del Estado, 1882. p. 45; (GS), 11, abril, 1883, p. 1159; (GS), 1, mayo, 1883, p. 1173; WILCHES, Solón. Mensaje del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1883 y Memorias de los secretarios de Hacienda y de Instrucción Pública. Socorro: Imprenta del Estado. Sin fecha. p. 61; Diario Oficial, 4, mayo, 1884, p. 13323.

301 Cualquiera que leyese sus juiciosos informes llegaría sin duda alguna a la misma conclusión.

Alberto Blume, como ya lo habíamos señalado fue uno de los profesores contratados por Eustasio Santamaría en Europa. Llegó a Bogotá en el mes de abril de 1872, para ponerse al mando de la Escuela Normal Cundinamarca. Como aquella institución no fue fundada sino hasta 1875, y la Escuela Central, con sede en Bogotá fue finalmente encargada al profesor colombiano Martín Lleras³⁰², Blume fue trasladado a Santander. Partió con rumbo al Socorro a finales de abril, y arribó a esta ciudad el 24 de mayo. Fue recibido por el mismísimo José María Villamizar Gallardo, quien por entonces presidía la Sociedad de Institutores de Pamplona. Dos meses después se puso al mando de la escuela primaria de la localidad. Esta fue la primera oportunidad que se le presentó para demostrar que conocía y dominaba muy bien el método pestalociano. Algunas de sus clases las realizó ante el público instruido de la ciudad, hecho con el cual obtuvo el reconocimiento de la comunidad socorrana.³⁰³ Por esta razón, cuando Carlos Uttermann llegó al Socorro para reemplazarlo las autoridades del Estado se opusieron, y decidieron solicitar al gobierno central que rescindiera el contrato que había firmado con Blume, para que éste pudiera ser contratado directamente por el gobierno santandereano.³⁰⁴

Tal como lo señalara el Superintendente de Instrucción Pública -señor Dámaso Zapata-, nada mejor había podido hacer el gobierno, pues estaba seguro que el profesor Alberto Blume constituía la más valiosa garantía para el fomento de la instrucción pública, sobre todo, en cuanto a la formación de los maestros se refería. En alguna ocasión llegó a señalar, incluso, que Blume era el *ejemplo mismo del buen maestro*:

A primera vista se nota que el señor Blume es un buen Maestro, y que tiene bastante práctica en la enseñanza, habiéndome llamado mucho la atención el despejo y vivacidad con que da las lecciones, la energía que manifiesta en su porte y la prontitud con que

302 BAEZ OZORIO, Miryam. Op. Cit. p. 182.

303 (LEP), 7, mayo, 1872, p. 97. (LEP), 28, mayo, 1872, p. 109. (LEP), 23, julio, 1872, p. 143.

304 (LEP), 22, octubre, 1872, p. 190. (LEP), 24, diciembre, 1872, p. 226.

atiende y corrige las faltas de atención de los niños, cualidades que estimo de la más alta importancia en un Institutor, y sin las cuales no se puede dominar la Escuela.

Indudablemente el señor Blume puede ser citado como un buen modelo en este difícil arte, y llegara a prestar grandes servicios en la instrucción primaria del país...³⁰⁵

Y en efecto su colaboración fue muy importante, pues fue él quien se encargó de formular, organizar y dirigir la formación pedagógica de quienes se convertirían en los primeros maestros y maestras profesionales de Santander. Su labor no solo consistió en dirigir las clases magistrales, sino en elaborar los textos que el programa de formación requería: junto a Nepomuceno Serrano concibió una de las obras pedagógicas más importantes del siglo XIX en Santander, el periódico *El Pestalozziano*, publicado en el Socorro entre 1875 y 1876. Por estos motivos la sociedad santandereana, sobre todo la élite política, lo apreció sinceramente. En el homenaje que la Asamblea del Estado le rindió después de su muerte, acaecida el 23 de julio de 1878, lo presentó no solo como un *“hábil pedagogo”*, sino como un *“verdadero servidor del Estado”*; recomendó a los institutores que lo imitaran en *“sus virtudes”*, y *“ordenó se destinaran \$200 para la elaboración de un retrato al óleo (...) que se colocaría en el salón principal de la Escuela Normal”*.³⁰⁶

Había nacido en Potsdam, actual capital del Estado federado de Brandeburgo, cerca de Berlín, el 2 de octubre de 1845, según lo relatara él mismo en las páginas de *El Pestalozziano*. *“Hizo sus estudios en dicha ciudad hasta la edad de 16 años, y entró luego como alumno a la Escuela normal”*. Institución de la cual se graduó con le *“diploma de maestro número 1º, el 24 de marzo de 1863.”* Trabajó por cuatro años en algunas escuelas prusianas; se trasladó a Berlín en 1867, y en 1870 *“la Municipalidad le declaró vitalicio el empleo de Institutor”*. En aquel año, cuando conoció a Eustasio Santamaría, *“solicitó de la Municipalidad una licencia*

305 (LEP), 18, febrero, 1873, p. 250.

306 (GS), 17, octubre, 1878, p. 305. En vida Alberto Blume había sido homenajeado en varias ocasiones, así por ejemplo, el 3 de octubre de 1876 los miembros de la Asamblea firmaron una nota en la que le agradecían “los varios e importantes servicios” que junto a Nepomuceno Serrano G. había “prestado a la causa de la instrucción pública”, especialmente por “el laborioso y desinteresado trabajo que emprendieron y llevaron a cabo en la confección del libro de lectura destinado a las Escuelas elementales.” (GS), 9, noviembre, 1876, p. 192.

por 3 años” para venir a Colombia, donde se instalaría definitivamente al contraer matrimonio con una joven maestra graduada de origen santandereano, Virginia Martínez.³⁰⁷

En resumen, estas fueron las personas que estudiaron y dirigieron la Escuela Normal Nacional de Instructores del Socorro, la primera institución de su tipo establecida en territorio santandereano. En ella convivieron por casi trece años, con el ánimo de hacer de la docencia una actividad profesional. Aunque solo se graduaron 49 alumnos de los 95 que asistieron entre 1872 y 1882, las tareas pedagógicas, por lo menos para sus propios actores, fueron todo un éxito, pues a tan solo tres años de actividades Alberto Blume ya veía algunos avances:

Es verdad que dentro del pequeño término de tres años la juventud santandereana ha alcanzado un grado muy notable en su desarrollo intelectual; pero ese feliz resultado no se debe únicamente al método pestalociano sino que depende de varias circunstancias.

1ª De la clara, inteligente y fiel aceptación de los principios de la pedagogía por el escogido personal de profesores de ambas Escuelas normales.

2ª De la consagración e inteligencia con se ha puesto en práctica el nuevo sistema por las señoritas alumnas maestras y alumnos maestros. (Para la época Blume enseñaba en las dos escuelas normales del Socorro).³⁰⁸

4.3.3 Las Escuelas Normales de Institutoras. La feminización de la docencia en nuestro país es un fenómeno que surgió en durante el siglo XIX, y más específicamente, con la Reforma Instruccionista. Sin embargo, cuando los liberales abrieron un nuevo campo ocupacional para las mujeres, un espacio diferente al de las tradicionales labores del hogar, como *hombres* de su tiempo no lo hacían para *liberarla* de un yugo que ellos ni siquiera consideraban existente –o no querían considerar-, sino que vieron en ese hecho una posibilidad más para difundir y masificar la instrucción pública. Para el presidente Narciso Cadena, por ejemplo, formar a las mujeres en la profesión docente, no sólo era razonable porque en ellas se pudieran hallar las *cualidades* más necesarias para la

307 El Pestalozziano, 17, diciembre, 1875, p. 105. ESTRADA, Marco. Op. Cit. 1878. p. 32.

308 (GS), 25, noviembre, 1875, p. 224.

enseñanza: “su dulzura, su inagotable paciencia, su perseverancia y sus instintos maternales para dirigir los primeros pasos de la educación del hombre”, sino porque, por lo menos en “nuestro propio país, las mujeres son mucho menos exigentes en cuanto a la remuneración de su trabajo.” Así pues, pese a que vieran en la mujer a la “*maestra natural*”, las motivaciones reales que inspiraban este tipo de acciones no eran exclusivamente ideológicas sino más bien económicas, así como sus ventajas:

Se ve, pues, que el gasto que se haga en el establecimiento de Escuelas Normales para mujeres, serán compensados abundantemente con las siguientes ventajas: se obtendrá mayor provecho del dinero que se invierte en las escuelas primarias para niñas: dentro de algunos años se obtendrá mucho más barata la enseñanza en las escuelas elementales de niños y en las escuelas rurales; y se le dará un doble impulso a la mejora de la sociedad facilitando la educación de la mitad de ella que hoy casi no la recibe.³⁰⁹

No obstante, como todas las justificaciones de las acciones humanas ésta también contenía elementos ideológicos. En sus representaciones de la sociedad, los hombres de la época consideraban a la mujer como el *pilar moral* que sustentaba la *institución primigenia de la humanidad*, la familia. Y aunque en ese ámbito era el hombre quien ejercía la autoridad, a la mujer le correspondía nada más y nada menos que *educar* a las nuevas generaciones. Solía decirse por esta razón que la mujer era, *por naturaleza, la primera maestra*. Y muy bien aprendieron las alumnas normalistas este tipo de ideas, pues en las composiciones que debían elaborar para graduarse, ellas mismas señalaban que *la mujer era el “tipo natural y primitivo del institutor”*, porque le correspondía *dirigir “al hombre desde la cuna”*³¹⁰. En el hogar, la antesala de la escuela, y la esfera en “*donde el hombre recibe las primeras impresiones de la infancia, y donde su espíritu empieza a elaborar el néctar divino de la ciencia*”, la mujer ocupaba el sitio más privilegiado, al convertirse en “*la influencia benéfica*” que lo dirigiría en “*su incierta marcha*” por

309 CADENA, Narciso. Op. Cit. 1873. p. 49-50.

310 (GS), 10, febrero, 1880, p. 43-44. Los textos son: “La mujer como institutor del hombre” de la alumna-maestra Smith Arias, y, “Saludable influencia que ejerce una institutora virtuosa en el medio social en que viva” de Adelina Calderón.

“el camino de la vida”, con lo cual, “viene a ser, pues, la mujer el institutor del hombre desde que éste recibe los primeros rayos de luz”.³¹¹ Y si tal era su función en el hogar, en la escuela la “mujer, como más sedentaria, amorosa y abnegada que el hombre, y por su mayor sagacidad, destreza y atención respecto de los niños, es más apta que él para comunicarles la instrucción elemental; (pues) la naturaleza misma hace a la madre la primera maestra de (...) los niños y mañana ciudadanos”³¹².

Así entonces, encarnada en la madre-maestra, para la mentalidad de la época la mujer venía a representar *“la piedra angular”* sobre la cual se levantaba la sociedad misma, ya que Dios le había *“dado (...) una agrande y sublime misión sobre la tierra: la de inspirar y conservar en el corazón humano, el sentimiento de la virtud y de la más delicada moral; sin la cual, las sociedades se corrompen y las Naciones se pervierten y aniquilan”*.³¹³ En consecuencia, al considerar que *la influencia* de las mujeres sobre *“el progreso moral de la sociedad”* podría ser *tan poderosa*, los liberales creyeron que dejar la educación de la mujer a su propio arbitrio era prácticamente abandonarla al azar. Y con la intención de dirigir aquel proceso educativo no dudaron en abrirles campo en la Reforma Instruccionista. Pensaban que la educación y la instrucción de la mujer no habían tenido *el adelanto que debía tener en toda sociedad moderna*, y que aquel *“mal”* solo se remediaría cuando de las escuelas normales de institutoras salieran la *“maestras competentes” que pudieran “dedicarse con provecho a la educación del bello sexo”*.³¹⁴

Por consiguiente, la creación de una o dos escuelas normales para institutoras fue considerada supremamente necesaria. Y efectivamente, tan pronto como la Escuela Normal de Institutores se halló en funcionamiento, las autoridades estatales decidieron tomar la iniciativa al respecto y ordenaron establecer a cargo

311 *Ibíd.* Del texto de la alumna-maestra Smith Arias.

312 *Diario Oficial*, 19, febrero, 1874, p. 1412.

313 (GS), 2, mayo, 1882, p. 810. Del texto *“Vale más la virtud que la hermosura”* de Victoria Suarez.

314 PARRA, Aquileo. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1875. Socorro: Imprenta del Estado, 1875 p. 20.

del fisco del Estado la primera institución de este tipo en Santander. Hasta ese entonces la instrucción secundaria de la mujer se reducía a la formación tradicional que la iglesia impartía en sus establecimientos educativos, que excluía saberes especiales que alejaran a las mujeres del hogar; aunque con la reforma liberal no es que se halla roto totalmente con este esquema, como hemos visto. Aunque hacia 1871 en el Estado había aproximadamente unos 6 colegios femeninos, ninguno de esos planteles era de carácter público.³¹⁵ Y ninguno de ellos se proponía formar a la mujer para la práctica de un oficio especial por fuera del hogar, pues su mayor interés era, por un lado, que las *señoritas* profundizaran en un conjunto de materias básicas tales como la geografía y la historia, la geometría, la aritmética y la contabilidad, la lengua castellana, la ortografía y la gramática; y por otro, que conocieran a la perfección la normas de higiene, la historia sagrada, la religión, y por supuesto, las actividades que una sociedad patriarcal como la nuestra considera propias de la feminidad, es decir, la costura, el bordado y el tejido. Tenemos entonces, que las escuelas normales femeninas fueron las primeras instituciones públicas para la formación especializada de las mujeres.

4.3.3.1 La Escuela Normal de Institutoras del Estado. Tal como ya se expresó, en el Estado Soberano de Santander se establecieron dos normales femeninas. La primera de ellas, la Escuela Normal de Institutoras del Estado fue fundada por decreto del 27 de julio de 1873.³¹⁶ Nueve meses antes, mediante la *Ley XL* del 18 de octubre de 1872, la Asamblea había autorizado al presidente para que buscara la manera de establecer en la capital una institución de este tipo.³¹⁷ No obstante, la insuficiencia de fondos obligó al gobierno a “*señalar para el principio de los*

315 (GS), 22, junio, 1871, p. 124. Entre 1871 y 1874 el Estado ordenó crear un Colegio Público para Señoritas en la ciudad de Piedecuesta; pero parece que éste nunca funcionó, pues en la ley codificada que ordenaba su creación ni siquiera se determinó el plan de estudios a seguir, tal como se hacía con las instituciones que sí entraban en funcionamiento; y además, en los medios oficiales no se publicó ningún informe que diera cuenta de sus actividades. Así pues, se puede concluir, que en efecto esa institución solo existió en el papel. Ver: CIP. Arts. 329 y 330.

316 (LEP), 31, julio, 1873, p. 277.

317 (LEP), 22, octubre, 1872, p. 189-190.

trabajos el mes de enero” de 1874.³¹⁸ Desde aquel momento su funcionamiento solo fue interrumpido durante los eventos bélicos de 1876-1877 y 1884-1885.

Hasta 1884 la institución tuvo solo tres directoras, las señoras Carlota Contreras, Ana Herrera y Avelina Moreno, quien ocupó el cargo la mayor parte del tiempo. De la subdirección estuvieron encargadas las señoras Virginia Martínez de Blume, Felisa Martínez, Evangelina Mejía, Mercedes Parra, Smith Arias, Clelia Gómez, Margarita French de Fonseca y Transito Obregón. En total 21 catedráticos colaboraron con esta institución, y en su mayoría fueron los mismos que trabajaron en la Normal de Institutores. Las lecciones de pedagogía estuvieron a cargo, en un principio, de Alberto Blume; de Rafael Quijano Olivos y de Marco A. Herrera entre 1878 y 1879; y de la subdirectora de turno a partir de 1880. Tal como sucedió con la Normal masculina, en este plantel también pudieron ejercer algunas de sus egresadas, como Ana Herrera, Smith Arias, Mercedes Parra o Evangelina Mejía. (Ver tabla 4.5)

Su principal directora, Avelina Moreno, gozó de gran reconocimiento social. Hasta 1873 había dirigido un centro privado de instrucción femenina en la ciudad del Socorro llamado el “Colegio de la Concordia”, en el cual habían estudiado algunas de las primeras alumnas de la Normal.³¹⁹

318 CADENA, Narciso. Op cit. 1873. p. 48.

319 (GS), 22, junio, 1871, p. 124.

Tabla 4.5. Planta directiva y docente de la Escuela Normal de Institutoras del Estado Soberano de Santander 1873-1883.				
Año	Directores	Subdirectores	Prof. Pedagogía	Catedráticos
1873	Carlota Contreras	Virginia Martínez	Alberto Blume	
1874	Carlota Contreras	Virginia Martínez	Alberto Blume	
1875	Carlota Contreras		Alberto Blume	Nepomuceno Serrano
1876	Ana Herrera		Alberto Blume	Mercedes Castañeda
1877	Avelina Moreno	Felisa Martínez	Alberto Blume	
1878	Avelina Moreno	Felisa Martínez Mercedes Parra	Rafael Quijano Olivos	Ángel María Otero Pedro Gómez Gregorio Villafradez Roso Cala
1879	Avelina Moreno	Evangelina Mejía	Marco A Herrera	Roso Cala Roque Julio Carreño Marco Antonio Barroso Felisa Martínez
1880	Avelina Moreno	Evangelina Mejía	Evangelina Mejía	Roso Cala Cayetano Moreno Luis María Otero Trino Posada
1881	Avelina Moreno	Evangelina Mejía	Evangelina Mejía	Roso Cala Luis María Otero Trino Posada Manuel Rodríguez
1882	Avelina Moreno	Smith Arias Clelia Gómez	Clelia Gómez	Luis María Otero Trino Posada Rito A Amorochó
1883	Avelina Moreno	Margarita French de Fonseca Transito Obregón	Margarita French de Fonseca Transito Obregón	Guillermo Daniel Luis María Otero Jesús Navas Cayetano Moreno Ismael Hernández

Fuentes: (LEP), 1, octubre, 1873, p. 289; El Pestalozziano, 10, diciembre, 1875, p. 97; (GS), 18, febrero, 1875, p. 28; (GS), 6, noviembre, 1875, p. 204; (GS), 30, marzo, 1876, p. 49; (GS), 27, enero, 1878, p. 37; WILCHES, Solón. Op. Cit. 1879. p. 41; (GS), 27, abril, 1883, p. 1169; CALA, Roso. 1883. Op. Cit. p. 26. WILCHES, Solón. Op. Cit. 1883. p. 54.

La institución contó también con dos clases de estudiante: las alumnas pensionadas o internas y las supernumerarias o externas. Para obtener una beca, según los establecía el reglamento, la aspirante tenía que cumplir casi con los mismos requisitos que se exigían en la Normal masculina, es decir: 1) tener más de 17 años de edad; 2) acreditar buena conducta moral; 3) “No tener defectos

físicos ni enfermedades incompatibles con las funciones de Maestra”; 4) comprometerse en un documento que firmará junto con su padre o tutor a “permanecer en la Escuela el tiempo necesario para obtener el diploma de Maestra”, a “servir por cinco años consecutivos la Escuela para que fuere nombrada”, después de obtenido el diploma, o “a devolver al Estado, en caso de retirarse de la Escuela Normal antes de obtener el diploma, o de no servir la Escuela primaria para que sea nombrada, las sumas invertidas en sus educación”; y 5) demostrar mediante un examen que sabían “leer, escribir y coser, así como también poseer nociones generales de aritmética, gramática castellana y geografía”.³²⁰

El estado se había propuesto mantener 16 becas anuales hasta por un periodo de tres años, pero debido a que la demanda creció y a que los resultados eran mejores que los obtenidos en la Normal masculina, se decidió aumentar a 8 el número de alumnas becas.³²¹ En total, el Estado becó a 84 jóvenes, entre 1874 y 1883, 11 menos que en la Normal masculina, pero en un lapso de tiempo más corto. De ellas en 1882 ya se habían graduado 46 alumnas, y tan solo 14 se habían retirado. No hay datos que nos permitan precisar el número total de alumnas supernumerarias, pero sabemos que en 1883 había 16 estudiante de esta categoría.³²² (Ver: Anexo 2, lista alumnas graduadas)

El local en el que funcionó la escuela estaba conformado por dos plantas adecuadamente dispuestas. En uno de los salones de la planta baja se encontraban ubicados la biblioteca y los gabinetes de historia natural, de física y de química, traídos de Europa para enriquecer la formación académica de las alumnas.³²³ En la planta superior se hallaban los salones de clase, y un salón principal para las reuniones generales. Nunca se presentaron quejas serias por su

320 (GS), 16, noviembre, 1876, p. 198.

321 (GS), 6, noviembre, 1878, p. 345. Por medio de la Ley XLIII de 4 de noviembre de 1878.

322 CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado de Santander en 1883. Imprenta del estado, 1883. p.

323 (GS), 23, agosto, 1881, p. 596.

estado físico, lo que nos indica que los servicios que prestó eran los más apropiados.

Entre 1874 y 1883 el Estado invirtió unos \$68 000 para cubrir exclusivamente los gastos de esta institución. De esos dineros más de la tercera parte se utilizaron para pagar los salarios del cuerpo docente: unos \$1 150 anuales para las directivas, un poco más de \$1 000 para las subdirectoras, \$960 para los catedráticos de pedagogía nombrados después de la muerte de Blume y unos \$300 para los demás catedráticos. También, un poco más de un tercio fueron invertidos para cubrir la alimentación de las alumnas pensionadas y las directivas. El resto se gastó en el arriendo del local, los útiles escolares y los vestidos de las alumnas pobres de la escuela anexa, tal como puede observarse en la tabla 4.6.

Tabla 4.6. Gastos de la Escuela Normal de Institutoras del Estado entre 1874-1883				
Años	Empleados	Mantención	Gastos varios	Totales
1874	962,75	1 716,00	2 942,55	5 621,30
1875	1 211,00	1 329,05	540,70	3 087,75
1876	1 332,00	1 349,60	529,50	3 211,10
1878	4 158,00	3 432,00	600,00	8 190,00
1879	3 996,00	3 751,00	1 145,35	8 892,35
1880	3 996,00	4 056,00	1 328,70	9 380,70
1881	4 430,00	4 056,00	1 860,00	10 346,00
1882	3 204,00	4 698,00	1 150,00	9 052,00
1883	4 764,00	4 458,00	1 080,00	10 302,00
Totales	28 053,75	28 842,65	11 276,80	68 173,20

Fuente: CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1883. Socorro: Imprenta del Estado, 1883. p. 60.

En fin, así funcionó la primera Escuela Normal femenina de Santander. Hasta 1883 de ella se graduaron 46 maestras, aumentando de esta manera a 95 el número de docentes profesionales formadores de ciudadanos que se había propuesto formar la Reforma.

4.3.3.2 La Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga. Como las demás instituciones normalistas, la Escuela Normal Nacional de Bucaramanga tuvo origen en el marco de las principales leyes de la Reforma Instruccionista, pero fue el *Decreto 356* del 27 de agosto de 1874 el que le dio vida. En aquella norma el gobierno central ordenaba establecer en cada uno de los Estados Soberanos una Escuela Normal que tuviera *“por objeto formar maestras idóneas para regentar las escuelas primarias de su sexo en los Estados respectivos.”* La planta docente de estas escuelas estaría conformada por la directora, la subdirectora y dos catedráticos; de los sueldos de estos funcionarios se encargaría el gobierno de la Unión, y de su escogencia las autoridades estatales. Se recibirían a un total de 24 alumnas, de las cuales sólo 12 serían pensionadas. Tal como sucedió con las otras normales, a las alumnas que desearan las becas se les exigiría: *“acreditar pureza de costumbres”*; *“saber leer y escribir correctamente; poseer nociones generales de aritmética, de gramática castellana y de geografía, y saber coser”*; tener mínimo quince años cumplidos, y comprometerse, además, a dirigir *“mediante una equitativa remuneración”*, alguna escuela primaria del Estado por un periodo de tres años. Finalmente, el decreto ordenaba que en la financiación de cada una de estas escuelas se invertiría hasta \$5 000 anuales.³²⁴

Tan pronto como el gobierno de Santander conoció el decreto, informó a la sociedad que en alguna de las ciudades más importantes del Estado se fundaría una escuela normal femenina, en vista de que la capital ya contaba con una. En su anuncio el gobierno indicaba que se escogería una ciudad cuyas condiciones geográficas, económicas y sociales fueran las mejores, pero sobre todo, que estuviera cerca de la capital del Estado, con el objeto de mantener a la institución bajo la vigilancia inmediata de las autoridades gubernamentales competentes.³²⁵ Así pues, las ciudades que se postularon fueron Pamplona, Vélez, Piedecuesta y

324 Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo XXVII, años 1874 y 1875. Bogotá: Imprenta Nacional, 1943. p. 196-198. Arts. 1, 3, 4, 6, 9, 10 y 12.

325 (GS), 28, enero, 1875,

p. 13.

Bucaramanga. Como Pamplona estaba muy alejada del centro administrativo del Estado, y las ciudades de Vélez y Piedecuesta no contaban con los recursos necesarios para ayudar en la financiación del establecimiento, las autoridades, encabezadas por el presidente Narciso Cadena, se decidieron por Bucaramanga. El presidente Cadena justificó la elección señalando que, era Bucaramanga la ciudad en la cual la nueva Escuela Normal podía “*montarse por lo menos sobre el pié en que lo [estaba la de la capital], con alguna mejora en cuanto a la provisión de útiles y aparatos*”, dado que sólo en ésta ciudad tanto el Cabildo como los ciudadanos estaban en condiciones de apoyar el desarrollo de la escuela.³²⁶ Y en efecto, sólo esta ciudad se comprometió por intermedio de Cabildo y *El Club de Soto*, a financiar en alguna medida los gastos de la escuela: el Cabildo ofreció una subvención anual de \$600, mientras que *El Club de Soto* -fundado, sea dicho de paso, por el maestro normalista Nepomuceno Serrano- había prometido una colaboración de más de \$700 anuales.³²⁷

El convenio -entre la Unión y el Estado- que fundaba la Escuela Normal Nacional de Institutoras se firmó el 13 de enero de 1875.³²⁸ Su apertura se llevó a cabo el 15 de abril de aquel mismo año “en la casa llamada del Tívoli” -según nos cuenta José Joaquín García-, al evento asistieron el presidente, Dr. Germán Vargas, el Superintendente de Instrucción Pública, Dr. Daniel Rodríguez, y el Subsecretario de Gobierno, Dr. Gregorio Villafradez.³²⁹

De la dirección del plantel fue encargada la maestra normalista María de Jesús Páramo, graduada en Bogotá. La subdirección fue encomendada a Ana Madieto, y como catedráticos fueron nombrados Manuel Suarez y Natividad Meneses. En los años siguientes se sumarían en la dirección las maestras Balvina Rovira y Virginia Martínez de Blume, ambas normalistas, la primera graduada en la Normal femenina del Estado y la segunda en la Normal de Bogotá, con el diploma número

326 CADENA, Narciso. 1873. Op. Cit. p. 45-46.

327 GARCÍA, José Joaquín. Op. Cit. p. 203. (GS), 24, febrero, 1876, p. 29.

328 (GS), 28, enero, 1875, p. 13.

329 GARCÍA, José Joaquín. Op. Cit. p. 203.

uno de esa institución³³⁰. Junto a la señora Páramo, ellas fueron las únicas directoras de esta institución mientras estuvo en funcionamiento. La subdirección, por su parte, estuvo a cargo de Silveria Otero, Balvina Rovira, Teresa Peralta, Clelia Gómez, Heloisa Martínez y Vicenta Ordoñez.³³¹ Y como catedráticos la Escuela contó con la colaboración de: Marco Antonio Barroso, Tobías Valenzuela, en el área de la pedagogía, y ambos graduados en la normal del Socorro. En las demás materias estuvieron Arístides Paredes, Juan Bautista Carreño, Florentino Gómez, Nepomuceno Serrano, Pedro Elías Otero, Simón Hernández, Servilio Cuartas, Blas Ortiz, Belisario Canal, y María de Jesús Martínez. Contó, entonces, con una planta laboral de 23 docentes, reclutada entre los políticos y los maestros graduados en las primeras instituciones normalistas establecidas en el Estado. Entre los cuales cabe destacar a Nepomuceno Serrano. (Ver tabla 4.7)

330 Diario Oficial, 15, agosto, 1873, p. 769. Diario Oficial, 26, agosto, 1873, p. 805. Entre sus examinadores se encontraban los mismísimos Santiago Pérez, presidente de la nación y Manuel Ancízar, rector de la Universidad Nacional.

331 Sólo pudimos confirmar que Clelia Gómez era graduada de la Normal del Estado.

Tabla 4.7. Planta directiva y docente de la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga 1875-1883				
Año	Directores	Subdirectores	Prof. Pedagogía	Catedráticos
1875	María de Jesús Páramo	Ana Madiedo Silveria Otero	Ana Madiedo Silveria Otero	Manuel Suarez Natividad Meneses
1876	María de Jesús Páramo	Silveria Otero	Silveria Otero	Marco Antonio Barroso Aristides Paredes Juan Bautista Carreño Florentino Gómez,
1877	María de Jesús Páramo	Balvina Rovira	Marco Antonio Barroso	Nepomuceno Serrano Marco Antonio Barroso Tobías Valenzuela
1878	María de Jesús Páramo Balvina Rovira(Rem)	Balvina Rovira Teresa Peralta (Rem)	Tobías Valenzuela	Nepomuceno Serrano
1879	María de Jesús Páramo Balvina Rovira(reemplazo)	Balvina Rovira	Celestino Collazos	Pedro Elías Otero Simón Hernández Nepomuceno Serrano
1880	Balvina Rovira	Clelia Gómez	Clelia Gómez	Pedro Elías Otero Blas Ortiz Servilio Cuartas Nepomuceno Serrano
1881	Balvina Rovira	Clelia Gómez	Clelia Gómez	Simón Hernández Servilio Cuartas Pedro Elías Otero
1882	Virginia Martínez de Blume	Heloisa Martínez Vicenta Ordoñez (Reemplazo)	Virginia Martínez de Blume Heloisa Martínez Vicenta Ordoñez (Reemplazo)	Nepomuceno Serrano Simón Hernández Belisario Canal María de Jesús Martínez
1883	Virginia Martínez de Blume	Heloisa Martínez	Virginia Martínez de Blume Heloisa Martínez	Nepomuceno Serrano Simón Hernández Belisario Canal María de Jesús Martínez

Fuentes: (GS), 7, enero, 1875, p. 1; (GS), 29, abril, 1875, p. 66; (GS), 6, septiembre, 1877, p. 137; (GS), 6, abril, 1878, p. 101; (GS), 2, mayo, 1878, p. 117; (GS), 11, noviembre, 1878, p. 364; (GS), 24, abril, 1879, p. 595; (GS), 6, mayo, 1879, 601; (GS), 2, marzo, 1880, p. 69; (GS), 30, julio, 1880, 245; (GS), 30, septiembre, 1880, p. 327; (GS), 18, enero, 1881, p. 452; (GS), 9, marzo, 1882, p. 759; (GS), 25, abril, 1882, p. 802; CALA, Roso. Op. Cit. 1882. p. 48. WILCHES, Solón. 1882, Op. Cit. p. 13'

Serrano había nacido en Barichara el 2 de septiembre de 1848. Tal como él mismo lo señalara: *“Fue agricultor durante cinco años, hasta julio de 1867, fecha en que empezó sus estudios de humanidades, matemáticas y filosofía, en los colegios privados de Bucaramanga y San Gil.”* Entre 1869 y 1871 se desempeñó como maestro en algunos colegios del departamento de Guantán, y director de la Escuela-modelo de Bucaramanga, hasta que decidió ingresar a la Escuela Normal Nacional del Socorro, entre el 15 de diciembre de 1872. Se graduó como Maestro

de Escuela superior el 23 de noviembre de 1873. Entre 1875 y 1883 dictó las cátedras de lectura, literatura, geometría, contabilidad, algebra, química, geografía e historia en las tres Escuelas Normales que había en el Estado. Junto a los demás jóvenes de su generación obtuvo el reconocimiento de Alberto Blume, su principal maestro de pedagogía, quien alguna vez, dijo de Serrano lo siguiente: El profesor es un *“un Catedrático valiosísimo (...) un singular pedagogo que sería aún en Europa una notable y simpática figura entre los más distinguidos Institutores de ese continente”*. Fueron amigos entrañables, y en su ambición por difundir *las luces de la civilización* unieron sus fuerzas para fundar en septiembre de 1875 la *Sociedad Didáctica de Santander*. Como maestro Nepomuceno Serrano era de carácter férreo, no vacilaba y no perdía la ocasión para corregir en sus discípulas los errores que advertía. Tal vez la siguiente frase pueda servir para representarnos su temperamento: *“No es la primera vez que veo sobresalientes en geometría que no saben sumar dos cuadrados, y notables en aritmética que no saben dividir enteros”* –les dijo a algunas de sus estudiantes al reconocer que los conocimientos que suponía ya aprendidos habían sido rápidamente olvidados.³³²

En sus nueve años de vida la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga prestó sus servicios a 61 estudiantes. Hasta 1883, de las 28 alumnas pensionadas 20 obtuvieron título y tan solo 8 se retiraron o fueron expulsadas. No se sabe con exactitud y alguna de las 20 estudiantes que estaban matriculadas cuando la Escuela fue cerrada en 1883, pudieron obtener el título después de la guerra de 1884-85 que llevaría al poder a los conservadores. De las 13 supernumerarias solo una recibió el diploma de maestra. (Ver: Anexo 3, lista de alumnas graduadas)

En cuanto a su financiación se hace necesario señalar que, a pesar de que el gobierno nacional había establecido un monto mínimo para su sostenimiento, y pese también a que contaba con la colaboración del gobierno del Estado y con el apoyo del cabildo y del sector privado de la ciudad, las actividades de esta

³³² El Pestalozziano, 10, diciembre, 1875, p. 97. (GS), 6, noviembre, 1875, p. 204, (GS), 25, noviembre, 1875, p. 224. (GS), 20, octubre, 1877, p. 197. (GS), 8, agosto, 1878, p. 238.

institución nunca pudieron desarrollarse con normalidad. Aunque en este caso no pudimos contar con estadísticas oficiales que señalaran con exactitud los gastos anuales de esta escuela, es posible establecer una cifra referencial. Sin tomamos los gastos efectuados en 1879 y 1883 como una cifra promedio, podemos calcular que durante sus 8 años de funcionamiento (por causa de la guerra se cerró entre 1876-77) en esta institución se invirtieron unos 52 000 pesos.³³³ Sin embargo, la realidad tal vez demostraba que a esta suma ni siquiera se llegó, pues, como lo señalan algunas fuentes, la escuela atravesó por numerosas dificultades económicas, sobre todo después de la guerra de 1876-77, que sin duda alguna redujo sustancialmente el erario público. Hacia marzo de 1880 el gobierno nacional aún no había girado el dinero necesario para cubrir la alimentación de las alumnas-maestras, y a finales de año ni siquiera se habían cubierto los salarios de las planta docente.³³⁴

Esta situación obligó a las autoridades de la Instrucción Pública a optar por medidas radicales, razón por la cual se propuso fusionar la Normal de Bucaramanga con la del Socorro. El Proyecto de ley fue presentado por el superintendente Rodrigo González el 18 de octubre de 1879³³⁵, y en efecto fue sancionado por la Asamblea como la *Ley LXXIV* el 4 de noviembre de 1879.³³⁶ La ley ordenaba al presidente del Estado que promoviera “*la celebración de un contrato con el Gobierno nacional*”, en el que este último se comprometiera a financiara la institución “refundada” con una suma de \$6 000 anuales y a ejercer la “*inspección suprema*” de dicha entidad. Por su parte el gobierno del Estado se obligaría a aportar una suma de \$4 000 anuales, más el mobiliario, los gabinetes,

333 En 1879 se gastaron \$6 440. Y en 1883, \$6 420. Lo que da en promedio \$6 430; y un total de \$51 440. La cifra es un tanto conservadora, si se tiene en cuenta que el gobierno del Estado aseguraba, enfadadamente, que la Unión invertía \$8 500 en una institución que no había dado buenos resultados. WILCHES, Solón. Op. Cit. 1879. p. 40. (GS), 29, julio, 1879, p. 691; CALA, Roso. Op. Cit. 1883. p. 48.

334 (GS), 19, noviembre, 1880, p. 386.

335 (GS), 30, octubre, 1879, p. 807.

336 (GS), 18, noviembre, 1879, p. 837.

los textos y demás útiles escolares, así como a reglamentar la Escuela siguiendo los lineamientos del gobierno central.³³⁷

Como las circunstancias políticas habían cambiado después de la guerra de 1876-77, el apoyo a este tipo de instituciones por parte del gobierno central se redujo. Aunque la guerra la habían ganado los radicales, como se recordará, a la larga serían ellos los derrotados, pues los gobiernos de los liberales independientes que vinieron después de 1880, empezaron a obstaculizar el desarrollo de las principales reformas promovidas por los radicales, ante todo la reforma instrucionista. En el caso santandereano, esta situación hacía cada vez más difícil la vida de la Escuela Normal Nacional de Bucaramanga: a finales de agosto de 1883 ya no había dinero para cubrir ni la alimentación de las alumnas internas ni los salarios de los docentes; y como el gobierno nacional aún no había suscrito con el gobierno del Estado el convenio que este último le había propuesto en 1879 para salvarla, no hubo otra opción que esperar su cierre, el cual en efecto se produjo a mediados de septiembre de 1883.³³⁸

Como se sabe, las convulsiones políticas fueron muy frecuentes durante el siglo XIX; las guerras civiles se sucedían una tras otra dejando muy pocos periodos de paz entre sí; pero las de mayor resonancia –sobre todo en la segunda mitad del siglo- fueron las guerras de 1876-77 y 1884-85. La primera de ellas, denominada también *la guerra de las escuelas*, tuvo como una de sus causas o pretextos a la reforma instrucionista radical que había convertido a la instrucción oficial en obligatoria y laica, hecho que enardeció los ánimos de la iglesia y de los conservadores. La segunda, según afirma Gonzalo España³³⁹ se debió entre otras causas a la difícil situación fiscal por la que atravesaba el estado, a la lucha casi frontal que el liberalismo dio contra la iglesia para limitar su poder, al

337 *Ibidem*.

338 WILCHES, Solón. Mensaje del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1883 y Memorias de los secretarios de Hacienda y de Instrucción Pública. Socorro: Imprenta del Estado. Sin fecha. p. 10. (GS), 6, septiembre, 1883, p. 1266. (GS), 17, septiembre, 1883, p. 1273.

339 ESPAÑA, Gonzalo. La guerra civil de 1885. Núñez y la derrota del radicalismo. Bogotá: El Áncora, 1985, p. 27-36, 51-64.

establecimiento de la banca central, y al intento de reformar la Constitución liberal de Rionegro. En ambas luchas se enfrentaron facciones del partido liberal y del partido conservador, grupos que apenas empezaban a conformarse por aquella época, y aunque cada bando tuvo la oportunidad de gozar de la victoria –el liberal en la primera, y el conservador en la última- estas conflagraciones no dejaron otro saldo que el debilitamiento de las medidas modernizadoras emprendidas por los liberales radicales, principalmente aquellas relacionadas con la instrucción pública. Pero fueron precisamente las escuelas normales las instituciones que resultaron más afectadas por las guerras. A finales de 1876 y principios de 1877 todas las normales del país fueron clausuradas³⁴⁰, y sus alumnos (los varones) llamados al campo de batalla³⁴¹. La situación económica después de ésta guerra fue bastante precaria, tal como se ha indicado, por ejemplo para el caso de la Normal de Bucaramanga, la cual no pudo continuar con sus actividades académicas debido a que los fondos necesarios no llegaban con puntualidad. Si bien la mayoría de las instituciones continuaron en funcionamiento después de la guerra de las escuelas, con la guerra de 1884-85 todas sin excepción fueron reformadas, pues como los radicales fueron derrotados, y los conservadores llegaron al poder, el anhelo conservador de *contra-reformar* la instrucción pública empezó a hacerse realidad. Incluso mucho antes de que la Constitución de Rionegro fuera reformada, lo primero que hicieron los conservadores fue ordenar la *reorganización* de la Instrucción Pública por intermedio de un decreto ejecutivo especial firmado el de 6 de marzo de 1886³⁴² por el Jefe Militar y Político nombrado por Núñez, el señor Antonio Roldan³⁴³. Aunque la principal acción de este decreto fue declarar

340 Por el Decreto 428 de 21 de agosto de 1876 se dispuso la cesación de todo gasto en los establecimientos educativos costeados por la Nación. Ver: ESTRADA, Marco. 1876. Op. Cit. p. 10. ESTRADA, Marco. 1877. Op. Cit. p. 22-23. Por el decreto de 15 de enero de 1877 se suspendió la Escuela Normal de Institutores. Ver: (GS), 31, agosto, 1876, p. 143 y 144. Por decreto de 21 de enero de 1877 se suspenden las actividades del Colegio Universitario de Piedecuesta y Escuelas Normales de Institutoras. Ver: (GS), 8, febrero, 1877, p. 12.

341 Entre los que participaron estaban: Antonio Cadena, Antonio Fonseca, Aníbal Maldonado, Jesús Castellanos, Rafael Pacheco; y se sabe que murió en combate el joven Aristides García. Ver: CALA, Roso. Op. Cit. 1883. p. 64-65.

342 (GS), 22, mayo, 1886, p. 24.

343 (GS), 8, enero, 1886, p. 1822.

voluntaria la instrucción pública, con ese solo hecho ya se empezaba a desdibujar la Reforma Instruccionista liberal, la cual será de hecho contra-reformada cuando en la Constitución aprobada el 5 de agosto de 1886, se declaró que la educación pública sería *“organizada en concordancia con la Religión Católica”*, dado que esa era la religión de la nación colombiana.³⁴⁴ Sin embargo, esto no quiere decir que muchos de los aspectos de la organización educativa liberal hubiesen sido descartados. Los regeneracionistas continuaron construyendo a partir de los que los liberales ya habían logrado, aunque no es un hecho que se haya estudiado muy bien, al parecer solamente modificaron el tono del proyecto, al eliminar el carácter obligatorio laico de la instrucción.

En todo caso, lo que sí se sabe es que las escuelas normales comenzaban una nueva etapa en su historia, una etapa que se levantaba en un país que después de las guerras quedaba *con sus campos yermos, con sus ciudades paralizadas y con sus escuelas, “estos humildes templos de la civilización”* –como dijo Felipe Sorzano³⁴⁵–, después de haber sido *convertidas en cuarteles*, derruidas; pero comenzaban una historia llevada ahora al compás de la educación religiosa.

...

En conclusión, quienes impulsaron la Reforma Instruccionista consideraron que para mejorar el sistema de instrucción pública no solo sería necesario reformar el sistema mediante la centralización de la administración, poner a los maestros al servicio del estado, y fomentar su agremiación, sino formarlos para el desempeño de una actividad profesional. Por esta razón, y en concordancia con la tendencia occidental, se establecieron en todo el territorio nacional unas instituciones especializadas en la preparación de los docentes, las Escuela Normales.

344 (GS), 7, agosto, 1886, p. 2129. (GS), 31, agosto, 1886, p. 2141-2148. Arts. 38 y 41.

345 (GS), 3, septiembre, 1886, p. 2150. Sorzano fue el primer Secretario de Instrucción Pública de los gobierno regeneracionistas.

No obstante, en el caso particular del Estado Soberano de Santander, el proceso de instauración de las normales, fue antecedido, primero, por la creación de un método de habilitación para el ejercicio de la enseñanza, que consistía en el desarrollo de una prueba de habilidad y conocimientos pedagógicos; y en segundo lugar, con el establecieron las Escuelas-modelo, las primeras instituciones de enseñanza formal de los saberes propios de la docencia. Aunque parecer que sus resultados no fueron los mejores, estos dos pasos anteriores, dotaron al sistema de su primer contingente de maestros difusores de los nuevos métodos.

En su reemplazo, y en el marco del Decreto Orgánico, el Estado convino con el gobierno de la Unión la fundación de la primera institución normalista de Santander, la Escuela Normal Nacional de Institutores del Socorro, puesta en marcha en 1872. Vinieron después dos instituciones más, pero en este caso dirigidas a las maestras. Una de ellas fue instaurada por iniciativa del Estado en la capital en 1873, mientras que la segunda, fundada en 1875, fue ubicada en una de las ciudades más importantes de la época –Bucaramanga- y estuvo financiada principalmente por el gobierno nacional.

Los gobiernos tanto de la Unión como del Estado invirtieron en estas instituciones poco más de \$187 000 durante sus 13 años de existencia. Con esos dineros se becaron a 207 estudiantes; se cancelaron los salarios y honorarios de unos 60 profesores; se pagaron los arriendos de los locales; se compraron útiles para más de 500 alumnos, incluidos los supernumerarios y los estudiantes de las escuelas anexas, y se dotaron sus bibliotecas y sus laboratorios con libros e implementos novedosos.

Su principal resultado fue entregar al sistema 116 maestros titulados, cantidad que hubiera sido mayor si las guerras civiles no hubieran obstaculizado el proceso. En todo caso, de las 191 escuelas que había en el Estado hacia 1883, más o menos 100 de ellas estaban al mando de un docente especialmente capacitado. Lo cual significaba que poco más de unos 6000 alumnos recibirían el tipo de formación que a su vez habían recibido los maestros normalistas, una educación enteramente laica, como se vera en el capítulo final.

5. EL MAESTRO DE ESCUELA COMO CIUDADANO: UN MODELO DE FORMACIÓN CÍVICA

Como se ha mostrado, en sus reflexiones acerca de la realidad educativa de la época los liberales advertían una serie de gravísimas dificultades, entre ellas la falta de buenos edificios, la escasez de un adecuado mobiliario escolar, o la poca asistencia de los estudiantes a la escuela, sin embargo, ninguno de ellos fue considerado un obstáculo tan grave como la falta de maestros, y sobre todo de “*buenos maestros*”. Creían que la instrucción de las masas podría ser organizada sólo si se contaba con individuos adecuadamente preparados para encargarse de los procesos de enseñanza. Solían decir que donde quiera que apareciera un individuo dispuesto a consagrar su tiempo a la educación habría una escuela, una butaca, una pizarra y un niño; que donde quiera que apareciera un maestro, surgirían con él las instituciones educativas, pues, tal como lo expresara el jefe del Departamento de Soto en 1873, Juan Francisco Gómez, los “*buenos maestros son la base angular y casi el todo en la instrucción*”³⁴⁶.

En concordancia con esta concepción los liberales establecieron las instituciones que consideraron más adecuadas para formar a esos *buenos maestros*, tal como se expuso en el capítulo anterior. No obstante, nos resta examinar el proceso mismo de formación que estas instituciones impartieron. Ese es pues el objetivo de este capítulo: analizar y describir el modelo de formación que aplicó la Reforma Instruccionista para preparar *maestros idóneos*, tal como lo deseaban los liberales radicales.

Pero antes de empezar es necesario aclarar qué ha de entenderse por modelo de formación³⁴⁷. En principio hay que reconocer que la formación de los docentes no

346 CADENA, Narciso. Op. Cit. 1873. p. 5.

347 La discusión pedagógica, que no es necesario tratar aquí, es bastante densa. En resumen se propone que los modelos, o las tradiciones o los enfoques con los cuales se dirigen o han dirigido los procesos de formación docente son configuraciones de “orientaciones conceptuales” de tipo epistemológico, ontológico, metodológico y ético. Es decir que obedecen a “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del

es una actividad aislada del pensamiento ni de la problemática política, social, cultural o económica de una época determinada. Por el contrario, la manera en que la formación es concebida y puesta en práctica obedece a las circunstancias históricas. Pues son esas circunstancias las que le permitirán al modelo determinar el tipo de maestro que ha de formar, así como las estrategias y los recursos que ha de utilizar. Por consiguiente, el término modelo de formación hace referencia a las ideas y a las prácticas con las cuales se configura una manera específica para convertir a un individuo cualquiera en un sujeto dotado de unos conocimientos y unas habilidades que le permitirán desenvolverse adecuadamente como docente en el marco de un determinado modelo pedagógico.

En la historia de la educación occidental se han configurado diversos modelos de formación docente³⁴⁸, pero uno de los más importantes, y precisamente el que más nos interesa, es el modelo normalista. Es poco probable que antes de que aparecieran en la Europa del siglo XVII los primeros seminarios para maestros³⁴⁹ - los antecedentes más inmediatos de la formación normalista- existiera un enfoque propio para la formación docente, puesto que la misma docencia como práctica profesional apenas se estaba configurando. Por consiguiente, puede afirmarse que el primer modelo consistente de formación fue el enfoque normalista o

tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las practicas y a la conciencia de los sujetos", y con las cuales se establecen los principios (deberes éticos o morales) y los saberes (el método, las asignaturas) que habilitaran a un individuo para la enseñanza. IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. 2ª ed. Barcelona: Graó, 1997. p. 36. DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós, 1997. p. 110.

348 El modelo práctico-artesanal, el academicista, el humanista, o el hermenéutico-reflexivo. Ver: DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. p. 113-117.

349 Para algunos historiadores, el origen de La Escuela Normal como institución especializada en la formación de maestros se remonta al año 1686, fecha en la cual Juan Bautista la Salle fundó el Seminario de Maestros de Reims, curso que han considerado como la matriz de un tipo de institución educativa que lograría articular la formación de los maestros en torno a dos conceptos claves, a saber: el método de enseñanza y las cualidades personales del maestro. Sin embargo, hay que aclarar que aquellos seminarios fueron creados por Charles Démiá, y sólo después impulsados por Juan Bautista de La Salle. Ver: MARC, Pierre. La profesionalización del cuerpo docente. En: AVANZINI, Guy (Comp.) La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. 3ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 224. GILBERT, Roger. La enseñanza primaria. En: AVANZINI, Guy (Comp.) Op. Cit. p. 198-201.

normalizador-disciplinario, como lo definen Diker y Terigi. Su característica principal es que pone “el acento en el modelamiento de la persona del maestro, con le objetivo de su normalización”, o sea, con la intención consciente de hacer del individuo que se encargará de educar a otros, un ser <<normal>>, <<correcto>>, <<sano>>, que combata contra la <<barbarie>>. Se trata, en fin, de un modelo que pretende hacer del maestro un ser que se convierta en “un agente de la civilización”, y para llevar a cabo su propósito este modelo ha establecido un “ámbito” y unas “prácticas” y saberes disciplinares. El ámbito está constituido por la escuela, específicamente por la “escuela normal”; y las prácticas y saberes por las actividades y los conocimientos que se consideran deben ser patrimonio del maestro: la pedagogía y los rudimentos de las ciencias.³⁵⁰

Así entonces, en el presente capítulo se prestará atención tanto al ideal de maestro que el modelo se proponía alcanzar, como a los saberes y a las prácticas con las cuales serían *modelados* quienes se aventuraron por los caminos de la docencia, sin olvidar por supuesto el contexto histórico. En palabras más precisas se examinarán los fines (formar un maestro con unas determinadas características ideales), las estrategias (los reglamentos para regir el comportamiento, las prácticas docentes, las conferencias de pedagogía, las evaluaciones, las fiestas patrias), y el plan de estudios y sus principales recursos didácticos.

5.1 LOS FINES. EL MAESTRO DE ESCUELA COMO MODELO DE VIDA

En muchas ocasiones el mal comportamiento de la mayoría de los maestros llegó a causar tristeza y desespero en el ánimo de los dirigentes liberales: el incumplimiento, la pereza, los hábitos desagradables, la falta de cuidado en su presentación personal y la tosquedad en el trato interpersonal eran algunos de los defectos que más los alarmaban. Ciertas actitudes fueron incluso consideradas perniciosas para el desarrollo mismo de los estudiantes. Se creía, por ejemplo, que acciones tales como permanecer sentado, fumar tabaco y quitarse prendas de

³⁵⁰ DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Op. Cit. p. 113-114.

vestir mientras se *dictaba la lección*, no sólo perjudicaban las actividades escolares, sino que enseñarían a los niños a “*ser irrespetuosos y a no vestirse bien.*”³⁵¹

A su modo de ver, este tipo de comportamiento empeoraba la imagen que la comunidad tenía del maestro, representación de por sí bastante negativa. Verbigracia, en 1875, cuando la Reforma había alcanzado su mayor ímpetu, en las páginas del periódico instruccionalista *El Pestalozziano* se publicó un sainete en el que los maestros eran vívidamente satirizados. La obra referida se titulaba “*El maestro de escuela*”³⁵². En ella, el maestro era representado por un anciano torpe y jorobado, incapaz de mantener la disciplina en su escuela, y cuya actividad característica consistía en gritar e insultar a sus estudiantes, mientras les dictaba frases sin sentido tomadas de algún catecismo.³⁵³

En circunstancias como estas, era imposible negar “*que el noble magisterio de la enseñanza [estaba] desprestigiado*”; y que el gobierno se habían valido “*para enseñar a la juventud*” no sólo de “*hombres sin conocimientos en la pedagogía*”, sino de individuos “*a veces sin moral*”, que dejaban a los niños sin “*nociones fijas sobre sus deberes y derechos, sin comprender a Dios, el hombre y la sociedad*”.³⁵⁴ Enorme problema pues el que tenían que enfrentar los dirigentes liberales. Los hechos mismos les exigían una renovación del magisterio. No se trataba, sin embargo, de un cambio cualquiera; se requería –afirmaban los liberales- de una transformación absoluta, de un cambio que convirtiera al maestro en el “*modelo, no sólo de los niños, sino de la sociedad en general*”; de un cambio que los alejara de toda clase de “*faltas*” que pudieran de una u otra forma perjudicar tanto a su gremio como al sistema educativo mismo. Por consiguiente, y dado que creían que los maestros necesitaban de “*una continua vigilancia*”³⁵⁵ se planteó, y de

351 (GS), 9, mayo, 1878, p. 132.

352 Del escritor belga Hendrik Conscience.

353 *El Pestalozziano*, 22, octubre, 1875, p.46; *El Pestalozziano*, 29, octubre, 1875, p. 55; *El Pestalozziano*, 5, noviembre, 1875, p. 61.

354 (GS), 3, enero, 1867, p. 4.

355 (GS), 9, mayo, 1878, p.132.

hecho se estableció, un sistema de inspección que permitiera controlar todas las acciones de sus vidas. El sistema aludido ya lo describimos en el apartado en que se habla de las reformas administrativas del sistema de instrucción, nos resta, no obstante, describir la imagen idealizada del maestro de escuela que los liberales configuraron y que intentarían hacer realidad por intermedio de un plan de formación docente.

De entrada es necesario señalar que el discurso de los liberales radicales configuró un *ideal de maestro* cuyo contenido dejaba ver dos facetas distintas: una faceta masculina y otra femenina. Tal hecho se debía, como es de suponer, a que la mentalidad de la época se asentaba en estructuras sociales que discriminaban tajantemente las funciones entre los sexos. El hecho mismo de que la mujer fuese admitida en la profesión docente no obedecía (ver capítulo 4) a una ruptura de esas estructuras sino más bien a su reafirmación, pues la labor de las maestras en la escuela fue configurada como una prolongación de las funciones domésticas a las que estaba adscrita la mujer. Pero esto lo desarrollaremos más adelante, por el momento examinemos la faceta masculina del *maestro ideal*.

Para los liberales, *el maestro ideal* tendría que caracterizarse no solo por sus conocimientos sino por su “*conducta irreprochable*”. Como estaban totalmente convencidos de que “*la influencia de un Maestro sobre las costumbres y moralidad [del] pueblo*” era inmensa, y de que su función primordial en la sociedad era guiar tanto a los educandos como a todo el conjunto social, consideraban que la “*condición*” propia del maestro consistía en el cultivo de los “*buenos hábitos*” y la “*consagración*” al trabajo, elementos sin los cuales –decían– “*nada valen para la buena marcha de las Escuelas, ni la instrucción ni la suficiencia de los Institutores*”³⁵⁶.

Al respecto Alberto Blume, el pedagogo alemán a quien correspondió establecer y dirigir las escuelas normales del Estado, señalaba:

356 PARRA, Aquileo. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1875. Socorro: Imprenta del Estado, 1875. p. 74. CIP. Art. 37.

(...) la misión del Maestro no es solamente dar a sus alumnos un desarrollo físico completo, ni llenar su cabeza de ciencia y conocimientos útiles en la vida, (...) también tiene a su cargo la formación del corazón, del carácter, la inspiración de los sentimientos puros y sublimes, el amor al orden, al trabajo y a la probidad; de aquí se deduce que el Maestro tiene que ser *un modelo perfecto de virtudes, de conducta intachable y de costumbres muy puras*.³⁵⁷

Este tipo de ideas ayudarían a moldear una imagen del maestro en la cual el vicio y las pasiones estarían proscritas³⁵⁸, y en la cual el orden, la honradez, el pundonor, la lealtad, la benevolencia, la afabilidad en el trato, la responsabilidad, la moderación, y sobre todo la firmeza de “*carácter para hacerse obedecer y respetar*”, evitando caer en “*accesos de pasión*”³⁵⁹, tendrían el campo suficiente para convertir al maestro en el *ejemplo del buen comportamiento*, en la negación total del vicio. Se trataba pues de un individuo cuya principal herramienta de enseñanza no era el *discurso elocuente*, sino su propia vida como *ejemplo*:

Así como de nada le serviría al Maestro hablar de las ventajas del orden, si todas sus cosas se encuentran en completo desarreglo -decía el maestro Blume-, tampoco tendría efecto alguno el discurso elocuente que dirigiera a sus discípulos sobre las ventajas de la honradez y demás cualidades que hacen al hombre apreciable en la sociedad, si él no es persona que modere sus pasiones y se deja arrastrar hacia el vicio de la embriaguez y a todas aquellas pasiones que convierten al hombre en un bruto cualquiera.³⁶⁰

Así pues, el maestro ideal de los liberales se caracterizaba por poseer tanto los conocimientos necesarios para la enseñanza –*la ciencia y los conocimientos útiles en la vida*–, como el conjunto de virtudes y costumbres que permitieran moldear *una conducta intachable*, que sirviera de verdadero ejemplo tanto a los estudiantes como a la sociedad en general. Como forjador de los hombres del futuro, en el

357 (GS), 16, mayo, 1878, p.138. La bastardilla es del original.

358 *Ibidem*. Decía el maestro Blume: “Si los vicios son siempre mirados con horror en todo hombre, en un Maestro deben considerarse como un delito...”

359 CIP. Art. 37.

360 (GS), 16, mayo, 1878, p.138. Subrayado nuestro.

imaginario liberal, el maestro constituía el modelo mismo del *hombre civilizado*: era la persona de quien los *“tiernos niños”* recibirían *“las semillas buenas”* que los alejarían *“de la corrupción”* y los convertirían, *“más tarde, en buenos ciudadanos.”*³⁶¹ Era el *“empleado público”* con cuyo ejemplo estaba llamado a *“ejercer al presente y sobre todo (...) en el porvenir una influencia inmensa y decisiva sobre los adelantamientos morales, intelectuales y materiales del país, sobre el carácter e inteligencia de todas las generaciones que se levantan, sobre la prosperidad de los individuos y sobre la prosperidad de la Patria”*³⁶².

Para Nepomuceno Serrano –normalista, publicista liberal, y formador de educadores, como se recordara - estos elementos constituían la esencia misma de la labor docente. A su modo de ver, *todo maestro de escuela, como modelo moral e intelectual de sus alumnos, como “hombre que busca por necesidad especial la perfección moral”,* estaba obligado a *“practicar por convicción y por hábito cada una de las virtudes sociales, domésticas y privadas”* propias del género humano. En otras palabras, para Serrano, el maestro que deseaban *construir* los liberales se caracterizaría porque en *él* sería posible hallar todas las virtudes del *hombre moderno*: en la esfera privada, se caracterizaría por tener convicciones *“profundamente religiosas”*, o porque estaría adecuadamente educado para respetar las convicciones de otros, *“si su inteligencia de hombre”* no le permitiera *“aceptar”* la *“práctica de una religión”*. Y en la esfera pública, por su parte, se distinguiría por mostrarse en materia política *“altamente interesado en las cuestiones que al adelanto y progreso del distrito y de su país en general se refieran”*. Con virtudes como estas -concluía Serrano- un *Maestro*, *“como ciudadano, como amigo y como Jefe del hogar”*, como conocedor de las ciencias y el método para enseñarlas no solo serviría *“de modelo del hombre virtuoso y trabajador”*, sino que le evitaría a la sociedad, *“desde el humilde recinto de su*

361 *Ibidem*. Subrayado nuestro.

362 (GS), 20, octubre, 1877, p.196.

escuela”, el crimen “*que la Justicia castiga*” y “*la indigencia que la Caridad pública socorre*”.³⁶³

En último término, el *maestro ideal* de los liberales se caracterizaba también por poseer una inteligencia capaz de dilucidar que el campo de la política, arado por tantas disputa partidista, no era el terreno más fértil para su acción. “*Desgraciadamente*”, -decía el maestro graduado Medardo del Busto en 1882- estas “*comunidades*” no so más que “*un mero simulacro que nada tienen (que ver) con el progreso y buen nombre de nuestra madre patria*”. Por consiguiente, no sería allí donde el educador encontraría “*la aureola que lo hace inmortal*”; sino más bien en el “*cultivo de ese terreno fértil que tiene bajo sus auspicios*”, la formación de los nuevas generaciones, y del cual más tarde podría “*recoger esa copiosa cosecha que ha inmortalizado a los hombres más célebres que registra la historia*”: *la de fortalecer las bases sólidas de toda sociedad organizada: la libertad, la paz, la civilización y el progreso*.³⁶⁴

En conclusión, el *maestro ideal* sería entonces un individuo cuya “*vida pública y privada [sirviese] de tipo a todos los ciudadanos*”³⁶⁵; un ser que por su *función y calidad*, sería *amado y respetado* “*no sólo por sus discípulos sino de toda la sociedad*”³⁶⁶; porque él, como “*ejemplo de la moral que se les predique*”, “*como el espejo en que se reflejen sus propias acciones*” haría de todos los miembros de su comunidad unos “*hombres sanos y útiles a su patria*”.³⁶⁷

Por estas razones, los funcionarios de la Instrucción Pública tenían muy en claro los siguiente dos aspectos: primero, que la función social de los maestros era muy similar a la del “*Cura en la Iglesia*”, es decir, servir de guía comunitario; y segundo, que para “*propagar la civilización por todas las clases sociales*”, y por el hecho de ser *funcionarios estatales*, los maestros debían responsabilizarse no solo de dirigir

363 El Pestalozziano, 15, enero, 1876, p. 129-130.

364 (GS), 9, marzo, 1882. p. 761-762. Texto de grado de Medardo del Busto titulado “El maestro como miembro de una comunión política”.

365 CIP. Art. 35.

366 CIP. Art. 37.

367 (GS), 7, marzo, 1882, p. 757. Texto de grado de Ezequías Arias titulado “Los maestros deben ser de una moralidad estricta”.

las escuelas, su *habitual teatro de operaciones*, sino su mismo distrito, espacios en los cuales estaban *“obligado[s] a combatir las preocupaciones y los errores de la rutina, a hacer conocer los descubrimientos que se hacen en las ciencias y en las artes, a trabajar para que se practiquen los preceptos de la moral y de la higiene, [y] a fomentar la afición a la lectura de las buenas obras que instruyen”*³⁶⁸. Estos eran, en resumen, los rasgos característicos del *“ideal de Maestro de Escuela”* que los liberales querían *formar*. Un individuo que, al reunir todas las condiciones expresadas, se convertiría en *“el modelo de sus semejantes”*, en el líder no sólo de su institución escolar, sino de su propio distrito. Sin embargo, reconocía Blume, y de esto eran muy conscientes todos los liberales, era necesario *“confesar que un hombre de ese timbre es un hallazgo en todos los países”*. Y si el descubrimiento de un *“empleado de esta clase”* era un labor supremamente difícil, sería pues *“preciso formarlo”, “porque ese empleado es indispensable en la República”* -sentenciaba Blume³⁶⁹.

Ahora bien, si el *maestro ideal* en su faceta masculina se caracterizaba por poseer los rasgos del buen ciudadano ¿cuáles habrían de ser los elementos característicos de la maestra de escuela en concordancia con un proyecto educativo que se proponía formar individuos aptos para la democracia?

Pese a que el nuevo régimen no les había reconocido a las mujeres ningún derecho político, y a pesar también de que sus derechos civiles no eran completos (el derecho a la propiedad, y la libertad de industria, por ejemplo, estaban atados a la custodia y voluntad del hombre³⁷⁰, no significaba esto que su influencia en la sociedad fuera considerada inocua, como ya se había señalado. Por el contrario, al ubicarlas en el centro del hogar como madres y esposas, *“destinos”*

368 (GS), 20, octubre, 1877, p.196.

369 *Ibidem*.

370 El artículo 176 del Código Civil autorizaba al marido a tomar “la administración” de los bienes de la mujer. Y el Art. 191 establecía: “Si la mujer casada ejerce públicamente una profesión o industria (como la de Directora de colegio, maestra de escuela...) se presume la autorización (...) del marido para todos los actos y contratos concernientes a su profesión, mientras no intervenga reclamación o protesta de su marido...” Ver: REY VERA, Gloria Constanza. La legislación civil en Estado Soberano de Santander. En: MARTÍNEZ G., Armando y PARDO M., Orlando. (Eds.) 2008. Op. Cit. p. 43, 45. Documento formato cd.

considerados no sólo “*sublimes*” sino “*sagrados*”, se la hacía cargo de la primera instancia en la vida social de un hombre, la familia. Así pues, si bien carecían de los derechos políticos explícitos, se les encargaba de una especie de obligación política implícita: cuidar de la familia, la “*primera escuela*”³⁷¹, la institución en la cual los futuros hombres y mujeres de la nación recibirían los primeros elementos de una educación digna de una sociedad civilizada.

Por esta razón, se pensaba que a las mujeres les competían dos funciones sociales centrales: en el rol de esposas, mantener en perfecta armonía el hogar³⁷²; y en el papel de madres, a las mujeres les correspondía nada más y nada menos que “*formar el corazón de sus hijos*”, “*amoldar los sentimientos de los niños conforme a las máximas de la moral, desarrollando en ellos los sentimientos más puros de amor filial y fraternal, e inculcándoles cuidadosamente principios de franqueza, lealtad, nobleza de alma, y en fin todas aquellas virtudes que constituyen la cordialidad, base fundamental de la paz y el progreso de las naciones*”³⁷³.

¿Cuales serían entonces las cualidades de la maestra ideal? Sin lugar a dudas se esperaba que fuera aun más correcta en su comportamiento que el mismo maestro, y sobre todo que se caracterizara por su “ *pudor, modestia, sensibilidad moral, odio al vicio y amor a la virtud*”, cualidades que si bien eran consideradas esenciales en toda mujer, en la maestra debían “*resaltar*”. Pero además, la institutora ideal debía destacarse por poseer no sólo un carácter firme, sino “*un juicio recto y certero, un desarrollo intelectual a toda prueba y mucho tino en la*

371 (GS), 9, marzo, 1882, p. 761. Texto de grado de Mercedes Gómez G. titulado “Influencia de la familia en la educación de la juventud”.

372 (GS), 10, enero, 1882, p. 786. Las mujeres estaban llamadas a convertir el hogar, para el hombre, en “un santuario, un refugio en las tormentas de la vida, un grato lugar de reposo después del trabajo”, y para sí misma en un “recinto” para “su consuelo en la desgracia, su orgullo en la prosperidad, y en todo tiempo su alegría”.

373 (GS), 3, noviembre, 1880, p. 369. Texto de grado de Sinforosa Amaya titulado “Obligaciones y derechos de la mujer en la sociedad como esposa y como madre”.

*ejecución de todas sus acciones*³⁷⁴, pues por su condición siempre estaría en el centro de atención de su comunidad.

En cuanto al gobierno de la escuela se refiere, se esperaba que la maestra ideal se destacara por actuar con dulzura, nobleza y simpatía, tres de las más valiosas cualidades femeninas³⁷⁵—según se creía-, y que se negara por completo al uso de la fuerza, por ser una acción que contradecía su propia esencia. Sólo de esa manera —se pensaba- la maestra conduciría las tiernas voluntades humanas por los caminos de la felicidad. Por ende, se deseaba un ser que encarnara las cualidades más delicadas y sublimes, que no diera cabida al encono ni a la rabia, sino que *dulcificara* con su sola presencia los humildes habitáculos escolares.

Se trataba sin duda de una visión bastante idílica, pero que se correspondía con la imagen de un ser al que solían presentar como *“la fuente copiosa en que beberán el suave néctar de sus virtudes no solo esos tierno seres confiados a su cuidado (...) sino todas las personas sobre quienes llegue a tener algún ascendiente”*. Un ser que representara para la sociedad lo que la madre significaba para el hogar: una *“piedra angular”* —tal como lo expresara la maestra Adelina Calderón³⁷⁶-.

Era en fin, la maestra ideal el *“tipo perfecto de la virtud”* por *“la delicadeza de sus sentimientos, la exquisita sensibilidad de que está dotada, su natural debilidad, su trato íntimo, suave e indulgente que usa para con los niños (...) para atraerlos hacia ella y someterlos a su [bienhechora] voluntad”*³⁷⁷. El ser perfecto para guiar al hombre desde la cuna, instruirle y enseñarle a *“conservar en el corazón”* “el

374 (GS), 10, febrero, 1880, p. 44. Texto de grado de Heloisa Morales titulado “El hombre es lo que la mujer quiere que sea”.

375 (GS), 10, enero, 1882, p. 786. Texto de grado de Carmen Reyes titulado “Cuanto vale la dulzura y nobleza del carácter en la mujer”. “La dulzura y nobleza de carácter en la mujer, hace siempre que se despierte igual cualidad en los demás; porque obra por simpatía, que es la mas poderosa de las influencias humanas; arrastra consigo a sus semejantes, sin que de ello tengan conciencia...”

376 (GS), 10, febrero, 1880, p. 44. Texto de grado de Adelina Calderón, titulado “Saludable influencia que ejerce una institutora virtuosa en el medio social en que viva”.

377 Ibidem.

*sentimiento de la virtud y de la más delicada moral; sin la cual, las sociedades se corrompen y las Naciones se pervierten y aniquilan*³⁷⁸.

En conclusión, el *maestro ideal* configurado por la Reforma Instruccionista, tanto en su faceta masculina como femenina, se caracterizaba por poseer las más excelsas cualidades morales y éticas: sería el *ejemplo vivo* del *ciudadano* que la historia reclamaba; no sólo el forjador de la niñez sino el *guía* de su propia comunidad; el basamento sobre el cual, en fin, se levantaría la nueva república, pues estaba claro que, al combatir “*las espantosas tinieblas de la ignorancia*”, cumplía con una función aun más valiosa para su patria, que la del “*guerrero que conduce a los pueblos a la primera victoria*”, según lo expresara en 1882 la maestra graduada Margarita French³⁷⁹.

5.2 ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

Ahora bien, para instruir y educar a los individuos que comprendieran las instituciones democráticas modernas –principalmente los derechos civiles y de la ciudadanía-, a la Reforma Instruccionista le competía, además de organizar un sistema moderno de instrucción, preparar para tal función a un nuevo cuerpo de maestros al servicio del estado. El sistema ya había sido organizado, las instituciones ya habían sido establecidas, el *modelo de maestro* a seguir ya había sido trazado, restaba pues organizar una estrategia adecuada.

Para ello la Reforma estableció una estrategia general que comprendía principalmente los siguientes dispositivos: 1) los reglamentos que permitieran vigilar y guiar el comportamiento de los alumnos y alumnas maestras; 2) las clases y las conferencias de pedagogía para transmitirles los saberes especiales de la profesión, y las prácticas docentes, como espacios en los cuales los aprendices se

378 (GS), 2, mayo, 1882, p. 810. Texto de grado de Victoria Suarez titulado, “Vale más la virtud que la hermosura”.

379 (GS), 23, febrero, 1882, p. 746. Texto de grado de Margarita French titulado “El Institutor puede alcanzar a todas las distinciones sociales”.

ejercitaran en la pedagogía práctica; 3) los exámenes de graduación, como instancia que separaba al aprendiz del profesional; y 4) la conmemoración de las fiestas patrias para convertir a los nuevos maestros en agentes difusores de los sentimientos patrióticos.

5.2.1 Reglamentos. La época moderna –la edad clásica dice Foucault-, como ninguna otra, fue la era de los reglamentos, principalmente de los reglamentos militares, escolares y hospitalarios. Todos ellos configurados para disciplinar *el* cuerpo y modelar *la* conducta a través del ejercicio minucioso –la “mirada puntillosa”- de la inspección y “la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo (...) dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller”³⁸⁰. Así entonces, la disciplina, entendida como una serie de “formulas generales de dominación” se constituiría en la formula privilegiada para fabricar los cuerpos dóciles y obedientes, pero igualmente fuertes y productivos que requería el humanismo moderno. Y como hijos de su tiempo, los liberales radicales no podrían abstraerse a estas técnicas, por el contrario las consideraron necesarias y apropiadas para dirigir el proceso de formación de maestros que lideraban, y por ende no dudaron en aplicarlas.

Aunque cada una de las tres escuelas normales fundadas en el Estado tuvo su propio reglamento, todos se basaban en los mismos principios. Las líneas generales fueron expuestas en el mismo DOIPP, y con base en ellas se elaboraron los reglamentos internos particulares. Como el Decreto hacía referencia a los aspectos generales (los objetivos de las escuelas –“*formar maestros idóneos*”, y *difundir y perfeccionar los métodos de enseñanza*-, la administración, el pensum, la duración del proceso formativo, y los requisitos de ingreso y de titulación³⁸¹) a los reglamentos particulares les correspondió, en

380 FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. p. 144. Ver especialmente p. 139-230.

381 DOIPP, Cap. VII, Arts. 130-135; Cap. X, Arts. 192-207. *La Escuela Normal*, 27, marzo, 1875, p. 89-97.

primer lugar, establecer las reglas para modelar la conducta tanto de los alumnos como de sus formadores, y en segundo lugar, fijar cada una de sus actividades. En cuanto al primer aspecto se refiere los reglamentos involucraban a todos los miembros de la organización educativa. A los administradores del proceso formativo, por ejemplo, los obligaba a

- Mantener el orden en la Escuela, haciendo que los alumnos observen cumplidamente la disciplina propia del establecimiento, que se traten con urbanidad y que no haya en él tumultos, riñas algazara ni desorden de ninguna especie;
- Observar y hacer observar a los alumnos, con toda puntualidad, los procedimientos del método de enseñanza adoptado en la escuela, sin consentir que por ningún pretexto se relaje su estricta observancia;
- Habituarse a los alumnos a proceder en todo con orden y regularidad, a portarse en todas ocasiones con moderación y cortesía, a estar siempre aseados y útilmente ocupados;
- Dar parte a los padres de familia de los vicios y malas inclinaciones que note en los alumnos, para que por su parte cooperen a su corrección y enmienda, y darles también noticia de la falta de asistencia de los niños (...)
- Fijar y redactar las reglas de conducta que deben observar y las prácticas especiales a que deben someterse los alumnos de la Escuela Normal;
- Pasar revista diaria del aseo y del competente vestido de los alumnos;
- Vigilar a los alumnos en las horas de descanso;
- Cuidar de que los alumnos no introduzcan a la escuela armas de ninguna clase;
- Hacer conocer de los alumnos las disposiciones reglamentarias i las del decreto orgánico que especialmente se dirijan a ellos.³⁸²

Y por su parte, a los alumnos, los reglamentos los constreñía a

- Tratar con respeto y consideración a los superiores y Catedráticos, y arreglar todas sus acciones a los principios de la moral y buena educación;
- Asistir puntualmente y con la circunspección y atención debidas, a oír las lecciones que se les dicten, y cumplir las tareas que se les señalen;
- Presentar los exámenes;

³⁸² La Escuela Normal, 27, marzo, 1875, p. 89-97. Reglamento para las Escuela Normales de Varones. Arts.7-9.

- Guardar entre sí paz y armonía;
- Evitar todo acto que en cualquier sentido pueda considerarse contrario a la moral y a las buenas costumbres;
- Obedecer puntualmente todas las ordenes que se les comuniquen por los superiores;
- Asistir en comunidad o por turno, según lo indique el Director, a las lecciones de la Escuela primaria anexa;
- Hacer en la Escuela anexa las clases que se les encarguen;
- Concurrir a todos los actos literarios; y
- Cooperar al aseo general y al buen estado del edificio y de los útiles de estudio.³⁸³

Al determinar de esta manera las obligaciones tanto de unos como de otros, los reglamentos se convirtieron en verdaderas estrategias de *gobierno escolar*³⁸⁴. Ahora bien, como se suponía que el gobierno lo ejercían los formadores sobre los estudiantes, y en vista de que se creía que la sola estipulación de un conjunto de obligaciones no hacía efectivo su cumplimiento, el modelo mismo apeló a técnicas más persuasivas como las prohibiciones, los premios y los castigos. Así que, aplicadas únicamente a los estudiantes, estas técnicas se convirtieron en los mecanismos que hicieron efectivo su control. Las prohibiciones señalaban, como es obvio, las acciones específicas que les estaban vedadas; mientras que los premios y los castigos se constituyeron en las técnicas para motivar³⁸⁵ las conductas deseadas.

El decálogo de prohibiciones establecía:

1. Salir, los internos, del local de la Escuela sin permiso de los superiores. Las contravenciones a esta disposición será considerada como una de las faltas mas graves;
2. Presentarse en las clases y claustros mal vestidos o desaseados, o con sombrero, capa o ruana en las horas de trabajo;
3. Admitir visitas en las horas de clase o estudio;
4. Tomar cosa de otro sin se consentimiento;

383 *Ibid.* p. 93. Art. 64.

384 ÁLVAREZ GALLEGOS, Alejandro. Op. Cit. p. 93. El autor se refiere a los reglamentos escolares en general.

385 *Ibid.* p. 97-98.

5. Arrojar desperdicios o inmundicias al patio principal, o por las ventanas o rejas de las piezas;
6. Pasar los internos a dormir de un lugar a otro o pernoctar en un punto distinto del que se les ha designado, sin permiso (...);
7. Penetrar en los dormitorios fuera de los casos de absoluta necesidad, y esto con permiso de uno de los superiores;
8. Hacer entre sí cambios, ventas (...) enajenaciones de los libros y demás objetos que hayan recibido para su educación;
9. Salir a la puerta de entrada al local; y
10. Usar bebidas embriagantes en el local del establecimiento.³⁸⁶

Las transgresiones eran clasificaron como faltas leves, faltas graves y faltas gravísimas. Constituían faltas leves la inasistencia *“una vez en la semana a horas de comunidad, a la lección o al aseo”*, o el *“juego en la clase”*. Se incurría en una falta grave si había *“reincidencia en faltas leves en una misma semana”*, *“riñas de palabras”*, perturbación del *“orden en las salas de estudio, clases y demás sitios, y perder los libros”*. Por su parte, se cometía una falta gravísima si se decían palabras o cometían acciones que ofendieran *“la moralidad o las buenas costumbres”*; así como *“las riñas de manos; los juegos de naipes”* y en general todas las apuestas; y *“el uso inmoderado* de bebidas embriagantes dentro y fuera del edificio”*.³⁸⁷ Las faltas leves eran castigadas con amonestaciones privadas o públicas, según la consideración del Director. Las faltas graves se castigaban con la privación del recreo, con tarea extraordinaria, con la privación de la salida dominical y con publicación de sus nombres en los periódicos. Las faltas gravísimas se castigaban *“con aislamiento, encierro, y en casos extremos con expulsión”*.³⁸⁸

386 La Escuela Normal, 27, marzo, 1875, p. 93. Arts. 124-128.

* Dice inmoderado, pero muy seguramente estaba totalmente prohibido.

387 *Ibidem*.

388 *Ibidem*. Para decretar la expulsión se llevaba a cabo un “proceso” en el que actuaban como jurados además de las directivas de la institución, el Director de Instrucción Pública.

La aplicación de castigos para propiciar la modificación de la conducta era una técnica bastante aceptada, sobre todo entre los educadores, a finales del siglo XIX. Los mismos maestros graduados afirmaban que eran necesarios para *“desprender a cada niño de su distinta condición y para amoldarlo a las prácticas de la escuela, en donde la acción debe ser una misma, para que el adelanto sea posible y la enseñanza eficaz”*³⁸⁹.

Pero para aquellos estudiantes que hubiera “observado conducta ejemplar dentro y fuera de la Escuela”, se les otorgaba como premio algunas obras literarias, filosóficas o científicas y un certificado firmado por las autoridades de la Instrucción Pública en que constara el otorgamiento del premio.

Finalmente, con referencia al segundo aspecto, los reglamentos también llegaron a determinar minuciosamente cada una de las actividades consideradas necesarias para la formación docente. A los formadores les correspondía, no solo vigilar el comportamiento de los alumnos sino dirigir cumplidamente las clases ordinarias, así como las *“conferencias públicas”* anuales, además de cerciorarse de que sus alumnos habían aprendido muy bien las lecciones, corregir las faltas que cometieran durante la lección; indicarles los textos de estudio, *“dirigirlos y auxiliarlos con sus consejos y explicaciones”*; *“formar los programas en los cursos”*; *“asistir a los exámenes, grados y demás actos”* de la institución; *“tratar con bondad y decoro a los alumnos”*; pero sobre todo no *“tolerar acto alguno de irrespeto o desobediencia que tienda a perturbar el régimen o disciplina de la clase”*³⁹⁰.

Por su parte a los alumnos les competía seguir cada uno de los pasos que en pro de su formación estableciera el modelo, es decir cumplir con las jornadas de trabajo. Estas comenzaban antes del amanecer y finalizaban bien entrada la noche. Los alumnos internos estaban obligados a levantarse a las cinco y cuarto de la mañana para asear sus cuerpos, organizar sus dormitorios y tomar el desayuno, de manera que a las 6 o 6:15 minutos estuvieran ya dispuestos a iniciar

389 (GS), 14, marzo, 1882, p. 770. Texto de grado de Raimundo Sarmiento titulado “Castigos”.

390 Ibid. p. 92. Art. 51.

las lecciones en sus respectivas aulas. Finalizadas las lecciones programadas en el horario, dispositivo elaborado para enseñar a los alumnos a *aprovechar el tiempo* y a *“regirse por el reloj público”*, desde las siete y media de la noche y hasta las nueve, los alumnos eran reunidos por sus superiores en la sala principal de sus establecimiento “o en la pieza del refectorio, con el objeto de preparar las lecciones para las escuelas primarias anexas; oír y resolver las dudas y consultas; dar por turno lecciones literarias y morales; escribir las composiciones y ejecutar los trabajos de dibujo” que se les hubieran designado, y “ensayar las piezas de canto o estudiar en silencio y mentalmente sus lecciones”. Era esta también la hora de hacer las “marcas de conducta del día y el registro respectivo”.

Para marcar el cambio en el uso del tiempo el reglamento estableció un dispositivo tecnológico de gran simplicidad: la campana. Así como las paredes dividían los espacios y los elementos en su interior determinaban su uso, mediante la campana se fragmentaba el tiempo, señalando en compañía del horario, cada uno de sus usos. Con un solo toque se marcaban las horas de clase; con dos, el paso al refectorio; con tres, silencio, y con cuatro, reunión en comunidad.

En conjunto, todas estas técnicas del *reglamento* le permitirían al sistema de formación, por una parte, organizar y dirigir las actividades formativas, y por otra, seleccionar entre la muchedumbre de alumnos aquellos que verdaderamente tuvieran, en germen, los caracteres propios del maestro ideal. De hecho el reglamento autorizaba la expulsión de los *“alumnos que durante el primer trimestre”* manifestaran *“mal carácter, falta de aptitudes, desaplicación, salud delicada”*, o que claramente dejaran conocer que no poseían *“ninguna vocación para la pedagogía”*³⁹¹. Por ende, la presión a la cual estuvieron sometidos los alumnos debió ser fuerte. Y en efecto, eso es lo que se deduce del hecho mismo de que los subdirectores, por ejemplo, estuvieran encargados de llevar un *“registro diario de la conducta”* de sus alumnos, así como de remitir unos informes* mensuales en los que se especificara el grado de *“aprovechamiento”* de los

391 *Ibidem.*

* Registros, decían los reglamentos. Lastimosamente estos documentos no pudieron ser estudiados.

estudiantes. De esta manera, al contar con una técnica de registro de las conductas, el modelo de formación lograba configurar un *cuadro*³⁹² descriptivo de los progresos o retrocesos que cada uno de los estudiantes experimentaba a lo largo de su proceso de formación, y que les permitiría a los formadores seleccionar a los *mejores* para el oficio.

5.2.2 Clases, conferencias y prácticas de pedagogía. El elemento central en la formación de los maestros fue sin duda alguna la pedagogía. El *maestro moderno de escuela pública*, como lo han señalado Sáenz, Saldarriaga y Ospina³⁹³, se caracteriza porque es “un especialista, ignorante de los arcanos de los saberes científicos y de la escritura de textos pedagógicos, pero orgulloso artesano del conocer y formar la naturaleza del niño, un técnico del *Método de doctrina* que aplica su instrumento al <<mecanismo psicológico del conocimiento humano>>.” Y nada era más cierto que ese hecho, pues el proceso de formación de maestros aplicado por la Reforma Instruccionista haría hincapié en el manejo del método. Cuando las autoridades educativas señalaban que los maestros no eran lo suficientemente idóneos, hacían referencia a su falta de conocimientos pedagógicos; y por falta de conocimientos pedagógicos entendían la poca o nula habilidad de los institutores en el manejo *del método*. El método pues, se constituiría en el saber especial de estos *maestros modernos*. Recuérdese que el proyecto educativo liberal, contrató incluso una misión pedagógica alemana para que enseñara a los maestros “*el método de enseñanza Pestalozziano*” tal como se aplicaba en ese país.

Pero ¿cómo se llevaría a cabo su aprendizaje? ¿Cuál sería la estrategia que a este respecto utilizaría la reforma? Pues bien, para ello la reforma se valió de tres

392 El sistema instrucción pública liberal creó una variada serie de cuadros para ejercer control. Habían cuadros de listas de estudiantes, de asistencia, de notas, de conducta. Ver: los cuadros anexos del DOIPP. ÁLVAREZ GALLEGOS, Alejandro. Op. Cit. p. 98-99.

393 SÁENZ OBREGÓN, Javier; SILDARRIAGA, Oscar, y OSPINA, Armado. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. 1. Conciencias/ Foro Nacional por Colombia/Uniandes/ Universidad de Antioquia, 1997. p. 48.

técnicas específicas: las clases, las conferencias y las prácticas pedagógicas, o como las denominaron en la época: la *pedagogía teórica*, la *pedagogía crítica* y la *pedagogía práctica*. En las dos primeras los alumnos entraban en contacto con los saberes abstractos propios de la pedagogía, mientras que en la tercera se les ofrecía la oportunidad de *ejercitarse* en el campo mismo de la enseñanza.

La pedagogía teórica, escribió la maestra Rosalía Vargas³⁹⁴ le serviría a la institutora para conocer “*los principios del arte que ejerce (...) cual es la de formar el corazón y la inteligencia de sus discípulas*”. Principios que le permitirían “*estudiar perfectamente el carácter y las inclinaciones de las niñas encomendadas a su cuidado*”, dado que -argumentaba-, “*así como un agricultor (...) examina la calidad de sus terrenos para saber qué clase de abono necesita para su mayor rendimiento (...) la inteligencia y el corazón humano, necesitan de un estudio especial para su cultivo*”. Así pues, la pedagogía era entendida no sólo como “*un conjunto de teorías y de reglas*” referentes a la manera en que debían darse las lecciones, sino como el saber que facilita el “*desarrollo completo de las facultades del alma, en la aplicación de los buenos principios*”, y que pretende “*fortalecer el espíritu del Maestro y elevarlo de tal manera que lo ponga en disposición de comprender los rápidos movimientos de nuestra naturaleza tan propensa a dejarse cegar por la indignación y la cólera en cada uno de los escollos que con tanta frecuencia tropezamos*”³⁹⁵.

Por consiguiente, se creía que el estudio la pedagogía, vista como un medio para llegar al corazón infantil, se constituía en la garantía de que el maestro estaba capacitado para liderar los procesos educativos: un “*institutor formado expresamente para dirigir la educación de sus semejantes, que haya estudiado a fondo el corazón de los niños y que se haya inspirado en las sublimes máximas de*

394 (GS), 10, abril, 1879, p. 588. Texto de grado de Rosalía Vargas titulado “Benéfica influencia de una educación pedagógica completa en las relaciones de la mujer como esposa y como madre”.

395 (GS), 10, febrero, 1880, p. 43-44. Texto de grado de Clelia Gómez titulado “Enseñanza de la pedagogía. Lo que es, Lo que debe ser”.

*la pedagogía moderna, claro es que llenará cumplidamente sus deberes*³⁹⁶-decía la maestra Teodolinda Villamizar-. La pedagogía era, en fin, la enseñanza que debía darse a todos los que pensarán *“emprender la difícil tarea de educar la juventud”*³⁹⁷.

Las clases teóricas de pedagogía se llevaban a través de las *lecciones* o cátedras, y por intermedio de la conferencias. Las lecciones se daban por lo menos tres veces por semana, mientras que las conferencias eran dictadas dos veces en el mes, cada catorce días.³⁹⁸ Las primeras conferencias de pedagogía fueron dictadas en las Escuelas-modelo y estuvieron dirigidas principalmente a los maestros en ejercicio, pero con la fundación de las escuelas normales fueron admitidos los alumnos-maestros. A diferencia de las lecciones, en las que se desarrollaba un solo tópico especial, en las conferencias se trataban varios temas a la vez, tal como sucedió en la conferencia dictada por los profesores Roque Julio Carreño y Daniel Rodríguez en diciembre de 1871, cuando entre otras cosas se habló de los principios del sistema de enseñanza objetiva, del método de la enseñanza de la lectura, y de la enseñanza elemental del idioma patrio.³⁹⁹ Los temas se fijaban con anticipación. Cada alumno asistente tenía la oportunidad de hacer públicas sus opiniones respecto al tema en cuestión, más aún si las presentaba de manera escrita. Después de discutido el tema central se realizaba un sumario o una *“resolución”* en que se *fijaba en palabras breves el procedimiento o los principios que debían “adoptarse sobre el asunto materia de debate”*⁴⁰⁰. Era, pues por este motivo que a las conferencias se las conocía también como *pedagogía crítica*.

396 (GS), 10, abril, 1879, p. 588. Texto de grado de Teodolinda Villamizar titulado “Influencia del establecimiento de las Escuela normales de institutoras en la difusión de las luces”.

397 (GS), 10, febrero, 1880, p. 43-44. Texto de grado de Clelia Gómez titulado “Enseñanza de la pedagogía. Lo que es, Lo que debe ser”.

398 (GS), 30, mayo, 1878, p. 155.

399 (LEP), 12, diciembre, 1871, p. 16.

400 La Escuela Normal, 27, marzo, 1875, p. 90-92. Reglamento para las Escuela Normales... Arts. 48-50.

En fin, estas técnicas le permitirían al neófito no solo aprender de los libros, textos antologizados y leyes o decretos reglamentarios referentes a la educación, sino de la experiencia de otros maestros. Las conferencias, sobre todo, ofrecían una oportunidad para confrontar experiencias, para preguntar, pedir consejos y resolver las dudas más simples o complejas que caracterizaban el ejercicio de la enseñanza.

Pero dado que el oficio de la enseñanza era considerado también una actividad de carácter práctico, y para complementar esta estrategia de formación, el modelo estableció una serie de cursos de *pedagogía práctica*, es decir, unos espacios para poner en ejercicio lo que se había aprendido en la pedagogía teórica y crítica, pero sobre todo para acumular experiencia y para desarrollar y fortalecer una habilidad que de todas formas se poseían en germen. Para el desarrollo de estos cursos las escuelas normales contaban con las *escuelas anexas*⁴⁰¹, unos establecimientos de enseñanza primaria ubicados junto a las escuelas normales que sirvieran de campo de entrenamiento de los futuros maestros. El procedimiento se basaba en los siguientes pasos: el primero de ellos era la *observación*, y consistían en prestar atención a las acciones que el profesor de pedagogía desarrollaba para dirigir una lección cualquiera, o en otras palabras, en verlo "*practicar*" los métodos de enseñanza y así aprender de su ejemplo. El segundo era una especie de práctica dirigida, es decir, el desarrollo de una lección corta de un tema sencillo por parte de los alumnos-maestros con el apoyo del profesor de pedagogía. Cuando el alumno-maestro culminaba su lección, el profesor de pedagogía hacía las correcciones pertinentes. Ya adelantados estos dos pasos, y si el profeso lo consideraba adecuadamente preparado, le otorgaba a cada uno de sus alumnos-maestros un curso para que lo dirigiera por periodos más extensos, generalmente dos o tres veces por semana. De las dos últimas

401 (GS), 16, agosto, 1877,

p. 126.

instancias el profesor calificaba el desenvolvimiento de sus alumnos o alumna-maestras.⁴⁰²

Esta fue pues la principal estrategia adoptada por la Reforma Instruccionista para dirigir el proceso de formación de sus nuevos maestros. Las autoridades del sector educativo nunca dejaron de estar al tanto de su aplicación, razón por la cual conminaban constantemente a los directores y a los profesores de pedagogía a que desarrollaran las lecciones, las conferencias y las prácticas con entereza y compromiso. Cuando realizaban las visitas oficiales o extraordinarias, les exigían a los alumnos o alumnas-maestras que hicieran demostraciones de sus avances, y la mayoría consideraba que los *adelantos* eran bueno, tal como lo expresara el Superintendente Rodrigo González en 1879 con referencia a la normal de varones:

Los alumnos maestros, encargados de la enseñanza en las anexas, llenan cumplidamente sus deberes: preparan con cuidado las lecciones que deben dictar y por lo tanto la enseñanza sigue un orden riguroso (...) Los alumnos-maestros han alcanzado (gracias a las conferencias) mayor habilidad en la práctica de la Pedagogía, más despejo para presentarse ante la clase y mayor facilidad de raciocinio y de análisis⁴⁰³.

5.2.3 Exámenes. En el modelo de formación de maestros configurado por la Reforma Instruccionista, el examen fue un mecanismo que permitiría poner a prueba los conocimientos teóricos y prácticos de los alumnos y alumnas-maestras, para así convalidar su aprendizaje y otorgarles o negarles el título que los reconocería como profesionales de la enseñanza. Para ello se aplicaron tres tipos de exámenes: las sabatinas, los exámenes anuales y los exámenes preparatorios. Las sabatinas o actos literarios se llevaban a cabo cada sábado. Estaban programadas para poner a prueba las habilidades comunicativas – principalmente orales- de los estudiantes, y para ejercitarlos en la práctica de la

402 (GS), 30, mayo, 1878, p. 155. Reglamento para el régimen interno de las Escuelas anexas a la normal de Institutoras del Socorro. Arts. 10-15. (LEP), 18, febrero, 1873, p. 250; (GS), 6, septiembre, 1877, p. 137.

403 (GS), 26, diciembre, 1879, p. 896.

pedagogía. Tal como lo señalaba Alberto Blume, se esperaba que las sabatinas sirvieran para “acostumbrar a los alumnos-maestros a que hablen con soltura, pureza y elegancia, perdiendo así la timidez que sería muy perjudicial en un maestro”; “para hacer prácticamente de los maestros una sociedad de institutores, sociedad moral más bien que legal”, y “para desarrollar la pedagogía, que se aprende más observando y practicando que por medio del estudio”⁴⁰⁴. Incluían a parte de la interpretación de canciones patrióticas, algunas declamaciones y ejercicios de pedagogía práctica.

Los exámenes anuales, a diferencia de las sabatinas eran evaluaciones públicas. Se llevaban a cabo en un salón amplio, en el cual se pudieran reunir los alumnos, los profesores y las autoridades políticas. Para presidir las sesiones y para calificar a cada examinado se nombraba una *Comisión examinadores* compuesta por el Director de la Instrucción Pública, uno o dos catedráticos y algunos ciudadanos renombrados escogidos por el presidente del Estado. Se llevaban a cabo a partir del 15 de noviembre y finalizaban antes del 31 de diciembre de cada año, y consistían en el desarrollo de un interrogatorio que versaba sobre todas las materias estudiadas durante el año.

Para calificar el desempeño de los estudiantes se utilizaba una tabla de valores que mezclaba la calificación cuantitativa con la cualitativa, aunque en realidad, para entregar el veredicto, el sistema se basaba más en la primera que en la segunda. La escala cuantitativa iba de 0 a 16 puntos y la cualitativa de reprobado a sobresaliente; se reprobaba si el puntaje cuantitativo era menor de 5 puntos; se aprobaba “apenas” con un puntaje de 5 a 8; se obtenía *aprobado con plenitud* si la nota numérica estaba entre 9 y 12, *notable* si estaba entre 13 y 15, y *sobresaliente* si obtenía 16 puntos. Pero además, para calificar se tenía en cuenta el registro de las notas de conducta que cada estudiante había acumulado a lo largo del año, de manera que si un alumno obtenía una buena nota en el examen oral pero tenía notas de conducta negativas, el examinador, dependiendo de la falta, podía reconsiderar la calificación y optar por una reducción. Ahora bien,

404 El Pestalozziano, 5, septiembre, 1875, p. 2-3.

como eran varios los examinadores, cada examinador daba su calificación de acuerdo con su propio criterio, según le satisficiera o no la respuesta dada por el alumno examinado. Después esta calificación era promediada con la de los otros examinadores. Esta era pues la manera en que se evaluaban los conocimientos teóricos de las diferentes materias que los normalistas cursaban a lo largo del año⁴⁰⁵.

Finalmente, las pruebas más importantes de todo el modelo de formación eran los exámenes preparatorios para optar al *diploma de maestro*. Tal como lo establecían los reglamentos, este examen solo se realizaba si los alumnos lo solicitaba por escrito al Superintendente de Instrucción Pública, y si demostraba, con certificados firmados por sus profesores, que durante sus estudios había mantenido un buen comportamiento. Los exámenes preparatorios tenían una duración de tres a cuatro días, eran enteramente privados y tenía por *“objeto comprobar que el solicitante no solo conoce los ramos en que se divide la ciencia y arte que pretende profesar, sino que se ha posesionado del conjunto y sabe hacer aplicaciones de la doctrina estudiada”*⁴⁰⁶.

Constaba de tres etapas: la primera correspondía al examen teórico que versaba sobre las diferentes materias cursadas; esta etapa del examen no se realizaba si el estudiante era de tercer año y ya había hecho su examen anual. La segunda etapa consistía en la redacción de dos textos denominados *composiciones*. La tercera etapa, finalmente, correspondía a la prueba práctica. En ella el examinado procuraría demostrar que sabía, primero, desarrollar una lección cualquiera según los *nuevos métodos*; segundo, que podía calificar los ejercicios de escritura que hacían los niños; tercero que sabía traducir y explicar un texto en inglés y comentar un texto en español, y en cuarto lugar, se llevaba a cabo un *“interrogatorio hecho por los examinadores”* sobre temas tales como: los deberes del institutor, la dirección y gobierno de las salas de asilo, los métodos de enseñanza y dirección de las escuelas primarias, los planos y mobiliarios de los

405 La Escuela Normal, 27, marzo, 1875, p. 94. Reglamento para las Escuela Normales... Arts. 85-89.

406 Ibidem. Art. 101. (GS), 24, febrero, 1881, p. 481.

edificios de las escuelas o sobre la legislación de Instrucción Pública. De esta manera se daba por terminado el examen, y el Consejo examinador procedía a emitir su calificación sobre la preparación e idoneidad del alumnos.⁴⁰⁷

En los dos primeros días se realizaban los exámenes orales y escritos. Para su ejecución el estudiante tenía un plazo de 15 minutos por materia, así que cada sesión debía durar aproximadamente unas 3 horas, pues estaba conformado por más de 12 asignaturas. En el día en que finalizaban estos interrogatorios, se le proporcionaban al estudiante los dos temas sobre los cuales tendría que redactara sus composiciones. El primero de ellos debía ser escrito en un plazo máximo de una hora, y el segundo en menos de 24⁴⁰⁸. Durante los dos últimos días el estudiante desarrollaba unas tres o cuatro clases sobre distintos temas dados por los examinadores en el nivel escolar para el cual quería graduarse. Estas clases eran observadas concienzudamente por los examinadores, quienes, tan pronto como finalizaban se reunían a parte para deliberar sobre el rendimiento del examinado. Si el veredicto era aprobatorio, firmaban el diploma y se lo entregaban al nuevo maestro.

En fin, como todos estos actos escolares públicos, las sabatinas, los exámenes anuales y los preparatorios se caracterizaban por su ritualidad, comenzaban con algún acto solemne -generalmente con la interpretación de un "*himno patriótico*"- y finalizaban con las palabras laudatorias de algún representante de las de las autoridades civiles y políticas.

5.2.4 Conmemoración de fiestas patrias. Es evidente que el proyecto educativo liberal le encargó la historia patria, como asignatura escolar, el papel central en la difusión del patriotismo. De hecho, el gobierno encargó en 1872 a José María Quijano Otero la elaboración de un texto de historia dirigido especialmente a los niños, para enseñarles a "*venerar a los que pagaron con su sangre nuestro rescate*" y nos *legaron la Patria*, y para que aprendieran a "*amarla*",

407 *Ibid.* p. 94-95. Arts. 99-120. (GS), 10, abril, 1879, p. 587.

408 (GS), 10, abril, 1879, p. 587. (GS), 18, enero, 1881, p. 452.

a “servirla, y llegando el caso” a sacrificarse por ella⁴⁰⁹. Sin embargo, para que la historia cumpliera con esa función no sólo fue necesario decretar su estudio, sino que hubo necesidad de crear unos rituales que ayudaran a sublimar los *acontecimientos*, a cargarlos de heroísmo y de leyenda. Y en efecto, el mismo José María Quijano recomendaba que no se atiborrara la memoria de los niños con fechas, sino que se prestara mayor atención a los hechos mismos porque no había duda de que *“El acontecimiento que cada fecha recuerde quedará mejor guardado en la memoria del discípulo por la gloria que recuerda, que por la raya que con el lápiz ponga al margen o por la hoja que pudiera doblar en su libro”*⁴¹⁰.

Pues bien, esos rituales fueron las fiestas patrias, y en su configuración las escuelas normales desempeñaron un rol central, el de servir no sólo de escenarios par aquellos eventos, sino el de instituciones organizadoras de las conmemoraciones. Así pues, en su propio proceso de formación, los nuevos maestros adquirirían el compromiso de contribuir a la propagación de las ideas y las concepciones republicanas, sobre todo aquellas que estaban llamadas a legitimar al nuevo régimen político, como lo era la historia.

Todos los miembros de la élite santandereana justificaban las fiestas patrióticas, afirmando por ejemplo, que

La Escuela Republicana necesita recordar constantemente los heroicos hechos de estos abnegados patriotas (en este caso se refería a los comuneros), para fortalecer sus ideas e inculcar en la juventud amor por las instituciones que nos rigen. Debemos probar a la faz del mundo que aquellos que murieron *despedazados como infames*, conservan hoy entre sus descendientes el profundo y respetuoso afecto que la beatitud conquista y que solo el heroísmo alcanza.⁴¹¹

Así que los liberales crearon, impulsaron y establecieron tres fiestas principales: mientras que una de ellas habían sido creada para recordar los hechos heroicos del general Santander, las dos restantes conmemoraban los acontecimientos

409 QUIJANO OTERO, José María. Compendio de la historia patria. 2ª ed. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883. p. V.

410 *Ibid.* p. VIII.

411 (GS), 11, febrero, 1879, p. 535.

históricos que los liberales consideraban fundamentales en la independencia de la patria colombiana: *la Revolución de los Comuneros y el Grito de Independencia*. La primera de estas fiestas se llevaba a cabo el 17 de marzo y estaba destinada a conmemorar la rebelión comunera; la segunda se celebraba el 6 de mayo, fecha en la que murió el General Francisco de Paula Santander, el héroe republicano por antonomasia del ideario liberal, y finalmente, a mediados de año, se festejaba la fiesta del 20 de julio, el más importante ritual patriótico de los liberales.

Las fiestas se desarrollaban en las instalaciones escolares, duraban varios días e involucraban a toda la población, pero principalmente a los estudiantes y maestros de las escuelas tanto públicas como privadas. Aunque los actos más importantes se llevaban a cabo en sus fechas correspondientes, en las escuelas y colegios se desarrollaban algunas actividades previas⁴¹² con el ánimo de aprovechar las circunstancias para *reseñar los sucesos y recordar “los nombres, no solo de los próceres”, sino también de los que más se distinguieron en las magnas luchas que “Colombia sostuvo contra el poder español”*⁴¹³, tal como dijera Alberto Blume.

En las escuelas normales del Socorro y en la normal de Bucaramanga -tal como sucedía en todos los establecimientos educativos- se reunían las autoridades, los alumnos y la comunidad en general para disfrutar de los actos literarios que los normalistas presentaban y dirigían (principalmente la interpretación de himnos patrióticos, de obras de teatro, declamaciones, marchas o revistas militares⁴¹⁴), así como para oír los discursos que las líderes civiles y políticos del Estado pronunciaban.⁴¹⁵

412 (GS), 16, agosto, 1877, p. 126. En la normal de Bucaramanga: La alumna-maestra Heloisa Martínez “dictó a la Escuela media anexa una lección de historia patria”.

413 (GS), 13, junio, 1878, p. 172.

414 (GS), 16, agosto, 1877, p. 126. En la normal de Bucaramanga “bajo la dirección de la señorita alumna Teresa Peralta”, las alumnas de la escuela anexa recitaron “una composición alusiva” al 20 de julio. “Las alumnas maestras, señoritas Paulina Mutis, Vicenta Arenas, Laura Valdivieso y Mercedes Figueroa, recitaron cada una, una composición, y luego todas las alumnas maestras cantaron bajo la dirección del Catedrático señor Barroso, un himno nacional.”

415 (GS), 11, agosto, 1879, p. 672.

Así por ejemplo, en la fiesta cívica del 17 de marzo celebrada en la ciudad del Socorro se llevaron a cabo los siguientes actos. En las horas de la mañana se interpretaron marchas marciales y se detonaron salvas de artillería.

(...) la banda militar llenaba los aires con escogidas piezas nacionales y extranjeras. El pabellón nacional enarbolado en la casa de Gobierno indicaba que ese día era de fiesta para los republicanos, porque precisamente el 16 de marzo de 1871 lució en este mismo suelo el sol de la libertad: ese día se proclamó por primera vez en Colombia y en el continente sur-americano la independencia que más tarde había de formar de las antiguas colonias españolas naciones que sirvieran de ejemplo a los pueblos del globo, por su amor a la libertad y por sus hábitos de vida republicana.⁴¹⁶

Entre la 11 y las 3 de la tarde se realizaron los actos literarios en las instalaciones de la Escuela Normal de Institutores. En ellos, las alumnas del Instituto Santander, propiedad de la profesora Virginia Martínez de Blume, interpretaron algunas canciones patrias; se leyeron además las normas legales que ordenaban la conmemoración del levantamiento de los comuneros; se recitaron poemas –uno especialmente titulado “Oda a la memoria del 16 de marzo de 1781”-; se dictaron lecciones de historia y geografía, y se interpretaron piezas musicales cívicas y marciales. Antes de finalizar los festejos con la marcha final a cargo de la banda militar, intervinieron el presidente del Estado, el Procurador General, algunos Magistrados del Tribunal Supremo de Justicia, el Presidente del Cabildo y otros ciudadanos que quisieron hablar.⁴¹⁷

Un año antes, el 6 de mayo de 1878, también en las instalaciones de la Normal de varones, se conmemoraron los actos heroicos del General Santander. El programa incluyó una lección de *“Historia Patria, alusiva a la vida y hazañas del GENERAL”* dirigida al público en general, pero muy especialmente a los estudiantes, *“con el fin especial de inculcar en la juventud amor y veneración a la memoria de aquel eminente ciudadano, a quien debemos patria, independencia y libertad”* –según lo

416 (GS), 31, marzo, 1879, p. 577.

417 *Ibid.* p. 578-580.

expresara Alberto Blume, Superintendente de Instrucción Pública por aquellos días-. Pero el acto central lo constituyó la inauguración de una estatua en honor del prócer republicano.⁴¹⁸

En resumen, las fiestas patrias, tal y como se han reseñado, constituyeron una estrategia más en el modelo de formación docente que configuró la Reforma para difundir las ideas republicanas. Con ellas los liberales complementaron un conjunto de estrategias encaminadas a convertir a las escuelas primarias, pero principalmente de los *nuevos* maestros, en los agentes más idóneos para dirigir la formación de los futuros ciudadanos. “*Colombia es un país en el cual debe llevarse a cabo una gran revolución social* [–dijo en una ocasión Pedro Valencia, Jefe del Departamento de García Rovira en 1876⁴¹⁹–] *y por esta razón, se necesita formar hombres libres*”. Y esa tarea sería sólo posible, tal como lo veían los liberales, “*por medio de la ilustración del pensamiento*”, es decir, por intermedio de la escuela y como ejercicio del maestro.

5.3 EL PLAN DE ESTUDIOS Y LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

Como el modelo pedagógico de la escuela primaria fue diseñado para difundir *los conocimientos modernos*, se hizo necesario formar un tipo de maestro que los dominara con suficiencia. Por consiguiente, en el plan de estudios de las escuelas normales se incluyeron no solo las asignaturas de la alfabetización básica (lectura, escritura y aritmética), sino una serie de disciplinas que hasta ese momento apenas llegaban a las aulas de clases, tales como la física y la química, el álgebra y la geometría, la historia y la geografía, la cívica y la moral, la higiene y la gimnasia, además, por supuesto, de la pedagogía. Así pues, con un plan de estudios de esa magnitud la Reforma Instruccionista se proponía formar maestros de escuela primaria que superaran a los maestros de parroquia, conocedores tan

418 (GS), 18, junio, 1878, p. 175.

419 ESTRADA, Marco A. Op. Cit. 1876. p. 4-5.

sólo de los rudimentos de la lectura, la escritura, la aritmética y el catecismo religioso.

En términos esquemáticos el plan de estudios para las escuelas normales fundadas en el Estado estuvo organizado de la siguiente manera.

Desde sus inicios el plan de estudios estuvo dividido en dos tipos* especiales de *enseñanza*: la enseñanza técnica y la enseñanza metódica. La primera de ellas incluía las asignaturas que formaban parte del pensum de cualquier establecimiento de educación secundaria, y que ampliarían los horizontes culturales de los maestros al ponerlos al tanto de lo que ocurría en las ciencias modernas. Aquellas asignaturas eran: lectura, castellano, caligrafía, retórica, inglés, dibujo, aritmética, algebra, geometría, física, química, historia natural, contabilidad, geografía, historia patria, cívica -manual del ciudadano-, higiene, gimnasia (para la normal masculina), y costura (para las normales femeninas). Se cursaban por ciclos anuales, aumentando en algunos casos el grado de complejidad en cada nuevo ciclo. (Ver tabla 5.1)

* Los reglamentos también hablaban de la enseñanza primaria, que se dictaba en las escuelas anexas, pero ésta no son de interés en este momento.

Tabla 5.1. Plan de estudios de enseñanza técnica de la Escuelas Normales, 1872-1878			
Ciclo	Asignaturas	Principales temas	
Primer año	Lectura	En prosa y en verso.	
	Aritmética	Potencias.	
	Castellano	Sintaxis y lexigrafía.	
	Dibujo	Figuras: propiedades, construcción, perspectiva.	
	Geografía descriptiva	De América con la historia abreviada de sus países, y de Colombia.	
	Inglés		
	Física	Nociones preliminares, mecánica e hidrostática.	
Segundo año	Castellano	Ortografía y prosodia.	
	Aritmética	Potencias, raíces, razones, regla de tres y pesas y medidas nacionales.	
	Geografía	Descripción del mundo.	
	Contabilidad		
	Geometría Plana		
	Dibujo	Perspectiva de muebles y edificios.	
	Algebra	Ecuaciones.	
	Física	Acústica, color, luz, electricidad.	
	Historia Natural		
	Higiene		
	Química	Química física y metaloides.	
	Inglés		
	Tercer año	Dibujo	Perspectiva sentimental, dibujo natural, paisaje, cartas geográficas.
		Caligrafía	
Geografía		Cosmografía, geografía física y política.	
Algebra		Ecuaciones de primer y segundo grado, ecuaciones mixtas, razones, proporciones, demostración de la regla aritmética, logaritmos, exponenciales.	
Geometría		Planos y sólidos.	
Química		Metales y química orgánica.	
Cívica		Manual del ciudadano.	
Inglés		Traducción en prosa y en verso, dictado en inglés, diálogos familiares.	
Historia patria			
Legislación escolar			
Retórica		Arte de hablar: pensamientos, figuras, expresiones, lenguaje figurado, oratoria, obras históricas, didácticas, fábulas, poética, métrica castellana.	
Gimnástica	Calistenia.		

Fuente: La Escuela Normal, 27, marzo, 1875, p. 90-92. Reglamento de las Escuela Normales... Arts. 10-36.

Por su parte la enseñanza metódica comprendía *“la teoría y la practica de enseñar a los niños los conocimientos elementales del saber humano, según el sistema de*

*Pestalozzi perfeccionado*⁴²⁰. Estas asignaturas estaba a cargo del profesor de pedagogía y se daban a lo largo del todo el proceso de formación. Además de las nociones centrales de la teoría pedagógica pestalociana, esta *enseñanza* también incluía el estudio de las leyes, decretos, reglamentos de la Instrucción Pública, así como el estudio de la música y el canto. Mientras que en el primer año, junto a las demás materias de la enseñanza técnica, sólo se estudiaba *pedagogía teórica*, en los años siguientes se llevaban a cabo los ejercicios de *pedagogía práctica*. Esta última se desarrollaba por turnos en las escuelas anexas.

En un principio todo el proceso formativo duraba tres años, pero si un estudiante deseaba obtener el título en menos tiempo, lo podía hacer suscribiendo una mayor cantidad de asignaturas por año. Esta opción sólo la tomaron aquellos estudiantes que habían hecho estudios de secundaria antes de ingresar a la normal, como Nepomuceno Serrano.

Más adelante, en 1878, debido a que Alberto Blume había identificado una serie de debilidades en la formación de los primeros egresados –referentes principalmente al manejo de la didáctica de cada saber escolar- se efectuaron algunas modificaciones al programa. En resumen, la reforma del plan sólo amplió el proceso formativo a cuatro años (se había sugerido que fuera de 6), con la intención de hacer más profundos los estudio tanto de la *enseñanza técnica* como de la *metódica*.⁴²¹

420 La Escuela Normal, 27, marzo, 1875, p. 90-92. Reglamento de las Escuela Normales... Arts. 38-40.

421 (GS), 25, julio, 1878, p. 214. (GS), 6, mayo, 1879, p. 604. La propuesta de Blume y Serrano, que nunca fue tomada en cuenta sugería, en materia de pedagogía: 1º. Que el estudio práctico de la pedagogía se dividiera en 7 grados, a saber: a) observación, el alumno tendría que asistir a observar cómo su profesor de pedagogía desarrollaba sus clases; b) desarrollo de clases observadas con anterioridad en escuela elemental. El alumno tendría que dictar la misma clase que su profesor ya había dictado con el fin de enseñar al alumno-maestro; c) práctica en escuela elemental con temas nuevos; d) práctica en escuela superior de temas conocidos; e) preparación de lecciones sobre temas que no haya visto desarrollar; f) preparación de de lecciones sobre temas asignados por sus superiores sin que sepa en qué nivel de escuela primaria lo desarrollaría; g) desarrollo FILOSÓFICO Y PEDAGÓGICO de un tema delante de sus compañeros de la normal. 2º. Que las sabatinas fueran una oportunidad para que los alumnos practicasen ante un público mayor, prestando atención no solo a sus conocimientos sino a sus aptitudes de maestro. 3º. Que se prestara mayor atención a la práctica que a la teoría. Ver: El Pestalozziano, 5, septiembre, 1875, p. 2-4.

Ahora bien, para el desarrollo de todas estas clases las escuelas normales debieron ser dotadas de una serie de recursos escolares que facilitarían su aprendizaje. Los recursos más comunes fueron los libros, pero en ocasiones pudieron contar con algunos implementos de laboratorio para las clases de física y química, y con los instrumentos necesarios para las clases de dibujo, como lápices, reglas, compases, etcétera. Para cada una de las asignaturas se utilizaban manuales escolares, algunos de los cuales habían sido elaborados por intelectuales colombianos, como el *Manual del maestro* de Martín Lleras, o los textos de ortografía escritos por José Manuel Marroquín o Rufino Cuervo, el *Tratado completo de ortografía castellana* y las *Apuntaciones Críticas*, respectivamente. Pero la mayoría de los textos eran de autores extranjeros - como la gramática de Andrés Bello- e infinidad de autores publicados por entregas en periódicos instrucionistas tan importantes como *La Escuela Normal*, *La Escuela Primaria*, *El Pestalozziano*, la *Gaceta de Santander*, el *Diario Oficial*, *El Institutor*, *La Patria* o *El Escolar*. Para los cursos de pedagogía teórica, finalmente, la mayoría de los textos eran de autores extranjeros que se publicaban en los periódicos, pero también se adoptaron oficialmente algunos libros especiales como el del pedagogo francés Ambrosio Rendu titulado *Curso de pedagogía o principios de educación pública para el uso de los alumnos de la Escuela Normal y de los Institutores primarios*, o la Guía de los maestros de Romualdo Guarín, que tanto hemos citado.⁴²²

...

En conclusión, este fue el proceso de formación que la Reforma Instrucionista pudo poner en marcha para transformar, desde el punto de vista de los métodos y de los conocimientos, las viejas y rudimentarias prácticas escolares, y de paso, difundir algunos principios del ideario liberal tan en boga en la época. Fue sin duda un proceso que les enseñaría a los maestros y maestras a sustentar su función educativa “en los principios científicos” necesarios para destruir la “superstición y

422 (LEP), 23, enero, 1872, p. 37. (GS), 25, abril, 1882, p. 802.

la hechicería que extravían la razón". Un proceso que les permitiría *"combatir los errores y hacer desaparecer y corregir todas las preocupaciones supersticiosas" del alma de los alumnos y del pueblo en general*⁴²³. Un proceso que les inculcaría a los maestros que uno de sus más grandes deberes era formar a los futuros ciudadanos, enseñándoles que *"La República federal, es, de los gobiernos cuyos agentes son elegidos por el pueblo, el que llena mejor su objetivo: la garantización (sic) de los derechos individuales"*; que, en *"los países donde los gobiernos son electivos (...) se deja ancho campo a los ciudadanos para buscar los hombres más competentes, tanto en instrucción como en cualidades que los hagan merecedores a la confianza general"*. Un proceso, en fin, que haría de los maestros los principales defensores de las *"trascendentales consecuencias del sufragio"*.⁴²⁴

423 (GS), 5, agosto, 1880, p. 258. Texto de grado de Trinidad Sandoval titulado "La superstición y la hechicería extravían la razón.

424 (GS), 12, julio, 1881, p. 571. Texto de grado de Avelino Villareal titulado "Sobre la efectividad del Sufragio".

CONCLUSIÓN

El propósito general de esta investigación fue examinar si en realidad *La Reforma Instruccionista* fue un proyecto educativo estructurado conscientemente por los liberales radicales para formar ciudadanos modernos. Para alcanzar ese objetivo se prestó atención a cada uno de los elementos y de los hechos que la configuraron e hicieron posible. Se describieron, entonces, tanto las ideas como los hechos que le dieron origen, los aspectos legales y administrativos que la pusieron en marcha, así como los resultados de su aplicación, principalmente aquellos que se relacionaron con la solución de uno de los principales problemas del sector educativo: la falta de un cuerpo profesional de docentes.

Y en resumen, la investigación nos permitió concluir lo siguiente:

Primero, que los liberales radicales de Santander, imbuidos como estaban de las ideas occidentales modernizantes que circulaban ya en Colombia, quisieron hacer de la escuela la *“base de toda la organización social y política”*⁴²⁵ que estaban levantando. No sólo creían que la escuela era la institución llamada a redimir al pueblo de la ignorancia que lo avasallaba, sino que estaban plenamente convencidos de que la instrucción de las masas no solo era necesaria sino *“indispensable para los pueblos libres regidos por instituciones republicanas y democráticas”*. Veían en ella al *“verdadero poder, el más legítimo y positivo de todos los poderes, y de cuya influencia nadie se puede sustraer”*⁴²⁶. Y aunque parezca pura demagogia, lo cierto es que esperaban, al seguir ideas como estas, ponerse al corriente con lo que acontecía en el resto del mundo occidental. Les afanaba orientar al país por el camino del *progreso*, de la *civilización*, y no dudaron en buscar la manera de convertir a la instrucción pública en el mecanismo más apropiado para *configurar la ciudadanía*.

425 WILCHES, Solón. Op. Cit. 1879. p. III. Palabras del General Fortunato Bernal, presidente de la Asamblea Legislativa de 1878.

426 PAREDES, Victoriano de Diego. Op. Cit. p. XXX – XXXI. Palabras de Pedro Antonio Padilla, Secretario General del presidente Victoriano de Diego Paredes en 1866.

Al reconocer este hecho los liberales pudieron también poner en tela de juicio la manera en que los gobiernos del Estado venían manejando al sector educativo. Descubrieron por ejemplo que los gobiernos del periodo anterior a 1868 no invertían el dinero suficiente como para financiar un sistema de instrucción que llegara a la mayor cantidad de individuos; que la cobertura escolar era mínima; que se carecía de locales e implementos didácticos adecuados, y que los pocos maestros con que se contaba no tenían la formación ni las condiciones laborales necesarias para dirigir un proceso educativo moderno. Las cifras oficiales sustentaban estos hechos: pese a que hubo entre 1857 y 1867 un crecimiento más o menos constante en la cobertura escolar, esta nunca alcanzó niveles aceptables, pues jamás se pudo hacer que cada distrito tuviera como mínimo dos escuelas primarias. El número de individuos en edad escolar con acceso a la educación también era realmente bajo, ya que solo el 4,2% de este rango poblacional asistía a la escuela; y además, controlar su asistencia fue un verdadero problema. Por otra parte, los recursos o implementos escolares, tales como tableros, pupitres, libros, pizarras y escritorios tampoco pudieron ser ofrecidos en las cantidades que se requerían. Finalmente, tanto el número de individuos dedicados a la docencia como su formación eran realmente bajos.

Pues bien, fueron éstas las ideas y éstos los problemas que motivaron a los liberales radicales a buscar la manera o los mecanismos que permitieran reorganizar adecuadamente la instrucción pública con el objetivo explícito de dotar a la población, a la cultura y al gobierno del Estado Soberano de Santander, de los elementos propios de una nación moderna, lo cual, tal como se pensaba en la época, solo se lograría a través de la puesta en marcha de un sistema de enseñanza escolarizado.

En segundo lugar, la investigación nos permitió concluir que *La Reforma Instruccionista* aplicada por los liberales a partir de 1868 fue un proyecto político concebido principalmente para formar a los ciudadanos del Estado, según los criterios liberales en boga durante la segunda mitad del siglo XIX, es decir, para

dotar a un grupo amplio de individuos, especialmente de las capas bajas de la sociedad, de los saberes necesarios a todo *hombre moderno*. Para adelantar esta tarea los reformadores debieron mejorar el sistema de instrucción pública, no sólo con la centralización de su administración y el aumento de la financiación, sino con la creación de un modelo pedagógico que se apoyara en los principios mejor reputados de la época, y cuyo objetivo principal fuera formar ciudadanos. Para lograrlo, los gobiernos, tanto del Estado como de la Unión, se dieron a la tarea de crear las reglamentaciones que permitirían reorganizar al sector educativo. Sus principales frutos fueron el Código de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander de 1868 y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria –para toda la Unión- de 1870.

Fue solo hasta entonces cuando, por primera vez en su historia, el estado colombiano reconoció que debía actuar como garante del derecho de sus ciudadanos a recibir educación pública, es decir, educación financiada, dirigida y administrada por el estado en beneficio de la población. Y aunque el proyecto no cumplió con todas las expectativas, no podemos negar que fue un intento serio por hacer de la educación un elemento que permitiera reestructurar la sociedad. Es cierto que la cobertura escolar nunca fue masiva; que para atender la demanda de educadores se tuvo que acudir a sujetos mal preparados; y que, en fin, los materiales didácticos siempre escasearon. No obstante los esfuerzos fueron grandes, sobre todo para un estado que a duras penas podía cubrir sus gastos. Y lo que lograron fue sin duda suficiente, pues hay que tener en cuenta que su sistema estaba pensado para atender la educación de unos ciudadanos de segunda categoría: el pueblo llano. No olvidemos que necesitaban electores, obreros medianamente preparados, individuos que supiera hacer circular el dinero, no intelectuales.

Por consiguiente, sus móviles también eran parte de una lucha política partidista, pues fue su afán por arrebatarse al conservadurismo monacal el poder que éste ejercía sobre la clase popular desde el pulpito, y por poner a ésta capa social de su lado, lo que los motivó a configurar un modelo pedagógico cuyos elementos

facilitaran el desarrollo de los *criterios* que le permitieran al estudiantado “*obrar independientemente de la autoridad de aquellos a quienes miran como jefes y caudillos de toda empresa*”, evitando que se conviertan en “*fácil presa del fanático, del liberticida, o del demagogo...*”⁴²⁷

Así pues, al ofrecer al pueblo llano una oportunidad para adquirir una educación básica moderna, los liberales creaban un modo de legitimación de su poder; razón por la cual su sistema de instrucción se planteó el problema de la formación de los *ciudadanos*: el problema de dotar a los hijos del pueblo de una educación científica, moderna, republicana, con la cual fuera posible “*desarrollar todas las facultades de [su] naturaleza física, intelectual y moral*”, que facilitara la formación del “*más perfecto carácter de que sea susceptible el hombre, preparándolo así para cualquier periodo y para cualquier esfera de acción a que sea llamado*”⁴²⁸.

En tercer lugar, se pudo confirmar que el programa liberal centró sus esfuerzos en la profesionalización –a su modo- del cuerpo docente. Para ello la Reforma desarrolló tres estrategias básicas: mejoró las condiciones laborales del profesorado aumentando los salarios, reglamentó sus funciones estatales y creó las asociaciones que controlarían internamente el oficio.

Con relación al primer aspecto se puede concluir que el tipo de contratación que estableció la reforma para vincular a los docentes al ámbito público, así como la tasación de su salario, fueron técnicas administrativas modernas que sacaron a la docencia de los antiguos marcos de la informalidad. Aunque no todos los maestros pudieron obtener buenos salarios, ya que estos se hallaban condicionados por un tipo de escalafón que discriminaba a los docentes según el grado de preparación, el género y su función específica, la mayoría tuvo la posibilidad de que la sociedad en su conjunto –principalmente por intermedio del aparato estatal- reconociera su labor.

427 GUARIN, Romualdo. Op. Cit. p. 96-98.

428 Ibid. P. 23.

Por otra parte, la idea que motivó a los liberales radicales a promover una reglamentación que normalizara las funciones docentes, se basaba en la creencia -bastante común entre todos los líderes de la reforma, así como entre el funcionariado local- según la cual los maestros de escuela debían ocupar el centro de la instrucción pública, vista esta no solo como una organización burocrática sino como una organización escolar. Por este hecho, como se recordará, el reglamento regía sobre todos los actos de la vida del cuerpo docente: sobre aspectos administrativos tales como la posesión del cargo o la recepción y entrega del local, y sobre los elementos pedagógicos tales como la aplicación de un método en particular.

Finalmente, las asociaciones de educadores se caracterizaron por cuatro aspectos: primero, fueron ámbitos diseñados para ejercer el control de la profesión desde la óptica misma de los docentes, pero apoyados en los reglamentos oficiales. Segundo, sus propósitos implicaban también ayudar a los gobiernos en la difusión de las ideas instrucionistas. Tercero, se constituyeron en los mecanismos para complementar y actualizar los saberes de la profesión mediante la promoción del estudio de la pedagogía entre sus miembros; y cuarto, permitieron que los maestros se organizaran para defender sus propios intereses.

En cuarto lugar hay que destacar que la Reforma debió organizar una serie de instituciones especializadas en la formación de maestros y maestras *para complementar el* proceso de profesionalización de la docencia que había emprendido. Aunque las principales instituciones establecidas fueron las escuelas normales, ellas fueron el último paso que dio el Estado en sus intentos por establecer aquel tipo de instituciones, pues con anterioridad se había experimentado con las Escuelas-modelo y con la habilitación de autodidactas estudiosos de la *pedagogía moderna*.

El principal promotor de estas instituciones fue José María Villamizar Gallardo. Fue él quien propuso a los gobiernos de la Unión y del Estado que organizaran un sistema que permitiera, primero, cualificar al personal docente, y segundo formarlos

especialmente en los principios de la pedagogía. Fue así como se pusieron en marcha el examen de habilitación, las Escuelas-modelo y las normales. Aunque no se sabe si el examen fue utilizado masivamente, fue una herramienta de cualificación que se mantuvo a lo largo de todo el periodo federal. En cuanto a las Escuelas-modelo, hay que decir que pese a que fueron las primeras instituciones de formación pedagógica, y pese también a que se decía que ellas habían formado los primeros maestros conocedores de los nuevos métodos, sus resultados no fueron muy visibles, y que tal vez por esa razón tuvieron que ser suprimidas.

Así pues se le abría paso a las Escuelas Normales, las instituciones que sin lugar a dudas se convirtieron en el centro de toda la actividad educativa y política de los reformadores, dado que allí se formarían los individuos llamados a liderar el proceso de formación de ciudadanos que promovía todo el sistema de instrucción. La primera de ellas fue fundada en 1872, y estuvo dirigida a la formación de institutores. A partir de 1874 se fundarían dos normales más, las cuales estarían encargadas de la formación de las maestras. En estos tres establecimientos estudiaron poco más de 200 alumnos (sin contar los alumnos de las escuelas anexas) y entre 1872 y 1883 graduaron un total de 116 docentes. En su formación se invirtieron aproximadamente \$187 000, dineros con los cuales se pagaron los sueldos del personal docente (unos 60 profesores), los arriendos de los locales; y se compraron todo tipo útiles escolares.

Finalmente, al examinar el modelo de formación de maestros que adoptó la Reforma, pudo notarse que, en efecto, el proceso estaba encaminado a formar un individuo que se reconociera no sólo como ciudadano, sino como formador de ciudadanos. Las ideas educativas de la época mostraban al maestro como la encarnación misma de las instituciones educativas: tal como lo expresara el maestro normalista Nepomuceno Serrano, se creía que, *“moralmente hablando, la*

*escuela es el Maestro*⁴²⁹. De ahí que su responsabilidad fuera tan grande: no solo era visto como el forjador de una de las *más importantes instituciones democráticas* -la escuela-, sino como la democracia viva, la institución llamada a destruir las estructuras sociales arcaicas heredadas de la *época colonial*.

Tal hecho fue posible debido a que durante el siglo XIX, con la configuración de los sistemas educativos nacionales -que requerían de *maestros idóneos*- se hizo necesario institucionalizar un proceso de formación de maestros como una cuestión de naturaleza a la vez pedagógica y política, pues la expansión de las ideas liberales y del sistema electoral “exigía la formación de un cuerpo de especialistas” que estuviera “bajo el control del Estado” y a quienes se les cargaría la formación de los ciudadanos electores.⁴³⁰

Pues bien, el modelo de formación planteado por la Reforma no sólo se propuso formar este tipo de maestro, sino que de hecho configuró un *programa* para llevar a cabo su cometido. Aquel programa se caracterizó, primero, porque contó con una imagen *ideal de maestro*, una imagen que sirviera de *espejo* a los maestros de carne y hueso; segundo, porque organizó una serie de estrategias para su modelamiento, y tercero, porque elaboró un plan de estudios que privilegiaba la formación pedagógica, cívica y científica.

429 El Pestalozziano, 15, enero, 1876, p. 129. “Pero moralmente hablando, la escuela es el Maestro”, dijo Nepomuceno Serrano.

430 DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós, 1997. p. 29.

ANEXOS

**ANEXO 1: Lista de alumnos graduados de la Escuela Normal Nacional de
Institutores, 1872-1883.**

Alumno	Año De Ingreso	Año De Grado	Tipo De Matricula
Ananías Cote	1872	1876	Pensionado
Antonio Guerrero	1872	1875	Pensionado
Félix F Noriega	1872	1874	Pensionado
Lizardo Viviezcas	1872	1876	Pensionado
Manuel Entralgo	1872	1876	Pensionado
Marco A Barroso	1872	1874	Pensionado
Nepomuceno Serrano	1872	1873	Pensionado
Pedro León Solano	1872	1873	Pensionado
Rafael Afanador	1872	1876	Pensionado
Rafael Olivos	1872	1875	Pensionado
Scipion Montañés	1872	1874	Pensionado
Silvio Gálviz	1872	1876	Pensionado
Manuel Carreño	1872	1875	Supernumerario
Marco A Herrera	1872	1874	Supernumerario
Trinidad Peralta	1872	1875	Supernumerario
Manuel Rey	1873	1876	Pensionado
Ángel María Bustos	1874	1876	Pensionado
Florentino Blanco	1874	1876	Pensionado
Julián López	1874	1876	Pensionado
Julio Ordoñez	1874	1878	Pensionado
Luis F Vargas	1874	1876	Pensionado
Marco A Araque	1874	1876	Pensionado
Rafael Gras	1874	1876	Pensionado
Rafael Quijano	1874	1876	Pensionado
Ramón Páez	1874	1880	Pensionado
Rito A Uribe	1874	1876	Pensionado
Abraham Tami	1877	1881	Pensionado
Cayetano Moreno	1877	1880	Pensionado
Raimundo Sarmiento	1877	1881	Pensionado
Aníbal Díaz	1878	1880	Pensionado
Avelino Villareal	1878	1881	Pensionado
Belisario Canal	1878	1880	Pensionado
Camilo Luengas	1878	1882	Pensionado
César García	1878	1880	Pensionado
Enrique Rueda	1878	1881	Pensionado
Ezequías Arias	1878	1881	Pensionado
Fernando Navarro	1878	1881	Pensionado
Gonzalo Carrizosa	1878	1881	Pensionado
Indalecio Rangel	1878	1880	Pensionado
Jesús Castillo V.	1878	1882	Pensionado
Justo L. Duran	1878	1882	Pensionado
Luis Francisco Martínez	1878	1880	Pensionado
Medardo Bustos	1878	1881	Pensionado

Continuación			
Alumno	Año De Ingreso	Año De Grado	Tipo De Matricula
Nepomuceno Salgado	1878	1881	Pensionado
Nicolás Mejía	1878	1880	Pensionado
Rafael Salazar	1878	1882	Pensionado
Pedro A Franco	1879	1882	Pensionado
Pompeyo Ledesma	1879	1882	Pensionado
Presentación Hernández	1879	1882	Pensionado

Fuente: CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1883. Socorro: Imprenta del Estado, 1883. p. 63-64.

ANEXO 2: Lista de alumnas graduadas de la Escuela Normal de Institutoras del Estado, 1874-1880.

Alumna	Año De Ingreso	Año De Grado	Tipo De Matricula
Adela Ortiz	1874	1876	Pensionada
Eulalia Ménese	1874	1876	Pensionada
Mercedes Valenzuela	1874	1876	Pensionada
Balvina Rovira	1874	1876	Pensionada
Agripina Meneses	1874	1876	Pensionada
Abigail Suarez	1874	1876	Pensionada
Herminia Phillips	1874	1876	Pensionada
Mercedes Parra	1874	1876	Pensionada
Evangelina Mejía	1874	1876	Pensionada
Ana Herrera	1874	1876	Pensionada
María Josefa Garcés	1874	1876	Pensionada
Cleofe Santos	1874	1876	Pensionada
Cleofe Barroso	1874	1876	Pensionada
Pastora Jaimes	1874	1876	Pensionada
Filomena Espinosa	1874	1876	Pensionada
Rosario Osma	1875	1876	Pensionada
Cleotilde Villamizar	1875	1876	Pensionada
Manuela Villareal	1875	1879	Pensionada
Rosalía Vargas	1875	1879	Pensionada
Teodolinda E Villamizar	1875	1879	Pensionada
Adelina Calderón	1875	1880	Pensionada
Heloisa Morales	1875	1880	Pensionada
Rosaliana Gómez	1875	1880	Pensionada
Clelia Gómez	1876	1880	Pensionada
Smith Arias	1876	1880	Pensionada
Trinidad Sandoval	1878	1880	Pensionada
Mercedes Amorocho	1878	1880	Pensionada
Adela Castañeda	1878	1880	Pensionada
Hernestina Cubides	1878	1880	Pensionada
Heloisa Durán	1878	1880	Pensionada
Noemí Espinosa	1878	1880	Pensionada
Margarita French	1878	1880	Pensionada
Helena Garcés	1878	1880	Pensionada
Delfina Gómez	1878	1880	Pensionada
Tránsito Obregón	1878	1880	Pensionada
Dolores Perea	1878	1880	Pensionada
Carmen Reyes	1878	1880	Pensionada
Cora Rojas	1878	1880	Pensionada
Victoria Suarez	1878	1880	Pensionada
Mercedes Téllez	1878	1880	Pensionada
Dolores Uribe	1878	1880	Pensionada

Continuacion			
Alumna	Año De Ingreso	Año De Grado	Tipo De Matricula
Mercedes Villareal	1878	1880	Pensionada
Hortensia Vanegas	1878	1880	Pensionada
Paulina Alvarado	1878	1880	Pensionada
Mercedes Cote	1878	1880	Pensionada

Fuente: CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1883. Socorro: Imprenta del Estado, 1883. p. 55-56.

ANEXO 3: Lista de alumnas graduadas de la Escuela Normal Nacional de Institutoras, 1875-1882.

Alumna	Año De Ingreso	Año De Grado	Tipo De Matricula
Ana Dolores Martínez	1875	1877	Pensionada
Heloisa Martínez	1875	1877	Pensionada
Bethsabé Cornejo	1875	1877	Pensionada
Mercedes Figueroa	1875	1877	Pensionada
Ana Mercedes Ruiz	1875	1880	Pensionada
Bethsabé Sequeda	1875	1877	Pensionada
Mercedes Briseño	1875	1880	Pensionada
Chiquinquirá Carvajal	1875	1877	Pensionada
Sinforosa Amaya	1875	1880	Pensionada
Isabel Rossi	1875	1880	Pensionada
Vicenta Arenas	1875	1877	Supernumeraria
Paulina Mutis	1875	1877	Supernumeraria
Carmen González	1875	1877	Supernumeraria
Laura Valdivieso	1876	1880	Pensionada
Matilde Gómez	1876	1880	Pensionada
Helena Arenas	1878	1881	Pensionada
Isidora Rujales	1878	1881	Pensionada
Vicenta Ordoñez	1878	1882	Pensionada
Rosaliana Rey	1879	1882	Pensionada
Elvira Greñas	1881	1882	Pensionada
Virginia Pineda	1881	1882	Pensionada

Fuente: CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1883. Socorro: Imprenta del Estado, 1883. p. 52.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

Oficiales

CADENA, Narciso. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1873. Socorro: Imprenta del Estado, 1873.

CADENA, Narciso. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en 1874. Socorro: Imprenta del Estado, 1874.

CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado Soberano de Santander en 1882. Socorro: Imprenta del Estado, 1882.

CALA, Roso. Memoria del Secretario de Instrucción Pública al Ciudadano Presidente del Estado de Santander en 1883. Imprenta del estado, 1883.

Censo de la Población del Estado Soberano de Santander en el año 1870. Socorro: Imprenta del Estado. s/a.

Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821 hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo XXIII, años 1867-1868. Bogotá: Imprenta Nacional, 1933.

Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912. Tomo XXVII, años 1874 y 1875. Bogotá: Imprenta Nacional, 1943.

Códigos Legislativos del Estado Soberano de Santander. Contiene la constitución federal, la constitución del Estado y los Códigos político y municipal, de elecciones, de policía, fiscal, militar, de fomento, de instrucción pública y de beneficencia. Edición oficial. s/a.

Diario Oficial de los estados Unidos de Colombia. Bogotá. 1873-1874.

Diario Oficial Extraordinario. Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1870.

ESTRADA, Marco A. Informe del Presidente del Estado Soberano de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1876. Socorro: Imprenta del Estado, 1876.

ESTRADA, Marco A. Informe del Presidente del Estado Soberano de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1877. Socorro: Imprenta del Estado, 1877.

ESTRADA, Marco. Informes del Presidente del Estado Soberano de Santander y del Tribunal Supremo a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1878. Socorro: Imprenta del Estado, 1878.

Gaceta de Colombia. Bogotá, 1821. Edición facsimilar.

Gaceta de Santander. Pamplona, Bucaramanga, Socorro. 1857-1886.

La Escuela Normal. Periodico oficial de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá. 1875.

La Escuela Primaria. Periodico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873.

PAREDES, Victoriano de Diego. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1867. Socorro: Imprenta de Arenas y Cancino, 1867.

PARRA, Aquileo. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1875. Socorro: Imprenta del Estado, 1875.

VILLAMIZAR, José María. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1865. Socorro: Imprenta de I. Céspedes, 1865.

WILCHES Solón. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1870. Socorro: Imprenta del Estado, 1870.

WILCHES, Solón. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1871. Socorro: Imprenta del Estado, 1871.

WILCHES, Solón. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en 1879. Tomo I. Socorro: Imprenta del Estado, 1879.

WILCHES, Solón. Informe del Presidente del Estado de Santander a la Asamblea Legislativa en 1882. Socorro: Imprenta del Estado, 1882.

WILCHES, Solón. Mensaje del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1883 y Memorias de los secretarios de Hacienda y de Instrucción Pública. Socorro: Imprenta del Estado. s/a.

ZAPATA, Felipe. Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1873. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1873.

Periódicos

El Liberal de Santander. Piedecuesta. 1862.

El Pestalozziano. Socorro. 1875-1876.

Manuales

GUARIN, Romualdo. Guía de los Directores i Directoras de las Escuelas Públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema Moderno de Enseñanza Primaria. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1876. 364 p.

HOTSCHICK, E y LLERAS, Martín. Primer libro de lectura. Método alemán. 2ª ed. Dirección General de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia. 1876. 168 p.

QUIJANO OTERO, José María. Compendio de la historia patria. 2ª ed. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883. 447 p.

REFERENCIA GENERAL

Libros

ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Santafé de Bogotá: Magisterio/Sociedad colombiana de pedagogía, 1995. 155 p.

ANCÍZAR, Manuel. Peregrinación de Alpha. Por las provincias del norte de la Nueva Granada, en 1850-51. Bogotá: Empresa Nacional de Publicaciones, 1956. 496 p.

ANNINO, Antonio y GUERRA, François-Xavier. (coords.) Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. 694 p.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. 2ª ed. Buenos Aires: Amorroutu, 1972. 235 p.

CAMARGO MARTÍNEZ, Ernesto. Nuevas crónicas de Bucaramanga. Bucaramanga: Academia de Historia de Santander, 1986. 125 p.

De ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Los modelos pedagógicos. 5ª reimp. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia (FAMDI), 1997. 160 p.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós, 1997. 298 p.

ESPAÑA, Gonzalo. La guerra civil de 1885. Núñez y la derrota del radicalismo. Bogotá: El Áncora, 1985. 199 p.

ETZIONI, Amitai. Organizaciones modernas. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA), 1965. 221 p.

FAIRCHILD, Henry Pratt. (Ed.) Diccionario de sociología. 4ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. 314 p.

GARCÍA, José Joaquín. Crónicas de Bucaramanga. 3ª ed. Bucaramanga: Alcaldía de Bucaramanga/Instituto Municipal de Cultura/Sic, 2000. 387 p.

GÓMEZ ORTIZ, Armando y PARDO MARTÍNEZ, Orlando. (Comp.) Las Constituciones políticas del Gran Santander. 1853-1885. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander/Facultad de Ciencias Humanas/Escuela de Historia, 2004. 321 p.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Ramiro. Misión pedagógica alemán. Bucaramanga: Contraloría Departamental de Santander, 1985. 120 p.

GONZÁLEZ, Jorge Enrique. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005. 262 p.

HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: CEREC, 1987. 334 p.

HOBSBAWM, Eric J. La era del capital, 1848-1875. Barcelona: Crítica, 1998. 358 p.

IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. 2ª ed. Barcelona: Graó, 1997. 163 p.

MEJÍA ARANGO, Lázaro. Los radicales. Historia política del radicalismo del siglo XIX. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007. 610 p.

PALACIO, Marco. La parábola del liberalismo. Bogotá: Norma, 1999. 199 p.

PFEFFER, Jeffrey. Nuevos rumbos en la teoría de la organización. Problemas y posibilidades. México, Oxford University Press, 2000. 346 p.

RAUSCH, Jane M. La educación durante el federalismo. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 228 p.

RODRÍGUEZ PLATA, Horacio. La inmigración alemana al Estado Soberano de Santander en el siglo XIX. Repercusiones socio-económicas de un proceso de transculturación. Bucaramanga: Gobernación de Santander/Secretaría de Educación Pública, 1989. 273 p.

ROMERO OTERO, Francisco. Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 1992. 288 p.

SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar, y OSPINA, Armado. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. 1. Conciencias/ Foro Nacional por Colombia/Uniandes/ Universidad de Antioquia, 1997. 397 p.

SCHOECK, Helmut. Diccionario de sociología. Barcelona: Herder, 1973.

ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Tomo I. Barcelona: Océano, 1999.

Von MARTIN, Alfred: Sociología del Renacimiento. 10ª reimp. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1983. 132 p.

WEBER, Max. Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Tomo I. 2ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1974. 660 p.

ZAPATA, Ramón. De los hombres que hicieron historia. Felipe Zapata. (El vidente). Bogotá: Academia Colombiana de Historia/Kelly, 1971. 167 p.

Capítulos de libros

GARAY, Lucía. La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En BUTELMAN, Ida. (Comp.) Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires, Paidós, 1996. p. 126-158.

GILBERT, Roger. La enseñanza primaria. En: AVANZINI, Guy (Comp.) La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. 3ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 194-214.

HARWICH VALLENILLA, Nikita. La historia patria. En: ANNINO, Antonio y GUERRA, François-Xavier. Op. Cit. p. 533-549.

JEPPERSON, Ronald L. Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En: POWELL, Walter W. y DIMAGGIO, Paul J. (comps.) El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. 1ª reimp. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C./Universidad Autónoma del Estado de México/Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 193-215.

_____, Ronald L. y MEYER, John W. El orden público y la construcción de organizaciones formales. En: POWELL, Walter y DIMAGGIO, Paul. (Comps.) El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. 1ª reimp. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C./Universidad Autónoma del Estado de México/Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 261-293.

MARC, Pierre. La profesionalización del cuerpo docente. En: AVANZINI, Guy (Comp.) La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. 3ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 223-230.

MELO, Jorge Orlando. Algunas consideraciones globales sobre <<modernidad>> y <<modernización>>. En: VIVIESCAS, Fernando y GIRALDO ISAZA, Fabio. (comps.) Colombia al despertar de la modernidad. 4ª ed. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 2000, p. 225-247.

MELO, Jorge Orlando. Del federalismo a la Constitución de 1886. En: Nueva Historia de Colombia: historia política 1886-1946. (Dir. Álvaro Tirado Mejía). Vol. I. Bogotá, Planeta, p. 17-42.

MORENO BONETT, Margarita. Del catecismo religioso al catecismo civil: La educación como derecho del hombre. En: AGUIRRE LORA, María Esther (coord.) Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. México: Centro de estudios sobre la universidad de la UNAM/Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 232-252.

SANCHEZ, Cecilia. El surgimiento de los Estados–Nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX. En: Arturo Andrés Roig (ed.) El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX. Madrid: Trotta, 2000, p. 109-126.

ZUBIETA, Leonor y GONZÁLEZ, Olga Lucía. Maestros de maestros. Estudio sociológico de una normal rural. En: PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Los maestros colombianos. 3ª ed. Bogotá: Plaza y Janes, 1994. p. 163-314.

Artículos

LOAIZA CANO, Gilberto. El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. En: Historia Crítica. Bogotá, No. 34, jul. – dic. 2007. p. 62-91.

KÖNIG, Hans. Joachim. Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina: Viejos problemas – nuevos enfoques y dimensiones. En: Historia y Sociedad. Revista de la Universidad Nacional de Colombia. Medellín, No. 11, sep. 2005. p. 9-31.

ALVAREZ GALLEGO, Alejandro y MARTINEZ BOOM, Alberto. La educación en las Constituciones colombianas. En: Educación y Cultura. Bogotá, No. 22, 1991. p. 8-17.

ALARCÓN MENESES, Luís; CONDE CALDERÓN, Jorge y SANTOS DELGADO, Adriana. La cuestión de los métodos pedagógicos en el Estado Soberano del

Magdalena: un discurso modernizador. En: Anuario de historia regional y de las fronteras. Bucaramanga, No VII, septiembre. 2002.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucia. Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Vol. XIII, No. 29-30, ene-sept. 2001. p. 41-46.

HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos. Historia de las escuelas normales en Colombia. En: Educación y Cultura, CEID-FECODE. Bogotá, No. 20, jul. 1990. p. 41-48.

Electrónicos

REY VERA, Gloria Constanza. La agenda educativa del Estado Soberano de Santander. En: MARTÍNEZ G., Armando y PARDO M., Orlando. (Eds.). El Sistema Jurídico en el Estado de Santander 1857-1886. Tomo 3. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008, p. 20. Documento formato cd.

BÁEZ OSORIO. Miryam. Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. En: EccoS-Revista Científica, Sao Paulo, v. 7, No 2, jul-dic. 2005. p. 427-450. http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2j04.pdf. Consulta realizada el 24 de julio de 2010.

Diccionario de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/rae.html>. Consulta realizada el 31 de agosto de 2010.

BAEZ OSORIO, Miryam. "Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia." En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 6. año 2004. p. 179-208. Vía internet: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900611>. Consultada 01-07-2009.

REY VERA, Gloria Constanza. La legislación civil en Estado Soberano de Santander. En: MARTÍNEZ G., Armando y PARDO M., Orlando. (Eds.). El Sistema Jurídico en el Estado de Santander 1857-1886. Tomo 3. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008, p. 20. Documento formato cd.

Tesis

CHIVATÁ, Helia María. Debate sobre la Instrucción Pública en el Estado Soberano de Santander 1868-1886. [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de historia; 2009.

LOPEZ CHICAIZA, Fernando de Jesús. El proyecto educativo Radical en Santander. [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de historia; 1997.