

EL TIEMPO DEL MAESTRO A TRAVÉS DEL TIEMPO.  
FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y REGLAMENTACIÓN DEL TIEMPO LABORAL  
DE LOS MAESTROS EN SANTANDER DE 1870 A 1885

CLAUDIA MARCELA ARENAS

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA

2014

EL TIEMPO DEL MAESTRO A TRAVÉS DEL TIEMPO.  
FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y REGLAMENTACIÓN DEL TIEMPO LABORAL  
DE LOS MAESTROS EN SANTANDER DE 1870 A 1885

CLAUDIA MARCELA ARENAS

Trabajo de investigación para optar el título de  
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

Director

Mg. CESAR AUGUSTO ROA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA

2014

***Ernesto***

*A ti, mi pequeño tesoro.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Agradezco Infinitamente a mi madre y a mi hermana, por su apoyo incondicional y lucha constante a mi lado durante todos estos años. También a mi hijo Ernesto Alejandro, por ser el motor que ha impulsado todas mis acciones desde su nacimiento. A Alejandro, su padre, por su contribución académica esta investigación. A mi director de tesis, Cesar Augusto Roa por su amistad, sus enseñanzas, interés y paciencia en este proyecto. A Rolando Malte Arévalo, por su generosidad e invaluable aporte documental.*

*Aprovecho la oportunidad para expresar mi reconocimiento a la Maestría en Pedagogía, cuyo ambiente de amistad y cooperación he tenido la oportunidad de disfrutar en mi experiencia de aprendizaje. Agradezco la permanente gentileza de su secretaria Nubia Acuña, siempre dispuesta a ayudar con una sonrisa en los labios. Serán inolvidables el cariño y atención que he recibido de sus profesores, especialmente de la doctora Luz Victoria Palacios y del doctor Alberto Martínez Boom. De igual manera agradezco el apoyo recibido de mis compañeros y las orientaciones de mis calificadores, por su mentalidad abierta para comprender y aceptar la idea de la investigación y por sus valiosos comentarios.*

*A mis queridos amigos: José Hermes Núñez, Omar Entralgo, Mary Anaya Lizarazo y Eufemia Martínez, porque sus granitos de arena terminaron formando la duna en la que me remonté para alcanzar la meta tan anhelada de dar forma final a este trabajo. A Johanna Rolón, Alexandra Orejarena, Aura Villamizar, Lyda Atuesta, Lorena Sierra Anaya, Alejandro Aguirre, Jesús Bohórquez y David Felipe Centeno, todos y cada uno en su momento y a su manera, me acompañaron, animaron o aportaron a esta investigación.*

*A todos, muchísimas gracias.*

## CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN  | 13 |
| 1. FUNDAMENTOS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN                             | 15 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA  | 15 |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN   | 18 |
| 1.3 OBJETIVOS   | 19 |
| 1.3.1 Objetivo General.   | 19 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos   | 19 |
| 1.4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN   | 19 |
| 1.4.1. Investigativo  | 19 |
| 1.4.2. Histórico  | 20 |
| <br>  |    |
| 2. REFERENTES Y CONSTRUCCIONES CONCEPTUALES EN TORNO AL TIEMPO DEL MAESTRO  | 27 |
| 2.1 ANTECEDENTES RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL DEL MAESTRO. | 27 |
| 2.2 PERSPECTIVAS LEGALES DE LA INVESTIGACIÓN                                | 40 |
| 2.3 UNA REVISIÓN CONCEPTUAL DEL ASUNTO A INVESTIGAR.                        | 44 |
| 2.3.1 El tiempo   | 44 |
| 2.3.2. Educación y proyecto de nación                                       | 49 |
| 2.3.3 Organización escolar  | 53 |
| 2.3.4 El maestro como ciudadano ejemplar                                    | 58 |
| <br>  |    |
| 3. DESARROLLO DEL ESTUDIO   | 61 |
| 3.1 ENFOQUE Y DISEÑO DEL ESTUDIO  | 61 |
| 3.1.1 Etapas o fases de la investigación                                    | 65 |
| 3.3. HALLAZGOS Y PROCESO DESCRIPTIVO  | 67 |

|   |     |
|---|-----|
| 4. FINALIDAD Y SENTIDO DEL TRABAJO DEL MAESTRO                      | 70  |
| 4.1. LA GRANDIOSA REVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA                        | 70  |
| 4.2. LOS PLANES DE ESTUDIO  | 76  |
| 4.3. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO                                       | 79  |
| <br>  |     |
| 5. PRAXIS SOCIAL DEL TIEMPO LABORAL DEL MAESTRO                     | 83  |
| 5.1. CRONOGRAMAS Y HORARIOS   | 84  |
| 5.2. FUNCIONES DEL MAESTRO  | 89  |
| 5.3. INSPECCIÓN ESCOLAR   | 94  |
| <br>  |     |
| 6. INCIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL EN LOS MAESTROS | 98  |
| 6.1. AQUÍ NI SE PAGA PUNTUALMENTE EL SUELDO                         | 98  |
| 6.2. ESCUELAS MUY MAL SERVIDAS                                      | 104 |
| 6.3 UN REGULAR LOCAL DE TAPIA Y TEJA                                | 107 |
| <br>  |     |
| 7. A MANERA DE CONCLUSIÓN   | 110 |
| <br>  |     |
| 8. RECOMENDACIONES  | 114 |
| 9. CURIOSIDADES HISTÓRICAS  | 115 |
| <br>  |     |
| BIBLIOGRAFÍA  | 118 |

## LISTA DE TABLAS

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Tabla 1. | Horas de asistencia para algunas escuelas primarias del Estado..... | 86  |
| Tabla 2. | Horario de clases de una escuela elemental.....                     | 88  |
| Tabla 3. | Comparación de salarios por profesiones (1871).....                 | 101 |
| Tabla 4. | Comparación de salarios por profesiones (1876 y 1877). ....         | 104 |

## LISTA DE FIGURAS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Figura 1. | Técnicas e instrumentos .....  | 65  |
| Figura 2. | Etapas de la investigación .....   | 66  |
| Figura 3. | Esquema Básico de Categorización .....   | 68  |
| Figura 4. | Distribución del tiempo en la escuela Normal de Institutores,<br>diseñado por el profesor Alberto Blume..... | 87  |
| Figura 5. | Curiosa forma de dar una noticia.....  | 115 |
| Figura 6. | Una manera ingeniosa de pedir dinero... y también de negarlo ....  | 116 |
| Figura 7. | La frenología, una ciencia muy útil para una primera cita.....   | 116 |
| Figura 8. | Sobre un maestro que reciclaba, antes de la era del calentamiento<br>global:.....                            | 117 |

## RESUMEN

**TÍTULO:** “El tiempo del maestro a través del tiempo. Formas de organización y reglamentación del tiempo laboral de los maestros en Santander de 1870 a 1885”<sup>\*</sup>

**AUTOR(A):** Claudia Marcela Arenas <sup>\*\*</sup>

**PALABRAS CLAVE:** Maestro, Tiempo, Organización laboral, vida personal, quehacer educativo.

### DESCRIPCIÓN:

La presente investigación identifica las formas de organización del tiempo laboral de los maestros en el Departamento de Santander, Colombia, durante el periodo 1870-1885. El campo de interés está centrado en las prácticas del maestro y la incidencia de la organización del tiempo laboral en ellas y en su vida personal. A partir de fuentes primarias, un enfoque cualitativo y la técnica de análisis documental, la autora pudo establecer, entre otros logros, que aunque existió la idea de perfeccionar la educación como parte del plan modernizador del radicalismo liberal, al amparo del Decreto de Instrucción Pública de 1870, esto tuvo más que ver con la importación de nociones, bienes y prácticas que con un cambio real en el sistema educativo. La dinámica de la forma como era organizado el tiempo de los maestros, se mantiene casi intacta hasta hoy, al igual que las limitaciones académicas, laborales y de infraestructura. Estos hallazgos indican que existe una especie de letargo a nivel educativo, del que solo se hallará salida, ahondando en este tipo de estudios que muestren los avances y retrocesos de la profesión del maestro, lo que permitiría encontrar soluciones a los problemas propios de la tarea educación en su misión de educar.

---

<sup>\*</sup> Proyecto de investigación.

<sup>\*\*</sup> Facultad Ciencias Humanas, Escuela de Educación. Director del Proyecto: César Augusto Roa

## ABSTRACT

**TITLE:** "The teacher's time over time. Forms of organization and regulation of working hours of teachers in Santander de 1870-1885"<sup>\*</sup>

**AUTHOR:** Claudia Marcela Arenas<sup>\*\*</sup>

**KEYWORDS:** Teacher, time, work organization.

### **DESCRIPTION:**

This research identifies the forms of organization of working time of teachers in the Department of Santander, Colombia, during the period 1870-1885. The field of interest is focused on teacher practices and the impact of the organization of working time in them and in their personal lives. From primary sources, a qualitative approach and the art of documentary analysis, the author was able to establish, among other achievements, although there was the idea of improving education as part of the modernization plan of liberal radicalism, under Decree of Public Instruction 1870, this had more to do with the importation of ideas, goods and practices with a real change in the education system. The dynamics of how time was organized teachers, remains almost intact to this day, as well as academic, labor and infrastructure constraints. These findings indicate that there is a kind of lethargy to education, the only way out will be found useful to deepen this type of studies showing the progress and setbacks of the teaching profession, which would find solutions to the problems of the task education in its mission to educate.

---

<sup>\*</sup> Research Project.

<sup>\*\*</sup> Faculty Human Sciences, School of Education. Project Director: César Augusto Roa.

## INTRODUCCIÓN

Asumir la historia como un componente fundamental para el análisis del pasado, presente y futuro de nuestra profesión, unido al compromiso por generar una memoria de saber documentada, y de vincular a los maestros en el reconocimiento de sí mismos, fueron las principales razones que motivaron la realización del presente trabajo, que retoma el tema del maestro, pero desde la perspectiva del tiempo. La intención fue realizar un aporte en la investigación de una de las problemáticas que afectan nuestra labor: el manejo del tiempo y su organización, ya que actualmente el tiempo es considerado por los maestros como una dificultad importante respecto a lo que pueden conseguir y lo que se espera de su trabajo. Es una dimensión fundamental en la construcción de su quehacer, en la forma como lo asumen y lo interpretan ellos, sus colegas y los administradores de las instituciones escolares.

El abordaje de la temática del tiempo se hizo desde el pasado, para saber si en siglos y épocas anteriores se reconocía como problema y cuál era la relación del tiempo con el maestro. Se realizó una aproximación a los maestros de mediados del siglo XIX (1870-1885) en el Estado Soberano de Santander, haciendo énfasis en sus prácticas y delimitaciones, con el propósito de identificar las formas de organización de su tiempo laboral. Para ello, se ejecutó una investigación que permitiera caracterizar los elementos generales de la organización de su trabajo, la temporalización las labores y las posibles afectaciones que ello pudiera tener en el quehacer pedagógico. El trabajo se realizó con un enfoque cualitativo, bajo el método hermenéutico y con apoyo del análisis documental. La información fue organizada y sistematizada mediante una identificación categorial y un proceso de confrontación de los datos. Esto permitió la construcción de sentido y la elaboración final del texto.

Así pues, en el capítulo primero se describen los fundamentos y propósitos de la investigación. El segundo, aborda los referentes y construcciones conceptuales alrededor de la temática de estudio, así como los antecedentes respecto a la organización del tiempo laboral de los maestros. En el tercer capítulo se expone el desarrollo del estudio, su enfoque, diseño, técnicas e instrumentos utilizados durante su realización. Los capítulos cuarto, quinto y sexto constituyen los hallazgos del estudio: el cuarto capítulo está dedicado al examen, desde el punto de vista normativo y administrativo del proyecto educativo liberal, y a la descripción de sus principales logros, con apoyo de fuente secundaria. En el quinto se describen las prácticas temporales de los maestros de la época, cronogramas, horarios y funciones. En el sexto se define la incidencia que tuvieron dichas prácticas en su vida y en su quehacer pedagógico. Finalmente, el capítulo séptimo corresponde a las conclusiones.

Los datos que sustentan los hallazgos de esta investigación fueron extraídos de fuente primaria; la mayoría de las fuentes consultadas son oficiales, a saber: informes de los presidentes de estado, periódicos oficiales de instrucción y manuales escolares, documentos que por sus características, pueden restringir la mirada del investigador, he ahí una de los limitantes del estudio. Sin embargo, estas mismas fuentes ofrecen un punto de vista favorable, si se busca observar internamente la instrucción pública. De todas maneras hay que resaltar que difícilmente se encuentra una fuente fuera de la oficialidad que en la época trate estos temas, salvo claro está, la literatura, fuente que también se abordó en este trabajo.

# 1. FUNDAMENTOS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy día, en la práctica docente el trabajo nunca termina, siempre se debe hacer más, siempre se debe mejorar. En estas condiciones los maestros y maestras, por definición, nunca hacen lo suficiente y a diario se escuchan en los pasillos de nuestros centros de enseñanza las quejas de los maestros acerca de lo complejo de su profesión, que nunca se ve recompensada con el salario o las vacaciones que reciben, y que en cambio, deja secuelas físicas y emocionales que afectan de manera directa su trabajo, la calidad de la educación y su calidad de vida.

Sólo quien ha sido maestro puede dar cuenta de lo agotadoras que son las jornadas laborales, la cantidad de decisiones importantes que se deben tomar día a día y la responsabilidad que recae sobre los hombros de quien es el responsable de la calidad de la formación académica y personal de cientos de estudiantes. Hay que manejar la presión de la desvalorización del trabajo docente, las nuevas demandas sociales, las dificultades propias de la labor, los problemas de indisciplina, las tensiones con los padres de familia, los inconvenientes de la convivencia con otros maestros, las exigencias de la administración y la falta de oportunidad para desarrollar actividades con la familia, los amigos, los hijos o simplemente para dedicarse al ocio o a procesos de formación.

Inmersos en la cotidianidad de las organizaciones escolares nos encontramos fácilmente ante una serie de términos que nos invocan, de un modo u otro, el tiempo: final de periodo, proyecto educativo, plan semanal de aula, horario, recreo, clases, reuniones. El tiempo marca la pauta de toda esta problemática; los maestros reconocen el tiempo como un recurso escaso y se sienten impotentes al no poder optimizar su labor, pues deben usar las horas del día que les quedan

después de la jornada de clases, para desempeñar tareas de planeación, evaluación, calificaciones, seguimiento de estudiantes y muchas otras actividades.

El tiempo de trabajo fuera del horario escolar, es tiempo de trabajo invisible y no remunerado, ya que al no ser reconocido tampoco es retribuido económicamente. Cuando terminan sus horarios formales de trabajo, la mayoría de las maestras y maestros continúan trabajando como tales, pero ahora en sus casas. Realizan allí tareas imprescindibles para el desarrollo pedagógico, pero que además son exigidas por las instituciones. Desde esa perspectiva, el tiempo extraescolar dedicado al trabajo escolar se asimila al trabajo doméstico, le quita el tiempo personal al maestro y pocas veces es pensado como tiempo que requiere ser tenido en cuenta en la retribución económica.

Esta situación se encuentra latente en todo el ámbito de la enseñanza y como consecuencia genera enfermedades recurrentes en los maestros, desgano, apatía, ganas de abandonar la profesión y una sensación de incapacidad para convertirse en dinamizadores de los procesos de la calidad educativa. La problemática ha llamado nuestra atención, como integrantes de la línea de Calidad Educativa y Gestión Escolar (CEGE), donde se desarrollan investigaciones acerca de la calidad de la educación y la calidad de las condiciones de vida de los maestros, desde la organización del tiempo de estos.

Aunque se está haciendo mención de la situación actual (solo como punto de partida), lo que en este trabajo se consideró necesario investigar es, si el fenómeno a estudiar ha sido una constante a lo largo de la historia. Para entender esta problemática planteada, fue preciso mirar hacia atrás en el tiempo, volver la mirada al siglo XIX, periodo donde se inició el proceso de formación de ciudadanos y construcción de nación, lo cual nos llevó a tomar la historiografía como herramienta para dicha búsqueda. Por eso, desde el

colectivo de investigación CEGE se están desarrollando actualmente varias investigaciones acerca de los orígenes del problema del tiempo laboral y sus repercusiones en la calidad de vida del maestro y en la calidad educativa en Santander, desde 1870 hasta 2011.

En este contexto, por el interés investigativo de indagar por el pasado y como maestra involucrada directamente por la problemática del tiempo, es que se decidió hacer una investigación sobre la organización del tiempo laboral de los maestros en el periodo de 1870 a 1885. Sobre este tema, algunos investigadores ya están dando a conocer el resultado de sus estudios en países como Canadá, algunas partes de Europa y América latina. En Colombia, aunque se hacen recurrentes las críticas desde las voces de los maestros de todos los niveles educativos, los especialistas académicos aún no visibilizan la problemática del tiempo del maestro, ni se han cuestionado por sus orígenes en el pasado; es por eso que en este trabajo se quiere llamar la atención sobre el tema, pero sin restringirse simplemente al momento presente.

De ahí surge la pregunta central de investigación ¿De qué manera estaba organizado el tiempo laboral de los maestros durante el periodo 1870-1885? Esta investigación intenta hacer un acercamiento a las formas de organización del tiempo del maestro de la época de estudio, desde las fuentes primarias específicamente a partir de 1870, época en que se organizó el Sistema de Instrucción Pública hasta 1885, un año antes de promulgarse la Constitución Política de Colombia. Se tiene presente que estamos hablando de una época diferente que es necesario comprender, según sus particularidades, en la historia. Lo que se pretende es lograr hacer un seguimiento desde el pasado, sobre una problemática que viven los maestros actualmente.

Igualmente surgen otras preguntas orientadoras de la investigación, como: ¿Cuáles fueron las normas y requerimientos que creó el Estado para organizar el trabajo del maestro? ¿Cuáles eran las prácticas que caracterizaban la

organización del tiempo laboral de los maestros? Por último ¿De qué manera la organización del tiempo laboral de los maestros afectó su quehacer educativo?

## **1.2 JUSTIFICACIÓN**

Al estudiar la organización del tiempo laboral del maestro, esta investigación aporta algunas pautas para seguir los orígenes del problema; se trata de observar su desarrollo a través de un periodo (1870 a 1885), de manera que los hallazgos encontrados en el pasado, permitan precisar las cuestiones que obstaculizan el desarrollo de la profesión educadora en el presente. El tema ha sido poco abordado como tema central de investigación, pero ello no le resta su importancia investigativa y en cambio pone de manifiesto un vacío de conocimiento que evidencia la necesidad de realizar este tipo de estudios.

Se hizo indispensable conocer si los problemas en la organización del tiempo son una cuestión nueva, sólo de los maestros del siglo XXI, o si por el contrario nuestros maestros han tenido que manejarlos a través del tiempo. Se quiso indagar por el devenir histórico del problema, estudiar las formas de organización y reglamentación del tiempo laboral del maestro en épocas anteriores a la actual, como reconocimiento a la importancia de explorar las huellas del pasado para comprender con mayor profundidad el presente, y reconocer en ello una trama en la cual, fenómenos coyunturales se entrelazan con procesos construidos a lo largo del tiempo y al compás de profundas transformaciones, como las que se han dado desde la época que estudiamos aquí.

Por otra parte, interesa abrir un espacio y llamar la atención de otros investigadores para que se interesen en el tema, ya que en los maestros se encuentra una clave fundamental para construir una educación de calidad. Se trata de ofrecer un marco de reflexión que permita identificar problemas a lo

largo del tiempo e ir clarificando qué objetivos, formas de organización y políticas habría que buscar para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, las condiciones de trabajo de nuestros maestros y la valoración social de la educación actual.

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1 Objetivo General.**

- Identificar las formas de organización del tiempo laboral de los maestros durante el periodo 1870-1885.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Determinar las normas y requerimientos que creó el Estado para organizar el trabajo de los maestros.
- Identificar las prácticas que caracterizaban la organización del tiempo laboral de los maestros
- Analizar la manera en que la organización del tiempo laboral de los maestros incidió en su vida personal y en su quehacer educativo.

## **1.4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1. Investigativo**

Al ingresar a la maestría en pedagogía, específicamente a la línea Calidad Educativa y Gestión Escolar (CEGE), y formar parte del grupo de investigación que se ha interesado por desarrollar investigaciones acerca de la educación y las condiciones de vida de los maestros en sus aspectos laboral, personal, familiar y social, con el fin de que ellos se conviertan en los principales orientadores y

dinamizadores de los procesos que conduzcan a la calidad educativa.<sup>1</sup> Este trabajo hace parte del macro proyecto “La Organización del Tiempo de los Maestros. Influencia en su Calidad de Vida y Calidad de la Educación “, que estudia la problemática de la educación desde la perspectiva del tiempo, con el fin de conocer y aportar para mejorar el estado actual de la educación y el bienestar de los maestros.

#### **1.4.2. Histórico**

Con la firma de la constitución de Rionegro en 1863 y la creación de los Estados Unidos de Colombia (Estados federados) se inicia el periodo cumbre del triunfo liberal que perdurará 23 años, hasta 1886. Los liberales impregnados por la ideología francesa, comenzaron desde 1849 a presentarse como un partido nacionalista, romántico y radical, que al lograr el control de gobierno iniciaron una serie de reformas trasgresoras, al menos en apariencia, de la tradición colonial. Esto es, abolir la esclavitud y la pena de muerte, adoptar el libre comercio, suprimir los resguardos, consagrar el derecho a la educación, la libre movilización, la libertad de prensa, de propiedad y de religión y la disminución del poder de la iglesia y del gobierno central en asuntos de Estado, entre otros cambios.

Los asuntos de gobierno eran asuntos de cada Estado, que era libre de "adoptar una constitución, elegir un presidente, y una asamblea, y dictar sus códigos civil, comercial y penal, teniendo garantizada su protección contra las interferencias federales; podía estudiar sus propias necesidades y adoptar soluciones apropiadas."<sup>2</sup> El exagerado sistema federal causó conflictos y trastornos a nivel nacional, el país se desgastaba y no existía una base sólida para el progreso nacional. "Cinco grupos contendores por el poder disputaban el dominio político de Los estados Unidos de Colombia. Los radicales, los conservadores, los liberales moderados o independientes, los militares y la iglesia católica, todos, poseían

---

<sup>1</sup> CEGE. Macro proyecto de investigación. Bucaramanga: Maestría en Pedagogía, UIS, 2011.

<sup>2</sup> RAUSH, Jane M. La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870. Bogotá: Caro y Cuervo, 1993. Pág. 21.

aptitudes para ejercer el poder pero ninguno de ellos pudo controlar el gobierno por mucho tiempo."<sup>3</sup> Cada grupo, era una facción ideológica que apelaba a la democracia y manipulaba el voto popular para su beneficio, pero que en esencia buscaba lo mismo: mantener un sistema de gobierno oligárquico centrado en sus propios intereses.

Hacia 1876, el descontento con el gobierno radical y la guerra causada por este, tuvieron su costo para el país. Se había acabado la bonanza económica generada por las exportaciones de tabaco, quinua y añil, debido a la crisis financiera mundial y a nuestros medios de producción obsoletos (comparados con los de los países europeos). La bancarrota, el estancamiento de la industria y el comercio, el cerco a la iglesia y las disputas internas acabaron con el régimen federal y abrieron la puerta al impulso de los conservadores y la Regeneración. El 1880 se iniciaron las reformas: revocatoria de leyes contra el clero, negociaciones con Roma para un nuevo concordato, reorganización del gobierno y centralización del Estado, entre otros cambios opuestos a los establecidos por los anteriores gobiernos federados. Para 1886, Rafael Núñez ya tenía "perfecto control del país. Ese año suscribió una nueva constitución que abogaba por centralización política y descentralización administrativa."<sup>4</sup> Los Estados regresaron a su condición de departamentos, se aumentaron los poderes presidenciales y se entregó la dirección de la educación a la iglesia. Todo aquello, expresión de la ideología conservadora.

A pesar de las fluctuaciones políticas y económicas de los grupos en el poder al final del siglo XIX y comienzos del XX, estas no se hacían manifiestas en el grueso de la población que continuó durante todos los regímenes, tan pobre como siempre y sumergida en el fanatismo religioso. Según Raush, las reformas (radicales) sacudieron al país de su "letargo colonial", pero no significaron un impulso hacia un crecimiento económico sostenido, sin embargo, se consiguieron

---

<sup>3</sup> Ibíd. Pág. 23.

<sup>4</sup> Ibíd. Pág. 37.

algunos progresos materiales.<sup>5</sup> La población era en su gran mayoría mestiza, pero se manifestaban agudas divisiones raciales. Un grupo pequeño de blancos dominaba a la sociedad; podían acceder a educación, y movían la política y la economía al ritmo de sus intereses. El resto, era la "chusma", la "gente del pueblo"; que malvivía en las zonas rurales, o en las ciudades.

La necesidad del establecimiento de escuelas en el territorio de lo que hoy conocemos como Colombia fue iniciativa de los gobernantes españoles desde el periodo de la conquista, pero la intención se quedó solo en eso, a pesar de las varias cédulas expedidas para ello, la realidad es que no se contaba con los recursos, ni con el personal necesario para llevar a cabo esas obras. Muy pocos niños asistieron a estudiar, según Raush, la alfabetización a escala masiva no era tomada tan en serio y en realidad fueron las órdenes religiosas las fundadoras de las escuelas que existieron en el periodo colonial.<sup>6</sup> Las instituciones educativas coloniales eran de carácter elitista, muy costosas, solo tenían acceso a ellas los españoles o descendientes de españoles y por supuesto, estaban prohibidas para las mujeres. El catolicismo era la guía de la educación; la vida cotidiana en los colegios se desarrollaba según las normas de las órdenes religiosas. El siglo XVIII trajo las reformas borbónicas y con ellas, la intención de disminuir el poder de la iglesia sobre los asuntos de Estado y sobre la educación.

A comienzos del siglo XIX la intelectualidad criolla comenzó a difundir ideas sobre la necesidad de instruir a todas las clases sociales. Varios gobernantes llevaron a cabo leyes al respecto, pero fue Francisco de Paula Santander quien materializó estas intenciones apoyando el método Lancasteriano.<sup>7</sup> Pero este entusiasmo de Santander y también de Bolívar se quedó en eso, pues según Raush<sup>8</sup> el gobierno que estaba conformado por individuos de la élite, tenía intereses distintos a invertir

---

<sup>5</sup> *Ibíd.* Pág. 44.

<sup>6</sup> *Ibíd.* Pág. 53.

<sup>7</sup> Sistema de escuelas monitoras, donde grupos de niños mayores enseñaban a niños pequeños bajo la supervisión de un adulto

<sup>8</sup> RAUSH. *Óp. Cit.* Pág. 62.

los fondos del Estado en educar al pueblo. De manera que aunque existió un progreso en materia educativa, este fue lento, la falta de recursos, el desinterés y la idea de que las escuelas eran semilleros de los partidos políticos, no ayudaron a un avance. Sin embargo, esto no sucedió en el ámbito universitario, donde se formaron las mentes de quienes gobernarían el país durante los próximos 40 años.

Además de Lancaster, Pestalozzi, Froebel y Herbart fueron los artífices del cambio educacional que se dio en toda Europa y en Estados Unidos, fenómeno que repercutió en Colombia, dada la influencia de estas dos culturas en nuestro país. Según Raush<sup>9</sup>, para 1860 el panorama de la educación en Colombia mostraba un índice de analfabetismo muy alto. Ni siquiera el 1% de la población asistía a la escuela. Las pocas escuelas que había presentaban mala infraestructura, escaso o nulo mobiliario, los libros eran prácticamente inexistentes y sus maestros estaban mal preparados. Ante esta situación, los líderes radicales intentaron establecer un sistema nacional gratuito y obligatorio de educación primaria. Recibieron el apoyo de otros sectores de la sociedad, incluso algunos clérigos y militares. Fanáticos de ambos extremos se hacían inmolar por el asunto de la educación, unos en contra, unos a favor y dentro del grueso de la población, se encontraron muchas reticencias; como la falta de recursos y el surgimiento de creencias como que el estudio volvía a los hijos contra los padres, evitaba que fueran buenos católicos, buenos obreros o agricultores como ellos, y que les hacía perder el tiempo. Todas estas manifestaciones antagónicas entre quienes apoyaban una educación laica y gratuita y entre quienes se oponían a ella, son el contexto en el que se va a desarrollar la educación del siglo XIX.

El 1° de noviembre de 1870 se promulgó el Decreto Orgánico, a partir de ahí se organizó la dirección de la instrucción pública, se recibió la Misión Pedagógica Alemana, se publicaron materiales de enseñanza y se construyeron miles de escuelas. Seis años después, el estallido de la guerra civil obligó a abandonar las

---

<sup>9</sup> Ibíd. Pág. 67.

escuelas, y hasta 1878 no fue posible retomar la campaña educativa. Sin embargo, la subida de Núñez al poder en 1880 y el avance de la Regeneración, introdujo un cambio de ideología en materia de educación. Finalmente, se clausuraron las escuelas oficiales en 1885.

Cuando se aprobó el decreto, los Estados lo asumieron con diversas limitantes, lo que no permitió uniformidad en el crecimiento del sistema a nivel nacional. La federación continuó organizando el sistema, aunque "la naturaleza de sus funciones y su eficiencia variaban de acuerdo a cada estado" <sup>10</sup> En Santander la educación oficial ya estaba organizada antes del decreto y era bien reconocida.

Para 1872 ya se habían fundado escuelas normales masculinas. Para que las jóvenes de clase baja se dedicaran a la enseñanza, se abrieron escuelas normales femeninas donde se dictaba un plan de estudios similar al de los hombres y se incluían clases de urbanidad, costura, economía doméstica y medicina casera. Raush considera que los egresados de las escuelas Normales a duras penas salían bien preparados, muchos se graduaban prematuramente y con conocimientos muy superficiales acerca de la técnica de Pestalozzi. Pero la demanda de maestros era alta, así que debían graduarse rápidamente.<sup>11</sup>

La instrucción pública brillaba por su desorganización. Desde la dirección se hicieron intentos para realizar censos, formar bien a los maestros, repartir adecuadamente los pocos recursos que se conseguían, inspeccionar a las escuelas y mantener la laicidad de la enseñanza, pero todo ello quedaba a medias siempre por diversos obstáculos. Los estudiantes por su parte, presentaban alto nivel de ausentismo, aún con presencia de escuelas, libros y maestros; muchos niños debían ayudar con labores domésticas y agrícolas, que no eran compatibles con los horarios establecidos. Sin embargo, no se pueden negar algunos

---

<sup>10</sup> Ibíd. Pág. 158.

<sup>11</sup> Ibíd. Pág. 164.

resultados a la reforma. En el Estado de Santander para 1875, había 249 escuelas primarias,<sup>12</sup> Pero el terremoto de este año frenó el impulso a nivel educativo y Santander no se pudo volver a recuperar en ese aspecto.

La guerra civil (1876-1877) interrumpió las actividades educativas, se clausuraron las escuelas hasta 1878, pero cuando se reabrieron, el radicalismo estaba debilitado frente a un creciente conservatismo. La guerra dejó sin fondos, sin profesores y sin estudiantes a la educación; los salones de clase eran cuarteles, se habían "destruido libros, materiales de enseñanza, muebles e inclusive, edificios."<sup>13</sup> El desorden administrativo aumentó, las quejas de maestros mal preparados, de una educación poco práctica para la vida, poco religiosa y moralista, etc. Se realizaron reformas pero los problemas se acrecentaron hasta 1880, fecha del ascenso al poder de Rafael Núñez. A partir de 1880 hubo una reconciliación entre la iglesia y la educación, pero no se hizo mucho para seguir expandiendo la educación primaria.

Se manifiesta entonces, la incapacidad y rivalidad de los partidos políticos por organizar y regular la educación a lo largo del siglo, pero también se presenta en esta época la idea de progreso, es decir, la idea de que la sociedad en su conjunto puede mejorar, y que esto incluye no solo mejoras concretas y discretas sino un proceso integral, en el que están estrechamente relacionados los avances en la educación, el conocimiento, el derecho y la organización política.<sup>14</sup> Sin embargo, la experiencia no fue muy exitosa: el desarrollo económico del país era débil, las instituciones democráticas no lograron funcionar adecuadamente y la guerra civil interrumpía el orden legal con frecuencia. El principal problema del país, el que impedía su progreso material, era la inestabilidad producida por el exclusivismo de las mayorías y la intolerancia política. Casi todo el siglo

---

<sup>12</sup> Gaceta de Santander. Socorro, No. 730. Septiembre 14 de 1871.

<sup>13</sup> RAUSH. Óp. Cit. Pág. 175.

<sup>14</sup> MELO, Jorge Orlando. La idea del progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos, 1780-1930. Ponencia: XVI Congreso de colombianistas, Charlottesville, 6 de agosto de 2008.

XIX, “tiene el sello y la forma de la fuerza como elemento central que inflama la vida, le da sentido a la naturaleza y forma la cultura.”<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup>QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Crónicas históricas de la educación en Colombia. Bogotá: MAGISTERIO, 2003. Pág. 10.

## **2. REFERENTES Y CONSTRUCCIONES CONCEPTUALES EN TORNO AL TIEMPO DEL MAESTRO**

El objetivo de este capítulo es presentar los referentes investigativos, legales y teóricos que fundamentarán la investigación. Algunos conceptos que se manejan pertenecen a la actualidad, para el uso dado a cada uno debemos decir con claridad qué estas categorías de análisis se construyen en el presente, desde donde pretendemos mirar el pasado, pero esto no quiere decir que se quieran validar conceptos modernos con una realidad no compatible. No obstante, el análisis y abordaje de estas categorías fue necesario para el desarrollo de la presente investigación histórica, con la cual queremos construir los puentes que permitan a futuras investigaciones establecer un diálogo múltiple entre el pasado y el presente de una problemática aún sin resolver. En ese sentido, las categorías aquí formuladas son simplemente orientadoras, se trata de hallar aproximaciones y distancias con el pasado, con el fin de encontrar un hilo conductor hasta el problema actual.

### **2.1 ANTECEDENTES RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL DEL MAESTRO.**

En la revisión de investigaciones relacionadas con el presente trabajo, hemos tratado de aproximarnos al tema revisando algunas investigaciones actuales. Se han identificado hasta el momento, algunos trabajos concernientes al problema en Europa, Canadá y América Latina. Unos tratan directamente el tema de la organización del tiempo del maestro, en otros, se toma como un elemento complementario. A nivel nacional, se encuentran varias investigaciones sobre los maestros en el siglo XIX y aunque no hacen referencia directa al tema del tiempo resultan muy útiles a este trabajo, ya que sirven de guía para manejo de fuentes históricas y la contextualización del

sistema educativo de la época. También, existe un trabajo a nivel local, que se ha tomado en cuenta por ser el más cercano al tema que nos ocupa.

**En el orden internacional** se encuentra el trabajo de Andy Hargreaves “Profesorado, cultura y postmodernidad”<sup>16</sup>, donde el autor presenta las realidades del trabajo de los maestros tal como ellos las experimentan. Su argumento se fundamenta en entender de los propios docentes la manera en que ellos viven su trabajo y las formas en que éste está cambiando. El enfoque del trabajo es de corte cualitativo y utiliza el método etnográfico. Una parte importante de la evidencia presentada en el libro proviene de docentes de 12 escuelas primarias en Ontario que participaron en un estudio sobre el trabajo de los profesores y los usos de planeación del tiempo. El libro analiza lo que ocurre cuando la sociedad cambia pero no así las estructuras básicas de la enseñanza. Con la idea de lograr formar docentes más efectivos, en ocasiones se dejan a un lado la calidad del trabajo de los profesores y la persona que es, tanto en su vida como en su trabajo; y cómo esto influye en su práctica y el contexto en el que los docentes trabajan. También se examina la cultura de la comunidad docente y cómo las relaciones de los profesores y profesoras con sus colegas apoyan u obstaculizan sus esfuerzos para mejorar la calidad de lo que ofrecen a sus estudiantes.

El segundo capítulo del libro es el que atañe explícitamente a esta investigación. Examina cómo el proceso de cambio funciona en el trabajo, el tiempo y la cultura, y como el tiempo es uno de los rasgos constitutivos de la labor del maestro. Hargreaves afirma que el tiempo es una percepción tanto como una propiedad. Distintas personas lo perciben de forma diferente. Pero también es cuestión de cómo los administradores y docentes experimentan el contexto pedagógico y el lugar del cambio dentro de éste. El tiempo en la

---

<sup>16</sup>HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 2005. 303. pp.

enseñanza es a la vez un recurso técnicamente administrable, una percepción subjetivamente variante y un objeto de lucha política.

Agustín Escolano<sup>17</sup> por su parte, desarrolla un trabajo sobre el tiempo llamado “Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931)”, donde examina dentro un marco histórico, la génesis y la formación de los modelos del tiempo escolar corto, esto es, de los cronosistemas de periodización de las actividades educativas que se llevaban a cabo en la vida cotidiana de las instituciones, objetivados en los horarios semanales y en los diarios. Con este nivel de análisis de la temporalidad escolar intenta aproximarse más al conocimiento de ciertos aspectos de la intrahistoria de la educación institucional, tratando de enlazar, al menos en parte, con la historia del curriculum y de las instituciones españolas.

Escolano señala que el orden asignado a las materias, la duración relativa atribuida a cada una de ellas en la distribución del tiempo disponible, el apunte de recreos y pausas en el proceso, el énfasis con el que se diferencian las diversas rúbricas curriculares según algunas variables (sexo, medio social, tipo de escuela, etc.) y otras cuestiones apoyan la consideración del horario escolar como un documento en cuyos registros se expresa no sólo una geometría funcional y mecanicista, sino también todo un conjunto de valoraciones culturales y sociales que definen e instituyen un determinado discurso pedagógico.

El trabajo enfatiza sobre el papel que juegan estas estructuras del tiempo escolar corto como mecanismos de aprendizaje e influencia. Muestra que el cronosistema escolar sirve para ajustar el reloj biológico y los biorritmos a un sistema social y cultural, lo que implica intereses más generales que afectan a temas relacionados con la antropología cultural y la historia social. Resalta el papel que las estructuras

---

<sup>17</sup> ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931). Revista de educación. No. 301. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1993. Págs. 127-163.

temporales de la escuela han jugado como microsistemas de control, poder e influencia, no siempre visibles.

El estudio finaliza explicando, que el tiempo es una categoría fundamental en el conocimiento del modo de producción de la educación formal. La historia de la escuela contribuye, así, a poner de manifiesto la importancia que las concepciones y prácticas temporales han tenido en la organización de las instituciones educativas, no sólo como elementos estructurales de la vida académica, sino también como dimensiones que afectan todo el orden pedagógico de la instrucción, desde el currículum y los métodos al sistema de valores sociales y culturales que configura la realidad educativa.

Rosa Vázquez Recio<sup>18</sup> en sus “Reflexiones sobre el tiempo escolar” analiza el tiempo en su relación con la organización escolar, desde dos aspectos: la organización del tiempo escolar; es decir, cómo se distribuye y se organiza racionalmente la jornada escolar para cumplir con los objetivos propuestos y asegurar la eficacia de los planteamientos institucionales, y el tiempo en la organización escolar; a saber, el tiempo de la conciencia, de la vivencia y de la experiencia; el tiempo de la historia, del diálogo, del conflicto. Bajo Esta perspectiva asume la complejidad de la realidad de la organización escolar en la que no sólo intervienen aspectos estructurales sino también aspectos micropolíticos y culturales de la institución, así como determinantes normativos e ideológicos de la administración educativa. La autora nos lleva a un recorrido desde las dos perspectivas, para concluir que el tiempo en la organización escolar deja de ser una variable externa para ser, en su complejidad, un elemento transversal a la realidad escolar y un mecanismo de control de las escuelas, del currículum y del profesorado. Explica que resulta difícil hablar de un tiempo único, sino de una diversidad de tiempos, que llegan a actuar

---

<sup>18</sup> VÁZQUEZ RECIO, Rosa. Reflexiones sobre el tiempo escolar. En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 42. Madrid, 2007. Págs. 2-11

simultáneamente. Así, podemos hablar del tiempo del maestro, el tiempo de clase, el tiempo de preparación, el tiempo de permanencia en el centro, etc.

Refiriéndose específicamente al tema de la organización del tiempo laboral y doméstico del maestro se encontró el trabajo “maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas,”<sup>19</sup> realizado con el objetivo de presentar los resultados obtenidos en el contexto de una investigación sobre el puesto de trabajo del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, alrededor del trabajo doméstico y el ejercicio de la docencia en maestras y maestros. La investigación presenta un enfoque descriptivo cualitativo y fue realizado con una muestra de 210 maestras y maestros de Educación Primaria de la Comunidad autónoma de Canarias, buscando conocer la organización laboral de los docentes de la enseñanza primaria pública y determinar qué condiciones les afectan en su trabajo.

Los autores analizaron el trabajo doméstico a través de nueve tareas identificadas por trabajos previos, recogiendo datos sobre su frecuencia y la responsabilidad de su ejecución, en función de la variable “sexo”, de una muestra de profesorado de Primaria. Los autores partieron de establecer un conjunto de factores como condicionantes de la docencia: los condicionantes del centro, los del aula, las relaciones profesionales de trabajo entre los profesores, el nivel de satisfacción del profesorado y el trabajo doméstico. Así mismo, estudiaron el trabajo docente a partir de una clasificación de 59 tareas y recabaron información sobre la frecuencia, el modo y el lugar de ejercicio de las mismas. En el artículo se presentan los datos acerca de cuatro tareas domésticas y ocho tareas docentes. En primer lugar, analizan la relación entre género y trabajo doméstico y en segundo lugar, las relaciones entre género y trabajo docente.

---

<sup>19</sup> RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Juan; SANTANA BONILLA, Pablo Joel. maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas. En: Revista de Educación, 340. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Mayo-agosto 2006. Págs. 873-922

Finalmente encontramos el texto de Hugo Assmann<sup>20</sup> “Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente”, que invita a la reflexión sobre la necesidad de ver en el aprendizaje otras formas y visiones para aplicarlas en el ser humano. El libro consta de tres partes, la primera corresponde a la unidad entre los procesos vitales y los procesos cognitivos, fenómeno que el autor reconoce como “aprendencia”. En once apartados toca asuntos esenciales como: la sociedad aprendiente y sensibilidad solidaria, reencantar la educación y el significado de aprender, planteados desde una nueva fase de la humanidad, la aparición de la dimensión planetaria y de la sociedad del conocimiento. La segunda parte del libro, aprender en la era de las redes, bajo una perspectiva transdisciplinar, repasa los avances de las tecnologías, las novedades de la biociencia, las transformaciones de la vida cotidiana y de la vida escolar. Explica que los procesos de la vida y los procesos de aprendizaje son, en el fondo, una misma cosa. Y el nuevo contexto tecnológico de la sociedad del conocimiento convierte al “aprendizaje durante toda la vida” en un imperativo de supervivencia.

En este contexto, los frutos de la educación se pueden resumir ya en conocimientos acumulados; la educación debe preocuparse por propiciar ecologías cognitivas que faciliten experiencias de aprendizaje y posibiliten la competencia de cada persona y de la sociedad misma para seguir aprendiendo. La tercera parte del trabajo denominado el tiempo pedagógico: Cronos y Kairós en la sociedad aprendiente, se compone de nueve apartados que tienen que ver con nuestro tema de investigación. Se analizan aspectos como la actualidad de la cuestión del tiempo y del espacio, la dimensión temporal de la sociedad aprendiente, el tiempo del reloj y la racionalidad moderna, la auto organización, el tiempo vivo y el tiempo pedagógico. Hugo Assmann insiste reiteradamente en la necesidad de que los estudiantes puedan aprender con alegría y curiosidad, en ambientes en donde se mantenga viva su sed de conocimiento y en donde reine una atmósfera donde no haya cabida para el miedo, ni para el temor, porque la

---

<sup>20</sup> ASSMANN, Hugo. Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea, 2002. 240 pp.

curiosidad como comportamiento lúdico, agradable, provocador, determina el proceso de aprendizaje. Sugiere que el tiempo institucional debe estar ligado al tiempo vivo para que se creen las condiciones del aprendizaje, debe volverse fecundo para la construcción de los aprendizajes.

**En el ámbito nacional**, encontramos diversas investigaciones orientadas hacia el devenir histórico de la labor docente y de la educación, durante la época de estudio. El trabajo de Jane Raush<sup>21</sup> es tal vez el más completo estudio sobre la educación durante la época del radicalismo. El texto comienza con una visión de las condiciones reales que el liberalismo pretendía reformar, las luchas entre las tendencias en que se dividió el país, y, por último, una valoración de los éxitos y fracasos, y la responsabilidad que corresponde a cada partido, a los grupos sociales, a la Iglesia, y demás instituciones. De especial importancia es el esfuerzo de la autora por zanjar las diferencias entre las interpretaciones tradicionales de que fueron los liberales los abanderados de las reformas y el progreso, y los conservadores, sus opositores. Muestra Rausch cómo estas líneas fueron mucho más sutiles, menos rígidas en sus linderos con los partidos tradicionales. De esta manera, al interpretar el proceso educativo de la época, se hace evidente la condición real de la nación y por qué la transformación de la educación era imprescindible. El resultado final es la percepción de cómo se han enredado los rumbos del país con su proceso educativo.

Otra visión amplia y completa sobre la educación a finales del siglo XIX y comienzos del XX, es la de Aline Helg,<sup>22</sup> quien recoge una variada y extensa documentación sobre la enseñanza, como también de las reformas más significativas que se emprendieron en el terreno de la educación, con análisis sobre las políticas educativas, las relaciones entre Iglesia y Estado, la educación,

---

<sup>21</sup> RAUSH, JANE M., La educación durante el federalismo. Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo -Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 228. pp.

<sup>22</sup> HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: CEREC, 1987. 334 p.

la economía y la sociedad. En el trabajo de la autora se destaca en forma especial la recuperación de testimonios orales de protagonistas y testigos de los procesos descritos, que advierten sobre la complejidad del fenómeno educativo, la multiplicidad de elementos que intervienen y las diferentes relaciones que es posible establecer. Para el caso particular de este proyecto, el estudio de la profesora Helg nos brinda, un cuadro general de las condiciones de ejercicio del oficio del maestro.

Otro trabajo a resaltar es el de “Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX,”<sup>23</sup> un texto de enfoque cualitativo, cuyo objetivo es historiar, en una perspectiva sociopolítica educativa, el surgimiento de las Escuelas Normales de Colombia que fueron encargadas de formar a los maestros en el siglo XIX. La modalidad de investigación es la Hermenéutica ya que se busca interpretar desde la historicidad el fenómeno de la emancipación mental y cultural post-independencia que se intentó dar a través de la formación de los maestros en las Escuelas Normales, con base en fuentes primarias como: los decretos de instrucción pública para el siglo XIX y el periódico católico “La caridad.”

La autora parte del orden legislativo en el período republicano, teniendo como punto referencial la primera Constitución de la República Independiente de Colombia, otorgada en 1821, seguido por el cuerpo legislativo que ordenaron las políticas de instrucción pública, intentando mostrar el juego de interés sobre la educación entre los grupos políticos colombianos. De una parte la Iglesia con deseo de mantener su formación religiosa; de otra, el estado republicano con ideales formativos laicos para ofrecer una educación pública y popular con libertad de creencias. Total que en la primera mitad del siglo XIX, las escuelas normales de Colombia no consiguieron consolidar y funcionar de manera adecuada, de tal forma que hubieran alcanzado un desarrollo sostenible, las

---

<sup>23</sup>BÁEZ OSORIO, Miryam. Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. En: *Ecos* revista científica, julio-diciembre, vol. 7, núm. 002, UNINOVE. Sao Paulo, Brasil, 2005. Págs. 427-450

que se abrieron tuvieron vigencias cortas y luego desaparecían, aunque menciona que no se puede desconocer el hecho que cumplieron papel destacado en el campo educativo y social. El trabajo permite la comprensión de la influencia de la instrucción pública en las costumbres y la moral pública de la nación como una forma de búsqueda del bienestar social. Lo mismo que la contribución de las instituciones normalistas en el fomento de la industria y la búsqueda del camino, hacia la prosperidad nacional.

Resalta la autora que en aras de culminar la revolución de Independencia con la emancipación mental y la revolución cultural, se orientó la educación mediante un modelo que llevara a la formación del nuevo ciudadano con una mentalidad abierta y receptiva, que asimilara las ideas del radicalismo liberal, cambio que se concibió y trazó, a partir de la formación de los maestros en las escuelas normales, las cuales centraron su objeto en dotar a los alumnos-maestros de los elementos necesarios para el cumplimiento de su misión de educadores y formadores de los ciudadanos para asumir los retos de la modernidad, pero que en realidad solo pudieron cumplir su tarea hasta finales del siglo XIX, debido a los devastadores conflictos sociales como el caso de la guerra de los Mil Días.

Otro trabajo sobre el siglo XIX, pero que aporta un examen de la dimensión que la reforma escolar liberal de 1870 les otorgó a los maestros de la época es “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”.<sup>24</sup> En esta investigación, se muestra como para el liberalismo radical, el maestro de escuela se convirtió en el tipo de ciudadano y de intelectual secularizado en oposición a la tradicional influencia del poder eclesiástico.

---

<sup>24</sup>LOAIZA CANO, Gilberto. El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. En: Historia crítica No. 34, diciembre de 2007. Págs. 62 – 90.

Con base en fuentes escritas de la época y bajo el método hermenéutico, el investigador trata de demostrar que la dirigencia liberal que orientó la reforma educativa intentó promover un ideal de ciudadano representado en la figura del maestro de escuela, surgida del incipiente sistema nacional de escuelas normales. Para demostrar la importancia que le concedió el régimen liberal radical a la formación de maestros de escuela, el autor recurre a la revisión de los principales títulos de la prensa instruccional de la época. De tal manera, que su trabajo está sustentado en una visión "nacional" proporcionada por la consulta de las principales publicaciones oficiales concentradas en el proceso de implantación de las escuelas normales y de formación de institutores, "La Escuela normal" y "El Maestro de escuela".

El autor considera que la consulta de estas dos publicaciones sería también lugar común en cualquier indagación sobre el tema y el período, así que decidió agregar la lectura de los periódicos instruccionalistas que existieron en los Estados federales; de modo que, aunque no se citan todos los títulos en su artículo, fueron consultadas varias publicaciones auspiciadas por las élites regionales del radicalismo, entre 1870 y 1882, argumentando que esas publicaciones pueden aproximar mejor a las disparidades en la aplicación y concreción del proyecto educativo liberal radical.

El autor llama la atención sobre la historiografía de la educación en Colombia, ya que considera que para el siglo XIX poco ha avanzado y no existe una obra que examine la educación durante todo el proceso de formación republicana ni menos que inscriba ese examen en una historia de la cultura que dé cuenta, por ejemplo, de las mutaciones que debieron preceder o acompañar las tentativas de implantación de sistemas de enseñanza. Es decir, a la ampliación del universo de la opinión pública, de los productores y consumidores de opinión; a la ampliación del mundo de la gente letrada; a la diversificación de las modalidades de acceso a la lectura; a la implantación, o no, de redes de bibliotecas; a la difusión de un

discurso de lo que podríamos llamar la sujeción republicana, o de un discurso concentrado en garantizar fieles cristianos, en vez de ciudadanos emancipados del dogma católico.

En lo que concierne al proyecto educativo de los liberales radicales, que se plasmó en la "reorganización" de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, en 1867, y en la creación de un sistema nacional de escuelas primarias y de escuelas normales, a partir de 1870, el autor resalta que la historiografía colombiana parece haberse concentrado en estudios de caso circunscritos a algunas regiones. Finalmente, Loaiza Cano reconoce su trabajo como una contribución a la historia social del maestro de escuela, que permite mostrar, o al menos insinuar, que éste fue un sujeto central de las reformas escolares del decenio 1870, y que el liberalismo radical intentó erigirlo como la figura civil y laica por excelencia que podía relativizar la antigua influencia del cura en la parroquia.

Dentro de los **estudios locales** encontramos el macro proyecto “La Organización del Tiempo de los Maestros. Influencia en su Calidad de Vida y Calidad de la Educación”<sup>25</sup>, este macro proyecto de enfoque cualitativo, presenta un diseño etnográfico, con la posibilidad de aplicar técnicas de tipo cuantitativo en los proyectos que se requiera. Estudia la problemática de calidad de la educación desde la organización del tiempo de los maestros, y la calidad de las condiciones de vida de los maestros y su objetivo es determinar la influencia que tiene la organización del tiempo de los maestros en su calidad de vida y en la calidad de la educación que imparten, con el fin de contribuir a conocer mejor el estado actual de la educación, a identificar qué políticas influyen directamente sobre él y qué políticas y acciones se requieren para la eficaz administración y organización del tiempo de los maestros en función de su calidad de vida y calidad de la educación.

---

<sup>25</sup> Del grupo de investigación Calidad Educativa y Gestión Escolar, CEGE.

Dentro del macro proyecto de investigación, encontramos un primer estudio sobre “la organización del tiempo de los maestros”<sup>26</sup>, que pretende determinar la influencia de la organización del tiempo de los maestros en su calidad de vida y calidad de la educación. Esta propuesta se desarrolló a través de un proceso de investigación cualitativa de diseño etnográfico con la participación de maestros de varias instituciones escolares de la ciudad de Bucaramanga. El objetivo del trabajo fue indagar por la manera en que la organización del tiempo laboral de los maestros favorece su calidad de vida y calidad de la educación, concluyendo que uno de los problemas claves para la calidad de vida del maestro y calidad de la educación es la organización del tiempo, y que ello generaba como consecuencia entre otros factores, malestar en los docentes causado por extensos horarios laborales que a su vez se convierten en riesgos para su salud y buen desempeño profesional, limitando sus posibilidades de actualización y formación permanente y mejoramiento de su calidad de vida personal, familiar y social.

Las autoras de la investigación, dan a conocer la importancia que representa la organización del tiempo de los maestros como un factor determinante para su calidad de vida y calidad de la educación. En sus primeros capítulos, abordan las concepciones de calidad de vida del maestro y calidad de la educación, la influencia de las políticas educativas en el tiempo de los maestros, la influencia de la organización del tiempo en la calidad de vida de los maestros y calidad de la educación y la organización del tiempo para la formación permanente de maestros.

En los capítulos finales de la investigación, se expone el análisis de lo investigado y, se menciona que actualmente, el maestro se encuentra saturado de labores que le impiden llevar su vida personal con tranquilidad, esto debido

---

<sup>26</sup>GOYENECHÉ DELGADO, Marleny; RINCÓN CEPEDA, Margarita. La organización del tiempo laboral de los maestros: calidad de vida y calidad de la educación. (Tesis de Maestría) Bucaramanga: UIS; 2001.

a que el sistema educativo le exige un desempeño fructífero con el cual se consolide la calidad de la educación que imparte y evidencian que tanto las políticas, procedimientos, acciones y responsabilidades que conlleva la organización del tiempo del maestro han generado sobrecarga laboral, que en no pocos casos, afecta la salud y bienestar del maestro a nivel personal, familiar, social y laboral. Se concluye que la valoración y reconocimiento social del maestro constituye parte fundamental para la dignificación de la profesión magisterial, incluyendo el mejoramiento de las condiciones socio-laborales, actualización y formación permanente, aspectos que a través de la investigación mostraron su influencia en la calidad de vida y calidad de la educación.

Un segundo estudio sobre la “organización del tiempo laboral del maestro durante el período 2001 – 2013, relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico.”<sup>27</sup> En él, la autora plantea que la organización del tiempo de los maestros es un factor determinante para garantizar una educación de calidad e investiga sobre la relación que tiene la organización del tiempo laboral, con la calidad de vida y la calidad del quehacer pedagógico.

La propuesta se desarrolla a través de un proceso de investigación cualitativa de diseño etnográfico, con la participación de maestros de una institución educativa del municipio de Bucaramanga, concluyendo que uno de los problemas claves para la calidad de vida del maestro y la calidad de su quehacer pedagógico, es la organización del tiempo laboral, ello ha generado como consecuencia entre otros factores, malestar en los maestros causado por extensos horarios laborales que a su vez se convierten en riesgos para su salud y buen desempeño profesional, limitando sus posibilidades de

---

<sup>27</sup> OREJARENA BARRIOS, Alexandra. “Organización del tiempo laboral del maestro durante el período 2001 – 2013, relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico”. (tesis de Maestría) Bucaramanga: UIS, 2013.

actualización, formación permanente y mejoramiento de su calidad de vida personal, familiar y social.

El tercer y último trabajo local sobre el tiempo de los maestros, es el de Helga Johanna Rolón.<sup>28</sup> Se desarrolló a través de un proceso de investigación cualitativa, escogiendo como diseño el Relato de Vida y con la participación de maestros que laboran en colegios públicos pertenecientes al sector urbano y sector rural del Municipio del Playón, Santander, quienes para la época ya se encontraban ejerciendo su profesión.

La autora evidenció que las políticas, leyes, decretos, procedimientos, acciones, y responsabilidades que conlleva la organización del tiempo laboral del maestro han generado sobrecarga a nivel profesional, así mismo afirma que estas también han influido en la calidad del quehacer pedagógico de cada maestro, y en algunos casos, ha afectado la salud y bienestar del educador a nivel personal, familiar, social y profesional. Finalmente recomienda, que necesario constatar la importancia que tienen las instituciones educativas para los entes territoriales y el Ministerio de Educación Nacional, el pensar, y revisar la normatividad que regula la organización del tiempo laboral de los maestros, al igual que los incentivos y la forma de ascenso en la tabla salarial, pues concluye que si los maestros gozan de un mejor salario, pueden así tener una mejor calidad de vida y por ende, pensar en formarse de manera permanente y brindar una mejor calidad de su quehacer pedagógico.

## **2.2 PERSPECTIVAS LEGALES DE LA INVESTIGACIÓN**

En Colombia solamente se han promulgado tres leyes generales de educación. La primera, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), que en 1870

---

<sup>28</sup> ROLÓN CENTENO, Helga Johanna. La organización del tiempo laboral de los maestros. Relación con su calidad de vida y calidad de su quehacer pedagógico en el período de 1991 al 2000 (Tesis de maestría). Bucaramanga: UIS, 2013.

promulgó el gobierno del liberalismo radical del presidente Eustorgio Salgar. La segunda, la Ley Orgánica de Educación, de 1903, promulgada en el gobierno de José Manuel Marroquín y recordada como la Reforma Uribe por ser Antonio José Uribe, el ministro de instrucción pública, quien la tramitó. La tercera, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, aprobada tres años después de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991; Ley que fue acordada con la Federación Colombiana de Educadores FECODE, después de un amplio debate y movilización del magisterio colombiano.

Cada una de estas leyes fueron “el resultado del triunfo de un proyecto político en el poder, se proyectó socialmente a través de una ley general para realizar su modelo de hombre y de nación que ideológicamente se había representado; en esa medida cada ley general fue espejo y telescopio de una época: reflejaron el triunfo militar y político de una fracción y se proyectaron hacia el futuro moldeando la sociedad que soñaban con las herramientas de la ley.”<sup>29</sup>

Los procesos de modernización política, económica y social, que en vía de transformación, por lo menos en la intención, se plantearon los reformadores Radicales del siglo XIX colombiano, tuvieron un reflejo lógico en el sistema educativo y por ende en la labor de los maestros.<sup>30</sup> Los radicales simpatizaron con el federalismo y la introducción de la ciencia y la tecnología modernas en nuestro país, realizando una ampliación y mejoramiento en el sistema general educativo. Fue la Constitución de Rionegro de 1863 la que, según Zambrano Leal<sup>31</sup>, plasmó el federalismo puro de los radicales. Esta Carta le confirió plena autonomía política y administrativa a los nueve estados, cada uno administrativa y políticamente autónomo aunque manteniendo su unidad en los principios de la República federal. Como base fundamental, la idea de libertad estuvo presente en esta

---

<sup>29</sup> ÁLVAREZ, Alejandro. Leyes generales de educación en la historia de Colombia. Revista Educación y Cultura No. 25, diciembre de 1991, Bogotá, pág. 52.

<sup>30</sup> MELO, Jorge Orlando. Proceso de modernización en Colombia: 1850-1930. En: Revista de la Universidad Nacional. Medellín. No. 20 (Dic. 1985). Págs. 31-40.

<sup>31</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. Universidad, sujeto y radicalismo liberal colombiano. El régimen de gobierno de la moral de los sujetos. En: EDUCERE. Investigación arbitrada. Julio - diciembre de 2010. Págs. 381 - 394

constitución, esto se expresaría en la separación de la Iglesia de las funciones de los Estados, las libertades individuales y la educación.

Durante el federalismo radical existieron varios tipos de leyes, decretos y resoluciones, siendo una de las más importantes la que creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia (16 de septiembre de 1867). Con esta fundación y la de algunas escuelas técnicas como la Escuela de Minas de Medellín, el país comenzó a formar su primera élite técnica y empresarial y a incorporar en la enseñanza superior las naturales, meta que había comenzado a fraguarse desde fines de la colonia con la Expedición Botánica de José Celestino Mutis, pero que no había encontrado un desarrollo real hasta que se puso en marcha la reforma educativa de los gobiernos radicales.<sup>32</sup>

En 1870 fue la primera vez que los liberales lograron imponer la educación laica, gratuita y obligatoria, y también se definió la educación como una de las funciones del Estado. A pesar de que se decretó en el Estado más federalista de la historia de Colombia fue una estrategia educativa altamente centralizada y dirigida desde el ejecutivo con las facultades legales que le dio el Congreso Nacional. El Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de Nov. 1 de 1870 (DOIP)<sup>33</sup>, uno de los documentos más importantes de la historia educativa de Colombia, que introdujo en la legislación innovaciones que probablemente se habían considerado antes como posibilidad, porque hacían parte de las corrientes de ideas dominantes en el siglo XIX, pero que se habían aplazado por diferentes razones.

En 1886 la educación y la cultura del país pasaron a ser férreamente controladas por el catolicismo con la Constitución de Núñez y Caro de ese año y el Concordato de 1887. Este último, estableció en su artículo 12 que en las universidades y en

---

<sup>32</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. Los radicales. En: Revista credencial historia No. 66. Disponible en internet: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/junio1995/junio1.htm>. Consultado el 01/03/2012.

<sup>33</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Nov. 1/1870. Presentación de Jaime Jaramillo Uribe. Disponible en internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf) Consultado el 19/02/2014.

los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizaría y dirigiría “en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica.”<sup>34</sup> De esta manera, los conservadores del movimiento de Regeneración<sup>35</sup> establecieron que la educación pública sería organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos, sería también gratuita y no obligatoria. La educación entonces, comenzó en este período, a ejercer un papel más de naturaleza ideológica, pero distante de cualquier aspiración de convertirla en un soporte de la producción, la formación técnica y científica de la población.

En cuanto a las demás leyes, encontramos que durante el periodo radical, siguiendo a Zambrano Leal, se expidieron las siguientes: Ley 4ª del 7 de marzo de 1874 adicional a la ley 94 de 1873 que determina el número de alumnos oficiales que debe haber en la universidad nacional. Proyecto de Ley del 22 de febrero de 1878 sobre establecimiento de universidades en los Estados, Ley 106 del 23 de agosto de 1880 que organiza la instrucción pública nacional. Ley 3ª del 24 de febrero de 1881 sobre becas de los Estados en la Universidad Nacional. A nivel de los Estados, el Estado soberano de Santander expide las siguientes leyes: Ley de instrucción pública de 1874; Ley del 8 de octubre de 1873; la de instrucción pública del 31 de diciembre de 1875, del 18 de noviembre de 1876 y la de 1877. 48 Decretos a nivel nacional, referentes a algunos aspectos reformativos del decreto orgánico del 13 de enero de 1968.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> CAMELO, Alfredo. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana 1900–1950, Revista Educación y Cultura No 50, Bogotá, agosto de 1990, pág. 35.

<sup>35</sup> Hacia 1886, el movimiento político de la Regeneración, que unió a liberales independientes y a conservadores, planteó la unificación de los diversos sectores políticos en torno a un Estado fuerte y centralizado, la religión católica como instrumento central de unificación ideológica y dio paso a un proyecto nacional que se definió en el lema “Una nación, una raza, un Dios.”

<sup>36</sup> ZAMBRANO LEAL. Óp. Cít.

## **2.3 UNA REVISIÓN CONCEPTUAL DEL ASUNTO A INVESTIGAR.**

Dentro de la lectura inicial de algunos autores, se han identificado algunos planteamientos teóricos que van a fundamentar la investigación a desarrollar, reiterando que no se pretenderá traer conceptos del presente a una realidad donde no existían, si no observar en los documentos que conceptos aplicaban para la realidad de los maestros de la época. Dentro de los conceptos actuales, se han revisado los siguientes: tiempo, educación y proyecto de nación, organización escolar y finalmente, el concepto de maestro como ciudadano ejemplar.

### **2.3.1 El tiempo**

El concepto de tiempo ha sido un referente de estudio desde tiempos inmemorables, su significado varía según el punto de vista que se tome y la disciplina en la que sea tratado. El abordaje que se hará de este concepto en esta investigación será desde la comprensión social de tiempo. Norbert Elias,<sup>37</sup> expone que con la palabra “tiempo” nos remitimos a la puesta en relación de posiciones y periodos de dos o más procesos factuales, que se mueven continuamente. Los acontecimientos en curso son perceptibles, pero la relación entre ellos constituye una elaboración de percepciones que hacen hombres con ciertos conocimientos. Queda expresada en un símbolo social comunicable: el concepto tiempo que en una sociedad determinada y con la ayuda de un modelo sensible formado por sonidos, puede comunicar de un hombre a otro la imagen mnemotécnica, experimentable, aunque no perceptible a los sentidos.<sup>38</sup> El tiempo no es ni un dato objetivo, ni tampoco un dato innato de la naturaleza humana, sino que se trata de una síntesis humana y de un instrumento simbólico-social humano que nos sirve como medio especial de orientación en el devenir, y que resulta incomprensible sin referirlo a ciertos procesos sociales y a todo un acervo de saber cultural que se ha

---

<sup>37</sup> ELIAS, Norbert. Sobre el tiempo. Madrid: Taurus, 1989. 213 pp.

<sup>38</sup> *Ibíd.* Pág. 19.

ido aprendiendo y transmitiendo y perfeccionando, de generación en generación, en un proceso de evolución del que es fruto.

La función principal y la utilidad que Elias le da al tiempo, es la de servir como medio o instrumento de orientación. Esta idea fundamental del tiempo como medio o instrumento para la orientación humana, la expresa el autor así: “El tiempo es único, porque utiliza símbolos –principalmente numéricos, en el actual estadio– para orientarse en el incesante flujo del acontecer, en la sucesión de los eventos, en todos los niveles de integración: físico, biológico, social e individual”<sup>39</sup>

Por otra parte, Existe una evolución del proceso de determinación y sentimiento del tiempo, que no existía en estadios anteriores de la humanidad, y que se dirige hacia una mayor disciplina y auto coacción del tiempo que se refleja en la estructura de nuestra personalidad, sobre todo, a partir de la Edad Moderna y ya de forma muy marcada en las sociedades actuales industrializadas avanzadas.

Siguiendo a Elias, podríamos distinguir tres niveles de integración en la evolución de la determinación del tiempo: el natural, el social y el individual, y estarían interconectados. En primer lugar estaría el nivel de la Naturaleza, que sería el nivel donde tienen lugar los fenómenos naturales recurrentes e inhumanos, como por ejemplo el movimiento de los astros. En segundo lugar, integrado en el nivel anterior, estaría el nivel social, donde se construyen instrumentos de factura humana para determinar y regular el tiempo, como por ejemplo los relojes o los calendarios. En tercer lugar, estaría el nivel individual, donde la determinación del tiempo se presenta en forma de autodisciplina aprendida socialmente e integrada en la estructura misma de la personalidad. Por tanto, cada vez avanzamos más hacia una red temporal más y más fina en las distintas determinaciones y

---

<sup>39</sup> Ibíd. Pág. 30.

regulaciones del tiempo, una “retícula temporal continua, muy general y cada vez más ceñida, que influye sobre las actividades humanas, a todo su largo y ancho”<sup>40</sup> Así que ese sentimiento, esa necesidad de tiempo en el que nosotros actualmente nos movemos, y que nos obliga a interrogarnos constantemente acerca de las horas y de los días, tiene su razón de ser, según Elias, en el hecho de que las estructuras de la personalidad de los individuos se conforman de acuerdo con los estadios de desarrollo de las sociedades en las que dichos individuos crecen y aprenden, de tal forma que, nos vemos insertos desde que nacemos, en un rígido entramado social de determinaciones temporales, tendemos a pensar que el tiempo existe por su cuenta y que su sentimiento es algo común a todos los seres humanos.

Hay actitudes sociales, como la sensibilidad para con el tiempo, que forman parte de la estructura de la personalidad de los individuos de sociedades como la nuestra, y que según Elias son fruto de un proceso civilizador modelador. Este es un fenómeno social que, al parecer, seguirá aumentando en el futuro y que, desde luego, no existió en estadios anteriores donde “las exigencias sociales respecto a la determinación del tiempo no eran ni con mucho tan apremiantes como en los Estados muy organizados de la Edad Moderna y menos aún como en las sociedades industrializadas de la actualidad”<sup>41</sup>

Además de perfeccionar los instrumentos con los que se mide el tiempo, los hombres aprendieron a dominar no sólo la coacción externa del tiempo propia de su sociedad concreta, sino también la interiorización de la misma a modo de pauta de autoacción que abarca todas las dimensiones de la existencia del individuo, y que, en caso de no aprenderla e interiorizarlas en la estructura misma de su personalidad, tendría como consecuencia una inadaptación social. Al respecto Elias menciona: “En efecto, todo adolescente sabe pronto reconocer el tiempo

---

<sup>40</sup> *Ibid.* Pág. 108.

<sup>41</sup> *Ibid.* Pág. 30-32.

como símbolo de una institución que igualmente pronto empieza a coaccionarlo. Si dicho adolescente no aprende, durante los primeros diez años de su edad, a desarrollar una autoacción que corresponda a esta institución o, en otras palabras, si este joven no es capaz en esa sociedad de ajustar su conducta y sensibilidad a la institución social del tiempo, le será muy difícil, sino imposible, ocupar la posición de un adulto.”<sup>42</sup>

De esta manera, se fue gestando la temporalidad social moderna, que se ordenó y se organizó en diversos tiempos: de ocio y de trabajo, de descanso, de comidas, de festejos, etc. Modalidades que terminaron homogeneizándose en función de las adecuaciones de los instrumentos de medición del tiempo.<sup>43</sup> Así, para los individuos de la modernidad el tiempo del compromiso y el deber social, es decir, el empleado en transportes, jornada laboral, alimentación, se organiza desde el criterio cuantitativo. El tiempo dedicado al sueño y el llamado “tiempo libre” transcurre, en cambio, bajo el imperio de los deseos momentáneos y la atención a las vivencias personales. En este contexto, junto con la reglamentación minuciosa del tiempo, aparecerá una subjetividad construida por las tecnologías y saberes disciplinarios y la manifestación de una opresión, que estaría más cerca de lo que Foucault denomina relaciones de poder, que en el caso del hospital, la prisión y la escuela vendrían a significarse como similares: “formas de coerción, esquemas de coacción aplicados y repetidos. Signos, horarios, empleos de tiempo, movimientos obligatorios, actividades regulares, meditación solitaria, trabajo en común, silencio, aplicación, respeto, buenas costumbres.”<sup>44</sup> Según Foucault, El empleo del tiempo es una herencia de las comunidades monásticas; su modelo estricto rápidamente se difundió. Sus tres grandes procedimientos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición. “El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder.”<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Ibid. Pág. 21.

<sup>43</sup> Ibid. Pág. 209-215.

<sup>44</sup> FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. Pág. 121.

<sup>45</sup> Ibid. Pág. 137- 40.

Específicamente sobre el tiempo escolar, Aniko Husti<sup>46</sup> menciona al igual que Elias, que cada época elabora una concepción del tiempo propia en función de su vida política, económica, cultural y social. Sin embargo, La organización del tiempo escolar ha permanecido anclada en su estadio arcaico y en su configuración monolítica desde el siglo XIX hasta nuestros días a pesar de los cambios operados en contenidos, objetivos, métodos, y de la evaluación. La hora permanece como la unidad pedagógica básica de la enseñanza. La clase se corresponde con la duración de la hora; la planificación del tiempo se estructura, por tanto, en función de este parámetro, quedando dividida en horas, etc. Según Husti, La institución escolar está en completa contradicción consigo misma al imponer el modelo de organización secular, inmutable y uniforme, y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos, como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos; objetivos, todos ellos, que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil.<sup>47</sup>

Ahora bien, la organización del tiempo acosa a los docentes, desencadenando en ellos un conflicto interno que les impide pensar rectamente, desviando su pensamiento y perjudicando su imagen ante el público y ante los alumnos. “Los docentes saben que la pedagogía de la clase es insuficiente (...); que un auténtico trabajo de equipo sería más eficaz y que sólo sería posible disponiendo de mucho tiempo; que, haciéndose más presentes a sus alumnos, podrían ayudarles a aprender de mil maneras y que, si no son capaces de imaginarlas, es precisamente porque no quieren imaginarse a sí mismos presentes durante más tiempo en el centro. Afirmando que ellos saben todo esto, lo saben en algún olvidado

---

<sup>46</sup> HUSTI, Aniko. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. En: Revista de Educación No. 298. Madrid: Ministerio de educación cultura y deporte, 1992. Pág. 271.

<sup>47</sup> *Ibíd.* Pág. 273.

rincón de su mente, pero que no quieren saberlo, que están en conflicto con este saber porque cuestiona sus privilegios en el tiempo.”<sup>48</sup> Para Husti, la moneda con la que los docentes pagan sus privilegios en el tiempo es su propia autonomía intelectual, la capacidad de reflexionar sobre su profesión. El actual descubrimiento del valor del tiempo para la vida del individuo, para el funcionamiento de la sociedad, así como para el rendimiento de la economía, ha hecho del tiempo un verdadero desafío.

### **2.3.2. Educación y proyecto de nación**

Como consecuencia de la independencia de América con España, todo el continente cambió su estructura política hacia la división de los territorios en pequeñas soberanías, siguiendo las grandes divisiones administrativas coloniales. Cada región de éstas se convertiría en el futuro en un Estado Nación, no sin antes haber pasado por un complejo proceso de transición de sus estructuras coloniales económicas y políticas a unas “modernas” avaladas por las ideas de la ilustración traídas a América por la naciente clase criolla.

Benedict Anderson<sup>49</sup> examina la creación y la difusión mundial de las “comunidades imaginadas” de la nacionalidad. Anderson analiza los procesos que crearon esas comunidades: la regionalización de las creencias religiosas, la decadencia de antiguos reinos, la interacción entre el capitalismo y la imprenta, el desarrollo de lenguas nativas de Estado y las volubles ideas sobre el tiempo. Muestra cómo un nacionalismo que se había producido en las Américas fue adoptado y adaptado por grupos populares y por las potencias imperialistas en Europa, y en Asia y África por las fuerzas antiimperialistas.

Este autor se inclina a una definición constructivista: las naciones son artefactos fabricados por los nacionalismos. La pregunta por la nación expresada en ¿qué es

---

<sup>48</sup> *Ibíd.* Pág. 281.

<sup>49</sup> ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el Origen y Difusión del Nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, 315 pp.

una nación? ha sido desplazada por otra: ¿cómo se construye la nación? Anderson se aproxima al primer cuestionamiento cuando afirma que una nación es “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana.” Sin embargo otros autores, como Ernest Gellner, sostienen que si se considera al nacionalismo como una ideología de unificación, éste antecede siempre a la constitución de las naciones. Caso contrario, el nacionalismo se apropia de las culturas y sobre ellas funda las naciones.

Si se aborda la definición de Anderson en donde explica que una nación debe estar compuesta por varios conceptos fundamentales, se haría referencia a una identidad común, un proyecto unificador, una cultura en la que cualquier individuo puede identificarse. Anderson nos explica, que una nación es una "comunidad imaginada" porque ningún ciudadano, llegara a conocer a todos sus compatriotas por más que la nación sea pequeña, sin embargo para que se pueda hablar de nación, debe existir un número considerable de miembros que se consideren parte de ésta y que se comporten como si así ocurriera. Otro elemento que es considerado por Gellner cuando se habla de nación, es el concepto de Estado, concepto que es retomado desde la perspectiva Weberiana en donde se considera como “El agente que detenta el monopolio de la violencia legítima dentro de la sociedad.” Nación y estado así emergen por diferentes aristas; el nacionalismo sostiene que son dos partes de una misma unidad, sin embargo estas no son condiciones estrictamente necesarias. Ya más centrados en el escenario colombiano, autores como König pueden presentar cuestiones más adaptadas a nuestro contexto.

En el documento revisado para la presente investigación es interesante observar la convicción de que hasta el momento no existe ninguna definición general satisfactoria del nacionalismo, ya que todas las usuales se basan más en las formas exteriores, que en sus condiciones de surgimiento y las funciones que va asumiendo en los distintos momentos.

En éste texto, el autor entiende la Nación como un "proyecto nacional", una idea o un "orden imaginado", definiciones que permiten considerar y respetar las realidades cambiantes y las modificaciones de una nación en el tiempo. El nacionalismo, por su parte, tampoco puede ser definido de una manera abstracta y general. König parte de un modelo de crisis del desarrollo político y relaciona el nacionalismo con los problemas de cambios estructurales con que se ven enfrentadas las sociedades en el transcurso de su modernización social y política. El trabajo de König concluye que el nacionalismo surgió como respuesta a cambios estructurales (influidos tanto desde adentro como desde fuera) en el dominio del estado y de la economía, como reacción al limitado margen de cambio social y regional, pero también como protesta por el desmesurado déficit de modernización que caracterizaba a la Nueva Granada, pues como plantea Ocampo, Colombia era uno de los países más atrasados en cuanto al desarrollo exportador y la infraestructura interna pues "A fines de la colonia, el actual territorio colombiano registraba uno de los índices de apertura al exterior más bajos de toda Latinoamérica,"<sup>50</sup>

En la Colombia de la segunda mitad del siglo XIX, la progresiva constitución de un Estado-nación va acompañada de un creciente fenómeno de referencia a las naciones de Europa occidental, que se afirman como fuentes esenciales de inspiración del debate público. La obra política de la Independencia y de los primeros decenios de la República había dejado incompleta la labor de construcción del Estado-nación, y los ejemplos tomados de las experiencias europeas iban a asumir un papel considerable en el conflictivo debate sobre las modalidades de esa construcción nacional. En el XIX se produjeron alrededor de 70 guerras derivadas del vacío de poder que se produjo después del triunfo de la Guerra de Independencia. Nueve de las guerras civiles tuvieron un carácter verdaderamente nacional. Los movimientos nacionalistas en Colombia en el Siglo

---

<sup>50</sup>Ocampo, José Antonio. Colombia y la Economía mundial 1830–1910. Bogotá: Siglo XXI, 1984. Pág. 25

XIX fueron movidos por unas élites que pretendían alcanzar o continuar de una u otra forma con el poder.

El nacionalismo colombiano, tal como se dibuja a finales del siglo XIX, con carácter exclusivo, su búsqueda de autenticidad nacional y su aparente rechazo de las influencias exteriores, se origina esencialmente en la cultura cosmopolita de las elites políticas, y se concibe, particularmente durante la Regeneración, como un instrumento que permite retardar la irrupción de las masas de la política nacional. En la Consolidación Nacional de Colombia en el siglo XIX hubo diversas tendencias político-administrativas, que hicieron prevalecer en unas etapas el Centralismo Político y en otras el Federalismo. Gabriela Ossenbach, en el prólogo al trabajo de Alejandro Álvarez Gallego<sup>51</sup> menciona que, en concordancia con la formación de los estados nacionales, la educación pública jugó un papel fundamental, “no solo como parte de la institucionalización de la nueva organización política, sino también como vehículo para la creación de imaginarios nacionales, la legitimación del poder y la formación de incipientes hábitos ciudadanos.”<sup>52</sup> De esta manera, aunque se ha aceptado que el nacionalismo tuvo un componente educativo importante, más que un componente, la educación estuvo en el centro del proyecto nacionalista. Por eso se afirma “que el nacionalismo fue un proyecto político pedagógico.”<sup>53</sup> Así, la nacionalización del pasado, del territorio y del pueblo, fue un proceso pedagógico, que se dio en medio de disputas ideológicas, luchas sociales, acciones gubernamentales, formas de subjetivación, y constitución de disciplinas y profesiones muy particulares. Por eso, la escuela y las instituciones formadoras de maestros ocuparon un lugar privilegiado en esta historia, pues fueron los mecanismos privilegiados para oponer los modelos de construcción del Estado republicano.

---

<sup>51</sup> ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. Formación de Nación y educación. Bogotá: Siglo del Hombre, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, 2010.

<sup>52</sup> *Ibíd.* Pág. 9.

<sup>53</sup> *Ibíd.* Pág. 15.

### 2.3.3 Organización escolar

La escuela como una institución esencialmente disciplinaria ha dispuesto como una de sus más relevantes funciones el mantenimiento y el control de los estudiantes, en un tiempo y en unos espacios determinados, dispuestos minuciosamente bajo lo que podría definirse como la lógica de la organización escolar.<sup>54</sup>

En una primera aproximación a este concepto, nos encontramos con que equivale a "establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando los medios y las personas adecuados."<sup>55</sup> La organización se presenta desde una doble perspectiva. Es una acción y a la vez, un proceso; algo que está continuamente ejecutándose y que demanda, por su propia naturaleza, actuaciones diversas y múltiples conducentes a un fin concreto y previsto con anterioridad. Al referirnos a la organización lo hacemos siempre encaminándola hacia un objetivo o fin, preparando para ello unos medios o recursos convenientes de carácter personal o material y dando a éstos últimos el cauce adecuado para que cumplan con eficacia su cometido. De manera que organizar no es un asunto sencillo, pues en palabras de Víctor García Hoz "Organizar vale tanto como disponer ordenadamente las partes de un todo, por otra parte, es una actividad que se realiza con algo complejo; las cosas simples no son susceptibles de organizar."<sup>56</sup>

La organización escolar es el estudio científico de las instituciones docentes y de la adecuada y ordenada gestión de los elementos que las integran para favorecer los aprendizajes y propiciar la educación.<sup>57</sup> Según puede observarse en la literatura revisada, en las últimas décadas se han utilizado desarrollos teóricos y metodológicos para la descripción, explicación y diseño organizacional de la escuela desde muy variadas fuentes y perspectivas. Pueden encontrarse

---

<sup>54</sup> DE LA FUENTE, Erika; RECIO, Carlos Mario. Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930. Tesis de grado. Universidad del Valle, Departamento de Historia, 2004. Pág. 1.

<sup>55</sup> Diccionario de la real Academia de la Lengua. 22.ª Edición. Madrid: Espasa, 2001.

<sup>56</sup> GARCÍA HOZ, Víctor. Pedagogía sistemática, Madrid: Rialp, 1963. Pág. 209

<sup>57</sup> GRAIZER, Oscar L. Escuela como organización Elementos para la construcción de lenguajes de descripción. Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador. Año 1 N° 1. Pág. 3

desarrollos provenientes de las teorías de la organización y administración de empresas, así como del campo de la psicología y la etnografía, los cuales han influenciado principalmente en la modificación de las metodologías de investigación, y en el estudio de las relaciones a nivel del aula y de la disciplina en la escuela, entre otros. La sociología, desde diversas perspectivas, ha sido otra fuente fundamental para el estudio de la escuela.

Hoy, la organización escolar no puede dejar de verse sin contemplar su elemento personal más importante: los estudiantes y los maestros. Los primeros generan actividades que se refieren a su admisión, clasificación, agrupamiento, programación de su actividad, problemas de disciplina, de promoción y de comprobación de su rendimiento. Los segundos se dedican enteramente a la tarea educativa. Si el maestro tiene un contacto más directo con los alumnos, también ha de contarse con otro personal docente, rectores, coordinadores, psicólogos, médicos escolares y trabajadores sociales en su misión asesora. Cae dentro del campo de la organización escolar precisar detalles sobre la función, formación, selección y perfeccionamiento de este personal, así como prevenir la actuación conjunta de todos ellos.

Como elementos materiales de la organización escolar, específicamente de la organización del espacio, encontramos el edificio escolar, el mobiliario, y el material didáctico que es el utilizado por el maestro y los alumnos como auxiliares de su trabajo. La actividad escolar se proyecta en el llamado plan de aula, cuya teorización constituye los estándares y los planes de cada institución, que incluyen, “no sólo lo que el alumno ha de aprender, sino todo lo que tiene que hacer y realizar para alcanzar el aprendizaje.”<sup>58</sup> En cuanto a la legislación y la administración escolar poseen hoy los países un medio de acción político-administrativa que inspira unidad de objetivos a las distintas instituciones educativas. Recordemos cómo la ordenación de los sistemas escolares

---

<sup>58</sup>GARCÍA HOZ, Víctor. Diccionario de Pedagogía. Barcelona: Espasa, 1964. Pág. 745.

correspondió primeramente a las instituciones religiosas, más tarde influyeron claramente los complejos económicos, y por fin, los grupos políticos. Cada nación es lo que es, gracias a la cultura y la educación de sus ciudadanos, y, ciertamente, estos valores culturales y educativos han seguido unos cauces marcados por condicionamientos de orden nacional.<sup>59</sup>

Interesa significar aquí una característica esencial de la organización escolar: su propia existencia y sus modos de acción dependen de lo que la comunidad ha previsto o desea obtener de los estudiantes. Es indudable que tanto la entidad de la organización escolar como el funcionamiento de los servicios escolares están, antes de nada, subordinados a una conciencia y a un destino prefijados por la sociedad. Y esta disposición social, a su vez, está configurada por hechos como la tradición, las costumbres, la organización económica, política, religiosa, etc.

El trabajo escolar, en definitiva, está articulado con el de otras instituciones docentes y más ampliamente, con una reglamentación de tipo unificador en cada país. De gran interés para nuestro trabajo, corresponde la periodización del trabajo escolar, del curso y los horarios escolares, lo que nos conduce inmediatamente al tema del tiempo y su organización.

Las innovaciones pedagógicas de finales del siglo XIX, estuvieron encaminadas al desarrollo de la educación primaria como base y fundamento de la ilustración de los ciudadanos. La mayor preocupación de los gobiernos radicales tenía como meta, la creación de un sistema de educación pública. Según Jaime Jaramillo Uribe: "la reforma de 1870, puede juzgarse como la de mayor aliento en la historia de la cultura nacional, sobre todo si se tienen en cuenta los precarios antecedentes de donde partía. Abarcó todos los aspectos de la educación, la escuela primaria, la secundaria y los estudios universitarios. Por primera vez el

---

<sup>59</sup>GRAIZER, Oscar L. Óp. Cit. Pág. 5.

país dio prioridad a la escuela de primeras letras".<sup>60</sup> Así las cosas, se puede pensar que la reforma de 1870 fue innovadora y se caracterizó por lo siguiente: se concibió de manera integral el problema educativo, en donde la pedagogía, los docentes y la planta física eran elementos fundamentales en la creación de escuelas; se previó la formulación de una concepción pedagógica y se concibió una organización general administrativa.

Los métodos de enseñanza, sistemas disciplinarios, construcciones escolares y los valores morales fundamentales fueron la base de la labor formativa. La administración del sistema educativo se orientó hacia una forma unitaria y con autonomía dentro de las funciones del Estado. Se creó la Dirección Nacional de Instrucción Pública, dependiente del Ministerio del Interior y con la responsabilidad de desarrollar la política gubernamental, para lo cual contó con una organización regional jerarquizada hasta las juntas de vigilancia locales que estuvieron integradas por ciudadanos ilustrados, quienes vigilaban el cumplimiento de la obligatoriedad de la asistencia de los niños a las escuelas.

Las Escuelas Normales se crearon para la formación de los maestros de las escuelas primarias, cuyos gastos de funcionamiento y obligaciones administrativas fueron compartidos y divididos entre la nación, los Estados Federales y los Distritos Municipales. Las escuelas fueron divididas en cinco tipos o niveles, así: primarias elementales, primarias superiores, de niñas, normales nacionales y seccionales y casas de asilo. Los hogares Infantiles o casas de asilo fueron destinados a guarderías, pero eran solo para las ciudades capitales.

Las escuelas primarias elementales, destinadas a la enseñanza de las primeras letras, tenían materias como lectura, escritura, aritmética, lengua castellana y derechos y deberes del ciudadano. Las escuelas primarias superiores, por su

---

<sup>60</sup> JARAMILLO URÍBE, Jaime. El Proceso de la Educación en la República (1830-1886). En: Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta Colombiana, 1989. Pág. 227.

parte, desarrollaron programas en todas las áreas, pero sin descuidar la geografía, la higiene, la geometría, la urbanidad y la religión; éstas sirvieron de base para pasar a las escuelas normales. Las escuelas de niñas, además de enseñarles lo relativo a las de primeras letras, orientaron su formación hacia los hogares y la economía doméstica.<sup>61</sup> En las escuelas modelos y los colegios públicos se enseñó caligrafía, castellano, ortografía, cálculo, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, contabilidad, geografía, cosmografía, inglés, francés, latín, gimnasia y otras.

Las instituciones privadas generalmente se acoplaban a los programas oficiales, pero además daban religión y otras que consideraran necesarias para el desarrollo de la persona. El espíritu pedagógico, estaba orientado hacia la formación de un ciudadano virtuoso y moralista. Se consideró que el niño debía estar libre de presiones psicológicas y por eso los maestros se esforzaban para elevarles el sentimiento moral, en donde los principios de piedad, justicia, respeto, verdad, amor a la patria, sobriedad, industria y tolerancia debían estar presentes.<sup>62</sup>

Era lógico porque la sociedad burguesa liberal que estaba en formación respaldaba el decálogo de virtudes que le ayudaran a asegurar los beneficios de la libertad. Se buscaba también, crear un pensamiento ilustrado, despertar entre los niños el amor y cuidado por la naturaleza. Los radicales estuvieron convencidos de que el sistema republicano y democrático sólo se podía sostener con el apoyo de los ciudadanos ilustrados, por lo cual debían trabajar en el campo educativo. Por primera vez se consideró la instrucción obligatoria en la República ya que antes sólo se había pensado que fuera gratuita, pero no obligatoria.

La educación popular concebida por el gobierno fue muy importante en la orientación y conservación de ideales como: el de las libertades públicas, el

---

<sup>61</sup>BAÉZ OSORIO Miryam. Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas. En: Colombia Revista Historia De La Educación Latinoamericana. Bogotá: Búhos Editores, 2000. Pág. 111 – 134.

<sup>62</sup>Ibíd.

sufragio y los planes de progreso económico y social de la época, que no sólo permitieron al Estado colombiano una de las mejores expresiones de su soberanía, sino que le sirvió de base para entrar en la órbita de modernidad. Además, El decreto de reforma educativa que sirvió para organizar la educación en la década del setenta, dejó abierto el campo para que la Iglesia Católica pudiera ofrecer la enseñanza religiosa en los establecimientos educativos, en donde las directivas de estos centros de formación, mediante acuerdo previo con los párrocos le asignaban el espacio y así la mayoría pudo disfrutar del servicio pertinente.

#### **2.3.4 El maestro como ciudadano ejemplar**

En el estudio “Crónica del desarraigo, Una reflexión en torno a la historia del Maestro en Colombia” se considera a los primeros maestros en el país como producto de la iniciativa personal. Señalan los autores: “la enseñanza pública de las primeras letras en Colombia aparece ligada a la posibilidad de cierta redención económica, posibilidad planteada para algunos sujetos que vinculan la enseñanza de las primeras letras a la enseñanza de un oficio artesanal.”<sup>63</sup>

Los primeros maestros coloniales estaban supeditados a los favores del cura y su vida estaba llena de privaciones; eran un gremio inexistente en la estructura de poder de la época, relegado, al igual que la educación en las prioridades de la Corona. En la independencia, ya los maestros logran demostrar su capacidad de influenciar la sociedad en pos de transformaciones sociales, económicas y políticas; ya para el liberalismo radical, el maestro de escuela se convirtió en el modelo de ciudadano y de intelectual laico en oposición a la tradicional influencia del sacerdote católico.

---

<sup>63</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. CASTRO V, Jorge Orlando. NOGUERA R, Carlos Ernesto. Crónicas del desarraigo, Una reflexión en torno a la historia del Maestro en Colombia, Revista Educación y Cultura No. 16, Bogotá, octubre de 1988, págs. 46-43.

Según Gilberto Loaiza,<sup>64</sup> el liberalismo radical concentró sus esfuerzos, en la década de 1870, en moldear el ciudadano ideal según la concepción de un liberalismo que intentaba construir una sociedad republicana sin la tutoría cultural de la Iglesia católica. Y ese ciudadano ideal debía ser el maestro de escuela, el maestro preparado por las escuelas normales que implantaron los gobiernos radicales. El maestro de escuela, sobre todo en la versión masculina, debía ser un individuo con influencia en la vida pública aldeana, es decir, debía estar en capacidad de disputarle la antigua preeminencia al gamonal, al tinterillo y al cura; debía, además, ser un individuo capacitado para la vida asociativa y deliberante; eso significa que debía hacer parte de los círculos de opinión, difusor de las bondades del sistema educativo liberal; también debía ser un modelo de costumbres cívicas, modelo de sobriedad y temperancia tanto en la vida privada como en la vida pública.

Entre 1870 y 1872, los reformadores radicales crearon escuelas normales en los nueve estados federales; ellos pretendían asegurar la formación permanente de un cuerpo laico de institutores y afirmar el control del Estado sobre el sistema de enseñanza. Las escuelas normales debían ser la clave del sistema de enseñanza primaria y el lugar de reproducción de ese sistema; los maestros egresados debían ser, además, los agentes de un Estado que intentaba asegurar el monopolio de la enseñanza.

El futuro maestro de escuela debía dar prueba de su capacidad de autocontrol. Aquél que no era capaz de auto gobernarse y de relacionarse apropiadamente con los demás no podía ser maestro de escuela. Debía ser el modelo de las buenas maneras y de las virtudes ciudadanas. Si la escuela era concebida como el "santuario de la república", el maestro era, por tanto, el primer ciudadano de esa república. Además, la legislación radical sobre las cuestiones educativas había hecho del director de escuela el primer funcionario del distrito, lo que implicaba

---

<sup>64</sup>LOAIZA CANO, Gilberto. Óp. Cit. Pág. 63

que toda su vida estaba prescrita y reglamentada con el fin de presentarse como un modelo de la vida en sociedad.<sup>65</sup> Los alumnos - maestros, desde su llegada a la escuela normal, eran el objeto de una formación moral y cívica. Después de la obtención del diploma, ellos comenzaban a comprometerse con la vida social, e incluso política, de las ciudades y distritos. La revocación de un maestro era prueba de faltas contra el pudor, la temperancia, la moderación y la limpieza. Su familia también debía dar muestra de una vida ejemplar.

El maestro fue el sujeto de manuales y guías, porque, más que la maestra, él era ante los ojos de los ideólogos escolares la encarnación del ciudadano del futuro. El ciudadano modelo, personificado por el maestro de escuela, estaba asociado a la autoridad del padre sobre la familia, pero también se le denominaba un "padre social", porque su autoridad se extendía a la escuela y a la comunidad del distrito en que residía. Se publicó mucha literatura destinada a formar al maestro y convertirlo en parangón de las virtudes ciudadanas. Además, el maestro estaba sometido a la vigilancia de los funcionarios escolares y a la de los del distrito.

---

<sup>65</sup> Ibíd. Pág. 13.

### **3. DESARROLLO DEL ESTUDIO**

Esta investigación de carácter histórico educativo intenta mostrar las formas de organización del tiempo laboral de los maestros en el periodo 1870-1885. El estudio se diseñó para explorar las prácticas de los maestros a finales del siglo XIX, a partir de un estudio de fuentes primarias, por medio de fichas de datos que permitieran el análisis hermenéutico de estos documentos. El proceso de análisis de la información se realizó de manera gradual y estuvo sujeto al desarrollo del estudio, se realizó una categorización y un proceso de confrontación de datos, para finalmente realizar una construcción de sentido.

#### **3.1 ENFOQUE Y DISEÑO DEL ESTUDIO**

Acorde con la naturaleza del problema y de las fuentes, la investigación se inscribe en el marco del enfoque cualitativo, ya que esta busca identificar la naturaleza de realidades humanas en un contexto histórico, social y cultural dado. El enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal de forma coherente.

María Eumelia Galeano menciona, que la investigación cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.<sup>66</sup> Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, lo que permite al investigador valorar los

---

<sup>66</sup>GALEANO M, María Eumelia. Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La Carreta, 2004. Pág. 20

escenarios, las personas, los contextos, los grupos y organizaciones, en el contexto actual y de su pasado.

La presente investigación estudia precisamente el pasado, los protagonistas de la época por la que indagamos ya no viven, y sólo quedan los vestigios, que para el investigador se convierten en fuentes. El conocimiento histórico depende de la información que el investigador obtenga de dichas fuentes, que son las huellas dejadas por la actividad del ser humano a través del tiempo, todo aquello que permite reconstruir los acontecimientos y formas de vida del pasado. Usando el método hermenéutico, se podrán observar profundamente las fuentes de cara a la situación problema, buscando la comprensión de significado a partir de la interpretación de textos.

La hermenéutica como ciencia y arte de la interpretación, trata de comprender textos, es decir, deconstruirlos para estudiarlos o colocarlos en sus contextos respectivos. No se limita a los textos escritos, hablados o actuados: puede constituirse en un método para comprender todos y cada uno de los lenguajes del mundo (la realidad como texto): cultural, arqueológico, socio-espacial, visual. Esta labor se realiza siguiendo las teorías del antropólogo Clifford Geertz, quien plantea que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; en consecuencia, considera que el análisis de la cultura ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones, no una ciencia experimental en busca de leyes. Busca la explicación: interpretar expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.<sup>67</sup>

La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las fuentes estudiadas, así, el pensamiento de Geertz nos conduce a comprender la cultura como una red, malla o entramado de significación comunicativa, objetiva y subjetiva, entre los

---

<sup>67</sup>GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1977. Pág. 76

procesos mentales que crean los significados y un medioambiente o contexto significativo, y a la vez significante. Asumiendo la concepción sobre el hombre como un ser inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, Geertz define la cultura como esa urdimbre cuyo análisis debe basarse en una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Esta perspectiva permite pensar una estrategia etnográfica para estudiar el campo o las fuentes, si se articula coherentemente con una lectura hermenéutica tanto de las observaciones como de los datos extraídos, gracias a las técnicas que permite esta modalidad investigativa, en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

Según Geertz, al entrar en el campo o al estudiar las fuentes, no tendremos acceso directo al hecho social sino sólo a la pequeña parte que nuestros informantes nos han referido en los hechos relatados y, tal como afirma este autor, esto no representaría un límite en la investigación puesto que no es necesario saberlo todo para comprender algo. Esta afirmación nos orienta sobre lo que podemos lograr a partir de lo observado: “conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas.”<sup>68</sup>El análisis hermenéutico consiste por lo tanto en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su ámbito social y su influencia por medio de la descripción; de esta manera, el trabajo de discernir debe ofrecer la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente: La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto. Bajo esta perspectiva, este trabajo se acoge a la postura de Geertz, pues ha propuesto una lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico.

---

<sup>68</sup>Ibíd. Pág. 32.

Siguiendo lo anterior, la recolección de información de esta investigación se hizo aplicando como única técnica el análisis documental y usando como instrumento fichas de datos<sup>69</sup> y otros, según lo fue exigiendo el proyecto. Se analizaron las fuentes de información, impresas y manuscritas del periodo de estudio.

El análisis de contenido es la técnica fundamental, pero no exclusiva, de este tipo de análisis; se elabora un dato a partir de la información obtenida de los documentos y se confronta con los obtenidos de otras fuentes. Por el tipo de información que permite obtener, la técnica de investigación documental es sin duda una técnica hermenéutica. Se relaciona entonces para este trabajo la hermenéutica de Geertz y el trabajo con fuentes históricas, ya que el acto de interpretar un documento, además de suponer primero el hecho de entender su significado (o al menos no malinterpretarlo), implica reconstruir el significado del mismo en el contexto de las condiciones (materiales, sociales) de su producción y de su lectura. Es decir, la fuente puede ser abordada como producto del comportamiento humano y de la vida social situados en un ambiente de tiempo, espacio y productividad material e intelectual, cuyo conocimiento sólo puede ser alcanzado interpretando ese entramado de significaciones.

Dentro de las fuentes disponibles para el análisis se hallaron documentos oficiales entre los que aparecen: La Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821, Los códigos Legislativos del Estado Soberano de Santander, el Diario Oficial de los estados Unidos de Colombia, el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, la Gaceta de Colombia, la Gaceta de Santander, el Periódico oficial de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia y del Estado Soberano de Santander; algunos periódicos como El Liberal de Santander y El Pestalozziano, los manuales escolares de Romualdo Guarín y José María Quijano y algunas novelas de la época. Lamentablemente no

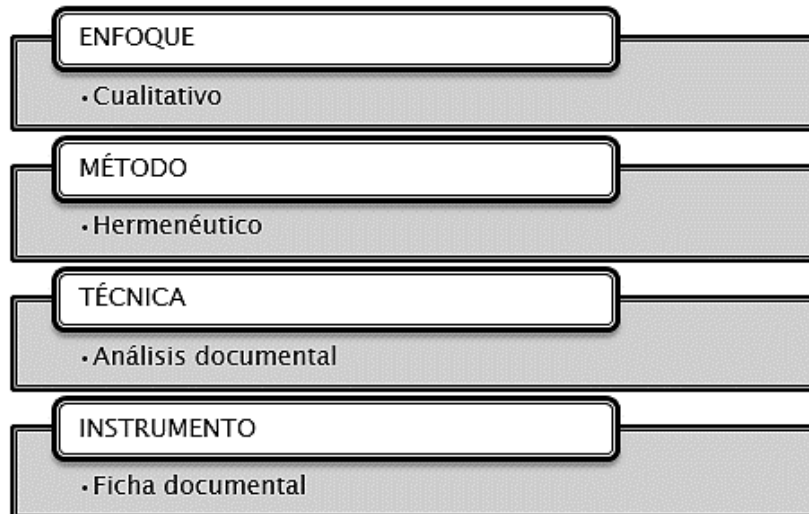
---

<sup>69</sup>Es aquella donde se registran los datos que interesan al investigador.

se encontró ningún tipo de documento privado: diario, memoria, autobiografía o escrito de tipo epistolar, producido por un maestro, que nos permitiera entrever la percepción que del manejo del tiempo de su quehacer tenían los maestros del siglo XIX.

La figura 1 sintetiza las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el desarrollo de este estudio:

Figura 1. Técnicas e instrumentos



### 3.1.1 Etapas o fases de la investigación

El proceso de investigación se abordó en tres etapas: la primera correspondió a la **recolección de datos**, que se hizo mediante las fuentes, ya fueran primarias o secundarias, usando como instrumento la ficha de registro de datos, donde se reseñó la información de las fuentes de consulta que se fueron encontrando al realizar las indagaciones de los documentos ubicados en el CDHIR y el AGN.<sup>70</sup>

Es necesario mencionar que en la búsqueda inicial se encontraron muchos registros, por lo que fue necesario realizar un decantamiento que estuvo guiado

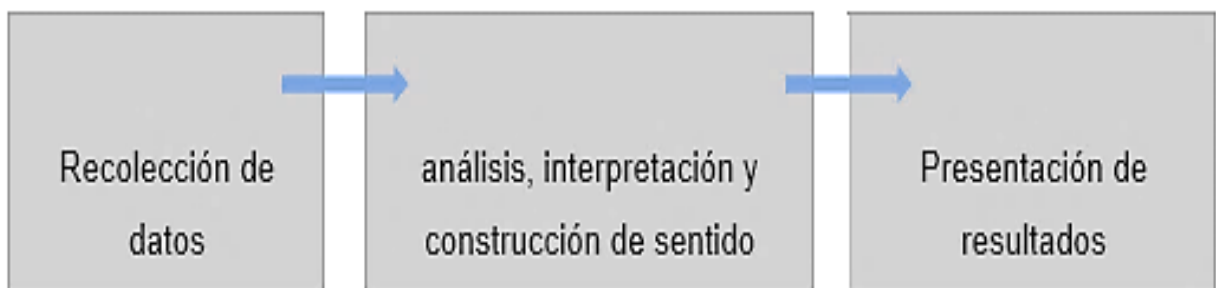
<sup>70</sup> Centro de Documentación e Investigación Histórica Regional (CDHIR) y Archivo General de la Nación (AGN).

por los objetivos de la investigación. Para facilitar la ubicación, identificación y clasificación del material documental se elaboraron fichas de registro. Durante el primer acercamiento a las fuentes, se revisó el material y a partir de lo anterior, se dio inicio a la elaboración del inventario documental.

La segunda etapa concierne al **análisis, la interpretación y construcción de sentido** de la investigación, esta se realizó en la medida que la indagación avanzó e implicó resumir y representar los datos, descubrir sus conexiones, relacionar aquellos obtenidos mediante el análisis de contenido y por último se interpretó. El objetivo de esta etapa era lograr trascender el sentido literal del texto y permitir que “emergiera el sentido latente que subyace en la superficie textual.”<sup>71</sup> En el transcurso de esta etapa, se retomaron las fuentes documentales identificadas en el inventario, a fin de establecer los hechos, evidencias o referentes contenidos en las categorías de análisis seleccionadas. Así se lograron identificar estos elementos mediante la selección de párrafos y un análisis de contenido con los que se construyó el argumento.

Por último, y como etapa final, se realizó la **presentación de los resultados**, mediante este informe escrito, que será complementado con una sustentación oral frente a pares y orientadores.

Figura 2. Etapas de la investigación



<sup>71</sup> GALEANO M. Óp. Cit. Pág. 129.

### 3.3. HALLAZGOS Y PROCESO DESCRIPTIVO

La información fue organizada y sistematizada mediante una identificación categorial. La construcción de los elementos mencionados anteriormente se constituyó en la evidencia que da cuenta de la realidad que se analizó, a partir de la información obtenida mediante la aplicación de la técnica documental. Este acercamiento comprendió las labores de ordenación, identificación y construcción de familiaridades y relaciones, que llevaron a encontrar categorías y sub categorías de análisis, las cuales emergieron “de un primer contacto con los datos recolectados y con su ayuda se pretendió englobar, de manera lógica y coherente, la información recogida”<sup>72</sup> ; en un segundo momento se desarrolló la matriz de análisis que arrojó como resultado la identificación de todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación (ver Figura 2. Esquema Básico de Categorización).

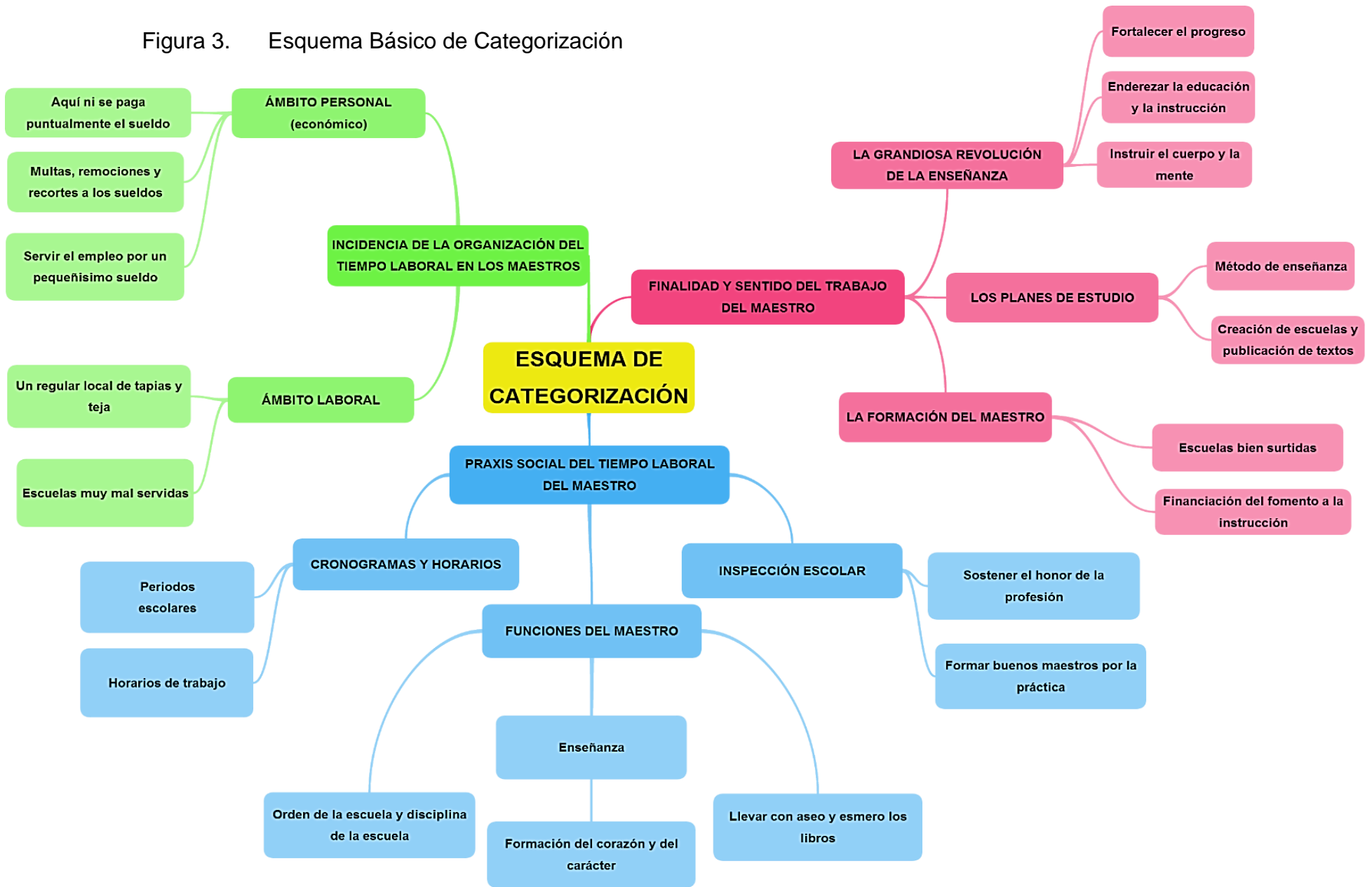
Lo anterior implicó un proceso de confrontación de los datos, que permitió, entre otras acciones, la ubicación conceptual del fenómeno que se estudió, el cuestionamiento constante de los primeros postulados, la construcción de sentido y la reformulación de interrogantes a partir del análisis teórico de cada una de las categorías encontradas. Teniendo en cuenta que “la validez se va logrando en las diferentes etapas de la investigación”<sup>73</sup> y que ella forma parte esencial de todo el proceso, desde la recolección, pasando por la organización, hasta el análisis de los datos obtenidos, en la investigación se consiguió la validez recurriendo a la triangulación de datos obtenidos por las técnicas e instrumentos aplicados, contrastando los datos obtenidos mediante diferentes fuentes teóricas, para obtener diversas visiones sobre el tema de estudio, lo cual permitió a la investigadora crear un nuevo argumento Interpretativo.

---

<sup>72</sup> SANDOVAL C. Carlos Arturo. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e impresores Ltda. Pág. 159.

<sup>73</sup> TARRÉS, María Luisa. Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO; 2008. Pág. 123

Figura 3. Esquema Básico de Categorización



El esquema básico de categorización es el sumario del producto que se analizará e interpretará en los capítulos siguientes, constituye la síntesis de los hallazgos realizados, que aportan al proceso de historiar el tiempo de los maestros. Todos los componentes resultantes del proceso de indagación y sus posteriores descubrimientos, fueron fundamentales al momento de analizar las prácticas del maestro desde diferentes aristas inherentes a su labor.

Se descubrieron afectaciones que legitimaron prácticas en el tiempo, aspectos que, conjugados le dieron una finalidad y sentido al rol del maestro y su papel como agente de cambio, aun sin su consentimiento o aprobación, al interior de la nación que se estaba formando. Se encontraron unas condiciones salariales bastante deplorables, sumadas a un establecimiento de multas, sanciones y recortes de los sueldos, que colocaban en desventaja a la población educadora. Observando el aspecto laboral, se logró entrever que el maestro decimonónico configuró su trabajo en condiciones de extrema dificultad; sus entornos laborales en precarias condiciones, incidieron, sin lugar a dudas en su quehacer. Los hallazgos también van a mostrar que al maestro, visto como jalonador de los procesos de aprendizaje en pos del progreso, se le dio una responsabilidad más grande de lo que podría asumir. Por eso fueron muchas las metas en materia de educación, que no iban a ser alcanzadas, algunas ni siquiera fueron operativamente viables.

Finalmente, es prudente aclarar que en los siguientes capítulos (cuatro, cinco y seis), donde se analizan e interpretan los hallazgos de la investigación, los elementos presentados en el esquema de categorización serán más notorios, no hay una secuencia mecánica porque algunas subcategorías están implícitas en el relato de los capítulos; se presentan tácitamente en el trabajo investigativo. Por lo tanto, no constituye omisión o descuido por parte de la investigadora. Por otra parte, en el capítulo seis, que habla de la incidencia de la organización en la vida de los maestros, el abordaje del ámbito personal del maestro se hará solo desde el aspecto económico, debido a que no se consultó ninguna fuente de tipo particular, íntima o autobiográfica.

## 4. FINALIDAD Y SENTIDO DEL TRABAJO DEL MAESTRO

Para comprender el sentido de la función del maestro dentro del sistema educativo del siglo XIX, es importante ubicarlo dentro de las finalidades propias de una sociedad que intentaba actuar desde una perspectiva de progreso, concebido como la idea de que los individuos deben buscar su propio mejoramiento y que el mundo debe avanzar, al menos desde el punto de vista de la ciencia y de la producción de bienes.<sup>74</sup> Razón por la cual, las escuelas van a ser el espacio de realización con un papel determinante en relación con los procesos de construcción de nación. De la misma forma los maestros, individuos de las capas más bajas de la sociedad que durante el proceso serían dotados de los saberes y las virtudes necesarios para ser ciudadanos,<sup>75</sup> se convertirían en los forjadores y guías de la sociedad.

### 4.1. LA GRANDIOSA REVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA

El proceso de configuración de Colombia como Estado-nación, requirió de la organización de un sistema de educación pública encaminado a la formación de los ciudadanos, cuya disposición fue obra de los liberales radicales, se llevó a cabo entre 1868 y 1885 a través de la Reforma Instruccionista y fue aplicada con mayor rigor en el Estado Soberano de Santander. La reforma fue desplegada como la solución a la grave problemática que obstaculizaba, en cierto modo, el desarrollo del país, pues era preciso que entráramos de lleno “en esta grandiosa revolución de la enseñanza, la única que podrá servirnos de campo de batalla

---

<sup>74</sup> MELO, Jorge Orlando. La idea del progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos, 1780-1930. Ponencia: XVI Congreso de colombianistas, Charlottesville, 6 de agosto de 2008. Pág. 2.

<sup>75</sup> MALTE ARÉVALO, Rolando Humberto. La guía de instructores de Romualdo Guarín y la formación de maestros en la reforma instruccionista de 1870. En: ACEVEDO TARAZONA, Álvaro; SAMACÁ, Gabriel (Ed.). Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX. Bucaramanga: UIS, 2013. Pág. 96.

para sacar de la miseria i la ignorancia a la jeneracion que hoy se levanta, i preparar la felicidad de las jeneraciones venideras.”<sup>76</sup>

En los Estados Nacionales la escuela se convertiría en la institución privilegiada para configurar la ciudadanía y **fortalecer el progreso**. Con ella se buscaba implementar una ideología y crear una conciencia que permitiera forjar cada una de las naciones que conocemos y a las que pertenecemos hoy en día. Ante la urgencia de **enderezar la educación y la instrucción**, se buscaron estrategias “que prepararan al individuo con una mentalidad moderna, aptos para impulsar el proyecto de nación.”<sup>77</sup> No solamente los símbolos cívicos clásicos como el himno, la bandera, el árbol o la flor de la patria sirvieron para generar la conciencia de nación, fue también necesario crear todo un aparato educativo, 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.<sup>78</sup>

Todo este movimiento se venía gestando desde finales de la colonia, los asuntos de policía, originaron el nacimiento de la escuela. Pues, según Martínez Boom, esta era la manera en que el Estado enfrentaba al mismo tiempo problemáticas en dos frentes: la pobreza y la enseñanza.<sup>79</sup> Esta última como instrumento de ordenamiento social, que servía para sujetar la población pobre e “ignorante”.<sup>80</sup>

La enseñanza se estableció inicialmente en gremios de artesanos articulados en torno a la figura de un maestro. Con la expulsión de los jesuitas en 1776 y el surgimiento de nuevos discursos alrededor de la educación, comenzaron a aparecer en la esfera pública nacional, unos personajes que se dedicaban de

---

<sup>76</sup> GACETA DE SANTANDER, 27, octubre, 1870, p. 501.

<sup>77</sup> BÁEZ OSORIO, Miryam. Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004. Pág. 9.

<sup>78</sup> MALTE, Arévalo Rolando Humberto. La profesionalización de maestros en la Reforma Instruccionista de 1870 en el Estado Soberano de Santander [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: UIS, facultad de humanidades. Pág. 18.

<sup>79</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto; CASTRO, Jorge O; NOGUERA, Carlos E. Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia. Bogotá: Magisterio, 1989. Pág. 20.

<sup>80</sup> Ibíd. Pág. 26.

manera individual y particular, al oficio de enseñar.<sup>81</sup> Estos eran acogidos por la mayoría de la población y rechazados por las autoridades, con el argumento de que usaban su oficio para tener que comer pero carecían de conocimientos para ejercerlo. Al respecto menciona Martínez Boom: "Este nuevo enseñante se constituyó en la primera forma de emergencia del maestro de escuela, y es precisamente a partir de los hechos que precedieron su actividad que se inicia el proceso de consolidación y delimitación de este nuevo oficio".<sup>82</sup> El nuevo oficio de los que en adelante serán reconocidos como: Maestros de escuela.

Para mediados del siglo XIX la popularización de la enseñanza ya era una idea generalizada, se aprobaron leyes y decretos que permitieran llevar a cabo este proyecto, algunos con éxito, otros no tanto. El proyecto de reforma educativa de la fracción del radicalismo liberal se estableció en la Constitución Federal de Rionegro de 1863. Con la ley de Septiembre 22 de 1867 se creó la Universidad Nacional y por medio del Decreto Orgánico de enero 13 de 1868 se realizó su organización. El proyecto de ley del 30 de mayo de 1868 generó el desembolso de fondos federales para el mantenimiento de la Universidad, la fundación de escuelas normales, el establecimiento de escuelas piloto, la organización de escuelas rurales, la capacitación agrícola y la publicación de textos escolares, sin embargo este proyecto se convirtió en letra muerta 4 meses después de aprobado. El proyecto de ley del 6 de febrero de 1869, que era similar al anterior, pero incluía la creación de un jardín botánico, una escuela vocacional y becas a estudiantes destacados, nunca se aprobó. Finalmente la ley de julio 2 de 1870 fue la que autorizó la organización de la instrucción pública y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública organizó y permitió poner en práctica el sistema de educación nacional oficial en 294 artículos. En Santander, la asamblea Legislativa ya había expedido el Código de Instrucción Pública en 1868, que fue redactado por Felipe

---

<sup>81</sup> Ibíd. Pág. 33.

<sup>82</sup> Ibíd. Pág. 35.

Zapata y Gregorio Villafradez, dos destacados radicales del grupo de educadores que impulsó la reforma educativa en este Estado.<sup>83</sup>

Los alcances de la reforma educativa adquirieron un significado especial en el desarrollo histórico de la educación, por lo que esta representó al manifestarse como la concreción de ideales liberales y reformadoras. El Decreto Orgánico del 10 de Noviembre de 1870 tuvo el propósito de organizar en todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos, el sistema nacional educativo. Según Jaime Jaramillo, “el espíritu del decreto es profundamente idealista en todos los sentidos que este concepto pueda tener, tanto en la fijación de altas y exigentes metas morales como en la desproporción entre sus propósitos y las condiciones reales que el país podía ofrecer en ese entonces para realizarlas”.<sup>84</sup> El decreto incluía dos principios fundamentales: la obligatoriedad de la educación y su carácter laico, lo que generó una división de opiniones derivadas en un largo y complejo conflicto entre el gobierno, la Iglesia y la opinión pública. Así que surge como una contradicción en sí mismo, educación laica y obligatoria para una población fervientemente católica y con unos niveles de pobreza abrumadores.

Con el decreto también se dio desarrollo a las Escuelas Normales (más de 20 en los distintos estados), con las que se buscaba hacer real el ideal de maestro, el individuo intachable que se dedicaría a **instruir el cuerpo y la mente** de los ciudadanos imberbes que conformarían el futuro del país. Para contribuir a la formación de estos maestros llegó al país en 1872 la primera misión pedagógica alemana conformada por nueve educadores formados en las modernas teorías pedagógicas de Pestalozzi y Froebel. “La figura del maestro asumió el papel protagónico en los campos educativo y social con sus nuevos métodos de enseñanza y la formación de ideales para la construcción de la nueva

---

<sup>83</sup> REY VERA, Gloria Constanza. La agenda educativa del Estado Soberano de Santander. En: MARTÍNEZ GARNICA, Armando; PARDO MARTÍNEZ, Orlando (Editores). El sistema jurídico en el Estado Soberano de Santander. Tomo III. Bucaramanga: UIS, 2008. Pág. 20.

<sup>84</sup>Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cít. Pág. 1.

sociedad Colombiana.”<sup>85</sup> Por otra parte se estableció la publicación de la revista Escuela Normal, que salió regularmente durante siete años y fue un efectivo órgano de difusión científica y de formación pedagógica para el magisterio.<sup>86</sup> La educación pública del país se rigió por los principios del Decreto Orgánico de 1870 hasta que se produjo el cambio institucional y político de 1886. Como se mencionó anteriormente, cuando se aprobó el Decreto, Santander ya contaba con un sistema educativo similar al propuesto en el decreto,<sup>87</sup> Su fundación como Estado Federal en 1857 y la llegada al poder del radicalismo, significaron un periodo de profundas transformaciones sociales hacia la modernización.

El impulso que dieron algunos presidentes de Estado a la reforma, fue clave para la evolución de la misma. Las disposiciones tomadas en 1867 durante la administración de Victoriano de Diego Paredes, representaron el inicio de una nueva etapa de la educación en Santander.<sup>88</sup> El Presidente Paredes empeñó sus mejores esfuerzos para la buena marcha del proyecto educativo; fue apoyado por dos grandes pedagogos: Dámaso Zapata y Adriano Páez, fueron ellos los que trajeron a Santander las nuevas ideas en materia educativa. La tarea de estos hombres era permanente y se percibe en sus escritos la fuerza de sus ideales. Páez escribía en 1887 lo siguiente, refiriéndose a la difusión de la instrucción: “La civilización como la luz penetra a todas partes e improvisa maravillas. Santander no debe quedarse atrás en ese camino de progreso i ventura: cuenta con una población inteligente, trabajadora i valerosa, que solo necesita luces para formar un gran pueblo (...) es indispensable tener fé, despreciar los ataques del egoísmo i sembrar la semilla del bien, que si hoy cae en terreno ingrato, mañana jermirá.”<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> BÁEZ OSORIO, Miryam. Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004. Pág. 17.

<sup>86</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cit. Pág. 2.

<sup>87</sup> RAUSH, Jane M. La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870. Bogotá: Caro y Cuervo, 1993. Pág. 153.

<sup>88</sup> REY VERA. Óp. Cit. Pág. 18.

<sup>89</sup> Gaceta de Santander. No. 496. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino, 7 de mayo de 1868. Pág. 648.

Después de la renuncia de Paredes en 1868, los siguientes presidentes del Estado mantuvieron el interés en la reforma educativa, pero solo hasta Solón Wilches en 1870 no sería retomada con fuerza la instrucción pública. Wilches nombró por Decreto del 15 de octubre de 1870 a Dámaso Zapata como Superintendente de Instrucción Pública, quien gestionó las rentas y trabajo arduamente en la difusión de la instrucción, vigilancia, creación de escuelas, bibliotecas y dotación de recursos. Fundó el periódico oficial de la Superintendencia de Instrucción Pública de Santander “Escuela Primaria”. Se inició también la creación de Escuelas Normales, en cada capital de Departamento como lo establecía el Decreto Orgánico.

En 1871, llegaron varios maestros alemanes destinados uno para cada Estado. Para Santander fue asignado el profesor Karl Uttermann a quien se le unió el profesor Alberto Blume, su misión era fundar y dirigir, en la capital del Estado una Escuela Normal y una elemental modelo adjunta. Blume se desempeñó como maestro y administrador. Se hizo cargo desde 1874 de la dirección del periódico “La Escuela Primaria” y fundó la revista “El Pestalozziano.” Al General Wilches le siguieron varios radicales que ocuparon la presidencia de Santander y continuaron el desarrollo del proyecto educativo, hasta el estallido las dos 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, la reforma había quedado herida de muerte. 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 aunque el desarrollo de la instrucción popular continuó y seguían vigentes el Decreto Orgánico y el Código de

Instrucción Pública de Santander, el impulso se fue perdiendo hasta casi desaparecer con la llegada de la Regeneración en 1886.<sup>90</sup>

Así como sucedió en Santander, puede verse en los demás Estados de la época; los propósitos educativos de la élite fueron generosos, de avanzada e incluyentes. La Reforma instruccional liberal contó con un programa legislativo sólido para reorganizar al sector educativo, muchos hombres inspirados por las ideas liberales, e impulsados por su carácter altruista entregaron su vida a sacar adelante el proyecto de instrucción pública casi que infructuosamente. El compromiso de los liberales radicales por expandir el sector educativo fue real. Sin embargo, hay que destacar la minuciosidad y el nivel de detalle con el que este proyecto planeó, clasificó, caracterizó y definió las prácticas, los contenidos, los tiempos, los espacios y los actores integrantes de la institución escolar.

#### **4.2. LOS PLANES DE ESTUDIO**

El Código de Instrucción Pública se encontraba dividido en siete títulos, regulando la instrucción pública en sus tres aspectos fundamentales: enseñanza, inspección y administración. También incluía la vigilancia de la instrucción privada. La enseñanza se dividía en primaria, secundaria y contemplaba el cuidado de los niños de dos a seis años, lo que hoy se conoce como preescolar. Aunque en el Código no obligaba a utilizar ningún **método de enseñanza** en particular, si se descubre en él un rechazo al método lancasteriano y una preferencia por el pestalozziano: “Art. 61. Los Directores de la Instrucción pública tienen libertad para prescribir los métodos que han de observarse en las diferentes escuelas del Estado, elijiéndolos de entre los designados por la Dirección jeneral de Instrucción pública (...) No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a espensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico.”

---

<sup>90</sup> REY VERA. Óp. Cit. Pág. 25-28.

El modelo pedagógico de enseñanza estaba diseñado para difundir las ideas modernas, por eso en el plan de estudios se establecieron materias específicas que debían ser enseñadas en cada tipo de establecimiento. Según el artículo 38 del Decreto, debían enseñarse en las escuelas elementales la materias de “lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composicion i recitacion, i nociones jenerales de hijiene i de jeografía e historia patria...”<sup>91</sup> Por su parte, en las escuelas superiores además de las anteriores materias, los estudiantes recibirían clases de “elementos de álgebra, de jeometría i sus aplicaciones usuales, especialmente el dibujo lineal; teneduría de libros, aplicada no solo al comercio i a las oficinas públicas, sino a toda clase de cuentas; nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiolojía e hijiene, elementos de cosmografía i jeografía jeneral, i la historia i jeografía especiales de Colombia.”<sup>92</sup> En cuanto a las escuelas de niñas, estas solo recibían las materias básicas pues su educación estaba condicionada por la percepción cultural de género de la época “... se distribuirán las horas de trabajo entre la instruccion de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres.”<sup>93</sup>

Las materias incluidas en el plan de estudios a partir de 1870, estuvieron configuradas 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 (lectura, escritura, gramática y ortografía), de materias que buscaban develar los principios o leyes naturales (física, mecánica, química, historia natural, fisiología, higiene y cosmografía), y de lecciones cuyo principal interés era inculcar un conjunto de

---

<sup>91</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cit. Pág. 11.

<sup>92</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cit. Art 38.

<sup>93</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cit. Art 48.

ideas referentes a la organización de la sociedad (urbanidad, la historia y la geografía, la cívica, la gimnasia y la religión).<sup>94</sup>

Los planes de estudio, estaban orientados a formar un ciudadano (preferiblemente del género masculino) “moderno”, educado según los principios liberales, y preparado para insertarse en el naciente sistema capitalista. “Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre (...)”<sup>95</sup> Los formadores de maestros insistían en que estos resaltarán la aplicabilidad de lo aprendido a los oficios de la modernidad. “El más fiel i diligente maestro está expuesto a perder al fruto de sus afanes, si antes no ha clasificado convenientemente a sus alumnos en clases i bandas separadas, conforme a un sistema regular (...) obedeciendo al principio fundamental de la división del trabajo, tan esencial en la industria como en la enseñanza...”<sup>96</sup> Legisladores y pedagogos de la época apuntaban a formar hombres fluidos en la palabra oral y escrita, hábiles en el manejo de números, que nada tenían que ver con los hombres de campo que en realidad eran.

Además de la **creación de escuelas** para el ejercicio de la enseñanza, o más bien de la adecuación de locales para tal fin, se requirió el uso de uno o varios libros específicos, en su mayoría manuales, que hacían parte de la **publicación de textos** que algunos intelectuales colombianos escribieron como aporte a la reforma. Entre ellos se encuentran el Compendio de Historia Patria de José María Quijano Otero, los textos de ortografía de José Manuel Marroquín, el Tratado Completo de Ortografía Castellana de Rufino Cuervo, la Guía de Institutores de Romualdo Guarín, y los textos publicados por entregas en los periódicos instrucionistas: La Escuela Normal, La Escuela Primaria, El Pestalozziano, La

---

<sup>94</sup> MALTE ARÉVALO. Óp. Cit. Pág. 77.

<sup>95</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cit. Art. 29.

<sup>96</sup> GUARÍN, 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. Págs. 103-104.

Gaceta de Santander, El diario Oficial, El institutor, La patria o El escolar.<sup>97</sup> Sin embargo, la mayoría de textos eran de publicación extranjera, como es el caso de La gramática de Andrés Bello.

### 4.3. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Como se mencionó en un apartado anterior, el maestro de escuela es una figura que emerge a finales de la colonia, sin un origen académico establecido, sin una institución que lo respalde y sin un lugar muy claro en la sociedad, salvo el de ganarse el pan a cambio de transmitir sus escasos conocimientos a otros en su domicilio, o como tutor en algún hogar “respetable” de la sociedad. Los liberales del siglo XIX van a tener muy en cuenta estas características a la hora de elaborar su reforma educativa y el maestro se convertirá en el pilar de la educación. Por lo tanto, debía ser formado específicamente para ayudar a cumplir los objetivos políticos y sociales del radicalismo.

Dado que la reforma educativa se había propuesto construir un sistema de enseñanza uniforme, los liberales pensaban que la mejor manera de alcanzar esa uniformidad era contar con **escuelas bien surtidas** de implementos escolares y 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.<sup>98</sup> Para ello, no se crearon instituciones universitarias, no se consideró la enseñanza como una profesión similar al derecho o la medicina, pero se crearon instituciones para formar maestros rápida y efectivamente: las Escuelas Modelo y las Escuelas Normales.

---

<sup>97</sup> MALTE ARÉVALO, Rolando Humberto. La guía de instructores de Romualdo Guarín y la formación de maestros en la reforma instruccional de 1870. En: ACEVEDO TARAZONA, Álvaro; SAMACÁ, Gabriel (Ed.). Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX. Bucaramanga: UIS, 2013. Pág. 116.

<sup>98</sup> MALTE ARÉVALO. Óp. Cit. Pág. 114.

Según el Decreto de 1870, “El Director de la escuela, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito, i tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.”<sup>99</sup> Por lo tanto su formación, según Loaiza Cano, fue una tarea lenta y difícil, centrada sobre la instauración del sistema nacional de escuelas normales, lugares de afirmación de la ideología modernizadora liberal. Eso puede explicar por qué la misión de esas escuelas estuvo acompañada de la difusión de guías, manuales y discursos destinados exclusivamente a los institutores o, mejor, a los estudiantes-maestros. Estas escuelas fueron los centros de formación de hombres y mujeres que deberían luego, con el título de maestros de escuela, propagar las virtudes del sistema educativo regentado por la élite liberal.<sup>100</sup>

Para la preparación de los nuevos maestros se propuso traer educadores extranjeros para establecer las escuelas normales conforme con las teorías pedagógicas más modernas. Los norteamericanos no eran atractivos como misioneros educadores potenciales pero el prestigio de Prusia, aumentado con la reciente victoria sobre Francia, hizo que la balanza estuviera a favor de los alemanes.<sup>101</sup> Se contrataron nueve profesores alemanes para fundar escuelas normales en todos los estados, sin embargo, las labores no pudieron ser emprendidas de manera inmediata, pues fueron entorpecidas por obstáculos logísticos, culturales y políticos. Por una parte, el gobierno aún no había adquirido ni los locales ni los útiles necesarios para el establecimiento de las escuelas, por otra, los alemanes no habían aprendido bien español y sus creencias protestantes eran una afrenta para el sector conservador. Pese a todo, la misión comenzó su trabajo. Además de organizar las escuelas normales, los alemanes acordaron establecer escuelas primarias modelo como laboratorios para los maestros

---

<sup>99</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cit. Art 51. Pág. 12

<sup>100</sup> LOAIZA CANO, Gilberto. El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. En: Historia crítica No. 34, diciembre de 2007.

<sup>101</sup> MEYER LOY, Jane. La educación primaria durante el federalismo: La reforma escolar de 1870. En: Revista Colombiana de Educación. No 3.1980. Pág. 8.

estudiantes. Introdujeron los métodos de enseñanza de Pestalozzi y ofrecieron un currículo similar al de las escuelas prusianas.<sup>102</sup> Posteriormente, se crearon escuelas similares para mujeres.

En 1875, funcionaban en Colombia 20 Escuelas Normales. Según Myriam Báez<sup>103</sup>, la relación de escuelas creadas para maestros en el Estado Soberano de Santander, todas con Escuelas Anexas de diversos niveles (elemental, medio y superior) para el desarrollo de su práctica pedagógica, es como sigue: Escuela Normal del Estado de Santander, abierta en El Socorro, el 2 de octubre de 1872 con la dirección del profesor Gregorio Villafrade; Escuela Normal de Institutoras, inició tareas en 1° de abril de 1875 en la ciudad de Bucaramanga bajo la dirección de la pedagoga María de Jesús Páramo de Collazos. También funcionó otra Escuela Normal de Institutoras en el Socorro que inició labores en el año 1874 con la dirección de Carlota Contreras, costeadas por el Estado de Santander. El programa de estudios de dos años en las Escuelas Normales incluía 20 materias diferentes. Los estudiantes eran elegidos con base en un concurso de becas. Aquellos seleccionados se comprometían a enseñar en escuelas oficiales durante cuatro años a partir de la graduación, o perdían el derecho al costo de su educación.

En cuanto a la **financiación del fomento a la instrucción**, la nación se encargaba 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 Decreto de Instrucción Pública. Por este motivo fue el Gobierno nacional el que dotó de libros, cuadernos, mapas y demás útiles de enseñanza a todas las escuelas fundadas y el que se encargó del sostenimiento de las Direcciones de Instrucción Pública y del sistema de inspección en general. Los Estados, por su

---

<sup>102</sup> BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. La Evolución Educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana. 1956. Pág. 361.

<sup>103</sup> BÁEZ OSORIO, Myriam. Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas. En: Revista Historia de la educación latinoamericana. No. 2. Tunja: UPTC, 2000. Pág. 126

parte, acarrear con los gastos de los Consejos de Instrucción Pública, 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 a los distritos más pobres de sus territorios, para que estos lograran establecer y sostener una o dos escuelas primarias.<sup>104</sup>

En resumen, la principal preocupación durante el Federalismo fue la creación y dotación de escuelas primarias, la publicación de textos y la formación de maestros en las Escuela Normales. La adopción de la teoría de Pestalozzi fue la primera innovación pedagógica desde la década de 1820, cuando Bolívar y Santander intentaron adoptar el método lancasteriano. Las nuevas escuelas normales buscaban la profesionalización y el respeto por la profesión de la enseñanza, lo que le daba un nuevo espacio social a la figura del maestro. Ahora es necesario indagar por las prácticas de ese renovado actor social y las condiciones de su tiempo laboral.

---

<sup>104</sup> MALTE ARÉVALO. Óp. Cit. Pág. 67.

## 5. PRAXIS SOCIAL DEL TIEMPO LABORAL DEL MAESTRO

Los procesos educativos y las prácticas pedagógicas deben situarse más allá de las decisiones gubernamentales, los hechos económicos y los hechos políticos. Siguiendo a Martínez Boom, al tomar distancia de esas etiquetas totalizantes, podemos ver que las prácticas tienen sus propios ritmos, periodos y especificidades;<sup>105</sup> entendiendo como práctica todo aquello que nace de la cotidianidad, las costumbres, los discursos no científicos, los saberes implícitos de la sociedad, que posibilitan la aparición de opiniones, nociones y precisamente, prácticas.<sup>106</sup> Estas últimas sobreviven a las guerras, cambios en el sistema y cambios de gobierno lo que no quiere decir que esto no las afecte de una mínima manera, es solo que no las determina. Son ellas, y no los sujetos, las instituciones, ni las ideas, sus elementos constituyentes.<sup>107</sup>

Para el caso de esta investigación, se puede decir que la delimitación de la figura del maestro, su idealización por parte de las autoridades y la reestructuración del sistema educativo y disciplinario por parte del radicalismo en la época de estudio, le dieron a la escuela una forma sólida, un lugar social definido y unas características estructurales que aún hoy se mantienen. Pero esto no quiere decir que lo que hubo en la intención y quedó escrito en el papel de leyes y decretos, fuera lo que se llevó a cabo, como veremos en este y el capítulo siguiente donde se pretenden describir las prácticas del tiempo laboral de los maestros, a través de la consulta de las fuentes.

---

<sup>105</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Memorias de la escuela pública, expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774 – 182. Bucaramanga: UIS, 2011. Pág. 20.

<sup>106</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Teoría pedagógica, una mirada arqueológica a la pedagogía. Disponible en internet: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_04arti.pdf). Pág. 17. Consultado el 30/03/2014.

<sup>107</sup> FOUCAULT, Michel. "Verdad y poder". En: MOREY, Miguel. Sexo, poder y verdad. Conversaciones con Michel Foucault, p. 224.

## 5.1. CRONOGRAMAS Y HORARIOS

Desde tiempos ancestrales se ha hecho necesario dividir el trabajo en el tiempo; en las sociedades primitivas, los guerreros tenían que actuar con frecuencia al unísono para atrapar su presa y los pescadores tenían que coordinar sus esfuerzos para remar o halar sus redes.<sup>108</sup> Cada época y cada forma de vida tienen una concepción particular del tiempo, llámense “olas”<sup>109</sup> como las define Toffler o “estadios” como los delimita Elias. La sociedad colombiana de mediados del siglo XIX, era una sociedad completamente rural, cuya percepción del tiempo iba al ritmo del clima, de los latidos del corazón y del canto del gallo, lejos aún de moverse al rápido compás de las máquinas. Los pueblos del siglo XIX “vivían un transcurrir pausado y tranquilo, sólo interrumpido por el día de mercado, por la misa sagrada del domingo o por esporádicas celebraciones públicas”.<sup>110</sup> Al mismo tiempo, sus gobernantes buscaban que el país intentara ponerse a tono con los nuevos tiempos y buscaban con ahínco que fuera impulsado por las fuerzas del capitalismo.

Los avances que en materia educativa habían obtenido países como Estados Unidos y Alemania motivaron el impulso de los cambios que se consideraban necesarios para ubicar al país en el escalafón de las naciones “civilizadas”. Las ideas que surgieron en aquellos países se adoptaron y justificaron los proyectos del liberalismo. Se importaron profesores de Alemania, se adoptó su modelo educativo y se buscaba tener una infraestructura escolar como la norteamericana. Así, la escuela fue adquiriendo una organización distribuida en el tiempo con horarios y jornadas, donde se condicionaba a los alumnos a llegar a la escuela cuando sonaba la campana y demás prácticas que se fueron reconociendo a lo largo de su existencia. Aquellos hijos de labriego debían comenzar a tener

---

<sup>108</sup> TOFFLER, Alvin. La tercera ola. Bogotá: Círculo de Lectores, Edinal, 1981. Pág. 36.

<sup>109</sup> Toffler divide la civilización en sólo tres partes, una fase agrícola de primera ola, una fase industrial de segunda ola y una fase de tercera ola, que corresponde a la actualidad. *Ibid.* Pág. 6.

<sup>110</sup> CASTRO CARVAJAL, Beatriz. Aspectos de la vida cotidiana en las ciudades republicanas. En: Revista Credencial Historia. No. 55. Bogotá: El tiempo, agosto de 1994. Disponible en internet: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1994/julio2.htm>. Consultado el 23/10/2013.

conciencia del tiempo y sentido de la puntualidad, de la eficiencia, de las ideas de progreso y modernización.

La ley XIV del 18 de octubre de 1871 definió dos **periodos escolares**; el primero de cinco meses y medio, el segundo de cinco meses y un periodo vacacional de un mes y medio. Las escuelas primarias abrían el 1 de enero y cerraban el 31 de mayo; abrían de nuevo el primero de julio y cerraban el 30 de noviembre. Las escuelas modelos abrían el 1 de febrero, cerraban el 15 de julio, abrían en agosto y cerraban el 15 de enero, para dar los últimos 15 días del mes como vacaciones.<sup>111</sup> Como se advierte, ciertas horas quedaron reservadas para el ocio. Vacaciones, fiestas o descansos de duración uniforme se dejan ver en los calendarios de trabajo.

En cuanto a los **horarios de trabajo**, los maestros debían laborar por lo menos durante seis horas diarias, exceptuando los domingos, el 20 de julio y los demás festivos.<sup>112</sup> Pero la ley no especificaba en que momentos del día se desarrollarían estas. El horario de cada escuela estaba definido por las condiciones pactadas entre el maestro y la comisión de vigilancia,<sup>113</sup> pues esto no era Norteamérica, el aislamiento geográfico y las limitaciones en el transporte eran evidentes, por lo que se debían hacer muchas excepciones.<sup>114</sup> La tabla 1, muestra un ejemplo de la diversidad de horarios asumidos por algunas escuelas del Estado de Santander:

---

<sup>111</sup> Ley XIV del 18 de octubre de 1871. Título III. Capítulo 10. En: La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Año 1. Número 1.

<sup>112</sup> Funciones i deberes de los directores de las escuelas del estado. Gaceta de Santander. No. 678. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino, 5 de enero de 1871. Pág. 2.

<sup>113</sup> La inspección local se ejercía en cada Distrito por una Comisión de vigilancia compuesta de tres a nueve Inspectores, nombrados por el Consejo departamental, "de entre las personas más instruidas i competentes del Distrito". Diario Oficial Extraordinario. Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1870. Capítulo II. Artículo 214.

<sup>114</sup> Por ejemplo, existían lugares muy pobres y alejados, donde algunos estudiantes no podían ser obligados a ir más de tres horas a la escuela y se permitían algunas faltas en la asistencia.

Tabla 1. Horas de asistencia para algunas escuelas primarias del Estado<sup>115</sup>

| ESCUELA           | HORAS DE ASISTENCIA  |
|-------------------|--|
| <b>Concepción</b> | 5:30 am a 9:30 am - 10:00 am a 12:30 am - 3:00 pm a 5:30 pm                      |
| <b>Chitagá</b>    | 5:30 am a 7:30 am - 9:00 am a 10:00 am - 11:00 am a 12:30 am - 3:00 am a 5:30 pm |
| <b>Capitanejo</b> | 6: 000 am a 9:00 am - 10:00 am a 1:00 pm - 2:00 pm a 5:30 am                     |
| <b>San Miguel</b> | 5:30 am a 8:00 am - 9:00 am a 12:00 am - 11:30 am a 5:00 pm                      |
| <b>Enciso</b>     | 5:30 am a 9:00 am - 10:00 am a 1:00 pm - 2:00 pm a 5:00 pm                       |

En general, y como se mencionó anteriormente este horario de actividades era organizado por el maestro director de cada institución pero aprobado por la Superintendencia de Instrucción Pública. Se tenían en cuenta, 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 al aire libre, y aquellos en que se tomaría el baño. Las escuelas primarias estaban divididas en dos clases: la primera de principiantes y la segunda de adelantados. En las escuelas del Estado ambas clases debían asistir simultáneamente; había un descanso de 20 minutos y para cada materia se señalaba una hora, que al igual que con las horas de asistencia, no necesariamente eran igual en todas las escuelas. Cada clase era colocada en asientos separados y recibía la enseñanza por media hora, mientras que la otra hacía su tarea en silencio, pero ambas siempre debían estar bajo la constante vigilancia del maestro.<sup>116</sup> Por su parte, la distribución del tiempo de los maestros-estudiantes de las Escuelas Normales definía específicamente las horas de cada clase, tal y como lo muestra la imagen siguiente (ver imagen 1). De esta manera todas las instituciones escolares empezaban y terminaban el año escolar en épocas uniformes y acordaban las horas de comidas casi simultáneamente; un inicio de lo que Toffler define como “sincronización” del tiempo, donde los

<sup>115</sup> Visitas en las escuelas. Distritos de la Concepción, Chitagá, Capitanejo y San Miguel. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5, pág. 18 y pág. 14. Número 9, enero 16 de 1872, pág. 35. Número 6, diciembre 26, pág. 24. Número 6, diciembre 26, pág. 23.

<sup>116</sup> Decreto del director de instrucción pública que reforma el reglamento de las escuelas de Estado. Guarín Romualdo. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Bogotá: imprenta de Gaitán, 1876. Pág.: 3.

individuos van siendo preparados para lo que años adelante se conocerá como la fábrica y la vida urbana.

Figura 4. Distribución del tiempo en la escuela Normal de Institutores, diseñado por el profesor Alberto Blume.

| DISTRIBUCION<br>DEL TIEMPO EN LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORES. |   |  |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|--|
|  | LUNES.                                    | MARTES.  | MIERCOLES.   | JUEVES.  | VIERNES.   | SABADO.  |
| De las 6 a 7 de la mañana.                                       | Castellano.                               | Castellano.  | Castellano.  | Castellano.  | Castellano.  | Castellano.  |
| De las 7 a las 8 de la id.                                       | Aritmética elemental, superior i álgebra. | Aritmética elemental & álgebra superior i álgebra. | Aritmética elemental & álgebra superior i álgebra. | Aritmética elemental & álgebra superior i álgebra. | Aritmética elemental & álgebra superior i álgebra. | Aritmética elemental & álgebra superior i álgebra. |
| De las 8 a las 9 de la id.                                       | Canto.                                    | Violín.  | Canto.   | Violín.  | Canto.   | Violín.  |
| De las 9 a las 10.   | Almuerzo.                                 | Almuerzo.  | Almuerzo.  | Almuerzo.  | Almuerzo.  | Almuerzo.  |
| De las 10 a las 11.  | Geometría i geografía inferior.           | Geometría superior.                                | Geometría i geografía inferior.                    | Geometría superior.                                | Geometría i geografía inferior.                    | Geometría superior.                                |
| De las 11 a las 12.  | Francés.                                  | Física.  | Francés.   | Física.  | Francés.   | Física.  |
| De las 12 a las 1 de la tarde.                                   | Pedagogía.                                | Pedagogía.   | Pedagogía.   | Pedagogía.   | Pedagogía.   | Pedagogía.   |
| De las 2 a las 3.  | Comida.                                   | Comida.  | Comida.  | Comida.  | Comida.  | Comida.  |
| De las 3 a las 4.  | Dibujo.                                   | Contabilidad.                                      | Dibujo.  | Contabilidad.                                      | Dibujo.  | Contabilidad.                                      |
| De las 4 a las 5.  | Simulacro.                                | Simulacro.   | Simulacro.   | Simulacro.   | Simulacro.   | Simulacro.   |

La libertad de aprender o enseñar lo que se quisiera, cuando se quisiera fue dejada de lado. El Estado va a intervenir dando fin a la educación libre con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción pública. Se establecieron las materias a enseñar, de qué manera y en qué momentos. El tiempo de los maestros comenzó a ser cuidadosamente medido; al ritmo de los deseos de modernización, se comenzó a dividir el tiempo en trozos más precisos y uniformes. David Church Johnson<sup>117</sup> nos muestra un ejemplo de esto en la tabla 2:

<sup>117</sup> JOHNSON, David Church. Santander Siglo XIX. Bogotá: Carlos Valencia, 1984, p. 181 – 189.

Tabla 2. **Horario de clases de una escuela elemental<sup>118</sup>**

|   |  |
|---|--|
| <b>6:00 Entrada del profesor y los monitores</b>  | <b>6:51 Quinto ejercicio en el tablero</b>   |
| <b>6: 05 Entrada de los estudiantes y oración</b> | 6:56 Fin del dictado y corrección  |
| <b>6: 10 Llamada de lista</b>                     | 7:00 Orden para borrar el tablero y guardar la tiza  |
| <b>6:15 Primer ejercicio en el tablero</b>        | 7:01 Orden de abandonar los puestos y formar los grupos de lectura                                 |
| <b>6:20 Fin del dictado y corrección</b>          | 7:05 Nombramiento de monitores   |
| <b>6: 24 Segundo ejercicio en el tablero</b>      | 7:07 Los monitores pasan al frente y reciben los señaladores                                       |
| <b>6: 29 Fin del dictado y corrección</b>         | 7:08 El monitor general dice "Toda la clase" y hace sonar la campana. Todos forman en semi círculo |
| <b>6:33 Tercer ejercicio en el tablero</b>        | 7: 11 Primera lectura  |
| <b>6:38 Fin del dictado y corrección</b>          | 7:26 Segunda lectura   |
| <b>6:42 Cuarto ejercicio en el tablero</b>        | 7:41 Tercera lectura   |
| <b>6:47 Fin del dictado y corrección</b>          | 7:56 Los niños hacen fila contra la pared y se distribuyen los premios.                            |

En el horario anterior, la mañana transcurría en forma similar hasta las 11:55, hora en que abandonaban la escuela para regresar a las 2:30 y repetir las lecturas. El tiempo restante, hasta las cinco, se dedicaba a la instrucción religiosa, el arte, e instrucciones especiales para los monitores.

El tiempo de los maestros se regularizó y se disciplinó. Según Foucault, en las escuelas elementales europeas, el recorte del tiempo se hizo cada vez más sutil; las actividades se hallaban ceñidas por órdenes a las que había que responder inmediatamente: "al último toque de la hora, un alumno hará sonar la campana y a la primera campanada todos los escolares se pondrán de rodillas, con los brazos cruzados y los ojos bajos. Acabada la oración, el maestro dará un golpe como señal para que los alumnos se levanten, otro para hacerles que se inclinen ante el

<sup>118</sup> La minuciosidad de este horario nos lleva a confirmar lo expuesto por Foucault, cuando habla de la disciplina de las instituciones en el siglo XIX, que plantean "el principio de una utilización teóricamente creciente siempre del tiempo: agotamiento más que empleo; se trata de extraer, del tiempo, cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles. Lo cual significa que hay que tratar de intensificar el uso del menor instante, como si el tiempo, en su mismo fraccionamiento, fuera inagotable; o como si, al menos, por una disposición interna cada vez más detallada, pudiera tenderse hacia un punto ideal en el que el máximo de rapidez va a unirse con el máximo de eficacia. FOUCAULT, Michel. Óp. Cít. Pág. 142.

Cristo, y el tercero para que se sienten".<sup>119</sup> Fiel a su admiración por lo foráneo, la reforma educativa de 1870 propone unos empleos del tiempo similares, como los ya descritos en las tablas anteriores.

La extensión del tiempo era ceñida: "Cada Director de escuela llevará un libro en qué anotará diariamente...", "enviarán el día último de cada mes al Consejo de instrucción pública del departamento un extracto del diario de la escuela..."<sup>120</sup> Se buscaba, entre otras cosas, control total, supresión de distractores<sup>121</sup>, se trata de constituir un tiempo íntegramente útil, ya que es un tiempo pagado y debe ser empleado con exactitud y aplicación. Los horarios no son simples empleos del tiempo, ni marcos de actividad del maestro y de los estudiantes, son más un ritmo "colectivo y obligatorio", tal y como lo define Foucault.

## 5.2. FUNCIONES DEL MAESTRO

Dentro de las características de la profesionalidad del maestro derivadas de su historia, según Oscar Ibarra,<sup>122</sup> se destacan: el pago de un salario por parte del Estado; la definición de los dominios de su saber; el establecimiento de unos requisitos de conducta para ser maestro, referidos a la moral y las buenas costumbres; la distribución esquemática del tiempo; la delimitación precisa del espacio escolar, y la vigilancia y el disciplinamiento de los cuerpos y la autoridad como imagen suprema en el desarrollo de la escuela. La reforma educativa del siglo XIX otorgó el inicio de la moderna profesión del maestro, que lograra

---

<sup>119</sup> J.-B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, B. N. Ms. 11759. pp. Citado por FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. Pág. 138.

<sup>120</sup> Código de Instrucción Pública de Santander. En: REY VERA, Gloria Constanza. *La agenda educativa del Estado Soberano de Santander*. En: MARTÍNEZ GARNICA, Armando; PARDO MARTÍNEZ, Orlando (Editores). *El sistema jurídico en el Estado Soberano de Santander*. Tomo III. Bucaramanga: UIS, 2008.

<sup>121</sup> Los códigos y decretos establecidos para la enseñanza son enfáticos en esos aspectos. "Se observarán la más estricta disciplina en todos los ejercicios i evoluciones de la escuela: todo movimiento común se hará con orden, regularidad i silencio, observando en la formación el orden de colocación establecido." *Ibíd.* Parágrafo tercero. Art. 52.

<sup>122</sup> IBARRA, Oscar Armando. *Modelos de Formación de Educadores y Corrientes del Pensamiento Pedagógico en Colombia*. Conferencia central Foro: Muestra 12 años del instituto de educación y pedagogía y 43 años en la formación de educadores en UNIVALLE.

transcender la imagen del maestro de otros tiempos, empírico y patético caracterizado por Tomás Carrasquilla en su Obra *Dimitas Arias*:

Cuando el padre Ignacio, protector declarado de Dimas, persuadióse de que éste era un inválido, se dio a entender que era preciso inventar algo para libertarlo del hambre. Desde luego, se le ocurrió hacer de él un maestro-escuela (...) Viérase entonces al buen sacerdote, viéraslo haciendo el pedagogo con un discípulo que en su vida había agarrado cartilla (...) Entre pizarra y catón, entre papel y citología se fueron endilgando aquellos cursos, y hoy deletreo, mañana junto sílabas; ora palotes, ya signos (...) A los pocos años de fundado, pudo el padre Ignacio morir tranquilo con el auge de su protegido (...) En aquella escuela *sui generis*, la disciplina era cosa desconocida, casi todos se salían con las suyas, si bien los chuzones y latigazos lograban tal cual vez meter en cintura, siquiera por un día, a más de un revoltoso...<sup>123</sup>

Los deberes asignados a los directores de escuela eran amplios y variados. Sus labores se dirimían entre el régimen disciplinario que debían aplicar al tener congregados tantos estudiantes en un solo espacio al mismo tiempo, y el régimen pedagógico y didáctico de la enseñanza<sup>124</sup> y de los saberes que dichos estudiantes debían adquirir.

La Reforma les permitió a los liberales centralizar el manejo de los maestros por intermedio de reglamentos que contenían los deberes que regirían las funciones docentes. Aquella reglamentación aparecía en toda la legislación de Instrucción Pública expedida por los gobiernos tanto nacional como del Estado de Santander, haciendo referencia a aspectos tales como la administración y organización de los colegios y escuelas, como a las actividades estrictamente educativas. Sobre el primer aspecto, se obligaba a los docentes a posesionarse del cargo ante el

---

<sup>123</sup> CARRASQUILLA, Tomás. *Dimitas Arias*. En: *Cuentos infantiles*. Medellín: Bedout, 1964. Págs. 11 – 14.

<sup>124</sup> 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. Pág. 195.

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 en las fechas asignadas cada año; a elaborar con el alcalde y la Comisión de vigilancia el censo escolar; a matricular a los estudiantes; a trabajar durante ciertas horas diarias y no abandonar su lugar de trabajo, ni a ejercer otra profesión o practicar oficios que “comprometieran su dignidad o moralidad de institutor”<sup>125</sup>

Sobre el aspecto organizativo, los maestros debían mantener el orden y la disciplina de la escuela; cuidar los muebles y útiles de la escuela, **llevar con aseo y esmero los libros** y demás documentos del archivo escolar (libros de matrículas, diario, copiator de informes, copiator de oficios, copiator de correspondencia, el cuadro de virtudes y el registro para anotar el recibo de periódicos);<sup>126</sup> llevar un diario que le sirviera para elaborar un informe mensual dirigido al Inspector de Instrucción Pública; y finalmente, debía dar parte al Alcalde de las faltas de asistencia de los alumnos, a fin de que este funcionario dictase “las providencias convenientes para remediar el mal”<sup>127</sup>.

En cuanto a las actividades educativas, los reglamentos obligaban 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. Por lo demás, se apremiaba a los maestros a cumplir con las actividades centrales de toda institución escolar: enseñar las materias reglamentarias, preparar los exámenes, vigilar la conducta, encargarse de la formación moral, etc.<sup>128</sup> Este tipo de reglamentación de las actividades escolares, tanto administrativas como

---

<sup>125</sup> Circular a los directores de las escuelas. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 38, agosto 13 de 1872. Pág. 153

<sup>126</sup> Visitas en las escuelas. Distritos de Servita y Concepción. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 5, diciembre 19. Pág. 1.

<sup>127</sup> GACETA DE SANTANDER. No. 5, enero, 1871, págs. 2-3. CÓDIGO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Arts. 72- 77.

<sup>128</sup> Para una lectura más detallada revisar: Código de Instrucción Pública, Decreto de Instrucción Pública y Guarín Romualdo. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Bogotá: imprenta de Gaitán, 1876. Pág. 3

pedagógicas, le permitirían a la Instrucción Pública mantener bajo control a sus nuevos funcionarios, y de paso, según menciona Rolando Malte,<sup>129</sup> combatir los métodos tan improvisados que 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. La educación se fue modificando en dos de los tres niveles que mencionan Sáenz Obregón y Saldarriaga: 1) la reordenación y tecnificación del uso del espacio, el tiempo y el orden en la escuela; 2) el enriquecimiento de las funciones del maestro.<sup>130</sup>

La labor de la **enseñanza**, que entre tanta normativa pareciera perdida es la función más importante del maestro para esta época. Para ello se establecieron las instituciones formadoras de maestros que habilitaran el ejercicio docente y trasmitiesen los nuevos métodos de enseñanza, tanto a los jóvenes que quisieran profesionalizarse como maestros como a los que estuvieran ya en ejercicio. Una vez formados y nombrados debían encargarse de sus respectivas escuelas, siendo inspeccionados constantemente y comprometiéndose a permanecer en continua formación por medio de algunas conferencias de pedagogía. Las clases impartidas en las escuelas elementales eran de lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, geografía universal, moral y urbanidad, doctrina, algunas nociones del sistema métrico decimal y gimnasia.<sup>131</sup> Además, el maestro tenía la obligación moral de orientar **la formación del “corazón y el carácter”**<sup>132</sup> de sus estudiantes, de allí, que debiera ser un modelo perfecto de virtudes y de conducta intachable. Sobre el tema, en las publicaciones de la época se mencionaba lo siguiente:

---

<sup>129</sup> MALTE ARÉVALO, Rolando Humberto. La profesionalización de maestros en la reforma instructorista [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de historia, 2010. Pág. 102.

<sup>130</sup> SÁENZ OBREGÓN. Óp. Cit. Pág. 193.

<sup>131</sup> Visitas a las escuelas. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 2, diciembre 10 de 1872/ Art. 27 del Código de Instrucción Pública de Santander. En: REY VERA, Gloria Constanza. La agenda educativa del Estado Soberano de Santander. En: MARTÍNEZ GARNICA. Óp. Cit. Pág. 38.

<sup>132</sup> GACETA DE SANTANDER. 16, mayo, 1878, pág. 138.

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 arrastras hacia el vicio de la embriaguez y a todas aquellas pasiones que convierten al hombre en un bruto cualquiera.<sup>133</sup>

Además de las funciones básicas que debían desarrollar los maestros, existían otras labores implícitas. Una de esas era encargarse personalmente del **orden y la limpieza de la escuela**<sup>134</sup>, así como supervisar la higiene corporal de los estudiantes; otra era buscar casa por casa, niños y jóvenes para que asistieran a estudiar. Tal y como lo relata el maestro Uldarico Pinzón, director de la escuela de Puente Nacional

"Procedí a visitar oficialmente todas las habitaciones de la ciudad en solicitud de los niños que estuvieran en edad de concurrir a la escuela i no se hubieran presentado aún para la matrícula. Hasta ahora he recorrido la población, i con esto se ha aumentado en 33 (...) de manera que el número de alumnos concurrentes alcanzará a 121 en la presente semana..."

Con este acervo de funciones tan cuidadosamente elaboradas se busca disciplinar al maestro, volverlo útil y sumiso por medio de la vigilancia, los registros, las calificaciones y el sinnúmero de tareas asignadas a su labor. Para Foucault<sup>135</sup>, esta coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una

---

<sup>133</sup> GACETA DE SANTANDER. 16, mayo, 1878, pág. 139.

<sup>134</sup> "El maestro conservará la limpieza en todas sus cosas. La sala, los corredores i los patios de la escuela deben barrerse todos los días; los vidrios, las losas, lavarse de tiempo en tiempo (...) Todos los días al empezar la clase se hará una rápida inspección de la cara, pelo, manos, uñas i vestido de los niños, indicando de paso quienes deben presentarse más aseados al día siguiente i apuntando sus nombres para examinarlos luego más de cerca (...) Guarín Romualdo. Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Bogotá: imprenta de Gaitán, 1876. Pág.: 24

<sup>135</sup> FOUCAULT. Óp. Cít. Pág. 127.

aptitud aumentada y una dominación acrecentada. Una nueva anatomía política que surge con el liberalismo y comienza su actuación desde la organización de las escuelas elementales de la época; un sistema de arreglos destinados a producir ocupación continua, instrucción eficaz y dominio moral.

### **5.3. INSPECCIÓN ESCOLAR**

La reforma educativa radical, tuvo el propósito de organizar en todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos, el sistema nacional educativo. Estableció tres grandes sectores de acción: enseñanza, administración e inspección y los organizó en una estructura burocrática conformada por entidades que operaban en 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, a cargo del Director General de Instrucción, quien ejercía el control de todo el sistema a nivel nacional.<sup>136</sup> En un nivel intermedio, la administración de la instrucción recaía sobre la Dirección de Instrucción Pública. Su principal funcionario era el Director de Instrucción, cuyo deber consistía en administrar la instrucción pública. En el nivel local, es decir en las Jefaturas Departamentales se encontraban los Consejos, a cargo de los Inspectores Departamentales y en los Distritos, las Comisiones de Vigilancia conducidas por los Inspectores.<sup>137</sup>

La inspección era ejercida por todos y cada uno de los funcionarios estatales: el Director General, supervisaba a los Directores de los Estados; éstos 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 que pretendía marchar sincronizada, cual reclutas del ejercito prusiano.

---

<sup>136</sup> Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cit. Artículos 5 al 9.

<sup>137</sup> Código de instrucción Pública. Óp. Cit. Artículo. 225.

Garantizar el cumplimiento de las funciones de los maestros y la buena marcha de la reforma educativa fue la tarea asignada a las comisiones de vigilancia; un inspector o un grupo de inspectores que se encargaba de visitar las escuelas de una a tres veces por semana. La supervisión de la comisión iba desde examinar detenidamente clase por clase, hablar con cada estudiante, averiguar las necesidades más urgentes de la escuela y tratar de solucionar los problemas que existieran y que impidieran la marcha adecuada de la institución.<sup>138</sup> Las visitas de las escuelas se hacían siempre en días y horas distintas, sin dar previo aviso al director.<sup>139</sup> Del resultado de las visitas dependía en gran parte el mantenimiento del maestro en el cargo, y este podía ser suspendido por la comisión de vigilancia en los casos siguientes: 1. Cuando el Director cometía una falta grave contra la moral o la decencia pública que causara escándalo en el distrito; 2. Cuando estuviera malversando los útiles de la escuela que estuvieran a su cargo y 3. Cuando se descubriera que padecía enfermedades infecciosas que pudieran contagiar a los estudiantes.<sup>140</sup>

En realidad el maestro podía perder su puesto de trabajo por cualquier violación al Código de instrucción, la comisión de vigilancia velaba constantemente porque no se cometiera falta, descuido, omisión o negligencia en el ramo de Instrucción pública, por empleados o por particulares. Todo el sistema estaba sostenido por órdenes terminantes, claras y firmes, tácticas de la práctica disciplinaria, cuya justificación estaba en “**sostener el honor de la profesión.**”<sup>141</sup>

---

<sup>138</sup> La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 3 de octubre de 1871. Pág. 8. Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Óp. Cít. Art. 228. “El Inspector en servicio hará un minucioso examen de la escuela, con arreglo a las instrucciones que tenga del Consejo departamental 1 del Director de la Instrucción pública. Se informará sobre las regulaciones i disciplina de la escuela, su salubridad, las faltas cometidas, los castigos impuestos i el efecto que hayan surtido, el carácter i conducta de los alumnos, los progresos de la enseñanza, los inconvenientes i ventajas de los sistemas empleados, las dificultades con que el establecimiento tropiece i los medios de vencerlas. Se hará presentar las listas de asistencia diaria, i examinará el mobiliario, libros, mapas, i chernas enseres de la escuela.”

<sup>139</sup> Código de Instrucción Pública de Santander. En: REY VERA. Óp. Cít. Pág. 65.

<sup>140</sup> *Ibíd.* Pág. 64.

<sup>141</sup> Organización y establecimiento de la Sociedad de Institutores. En: La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Año 1. Número 2. Pág. 1.

...es tiempo de rehabilitar en Colombia la carrera del profesorado, haciendo que los maestros ocupen el lugar que les señala la filosofía social en el concurso humano: el maestro ayuda o suple al padre en la tarea de educar e instruir a cada nueva generación, i a veces, por desgracia muchas veces, toca al maestro destruir i renovar la educación falsa i perniciosa que algunos padres ignorantes o perversos han dado a sus propios hijos. Si es cierto que lo que queremos hallar en la sociedad debe ponerse antes en la escuela, es decir, en el maestro que es el alma de la escuela, ¿Será indiferente para la causa de la civilización que el maestro sea bueno o que sea malo que ocupe o que no un puesto honroso i notable en la sociedad?... Deseamos pues que el institutor sea enaltecido cuanto se merece, i como consecuencia, que sea acosado por la sanción pública con todo rigor, si no se hace digno por su buena conducta, por su consagración i por su amor al estudio, de las consideraciones del gobierno i de los padres de familia.<sup>142</sup>

También existían posiciones más fuertes de quienes consideraban que se debía intensificar la vigilancia, obligar, reprender y castigar al maestro. “Los maestros (...) necesitan una continua vigilancia que los obligue a trabajar. A las comisiones de vigilancia les he apuntado esto, para que continuamente estén sorprendiendo a los maestros e imponiéndoles las penas que merezcan por el no cumplimiento de sus deberes.”<sup>143</sup> Esto pone de manifiesto que en “el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio, reticulando el espacio que las leyes dejan vacío.”<sup>144</sup>

El complemento de la inspección eran las sabatinas, unas conferencias de pedagogía a las que los maestros debían acudir los sábados, donde a la vez se les evaluaba. Estaban programadas para poner a prueba las habilidades orales de

---

<sup>142</sup> El pestalozziano. Tomo I. Socorro: Imprenta de Sandalio Cancino. No. 2. Septiembre 15 de 1875.

<sup>143</sup> Gaceta de Santander. No. 496. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino, 29 de mayo de 1878.

<sup>144</sup> FOUCAULT: Óp. Cít. Pág. 165.

los maestros, y para ejercitarlos en la práctica de la pedagogía, pues la idea **era formar buenos maestros por la práctica**. 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”<sup>145</sup>

Esta era pues, grosso modo, la manera como se llevaba a cabo la delimitación del sujeto- maestro y lo establecido por el estado en cuanto a la forma en que debía controlarse el tiempo y el espacio escolar. Michel Foucault ha demostrado de manera muy precisa como estos conceptos se reorganizaron a través del ejercicio de un nuevo tipo de poder que él mismo denominó el poder disciplinario. Dicho poder parte del principio de que es más rentable vigilar que castigar; domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos es más beneficioso que segregarlos o eliminarlos. Esta nueva forma de percibir y de organizar el espacio y el tiempo permite un control en detalle del proceso de aprendizaje, permite el control de todos y cada uno de actores escolares (maestros, estudiantes, inspectores, administradores), hace que el espacio escolar funcione como una máquina de aprender y al mismo tiempo posibilita la intervención del superior en cualquier momento para premiar o castigar y sobre todo, para corregir y normalizar. En todo caso lo que se buscaba era lograr una sociedad más disciplinada y productiva.

---

<sup>145</sup> Periódico Pestalozziano, 5, septiembre, 1875, p. 2-3.

## **6. INCIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO LABORAL EN LOS MAESTROS**

Suena la campana y los niños entran a clase; se escucha una orden, los libros se abren; se escucha otra orden se comienza a escribir; una nueva orden, se lee en voz alta; suena la campana, se forman en grupos... Imágenes como esta eran la constante cotidiana de las escuelas elementales de mediados del siglo XIX y han continuado casi intactas dos siglos después. Es necesario retomar acá la idea según la cual, cada época elabora una concepción del tiempo propia en función de su vida política, económica, cultural y social. En el siglo XIX la educación institucional reformista encontró una de sus figuras paradigmáticas en las escuelas europeas y supuso la adopción de una pedagogía que al mismo tiempo, se movía y transmitía siguiendo una nueva concepción del espacio y del tiempo, asistiendo a la elaboración o acrisolamiento del “ciudadano”. Un perfeccionamiento de la educación como parte del plan modernizador del liberalismo, que tuvo más que ver con la importación de ideas, bienes y prácticas que con un cambio en las estructuras sociales. El discurso liberal y democrático coexistía con un sistema económico basado en la agricultura y el latifundismo y un orden social que continuaba tan colonial como en el siglo XVII. Se hace necesario revisar entonces que tanto de este discurso se aplicaba realmente a la práctica del maestro y cuál fue su incidencia en el aspecto personal y laboral de la vida del maestro.

### **6.1. AQUÍ NI SE PAGA PUNTUALMENTE EL SUELDO**

Los gobiernos liberales organizaron mecanismos que les permitieran conseguir recursos para el mantenimiento de la Instrucción pública. Inicialmente, esos dineros provendrían principalmente del impuesto único y directo al capital fijo o

circulante,<sup>146</sup> después el recaudo se complementarían con el producto del monopolio de aguardientes, de los arrendamientos de los bienes, derechos y acciones del Estado, multas, peajes y el impuesto al degüello de animales.<sup>147</sup> Estos ingresos se administraron bajo una estructura presupuestal que comprendía al Departamento de Gobierno, el de Justicia, el de Hacienda, el de Obras Públicas, Establecimientos de Castigo y el de Deuda Pública. El gasto de instrucción quedó incluido en el Departamento de Gobierno, y más adelante, a partir de 1881, la instrucción pública se constituiría como un departamento administrativo en sí. Sin embargo, aunque los ingresos del Estado aumentaban con el paso de los años, la inversión en educación ni siquiera alcanzaba topes mínimos,<sup>148</sup> de manera pues que la insolvencia del sector educativo no permitía asignar a los maestros “buenos i seguros sueldos,”<sup>149</sup> un salario que atrajera la atención de aquellos individuos adecuadamente educados para que se encargaran de la labor de maestros.

En el **ámbito personal**, pese a que la labor social del maestro era vista como una actividad de primordial importancia en la búsqueda del desarrollo económico y cultural de toda la sociedad, sus condiciones salariales eran pésimas, tal y como afirma la maestra Rosalinda Wilches del distrito de la Concepción: “...aquí ni se paga puntualmente el sueldo (...) ni los funcionarios municipales se han ocupado de llenar las más premiosas necesidades que tiene este establecimiento...”<sup>150</sup>

---

<sup>146</sup> Ley del 4 de octubre de 1858. GACETA DE SANTANDER. 14, octubre, 1858, p. 231-233.

<sup>147</sup> Ley de 4 de junio de 1860 sobre descentralización de rentas y gastos. (Gaceta de Santander, 9, junio, 1860, p. 480.

<sup>148</sup> Según el estudio realizado por Rolando Malte para el Estado de Santander, 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. 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. MALTE ARÉVALO, Rolando Humberto. La profesionalización de maestros en la reforma instrucionista [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de historia, 2010. Págs. 30- 32.

<sup>149</sup> Visitas en las escuelas. Distrito de Chitagá. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5. Pág. 14

<sup>150</sup> Visitas en las escuelas. Distrito de la Concepción. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5. Págs. 17 - 18

Muchos se desanimaban de ejercer la labor debido a los malos sueldos, las escuelas se cerraban por esta razón, como fue el caso de la escuela del distrito de Capitanejo a cuya directora Zoila Manrique, nunca le pagaron su salario.<sup>151</sup> La calidad de la enseñanza también venía aparejada con el monto del salario, ya que dependiendo de esto los profesores eran obligados o no, a dictar ciertas materias. Un ejemplo de esto, son las disposiciones de Victoriano de Paredes:

“Las enseñanzas a que alude el artículo 4° de la ley, se llevarán a efecto en todas las escuelas de varones cuyos Directores tengan un sueldo de más de cincuenta pesos mensuales; y en aquellas cuya dotación mensual no exceda de cincuenta pesos, no será obligatoria la enseñanza de los rudimentos de geometría y de partida doble (...) En las escuelas de niñas cuyas directoras tengan asignada de más de veinticinco pesos, se enseñarán los ramos siguientes: lectura, caligrafía, aritmética, dibujo lineal, gramática española, rudimentos de geografía, principios fundamentales de doctrina cristiana y de moral y urbanidad, rudimentos de higiene, bordado y costura en blanco, y todo cuanto sea posible concerniente al buen manejo de una casa y a la industria rural..”<sup>152</sup>

Los sueldos de los maestros eran bastante bajos comparados con otras labores, en 1871 ganaban poco más que una lavandera y mucho menos que una enfermera. Los salarios podían ir desde los 16 pesos hasta los 80 pesos por año, siendo este último el pago de los maestros que dirigían las escuelas de las poblaciones principales, ver tabla 3:

---

<sup>151</sup> Visitas en las escuelas. Distrito de Capitanejo. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 9, enero 16 de 1872. Pág. 35.

<sup>152</sup> 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, pág. 20.

Tabla 3. **Comparación de salarios por profesiones (1871).**<sup>153</sup>

| Profesión u oficio   | Salario anual (en pesos) |
|--|--------------------------|
| Superintendente de instrucción   | 1.600                    |
| Administrador de Lazareto  | 600                      |
| Tenedor de libros  | 480                      |
| Contador auxiliar  | 480                      |
| Capellán   | 300                      |
| Médico   | 240                      |
| Escribiente  | 160                      |
| Cabo de policía  | 120                      |
| Enfermera mayor  | 96                       |
| Lavandera  | 36                       |
| Maestro en San José, San Gil, Pamplona, Socorro, Bucaramanga, Girón, Piedecuesta y Vélez.  | 80                       |
| Maestro en Zapatoca y Puente Nacional.   | 70                       |
| Maestro en Málaga, Barichara, Ocaña y Jesús María.   | 60                       |
| Maestro en Chinácota, Rosario, Salazar y San Andrés  | 50                       |
| Maestro en Bochalema, San Cayetano, Molagavita, Aratoca, Charalá, Oiba, Simacota y Suaita.   | 40                       |
| Maestro Curití, Guane, Mogótes, Robada, Mutiscua, Silos, Palmar, Palmas, Páramo, Florida, Rionegro, Cite, Chipatá y Guavatá ;  | 30                       |
| Maestro en los distritos de distritos de Arbolédas, Capitanejo, Carcasí, Cepitá, Cerrito, Concepción, Enciso, Guaca, Macaravita, San Miguel, Onzaga, Valle, Carmen, La Cruz, Chitagá, Chopo, Labateca, Cincelada, Chima, Guadalupe, Guapotá, Olival, Pinchote, Los Santos, Matanza, Suratá, Tona, Güepza y San Benito. | 25                       |

Por eso, los que elegían el camino de la enseñanza no siempre eran los más aptos para hacerlo. Aquella era una discusión permanente de los legisladores y los administradores de la instrucción; las autoridades de todo orden reconocían este inconveniente. Francisco M Cogollo, en 1872 intentaba llamar la atención del presidente del Estado con la siguiente disertación:

El director de escuela por su noble misión debe ocupar una posición social no entre las personas miserables e inferiores, sino entre las más opulentas i superiores del país en que resida. ¿Pero cómo podrá conquistarse un regular

<sup>153</sup> PAREDES, Victoriano de Diego. Óp. Cít. Pág. XXI. GACETA DE SANTANDER, octubre, 1870, p. 490 – 492. GACETA DE SANTANDER. 22 de octubre de 1870. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino. Pág. 490 – 492.

rango social con la miseria de diez y seis pesos mensuales? ¿Le será suficiente a un director de escuela una suma tan ruin para su subsistencia? Imposible! Absolutamente imposible. Diez y seis pesos gana aquí en dos semanas un arriero, un jornalero, i todavía no le bastan para sus gastos...<sup>154</sup>

Sumado a la exigüidad del salario, los maestros debían aceptar **multas y recortes los sueldos**, por diferentes circunstancias: por la disminución del número de alumnos matriculados, la falta de asistencia a las sabatinas o el no enviar los documentos solicitados por la superintendencia. Los cambios educativos propuestos por el gobierno liberal habían causado resistencia por parte de la población campesina que veía en la escuela primaria un impedimento para la dedicación total de la familia a la siembra y demás actividades rurales, no viendo la aplicación práctica de las habilidades de la lectura y la escritura en las labores del campo. Por esa razón, muchos padres no enviaban a sus hijos a la escuela.

La responsabilidad recaía enteramente en manos de los maestros y cuando en una escuela rural, por lapso de dos meses seguidos, el número de alumnos existentes fuera inferior al de los matriculados, el director solo tenía derecho a una parte de su salario<sup>155</sup> y continuar **sirviendo al empleo por un pequeñísimo sueldo**.<sup>156</sup>

Las lecciones de pedagogía, llamada sabatinas se dictaban los sábados y en vacaciones escolares, los maestros debían asistir a las escuelas modelo para tomar las clases que se esperaba sirvieran “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

---

<sup>154</sup> La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 55, diciembre 10 de 1872.

<sup>155</sup> Decreto adicional sobre la creación de escuelas rurales. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 63, febrero 15 de 1873. Pág. 1

<sup>156</sup> Gaceta de Santander. No. 646. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino, 8 de septiembre de 1870. Pág. 425.

por medio del estudio.”<sup>157</sup> Por la asistencia a ellas los maestros recibían un certificado que les era exigido en el momento del pago del salario.<sup>158</sup> En cuanto a los documentos a entregar, estos eran diversos y se solicitaban por periodos de tiempo: libros de matrículas, diario, copiador de informes, copiador de oficios, copiador de correspondencia, el cuadro de virtudes y el registro para anotar el recibo de periódicos, además del informe mensual que debía enviarse a la Superintendencia. La falta de exactitud en los tiempos de entrega acarrearba multas de hasta \$5 pesos.<sup>159</sup>,

Hacia 1876, los salarios habían aumentado considerablemente.<sup>160</sup> 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 Estado, pero no para los de algunas zonas rurales. (Ver tabla No. 4) De esta manera, aunque la nueva situación salarial no ubicaba a todos maestros en una categoría más alta de la burocracia estatal, por lo menos se les había reconocido una actividad laboral mucho más estable.

---

<sup>157</sup> Periódico Pestalozziano. 5, septiembre, 1875, p. 2-3.

<sup>158</sup> La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5. Pág. 12. Número 64, diciembre 3 de 1872. Pág. 213. Número 3, diciembre 5. Pág. 10. Número 13, febrero 13 de 1872. Pág. 1.

<sup>159</sup> La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5. Pág. 10 y Número 13, febrero 13 de 1872. Pág. 1

<sup>160</sup> "El director en propiedad disfrutará de un sueldo no menor de \$480 si la escuela es superior, o de \$384 si la escuela es elemental; el subdirector de escuela superior de \$240, i elemental e \$192." (Artículos 360 de la lei de 14 de enero i 274 del decreto orgánico) En: Guarín Romualdo. Guia de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Bogotá: imprenta de Gaitán, 1876. Pág.: 3

Tabla 4. **Comparación de salarios por profesiones (1876 y 1877).**<sup>161</sup>

| Profesión u oficio              | Salario anual<br>(en pesos) |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Rector de colegio universitario | 1.200                       |
| Juez                            | 1.000                       |
| Corregidor                      | 768                         |
| Secretario de juzgado           | 560                         |
| Escribiente                     | 360                         |
| Prensista de la imprenta        | 300                         |
| Sirviente                       | 48                          |
| Maestro de escuela modelo       | 720                         |
| Maestro de escuela superior     | 600                         |
| Maestro de escuela media        | 500                         |
| Maestro de escuela elemental    | 400                         |

## 6.2. ESCUELAS MUY MAL SERVIDAS

Era evidente que los bajos salarios de las áreas rurales no atraían la atención de los individuos que contaban con alguna preparación aceptable, sino la de aquellos desempleados que a duras apenas habían aprendido a leer y a escribir. Esto generaba una contradicción, pues para la reforma, el maestro era visto como el custodio del conocimiento y como el abanderado en la lucha contra la ignorancia y el atraso; al mismo tiempo era el eslabón más frágil de la cadena, lo que hacía que la puesta en marcha de un verdadero proyecto de escolarización moderno estuviera más cerca del fracaso, que del éxito.

En cuanto al ámbito laboral de los maestros, con la creación de escuelas normales ya se pudo contar con maestros de mejor preparación, sin embargo estos eran muy pocos por lo que era posible enviarlos solo a las poblaciones principales, las demás vacantes eran cubiertas con el resto de los maestros, por eso los bajos salarios de estos últimos, ante lo cual buscaban otras formas de subsistencia, de manera que en algunas escuelas se obligaba a los niños a pagar contribuciones, o

<sup>161</sup> Gaceta de Santander. 7 de noviembre de 1876 y 27 de octubre de 1877. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino.

a comprar objetos en beneficio del maestro,<sup>162</sup> aun yendo en contra de la normativa establecida al respecto, según la cual, ningún director de escuela podía aumentar sus medios de subsistencia por el ejercicio de funciones accesorias, o de una profesión u oficio cualquiera.<sup>163</sup>

Lo anterior no es de extrañar, pues según Chartier<sup>164</sup> no hay que tener una apreciación demasiado simple de la dominación. Existe una distancia entre los mecanismos que apuntan a controlar y someter y las resistencias o insumisiones de aquellos que son objetivo de dicha dominación. Mientras la disciplina y la vigilancia se construyen cómo los mecanismos esenciales de la organización y el control del espacio social, eso no significa que ellos se hubieran constreñido, civilizado o disciplinado efectivamente. Al respecto, las críticas por parte de las directivas se hacían notar en las publicaciones del periódico:

“En algunas escuelas el maestro permanece sentado, fuma tabaco i se quita algunas piezas del vestido, mientras está dando alguna lección, lo que da lugar a que haya poca disciplina y a que los niños a prendan a ser irrespetuosos i a no vestirse bien.”<sup>165</sup>

Se consideraba que las pocas escuelas que funcionaban en el territorio santandereano estaban “muy mal servidas,”<sup>166</sup> con maestros poco calificados y que no lograban adecuarse a los nuevos ritmos disciplinarios impuestos. Algunos directores de escuela eran retirados de sus cargos por violar el Código de instrucción pública, especialmente los artículos referentes a la moralidad y las

---

<sup>162</sup> Gaceta de Santander. No. 646. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino, 19 de mayo de 1878. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 42, septiembre 3 de 1872.

<sup>163</sup> Circular a los directores de las escuelas. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 38, agosto 13 de 1872. Pág. 153

<sup>164</sup> CHARTIER, Roger. Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marín. Buenos Aires: Manantial, 2006. P. 8, 44.

<sup>165</sup> GACETA DE SANTANDER. Socorro: Imprenta de Arenas i Cancino, 29 de mayo de 1878.

<sup>166</sup> VILLAMIZAR, José María. Informe del Presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1865. Socorro: Imprenta de I. Céspedes, 1865. Págs. 7-8. 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. GACETA DE SANTANDER, 22, octubre, 1870, p. 490-492.

buenas costumbres (riñas, abuso de bebidas embriagantes, etc.)<sup>167</sup> Pero la situación no solo se aplicaba a los maestros, los inspectores de las escuelas tampoco eran el modelo soñado, así lo muestran una queja de la directora de la escuela de niñas de Chipatá: “En esta fecha visitó el inspector, señor Julián Hernández, la escuela. Ese día fue aciago i fatal para las niñas, porque al ver entrar a este hombre de la clase proletaria a la escuela, con sombrero calado hasta los ojos, fumando cigarro i con sable al cinto, la exaltación e intranquilidad de las niñas fue extraordinaria, pues temblando se acercaban en grupo a la directora, i le preguntaban si era que ese hombre las iba a matar.”<sup>168</sup> Y otra del director de la escuela de Chitagá: ““El director me presentó estas dos quejas: la primera contra el Inspector, señor Luciano Carvajal V, porque cuando está de servicio suspende las tareas escolares mientras práctica sus visitas; alza el tono, tira las planas i reprende al director en presencia de los alumnos”<sup>169</sup>

Las materias que debía enseñar el maestro eran numerosas (lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas y medidas, los elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición y de recitación, nociones sobre la organización política del Estado y los derechos y deberes del ciudadano), este debía repartir sus seis horas laborales en la enseñanza, el aseo del establecimiento, la revisión del aspecto físico de los estudiantes, los documentos del archivo escolar que se llenaban a diario, la visita al alcalde para dar el parte diario de asistencia y su propia asistencia a clases, cuando se trataba de estudiantes de la Normal. Los directivos reconocían este hecho y sabían que la enseñanza era ardua, con muchas tareas que “se unen mil i mil de un orden diferente,”<sup>170</sup> razón por la cual a los “maestros que no les queda a veces el tiempo

---

<sup>167</sup> La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Octubre 13 de 1872 y noviembre 5 de 1872.

<sup>168</sup> La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Mayo 21 de 1882.

<sup>169</sup> Visitas en las escuelas. Distrito de Chitagá. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5. Pág. 14.

<sup>170</sup> El pestalozziano. Tomo I. Socorro: Imprenta de Sandalio Cancino. No. 8. Noviembre 5 de 1875.

indispensable para preparar las lecciones que han de desarrollar...”<sup>171</sup> Pero pretendían que el trabajo fuera llevado a cabo de manera óptima y no “corriendo i a manera de distracción...”<sup>172</sup> como al parecer se hacía.

### 6.3 UN REGULAR LOCAL DE TAPIA Y TEJA

Así como la capacidad financiera del Estado no alcanzaba a cubrir las demandas salariales del profesorado, tampoco podía establecer una infraestructura escolar adecuada. Los administradores de Instrucción Pública pretendían que las escuelas del Estado tuvieran locales similares a los norteamericanos. Así que se esperaba que los alcaldes proveyeran 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.<sup>173</sup> La realidad era que casi todas las escuelas carecían de los útiles más necesarios para la enseñanza. Los edificios que prestaban el servicio de escuela no eran los adecuados para contener la cantidad de alumnos que asistían.<sup>174</sup> Los informes de las comisiones de vigilancia hacían descripciones como la siguiente: “una malísima casucha de techo pajizo, estrecha i desaseada, sin luz ni ventilación alguna, i donde apenas caben los niños con la mayor estrechez como si se tratara de prisioneros.”<sup>175</sup> Muchas veces estos lugares también habían las veces de vivienda del maestro.

El mobiliario de las escuelas tampoco dejaba percibir un ambiente laboral muy esperanzador para el maestro; algunos locales sin bancas ni mesas, donde los

---

<sup>171</sup> Periódico Pestalozziano. Septiembre 03 de 1875, pág. 2.

<sup>172</sup> El pestalozziano. Óp. Cit. Noviembre 5 de 1875.

<sup>173</sup> GACETA DE SANTANDER. 29 de mayo, de 1871, p. 103-104.

<sup>174</sup> La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 6, diciembre 5. Pág. 10.

<sup>175</sup> Visitas en las escuelas. Distrito de Cócota. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5. Pág. 12

niños hacían sus ejercicios con tablas sobre las rodillas<sup>176</sup>; otros cuyos muebles eran muy angostos, muy bajos o estaban rotos.<sup>177</sup> Muchos no tenían ni siquiera un tablero para el maestro y este terminaba costeándolo de su salario, así como el papel u otros materiales necesarios para la enseñanza.<sup>178</sup> Los distritos que lograban tener una escuela en óptimas condiciones, eran aquellas donde los vecinos reunían dineros para construirla y acondicionarla, como en el Hato de los Caballeros, donde El señor director de la escuela rural del "Hato de los Caballeros", donde se pudo edificar un nuevo local para la escuela, en 1871, gracias a los esfuerzos de toda la comunidad, para 100 niños.<sup>179</sup>

De manera que no es fácil imaginar a un maestro que trabajara feliz y eficientemente bajo aquellas condiciones, pero hasta el momento la fuente revisada no ofrece nada que diga lo contrario; ninguna queja sobre malestar docente, excepto claro está, lo expuesto anteriormente sobre el ámbito salarial. Ahora bien, no hay que olvidar que las fuentes son fragmentarias y engañosas, puesto que la que se revisaron son, en gran medida el resultado de la propaganda oficial, pero ellas alcanzan de todos modos a insinuarnos que los maestros estaban llenos de optimismo hacia la reforma, el método pestalozziano y los avances a nivel educativo. La reforma escolar permitió la formación de una generación de maestros de escuela en las Normales. Muchos de ellos hicieron más de lo que demandaban sus deberes y llevaron una vida ejemplar para guiar a sus estudiantes. Otros, como ya se vio, rompían las reglas, pero estamos hablando de una minoría que rápidamente era denunciada y eliminada del sistema escolar. Sin embargo, no deja de percibirse el sinsabor de su pobreza, de una especie de marginación profesional frente a los otros oficios, no en vano eran

---

<sup>176</sup> Visitas en las escuelas. Distrito de Capitanajo. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 9, enero 16 de 1872. Pág. 35.

<sup>177</sup> Consejos departamentales. La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 35, julio 16. Pág. 140.

<sup>178</sup> Informe del consejo de instrucción pública del departamento de Cúcuta. En: La Escuela Primaria. Socorro. 1871-1873, septiembre 30. Pág. 7

<sup>179</sup> Hechos diversos 7 de noviembre de 1871. En: La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873, Pág. 7

retratados en la literatura de la época como individuos resignados a su suerte de ser maestros porque la vida terminó llevándolos allí:

D. Juan; aquel aprovechado joven que entre doscientos compañeros de estudio tuvo rivales, pero no superiores; que siempre se distinguió por su carácter caballeroso; que hizo una carrera de notable lucimiento; él ¿qué profesión creéis que tomó? La de maestro de escuela. Pocos habrá que no recuerden con emoción los felices días de colegio, en que tan hermosos castillos se fabrican en el aire. El alma soñadora del joven entrevé el porvenir al través de un velo matizado de púrpura y oro. Poco le importa ver asomarse desvergonzados sus dedos por entre sus rotos zapatos; poco se le da cuando el día de vacaciones recibe el flaco rocín que de su casa le envían para el regreso a la familia. ¿Qué es todo eso, y más, para una fantasía poblada de imágenes risueñas, y que entrevé, riquezas, honores y gloria? ¡Dichosa la juventud! Sí nunca el hombre pasara de ella, habría en el mundo felicidad. Entonces se ama con ardor, se siente con emoción, se espera con fe" Por cierto que, D. Juan jamás pudo figurarse, en sus ensueños de gloria, venir a parar en un triste maestro de escuela.<sup>180</sup>

---

<sup>180</sup> ÁLVAREZ B, Enrique. Escenas de hogar (Novela). Bogotá: Imprenta de la Luz, 1892. Pág. 113.

## 7. A MANERA DE CONCLUSIÓN

El propósito general de esta investigación fue identificar las formas de organización del tiempo laboral de los maestros durante el periodo 1870-1885. Para alcanzar ese objetivo se prestó atención a cada uno de los elementos que configuraron e hicieron posible la reforma educativa en Santander durante finales del siglo XIX, al amparo del Decreto de instrucción pública de 1870.

Sin atisbo de duda, se ha podido establecer que la dinámica de las formas como era organizado el tiempo de los maestros, se mantiene en su estructura básica: sonidos de timbre, música o campana como indicadores de los cambios temporales en la jornada, que se ciñe a unos calendarios, planeadores y guías de trabajo estrictos. El tiempo era y es usado como instrumento de mejora de los cambios educativos, aun cuando han transcurrido ciento veintiséis años desde la época de estudio, lapso de tiempo que muestra la extrema rigidez y lentitud con que se ha movido la política institucional educativa nacional. Se conservan conflictos similares en ámbitos semejantes, las limitaciones académicas, laborales y de infraestructura, aunque paralelas temporalmente, muestran una simetría asombrosa en cuanto a sus patrones de comportamiento y acción: una formación mediocre para el maestro, desvalorización del trabajo, problemas de indisciplina, los inconvenientes de la convivencia con otros maestros y superiores y las exigencias de la administración

El tiempo del profesor fue controlado mecánicamente por el embrionario proyecto de estado-nación, llegando a niveles donde se buscó afanosamente la máxima disminución de pérdida de tiempo, elevando a pretensión real, un deseo de optimizar el recurso humano docente, en un ámbito casi imaginario e incoherente con la precaria y limitada realidad social imperante. De tal suerte, el maestro de finales del siglo XIX, tuvo que aplicar a su quehacer modelos pedagógicos

extranjeros (Alemania) para lograr consolidar proyectos económicos propios de un estado capitalista consumado (Estados Unidos). No deja de ser particular esta mezcla de ideas y conceptos, ese trasplante de comportamientos y estudios a una sociedad agraria como la nuestra; iniciativas que provinieron en su mayoría de un radicalismo que con afán y no muy claro control político, elevó dichos postulados con la intención de generar cambios sustanciales en la sociedad.

Así pues, la profesión del maestro creció en un ambiente agreste y árido. Solo un sector muy pequeño de la sociedad local entendía la importancia de la labor profesoral; sin medios idóneos para gestar algún tipo de cambio o movimiento de la estructura cimentada dos siglos atrás, el maestro fue lanzado, arrojado a enseñar lo desconocido, a individuos que en ocasiones, estaban en el mismo grado de analfabetismo que él. Por esta razón, la reforma educativa fue desplegada con dos objetivos: la expansión de las escuelas primarias y la formación de maestros en las Escuela Normales. Se buscó la profesionalización y el respeto por la profesión de la enseñanza, lo que le dio un nuevo espacio social a la figura del maestro.

Sin embargo, el maestro siguió dando tumbos dentro de la polarización política experimentada por el país y lo continúa haciendo, de una manera sistemática; fue pensado como un sujeto cuya labor se constituyó como creadora de transformaciones de valor contundentes, de específica y gran importancia al momento de pensar y plantear la construcción de un proyecto de nación, pero no fue tratado como tal. Se puede afirmar que el modelo del maestro, tal y como fue pensado a fines del siglo XIX, se ha mantenido incólume, con las obvias diferencias acaecidas por la correspondiente proporción en el tiempo. En esencia, seguimos frente a un profesorado incipiente, desanimado, sometido políticamente a las tendencias dominantes, tendencias que en gran parte de los casos fueron y han sido gestadas y ejecutadas en escenarios de violencia propios del acontecer nacional, y por tanto, regional y local.

Así las cosas, el maestro continúa en un estado de sometimiento, circunscrito al sacrificio y la pérdida de gran mayoría de sus espacios no laborales, debido a la práctica, convertida en costumbre, de la utilización de su tiempo en actividades extracurriculares y horas de trabajo en casa que nunca se han constituido como objeto de factor salarial o prestacional; este tiempo es invisible porque no importa si el maestro se ve obligado a dejar a un lado sus deseos y actividades personales, para poder dedicarse a capacitarse, preparar las clases, calificar las evaluaciones, revisar y responder hasta por el orden y el aseo de los salones del establecimiento educativo. De este modo, el maestro se convierte en una figura estática del paisaje educativo, estancada respecto a su propio acontecer histórico como ser humano, pero imbricadamente dinámica para jalonar la estructura educativa. Los cambios sociales que se gestan en las escuelas y colegios no se manifiestan en la esfera íntima del maestro. Más bien se manifiesta un aniquilamiento progresivo de la persona que por distintas circunstancias acepta como posibilidad de existencia el ejercicio de la docencia.

Pero pese a los inconvenientes trazados en páginas anteriores, la época de estudio presenta también otra faceta de la realidad social educativa: La reforma radical, reorganizó el sistema nacional educativo y estableció tres sectores de acción (enseñanza, administración e inspección) organizados burocráticamente y conformados por entidades que operaban en distintos marcos político-administrativos. De aquella administración surgieron personas que aun con las carencias y limitaciones que la profesión traía consigo, se entregaron y dedicaron con una vocación férrea a su labor como Maestros, sus idearios y solicitudes fueron recibidos en algunos momentos específicos con grados de aceptación y júbilo considerables; aunque hay que decir que la prioridad del incipiente estado-nación estuvo encaminada y fortalecida a mantener avivados los crisoles de la guerra por un lado, y la adquisición de la tierra, por otro.

Se configuró y consolidó de este modo la antípoda docente en el territorio; tal opuesto se dio en concordancia con el Decreto de Instrucción Pública del año

1870, herramienta legislativa que planeó un cambio sustancial en la manera como se concebía la figura del maestro; la imperiosa necesidad de dignificar su profesión como eje de una sociedad pobre,

En tales condiciones, se importaron profesores alemanes, con el fin de dar inicio y posterior aplicación al modelo pedagógico pestalozziano. Así las cosas, el estado soberano de Santander dio cabida al profesor Alberto Blume, pedagogo y teórico, hombre con una disciplina monacal y que transformó en un auténtico apostolado su trabajo de formador de maestros. Fue en este erosionado escenario donde Blume dio rienda suelta a toda su capacidad y genio. Dedicó sus esfuerzos, energía y absolutamente todo su tiempo, en la construcción de una cultura de la educación, categoría inexistente hasta entonces. De la misma manera, Dámaso Zapata, un santandereano con admirables dotes de organizador y vocación para el magisterio, tenía claro que unas buenas escuelas requerían de buenos maestros y en ese sentido dirigió todos sus recursos hasta cuando fue posible hacerlo. Ellos y otros más mencionados páginas atrás, pensaron en la educación de los maestros como base de la reforma, que pese a ser un proyecto visionario, quedó opacado pronto por la guerra. Esta fue resquebrajando un proyecto que hubiera generado cambios inimaginables. Se optó por una inversión en el aprovisionamiento para la guerra, y por una peligrosa y absurda acumulación de capital a través del monopolio de la tierra. Tales decisiones hirieron de muerte el proyecto educativo nacional.

## 8. RECOMENDACIONES

Hacer historia de los maestros favorece la conciencia crítica, mostrando los avances y retrocesos de la profesión, lo que permitirá contribuir a encontrar soluciones a los problemas propios de la misma. Se aprovecha acá para invitar a los investigadores nacionales y locales a observar el pasado de temáticas como: el tiempo, el currículo, los desempeños docentes, la función social de la educación, entre otros. Es necesario abandonar el rumor y la queja para pasar a la acción, a empoderarse de su quehacer desde la reflexión.

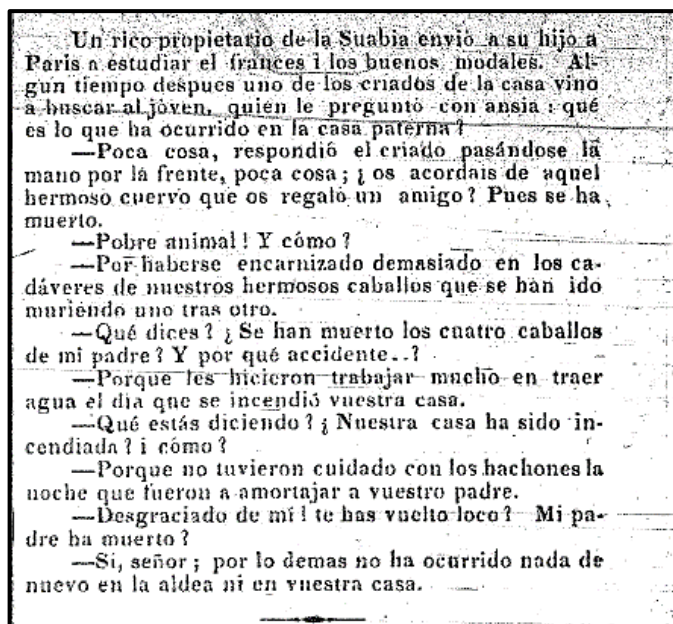
Es indispensable la adopción de diferentes fuentes de estudio que vayan más allá de la fuente oficial. Elementos como las imágenes, la música y el folclore, diarios y correspondencia, entre otros, podrían dar luces acerca de la percepción de los maestros sobre sí mismos y sobre su quehacer. También existe la necesidad de afianzar estudios de carácter regional y local. Son escasas las menciones a este tipo de trabajos y es necesario aumentar las investigaciones en esa dirección, solo de esa manera se logrará la construcción de la identidad de los maestros, como grupo social y profesional.

Ser maestro implica un compromiso enorme que va más allá de las aulas y nos involucra a todos los que ejercemos la profesión, como sujetos pensantes y reflexivos acerca de nuestro quehacer. Acercarse al tema del maestro a nivel nacional y local, desde el presente y hacia el pasado, y viceversa no es sólo una obligación con nosotros mismos y con la educación, sino un elemento para la defensa de la enseñanza. Investigar y escribir sobre lo que pensamos, sentimos y hacemos los maestros de ayer y de hoy es lo único que llevará a una transformación de las prácticas y de los saberes; de lo contrario, los maestros y por ende, la educación, continuaremos rezagados y sumidos en el letargo en el que hemos permanecido desde hace ya cientos de años.

## 9. CURIOSIDADES HISTÓRICAS

Sumergirse en el escrutinio de las fuentes históricas es algo que va más allá de lo académico. Sucede miles de veces, que al igual que los caminantes que observan el paisaje y se encuentran con objetos de diversa índole mientras recorren su camino, los investigadores en el archivo también encuentran cosas, muchas de ellas curiosas, que en su mayoría se quedan allí escondidas, debido a la rigurosidad que se asume a la hora de redactar los textos. Pero dejar guardado un tesoro que pueda arrancar quizás una sonrisa al lector, es algo que la autora se niega a hacer. Así que a continuación se anexan algunos fragmentos interesantes que se encontraron aquí y allá a lo largo de la investigación, la mayoría provenientes del periódico Pestalozziano, algunas recomendadas para usarlas como herramienta pedagógica durante las clases de lectura, otras simplemente reflejan el pensamiento de la época.

Figura 5. Curiosa forma de dar una noticia



Un rico propietario de la Suabia envió a su hijo a París a estudiar el francés y los buenos modales. Algún tiempo después uno de los criados de la casa vino a buscar al joven, quien le preguntó con ansia: ¿qué es lo que ha ocurrido en la casa paterna?

—Poca cosa, respondió el criado pasándose la mano por la frente, poca cosa; ¿os acordáis de aquel hermoso cuervo que os regaló un amigo? Pues se ha muerto.

—Pobre animal! Y cómo?

—Por haberse encarnizado demasiado en los cadáveres de nuestros hermosos caballos que se han ido muriendo uno tras otro.

—¿Qué dices? ¿Se han muerto los cuatro caballos de mi padre? Y por qué accidente...?

—Porque les hicieron trabajar mucho en traer agua el día que se incendió vuestra casa.

—¿Qué estás diciendo? ¿Nuestra casa ha sido incendiada? ¿i cómo?

—Porque no tuvieron cuidado con los hachones la noche que fueron a amortajar a vuestro padre.

—Desgraciado de mí! te has vuelto loco? Mi padre ha muerto?

—Sí, señor; por lo demás no ha ocurrido nada de nuevo en la aldea ni en vuestra casa.

Fuente: El pestalozziano. Tomo I. Socorro: Imprenta de Sandalio Cancino. No. 2. Variedades. Pág. 16.

Figura 6. Una manera ingeniosa de pedir dinero... y también de negarlo

Carta curiosa de un estudiante a su padre, pidiéndole dinero:

“ Querido padre: Escribo a usted el *lunes*, para que llegando ésta a sus manos el *martes*, baga usted el *miércoles* las diligencias precisas para enviarme algún dinero el *juéves*, a fin de que yo lo reciba el *viernes*; porque si no, tomo un caballo el *sábado*, i me veré con usted el *domingo*.—De usted apasionado hijo, —*Ciriaco*.”

“ Mi querido hijo: A tu carta del *lunes*, recibida el *martes*, contesto el *miércoles* para que sepas el *juéves* que no tendrás dinero el *viernes*; i que si tomas un caballo el *sábado*, te desengañarás el *domingo*, de que no siendo ni *domingo*, ni *sábado*, ni *viernes*, ni *juéves*, ni *miércoles*, ni *martes*, ni *lunes*, cualquier otro dia estará mi bolsillo a tu disposición.— Tu padre, —*Anacleto*.”

Fuente: El pestalozziano. Tomo I. Socorro: Imprenta de Sandalio Cancino. No. 1. Compendio de literatura. Pág. 6.

Figura 7. La frenología, una ciencia muy útil para una primera cita

LA FRENOLOGIA.

Vamos a tratar un tema que ha sido muy descuidado entre nosotros.

La frenología, i sus derivadas la craneoscopia i la fisiognomía, constituyen hoy una ciencia de suma importancia por sus muy útiles aplicaciones a la práctica i por que suministran luces i datos matemáticos para conocer i clasificar a los hombres, una de las más difíciles tareas.

La frenología enseña a conocer al hombre a primera vista o al primer dia de tratarlo; i ya se deja ver lo inapreciable i ventajoso de este conocimiento que nos precave de muchos engaños en el trato ordinario de la sociedad.

Fuente: La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 3, diciembre 5, pág. 20.

Figura 8. Sobre un maestro que reciclaba, antes de la era del calentamiento global

--El Director de la escuela elemental de Teorama, señor Adolfo Payáres, ha remitido a esta oficina el paquete de planas de escritura, correspondencia, &, en una hoja del número 746 de la *Gaceta de Santander*, correspondiente al 2 de noviembre último. Esto revela que dicho Director emplea los periódicos oficiales que se le remiten, en cubiertas de pliegos, o en otros usos. Se ha dado cuenta de este abuso a la Secretaría jeneral, i se ha ordenado al señor Alcalde de dicho distrito que haga una visita formal en el archivo de la escuela.  
Socorro, diciembre 25 de 1871.  
El Superintendente de la I. P.  
DÁMASO ZAPATA.

Fuente: La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873. Número 4, enero 23 de 1872, pág. 20.

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros

- ABRAHAM, Ada. El enseñante también es una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente. España: Gedisa, 2000.
- ACEVEDO TARAZONA, Álvaro; SAMACÁ, Gabriel (Ed.). Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX. Bucaramanga: UIS, 2013.
- ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. La crisis de la profesión docente en Colombia. En: Álvarez Gallego Alejandro y Martínez Boom, Alberto (Compiladores): Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. Colección Pedagogía e historia. Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, 2010.
- \_\_\_\_\_ y la escuela se hizo necesaria. En busca de un sentido actual de la escuela. Bogotá: Magisterio y Sociedad Colombiana de Pedagogía, colección Mesa Redonda No.21. 1995. Resultado de la investigación financiada por COLCIENCIAS: Historia de la escuela en Colombia durante el siglo XIX.
- \_\_\_\_\_ Formación de nación y educación. Bogotá: Siglo del Hombre. Historia de la Práctica Pedagógica, 2010.
- \_\_\_\_\_ ¿Acreditar, certificar y evaluar? Tres procesos distintos y un solo estado verdadero. Encuentro Nacional Sobre Acreditación de Calidad. FUNDACULTURA-ASCOFADE. Bogotá, mayo 30 y 31 de 2002.

- 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
- ASSMANN, Hugo. El tiempo pedagógico: Cronos y Kairos en la sociedad aprendiente. Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea, 2002.
- AUSSUBEL, D. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. 1976
- BALAN, Jorge (y otros) Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones cultural colombiana, 1956.
- BOLÍVAR, A. Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación. Bilbao: Mensajero, 1999.
- \_\_\_\_\_ La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción. Archidona (Málaga): Aljibe, 2006
- BONILLA, Elsy; RODRÍGUEZ, Penélope. La investigación en ciencias sociales, más allá del dilema de los métodos. Bogotá: UNIANDES. p.91. 1985
- CAMARGO MARTÍNEZ, Ernesto. Nuevas crónicas de Bucaramanga. Bucaramanga: Academia de Historia de Santander, 1986. 125 p.

- DAVIS, G .A .y THOMAS, M.A., Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid: La Muralla, 1982.
- DUBY, George. “Historia social e ideología de las sociedades”. En: Le GOFF, Jacques y NORA, Pierre. Hacer la historia. Barcelona: Laia; VOVELLE, Michel (1985). Ideología y mentalidades. Barcelona: Ariel, 1974.
- ESTRADA, Marco A. Historia Documentada de los primeros cuatro años de vida del Estado de Santander. Maracaibo: Ecos del Zulia, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. 314 p
- \_\_\_\_\_ Verdad y poder. En: MOREY, Miguel. Sexo, poder y verdad. Conversaciones con Michel Foucault.
- \_\_\_\_\_ La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores, 12ª edición. 1982.
- FIGUEROA MOLINA ROBERTO. Devenir histórico de la calidad educativa dentro de la evaluación dinámica del desempeño docente. Universidad del atlántico, 2009. Historia Caribe No. 9 atlántico 2009.
- FERRO, Myriam Stella. Mi Vida: historia de la vida de una maestra rural colombiana. Bogotá: Ed. América Latina, 1978.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Tiempo, escuela y sociedad, Cooperación Educativa. Kikiriki No. 69, 2003

- GARCIA, José Joaquín. Crónicas de Bucaramanga. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1896. reimpresión, Banco de la República, 1982
- GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1977.
- GILBERT, Roger. La enseñanza primaria. En: En: AVANZINI, Guy (Comp.) La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. 3ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 194-214.
- GIMENO SACRISTÁN, José. El valor del tiempo en educación. Madrid: Morata, 2008.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, Ramiro. Misión pedagógica alemán. Bucaramanga: Contraloría Departamental de Santander, 1985. 120 p.
- GOODSON, Ivor (y otros). Historias de vida del profesorado. Barcelona: OCTAEDRO: EUB, 2004. UIS.
- GOSSELMAN, Carl. Viaje por Colombia 1825-1826. Bogotá, Banco de la República. 1977
- GUELLNER, Ernest. Naciones y Nacionalismo. Madrid: Alianza, 1988.
- GUTIÉRREZ, José Fulgencio. Santander y sus municipios. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1940.
- HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 2005.

- HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: CEREC, 1987. 334 p.
- 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.
- HOLTON, Isaacs, La Nueva Granada: veinte meses en los Andes, New York: Harper And Brothers, 1857. Reedición: Banco de la República, Bogotá, 1981.
- HUSTI, Aniko. Investigaciones y Experiencias del Tiempo Escolar. Paris: INRP, 1985.
- HUSTI, Aniko. Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil”. En: Revista de Educación No. 298, 1992.
- JARAMILLO, Jaime. “La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1934”. En: Nueva Historia de Colombia, Vol. IV. Bogotá: Planeta, 1989.
- \_\_\_\_\_ El Proceso de la Educación del Virreinato a la época contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia. Bogotá: Procultura, 1984.
- JOHNSON, David Church. Santander Siglo XIX. Bogotá: Carlos Valencia, 1984
- KÖNIG, Hans. En el camino hacia la Nación: Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada, 1750 a 1856. Bogotá: Banco de la República, 1994.

- LEBOT, Ivon. Educación e ideología en Colombia. Medellín: La Carreta, 1977.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. La Escuela frente al Límite. Actores Emergentes y Transformaciones Estructurales. Bogotá: Magisterio, 2006
- \_\_\_\_\_ Una mirada arqueológica de la pedagogía. En: Pedagogía y saberes, No. 1. Bogotá: Facultad de Educación/UPN, 1990.
- \_\_\_\_\_ Educación y Modernidad. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia, 1994.
- \_\_\_\_\_ El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada (1767-1809). Bogotá: CIUP, 1981.
- \_\_\_\_\_. Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Santa Fe de Bogotá: Socolpe, 1999.
- \_\_\_\_\_. Memorias de la escuela pública, expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774 – 182. Bucaramanga: UIS, 2011.
- \_\_\_\_\_ Crónica del Desarraigo: historia del maestro en Colombia. Bogotá: Magisterio, 1989.
- \_\_\_\_\_. Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820 Bogotá: Magisterio, 1986.

- MEN UNESCO. Programa Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar. Más educación para la vida y la convivencia. Memorias del foro nacional sobre ampliación de la jornada escolar. Bogotá: agosto de 1999.
- MEJÍA ARANGO, Lázaro. Los radicales. Historia política del radicalismo del siglo XIX. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007. 610 p.
- 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.
- MISIÓN Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia Al Filo De La Oportunidad. Bogotá: Colciencias, 1994.
- MOLLIN, Gaspard-Théodore, El viaje de Gaspard-Théodore Mollin por la República de Colombia en 1823, Bogotá, Banco de la Republicam 2004
- 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.
- MOYANO RODRÍGUEZ, Néstor. Vélez: La Gobernación 1832-1857. Bogotá: Carare, 2003
- O.C.D.E. Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Paidós, Barcelona, 1991.

- PARRA, Aquileo. Memorias. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1990.
- PÉREZ AGUIRRE, Antonio. (Seudónimo. Salustio). 25 años de Historia Colombiana 1853-1878. Del Centenario a la Federación. Bogotá: Sucre, 1959
- QUICENO, Humberto. Crónicas históricas de la educación en Colombia. Colección pedagogía e historia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Ed. Magisterio, 2003.
- RAUSCH, Jane M. La educación durante el federalismo. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 228 p.
- Rodríguez Valbuena Rosa Helena. El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009.
- ROMERO OTERO, Francisco. Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 1992. 288 p.
- RÖTHLISBERGER, Ernst, El Dorado, Bogotá, Biblioteca V Centenario Colcultura, 1993
- 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.

- SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar de Jesús. Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, 2009.
- SILVA, Renán. Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana. Santa Fe de Bogotá: Banco de la República, 1992.
- VÁZQUEZ RECIO, Rosa. Reflexiones sobre el tiempo escolar. Revista Iberoamericana de Educación. No. 42. Madrid, 2007.
- VERGARA Y VERGARA, José María. Olivos y aceitunos son todos uno, Bogotá, Imprenta de Fonción Soto, 1868
- ZULETA, Estanislao. Educación y democracia. Un campo de combate. Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Fundación Estanislao Zuleta, 1995.
- ZULUAGA, Olga Lucía. “Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y planteamientos”. En: Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas, 1996.
- \_\_\_\_\_ . El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

### **Artículos y ponencias**

- ÁLVAREZ GALLEGOS, Alejandro ¿Acreditar, certificar y evaluar? Tres procesos distintos y un solo estado verdadero. Encuentro Nacional Sobre Acreditación de Calidad. FUNDACULTURA-ASCOFADE. Bogotá, mayo 30 y 31 de 2002.

- \_\_\_\_\_ Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época? En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. O.E.I. Madrid. Mayo- agosto de 2001. No 35-58
- \_\_\_\_\_ La historiografía de la educación en América Latina. X Congreso de Historia de Colombia. Universidad de Antioquia, Medellín. Noviembre 11-14 de 1997.
- \_\_\_\_\_ La Escuela como Objeto de Investigación Histórica. I Coloquio de Investigación en Historia de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional, julio de 1989. Ponencia presentada en comisión.
- \_\_\_\_\_ La Educación durante el Federalismo. Reseña crítica del libro de RAUSCH Jane M. En: Revista Colombiana de Educación. No. 27, 1993.
- \_\_\_\_\_ Las Leyes Generales de Educación en la Historia de Colombia. En: Revista Educación y cultura. No. 25. CEID-FECODE, agosto de 1991.
- \_\_\_\_\_ Historia de una Paradoja: La historia del maestro en Colombia. En: Revista Educación y Cultura. No. 20 CEID-FECODE, julio de 1990.
- ARTEAGA, Carmen, Una “lección de sociales: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolano”, En: Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología, Vol. 18 No. 2 (abril-junio, 2009)

- BÁEZ OSORIO, Miryam. Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. En: Ecosse revista científica, julio-diciembre, vol. 7, núm. 002, UNINOVE, pp. 427-450. Sao Paulo, Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_ Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas. En: Colombia Revista Historia De La Educación Latinoamericana. Búhos Editores. v. fasc. p.111 - 134 ,2000
- CAINO, María angélica. Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico. En: ensayos y experiencia No 30. Novedades educativas- CTERA-AP8
- CAMELO, Alfredo. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana 1900–1950, Revista Educación y Cultura No 50, Bogotá, agosto de 1990.
- CARIDE, José Antonio. Los tiempos de la escuela: del discurso al cambio. En: Revista de Innovación Educativa, N° 2. 1994.
- ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En: Revista de Educación. N° 289, 1992.
- FIERRO, ALFREDO. El Ciclo Del Malestar Docente. Revista Iberoamericana de Educación, N° 2, 1993.
- FIGUEROA MOLINA, Roberto. Devenir histórico de la calidad educativa dentro de la evaluación dinámica del desempeño docente. Universidad del atlántico, 2009. Historia Caribe No. 9 atlántico. 2009.

- GAVILÁN, MIRTA GRACIELA. La Desvalorización Del Rol Docente. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 19. Biblioteca Digital Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura .Biblioteca Digital de la OEI. Formación Docente. Noviembre de 2007.
- GARCÍA HOZ, Víctor. Pedagogía sistemática, Madrid: Rialp, 1963. Pág. 209
- GÓMEZ, María Amelia. Maestro y escuela: una mirada histórica sobre su ser y su hacer. En: Cuadernos de psicopedagogía. No 4. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2007.
- GONZÁLEZ, Jorge Enrique. Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados unidos de Colombia, 1863-1886. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. En Revista Aula Abierta (Universidad de Oviedo), 68, 63-85.
- GRAIZER, Oscar L. Escuela como organización Elementos para la construcción de lenguajes de descripción. Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador. Año 1 N° 1
- HERRERA, Martha Cecilia. Tendencias historiográficas de la educación en Colombia. Primera mitad del siglo XX. Santa Fe de Bogotá: UPN, P. 9. Documento Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía, 1993.

- HOENISBERG, Julio. Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953.
- HUSTI, A. Investigaciones y Experiencias del Tiempo Escolar. Paris, INRP, 1985.
- IBARRA, Oscar Armando. La educación y la cultura como misión del maestro. En: ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Memorias del encuentro internacional: el desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Lima: PROEDUCA-GTZ, 2003.
- \_\_\_\_\_. “La profesionalidad del educador”. En: Revista Universidad de la Salle, Bogotá: UNISALLE. Pp.51- 61, 1999.
- \_\_\_\_\_. “La dignificación de la profesión del maestro retos de hoy”. En: Actualidades pedagógicas. No. 40. Bogotá: UNISALLE. pp. 21- 47 (2001).
- LOAIZA CANO, Gilberto. El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. En: Historia crítica No. 34, diciembre de 2007.
- LÓPEZ DE MATURANA, Silvia. Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores. Presentación realizada en el coloquio: Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal” efectuado en el valle del Elqui, Chile, 16 y 17 de octubre de 2008.

- MAGENDZO, Abraham. Calidad de la Educación y su relación con la Cultura. En: La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. OEA, Washington, año XXVIII, N° 96.
- MELO, Jorge Orlando. La idea del progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos, 1780-1930. Ponencia: XVI Congreso de colombianistas, Charlottesville, 6 de agosto de 2008.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Las Leyes Generales de Educación en la Historia de Colombia. En: Revista Educación y cultura. No. 25. CEID-FECODE, agosto de 1991.
- MULLER CEBALLOS, Ingrid, "La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia", en Revista Colombiana de Educación, No. 20, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1989, pp. 24-45.
- PARRA, Rodrigo. "La profesión de Maestro y el desarrollo Nacional". En: Revista Proyecciones Educativas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1982.
- SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar. La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia 1845-1930. En: Maestros pedagogos un diálogo con el presente. Primera edición, Medellín, Colombia 1998. pp. 47-71
- \_\_\_\_\_ . Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio. 2009.
- 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

- SÁNCHEZ CERÓN, Manuel; CORTE CRUZ, Francisca María del Sagrario. La flexibilidad laboral. Un estudio de caso de maestros de secundaria en Tlaxcala: 1995-2006. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXIX, núm. 3-4, pp. 225-250. México, 2009
- \_\_\_\_\_ La escuela activa en la primera mitad del siglo XX. ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II.
- RAMÍREZ, Tulio. Ser maestro en Venezuela. En: Revista de pedagogía, enero-abril, núm. 078. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2006.
- REY VERA, Gloria Constanza. La agenda educativa del Estado Soberano de Santander. En: MARTÍNEZ GARNICA, Armando; PARDO MARTÍNEZ, Orlando (Editores). El sistema jurídico en el Estado Soberano de Santander. Tomo III. Bucaramanga: UIS, 2008.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen. El sentido del tiempo en las prácticas escolares. En: Revista Iberoamericana de educación. No. 49. España: Universidad de Cádiz, marzo de 2009.
- RODRÍGUEZ VALBUENA, Rosa Helena. El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2009

- RODRIGUEZ PLATA, Horacio. La inmigración alemana al Estado Soberano de Santander en el Siglo XIX. Bucaramanga: Fondo Rotatorio de la Imprenta Departamental, 1989.
- TAKAHASHI, Alfonso. El oficio del maestro. En: Revista. Universidad de Antioquia, No. 226. Medellín, 1991.
- TELLEZ, Magadly, “Disciplinar al “Bárbaro” que se llevaba adentro. Un acercamiento a la ley del buen ciudadano del siglo XIX”, En. Historia Caribe No. 10, Barranquilla, Universidad del Atlántico
- USATEGUI BASOZÁBAL, Elisa; VALLE LOROÑO, Ana Irene DEL. Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 12, núm. 2, agosto, pp. 19-37. España, 2009.
- WEINBERG, Gregorio. Las ideas Lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez. Ponencia presentada al Congreso sobre Pensamiento Político Latinoamericano. Caracas, julio de 1983. Disponible en Internet : [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
- ZAPATA, Ramón. Dámaso Zapata o la Reforma Educacionista en Colombia. Bogotá: El Gráfico, 1960.
- ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. En: Revista educación y pedagogía, Vol. 13 No. 29-30, 2001

## Tesis

- CHIVATA, 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.
- DE LA FUENTE, Erika; RECIO, Carlos Mario. Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930. Cali: Universidad del Valle, Departamento de Historia, 2004.
- GARCÍA ÁLVAREZ, María teresa. Condicionantes socio-profesionales de la salud docente [Tesis doctoral] Asturias: Universidad de Oviedo, 2003.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico. [Tesis doctoral] Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, 1996.
- GUALTEROS SUAREZ, Nohora Rubiela. La organización del tiempo de los maestros y su influencia en su calidad de vida y la calidad de la educación. (Anteproyecto.) Bucaramanga: UIS, 2009.
- GOYENECHÉ DELGADO, Marleny; RINCÓN CEPEDA, Margarita. La organización del tiempo laboral de los maestros: calidad de vida y calidad de la educación. [Tesis de Maestría en pedagogía]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de educación, 2001.

- MALTE ARÉVALO, Rolando Humberto. La profesionalización de maestros en la reforma instruccionalista [Tesis de pregrado en historia]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de humanidades. Escuela de historia, 2010.
- MENESES ALARCÓN, Luis Alfonso. Educación, nación y ciudadanía en el caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886. (Tesis doctoral) Madrid: UNED, 2011.
- LÓPEZ 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.

#### **Fuentes primarias**

- ASAMBLEA LEGISLATIVA DE SANTANDER. Informe del Presidente del Estado J. M. Villamizar a la Asamblea de Santander en sus sesiones de 1865. Socorro: Imprenta de Céspedes.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA DE SANTANDER. Leyes y decretos del Estado Soberano de Santander expedidos por la Asamblea en sus sesiones de 1868. Bogotá: Imprenta Medardo Rivas, 1969.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA DE SANTANDER. Leyes y decretos expedidos por la Asamblea Legislativa del Estado de Santander en sus sesiones de 1868. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1869

- BORDA, Francisco de Paula. Colegio de Paredes e Hijos. En: VANGUARDIA LIBERAL. Anuario Ilustrado de la Vanguardia Liberal. N° 1-1010. Bucaramanga: Vanguardia Liberal, 1922.
- Censo de la Población del Estado Soberano de Santander en el año 1870. Socorro: Imprenta del Estado.
- 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. Imprenta de Vapor de Zalamea Hermanos, 1884
- Constituciones del Estado de Santander. 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.
- 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.

- Gaceta de Colombia. Bogotá, 1821. Edición facsimilar.
- Gaceta de Santander. Pamplona, Bucaramanga, Socorro. 1857-1886.
- La Escuela Normal. Periódico oficial de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá. 1875.
- La Escuela Primaria. Periódico oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Santander. Socorro. 1871-1873.
- Ministerio de Instrucción Pública, Código de Instrucción Pública de Colombia, Bogotá, imprenta Nacional edición oficial, 1911
- 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.
- Periódico El Pestalozziano. Socorro: Imprenta de Sandalio Cancino: 1875-1876.

## **Manuales**

- GUARÍN, 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.