

**ENSEÑANZA ELEMENTAL Y VIDA ESCOLAR EN EL ESTADO DE
ANTIOQUIA. 1857-1886.**

DIEGO HERRERA DUQUE

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y ECONÓMICAS
ESCUELA DE HISTORIA
MEDELLÍN, COLOMBIA
2016**

**ENSEÑANZA ELEMENTAL Y VIDA ESCOLAR EN EL ESTADO DE
ANTIOQUIA. 1857-1886.**

DIEGO HERRERA DUQUE

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Magister en Historia
Director**

Luis Miguel Córdoba Ochoa

Doctor en Historia

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y ECONÓMICAS
ESCUELA DE HISTORIA
MEDELLÍN, COLOMBIA
2016**

Contenido

INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO 1. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL EN OCCIDENTE EN EL SIGLO XIX.	9
CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA ELEMENTAL EN EL ESTADO DE ANTIOQUIA 1857-1886.	17
2.1. Una instrucción pública de la mano de la Iglesia. Antioquia en la primera mitad del siglo XIX. 17	
2.2. Aspectos sobre administración, inspección y vigilancia de la instrucción primaria durante el régimen federal.	24
2.2.1. Dirección y estructura administrativa de la instrucción pública en Antioquia.	29
2.3. Circulación del saber pedagógico.....	38
2.3.1. Ideas e influencias pedagógicas.	38
2.3.2. Formación de maestros en Colombia en el siglo XIX.	43
2.3.3. Circulación de prensa especializada.....	51
2.3.4. Manuales y textos escolares.	54
2.4. La instrucción primaria en el Estado de Antioquia durante la Confederación Granadina. 1857-1863.	58
2.5. Pedro Justo Berrío, la Iglesia antioqueña y el impulso a la instrucción pública.....	63
2.6. La educación elemental del ciudadano liberal y la reforma instruccionalista de los radicales de 1870.....	70
2.6.1. Enseñanza de la religión y función de la Iglesia católica en la instrucción elemental. Enfrentamiento entre <i>instruccionistas</i> e <i>ignorantistas</i>	77
2.6.2. La educación elemental de las mujeres.	80
2.6.3. La reacción de los Estados de la Unión frente a la reforma.....	82
2.7. Altas y bajas del sistema educativo antioqueño 1870-1886.....	84
2.7.1. El progreso de la instrucción pública en Antioquia entre 1870 y 1876.	84
2.8. La instrucción pública 1877-1886.	94
CAPÍTULO 3. LA VIDA ESCOLAR.	98
3.1 Los escenarios y la cultura material.	98
3.1.1 Tipos de escuelas.....	98
3.1.2 Consideraciones sobre los edificios escolares.	105
3.1.3 Los edificios escolares en los informes de los funcionarios de la instrucción pública... 108	
3.1.4 Higiene y profilaxis en las escuelas.	114
3.1.5 Mobiliario y dotación de útiles escolares.....	116

3.2 Los sujetos de la educación primaria	120
3.2.1 Estudiantes y monitores.....	121
3.2.2 Los maestros.....	126
3.3 Prácticas.	139
3.3.1 Calendarios y horarios escolares.....	139
3.3.2 ¿Qué se enseñaba?	143
3.3.3 ¿Cómo se enseñaba?.....	150
3.3.4 Los castigos y los premios.	159
3.3.6 Las visitas de inspección.....	165
3.3.7 Exámenes.	168
3.3.8 Salida de las escuelas.	170
CONSIDERACIONES FINALES.....	172
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.	179

INTRODUCCIÓN.

Con una intención más descriptiva que analítica, asumiendo las limitaciones que esto puede traer en cuanto a la comprensión del objeto de estudio en su complejidad, buscando construir una narrativa sobre las formas de educar a partir de los archivos, comprendiendo que el tema de investigación se puede llevar a otro nivel de análisis en futuros trabajos con mayores soportes teóricos, el presente texto se enmarca dentro de la historia social y cultural de la educación. Se trata de un acercamiento a la escuela elemental antioqueña durante el régimen federal, entre 1857 y 1886. En la materialidad de la escuela, en su arquitectura, su distribución espacial, en su mobiliario, en los útiles y textos escolares, se habla también la memoria de una sociedad. Las escuelas eran verdaderos microcosmos sencillos y rústicos la mayoría de ellos, conectados a una red de significados políticos, económicos, cívicos, morales y religiosos, a unas lógicas y racionalidades específicas encargadas de guiar la vida cotidiana transcurrida en ellas.

El trabajo está dividido en tres capítulos. En el primero se presentan unas reflexiones generales sobre la educación elemental en Occidente durante el siglo XIX, teniendo en cuenta las ideas pedagógicas circulantes y los intentos de modernización de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos configurados de acuerdo al modelo prusiano. El segundo capítulo inicia con unas consideraciones generales sobre la educación elemental en Antioquia en la primera mitad de la centuria, luego se ocupa de la estructura administrativa, de la inspección y de la vigilancia de la instrucción primaria en el Estado; en este mismo apartado se estudia la circulación del saber pedagógico, las ideas e influencias que se recibieron en el país, las disposiciones para la formación de maestros durante el siglo XIX, y la circulación de manuales y textos para difundir las nuevas ideas pedagógicas. Por último se aborda el desarrollo del sistema educativo elemental en Antioquia durante el régimen federal, partiendo de las disposiciones en esa materia emitidas desde los gobiernos conservadores y liberales que dirigieron el Estado durante la Confederación granadina y los Estados Unidos de Colombia.

El capítulo 3 se ocupa de la enseñanza y la vida escolar en las escuelas elementales antioqueñas, analizando cuatro aspectos: los escenarios, el mobiliario, los útiles, los sujetos y las prácticas escolares. Se intentó, pues, una reflexión sobre la escuela, sobre su organización, sobre los objetivos para este nivel, los estudiantes, los maestros, la vida escolar: métodos, contenidos, uso y distribución de tiempo en las escuelas, matriculas, jornadas de estudio, descansos, periodos de vacaciones, condiciones de salubridad e higiene, prácticas cívicas y religiosas en la escuela, la enseñanza de la gimnasia y de ejercicios militares, sobre control de asistencia, el recibo y entrega de recursos, diligenciado de formatos, gestión de recursos y útiles escolares, buscando describir el papel desempeñado por la educación en la formación de hábitos, valores, ideas, comportamientos y prácticas sociales.

Los interrogantes que sirvieron de punto de partida para el desarrollo del proceso investigativo fueron: ¿cómo fue el proceso de consolidación del sistema educativo nacional en relación con América Latina y con Occidente en general?, ¿qué se puede decir acerca de los discursos sobre educación que circulaban el país y en el Estado de Antioquia durante entre 1857 y 1886?, ¿cuáles fueron los modelos, métodos y textos de apoyo pedagógico usados por los maestros y cómo afectaban estos los saberes y las prácticas educativas?, ¿qué papel desempeñaron la formación religiosa y cívica en la construcción del ideal de ciudadano presente en los discursos educativos nacionales y en los de las élites antioqueñas?, ¿quiénes eran y cómo participaban los sujetos educativos en los procesos pedagógicos y la vida cotidiana escolar en el periodo señalado?, ¿cómo era la infraestructura escolar?, ¿qué se puede decir de la cultura material de las escuelas antioqueñas?, ¿qué tipo de escenas cotidianas se pueden reconstruir en ellas a partir de las fuentes disponibles?

Señala Agnes Heller que la maduración del hombre para la cotidianidad empieza siempre en grupos, generalmente en la familia, en la escuela y en “comunidades menores”, estos grupos transmiten al individuo las costumbres, las normas, la ética de otras integraciones mayores. El hombre aprende en el grupo los elementos de la

cotidianidad pero no ingresa en las filas de los adultos, ni las normas asimiladas cobran valor, sino cuando éstas comunican realmente al individuo los valores de las integraciones mayores.¹

Preguntarnos por la escuela implica una pregunta por las instituciones, sujetos, discursos y elementos constituyentes que permanentemente se están actualizando en ella, que aparecen y desaparecen en circunstancias siempre nuevas. Las relaciones entre instituciones, sujetos y discursos, no son siempre las mismas, no siempre funcionan de la misma manera ni tienen los mismos fines; son, en fin, relaciones históricas.²

Para Bourdieu las prácticas son vagas e inciertas, no tienen unas reglas conscientes y constantes sino que son esquemas prácticos sujetos a variar según la lógica de la situación; en una visión en la que el mundo social se da como una representación en el sentido de la filosofía idealista, de la pintura y del teatro, las prácticas no son otra cosa que papeles teatrales, ejecución de partituras o aplicaciones de planes. Los *habitus*, sostiene, son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predisuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones; el mundo práctico se constituye en la relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, que origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia. El *habitus* es producto de la estructura, esta a su vez, domina la práctica, a través de las coerciones y los límites asignados a sus intervenciones.³

¹ Para Agnes Heller La vida cotidiana es la de todo hombre, la del hombre *entero*, que participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad poniendo en acción todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. La vida cotidiana es heterogénea y jerárquica y son partes orgánicas de ella la organización del trabajo, de la vida privada, las distracciones, el descanso, la actividad social sistematizada, el intercambio y la purificación. HELLER Agnes, *Historia y vida cotidiana*, México, Editorial Grijlabo, 3ra edición, 1985.

² FOUCAULT Michel. Verdad y poder, en MOREY Miguel. *Sexo, poder y verdad. Conversaciones con Michel Foucault*, Barcelona, Materiales, 1978, p. 224.

³ BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.

La escuela moderna cuenta con algo más de dos siglos, esto significa que las prácticas de enseñanza dispersas en la sociedad hasta el siglo XVIII se fueron reagrupando y organizando en un espacio institucional que hoy conocemos como escuela. Ese proceso de institucionalización de la educación centró su mirada inicialmente en la infancia y se fue esparciendo hasta intentar cubrir al conjunto de la población, la escuela aparece como respuesta a la necesidad de los Estados nación de controlar la población y garantizar su gobernabilidad. Para la Iglesia, como para los Estados en proceso de conformación y los diversos sectores de la vida política e intelectual, la escuela se constituyó en espacio privilegiado que posibilitó y propició el proceso de formación del ciudadano. Unos desde un criterio moral; otros desde proyectos civilistas, bajo un principio común que los identifica: la población debe pasar por la escuela ya que ella es garantía de una lengua común, una identidad nacional, unos hábitos de comportamiento y una racionalidad determinada. De ahí que su dirección y hegemonía fueran un propósito explícito que incluso en algunos países se radicaliza alcanzando, en ciertos casos, la confrontación militar.⁴

La institución escolar contribuyó de manera definitiva a la construcción de la subjetividad infantil desde la colonia, que buscaba formar ciudadanos, consumidores y trabajadores, según los fines del orden social: moralización, civilización, higienización, normalización; y formar individualidades según otra serie paralela de ideales: virtuosos, dóciles, silenciosos, piadosos, o bien, activos, espontáneos, competidores, sanos, alegres, racionales, autónomos, críticos, solidarios.⁵

⁴ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y NARODOWSKI, Mariano, Escuela, historia y poder, en MARTÍNEZ BOOM, Albert y NARODOWSKI, Mariano (comp.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, 1997, pp. 7-11.

⁵ SALDARRIAGA VÉLEZ Oscar y SÁENZ OBREGON Javier, La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX, en RODRÍGUEZ, Pablo y MANNARELI, María Ema, *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2007, pp.391-415.

CAPÍTULO 1. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL EN OCCIDENTE EN EL SIGLO XIX.

La educación de los niños en las escuelas primarias, la pieza más importante y a la que mayor atención y recursos le debe destinar un Estado, fue, en los años estudiados, la menos atendida por los gobiernos nacional y estatal. Estudiar el proyecto de instrucción primaria del Estado y posterior departamento de Antioquia exige indagar por los discursos de las élites sobre educación, por la función desempeñada por la Iglesia católica en la labor de enseñanza a los párvulos, por la circulación del saber pedagógico, por la estructura del sistema educativo regional y el papel que la enseñanza primaria tenía en él, sin bajar la mirada del acontecer pedagógico y educativo en Occidente y América latina.

En el proceso de adaptación y evolución los seres humanos comprendieron la necesidad y las ventajas de transmitir su cultura, su conocimiento adquirido, de una generación a otra a través de la educación en cualquiera de sus formas, buscando que las nuevas generaciones se vuelvan igualmente hábiles en el manejo de los instrumentos culturales, haciendo posible que continúe la vida del grupo; la educación se entiende entonces como un fenómeno social y cultural que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo.⁶ En Occidente la *paideia* griega, entendida como los tratamientos que hay que darle al niño para que se convierta en hombre y las instituciones que crearon para ello, son el punto de partida de un largo, e inconcluso proceso de configuración y de estudio de las formas educativas, cuyos aspectos actuales, para el caso latinoamericano, se establecieron en el siglo XIX, en medio de una disputa entre la iglesia, y los nacientes estados nacionales por el control de la educación.⁷

⁶ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo, *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1992.

⁷ Cfr. WERNER, Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, 11ª edición, México, Fondo de Cultura Económica, 2001; MARROU Henri Irene, *Historia de la educación en la antigüedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Aquellas ideas que circulan en las sociedades acerca de la educación, varían cuando son comparadas con otras en tiempos y espacios diferentes, incluso cuando son miradas en tiempos y espacios similares se reforman según la clase o el grupo social. En cierta medida ha sido en la gran cultura, en la de las élites, donde a lo largo de la historia occidental se han decidido los fines, los principios, los métodos y los propósitos que deben regir la educación de las naciones. Para el caso antioqueño, en los años estudiados, es posible hallar vestigios de ellos en la legislación e informes oficiales de orden nacional, regional y local; en la prensa especializada en instrucción pública; en los manuales y catecismos escolares, en las memorias y autobiografías de los letrados; en la literatura de la época; en la correspondencia de maestros, visitadores, inspectores y directores de instrucción pública; en los archivos de los cabildos, en los de las comunidades religiosas, en los informes de visitadores e inspectores de instrucción pública, solo por mencionar algunas. Siguiendo estas huellas el historiador de la educación se podrá acercar a las ideas discursos y prácticas educativas en aquellos años.

El panorama pedagógico occidental decimonónico incluyó la difusión de los postulados de la pedagogía objetiva de Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart⁸, Friedrich Fröbel⁹, y el avance y modernización de los sistemas

⁸ Pestalozzi, influyente pedagogo suizo nacido en Zürich en 1746, a quien Jaime Jaramillo Uribe llama la figura pedagógica más importante del mundo moderno, allana el camino para el cambio teórico de la escuela pública de la sociedad posterior a la Revolución Francesa, hablando de una educación popular, donde hasta entonces sólo se había hablado de una educación estamentaria y proponiendo un método basado en la asimilación y no en la acumulación de los saberes. A Pestalozzi y Rosseau se le pueden sumar las ideas de Herbart como soporte inicial del desarrollo de la Escuela Nueva. Herbart sienta las bases de una pedagogía científica que se apoya en el desarrollo de otras disciplinas como la psicología estructural y la psicología de las edades, sustentando sus planteamientos con la formulación de la doctrina del interés y la teoría de los pasos formales, en este escenario el método inductivo tiene una importancia determinante. A finales del siglo XIX se desarrolló simultáneamente en varios países europeos y en los Estados Unidos, un movimiento de renovación pedagógica al que se le ha denominado *escuela nueva o escuela activa*, cuyos antecedentes pueden ubicarse en las ideas de los pensadores señalados cuyas propuestas estaban encaminadas hacia el desarrollo de una pedagogía científica y una escuela integral, activa, paidocéntrica y viva. JARAMILLO URIBE, Jaime, *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Tercera edición, Bogotá, Fondo Editorial Universitario, 1990.

⁹ Friedrich Fröbel, (Oberweissbach, Turingia, 21 de abril de 1782 - Marienthal, 21 de junio de 1852), pedagogo alemán, creador de la educación preescolar y del concepto de jardín de infancia; trabajó con Pestalozzi, aunque discrepo de él en varios aspectos. En su pensamiento pedagógico defiende la importancia de la actividad lúdica, del juego y del juguete en los procesos de enseñanza y

educativos. El aporte antioqueño a los intentos de transformación del sistema educativo colombiano en la segunda mitad del siglo XIX, hace parte de un fenómeno cultural, político y económico que se venía presentando en Europa y América: el desarrollo de los sistemas educativos nacionales, producto del ascenso de la burguesía, de sus ideas sobre derechos y libertades individuales en una sociedad industrial cada vez más urbana y de sus intentos liberales por apartar a la iglesia de la posición que tradicionalmente le fue asignado como maestra de occidente. Durante este siglo los noveles sistemas educativos nacionales concentraron sus fuerzas en la educación secundaria y profesional, dejando a la instrucción primaria en las condiciones en que se encontraba en el Antiguo Régimen. En la Francia de Napoleón, con un modelo de enseñanza pública confiado de manera exclusiva a la universidad imperial, se le dio gran importancia a la educación superior, especialmente a aquella que beneficiaba a los hijos de los burgueses, mientras que las escuelas elementales fueron dejadas bajo la administración de las comunas y en ellas siguió enseñando el cura o un profesor dependiente de él, como sucedía antes de la revolución.¹⁰

La demanda educativa fue creciendo con el avance del siglo, hasta el punto que el progreso escolar, pasada la segunda mitad del siglo, fue sorprendente en todos los niveles y sin precedentes en la educación primaria. El mundo occidental se alfabetizó masivamente, en Gran Bretaña hacia 1850 un 70% de los hombres y un 55% de las mujeres leían, en el Imperio alemán, un 88% de la población estaba alfabetizado en 1871. Este crecimiento estuvo acompañado por la ampliación de la educación primaria que en Inglaterra y Francia llegó a ser completamente libre, general y obligatoria a partir de la década de 1880.¹¹

aprendizaje. Ver: ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, Aldo, *Historia de la Pedagogía*, cuarta parte: La época contemporánea, capítulo IV: Frederich Fröbel y la pedagogía romántica, pp.478-486.

¹⁰ BOWEN, James, *Historia de la educación occidental*, vol. 3, capítulo VIII "Una época de revoluciones (1762-1830): el comienzo de los sistemas nacionales", Barcelona, Herder, 1992, pp. 315-362.

¹¹ LYONS, Martin, Los nuevos lectores del siglo XIX, en CHARTIER, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Santillana, 2ª edición, 2004, pp. 541-542.

Prusia fue el primer Estado occidental en desarrollar un sistema educativo de amplio alcance expresado en una alfabetización general y en una estructura especializada de escuelas e instituciones superiores; por todo el territorio se estandarizaron las escuelas elementales de tres años como *Volksschule* o escuelas preparatorias, se crearon escuelas normales para la formación de maestros siguiendo los principios de Pestalozzi. La escuela preparatoria desembocaba, en el caso de un muchacho privilegiado de la clase media, en la renovada escuela de gramática, ahora llamada *Gymnasium* que siguiendo su sentido griego debía cultivar el espíritu y el cuerpo, además de preparar para la universidad.¹²

La enseñanza de la historia, la geografía y la instrucción cívica, contribuyeron de forma definitiva en la invención de la tradición de los Estados occidentales, desde la perspectiva de Eric Hobsbawm, según la cual “la tradición inventada implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado.”¹³

En los países latinoamericanos la inestabilidad política producto de la inexperiencia administrativa y de las pasiones políticas criollas, junto a la precarias economías nacionales, impidieron la puesta en pleno funcionamiento de los sistemas educativos como se venía dando en Europa y Estados Unidos. Su desarrollo se llevó a cabo a ritmos diversos de acuerdo con las particularidades sociopolíticas de los países, a los conflictos entre grupos de poder, al poder de la iglesia católica en cada país, a las oportunidades de vinculación al mercado internacional, al peso específico de la población indígena y negra, a las barreras para su incorporación a la sociedad nacional, a la llegada de inmigrantes, sólo por mencionar algunos de los fenómenos que se presentaron con distinta intensidad en cada república.

¹² BOWEN, James, *Historia de la educación occidental*, vol. 3, capítulos del VII al X.

¹³ HOBBSAWM, Eric, Introducción: la invención de la tradición, en HOBBSAWM, Eric y RANGER, Terence, *La invención de la tradición*, Barcelona, Editorial Crítica, 1983, p.8.

En la segunda mitad del siglo XIX todos los países iberoamericanos establecieron una estructura básica de sus sistemas escolares consolidándose como Estados docentes.¹⁴ Gabriela Ossenbach Sauter, en sus destacados aportes a la historia comparada de la educación en Iberoamérica, estudia la secularización de los sistemas educativos y las políticas de libertad de enseñanza, las relaciones de los gobiernos con la Iglesia en lo referente a la educación y la manera como estas fueron resueltas por los países iberoamericanos. En España, Colombia y Venezuela, se produjeron pequeños periodos en los que los Estados concedieron una libertad total de enseñanza, prescindiendo de toda atribución en la reglamentación del sistema escolar, en algunos otros el laicismo tuvo vigencia hasta la primera mitad del siglo XX como en Argentina, Uruguay, Ecuador y Guatemala, mientras que en muchos otros se decretó el carácter opcional de la enseñanza religiosa. Colombia y Perú fueron los únicos países donde la religión católica se mantuvo siempre en los programas escolares con carácter de obligatoriedad, a pesar de que en 1870 en Colombia la legislación liberal intentó efímeramente instituir la neutralidad religiosa.¹⁵

Acerca de las rupturas entre Estado e Iglesia en el campo educativo, sostiene Antonio Padilla Arroyo, que un caso extremo de implantación del laicismo en educación, es el de México, allí el proceso de secularización de la vida social significó una profunda redefinición de las esferas pública y privada y tuvo en la

¹⁴ Estas leyes organizaron sobre todo la enseñanza elemental (en muchos casos se legisló por separado para la enseñanza secundaria y para la universidad). El Estado asumió la función de organizar los sistemas escolares, *Estados docentes*, instaurados en las constituciones, dando lugar a la creación de un aparato administrativo estatal por lo general centrado en algún ministerio. Ver: OSSENBACH SAUTER, Gabriela, Bases para el avance de la historia comparada en América Latina, en ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH, Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004, pp. 23-66.

¹⁵ OSSENBACH SAUTER, Gabriela, Bases para el avance de la historia comparada en América Latina, p.42. Para estudios particulares sobre los países iberoamericanos ver: GALVAN LAFARGA, Luz Elena, La educación mexicana en el siglo XIX: 1821-1921; ESPEDO HILSDORF, María Lucía, WARDE, Mirian y CHAGAS DE CARVALHO, Jorge, Apontamientos sobre história da escola e do sistema escolar no Brasil; MARINCEVIC Juan y GUYOT Violeta, Constitución del Sistema de Instrucción Pública Argentina y sus reformas en el siglo XIX; PALADINES Carlos, Historia de la Educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos: siglo XIX; estudios incluidos en ZULUAGA, Olga L. y OSSENBACH, Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004.

educación, sobre todo en la institución escolar primaria, una de sus principales vías de expresión. El tránsito hacia una moral laica fue uno de los aspectos más notorios de dicha redefinición, al quedar fuera de la enseñanza los catecismos religiosos y las figuras más simbólicas de la presencia religiosa como el sacerdote o el cura párroco. Con la consagración de la libertad de creencias, las ideas religiosas fueron desplazadas al ámbito familiar o privado, mientras que el reforzamiento del panteón cívico, la creación de catecismos políticos y las fiestas escolares fueron instrumentos que la élite política utilizó en su esfuerzo por crear una conciencia secular que fuera el eje de la vida pública y de los ciudadanos. La religión era un asunto de conciencia que quedaba reservado a cada uno de los individuos en su vida personal.¹⁶

Los sistemas escolares contribuyeron muy lentamente al incremento en Iberoamérica de los índices de alfabetización, en contraste con los países del norte de Europa y los Estados Unidos, donde a principios del siglo XX estaba universalizada. La educación elemental se fue ampliando en la medida que el Estado fue asumiendo competencias atribuidas anteriormente a los municipios en materia de enseñanza, proceso de centralización enmarcado en el Estado Liberal.¹⁷

¹⁶ PADILLA ARROYO, Antonio, "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX", en: *Alteridades*, Iztapalapa, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Vol 9, No 18, julio-diciembre 1999, pp. 101-113.

¹⁷ La historia de la educación en Iberoamérica es un campo amplio que está siendo diversamente abordado por una cada vez más creciente comunidad de historiadores, que en los últimos años han centrado su atención en estudiar la: historia de las ideas educacionales en América Latina, historia de las instituciones educacionales en América Latina, la influencia recíproca entre los países latinoamericanos, la historia de la educación con relación a los proyectos modernizadores y modernizantes, la educación popular en las diferentes realidades, los proyectos educativos de los partidos políticos, las organizaciones del magisterio y su influencia en el desarrollo educativo, la educación frente a la heterogeneidad etnográfica y cultural, lo público y lo privado en la historia de la educación, aplicación del conocimiento científico a la educación, estudios históricos de proyectos educativos específicos, textos escolares en la educación, los sujetos de la educación Latinoamericana. Cfr: WEINBERG Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-PNUD-AZ Editorial, 1995; GARCÍA GARRIDO J.L., VALLE J.M. Y OSSENBACH G., *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos latinoamericanos*, Madrid, OEI, 2001 (Serie Cuadernos de la OEI, Educación comparada, No 3); ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004; ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX*, Tomo II, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004.

En los primeros pasos hacia la organización de la instrucción pública latinoamericana, entendida como el conjunto de leyes, normas y disposiciones sobre la educación estatal, la educación fue puesta al servicio de la organización política nacional republicana y de la difusión de su sistema de valores.¹⁸ Los sistemas escolares se convirtieron en “agentes de difusión de los valores nacionales”, buscando contribuir a la integración de la sociedad en torno a un imaginario común, el de la nación. Lo anterior permite comprender por qué la preocupación por la organización de los sistemas de instrucción pública es común a todos los países de Iberoamérica en los inicios de la organización de los Estados nacionales, apareciendo la cuestión de la instrucción pública desde el principio en los textos constitucionales y en los proyectos de reforma y modernización. La inclusión de la educación cívica entre los contenidos de la enseñanza, el uso de *catecismos políticos* y la creación de símbolos y fiestas nacionales, fueron instrumentos de alguna eficacia para la difusión de los nuevos valores nacionales.¹⁹

La escasa importancia de la educación primaria de las clases populares, para las élites durante el siglo XIX se puede ver reflejada, por ejemplo, en la cantidad de recursos públicos que a ella fueron destinados. En 1847 en Colombia la inversión realizada en educación secundaria superó en veintidós veces la efectuada en educación primaria, mientras la destinada a la educación universitaria le superaba en treintaicuatro veces. En Bolivia ocurría algo similar en 1856, el presupuesto público reservado al estudiantado primario era menos de la mitad que el empleado en el secundario y universitario; cuestión que se repetía en Chile donde, en 1875, a la educación primaria se le destinó una suma equivalente a la invertida en educación

¹⁸ QUICENO CASTRILLÓN Humberto, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, p. 24.

¹⁹ OSSENBACH SAUTER, Gabriela, *Bases para el avance de la historia comparada en América Latina*, pp. 41-44.

secundaria y universitaria en su conjunto, pese a que la cantidad de estudiantes primarios era considerablemente mayor en todos estos países.²⁰

²⁰ DONOSO ROMO, Andrés, la nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, 2010, pp. 239-266.

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA ELEMENTAL EN EL ESTADO DE ANTIOQUIA 1857-1886.

2.1. Una instrucción pública de la mano de la Iglesia. Antioquia en la primera mitad del siglo XIX.

Para la sociedad colombiana el siglo XIX fue muy dinámico en el plano educativo, como lo señala con acierto Renán Silva.²¹ En los años finales del virreinato del Nuevo Reino de Granada y durante las décadas posteriores a la Independencia, sólo unas pocas villas y ciudades contaban con las rentas suficientes para sostener una escuela pública aunque fuera de manera precaria, los maestros carecían de formación académica y los edificios escolares no cumplían con las disposiciones necesarias para su funcionamiento y estaban mal dotados de mobiliario y útiles escolares. En la práctica, la escuela primaria neogranadina de inicios del siglo XIX puede considerarse de corte escolástico, aunque las ideas ilustradas que circulaban por esos años entre la élite intelectual del virreinato, proponían cambios estructurales en la instrucción básica.²²

En la Constitución de la provincia de Antioquia de 1812 se consideraba a la ilustración como absolutamente necesaria para sostener un buen gobierno y para alcanzar la felicidad común, declarando como un derecho del pueblo que el gobierno favoreciera “con el mayor esfuerzo los progresos de la razón pública, facilitando la instrucción de todas las clases de ciudadanos.”²³

²¹ SILVA OLARTE, Renán, La educación en Colombia 1880-1930, en *Nueva Historia de Colombia*, Tomo IV, Bogotá, Planeta, 1989, pp.61-86.

²² JARAMILLO URIBE, Jaime, El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea, en *Manual de Historia de Colombia*. Tomo III. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1980, pp.249-342.

²³ *Constitución del Estado de Antioquia*, artículo 1°, ordinal 18, Santafé de Bogotá, Imprenta de Bruno Espinosa por Nicomedes Lora, 1812. En el título IX, sobre Instrucción pública en la provincia, se dan instrucciones sobre el establecimiento de escuelas en las parroquias, de un colegio y una universidad.

El 6 de diciembre de 1819, pocos meses después de sellada la Independencia absoluta de España en tierras boyacenses y diez meses antes de que el vicepresidente Francisco de Paula Santander dictara el decreto ordenando la organización de las escuelas primarias en la República de la Gran Colombia, la Asamblea de Antioquia aprobó el reglamento presentado por José Félix de Restrepo para organizar el funcionamiento de las escuelas de primeras letras en la provincia, texto influenciado visiblemente por las ideas ilustradas y republicanas que circulaban en América sobre la importancia de construir sistemas educativos que les permitieran a las nuevas naciones difundir los valores republicanos y masificar la instrucción primaria llevándola a todos los sectores sociales.

Aquel reglamento definía las responsabilidades del gobierno provincial y de los cabildos en cuanto al sostenimiento de las escuelas primarias, estipulando que serían “los cabildos vicepatrones de las escuelas, y patrono el Gobierno, quienes velaran en la religiosa observancia de esta gran obra que debe ser el fundamento de la prosperidad pública”.²⁴ La educación primaria de las clases populares, a través de la labor del maestro, su principal protagonista, debería contribuir a que los pobladores de la provincia fortalecieran su aprecio por la región, su amor al trabajo y al servicio a la patria, afianzaran la virtud, tuvieran “respeto religioso” por la verdad, se acostumbraran a la urbanidad, a “las cortesías nobles y señoriales” que llevan al buen trato con los semejantes, y se alejaran del lujo, considerado “pernicioso a la sociedad”, ayudándoles en la construcción de una personalidad austera que les durara toda la vida. La educación religiosa estaría en manos de los curas, quienes ocupando el primer lugar, después de los Regidores, estarían

²⁴ DE RESTREPO, José Félix, *Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia*, diciembre 6 de 1819, Capítulo segundo: reglas generales para la elección de maestros y erección de escuelas, artículo 1º, en: DE RESTREPO, José Félix, *Obras completas. Contextualización y notas por Daniel Herrera Restrepo*. Bogotá, Universidad Santo Tomás, 2002. Renán Silva ubica a José Félix de Restrepo como uno de los principales agentes culturales mediadores en el proceso de evolución educativa antioqueña entre mediados del siglo XVIII y los primeros años del siglo siguiente, al lado de Francisco Silvestre, Mon y José Ramón Posada y José Manuel Restrepo. SILVA, Renán, La educación en Medellín durante el siglo XVIII, en MELO GONZÁLEZ Jorge Orlando (ed.), *Historia de Medellín*, Vol 1, Medellín, Suramericana de Seguros, 1996, pp.166-172.

encargados de examinar a los alumnos en los puntos sobre la religión, sus dogmas, preceptos y prácticas, “sin entrar en cuestiones teológicas”.²⁵

En los años posteriores a la Independencia las ideas educativas iniciaron su camino hacia la modernidad ilustrada que pretendía el desarrollo de la república con la educación, buscando superar las ideas escolásticas educativas con nuevos esquemas filosóficos como el de Jeremías Bentham, cuyo pensamiento utilitarista fue usado por cierto sector de la élite intelectual para buscar transformar el estado colonial y ser aplicado en la educación y en las leyes. El utilitarismo permitía el desarrollo científico del pensamiento liberal y el nacionalismo jurídico y una nueva ética sustentada en el liberalismo económico.²⁶

Los planteamientos de Bentham aplicados a la construcción de un sistema educativo nacional y los intentos de aplicación del método lancasteriano dominaron la escena educativa en la naciente república.²⁷ Desde la década de 1820 los esfuerzos gubernamentales se orientaron a formar una élite profesional que dirigiera la república y a brindar instrucción pública primaria a las clases populares, casi todos sumidos en el analfabetismo en un contexto de conflictiva relación entre el Estado colombiano y las élites locales con quienes negociaba la implementación del sistema nacional de escuelas públicas. El gobierno central buscaba crear una nueva república de ciudadanos, pero enfrentó la resistencia de las élites locales al tratar

²⁵ *Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia*, 1819, Capítulo primero: prevenciones generales, artículos 2°, 5°, 6°, 7°, 11° y 12°; Capítulo segundo: reglas generales para la elección de maestros y erección de escuelas, artículo 3°.

²⁶ RINCÓN RUEDA, Alberto Isaac, “Las ideas educativas en Colombia siglos XVIII y XIX”, en *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, Vol. 28, No. 96, 2007, pp.137-145.

²⁷ Cfr. AHERN Evelyn, *El desarrollo de la educación en Colombia. 1820-1850*, tesis de maestría, Universidad de California, 1947. Existe una traducción al castellano realizada por Guillermo Arévalo y Gonzalo Cataño, con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica, Documento PDF, consultada el 16 de agosto de 2014 en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_04arti.pdf; MARQUINEZ ARGOTE, Germán, *Benthanismo y antibenthanismo en Colombia*, Bogotá, El Buho, 1983.

de imponer la centralización del método pedagógico, el sistema de enseñanza mutua, la recaudación de impuestos y el plan de estudios.²⁸

Las reformas de Santander en la década de 1820 y su reglamentación en las provincias, pusieron el énfasis en la educación práctica, inculcando en la juventud el pensamiento de que todas las profesiones y oficios eran dignos, además de instruirlos en los derechos y obligaciones de los ciudadanos, incluyendo las democráticas como el voto, al que se proponía que a partir de 1830 los ciudadanos no pudieran acceder si no sabían leer y escribir. Se contemplaba en ellas las disposiciones para el establecimiento de escuelas de primeras letras en ciudades, villas, parroquias, pueblos y poblados indígenas.²⁹

En el *Reglamento para la Organización y Economía de las Escuelas de Primeras Letras de esta Provincia de Antioquia*, dado por el gobernador José Manuel Restrepo, en febrero de 1821, se mandaba, como expresión práctica de lo que se pensaba sobre los fines de la educación, que los maestros procuraran comunicarles a sus alumnos los principios de honradez y rectitud que debían durarles toda la vida, inspirarles el respeto al creador, hablándoles de la religión “pura y santa de Jesucristo”, persuadiendo su espíritu con “el amor de la patria y de todas las virtudes sociales, apartándoles de la avaricia, de la mentira, de la vanidad, de la ambición y del orgullo”.³⁰

²⁸ MERI L. Clark, Conflictos entre el Estado y las élites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830, en *Historia crítica* No. 34, Bogotá, JULIO-DICIEMBRE 2007, PP. 32-61.

²⁹ Decreto sobre la organización de las escuelas primarias dictado por el general Santander el 6 de octubre de 1820, firmado por Estanislao Vergara como secretario del interior. Para este trabajo fue revisada una edición de dicho decreto digitalizada por la Biblioteca Nacional, consultada el 30 de abril de 2015 en: http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75114/0. Cfr. ECHEVERRY SANCHEZ, Jesús Alberto, *Proceso de constitución de la instrucción pública 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984; *Santander y la instrucción pública 1819-1840*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1989; OCAMPO LÓPEZ, Javier, *Santander y la Educación: ideario educativo del hombre de las leyes y su influencia en los colegios santanderinos*. Tunja, Colegio de Boyacá, 1987.

³⁰ Decreto dado en Rionegro el 6 de febrero de 1821 por José Manuel Restrepo, firmado por su secretario Francisco Ospina, Para este trabajo fue revisada una edición de dicho decreto digitalizada por la Biblioteca Nacional, consultada el 30 de abril de 2015 en: http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75114/0

Desde los últimos años de la década de 1840 entre las ideas educativas que circulaban en los discursos de las élites nacionales, coexistieron aquellas sobre una educación laica, que buscaba el desarrollo intelectual, el fortalecimiento de una moral cívica, de corte liberal, con las que postulaban una educación de orden práctico de carácter confesional regentado por la iglesia. Como lo plantea Evelyn Ahern, en esta década dejó de ser considerado suficiente el hecho de multiplicar el número de escuelas y alumnos o de ordenar que se enseñaran determinadas materias sin tener en cuenta la forma como se enseñaban; los responsables de la educación empezaron a reflexionar sobre el bienestar de los estudiantes, sobre los métodos de enseñanza, con el fin de que los temas fueran comprensibles e interesantes, y sobre la adecuación de la estructura educativa a las necesidades de la población cualquiera que fuese su edad o condición social.³¹

Mariano Ospina Rodríguez, ministro del interior durante el gobierno de Pedro Alcántara Herrán en la primera mitad del decenio de 1840, hombre de una gran vocación docente según Jaime Jaramillo Uribe, fomentó el estudio de los saberes modernos, defendiendo tenazmente la enseñanza de las “ciencias útiles” y viendo en la preferencia por las profesiones tradicionales derecho, teología y medicina, uno de los más grandes obstáculos para el progreso nacional”. El plan de Ospina Rodríguez para la organización de la instrucción pública, acentuaba la importancia de las ciencias útiles, de la formación moral, y sobre todo de la disciplina, El propósito de la formación escolar, decía, es la instrucción moral y religiosa, la urbanidad y la corrección y propiedad de la lectura, la elegancia y el buen gusto en la escritura, la gramática y la ortografía de la lengua castellana, la aritmética comercial, la teneduría de libros, la geometría, el diseño y su aplicación a la agrimensura, los principios de la geografía y la historia de la Nueva Granada y los elementos de la agricultura y la economía. Por esos años el sistema de enseñanza elemental comprendía escuelas normales, primarias para niños y niñas separadas, escuelas talleres, escuelas para adultos y salas para infantes, aunque dicha

³¹ AHERN Evelyn, *El desarrollo de la educación en Colombia, 1820-1850*, p. 46

división, establecida en el Código de Instrucción Pública de 1844, no se dio así en la realidad debido los pocos medios con los que contaba el país.³²

En medio de ese debate se estructuró el sistema de educación nacional en sus tres componentes: administración, inspección y enseñanza, durante la segunda mitad del siglo, teniendo como punto de partida las reformas de Mariano Ospina Rodríguez entre 1842 y 1844.³³ El saber pedagógico con el que se intentó consolidar el este proyecto nacional, inició un proceso de reconfiguración en el país, para Olga Lucía Zuluaga existen evidencias claras de que Pestalozzi no sólo fue leído sino también apropiado en la práctica pedagógica, en todo el país a partir de la década del gobierno de Pedro Acantara Herrán y las reformas de su Secretario de lo Interior Ospina Rodríguez. Desde la creación de la primera escuela normal en el país en la década de 1820, hasta 1845, el saber pedagógico era bastante simple, consistía en los procedimientos de la enseñanza mutua aplicados a las diversas materias de enseñanza pero con el manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana en 1845, se introdujeron en las Escuelas Normales conceptos y métodos nuevos que reconfiguraron el saber pedagógico circulante en estas instituciones.³⁴

Las disposiciones sobre educación de la década de 1850, periodo poco estudiado en lo que se refiere a educación elemental, no le aportaron fortalezas al sistema de

³² JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república (1830-1886), en *Nueva historia de Colombia, volumen 2*, Bogotá, Planeta, 1989, pp.224-226.

³³ El decreto dado en ejecución de la ley del 2 de mayo de 1844 organizó la enseñanza en las escuelas primarias y en las escuelas normales. En este código de instrucción pública, cuya influencia es perceptible en los que le sucedieron en la segunda mitad del siglo XIX, se clasifican las escuelas, se reglamentan los métodos de enseñanza, se dan indicaciones sobre la distribución del tiempo y el manejo de la disciplina, sobre las materias de enseñanza, la admisión y salida de alumnos de las escuelas, los exámenes, el sistema de premios y castigos, los deberes religiosos de los alumnos, las vacaciones, la dirección y el gobierno de las escuelas, los deberes de los directores de las escuelas primarias, la administración escolar, se asignan responsabilidades a los padres de familia, se reglamenta la educación elemental en escuelas privadas, en escuelas primarias, para la instrucción de militares, se habla de las salas de asilo, del sostenimiento de las escuelas, y de las atribuciones y deberes de las autoridades civiles, religiosas y de los funcionarios públicos respecto de la instrucción primaria. *Decreto organizando la Instrucción primaria. Dado en ejecución de la ley de 2 de mayo de 1844*. Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1845.

³⁴ ZULUAGA GARCÉS Olga Lucía, Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868, En: *Revista Educación y Pedagogía. Medellín*, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, enero-septiembre, 2001. pp.41-49.

instrucción pública, al contrario, estancaron y deterioraron a nivel nacional, los logros que se habían obtenido durante los planes de Santander y de Ospina. Se le puede abonar a este periodo el haber ido especializando funcionarios dedicados a la instrucción pública, si no dedicados a ella de manera exclusiva, por lo menos, capaces de cumplir y hacer cumplir la misión de la escuela primaria y de la educación en general.³⁵

José Joaquín Ortiz, periodista, escritor, educador boyacense, presenta en sus *Programas de enseñanza del instituto de Cristo*, publicado en Bogotá en 1853, como promoción al Instituto de Cristo fundado por él un año antes, un tratado pedagógico que representa el pensamiento de la pedagogía católica conservadora colombiana de mediados del siglo XIX. Ortiz diferencia la educación de la instrucción, con lo que permite identificar los universos de acción que ambos conceptos desempeñaban en la mentalidad y en la práctica educativa en el país

Bajo de esta palabra[educación] se comprende la educación propiamente dicha i la instrucción. Aquella forma el carácter i las costumbres, i enseñándonos a marchar en las sendas del mundo por el campo del merecimiento, nos hace conseguir una vida mejor. La instrucción abre delante de nuestros ojos el horizonte de las ciencias, i nos prepara para cumplir el destino que la Providencia divina nos señala en la tierra. La educación reposa sobre la Religión, cual sobre base amplísima i segura; como quiera que no hay civilización verdadera sin religión, ni verdadera civilización sino la civilización cristiana.³⁶

Educación moral y religiosa a cargo de la Iglesia e instrucción en ciencias útiles orientada por laicos bajo el control del conservatismo y de la misma Iglesia marcarían el acontecer educativo antioqueño finalizando la década de 1850, conservando una tendencia iniciada en los primeros años de Independencia, que se vio fortalecida con la autonomía organizativa del sistema regional de instrucción pública proclamada la Confederación granadina 1857 y que llegaría a su mayor

³⁵ ZULUAGA Olga Lucía, SALDARRIAGA Óscar y otros, La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo, en ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004, pp. 239-240.

³⁶ ORTIZ, José Joaquín, *Programas de enseñanza del instituto de cristo*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1853, p.VI.

expresión durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, en medio de la tensión con los gobiernos radicales de la Unión y sus disposiciones en esa materia.

2.2. Aspectos sobre administración, inspección y vigilancia de la instrucción primaria durante el régimen federal.

Desde los años inmediatos a la Independencia la construcción de un sistema que planificara, regulara y dirigiera la educación de la República estuvo en la agenda de los distintos gobiernos. De acuerdo con la tradición del Antiguo Régimen, a los municipios se les asignó la obligación de sostener a las escuelas públicas, así como de nombrar y sostener a los maestros; en América Latina la educación pública primaria en las primeras décadas de vida independiente, fue organizada y sostenida por los municipios, razón por la cual se vio en muchos casos afectada por la escasez de los recursos locales, así como por los conflictos propios de la inestabilidad política de la época. Se siguió el principio de educación común, se estableció un cuerpo único de instituciones de enseñanza estructurado en los niveles primario, secundario y superior, garantizando formalmente la igualdad de oportunidades educativas e introduciendo los principios de gratuidad, obligatoriedad y secularización de la enseñanza.³⁷

Tengamos en cuenta en este punto el postulado de Evelyn Ahern de que tanto en la república de la Gran Colombia, como en la de la Nueva Granada se le dio mayor importancia en inversión y planificación a la educación superior, aquella a la que muy pocos podían acceder, que a la educación elemental pensada para todos. En 1820, Francisco de Paula Santander, como vicepresidente, dio el primer paso en la creación de un sistema de educación primaria, mediante decreto de octubre 6 de 1820 en el que ordenó establecer escuelas en toda comunidad de más de treinta familias, estableciendo además que los niños indígenas debían ser educados de la

³⁷ OSSENBACH SAUTER Gabriela, Bases para el avance de la historia comparada en América Latina, p.29; OSSENBACH SAUTER, Gabriela, Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX, en MARTINEZ BOOM, Albert y NARODOWSKI, Mariano (comp.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, 1997, pp.133- 134.

misma forma que los blancos. En 1826 es aprobada por el Congreso una ley que establecía un sistema de educación pública que cubría desde el nivel elemental hasta el universitario, con una Dirección General para la Educación con sede en Bogotá y dependencias en las capitales de departamento. Una ley del mismo año autorizaba al ejecutivo redactar y publicar un plan de estudios para las instituciones del país. Para el proyecto del plan de las escuelas elementales fueron encargados José Rafael Revenga, Francisco Soto y Rufino Cuervo, para el de colegios y universidades se encomendó a José Manuel Restrepo, José María del Castillo, Vicente Azuero, Jerónimo Torres, José Fernández de Madrid y José María Esteves. Los planes fueron aprobados, poco se dijo del destinado a la instrucción primaria, lo que no sucedió con el de los colegios y universidades.³⁸

En palabras de Olga Lucía Zuluaga en los años posteriores a la Independencia, la preocupación fue formar una élite profesional que dirigiera la república y brindar instrucción pública primaria a los pobladores, casi todos sumidos en el analfabetismo. Escuelas, colegios y universidades, integraban el conjunto institucional adoptado para la construcción del sistema de instrucción. A mediados del siglo XIX se impulsaron nuevos y ambiciosos planes educativos, que se vieron afectados en su aplicación por las dificultades de orden económico y la inestabilidad política. La instrucción pública tuvo como elementos predominantes un Estado interventor, reglamentado la moral, junto al magisterio de la iglesia siempre dispuesta a inspeccionar y vigilar la educación.³⁹

La intención modernizadora de la dirección y estructura del sistema de instrucción pública puesta en marcha por los radicales liberales entre 1868 y 1886, tuvo como antecedente inmediato la reforma de la década de 1840. En el plan de Ospina Rodríguez se establecía una Dirección General de Instrucción Pública y unas subdirecciones provinciales que mezclaban funciones administrativas con aquellas propias de la inspección, de ellas estaban encargados los gobernadores, los jefes políticos, los alcaldes, los cabildos, sus presidentes, los párrocos y la jerarquía

³⁸ AHERN Evelyn, El desarrollo de la educación en Colombia. 1820-1850, pp.13-25.

³⁹ ZULUAGA Olga Lucía, SALDARRIAGA Óscar y otros, La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo, pp. 203-205.

eclesiástica. Se hacía referencia explícita a la enseñanza de la religión y al carácter obligatorio de la educación, los alumnos de las escuelas primarias serían de dos clases: obligados y voluntarios, cuya diferencia consistía en que los primeros teniendo la edad para asistir no eran inscritos por sus padres, correspondiéndole a la autoridad hacerlo, y los segundos eran inscritos de manera deliberada por sus responsables. Todos los padres estaban en la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas, los que tuvieran dos o tres debían mandar por lo menos uno y el que tuviera cuatro o más por lo menos dos, salvo aquellos que habitaran a más de media legua del lugar donde se encontrara la escuela. Quienes incumplieran podían ser sancionados con multas u otros apremios legales.⁴⁰

Se dividía la instrucción primaria en elemental y superior, que podía darse en escuelas públicas y privadas. Las primeras se clasificaban en escuelas primarias comunes o elementales para niños, escuelas primarias para niñas, escuelas primarias para adultos, escuelas talleres, escuelas primarias superiores, sala de asilo para infantes, y escuelas normales de instrucción primaria. Se ordenaba también que todo distrito parroquial tenía el deber de sostener por lo menos una escuela primaria elemental para niños, con sus propios recursos o asociados a otros.⁴¹

Entre 1857 y 1868 los Estados federales consolidaron sus sistemas regionales de educación. Las reformas educativas de orden nacional para estos años, no le aportaron fortalezas al sistema de instrucción pública, al contrario, estancaron y deterioraron los logros que se habían obtenido durante los planes de Santander y de Ospina. Desde 1856 arrancó un proceso de redistribución de funciones entre gobernadores, alcaldes y corporaciones provinciales y municipales para atender la instrucción pública. A pesar de lo anterior a los municipios no se les retiró la

⁴⁰ Decreto organizando la instrucción primaria, dado en ejecución de Lei de 2 de mayo de 1845, Capítulo 6, artículo 49.

⁴¹ Decreto organizando la instrucción primaria, dado en ejecución de Lei de 2 de mayo de 1845, artículos 1 al 5

responsabilidad de sostener, por lo menos, una escuela de varones, con el presupuesto municipal.⁴²

Hacia 1868 buena parte de los 9 Estados federales disponían de códigos de instrucción pública en los que reglamentaban el funcionamiento de las escuelas elementales establecidas en estos sistemas regionales de educación. A pesar de esto la necesidad de centralizar la administración educativa y de incrementar la competencia del gobierno nacional en asuntos de instrucción pública, llevaron a que los liberales estuvieran en busca de una reforma estructural en los cimientos de la enseñanza colombiana en todos los niveles. La reforma instrucionista de los radicales liberales a través de su instrumento de aplicación, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), creaba una Dirección General de Instrucción Pública correspondiente al ejecutivo y a cargo de la Secretaría de lo Interior y relaciones Exteriores. En el Director General, nombrado por el ejecutivo con aprobación del senado, recaía la obligación de dirigir e inspeccionar la instrucción pública en todos sus ramos. La importancia del Director General en el avance científico y cultural del país era muy grande ya que de él dependía dictar las medidas tendientes a universalizar en la nación toda clase de conocimientos literarios, científicos e industriales.⁴³

El territorio de cada Estado fue dividido en departamentos y distritos de instrucción Pública. Las demarcaciones territoriales de estos serían las mismas que los Estados tuvieran establecidas para su régimen político y municipal y cada uno de los territorios nacionales formará un Departamento de Instrucción pública compuesto de tantos Distritos como corregimientos contuviera. En los Estados que no aceptaran las disposiciones del DOIP, no se establecería dirección de instrucción pública. En los Estados que aceptaran el decreto esta le correspondería al encargado del ejecutivo, para auxiliarlo se crearía en cada Estado un funcionario nacional llamado Director de la Instrucción Pública. Los directores de los Estados,

⁴² ZULUAGA Olga Lucía, SALDARRIAGA Óscar y otros, La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo, pp. 235-240.

⁴³ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Noviembre 1 de 1870, Título II Dirección de la Instrucción Pública

nombrados por el ejecutivo del Estado de unos candidatos presentados por la Dirección General, eran de igual manera los inspectores generales del ramo en los Estados. Cada director tenía a su cargo a dos oficiales de su libre nombramiento. En los departamentos los Consejos departamentales de instrucción pública y a nivel distrital las Comisiones de vigilancia de la instrucción pública, los cabildos y alcaldes, estarían encargados de la administración de recursos, de los edificios, muebles y útiles escolares. En la base de la estructura administrativa estaban los directores y maestros de escuela.⁴⁴

Con la reforma instruccional liberal de 1870, el sistema educativo del país toma cuerpo en lo que Jaime Jaramillo Uribe denomina una estructura administrativa unitaria y autónoma, que dividió la instrucción pública en tres campos de acción: enseñanza, inspección y administración. En el proyecto liberal de instrucción pública la enseñanza elemental sería obligatoria y neutra en asuntos religiosos. Las escuelas fueron divididas en primarias, primarias superiores, de niñas, normales nacionales y seccionales, y casas de asilo donde cuidarían los hijos las madres trabajadoras.⁴⁵ Los gastos estuvieron repartidos entre la Nación, los Estados federales y los distritos municipales. La Nación correría con el sostenimiento de una Escuela Normal Central, una escuela normal en cada capital de Estado, con los costos correspondientes a la inspección, la formación de bibliotecas públicas y la provisión de textos y útiles de enseñanza, además de lo correspondiente al sostenimiento de las escuelas de los territorios nacionales de Bolívar, la Nevada, Motilones, San Andrés y San Luís de Providencia y el Casanare. Los Estados Federales pagarían la inspección federal, el sostenimiento de las escuelas rurales y auxiliarían a los Distritos Municipales que no pudieran costear sus obligaciones. Estos últimos estarían obligados a pagar los sueldos del magisterio local, el mobiliario y el local escolar.⁴⁶

⁴⁴ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título II.

⁴⁵ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república (1830-1886), pp.223-250.

⁴⁶ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título V.

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, aunque recibió cambios fundamentales después de la guerra civil de 1876, la llamada “guerra de las escuelas”. A pesar de que el decreto fue derogado en 1886, con la caída del régimen federal, desde finales de la década de 1870 había perdido financiación y voluntad política en los Estados que aún la apoyaban. Los métodos de enseñanza adoptados, la organización el sistema de inspección nacional y local y la organización administrativa y financiera, se conservaron como experiencia acumulada en los intentos de organización del sistema educativo nacional hasta las tres primeras décadas del siglo XX.

Como balance de los alcances de la reforma en cuanto a modernización del sistema educativo del país, sigamos a Olga Lucía Zuluaga, quien sostiene que la Reforma instruccionalista simbolizó el primer gran esfuerzo nacional por universalizar la instrucción popular primaria, obligatoria, gratuita y laica; y por tratar de alcanzar un cubrimiento estadístico para todos los niños y niñas colombianas, urbanos y rurales entre 5 y 15 años de edad. La reforma había logrado escolarizar cerca del 50 % de los niños que se había propuesto en los Estados más exitosos como Antioquia, Cundinamarca y Santander, además se logró profesionalizar una cuarta parte del magisterio en ejercicio que para 1875 era un número aproximado de 300 maestros en todo el país. La Reforma se diluyó pero dejó la experiencia de ser la primera reforma educativa en el país dotada de un sistema articulado y nacional de planeación educativa, de inspección, evaluación y formación de docentes.⁴⁷

2.2.1. Dirección y estructura administrativa de la instrucción pública en Antioquia.

El sistema educativo antioqueño se configuró a partir de los primeros años del proceso de Independencia, en la década de 1850 se intentó modernizar su aparato administrativo y su modelo educativo. Durante el gobierno de Pedro Justo Berrío

⁴⁷ ZULUAGA Olga Lucía, SALDARRIAGA Óscar y otros, La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo, pp. 241 y 253.

alcanzó su mayor desarrollo y a partir de 1876, luego de la guerra de las escuelas, inició un proceso de integración al sistema educativo nacional.⁴⁸ El 3 de mayo de 1812 se sancionaba la Constitución del Estado de Antioquia, en ella se daban las primeras disposiciones sobre instrucción pública; en el artículo 18 se establecía que la ilustración era absolutamente neCésaria para sostener un buen gobierno y para la felicidad común y que el pueblo tenía derecho a que el Gobierno favoreciera con el mayor esfuerzo los progresos de la razón pública, facilitando la instrucción a todas las clases de los ciudadanos.⁴⁹ Se mandaba que en todas las parroquias de la provincia se establecieran escuelas de primeras letras, en que se enseñará gratuitamente a los niños de cualquier clase y condición, a leer, escribir, las primeras bases de la religión, los derechos del hombre y los deberes del ciudadano, con los principios de la aritmética y la geometría. Dichas escuelas se establecerían “luego que lo permitan las circunstancias”, quedando a cargo de la Legislatura el buscar medios para que se dotaran sin gravamen de las rentas públicas.⁵⁰

Antes de la Confederación Granadina, por ordenanza 43 del 9 de febrero de 1856 se creó el Instituto de Educación de Antioquia, como una dependencia de la secretaría de gobierno, este organismo estaría encargado de la dirección general y de la organización de la administración de la instrucción pública de Antioquia. Poco tiempo después el Instituto de Educación pasó a ser la Dirección General de Instrucción Pública en cabeza del gobernador del Estado, con la ley de 3 de

⁴⁸ Para las elecciones de 1876 los candidatos presidenciales eran el liberal radical Aquileo Parra, el liberal independiente Rafael Núñez y el conservador Bartolomé Calvo. Aquileo Parra recibió apoyo en los Estados de Santander, Boyacá, Magdalena y Cundinamarca. Por su parte, Rafael Núñez fue apoyado en Bolívar, Cauca y Panamá. La candidatura de Calvo fue respaldada en los Estados conservadores de Tolima y Antioquia. Finalmente de manera muy controvertida, Parra resultó elegido por el Congreso en febrero de 1876. Los conservadores, que estaban descontentos con los gobiernos liberales que se mantenían en el poder desde 1863, excluyéndolos del gobierno nacional, y además no estaban de acuerdo con el manejo dado al sector educativo, a la prensa y a la Iglesia, en asocio con esta se levantaron en armas en contra del gobierno en un conflicto que duró año y medio, y finalizó con una victoria liberal, conocido como la guerra de las escuelas. Ver: Ortiz, Luís Javier et al. *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Grupo de Investigación Religión, Cultura y Sociedad Colección Sede, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia, 2005.

⁴⁹ *Constitución del Estado de Antioquia*, 1812, artículo 18.

⁵⁰ *Constitución del Estado de Antioquia*, 1812, Título IX, artículo 1.

diciembre de 1857 se creaba un organismo completo de dirección e inspección en el ramo de enseñanza, constituido por las mismas autoridades administrativas: el Gobernador, sería el Director General, los Prefectos, los inspectores de la enseñanza y los Alcaldes los curadores, en la base estaba el maestro, en quien caía la mayor responsabilidad y vigilancia. La instrucción sería gratuita, conforme al artículo 5 y en cierta manera obligatoria, pues en los deberes del prefecto se contaba en el ordinal 8° del artículo 68, el de llevar un registro de los niños de siete a catorce años y de las niñas de seis a doce, y obligarlos a concurrir puntualmente a la escuela a no ser que hubiera motivo justo para lo contrario, a juicio del Inspector de Distrito se establecerían las sanciones respectivas.⁵¹

La Dirección General de Instrucción Pública, tenía funciones diversas que abarcaban desde el nombramiento de directores de escuela y catedráticos para los colegios, hasta la procura y administración de recursos para atender las demandas que la educación acarrearaba; debía redactar el reglamento para las escuelas, procurar adquirir los mejores métodos de enseñanza y aplicarlos a las escuelas primarias y en general velar por que todas las disposiciones vigentes, relativas a la educación de los jóvenes y niños, fueran cumplidos a cabalidad, dictando las providencias necesarias para remover los obstáculos que se opusieran al progreso de la educación. Les correspondía a los inspectores de instrucción pública de cada departamento, el deber de velar activamente porque todas las disposiciones vigentes relativas a la educación se ejecutaran y se cumplieran religiosamente, exigiéndole a las autoridades competentes las disposiciones necesarias para sortear los obstáculos que se opusieran a su ejecución, visitar o hacer visitar las escuelas, procurarse informes frecuentes del comportamiento de los directores de las escuelas, procurar el aumento de las rentas destinadas a las escuelas, exigir informes al personal a su cargo y rendir los propios ante la Dirección General. A los curadores les correspondía visitar semanalmente las escuelas, velar por la buena

⁵¹ Lei de 3 de diciembre de 1857, creando la dirección jeneral de instrucción pública, artículos 5 y 68, en *Leyes expedidas por la legislatura constitucional del Estado de Antioquia en sus sesiones de 1857*, Medellín, Imprenta de Jacobo F. Lince, 1857.

conducta del director y remitir semestralmente un informe con los resultados de los exámenes realizados por los alumnos.⁵²

El gobierno de Rafael María Giraldo desplegó gran actividad en pro de la enseñanza pública, la cual sería fortalecida con los 9 años de administración de Pedro Justo Berrío quien consolidó la estructura organizativa del sistema regional de educación antioqueña en sus planes para la instrucción pública de 1866 y 1871. El plan general para la administración y dirección de las escuelas primarias de 1866 introdujo algunas modificaciones sustanciales al de 1857, aunque no en lo relativo a la estructura directiva y de inspección del sistema, que se mantuvo hasta 1876 cuando Antioquia, vencida en la guerra civil, asumió el DOIP de los liberales y su organización administrativa.

La Ley 46 de 16 de agosto de 1865 autorizaba al presidente del Estado para que dictara un plan de instrucción pública primaria, este fue expedido por el presidente Pedro Justo Berrío y dado a conocer el 20 de abril de 1866. Entre los aspectos más importantes de este plan se pueden destacar que se recomendaba el método de enseñanza mutua de Bell y Lancaster, la enseñanza individual o la enseñanza simultánea donde fuera posible; establecía las escuelas para adultos en las primeras horas de la noche y los días festivos, y las escuelas talleres en las que se enseñaría carpintería, herrería, zapatería, tejidos de sombreros y otras artesanías.

La dirección de la instrucción pública en las escuelas primarias siguió a cargo del Gobernador del Estado, el Secretario de gobierno lo era también de la dirección general de instrucción pública. Para efectos del decreto se dividió el Estado en departamentos, y estos en distritos de enseñanza. La dirección de la enseñanza estaría en manos del prefecto a quien se le denominó Inspector de la enseñanza, y en los distritos al alcalde o corregidor que se denominó curador de la enseñanza. Los secretarios de estos lo eran también de los directores de instrucción pública. Donde existía inspector de policía, este cumpliría las veces del alcalde para efectos de la instrucción pública. Las funciones de la Dirección General incluían el procurar

⁵² Lei de 3 de diciembre de 1857, capítulo 2 del Director jeneral de instrucción pública, pp. 77-84.

acciones para la multiplicación de las escuelas, nombrar y remover maestros, definir el método de enseñanza, difundir y promover el saber pedagógico, cuidar que las autoridades que intervenían en la instrucción pública cumplieran sus deberes, proponer a la legislatura las acciones necesarias para el avance del ramo, así como velar por la recaudación de las rentas destinadas a él. La inspección correspondía a los inspectores departamentales de enseñanza, a los curadores, así como a las corporaciones municipales y al procurador municipal, al tesorero se le recalcó que el pago de los maestros debía ser no sólo prioritario en los gastos municipales, sino además oportuno. La educación elemental continuaba siendo gratuita y obligatoria.⁵³

Antioquia rechazó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP) de la Unión y emitió el propio el 2 de enero de 1871, en este se organizaba la instrucción pública conservando el espíritu del decreto del 20 de abril de 1866, con la ejecución de las disposiciones de este decreto el Estado aseguró la orientación ideológica de la enseñanza y estipuló los procedimientos para la formación de maestros y la forma como estos debían desempeñarse en la enseñanza. Se enmarcó bajo el pensamiento católico y conservador, buscó fomentar la educación y ampliar la creación de escuelas. Con respecto a la instrucción religiosa, planteaba que correspondía a la Dirección General señalar periódicamente los textos y métodos por los cuales debiera darse en las escuelas la instrucción primaria, pero los textos o libros correspondientes a la instrucción moral y religiosa deberían ser aprobados por la autoridad eclesiástica.⁵⁴

La Corporación Municipal, ayudaba al cuidado e inspección de la instrucción pública en cada Distrito Parroquial. Tenía el poder de nombrar y remover los directores y vicedirectores, controlaba semanalmente el cumplimiento de las disposiciones

⁵³ *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, Medellín, Imprenta de Isidoro Isaza, 1866, Título primero: los empleados encargados de la dirección de la instrucción primaria.

⁵⁴ AGUDELO ARENAS Omar, *Las Escuelas Normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873*, tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, Medellín, 1993.

obligatorias y la práctica con exactitud de los métodos de enseñanza prescritos, disponía lo necesario para la creación, sostenimiento y mantenimiento del edificio escolar con sus útiles, muebles y demás necesidades para su financiación y funcionamiento y velaba por la organización y ejecución de los exámenes públicos, en los que se premiaba a los mejores, con lo que se ponía en evidencia a quienes no lo habían sido, provocando en los moradores, a seguir el precepto del triunfo.⁵⁵

Para mayor eficiencia en la organización y gestión de la instrucción pública, en enero de 1872 se creó en la Secretaría de Gobierno, una sección encargada de todo lo relacionado con este ramo, al frente de ella se colocó al Doctor Baltazar Botero Uribe, con quien se incrementó el control al cumplimiento de las disposiciones en materia de educación primaria.⁵⁶ La guerra de 1876 afectó los programas de gobierno conservador de Antioquia y tuvo el apoyo entusiasta del clero, de las sociedades católicas y del obispo de Antioquia. Derrotada y en manos de los liberales, Antioquia vio como los años de progreso e identidad educativa llegaban a un nuevo punto en su desarrollo: el de la integración definitiva a la estructura del sistema educativo nacional. Por decreto expedido por el General Julián Trujillo el 4 de julio de 1877, el Estado aceptó el código de instrucción pública de noviembre 1 de 1870. El DOIP establecía que la dirección de la instrucción pública en los Estados correspondía al poder ejecutivo, para auxiliarlo en lo relativo a ella, en cada uno de ellos debía existir un funcionario nacional denominado director de la instrucción pública, el cual sería nombrado por el Poder Ejecutivo a propuesta de la Dirección general que tendría como función principal dictar todas las medidas que a su juicio condujeran a extender en el Estado toda clase de conocimientos literarios, científicos e industriales.

⁵⁵ OSSA MONTOYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccional: el caso del estado soberano de Antioquia, 1867 - 1880. acrecentamiento del sujeto y dominio racional, tesis doctorado en educación, Universidad de Antioquia, facultad de educación, 2006, pp. 252-254.

⁵⁶ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío 1864-1873*, Medellín, Secretaría de Educación y Cultura, 1991, pp.79-80.

El Director de la Instrucción Pública de cada Estado tenía dos oficiales de su libre nombramiento y remoción quienes se encargarían de asistirlo en sus funciones administrativas y académicas. Residía en la capital del Estado pero podía separarse de ella previo consentimiento del Presidente o Gobernador, con el objeto de visitar los establecimientos de educación o de cumplir alguno de los deberes que le estaban asignados. Durante la ausencia del Director, podría éste encargarse del despacho de determinados asuntos de la oficina al Oficial primero de la Dirección.⁵⁷

Con la aceptación del DOIP de la Unión, Antioquia acataba lo dispuesto en él en materia de inspección. El Director General debía reglamentar la fiscalización de este ramo teniendo presentes entre otros los siguientes principios: que toda escuela se componía de dos funcionarios, uno que enseñaba a los niños y otro que inspeccionaba, dirigía y formaba al maestro, haciendo efectivos el cumplimiento de los reglamentos y la asistencia de los alumnos. Se contemplaba que la inspección se ejercía no solamente sobre los maestros y alumnos, sino sobre todos los demás funcionarios que intervenían en la instrucción pública, fueran superiores o inferiores a estos. Era un deber del inferior dar aviso a quien correspondiera de la omisión o descuido del superior, para que se le hiciera efectiva la multa o responsabilidad en que hubiese incurrido.

La inspección se presentaba en los niveles local, departamental y general. En cada Distrito existía una comisión de vigilancia compuesta por entre tres y nueve inspectores, nombrados por el Consejo departamental, de “las personas más instruidas y competentes del Distrito”. La comisión de vigilancia tenía a su cargo la inspección de todas las escuelas públicas del Distrito, en aquellos en que existían escuelas de niñas, se asociaría a la comisión de vigilancia una comisión de señoras que tendría especialmente a su cuidado la inspección de estas. Los reglamentos determinarían la organización y nombramiento de esta comisión, cuyas funciones serían voluntarias y gratuitas, los gastos de escritorio de las comisiones de vigilancia serían de cargo de los Distritos en que ejercían sus funciones.⁵⁸

⁵⁷ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, artículos 26 al 28.

⁵⁸ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, artículos 211-214, 218 y 224.

En los Departamentos se constituyeron los consejos de instrucción pública, que según el DOIP, debían estar compuesto de cinco inspectores, nombrados por el presidente del Estado, quien además pertenecía a él y vigilaba sus labores sin estar comprometido a desempeñar comisiones que limitaran el desempeño de sus funciones administrativas. Entre los deberes del consejo estaban el nombramiento de los inspectores locales, hacer cumplir los deberes de los funcionarios a su cargo, recibir y revisar los informes mensuales enviados por los inspectores locales y directores de escuela, examinar las listas de asistencia a las escuelas, decidir sobre la suspensión de los maestros de escuela, acordada por las comisiones de vigilancia e informar mensualmente al Director de Instrucción Pública del Estado sobre la marcha de la instrucción en el Departamento, proponiendo las medidas necesarias para su desarrollo. La Inspección general era ejercida en cada Estado por el Director de la Instrucción Pública, quien debía vigilar todos los ramos de la instrucción pública, allanando las dificultades que se presentaran y resolviendo las dudas que pudieran suscitarse en la ejecución del DOIP. Además, todos los funcionarios del orden político y municipal eran Inspectores de los diferentes ramos de la instrucción pública y como tales estaban facultados para practicar visitas a los establecimientos de educación, examinar los trabajos de los diferentes empleados que intervenían en la inspección y administración del ramo e imponer las penas establecidas por las leyes.⁵⁹

Con Julián Trujillo como gobernador de Antioquia, en 1877 se expidió un decreto que creó cinco visitadurías para activar lo relativo a la inspección escolar. Se nombraron visitadores con sedes en Titiribí, Antioquia, Santa Rosa, Rionegro y Salamina. En 1881, Rafael Núñez como presidente ordenó a través de la Secretaría de Instrucción Pública, la enseñanza en todas las escuelas del país de la moral religiosa y otras reformas de índole tendientes a la centralización de la dirección de la instrucción pública. En 1884 se suprimieron las visitadurías y se retornó a las tareas de vigilancia a manos de los Prefectos.⁶⁰

⁵⁹ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, artículos. 237, 239, 241, 244, 245 y 247

⁶⁰ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, Escuelas y colegios durante el siglo XIX, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 355.362.

Anota Julio César García que después de 1877 el número de estudiantes se redujo considerablemente, no obstante que el número de escuelas establecidas con generosidad, sobre todo las rurales en ese tiempo fueron bien atendidas. Las razones de la disminución en el número de escolares en los años siguientes a la “guerra de las escuelas”, según anota García, fueron de orden político, ya que los conservadores dudaron en enviar a sus hijos a las escuelas oficiales, por lo cual el número de alumnos de estas era todavía muy reducido en 1881. Posiblemente las razones de filiación política iban acompañadas de los temores que se generaban en los padres antioqueños ante una educación señalada de laica y de atea. En 1885 una nueva guerra civil hizo cerrar otra vez las escuelas de Antioquia, incluyendo las normales.⁶¹

El gobierno de la Regeneración dirigido por Núñez entregó el manejo de la educación a la Iglesia, terminando así definitivamente con la reforma instruccional liberal, conservando de ella su esencia en cuanto a métodos de enseñanza y administración de la instrucción pública, adaptándola claro está a las particularidades de esta nueva república católica y centralista. En el decreto 595 de 1886, con el cual se organizaba la instrucción pública en la República de Colombia, se establecía que el Gobierno Nacional organizaría, dirigiría e inspeccionaría la instrucción pública primaria en los Departamentos a través del Ministerio de instrucción pública, ente que reemplazó a la Dirección General de Instrucción Pública. En este código se continúa con la división de la instrucción pública en tres ramos: la enseñanza, la inspección y la administración.

El territorio de cada departamento se dividió en provincias y Distritos de Instrucción Pública según las demarcaciones territoriales establecidas. La dirección general estaba a cargo del Ministro de instrucción pública; en los departamentos estaban los Inspectores Generales de Instrucción pública, nombrados por el ejecutivo nacional, quien tenía dos oficiales a su cargo, estos eran los inmediatamente responsable de la marcha del Ramo en el Departamento de su jurisdicción; a nivel

⁶¹ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, pp.115-117.

provincial y local está estaría a cargo de inspectores nombrados por el inspector general del departamento.⁶²

2.3. Circulación del saber pedagógico.

2.3.1. Ideas e influencias pedagógicas.

En el transcurso del siglo XIX no es posible hablar de unas ideas pedagógicas colombianas y menos aún antioqueñas en cuanto a la organización del sistema educativo y a los modelos o formas pedagógicas que debían implementarse en las escuelas. La instrucción pública y privada estuvo influenciada por ideas provenientes de Inglaterra, Francia, Alemania, España y Estados Unidos, que circulaban en prensa especializada en aquellos asuntos, manuales, textos escolares y aulas de clase en escuelas normales.

La difusión del método de enseñanza mutua lancasteriano fue expresión de la influencia que Inglaterra ejerció en el pensamiento colombiano en las primeras décadas del siglo XIX, particularmente en los años posteriores a la Independencia. Según los historiadores de la educación en Colombia, este sistema llegó a Colombia a comienzos de la década de 1820 y se mantuvo hasta bien entrados los años 1870. Para Julio César García sus bondades fueron más visibles allí donde el Estado no podía costear un número suficiente de instituciones para escuelas numerosas a más de ser excelente como estímulo y como lazo de fraternidad, sin que se olvide que por tal medio pueden revelarse en los alumnos dormidas aficiones y empezar para ellos una vida fecunda de profesorado;

[...]pero no hay duda que la educación y la instrucción en tales circunstancias recibidas serán por necesidad deficiente; los monitores no alcanzarán a establecer la disciplina relajada por debilidad para con unos y por parcial rigor hacia los otros; el estímulo puede convertirse en rivalidad militante y la soberbia hará nido desde temprano en los corazones de los alumnos.⁶³

⁶² Decreto 595 de 1886, Título II, Dirección de la Instrucción Pública.

⁶³ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p. 58.

Aunque su aplicación en Colombia fue difícil y no alcanzó todo el éxito que se esperaba, la posibilidad de brindar mayor instrucción con pequeñas inversiones, motivó a los dirigentes para elegir el método de Lancaster y tratar de enraizarlo en la escuela primaria. La pobreza del país y el empeño de expandir la instrucción primaria obligaban sin embargo a la existencia de un sólo método.⁶⁴

Hay una notable influencia de ideas extranjeras en el pensamiento pedagógico y en el modelo de organización del sistema educativo nacional propuestos por los radicales que incluye la admiración por el sistema educativo prusiano, la misión pedagógica alemana, la ayuda de religiosas comunidades francesas con carisma educativo y la difusión del sistema objetivo de enseñanza de Pestalozzi pasado por filtros de pedagogos estadounidenses. La influencia de Prusia y de Estados Unidos incidió de manera contundente en la reforma instruccional liberal y en el intento de modernización del sistema de instrucción pública, como se puede ver en el siguiente texto de Pedro Ignacio Cadena, extraído de su informe al Congreso de 1872:

El juicio de un eminente americano, expresa concisamente las ventajas del sistema de instrucción que se intenta aclimatar en el país: "Los rasgos característicos del sistema prusiano son patentes aun para una observación superficial. Ninguno puede dejar de observar cuán completo es tanto en el número i especie de objetos que abraza como en su adaptabilidad para desarrollar todas las facultades i darles una útil dirección. Las facultades perceptivas i reflexivas, la memoria i el juicio, la imaginación i el gusto, los sentimientos morales i religiosos, i aun las diferentes clases de destreza física i manual, todos se desarrollan i ejercitan. Creo, en verdad, que el sistema en su conjunto es tan completo como pueden hacerlo el ingenio i la habilidad humanas, aunque indudablemente algunos de sus arreglos i detalles son susceptibles de mejora, i es preciso hacer algunos cambios al adaptarlo a las circunstancias de diferentes países". "Es un cargo común a muchos sistemas de educación que cuanto más estudia el hombre tanto menos sabe de los negocios de la vida; pero este cargo no puede es tenderse al sistema prusiano, que no pierde un instante de vista el objeto práctico de la educación."

Y en esta opinión concurren los grandes reformadores de la educación en los Estados Unidos, especialmente el primero entre ellos – Horacio Mann. Uno de los importantes resultados que trae consigo la uniformidad del sistema de enseñanza en los Estados, es la facilidad de proveer con economía a las escuelas primarias de los textos que necesitan. En la Dirección general se han reunido los que gozan de más crédito en Europa i América, i esa oficina se ocupa en adaptarlos a nuestras escuelas.[...] Una de las primeras casas librerías de Europa ha ofrecido suministrar al Gobierno, con plazos de doce a dieciocho meses, todas las obras que se necesiten para las escuelas, con un descuento hasta de 60 por ciento en los precios corrientes, si los libros se adoptan como textos oficiales, i si se le permite vender los que ella quiera introducir por su propia cuenta. Antes de aceptar esa propuesta es tal vez conveniente

⁶⁴ ZULUAGA GARCÉS Olga Lucía, Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868, En: *Revista Educación y Pedagogía. Medellín*, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, enero-septiembre, 2001. pp.43.

hacer un esfuerzo para que la producción de los libros de enseñanza sea una industria nacional.⁶⁵

Para Gilberto Loaiza, en algunos aspectos administrativos la legislación escolar de 1870 estuvo inspirada por el ejemplo francés de la primera mitad de siglo. La creación de un cuerpo permanente de inspectores escolares, el programa de asignaturas para las escuelas primarias, la división general del sistema de escuelas primarias y la definición de las obligaciones de los distritos para sostener al menos una escuela, tienen semejanza con las leyes de Francois Guizot de 1833 a 1836. El conjunto de influencias extranjeras comprendió además a los pedagogos protestantes norteamericanos de la primera mitad del siglo XIX, especialmente Horace Mann, y también a las innovaciones pedagógicas alemanas inspiradas por la obra del pedagogo suizo Johann-Heinrich Pestalozzi.⁶⁶

La llegada al país de la misión pedagógica alemana en los primeros años del decenio de 1870, implicó un reordenamiento del saber pedagógico en la formación normalista y en sus conexiones con las tradiciones pedagógicas modernas occidentales. En las décadas anteriores la élite cultural de orientación liberal se había alimentado del pensamiento francés, algo del inglés y de la inteligencia tradicionalista del español. Para Jaime Jaramillo Uribe las relaciones comerciales con Alemania, intensas en la década de 1870, afianzaron las relaciones culturales y la admiración nuestra por el pensamiento educativo alemán. Alemania, sobre todos el puerto de Bremen, fue el gran mercado del tabaco colombiano, y el país era ya visto como un campo de inversión para capitales de residencia para emigrantes alemanes. El intercambio de agentes comerciales y consulares era muy activo, y fueron precisamente los informes sobre la organización de las escuelas prusianas enviados de Berlín por Eustacio Santamaría los que condujeron a la decisión tomada por el gobierno del general Eustorgio Salgar de traer una misión alemana para asesorar a la Dirección Nacional de Instrucción Pública en la

⁶⁵ CADENA Pedro Ignacio, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores al congreso nacional de 1872*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1872, pp. 36-43.

⁶⁶ LOAIZA CANO Gilberto, El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870, en *Historia Critica* No. 34, BOGOTÁ, JULIO-DICIEMBRE 2007, p.71

organización de las escuelas normales que se fundaron entonces en Bogotá y en todas las capitales de los Estados federales.⁶⁷

Más que las escuelas primarias, las escuelas normales fueron los lugares de afirmación de la ideología modernizadora liberal. Eso puede explicar por qué la gestión de esas escuelas estuvo acompañada de la difusión de guías, manuales y discursos destinados exclusivamente a los institutores y a los estudiantes-maestros.⁶⁸

El sistema de organización escolar prusiano y las comunidades religiosas con vocación educativa francesas influyeron notablemente en los liberales colombianos y en sus ideas sobre lo que debería ser el sistema educativo del país. Los liberales trataban de formar una élite capaz de asegurar su propio relevo político por el intermedio de nuevos establecimientos educativos, estos establecimientos lo mismo que el DOIP encontraron la hostilidad de los conservadores y debieron hacer frente a la falta de recursos para la escolarización y la enseñanza científica y técnica. La contribución alemana buscada durante el radicalismo liberal no fue suficiente y en consecuencia este fue el contexto del recibimiento de las congregaciones católicas francesas.

Margot Andrade señala a la lepra y a la escuela como la puerta de entrada para los misioneros franceses. Los gobiernos radicales buscando hacer frente al problema de la lepra solicitaron al gobierno francés el envío de un grupo de religiosos, con el fin de ponerlos al servicio en el lazareto de Agua de Dios. En 1867, los Hermanos de las Escuelas Cristianas que se encontraban en Ecuador, organizaron en Popayán la primera escuela de niños dirigida por ellos en el país; cinco años después en Pasto, la comunidad crea una asociación de padres de familia,

⁶⁷ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república (1830-1886), en *Nueva historia de Colombia, volumen 2*, Bogotá, Planeta, 1989, p.230.

⁶⁸ Las escuelas normales fueron los nichos 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. Horace Mann, H. Wilson, N. Calkins, G. Emerson, James Currie, Marie Pape-Carpantier, Johann Friedrich Frobel y, por supuesto, el modelo Pestalozzi. Todos estos autores fueron publicados regularmente en *La Escuela normal* y las demás publicaciones sobre instrucción pública que circulaban en los Estados. LOAIZA CANO Gilberto, *El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano*, pp. 76-78.

conformada por simpatizantes liberales y conservadores, que deseaban financiar con sus propios recursos la creación de una escuela primaria. Los *radicales* dieron un paso atrás en su política anticlerical, al solicitar y autorizar la presencia de las congregaciones francesas, consolidada durante la Regeneración, época en la cual los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria administrados por religiosos franceses fueron destinados exclusivamente a la formación de las élites políticas del país en los Seminarios y Colegios de la Salle de Bogotá, y en los Colegios de San Bernardo y San José de Medellín donde se formaron los ingenieros, comerciantes, médicos, abogados, militares, y el alto clero, que dirigirían el país años más tarde.⁶⁹

Nunca antes como en 1870 los administradores del Estado se habían preocupado por construir la escuela pública con las ideas más avanzadas, la educación racional, la pedagogía pestalozziana, la enseñanza alemana, de Herbart, Fröbel, Humboldt o del suizo Pestalozzi, orientaron el proceder pedagógico colombiano. El grupo de políticos que se puso al frente de la reforma estaba constituido por funcionarios, administradores, diplomáticos, supervisores, entre ellos Dámaso Zapata, Enrique Cortés, César Guzmán, Manuel María Mallarino, Eustasio Santamaría. La propuesta de la reforma no nació de una obra pedagógica ni de teorías y tampoco de una experimentación constante; surgió como una propuesta política hecha por un grupo de liberales radicales que se habían dedicado a producir libros de texto, elaborado crónicas, y a ser administradores, visitadores de escuelas y miembros del Consejo de Vigilancia.⁷⁰

Acerca de la difusión del pensamiento pedagógico en Colombia, plantea Óscar Saldarriaga Vélez que la pedagogía pestalozziana también llamada objetiva o intuitiva, fue introducida por primera vez en Colombia entre 1845 y 1847, bajo los auspicios de Mariano Ospina Rodríguez, por don José María Triana, en la Normal

⁶⁹ ANDRADE ÁLVAREZ, Margot, Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración, en *Historiolo. Revista de Historia Regional y Local*, vol 3, No. 6, julio - diciembre de 2011, pp.167-169.

⁷⁰ QUICENO CASTRILLÓN, Humberto, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio, 2003, p.96.

de Bogotá. En 1872 la Pedagogía objetiva empieza a ser difundida en las normales oficiales establecidas en las capitales de los Estados, por los profesores alemanes contratados por el gobierno para dirigir las. Esta vez no se trataba de un procedimiento auxiliar como el sistema lancasteriano, fue asumida en su integridad, como un método universal, teórico y práctico, como el sistema pedagógico más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana, frente a la pedagogía llamada tradicional memorista, verbalista.

2.3.2. Formación de maestros en Colombia en el siglo XIX.

Las escuelas normales como instituciones educativas formadoras de maestros, fueron los escenarios naturales para la difusión de las ideas pedagógicas que circulaban por esos años en publicaciones periódicas, manuales y textos escolares. En la primera mitad del siglo XIX se instauraron en América Latina algunas escuelas normales precarias para la difusión del método de la enseñanza mutua, como la que funcionó en Bogotá desde la década de 1820, fue a partir de la segunda mitad del siglo cuando éstas se instauraron en estrecha relación con la organización definitiva de los sistemas de instrucción pública, destacándose en ese proceso la presencia de profesores extranjeros mayoritariamente alemanes, de los Estados Unidos y de España.⁷¹

La irregular existencia de escuelas normales durante los años cincuenta y sesenta impidió la preparación de maestros para atender las escuelas, quien supiera leer y escribir podía desempeñarse como tal; el oficio fue vulnerable y se convirtió en ocasiones en una manera de pagar prebendas políticas. Las escuelas de niñas eran dirigidas por mujeres, las de niños por hombres, estos últimos recibían mejor salario. Entre 1845 y 1850 se formaron los cimientos de una práctica pedagógica

⁷¹ OSSENBACH SAUTER Gabriela, Bases para el avance de la historia comparada en América Latina, en ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004, pp. 42-43.

que continuó su proceso de aplicación hasta 1866. Se destaca de esta etapa el cambio del saber pedagógico impartido en la normal, de uno muy simple y mecánico sobre la enseñanza mutua a uno más amplio con influencia en la práctica pedagógica. Los autores destacan la labor de José María Triana y su obra de marcada influencia pestalozziana, lo que los lleva a afirmar que “la apropiación de Pestalozzi en Colombia se realizó desde 1845”, cuando el mismo Triana “visitaba las escuelas primarias para supervisar la aplicación del método de enseñanza mutua y de los principios de Pestalozzi.”⁷²

Es con la reforma liberal de la década de 1870 que la formación de maestros y la difusión de saber pedagógico por este medio, toma fuerza y cuerpo organizativo, Pedro Ignacio Cadena sostenía en 1871 que el primer paso para fundar un sistema de instrucción pública era la creación de institutores, “el maestro es la escuela.”. Persuadido el Poder Ejecutivo de que para el establecimiento de las escuelas Normales era indispensable tener maestros formados ya en los países donde la pedagogía había alcanzado mayor grado de adelanto, resolvió comisionar al Cónsul general de la Nación en Berlín para que contratara allí nueve profesores que se comprometieran a plantear y conducir las que fijaba el DOIP. Como, además de la enseñanza práctica de la pedagogía, en cada escuela normal debía darse a los que siguieran la profesión de maestros la instrucción técnica suficiente para que pudieran “desempeñar cumplidamente su elevado destino,” las escuelas normales estarían convenientemente provistas de los aparatos y útiles necesarios, por lo que se mandó adquirir también:

Modelos del sistema legal de pesos i medidas; colecciones de figuras i sólidos geométricos simples, descompuestos i comparados; material para la enseñanza de geometría i dibujo lineal; colecciones de instrumentos de agrimensura; colección de ensambladuras de madera; colección de los cortes principales de piedras; material para la enseñanza de geografía i cosmografía; modelos de potencias mecánicas, de órganos de trasmisión del movimiento, de motores hidráulicos i de máquinas de elevar el agua; aparatos para la enseñanza de física; un pequeño laboratorio *químico* i materias primeras; colecciones de los diversos sistemas de formas cristalinas; instrumentos de mineralogía i colección de minerales i Cartas geológicas i colección clasificada de diversas rocas; Colección de fósiles característicos de todos los terrenos; colección de muestras de geología agrícola, que forman la base de los terrenos

⁷² OSSENBACH SAUTER Gabriela, Bases para el avance de la historia comparada en América Latina, en ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004, p. 43.

cultivables i las sustancias que pueden emplearse en su mejora i Modelos de instrumentos agrícolas perfeccionados; un pequeño gabinete de zoología i botánica; colección de útiles para las escuelas primarias anexas a las normales i Aparatos para gimnasios; libros de consulta para los maestros. Las facturas de estos libros fueran hechas por el señor Santamaría de acuerdo con el Director de una de las primeras escuelas normales de Berlín i los fondos que se le remitieron para atender estos gastos i al envío de los mismos no solo resultaron suficientes sino que además siguiendo las indicaciones de aquel Director, pudo comprarse con el sobrante un piano para cada una de las nueve escuelas que deben establecerse en las capitales de los Estados. Se ha consultado el hacer la designación de los útiles de enseñanza el carácter esencialmente práctico que ésta debe tener. No se quiere, ni sería posible pretenderlo, formar sabios en cada escuela normal; pero sí que los institutores primarios adquieran i puedan comunicar los conocimientos científicos aplicables a los usos comunes de la vida.⁷³

Buenas escuelas significaban buenos maestros, y para ser buen maestro era preciso haber sido educado para ello. Dámaso Zapata enunciaba en 1872, siendo director de instrucción pública del Estado de Cundinamarca, que la experiencia que había podido adquirir durante el tiempo que había consagrado al ramo, lo habían convencido de que no bastaba ser inteligente e instruido para poder servir bien una escuela, y en más de una ocasión había observado que hombres de medianas aptitudes, pero de conocimientos especiales como maestros, obtenían mejores resultados en sus trabajos que otros muy superiores a ellos en ilustración y capacidades. La profesión de enseñar es difícil, y además de ciertas dotes naturales, exige de los que se consagran a ella cierta solidez de instrucción y haberse ejercitado en la práctica de los métodos bajo la dirección de profesores competentes.⁷⁴

Entre 1872 y 1886 se intentó la modernización del sistema de instrucción pública primaria, liderado por las escuelas normales. En la década de 1870 se fundaron doce escuelas normales en Colombia, una de carácter central, encargada de formar a los maestros para las demás escuelas normales del país, diez de carácter nacional en cada una de las capitales de los Estados Federados e incluso una más para el Estado de Bolívar con sede en Barranquilla. Además, una escuela Normal por cuenta del Estado de Cundinamarca. Todas las Instituciones asumieron la misión de preparar a los maestros, mediante el método pestalozziano. Los liberales

⁷³ CADENA Pedro Ignacio, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores al congreso nacional de 1872*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1872, pp. 36-43

⁷⁴ ZAPATA Dámaso, *Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Año de 1872*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872, p.6.

radicales, como posteriormente los conservadores regeneracionista, sostuvieron que la mejor manera de formar a los maestros era bajo los postulados de Pestalozzi, en 1873 Gil Colunje anotaba que

A fin de que la reforma escolar principiara i se continuara según los nuevos métodos de enseñanza, el Gobierno hizo venir profesores alemanes para las escuelas establecidas en las capitales de los Estados, i pidió los elementos necesarios en el plan de instrucción conforme a Pestalozzi. El Gobierno comprendió que, una vez conocido el método que lleva este nombre, su difusión por todo el país, desde cada uno de aquellos centros normales, seria obra sencilla de la perseverancia i el tiempo.⁷⁵

Para Miryam Báez Osorio el método pestalozziano se incorporó al sistema de educación pública con el fin de responder a las necesidades del momento y de alcanzar el progreso de la pedagogía y la educación. El decreto orgánico dejó libertad para que se introdujeran métodos nuevos y cesara el método memorístico en la enseñanza, con lo cual los dirigentes y pedagogos alemanes impulsaron nuevas teorías. En la década de los setenta en el siglo XIX, se aplicaron en las escuelas normales y otros centros de enseñanza, importantes principios pestalozzianos, tales como la idea de la naturalidad que hacía referencia a la educación elemental que buscaba el desarrollo y el cultivo de las disposiciones y fuerzas de los niños; la educación debía partir de la situación real, de las circunstancias inmediatas del hombre, de tal manera que lo condujera hacia su formación profesional, la cual se alcanzaría por medio de la educación.⁷⁶

La educación intelectual debía ser vivificada por la moral ya que ésta permitía el perfeccionamiento y la autonomía del individuo y la enseñanza religiosa como un medio para el buen vivir con amor, buenos estímulos, aspiraciones del perfeccionamiento de la persona y por supuesto era la base para el cumplimiento de la misión cristiana que debería asumir el individuo con responsabilidad. Con éstos principios pedagógicos se orientó la educación, pero ante todo, se buscó dar formación integral y se respetó la individualidad del futuro maestro en las escuelas normales que eran las encargadas de prepararlos para las escuelas primarias de

⁷⁵ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1873., p.XXXVIII.

⁷⁶ BÁEZ OSORIO Miryam, Pedagogía Pestalozziana en escuelas normales colombianas, en *Revista Historia de la educación latinoamericana*, Bogotá, N° 2, 2000, pp.118-129.

diferentes niveles. Prevalció la conceptualización sobre lo moral, el entendimiento, el desarrollo intelectual y la ciencia. La formación de maestros buscaba preparar el camino para llegar a todos los rincones de la Patria, en la tarea del fomento de la cultura y en el cumplimiento de unos objetivos de integración nacional y social. Este método observado en la enseñanza primaria atendió el desarrollo armónico de las facultades intelectuales de los niños: academia, técnica, higiene, conducta, afectividad y otros, propiciando así una formación integral que permitió el adelanto de las escuelas en la construcción de saberes y las actividades de comunidades del entorno social, con lo cual la nación empujó su progreso en la época.⁷⁷

Iniciando la década de 1880 en los discursos oficiales sobre educación se percibe una intención más técnica y utilitarista en lo que tenía que ver con la formación de maestros. En nota enviada por el Director de Instrucción Pública en el Estado de Cundinamarca, Constancio Franco al Consejo fiscal de educación pública, reclama la necesidad de un auxilio económico para implementar en las normales del Estado la enseñanza de artes y oficios, debido a que

[...]nuestro país ya por su situación topográfica, ya por lo reducido de su población y ya por la falta de riqueza, necesita más que hombres educados a medias, de artistas hábiles que contribuyan a la obra de la producción[...] Dentro de cuatro a seis años habremos formado un número suficiente de maestros que propaguen en el pueblo los primeros rudimentos del saber, i en cambio nada habremos hecho en favor de las artes u oficios útiles, quedándonos luego un gran excedente de personas aptas para la enseñanza que no encontraran a quien prodigar sus conocimientos; conocimientos de que no derivaran [...]utilidad alguno, porque de que valen unos rudimentos en tal o cual ramo del saber humano si ellos no constituyen en definitiva una profesión cuyo ejercicio pueda aprovecharse, no solamente quien los tiene, sino la sociedad entera.⁷⁸

Dentro de los documentos incluidos en el informe referenciado se encuentra un decreto emitido por el mismo Constancio Franco, en el que se manda fundar en la normal de institutoras de Cundinamarca enseñanzas en alto dibujo y pintura al óleo, modistería, bordados a mano y platería y en la de institutores enseñanza en alto dibujo y pintura al óleo, ebanistería, escultura y cerrajería. Los alumnos y alumnas

⁷⁷ BÁEZ OSORIO Miryam, *Pedagogía Pestalozziana en escuelas normales colombianas*, pp. 132-133.

⁷⁸ *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo I, Bogotá, septiembre 30 de 1880, pp.122

estaban exigidos a tomar la enseñanza que más se acomodara a su carácter e inclinaciones. Esto se hacía ya que, según Franco, dichas enseñanzas eran útiles al progreso económico del Estado y ayudaban a dar una educación más sólida y eficaz a la juventud educada con fondos públicos y a que los alumnos habían manifestado el deseo de aprender obtener aquellos aprendizajes.⁷⁹

La formación profesional de maestras en América Latina se inició a partir de la segunda mitad del siglo XIX y fue asumida por los gobiernos de cada país, según las circunstancias particulares de los mismos, dentro del contexto general en el cual las nuevas repúblicas ingresaron a consolidar sus procesos de modernización. A los liberales les urgía preparar a las mujeres con más ilustración que en épocas anteriores; era necesario actualizar su educación con los nuevos valores que debían desplegar en su rol doméstico como era el de formar al nuevo ciudadano. El proyecto educativo liberal impulsó, aún en contra de quienes se oponían a la idea de proporcionar conocimientos científicos a las jóvenes, la organización de Escuelas Normales para la formación de maestras en todos los Estados de la Unión, lo que representó un avance respecto a la educación femenina de corte tradicional. La primera consecuencia de trascendencia social que produjo la formación de las maestras recayó directamente en beneficio de la población femenina infantil. Con estas maestras graduadas se logró ampliar la cobertura de la escolaridad pública así como la cualificación de los procesos pedagógicos mediante la organización en las principales ciudades de las escuelas de carácter superior, el segundo impacto tuvo lugar con la organización que hicieron las normalistas de colegios privados para la educación de las adolescentes de buenos recursos económicos.⁸⁰

⁷⁹ *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Bogotá, Tomo I, 1880, p.123.

⁸⁰ Hernández, Gabriela, LAS MAESTRAS EN LA REGIÓN SUR DE COLOMBIA: SIGLO XIX, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, núm. 18, enero-junio, 2012, pp. 243-264.

2.3.2.1. La formación de maestros en Antioquia.

Hasta 1851 no existían instituciones para la formación de maestros de primeras letras en Antioquia, ese año abrió sus puertas en Medellín, bajo la dirección del doctor Benito Alejandro Balcázar, la primera escuela normal que duró poco y estuvo cerrada por varios años. Fue reabierta en 1867 durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, bajo la dirección del pedagogo bogotano Graciliano Acevedo, quien desde el año anterior prestaba sus servicios en un colegio en Abejorral. Las clases debían empezar el 1 de enero de 1867, pero no se matriculó ningún alumno así que ese año funcionó como escuela elemental.⁸¹ A lo largo de la década de 1870 existieron en Antioquia 3 instituciones formadoras de maestros: la Escuela Normal Nacional, la Escuela Normal del Estado, y la Escuela Normal de Institutoras. La primera dirigida por Gotthold Weiss, alemán, protestante, con la subdirección de Graciliano Acevedo nombrado por Pedro Justo Berrío,⁸²

Cuando Felipe Zapata, secretario del Interior y Relaciones Exteriores, comunicó al gobierno de Antioquia sobre la apertura de aquella Institución educativa, le dio campo abierto para establecer la clase de religión. Igualmente, se aclaró que al director no le correspondía dar ninguna enseñanza religiosa, que esta debía ser impartida por las autoridades religiosas. Con esto se evidencian dos asuntos: por una parte el gobierno central, no quiso dejar ningún Estado fuera de su proyecto educativo nacional, a pesar de las diferencias que se presentaban con sectores gubernamentales de algunos de los Estados Soberanos y por otra, se notaba que en Antioquia existían reparos con respecto a la ausencia de la enseñanza religiosa en los planes de estudio de las escuelas normales.⁸³

⁸¹ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, Medellín, 2ª edición Universidad de Antioquia, 1962, p.67.

⁸² AGUDELO ARENAS Omar, *Las Escuelas Normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873*, tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, Medellín, 1993.

⁸³ BÁEZ OSORIO, Miryam, *Las Escuelas Normales de Varones del Siglo XIX en Colombia*, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, 2004, p.184.

Los avances de la enseñanza normalista en esta institución fueron notables en los exámenes de finales de año, sin embargo el gobierno del Estado no mostraba mayor preocupación ya que venía desarrollando la idea de crear una escuela normal por cuenta propia; en el mes de septiembre del siguiente año, Gil Colunje expidió la Resolución mediante la cual se suprimía la Escuela Normal Nacional que funcionaba en Medellín, los alumnos que estaban cursando estudios debieron culminar en la Escuela Superior de Rionegro que era financiada en parte por la Unión.⁸⁴

La Escuela Normal de Varones del Estado Soberano de Antioquia inició labores el 1º de agosto de 1872 bajo la dirección de los profesores alemanes Christian Siegert y Gustavo Bothe contratados directamente por el Estado. En ésta Normal, se acordó recibir alumnos desde la edad de 14 años, 2 años menos que en la Normal Nacional, y se crearon varios estímulos, entrando a competir con esta lo que en parte explica el porqué del cierre de la Normal Nacional de Medellín. En el mismo año iniciaron labores dos escuelas normales, una a cargo de la nación y otra, por cuenta del Estado. El interés educativo del gobierno antioqueño, lo centró principalmente en sacar adelante su escuela normal, dándole buen presupuesto y estableciendo los reglamentos necesarios para su buen funcionamiento. La Escuela Normal del Estado fue reglamentada en 1873, los estudios durarían dos años y en ellos se enseñaría: religión, historia sagrada y pedagogía, castellano, aritmética, álgebra, geometría, geografía, historia, física, química, caligrafía, dibujo, música, francés e inglés y lógica. Además se realizarían prácticas pedagógicas en la escuela anexa aplicando los métodos de enseñanza objetiva de Pestalozzi.⁸⁵

En febrero 1875 inicia labores la Normal femenina bajo la dirección de Doña Marcelina Robledo de Restrepo, con la subdirección de Doña María Luisa Uribe de Uribe y profesores los señores Emiliano Isaza, Luciano Carvalho, Manuel Uribe

⁸⁴ BÁEZ OSORIO, Miryam, Las Escuelas Normales de Varones del Siglo XIX en Colombia, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, 2004, pp. 179-208.

⁸⁵ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, Escuelas y colegios durante el siglo XIX, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 355.362.

Angel, Gustavo Bothe, Julio Uribe Santamaría y José Viteri. El Decreto Orgánico de la Escuela Normal dictado por el presidente del Estado el 24 de septiembre de 1874, establecía en el artículo 36 las materias de estudio que se debían cursar en 3 años para obtener el diploma de idoneidad. Se estudiaría moral, urbanidad, economía y medicina domésticas, ejercicios de bordado y de costura, historia patria y natural, higiene, geografía de Colombia, cosmografía, se dejaba por fuera la enseñanza de la religión, aunque se ordenaba que se dejara el tiempo necesario para que un profesor enviado por los padres fuera a dar enseñanza religiosa; se estudiaba además música y se podía acceder al grado de directora o subdirectora de normal, y para eso se necesitaba haber aprobado de manera excelente los cursos de inglés, francés, historia universal, astronomía, música, canto y dibujo. Con alguna frecuencia las alumnas de la Normal daban conciertos en la ciudad. Se estudiaba la teoría y la práctica pedagógica. De acuerdo con la tendencia pedagógica de enseñar en las escuelas normales además de pedagogía, conocimiento en artes y oficios, el decreto del 16 de abril de 1881, organiza en la Normal una escuela de oficios domésticos. “Bien pronto hubo allí salas de aplanchado, se fabricaron dulces de todas las clases y las maestras salían apercebidas para la inteligente dirección de un hogar, meta ordinaria de las aspiraciones femeninas”⁸⁶

Las escuelas normales como las elementales suspendieron sus labores por las guerras civiles de 1876 y 1885. Por decreto No 3 de julio 7 de 1877 se reabrieron las escuelas normales del Estado paralizadas por la guerra y pasada la guerra de 1885, las labores de Normal femenina se reiniciaron en agosto de 1887 nuevamente bajo la dirección de Doña Marcelina Robledo de Restrepo.

2.3.3. Circulación de prensa especializada.

Desde 1868 hasta la Guerra civil de 1876, cerca de 52 periódicos publicaron 499 artículos referentes a la instrucción. Según Jane Rausch, entre 1877 y 1886, 62

⁸⁶ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, Medellín, 2ª edición Universidad de Antioquia, 1962, pp.90-91.

periódicos publicaron solo 229 artículos, la mayoría de ellos impresos antes de 1880. Esta disminución coincidió, por tanto, con el fin del régimen liberal y el ocaso de las élites que habían sido las principales promotoras de la reforma educativa.⁸⁷

Señala Juliana Jaramillo en su estudio sobre la educación en los Estados Unidos de Colombia, que el papel de la reforma educativa en la consolidación de un periodismo y una literatura pedagógica fue también un hecho notable. Testimonio de esto son los numerosos periódicos oficiales de instrucción pública que crearon los distintos gobiernos seccionales y la gran cantidad de textos y manuales escolares que se publicaron y distribuyeron bajo el patrocinio oficial. Entre 1871 y 1880, cada uno de los nueve Estados tuvo en circulación un periódico especializado en asuntos relacionados con la instrucción: en Antioquia se crearon dos con los nombres de *El Monitor* y *El Preceptor*; en Bolívar uno llamado *La Revista*; el de Boyacá se llamó *La Instrucción Primaria*; el del Cauca, *El Escolar*; el de Cundinamarca, *El Maestro de Escuela*; el de Tolima, *La Escuela*; el del Magdalena, *El Institutor*; y el de Panamá, *Gaceta de la Instrucción Pública*. A éstos se suman las dos publicaciones que estuvieron a cargo del Gobierno de la Unión: *La Escuela Normal*, impreso entre 1871 y 1879, y los *Anales de la Instrucción Pública de Colombia*, entre 1880 y 1886. A través de estas publicaciones de distribución gratuita en las escuelas oficiales, las autoridades de instrucción pública buscaban mantener informados a los directores de las disposiciones tomadas por el gobierno en el ramo de la instrucción, esperaban también que sirvieran para fortalecer y complementar los conocimientos y la preparación de los maestros que no habían tenido la oportunidad de formarse en las Escuelas normales.⁸⁸

Uno de los medios más eficaces para la difusión y logro de los objetivos de la reforma fue la publicación de *La Escuela Normal*, revista bisemanal, órgano de la Dirección Nacional de Instrucción Pública. En sus páginas se publicaron textos de

⁸⁷ Ver: RAUSCH, JANE M. *La educación durante el federalismo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

⁸⁸ JARAMILLO JARAMILLO Juliana, *El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Una mirada a través de la participación de las asociaciones voluntarias*, Tesis de maestría en historia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y económicas, 2013, pp.32 y 135.

enseñanza por entregas, se informó al público, a los maestros, a los profesores, de las disposiciones oficiales y de la marcha del movimiento educativo en el país y en el exterior. En *La Escuela Normal*, los *Anales de la Instrucción pública* y en los *Anales de la Universidad* se seguía el rumbo de la educación en los Estados Unidos y en los países europeos. “Allí vieron la luz obras y fragmentos de obras de los más destacados educadores y filósofos de la educación de la época como Emerson, Sarmiento, Elizabeth Peabody, Sheldon, Horace Mann”.⁸⁹



El tiraje de *La Escuela Normal* era de 3.000 ejemplares, distribuidos en gran parte de manera gratuita por los Estados de la Unión.

Los periódicos cumplieron una labor pedagógica y educativa en beneficio de la sociedad colombiana, por una parte contribuyeron con el desarrollo de la política educativa del gobierno del momento y por otra, informaron sobre las tendencias educativas y prestaron un servicio bibliográfico necesario por la falta de textos y carencia de bibliotecas. También fueron tribuna para la oposición a las reformas liberales, como es el caso de *La Ilustración* y *El Tradicionalista* periódicos a través

⁸⁹ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república, p.230.

de los cuales se combatió la reforma educativa por considerarla violatoria de la constitución y un peligro para la fe católica. Allí escribieron hombres importantes, al igual que en el anterior, de la talla de Miguel Antonio Caro, José Joaquín Ortiz y Carlos Holguín, entre otros.⁹⁰

Para el Estado de Antioquia en publicaciones periódicas como *El Monitor*, de aparición semanal entre 1872 y 1876, y *El Preceptor*, editada cada quincena entre 1877 y 1885, los docentes publicaban artículos que dejaban en claro cuan actualizados vivían sobre las novedades literarias, filosóficas y pedagógicas venidas de otros lugares, en especial de Europa.⁹¹ Su contenido incluía documentos de carácter normativo, artículos de formación pedagógica y moral, así como de capacitación en diferentes disciplinas para los maestros, sin excluir la publicación de colaboraciones de éstos sobre diferentes asuntos relativos a su profesión. Estaban concebidos como órganos de información y de formación de maestros, publicarlos exigía esfuerzo económico al tesoro del Estado. En 1874 se informaba en documentos oficiales que se tiraban 775 ejemplares y que su circulación era gratuita en su mayor parte. *El Monitor* fue suspendido el 20 de julio de 1876, debido a la guerra civil, un año más tarde, el 5 de septiembre de 1877 inició circulación *El Preceptor*, publicación que también fue suspendida por una guerra civil, la de 1885.⁹²

2.3.4. Manuales y textos escolares.

La historia de los manuales escolares es un tema de investigación que en los últimos veinte años ha venido despertando cada vez más interés entre los historiadores de la educación, ya se demarcan tendencias en las que se destacan publicaciones sobre edición escolar, tanto del estudio de editoriales como el de autores de libros

⁹⁰ BÁEZ OSORIO Miryam, *Pedagogía Pestalozziana en escuelas normales colombianas*, pp. 119-121

⁹¹ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín, Antioquia, 1850-1930*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 228.

⁹² COLUNJE, Gil, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874*, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1874, p.114.

escolares; manuales para la formación de profesores, tema importante dentro del contexto más amplio de la historia de la profesionalización de los docentes y de la consolidación de las ciencias de la educación; por último enfoques disciplinares entre los que se incluyen análisis de textos escolares de materias específicas del currículo.⁹³ En Colombia la industria de textos y útiles escolares como cuadros de citologías o mapas no tuvo la suficiente fuerza en infraestructura y autores dedicados a ello y la mayoría de los recursos escolares usados en las escuelas elementales eran importados de Alemania, Francia, Estados Unidos, Inglaterra y España. Aunque desde finales de la década de 1860 hasta 1880 se presentó un incremento considerable en el número de imprentas y librerías en el país, los textos circulantes no variaron considerablemente durante la segunda mitad del siglo XIX.

En informes oficiales de orden nacional presentados en 1873 relacionan los diferentes textos que se utilizaron en la enseñanza de las escuelas primarias: *Manual del Niño* y *Manual del Maestro* para aritmética; *Aritmética* del pedagogo Martín Lleras; *Libro Primero de Lectura*; *Zoología* 1ª, 2ª y 3ª. Serie; colecciones de cuadros de citologías; cuadros de dibujo lineal; mapas de todos los Estados; *Libro de Lectura* de M.M. P. Carpentier; Libro 1º de *Lectura* de Hotschick y Lleras; *Composición y Gramática* por César C. Guzmán; *Compendio de Historia Nacional* por José M. Quijano Otero; *Geometría* de Luis Lleras; y otros. Estaban en prensa compendios de historia universal y de geografía, el *Manual del Ciudadano*, el *Compendio de Historia Nacional* del señor José M Quijano O., contratado por el.⁹⁴

En 1874 desde la Dirección General de Instrucción Pública se evidenciaba la necesidad de establecer una editorial de manuales y textos escolares que pudiera abastecer la creciente demanda de la implementación del método objetivo y ahorrar costos de importación.

⁹³ GUEREÑA, Jena Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar, Estudio Introdutorio, en GUEREÑA, Jena Louis, OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María del Mar, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina: líneas actuales de investigación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

⁹⁴ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1873, p.40.

Esta Dirección siente constantemente la necesidad de uno o más buenos grabadores para proveer las escuelas de libros que requieren, ilustraciones. Sin este auxilio, será preciso solicitar dichos libros en el extranjero, i probablemente costaran mucho más i no se les hallaría en nuestra lengua, ni arreglados al plan de los textos que se preparan en esta oficina. Aunque la experiencia no acreditase lo racional i filosófico del sistema objetivo, que enseña a instruir a los niños por la vista de los objetos mismos o de sus imágenes, i que por consiguiente exige el grabado de dichas imágenes para difundir la instrucción más elemental, de allí en adelante va siendo aún más indispensable el grabado, para cuantos estudios se relacionan con la geometría, las artes i las ciencias naturales. Solicito respetuosamente del Poder Ejecutivo nacional que tome en consideración las razones que preceden, i las expuestas al principio de este Informe, sobre la necesidad de una imprenta para la debida provisión de textos de enseñanza i del periódico de esta oficina, a fin de que, si encuentra aceptables unas i otras, se tomen las medidas necesarias para poner en aptitud a la Dirección General de la Instrucción Pública de llenar su encargo tan satisfactoriamente como debe i cree que puede hacerlo.⁹⁵

El 10 de diciembre de 1870 el Secretario de Gobierno, Abraham García, anunciaba en una circular el envío del *Manual de Enseñanza objetiva* de Wilson y el *Manual de Lecciones sobre objetos*, de Calkis para que se pusieran en práctica los métodos allí expuestos.⁹⁶ En el ordinal 4° del artículo 2° de la Ley 108 de 14 de octubre de 1871, se votó \$20.000 para útiles, libros y objetos propios para la enseñanza, y \$6.000 para libros de la Biblioteca del Estado Soberano de Antioquia. Por autorización de la misma ley empezó a publicarse el 31 de diciembre de 1871 *El Monitor*, órgano de instrucción pública, en el que se reproducían textos de obligatoria enseñanza difíciles de conseguir y aquellos que podían ser convenientes para la ampliación de los estudios: historia, geografía, estadística, legislación, agricultura, idiomas, etc.⁹⁷

El decreto del 18 de enero de 1871 señalaba los textos para la enseñanza en las escuelas primarias, varios por cada materia, por si no era fácil conseguir algunos, otros sólo servían como obras de consulta para los maestros. Para lectura se sugerían los cuadros publicados en la imprenta del Estado, los impresos en Bogotá, por Foción Mantilla y los redactados por Secundino Álvarez M.; la *Citología* publicada en Bruselas en 1869 por Lelong o la impresa en Bogotá, por Nicolás Gómez; *Lecciones de literatura* por José Joaquín Ortiz, *El Libro de los Niños* por Francisco Martínez de la Rosa, *Páginas para las niñas*, por Felipe Pérez y el *Tesoro*

⁹⁵ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1874, p.36

⁹⁶ QUICENO, Martha Lucía, El modelo pedagógico antioqueño a finales del siglo XIX: la formación moral y práctica, en *Aleph*, Manizales, vol 37, No 124, enero-marzo de 2003, p.85.

⁹⁷ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p.139.

de los Niños por J.B. Suárez. Para Caligrafía estaban las muestras publicadas por Delamé; para religión: Astete, Therou, Gaume, Royo, Duruy, Balmes, Fenelon, o Fleury; las obras sobre moral de Lastarria, Escoiquiz o Villanueva, de Gramática Castellana el cuadro publicado por orden del Gobierno y los textos de Juan B. González y Ruperto S. Gómez; la Urbanidad de Carreño para niños, entre otros. Muchos de estos libros eran conocidos y circulaban aún por los años en que se publicó la primera edición del libro, en 1924, especialmente aquellos editados o reeditados por la imprenta del Estado introducida en 1868, época por la que hubo además un movimiento para la reimpresión de muchas de estas obras, y los hombres de luces destinaban sus ratos de vagar a la traducción o extracto de obras de utilidad pública.⁹⁸

Completaba el conjunto de difusores del saber pedagógico a nivel nacional el establecimiento de bibliotecas circulantes que estaba enfocado hacia la enseñanza de la lectura como medio de expresión, como un instrumento para hacer que los niños adquirieran este hábito, como estímulo a las instituciones y como medio para facilitar el aprendizaje.⁹⁹ En el plano latinoamericano un fenómeno característico, que perdurará hasta la primera mitad del siglo XX, fueron los Congresos Pedagógicos que se organizaron en muchos países, a veces con carácter internacional, y en los que participaron educadores, políticos y funcionarios, intelectuales, médicos, higienistas y otros profesionales. En estos congresos se debatieron aspectos pedagógicos, organizativos y de política educativa, que en muchos casos fueron luego recogidos por la legislación y los reglamentos escolares. Algunos congresos pioneros fueron el Congreso Higiénico-Pedagógico de México (1882), el Primer Congreso Pedagógico Argentino (1882).¹⁰⁰

⁹⁸ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, pp.139-140.

⁹⁹ BÁEZ OSORIO Mirian, *Pedagogía Pestalozziana en escuelas normales colombianas*, p.118.

¹⁰⁰ OSSENBACH, Gabriela, La educación, en AYALA Enrique y POSADA Eduardo (eds.), *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, París, Ediciones UNESCO-Editorial Trotta, 2008, p. 439.

2.4. La instrucción primaria en el Estado de Antioquia durante la Confederación Granadina. 1857-1863.

Con la idea de la educación como principal vehículo para llevar a la civilización y el progreso, pasada la segunda mitad del siglo XIX el gobierno federal y los gobiernos estatales buscaron la modernización de sus precarios sistemas educativos. En los decretos, manuales, reglamentos y otras disposiciones oficiales, junto a las propuestas de la pedagogía objetiva de Pestalozzi sobre el niño como centro del proceso educativo y el contacto continuo con el entorno natural, como el método más eficaz para la enseñanza, se continuaba sugiriendo la instrucción mutua de Bell y Lancaster como estrategia válida para la formación inicial. La débil estructura funcionaba con enormes dificultades sin lograr mayor cobertura y calidad, esto debido a obstáculos como la falta de recursos para su financiación, la escasa formación de los docentes, los inadecuados edificios escolares, la falta de vías de comunicación que acercaran a los niños y niñas a las escuelas, la pobreza y la desconfianza infundada por la iglesia en los padres de familia y cuidadores, sobre los peligros de la educación laica.

Las reformas políticas de José Hilario López entre 1849-1853 acentuaron las libertades políticas e individuales; la ley del 15 de mayo de 1850, eliminó el requisito del título para ejercer profesiones, suprimió las universidades convirtiéndolas en colegios nacionales, decretó la libre enseñanza de todos los ramos de las ciencias, las artes y las letras, con esto se dejaba en manos privadas la educación superior y se esperaba que los gobiernos de provincia pusieran énfasis en la educación popular. Creado el estado de Antioquia, en 1857 se dictaron varias normas para organizar la educación regional, se estableció la Dirección General de Instrucción Pública y se reglamentaron las escuelas primarias. Las guerras civiles que afectaron el país entre 1860 y 1864 detuvieron el avance de la educación en Antioquia.¹⁰¹

¹⁰¹ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, Escuelas y colegios durante el siglo XIX, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 355.362.

Para las administraciones liberales de mediados del siglo XIX la instrucción era un derecho y una necesidad que debía ser garantizada y fomentada por el gobierno federal y el de los estados, ciudades, villas y fracciones. Las constituciones liberales de 1853, 1858 y 1863, declararon la libertad de dar y recibir la enseñanza que a bien se tuviera en los establecimientos no costeados con fondos públicos, al lado de la libertad de expresión del pensamiento, de industria, de culto y del disfrute de la igualdad de derechos, soberanías que la República de la Nueva Granada, la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia debían garantizar a sus nacionales.¹⁰² Paradójicamente muchos de los que impulsaron las reformas educativas liberales de las décadas de 1860 y 1870 se habían formado bajo las reformas conservadoras de Ospina Pérez en la década de 1840.

Las provincias desarrollaron unos sistemas intermedios de educación e instrucción pública, que funcionaron de manera desarticulada hasta la década de 1870 cuando se inició el proceso de unificación y centralización administrativa a través de la reforma planteada en el DOIP de 1870. Sobreponiéndose el atraso en el que se mantuvo la educación elemental durante la colonia, desde los primeros años de la Independencia, Antioquia se destacó por encima de las demás provincias por sus avances en instrucción primaria, en materia de cobertura y financiación, manteniendo su posición de liderazgo y autonomía en el ramo a lo largo del siglo.

Para Patricia Londoño Vega, esta “República de curas” que fue Antioquia a lo largo del siglo XIX, tuvo entre los decenios de 1830 y 1870 a Mariano Ospina, como el principal defensor de la Iglesia, especialmente en cuestiones de enseñanza y valores morales, fue él quien ayudó a traer a los jesuitas de vuelta en 1844, creyendo que una reforma intelectual y ética, lograda mediante una mejor educación y la enseñanza de la religión católica, traería el orden requerido para alcanzar la prosperidad y la civilización. En la Nueva Granada los ataques sistemáticos de los gobiernos centrales contra los privilegios de la Iglesia comenzaron bajo la

¹⁰² *Constitución Política de la República de la Nueva Granada*, Mayo 1853, artículos 5 y 11; *Constitución Política de la Confederación Granadina*, Mayo 1858, artículos 16, 56 y 67; *Constitución Política de Los Estados Unidos de Colombia*, 1863, artículos 15 y 18. En esta última se señala además la “civilización de los indígenas” como una competencia de la Unión y de los Estados.

presidencia de José Hilario López: en 1850 expulsó a los jesuitas, en 1851 abolió los fueros eclesiásticos, buscando que en adelante, las infracciones civiles y criminales cometidas por el Clero, fueran juzgadas por tribunales laicos, ordenó la redención de censos, abolió el pago de diezmos y la elección de párrocos a través de los cabildo municipales, instauró el matrimonio civil obligatorio; con su sucesor José María Obando se impulsó la Constitución de 1853, que proclamaba la libertad de cultos y la enseñanza de todos los ciudadanos.¹⁰³

La figura del Estado docente que se intentó implementar con relativo éxito en Antioquia durante el régimen federal, estuvo caracterizado por su asociación férrea con la Iglesia para el logro de objetivos comunes, como la formación de un ciudadano ilustrado, republicano y católico. En la Constitución de la provincia de Medellín de 1853 se numeran las obligaciones y funciones del gobernador de la provincia, de los cabildos y de los alcaldes para el correcto funcionamiento de la instrucción pública primaria en los distritos.¹⁰⁴ Con la ordenanza del 2 de enero de 1854, el cabildo de Medellín reglamentó sus escuelas primarias. Este código de instrucción pública, referente para los construidos posteriormente para el Estado de Antioquia, establecía una educación que podía ser de carácter privada o pública, gratuita en el último caso, y de asistencia no obligatoria, separada por sexos y dividida por clases según los grados de avance. Los métodos que se podían seguir en las escuelas primarias eran el individual, el simultáneo o el mutuo, según el número de alumnos que hubiera en ellas. Se sugería el de enseñanza mutua “conforme a los principios del Bell i Lancáster, con las mejoras en él introducidas.”¹⁰⁵

¹⁰³ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín, Antioquia, 1850-1930*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2004, pp.37-38.

¹⁰⁴ *Constitución municipal de la provincia de Medellín*, noviembre 15 de 1853, en: *Constitución i ordenanzas municipales de Medellín, espedidas en los años de 1853 i 1854*, Medellín, Imprenta de Lince, por Pedro A. Echavarría, pp. 1-15.

¹⁰⁵ *Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854 de la legislatura provincial de Medellín, Sobre instrucción primaria*, artículos 9 y 10, en: *Constitución i ordenanzas municipales de Medellín, espedidas en los años de 1853 i 1854*, p.65.

En el capítulo IV, sobre el sistema correccional en las escuelas, se encuentra una referencia clara de los dones de ilustración, civilización y progreso que se le atribuían a la instrucción en beneficio de los ciudadanos:

Artículo 20. Los medios de que deben valerse los directores de las escuelas para dirigir i gobernar a los alumnos, para mantener viva su aplicación i estimularlos a aprender, serán principalmente: el deseo de ilustrarse, que deben inspirarles manifestándoles las ventajas que el hombre instruido hace al ignorante, i los medios de felicidad que la ilustración procura. [...] ¹⁰⁶

Los planes de estudio que se debían seguir en las escuelas, incluían formación en lectura, escritura, gramática, ortografía, aritmética, nociones de gobierno e instrucción moral católica. En el capítulo IX sobre los deberes de los Directores de escuelas primarias, se encuentran los objetivos y fines morales puestos por las élites a la instrucción pública de Medellín y de Antioquia durante toda la segunda mitad del siglo XIX¹⁰⁷, asumiendo a la educación y a su agente el maestro, como unidades de control al servicio del orden estatal:

[El maestro debe] Inculcar a los alumnos el amor y veneración a la moral, la obediencia a la lei, i el respeto a los magistrados, i a sus padres; e inspirarles desde temprano horror a la impiedad, a la corrupción de costumbres, a la insubordinación a la lei i a las autoridades; i cimentar en los ánimos de los niños principios de caridad y beneficencia, de amor a la Patria, i consagración al trabajo y sobre todo la idea de un Ser Supremo que premia la virtud i castiga el vicio.¹⁰⁸

Creado el Estado de Antioquia en 1856, el gobernador Rafael María Giraldo se dio a la tarea de mejorar las vías de comunicación y expandir la educación. En la Constitución del Estado de Antioquia de 1856 se declaró la libertad de enseñanza y de profesar de manera libre la religión y culto deseado, señalando además que la religión católica, apostólica y romana, era la única profesada públicamente en el Estado y que este se encargaría de asegurar cumplidamente su libre ejercicio en

¹⁰⁶ *Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854*, pp.66-67.

¹⁰⁷ Los diferentes códigos de instrucción pública expedidos para el Estado de Antioquia en la segunda mitad del siglo XIX, son redactados siguiendo unas formas similares, el texto del artículo citado a continuación aparece con mínimas modificaciones en los códigos de instrucción pública del Estado de Antioquia de 1857, 1866 y 1871.

¹⁰⁸ *Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854*, Artículo 54, ordinal 3°.

todas las ciudades, villas, parroquias y corregimientos¹⁰⁹, con lo que se le garantizaba su continuidad en la orientación e inspección de la enseñanza.

En 1857 se expide para el Estado un reglamento para la instrucción pública, en el que se retoma buena parte de lo formulado en el código de 1854 para la provincia de Medellín, en materia de administración educativa, deberes y obligaciones de los maestros y disposiciones sobre la enseñanza. El plan de estudios era el mismo, al igual que los métodos sugeridos, salvo que ahora no se sugería seguir el método de Bell y Lancaster como el ideal para ser aplicado en las escuelas. Se le reconoce a la iglesia la autoridad sobre la enseñanza de la moral y doctrina cristiana, asunto que no estaba claramente definido en el código anterior: “artículo 13. La instrucción sobre la moral i doctrina cristiana se dará conformándose al método, i en los textos que designe la Dirección jeneral de estudios cuya designación no puede en ningún caso recaer en ninguno que no obtenga la aprobación del Prelado de la diócesis”.¹¹⁰

De una redacción casi idéntica a la que aparece en los deberes del maestro del código de instrucción de Medellín, citado anteriormente, en el código del Estado se incluye la referencia directa al fomento a la religión católica, lo que deja ver como Antioquia, desde finales de la década de 1850 se convirtió en bastión de las ideas conservadoras en lo relacionado con la instrucción pública, llegando a ser el principal opositor a las reformas liberales de la década de 1870:

[El maestro debe]Inculcar a los alumnos el amor y veneración a la moral i a la relijión, la obediencia a la lei, i el respeto a los magistrados, i a sus padres; inspirándoles desde temprano horror a la impiedad, a la corrupción de costumbres, a la insubordinación a la lei i a las autoridades; cimentar en el animos de los niños principios de caridad y beneficencia, de amor a la Patria, i consagración al trabajo y sobre todo la idea de un Ser Supremo que premia la virtud i castiga el vicio¹¹¹

A partir de 1861 con Tomás Cipriano de Mosquera como jefe provisorio del Estado se inició una segunda serie de ataques liberales a la iglesia. Ordenó la protección

¹⁰⁹ *Constitución del Estado de Antioquia*, 1856, Artículo 10°, ordinales 5 y 9, en: *Constitución, leyes i decretos expedidos por la Asamblea Constituyente del Estado de Antioquia en 1856*, Medellín, Imprenta de Jacobo Facio Lince, 1856, pp.3-27.

¹¹⁰ *Lei de 2 de diciembre de 1857, sobre la instrucción primaria*, p.64.

¹¹¹ *Lei de 2 de diciembre de 1857, sobre la instrucción primaria*, p.68.

de cultos, la expulsión de los jesuitas por tercera vez, decretó la desamortización de bienes de manos muertas ondeando su venta en subasta pública, y suprimió todas las órdenes religiosas. Las dos constituciones liberales proclamadas en el Estado en 1863 postularon la libertad de instrucción, de religión y de culto, señalando condiciones para la relación entre el Estado y las corporaciones, sociedades y congregaciones religiosas.¹¹²

Las guerras civiles que afectaron el país entre 1860 y 1864 detuvieron el avance de la educación en Antioquia. Hasta que en enero de ese último año los conservadores recuperaron el control del gobierno estatal, este estuvo en manos de los liberales apoyados por tropas nacionales; inicialmente Mosquera ejerció el poder y en abril de 1863 lo sucedió el antioqueño Pascual Bravo, quien gobernó hasta 1864, cuando tras un levantamiento en armas, Pedro Justo Berrío fue nombrado gobernador, dándole nueve años de tranquilidad a la Iglesia, y de la mano de esta, progreso y adelanto a la instrucción pública. En el Estado, en comparación con el resto de la Unión, los conflictos entre el clero y las autoridades civiles fueron relativamente leves, puesto que la región no había heredado de la colonia una Iglesia rica y poderosa, haciendo que los sentimientos anticlericales fueron débiles; en un Estado en el que hasta hubo liberales defensores de la Iglesia.¹¹³

2.5. Pedro Justo Berrío, la Iglesia antioqueña y el impulso a la instrucción pública.

Los nueve años de gobierno de Pedro Justo Berrío en el Estado Soberano de Antioquia entre 1864 y 1873, fueron de administración eficiente, de prosperidad económica, estabilidad política, progreso cultural y de fomento a la instrucción en todos los niveles y modalidades, en los que a través de inversión pública, fortalecimiento del aparato administrativo, circulación del saber pedagógico, y de la

¹¹² *Constitución política del Estado soberano de Antioquia. Sancionada el 27 de enero de 1863, Artículos 13 y 75, Medellín, Impreso por Silvestre Balcazar, 1863; Constitución Política del Estado Soberano de Antioquia, artículo 13, mayo 29 de 1863.*

¹¹³ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín, Antioquia*, p. 61.

mano de la Iglesia, el Estado se mantuvo a la vanguardia de la paz y del progreso y buscó que la instrucción elemental fuera “accesible al pueblo como el agua a las fuentes.”¹¹⁴

La presidencia de Berrío constituyó uno de los más importantes intentos por afianzar el crecimiento económico y la influencia política del Estado ante el gobierno federal y el mercado internacional. En estos años se construyó la Ferrería de Amagá, el Hospital San Juan de Dios, se instaló el telégrafo, se abrieron nuevas vías de comunicación entre distritos, se fortalecieron los intentos de navegación por los ríos Magdalena y Cauca y se dieron los primeros pasos para la construcción del Ferrocarril de Antioquia.¹¹⁵ En materia educativa en este tiempo se ordenó la creación de la Escuela de Artes y Oficios, se reglamentó el Colegio del Estado, se reabrió la Escuela Normal en 1866 y se dio gran impulso a este ramo, en el que se entró en controversia con el gobierno de la Unión en los primeros años de la década de 1870, y se crearon o mantuvieron escuelas de primeras letras en todos los distritos, en la mayoría de ellos para niños y niñas.¹¹⁶

¹¹⁴ VILLEGAS B. Luis Javier, Un siglo de altibajos de la educación en Medellín: 1786-1886, en MELO GONZÁLEZ Jorge Orlando (ed.), *Historia de Medellín*, Vol 1, Medellín, Suramericana de Seguros, 1996, pp.269-276.

¹¹⁵ BOTERO RESTREPO, Juan, *Berrío el grande*, Medellín, Departamento de Antioquia, Secretaría de educación y cultura, 1977.

¹¹⁶ El avance educativo en el Estado de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío ha sido de los temas más estudiados por los historiadores de la educación antioqueña. Ver, entre otros: AGUDELO ARENAS Omar, Las escuelas normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873, Tesis de pregrado en historia, Universidad de Antioquia, 1993, 168 p.; ÁLVAREZ MORALES Víctor, El doctor Pedro Justo Berrío Rojas, familia y educación en Antioquia a mediados del siglo XIX, en *Códice: Boletín Científico y Cultural del museo universitario*, Medellín, vol 6, No 8, abril 2005, pp.20-26; ARIAS MEJÍA Margarita, La reforma educativa en 1870 y la reacción del Estado de Antioquia, tesis de Maestría en Historia, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2003; La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876, en Ortiz Mesa, Luis Javier, *et al* (eds.), *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005, pp.251-288; GOMEZ CANO Rocío y QUIROZ QUIROZ Alonso, La escuela normal en el Estado de Antioquia durante la reforma instructorista, 1870-1876, Tesis de maestría en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1992; QUICENO RAMÍREZ, Marta Lucia, Orientaciones religiosas y magisterio de la iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia, 1864-1876, Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 1991, 150 p.; VILLEGAS BOTERO, Luis Javier, *Aspectos de la educación durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873*, Medellín, Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1991; *Las vías de legitimación de un poder. La administración presidida por Pedro Justo Berrío en el Estado Soberano de Antioquia, 1864-1873*, Bogotá, Colcultura, Tercer Mundo, 1996.

Luis Javier Villegas Botero en su estudio sobre la educación antioqueña durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, concluye que la educación tuvo gran importancia en su proyecto político y fue punto clave en la estrategia para afirmar la autonomía de Antioquia frente al poder central de la nación. Con la administración conservadora presidida por él, Antioquia se aisló de los conflictos partidistas nacionales y se hacía respetable; a su vez el gobierno nacional, con su tolerancia frente al conservatismo antioqueño, ganaba espacio político para su acción en los demás Estados de la Unión. El gobierno del Estado era consciente de la importancia que adquiriría en la pugna con el partido liberal, dominante en el resto del país, la política de impulso a la educación, especialmente la primaria. Pensaban que se encontraban allí los elementos fundamentales para el logro, no solo de un desarrollo económico acelerado dentro de un clima social de paz y convivencia, sino especialmente la posibilidad de inculcar a las nuevas generaciones los principios cristianos y de respeto a la autoridad constituida, refuerzo fundamental de la estabilidad del gobierno.¹¹⁷

La influencia prusiana en las ideas de las élites antioqueñas, a las que Berrío representaba, sobre enseñanza y organización escolar, y la alianza con la Iglesia para los asuntos escolares, eran visibles en artículos de prensa y en la correspondencia de los letrados, donde se le atribuía a la férrea disciplina alemana sus triunfos militares y su desarrollo industrial; para amoldarse a este modelo se trajeron profesores alemanes, y católicos y se establecieron los ejercicios militares, de manera análoga a lo que se hizo en la Unión en la década de 1870. En cuanto al papel de la iglesia en educación, el Estado se convirtió en baluarte conservador y bajo la administración de Berrío la alianza entre el poder civil y el eclesiástico fue pilar fundamental de toda la política, el conservatismo llegó al poder con la ayuda del clero y se puso de inmediato a su servicio. El gobierno apreciaba la acción de los sacerdotes para la formación de sus ciudadanos, la falta de una educación religiosa era sentida como fuente de males para la sociedad y los curas eran

¹¹⁷ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío 1864-1873*, Medellín, Secretaría de Educación y Cultura, 1991, p.38.

llamados por la Dirección de Instrucción Pública para que semanalmente acudieran a las escuelas a dictar las clases de religión y moral. Como contraprestación a sus servicios el gobierno vigilaba el cumplimiento de los maestros de llevar a los alumnos a los actos religiosos.¹¹⁸

Son precisamente los maestros los sujetos más importantes en la interiorización de los postulados de orden, trabajo y moralidad en la instrucción pública antioqueña. Marta Lucía Ramírez nos dice al respecto que estos eran mirados como transmisores de moralidad católica, como un vehículo a través del cual los niños y jóvenes bebían la esencia del tipo de hombre que buscaban formar los antioqueños; como el cura debían cuidar su rebaño al interior y al exterior de la escuela y a él se le exigía ante todo moralidad y religiosidad católica, así adoleciera de otras capacidades.¹¹⁹

Pedro Justo Berrío, según Omar Agudelo Arenas en su estudio sobre las escuelas normales en el Estado de Antioquia, se propuso y logró establecer escuelas primarias y superiores en las 6 capitales de departamento del Estado y en otras poblaciones importantes como Santo Domingo, Amalfi y Sonsón; estableció la obligatoriedad de la asignatura de instrucción moral y religiosa; estipuló que los directores de escuelas debían asistir a los actos religiosos los días festivos; invitó a los curas a dictar clases de instrucción moral y religiosa; defendiendo siempre que la formación religiosa en las escuelas no podría ser proscrita en un Estado en donde la población era tradicionalmente católica en contra de la pretensión de los gobiernos liberales de educar a la niñez y a la juventud al margen de la moral religiosa.¹²⁰

¹¹⁸ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío*, p. 39.

¹¹⁹ QUICENO RAMÍREZ Marta Lucía, *Orientaciones religiosas y magisterio de la iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia, 1864-1876*, Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 1991, pp.56-57.

¹²⁰ AGUDELO ARENAS, Omar, *Las Escuelas Normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873*, tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, Medellín, 1993, pp. 9-26.

Los avances en instrucción elemental por estos años beneficiaron también a las mujeres, según Julio César García en su clásica obra *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, en los discursos circulantes se podían entender que instruir a una mujer era fundar una escuela, que poner la imagen de la Virgen en una escuela, con una institutora que orara y comulgara, ayudaría a educar niñas virtuosas y a formar mujeres cristianas, que serían modestas, desinteresadas, laboriosas, fuertes en las necesidades, y “el consuelo, la gloria, el consejo y la fuerza de sus maridos en los días de peligro”.¹²¹

Al lado de la influencia prusiana en educación, estuvo siempre la de los Estados Unidos como modelo de sistema de instrucción primaria antioqueño. Cita nuestro autor las palabras de Pedro Justo Berrío frente a la legislatura de 1869:

A dos cosas hay que atender por ahora para mejorar y ensanchar la enseñanza primaria: es la primera a la construcción de unos locales y a la refacción de otros, para que puedan atender convenientemente a su objeto, a fin de que haya orden, regularidad y sistema en la enseñanza. Es la segunda a la consecución de textos, útiles y enseres adecuados a esta clase de estudios. Muchos podría proporcionar el Estado a los distritos, ahora que posee una buena imprenta, y los demás se podrían pedir a los Estados Unidos que sin duda es el país que más ha generalizado la enseñanza primaria y establecido mejores métodos para el rápido aprendizaje de los niños.¹²²

Durante su presidencia, Berrío emitió dos códigos de instrucción pública, en 1866 y 1871, en los que plasmaba su visión sobre la enseñanza y sobre lo que debería ser la organización y administración de la instrucción pública en el Estado. Autorizado por la ley del 16 de agosto de 1865, se expidió el 23 de abril de 1866 un plan general para la administración y dirección de las escuelas primarias. En él es visible, por primera vez para el Estado, una clasificación de las escuelas primarias en elementales y superiores, influenciado claramente por el sistema prusiano¹²³, y es

¹²¹ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, Medellín, 2ª edición Universidad de Antioquia, 1962, p.89.

¹²² GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p.137.

¹²³ Todos los prusianos debían recibir la instrucción elemental obligatoria de tres años en la *volksschule*, que atendía aproximadamente al 90 % de la población; el sistema reforzó la estratificación social, ya que solo la burguesía podía ir más allá de la escuela preparatoria y pasar a los nueve años del *Gymnasium*” o a las alternativas que se tenían: los seis años de *progymnasium*, el *realgymnasium* y la *realschule*. La educación elemental se elevó en el curso del siglo, las *volksschulen* añadieron grados y fueron eliminando las cotizaciones de los padres al recibir fondos del Estado, en 1868 la ley exigía un curriculum de ocho años de *volksschule* con asistencia

confirmada la disposición de que la educación podía ser privada o pública, en el último caso sería gratuita y casi obligatoria; como novedad en esta legislación estatal aparece la reglamentación de las Escuelas Normales y la Introducción del concepto de disciplina escolar tomado del modelo de formación alemán.

Dentro de las funciones y deberes del Director General de Instrucción Pública, se encontraba el procurar la multiplicación de las escuelas de uno y otro sexo, públicas y privadas, en los poblados como en los campos, hasta donde lo permitieran las circunstancias particulares de los distritos, buscando que la instrucción se generalizara con rapidez.¹²⁴ Sobre los métodos para la enseñanza se planteaban el individual, el simultaneo o el de enseñanza mutua, sugiriendo este último como el más apropiado para las escuelas del Estado “conforme a los principios de Bell y Lancaster, con las mejoras en él introducidas”.¹²⁵

En cuanto a la distribución del tiempo y disciplina de las escuelas primarias, en el código se piensa a la escuela como un espacio de orden en el que se debía observar una estricta disciplina, cuidando, los maestros, de que todo movimiento dentro de ella se hiciera con orden y regularidad. Acerca de los planes de estudio, las materias de enseñanza en las escuelas primarias elementales, serían lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética, gramática castellana y urbanidad, y en aquellos distritos en que lo determinara la respectiva corporación municipal, se enseñarían además nociones elementales de moral, geografía, historia y principios fundamentales del gobierno político de la república y del Estado, incluyendo

obligatoria. Para el estudio del desarrollo de los sistemas educativos occidentales en el siglo XIX, cfr. BOWEN, James, *Historia de la educación occidental*, vol 3, capítulo VIII.

¹²⁴ *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866. Título I, Capítulo II, artículo 6.

¹²⁵ *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, Capítulo II. Métodos de enseñanza en las escuelas primarias. Artículo 2, p.27.

además, siempre que fuera posible, lecciones de dibujo, lo que daba cuenta de una visión más amplia e integral de los planes de estudio.¹²⁶

La instrucción sobre la moral y la doctrina cristiana se enseñaría conforme al método y a los textos designados por la Dirección General Instrucción Pública, con la aprobación del Prelado de la diócesis y se le exigía a los maestros inculcar a los alumnos el amor y veneración a la moral y a la religión, y cimentar en ellos los principios de caridad y beneficencia, de amor a la Patria, y consagración al trabajo y sobre todo la idea de un Ser Supremo que premiaba la virtud y castigaba el vicio.¹²⁷

La estrecha relación de mutuo beneficio con la iglesia en asuntos educativos, en la que Berrío hacía uso de la experiencia acumulada de esta como maestra de occidente, contrastaba con los planteamientos del Presidente de la Unión en 1867, Tomás Cipriano de Mosquera, quien en su informe dirigido al Congreso afirmaba que era necesario hacer arreglos con el jefe de la iglesia romana para que se regularizara el culto católico en Colombia bajo reglas morales, que la Iglesia fuera independiente, pero que sus sacerdotes no se mezclaran en nada que fuera temporal y de gobierno, que los obispos fueran elegidos por el Papa de una lista que recomendaran las legislaturas de los Estados de sacerdotes instruidos y virtuosos, sustentando que había presentado al Arzobispo de "Westminster sus ideas para que las hiciera llegar a Roma, indicando también que si el Congreso estimara, como él lo indicaba, la necesidad de arreglar definitivamente el modo de ejercer la suprema inspección de los cultos, se obtendría el buen resultado de que el clero se moralizara y que se restableciera entre los ministros de la iglesia la moral; "pues su corrupción es un mal social en la Nación, que destruye los dogmas de la misma religión que profesan, y fomenta la idolatría."¹²⁸

¹²⁶ *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866. Artículos 36 al 44.

¹²⁷ *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866. Artículos 51 y 94.

¹²⁸ DE MOSQUERA, Tomás Cipriano, *Informe del presidente de los Estados Unidos de Colombia al congreso en 1867*, Bogotá, Imprenta de Echevarría Hermanos, 1867, p. 19.

Esta actitud considerada por la élite antioqueña ofensiva para con la Iglesia, institución pensada por ellos como indispensable para el control social de las clases populares del Estado, sumada a la expedición por parte de gobierno de la Unión del DOIP en noviembre de 1870, llevó a su rechazo y a la expedición de un Decreto de instrucción público para Antioquia por parte de Pedro Justo Berrío.

2.6. La educación elemental del ciudadano liberal y la reforma instruccionalista de los radicales de 1870.

Durante los primeros años de la década de 1860 los Estados federales de los Estados Unidos de Colombia, continuaron con diversos grados de desarrollo la modernización de sus sistemas educativos; Antioquia y Santander lideraban las cifras de escolarización elemental, mientras que en la administración pública de estados como Panamá y Magdalena se evidenciaba gran abandono por este ramo. En dicho escenario, durante el último gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera se dieron los primeros pasos del mayor intento de organización de la instrucción pública en el país en ese siglo, la reforma instruccionalista de los liberales radicales, condensada en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, DOIP de 1870.¹²⁹

¹²⁹ En el informe presentado al Congreso de 1867, el general Mosquera permite ver expectativas y realidades de lo que era el sistema de instrucción pública nacional por esos tiempos previos a la reforma. Pedía facultades para reformar las leyes que organizaban el Instituto Nacional (antecedente inmediato de la Universidad Nacional reglamentada en 1868), ya que desde su punto de vista “se [había] establecido en él una enseñanza *de ciencias naturales*, cuya denominación es inexacta, cuando debiera decirse *de zoolojía y botánica*. También solicitaba que se le entregara el claustro principal de la Concepción para el Instituto, “pues no era suficiente el de santa Inés para completar este establecimiento y darle las dimensiones que debe tener; aseguraba haber mandado reparar el observatorio astronómico lo que permitiría importantes observaciones cuando llegaran el péndulo astronómico y un telescopio que había pedido a Europa. Abogaba también el político y militar caucano porque en las capitales de los Estados se pudieran tener colegios de artes y oficios, y escuelas normales, en donde no solamente aprendan un oficio científicamente sino donde se formen maestros en diferentes artes para toda la Unión. Solicitaba del Congreso grandes sacrificios en inversión para obtener grandes logros como el arreglo de la Biblioteca Nacional, su aumento con la adquisición de obras útiles en ciencias naturales, exactas, morales y políticas; había muchas obras duplicadas que proponía fueran cambiadas por otras, dentro y fuera del país. De igual manera se debía invertir en la contratación de maestros ya que no se tenían “para todas las clases profesores en el país, y sería útil contratar algunos en el exterior, especialmente para la escuela náutica que debe situarse en Cartagena, en donde tiene la Nación edificios que podría refaccionar con tal objeto y poner un astillero para la construcción de buques. DE MOSQUERA, Tomás Cipriano, *Informe del*

Finalizando la década se experimentaron en el país importantes transformaciones en el campo cultural. El crecimiento que tuvieron las instituciones escolares tanto públicas como privadas, la multiplicación de publicaciones periódicas de carácter literario, pedagógico y académico, la emergencia de una industria y un mercado culturales, la expansión y diversificación del público de lectores, el surgimiento de nuevos agentes culturales, la expansión de formas de sociabilidad moderna (tertulias, academias, sociedades literarias y científicas) y, la importancia que para la sociedad y distintos grupos sociales adquirieron ciertos ideales como los de “educación”, “ilustración”, “civilización” y “progreso intelectual”, son algunos de los aspectos característicos del cambio en el paisaje cultural colombiano.¹³⁰

En la *edad dorada* de la educación colombiana entre 1868 y 1886, el gobierno liberal puso en marcha la política de instrucción pública más ambiciosa que se hubiera impulsado en el país. Con la ley 66 de 1867 se orientó la creación de la Universidad Nacional y el DOIP de 1870 declaró la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción primaria organizándola bajo un sistema uniforme, centralizado y neutro en asuntos religiosos. La urgencia de afrontar una tasa de analfabetismo que se estimaba superior al 90% de la población, llevó a que los esfuerzos del gobierno se concentraran más que en los estudios universitarios, en las escuelas primarias y en las escuelas normales destinadas a formar maestros para la instrucción elemental. La instrucción pública tuvo como elementos predominantes durante la segunda mitad del siglo XIX, un Estado interventor, reglamentando la moral y el magisterio de la Iglesia siempre dispuesta a inspeccionar la educación.¹³¹

presidente de los Estados Unidos de Colombia al congreso en 1867, Bogotá, Imprenta de Echevarría Hermanos, 1867, pp.20-22.

¹³⁰ JARAMILLO JARAMILLO, Juliana, El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Una mirada a través de la participación de las asociaciones voluntarias, Tesis de maestría en historia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y económicas, 2013, p.19.

¹³¹ Para estudios sobre la educación elemental en este periodo ver: RAUSCH Jane M., *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional, 1993, *Los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos, 1870-1931*. Ibagué, Universidad del Tolima, 2007; ECHEVERRY SÁNCHEZ, Jesús Alberto, Del Radicalismo a la Regeneración, 1863-1886. Los avatares del maestro, en *Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, núm. 9, sept. 1986; *Posición del periódico el Tradicionalista frente al decreto orgánico de 1870*.

La pregunta sobre la educación elemental de los ciudadanos republicanos, que se hicieron los gobiernos colombianos durante el siglo XIX, obtuvo respuesta con la instrucción pública, entendida como un cúmulo de leyes, normas y disposiciones sobre educación estatal para convertir al individuo en ciudadano y en parte de la república. Todos estuvieron de acuerdo en esta estrategia, lo que separaba a los gobernantes era el cómo hacerlo y si era necesario convertir los hombres en seres productivos. Para Humberto Quiceno los liberales creían que la estrategia de la economía, del *homo economicus*, era el ideal, que por medio de él el hombre llegaría a ser ciudadano y un hombre educado. Los hombres más apegados al orden y católicos, alineados en el partido conservador después de 1848, pensaban que el hombre se debía educar por medio de la moral católica, la religión, las normas y el orden. Para unos y otros, se debían construir instituciones, escuelas, colegios, casas de educación y universidades.¹³²

Cuestiones como quiénes debían ser los sujetos a cargo de la enseñanza entre las órdenes religiosas o los civiles, cuáles serían los textos escolares que debían emplearse y qué métodos pedagógicos debían usarse en las escuelas, fueron, entre otras, las que marcaron los debates entre los partidarios de las propuestas laica y confesional. Los fines educativos pretendidos por los liberales incentivando la instrucción primaria de los nacionales, tomaron forma en el DOIP de 1870. Dentro de la reforma, la enseñanza elemental del ciudadano incluía la formación de cuerpos saludables a través de la gimnasia y la calistenia, de espíritus ilustrados, tolerantes,

Medellín, [s.n.], 1988; ESPAÑA Gonzalo, *Los radicales del siglo XIX*, Bogotá, El Áncora, 1984; GONZÁLEZ Jorge Enrique, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, Bogotá, CES - Universidad Nacional de Colombia, 2005; GUTIÉRREZ CELY Eugenio, *La política instruccionalista de los radicales, intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX (1870-1878)*, Neiva, Gobernación del Huila-Foncultura, 2000; LOAIZA MEYER LOY Jane, la educación primaria durante el federalismo, la reforma escolar de 1870, en *Revista Colombiana de Educación*, No 3, Bogotá, 1979; Los ignorantes y las escuelas, la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana, en *Revista Colombiana de Educación*, No 9, Bogotá, 1982; QUICENO CASTRILLÓN Humberto, La educación en los Estados Unidos de Colombia: 1853-1875, en *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, pp. 85-109.

¹³² QUICENO CASTRILLÓN, Humberto, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, pp. 24-43..

sobrios, industriales y frugales, hombres liberales, de moral religiosa, cívica, republicana y democrática, que tuvieran la posibilidad de “ser ciudadanos y magistrados de una sociedad libre” Para alcanzar estas metas formativas la enseñanza en las escuelas no se debía limitar a la instrucción, sino que debía comprender el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo. Para lograrlo la educación debía ser gratuita y obligatoria y los maestros debían hacer los mayores esfuerzos dentro y fuera de la escuela para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, y “para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia,[...] es decir, en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda sociedad libre.”¹³³

Sigamos a Jaime Jaramillo Uribe a propósito de la reforma instrucionista, del DOIP y de la educación elemental del ciudadano liberal. Dice el llamado padre de la nueva historia colombiana que el decreto impregnado de la ideología de la burguesía europea en su etapa ascendente, prohibía las discriminaciones raciales y sociales, establecía los principios de formación moral como el amor a la justicia, a la patria, a la humanidad, la frugalidad, la tolerancia, la moderación, aspirando incorporar a la enseñanza y a la práctica educativa el método de las ciencias experimentales y los principios de la pedagogía filantrópica del pensamiento de Pestalozzi o de Fröbel. El espíritu del decreto era profundamente idealista 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. Tal vez los dos conceptos más innovadores y problemáticos que instauró el decreto fueron el de obligatoriedad y el de neutralidad religiosa de la escuela elemental. Los radicales estaban convencidos de que no podía existir democracia con ciudadanos analfabetas, y de que el servicio educativo era uno de los deberes del Estado,

¹³³ El Artículo 36 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública emitido el 1 de noviembre de 1870, planteaba que aunque el gobierno no debía intervenir en la instrucción religiosa, las horas de escuela se distribuirían de manera que a los alumnos les quedara tiempo suficiente para que, según la voluntad de sus padres, recibieran dicha instrucción de sus párrocos o ministros. Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Noviembre 1 de 1870, artículos del 29 al 36.

además pensaban que la religión era cuestión que correspondía sólo al individuo, que obedecía a su íntima decisión, o un asunto que incumbía a la Iglesia como institución o a la familia, pero no al Estado; para ellos este debía respetar la pluralidad de cultos y dar a todos los mismos derechos y oportunidades. Estas concepciones dieron lugar a un largo y complejo conflicto de los liberales con la Iglesia y con amplios sectores de la opinión pública lo que a la larga frenaría los avances de la reforma.¹³⁴

El esfuerzo por crear un sistema de educación pública y por llevar la escuela de primeras letras a todos los rincones de la República fue la más grande realización radical. En el DOIP estaba todo previsto, desde la organización general administrativa, hasta los métodos de enseñanza, los sistemas disciplinarios, la forma y estilo de las construcciones escolares y los ideales morales. El ideal de la educación era la formación del ciudadano virtuoso, tal y como lo interpretó la mentalidad liberal y democrática del siglo XIX bajo tres convicciones: el sistema republicano democrático no se podría sostener si no era apoyado en una ciudadanía ilustrada, con un mínimo de educación, sin la que carecerían de realidad instituciones como el sufragio, las libertades públicas y los planes de progreso económico y social; la Iglesia ligada, como ha estado, a prácticas antidemocráticas y a ideologías monárquicas, no podía conducir la educación; y tercera, la educación era un deber, un derecho y una expresión de soberanía.¹³⁵

Nunca antes como en 1870, los políticos o administradores del Estado tuvieron la intención de construir la escuela pública y construirla con las ideas más avanzadas de la educación racional, de la pedagogía pestalozziana, de la enseñanza alemana, de Herbart, Fröbel o Humboldt. La propuesta de reformar de manera radical la enseñanza pública en el país no nació de una obra pedagógica ni de teorías y tampoco de una experimentación constante; surgió como una propuesta política hecha por un grupo de liberales radicales que se habían dedicado a producir libros

¹³⁴ JARAMILLO URIBE, Jaime, Presentación al Decreto Orgánico de Instrucción Pública de noviembre 1° de 1870, documento PDF consultado el 25 de septiembre de 2014 en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf

¹³⁵ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república (1830-1886), pp.227-229.

de texto, elaborado crónicas, y a ser administradores, visitantes de escuelas y miembros del Consejo de Vigilancia.¹³⁶

Desde la presidencia del General Eustorgio Salgar, hasta la llamada guerra de las escuelas en 1876, la reforma educativa alcanzó dimensión nacional, por primera vez en la historia de Colombia un código de instrucción pública definía la educación como una de las funciones del Estado y como una obligación de los padres con los hijos. Los más destacados miembros de la generación radical como Enrique Cortés, Felipe Zapata, Gil Colunje, Manuel María Mallarino, Eustacio Santamaría, Dámaso Zapata, Santiago Pérez se pronunciaban en sus informes sobre la importancia de la promoción y expansión de la instrucción pública como estrategia formativa del ciudadano liberal buscado.

En la conquista moderna de la civilización, una escuela primaria y un centro administrativo son la mejor avanzada y el fuerte más seguro”, expresaba el político y escritor panameño Gil Colunje en 1873, en las memorias entregadas al Congreso de 1873 siendo secretario del interior y relaciones exteriores. En sus palabras, que representan el pensamiento liberal del momento, “la instrucción primaria [tenía] por objeto formar ciudadanos capaces de ejercer bien sus derechos y trabajadores inteligentes.¹³⁷

En el informe de año siguiente anotaba optimista que era evidente que la instrucción pública tomaba cada día notable incremento en la mayor parte de los Estados de la Unión, debido a la abnegación y energía de los empleados del ramo y al convencimiento que iban adquiriendo los padres de familia de que el porvenir de sus hijos y, por consiguiente, el de la patria, dependen en un todo de la difusión del saber en todas las clases sociales desde los primeros años de la vida. Señala que si bien era cierto “que aún no han desaparecido todos los obstáculos que, desde el principio, dificultaron en este país la generalización de la enseñanza, no por eso son menos satisfactorios los resultados hasta hoy obtenidos en casi todos los puntos de la república.”¹³⁸ Gratuita, obligatoria y neutral en asuntos religiosos, así se esperaba que fuera la escuela liberal:

¹³⁶ QUICENO CASTRILLÓN, Humberto, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, p.96

¹³⁷ COLUNJE, Gil, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873*, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1873, p.31.

¹³⁸ COLUNJE, Gil, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874*, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1874, p.3.

Con la difusión de las escuelas públicas gratuitas, i con su buena disciplina i crédito, lo normal es que se absorban y supriman todas las privadas no gratuitas, por la economía grande que resulta de ahí para las familias. El número de las privadas es todavía muy considerable; sin embargo, esa absorción parece estarse verificando rápidamente en los Estados[...].¹³⁹

Sobre la instrucción obligatoria, uno de los principales puntos de discordia entre los Estados con la Unión durante la reforma, en los informes de las direcciones de los Estados se observan opiniones encontradas al respecto, que reflejaban la gama de comprensión del fenómeno de la instrucción pública como herramienta educativa del Estado:

La Dirección de Antioquia la creía todavía más neCésaria en nuestro país que en otros de Europa i América i más ventajosa también, siempre que incluya la instrucción moral i religiosa; i aseguran, además, que los resultados han sido hasta hoy demasiado satisfactorios para que el gobierno de Antioquia tenga de qué arrepentirse por haberla adoptado. Al mismo tiempo la Dirección del Cauca estima dicha instrucción obligatoria como impracticable en Colombia, cruel para los padres de familia i depresiva, de su dignidad i, en fin, violatoria de las garantías constitucionales de igualdad i de libertad de instrucción. Entretanto la Dirección de Boyacá. dice que los buenos maestros i los adelantos que se hagan en las escuelas serán un móvil más fuerte que los apremios, i bastarán para atraer a las escuelas muchos niños, pues desde que el padre de familia conoce que su hijo no pierde allí el tiempo, se resuelve a privarse de su servicio, a hacer cualquier sacrificio para proporcionarle la posición honorable que siempre ocupa en la sociedad el hombre educado, y la Dirección del Tolima aboga extensamente por la enseñanza a que aludo, arguyendo que es el único medio para vencer la resistencia de muchos padres ignorantes que no comprenden el bien de que quieren privar a sus hijos, ni el mal que les proporcionan dejándolos en la más humillante condición; medida aún más neCésaria en el Tolima por el desdén que prevalece allí respecto de un interés de tanta magnitud; que el derecho para adquirir instrucción por este o por aquel camino, es correlativo de la obligación de aprender lo que la República necesita para su propia conservación i para el bienestar de los asociados; que negar al soberano la intervención coercitiva en la educación de los niños, es negarle también el principal medio de que dispone, con el cual puede i debe proteger el movimiento progresivo de la sociedad; i es disputar con la misma lógica, el derecho que el padre tiene sobre sus hijos para propender a la marcha futura de éstos; i, en fin, que los padres, por el derecho natural i el positivo, tienen el deber de amparar a los hijos, alimentarlos i educarlos, i si ellos descuidan tal obligación, la autoridad pública debe compelerlos a llenarla, porque los hijos no pueden quedar privados de un derecho que la misma sociedad les brinda, para la utilidad Común de ésta i de ellos. Cree también dicha Dirección que los apremios deben ser moderados, que hagan la institución eficaz sin hacerla odiosa.¹⁴⁰

A propósito de las sanciones por incumplimiento a las disposiciones en materia de obligatoriedad, estas fueron frecuentes en los Estados que las aceptaron, como Antioquia, Tolima y Cundinamarca. También lo fueron los incumplimientos por parte de los miembros de la estructura administrativa; en 1872 informaba el director de instrucción pública de Cundinamarca, Dámaso Zapata, que los alcaldes, directores

¹³⁹ COLUNJE, Gil, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores 1874*, p.3.

¹⁴⁰ COLUNJE, Gil, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores 1874*, p.34.

de las escuelas y miembros de las comisiones de vigilancia de la mayoría de los distritos y la comisión de vigilancia del barrio de San Victorino de Bogotá, fueron sancionados de acuerdo a lo dispuesto en el DOIP por no haber formado y remitido el censo de los niños varones menores de quince años de sus respectivos distritos, cada uno con \$10.¹⁴¹

2.6.1. Enseñanza de la religión y función de la Iglesia católica en la instrucción elemental. Enfrentamiento entre *instruccionistas* e *ignorantistas*.

El asunto más problemático de la reforma fue sin duda la neutralidad que proponía en la enseñanza de la religión, con lo que los liberales chocaban con la tradición educativa que desde la colonia había tenido a la Iglesia como educadora. Durante el siglo XIX se produjo un proceso de secularización de los sistemas educativos en el que las relaciones con la Iglesia en lo referente a la educación fueron resueltas de manera diversa por los países iberoamericanos. En algunos países se optó por instruir la enseñanza laica apartando todo contenido religioso de la escuela oficial como en Argentina, Uruguay, Ecuador, Brasil y Guatemala, mientras que en otros se decretó el carácter opcional de la enseñanza religiosa. El caso más extremo en cuanto a la implantación del laicismo fue el de México, país que ha vivido a lo largo de su historia independiente profundos conflictos entre la Iglesia y el Estado; Colombia y Perú fueron los únicos países donde la religión católica se mantuvo siempre en los programas escolares con carácter de obligatoriedad, a pesar de que en 1870 en Colombia la legislación liberal intentó instituir la neutralidad religiosa.¹⁴²

La oposición a la reforma y al DOIP provino especialmente de los sectores conservadores y católicos. En 1872 el arzobispo de Popayán Carlos Bermúdez, mediante pastoral prohibía a los fieles matricular a sus hijos en las escuelas oficiales

¹⁴¹ ZAPATA Dámaso, *Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Año de 1872*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872, p.60.

¹⁴² OSSENBACH SAUTER Gabriela, *Bases para el avance de la historia comparada en América Latina*, pp. 40-42.

bajo amenaza de excomunión. Algo semejante hicieron los de Pasto y Medellín, Manuel Canuto Restrepo y José Ignacio Montoya, quienes incitaron a curas y párrocos a que desde los púlpitos parroquiales prohibieran la asistencia de los niños a las escuelas y la colaboración en el levantamiento de los censos escolares bajo la amenaza de negar la absolución de los pecados, de manera simultánea organizaron en todo el país las *sociedades católicas*, que en 1872 se reunieron en Medellín y se dieron un programa de “defensa de la religión”.¹⁴³

En la lucha entre *instruccionistas* e *ignorantistas*, los representantes políticos de los conservadores, desde la prensa y desde el Congreso clamaron por el cambio educativo, exponiendo iniciativas para traer al país a los Hermanos Cristianos y sus escuelas, y convocando al sabotaje directo en contra de la escuela obligatoria y en defensa de la religión amenazada.¹⁴⁴ El llamado a esa causa religiosa que debía ser defendida contra los ataques enemigos tuvo un alto potencial movilizador entre la población. Dicho llamado no provino sólo de los curas, sino de seculares como José M. Groot, Miguel A. Caro, Mariano Ospina R. y José J. Ortiz, pertenecieron a las élites políticas e intelectuales, que asumieron como uno de sus mayores compromisos a lo largo de sus vidas, la defensa de la Iglesia y la religión católica.

Juliana Jaramillo anota que en los años de la reforma educativa, tuvo lugar una ofensiva procatólica desarrollada en cuatro campos: En la prensa, a través de los periódicos religiosos que se crearon entre ellos, *La Caridad* (1864-1879), *El Tradicionista* (1871-1876), y *La Sociedad* (1872-1876). En el campo asociativo, mediante la participación en asociaciones de militancia católica; es el caso de Miguel A. Caro quien fundó en 1871 la *Juventud Católica* de Bogotá y el de Ospina Rodríguez quien lideró la importante red de *Sociedades católicas* que desde 1872 se crearon en Antioquia. En el campo político, con la fundación de un *Partido*

¹⁴³ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república, p.231.

¹⁴⁴ SILVA, Renán, La educación en Colombia 1880-1930, en *Nueva historia de Colombia*, Volumen IV, Bogotá, Planeta, 1989, pp.61-86. Sobre las formas del debate entre instruccionistas e ignorantistas ver: MEYER LOY, Jane Los ignorantes y las escuelas, la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, N° 9, 1982.

Católico en 1871. Y en el educativo, por último, a través de la promoción de instituciones de enseñanza orientadas por principios religiosos.¹⁴⁵

Los opositores vieron en la laicidad de la enseñanza una amenaza para sus creencias tradicionales, la identidad cultural de la nación y la supervivencia de la Iglesia católica en la sociedad colombiana. Para contrarrestarla crearon periódicos de orientación católica en las que defendieron y promovieron sus intereses e ideas ante la opinión pública; publicaron artículos donde argumentaban sobre la necesidad de una educación fundada en principios religiosos; organizaron asociaciones religiosas para convocar los esfuerzos y recursos de la población a favor de la “causa católica”; emprendieron campañas de alfabetización y de enseñanza del catecismo y, con el mismo propósito, establecieron escuelas, bibliotecas y organizaron clases nocturnas y conferencias públicas sobre temas morales y religiosos. Al final la balanza se inclinó a favor de los *ignorantistas*. “La fuerza procatólica demostró en términos comparativos contar con una base social más amplia y con un potencial movilizador más efectivo, que se reflejó tanto en el número más elevado de publicaciones periódicas que dieron a luz, como en la mayor cantidad de asociaciones que organizaron respecto a las que lo hicieron sus contrarios.”¹⁴⁶

Dando un acercamiento a la idea de neutralidad religiosa propuesta por el gobierno de la Unión en materia educativa, Gil Colunje en sus ya citadas memorias de 1873 plantea:

El artículo 36 [del DOIP de 1870], en el cual se dispone que el Gobierno no intervenga en la instrucción religiosa, pero que las horas de escuela se distribuyan de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que según la voluntad de sus padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros, ha sido origen de larga controversia.

Entre los derechos individuales que son, por el artículo 15 de la Constitución, la base esencial e invariable de la Unión entre los Estados, está, bajo el número 11, “la libertad de dar o recibir la instrucción que bien tengan en *los establecimientos que no sean costeados con fondos*

¹⁴⁵ JARAMILLO JARAMILLO Juliana, El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia p.44.

¹⁴⁶ JARAMILLO JARAMILLO Juliana, El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia p.177.

públicos." Luego en los costeados con esos fondos, tales como las escuelas públicas, solo tienen derecho de recibir la instrucción que en ellos se de.

Pero ¿cuál debe darse en las escuelas, o sea en los establecimientos costeados con fondos públicos? Claro es que la que no implique, para ninguna clase o individuo, la violación de los derechos que a nacionales i transeúntes asegura, por parte de la Unión i de cada Estado, el citado artículo 15; i ésta, en lo que respecta a la religión, no puede ser la que dé por base obligatoria de la enseñanza un credo religioso a un culto dado; porque ello equivaldría a excluir de las escuelas a todos los que no aceptaran ese credo o no quisieran practicar ese culto.

La oposición hecha al artículo 36, o más bien, por él a todo el Decreto, envuelve la oposición a la libertad de la conciencia humana, que ese artículo no hace más que reconocer i acatar.

El hecho alegado de que una creencia dada sea la de la mayoría nacional, no pone a las otras, delante de las instituciones, en pie de inferioridad. Ni es cierto que, absteniéndose de recomendar una i otras, se ataque la de la mayoría. Para la enseñanza de todas las religiones se dejan libres el hogar i el templo; allí es donde la familia i la congregación, los padres i los pastores, con la doctrina i el ejemplo, pueden i deben enseñar a sus hijos su religión i su culto.

Por su parte, los que, en cuanto a la religión, no abogan por la libertad de la enseñanza, sino por el monopolio en favor de ellos, han dado en Boyacá i en el Cauca nuevos escándalos de fanatismo, i han llegado hasta apellidar *santa* la ignorancia, en contraposición a la instrucción laica que propaga el Gobierno. Si las predicaciones inmorales i las pastorales incendiarias, pueden causar algún daño, será solo transitoriamente; porque, manteniéndose el Gobierno firme en el terreno constitucional en que la cuestión ha sido colocada por el Decreto, la lucha solo durará lo que la ejecución del mismo Decreto tarde en llevar hasta a los más prevenidos la evidencia de que el actual sistema de educación popular no es una propaganda protestante. Con una sola generación que se eduque en los principios de tolerancia se obtendrá como resultado, no que la religión de la mayoría de Colombia desaparezca de ella, resultado que no es el que la Constitución ni el Gobierno anhelan, sino el de que ni esa religión ni otra alguna sea impuesta o mantenida por la fuerza o por el fraude, i el de que ni esa religión ni otra alguna sea presentada como obstáculo a la instrucción general, base de la república i de las libres instituciones.¹⁴⁷

2.6.2. La educación elemental de las mujeres.

En lo que respecta a la educación femenina, en la colonia fue escasa en el nivel elemental y casi inexistente en el secundario, sólo existía el colegio de La Enseñanza en Bogotá fundado por doña Clemencia Caycedo y Vélez que abrió sus puertas en 1783. Para las primeras décadas del siglo XIX, plantea Ahern que esta no estuvo descuidada completamente y que donde hubiera recursos se podían fundar escuelas femeninas. En los años posteriores a la Independencia la preocupación por adelantar la consolidación de las nuevas repúblicas llevó a que los gobiernos vieran la necesidad de brindar una educación más amplia a sectores

¹⁴⁷ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873, p.29.

de la población femenina por ser quienes iban a tener la responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos, un propósito que no cubrió a la totalidad de las mujeres de los diversos sectores sociales y dejó de lado a las indígenas y a las afrodescendientes.¹⁴⁸

La reforma impulsó la educación elemental femenina en escuelas públicas y privadas y la formación de maestras en escuelas normales, pero aunque las cifras de escuelas y alumnas se incrementaron seguían por debajo de la educación masculina. Del Informe de la secretaría del interior y relaciones exteriores de 1874 podemos obtener una radiografía de la situación de la enseñanza femenina en el país y de lo que estaba presente en el imaginario liberal sobre su formación. En los informes de las Direcciones de los Estados, los funcionarios de la Instrucción pública manifestaban que había “contra la mujer, en materia de instrucción como en tantas otras, una enorme desigualdad respecto del hombre”, lo que se podía constatar al examinar las cifras: en el Estado de Antioquia había para ese año 38 establecimientos de instrucción secundaria de hombres y 13 de mujeres, 97 escuelas públicas primarias de niños y 47 de niñas; en el país había un total de 699 escuelas públicas primarias de niños y 286 de niñas; el número de sus alumnos en solo seis Estados 31.000; el número de sus alumnas de 11.557. La condición de mujer y madre les otorgaba el derecho a que su instrucción se atendiera con preferencia:

La mujer, como más sedentaria, amorosa i abnegada que el hombre, i por su mayor sagacidad, destreza y atención respecto de los niños, es más apta que él para comunicarles la instrucción elemental; la naturaleza misma hace a la madre la primera maestra del niño; la mujer, por su debilidad relativa, necesita más que el hombre de instrucción que compense dicha debilidad, y ella, como es evidente, echa el cimiento moral, si no el intelectual, de los hoy niños i mañana ciudadanos.

Por estas i otras razones tiene ella derecho a que se atienda de preferencia a su instrucción, e interesa mucho a la sociedad que así sea; i sin embargo, por lo visto, no le consagramos sino una tercera parte de los esfuerzos i los gastos que empleamos en la enseñanza de los varones.

Imploro sobre está la seria consideración del público, anotando al mismo tiempo el hecho honorífico para Antioquia, que aparece en el Informe de su Director de instrucción, de que hay

¹⁴⁸ AHERN Evelyn, El desarrollo de la educación en Colombia. 1820-1850, p.17; HERNÁNDEZ, Gabriela, Las maestras en la región sur de Colombia, siglo XIX, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, núm. 18, enero-junio, 2012, pp. 243-264.

en aquel estado 135 escuelas privadas de niños, i 155 de niñas, es decir, 20 más de las últimas.¹⁴⁹

Las Escuelas Normales Femeninas surgieron en la segunda mitad del siglo XIX como resultado de la política educativa liberal radical, lo que permitió organizar una de estas instituciones en la capital de cada uno de los nueve Estados que para la época conformaban el país.

2.6.3. La reacción de los Estados de la Unión frente a la reforma.

La reforma buscó la unificación de criterios pedagógicos y administrativos sobre la educación pública en los nueve Estados de la Unión y se puede decir con algo de reserva que lo logró. Los Estados que adoptaron el DOIP no lo hicieron completamente y establecieron cambios en él, algunos otros ni siquiera lo consideraron. Su aceptación y rechazo por parte de los Estados no fue uniforme, varió entre 1870 y 1886. La reforma instrucionista de los liberales radicales y su aplicación e influencia en el desarrollo de procesos educativos regionales ha sido de los temas frecuentes en las investigaciones sobre historia de la educación en Colombia.¹⁵⁰

¹⁴⁹ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874.

¹⁵⁰ Sobre la reacción de los Estados federales ante la reforma instrucionista y la emisión del DOIP ver: ALARCÓN MENESES Luis, Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el régimen federal, en *Revista Historia de la Educación*, Vol. 14, No. 18, enero-junio de 2012, pp. 155-182; ALARCÓN MENESES Luis, *et al*, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002; ALARCÓN MENESES; MALKÚN William. Educación y política en el Estado Soberano de Bolívar, 1857-1885, Tesis de Maestría en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (sede Tunja)-Universidad de Cartagena, 2010; SANTOS Adriana, *et al*, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857- 1886)*, Barranquilla, Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002; SALAS Luisinho, Educación, maestro y ciudadanía durante el liberalismo radical: el caso del Estado Soberano de Bolívar, 1870-1886, Tesis de pregrado, Programa de Historia, Universidad de Cartagena, 2009; LÓPEZ CHICAIZA Fernando de Jesús, El proyecto educativo radical en Santander, tesis de pregrado en historia, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, Facultad de Humanidades, 1997; MALTE ARÉVALO Rolando Humberto, La Profesionalización de maestros en la reforma instrucionista de 1870 en el Estado soberano de Santander, tesis de pregrado en Historia, Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, 2010; CHIVATÁ, Helia María, Debate sobre Instrucción Pública en el Estado Soberano de Santander 1868-1886, tesis de pregrado en historia, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, Facultad de Humanidades, 2009; BÁEZ OSORIO Miryam, *La educación radical en Boyacá: fundamento social y político*, Tunja, Academia

Cuando el DOIP fue presentado a las cámaras federales de los Estados para ser aprobado, algunos Estados como Antioquia lo rechazaron totalmente; otros como Cundinamarca, Tolima, Boyacá, Magdalena, Panamá, Bolívar y el Cauca, lo aceptaron con reservas; otros como Tolima y Cauca, lo aceptaron pero impusieron enseñanza religiosa obligatoria.¹⁵¹ Pedro Ignacio Cadena, secretario del interior en 1872 notificaba al Congreso que ninguno de los Estados había aceptado en absoluto el decreto; cada cual le había puesto limitaciones. Sin embargo, “ninguna de ellas altera en lo sustancial el plan imaginado por el Gobierno”.¹⁵² El DOIP fue aceptado inicialmente con algunas leves reformas, principalmente en cuanto al nombramiento de maestros y disposiciones sobre la enseñanza de la religión, por Boyacá, Magdalena, Bolívar, Tolima, Panamá, Cundinamarca y Cauca, solo Antioquia no aceptó el decreto, sin embargo permitió el establecimiento de una Escuela Normal nacional en Medellín y la respectiva anexión a esta de la escuela “La Paz” de fundación privada¹⁵³

Acerca de la posición del gobierno de la Unión frente a los estados que no aceptaron el decreto, en informes oficiales se decía que con la puesta en marcha de la reforma se buscaba dar unidad y eficacia a la legislación sobre la materia, y prestar el apoyo de todo el país a las secciones de él que pudieran necesitarlo, “pero de ningún modo provocar susceptibilidades, ni darse ocasión de controversias inútiles.” Donde el DOIP no fue aceptado como en Antioquia; donde como en Bolívar fue posteriormente desechado y donde, como en el Tolima, encontró dificultades para

Departamental de Historia, 1996; DOTOR ROBAYO, María Victoria, *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá 1870-1876*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 2002; RAMÍREZ BAHAMÓN Jairo, “Vicisitudes de la utopía escolar del radicalismo en el Tolima”, en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, Perú, IFEA, vol. 28, núm. 3, 1999, pp. 331-343.; MUÑOZ, Fernanda, El ideal del nuevo ciudadano: entre educación moral, religiosa y republicana. Adaptación del Decreto Orgánico de Instrucción pública primaria de 1870 en el Estado Soberano del Cauca, en *Historia y Espacio*, Cali, Universidad del Valle, núm. 37, 2012, pp. 154-170; GUERRERO VINUEZA Gerardo León, *et al, Educación y política en el régimen del liberalismo radical. Sur del Estado Soberano del Cauca, 1863-1880*, San Juan de Pasto, Ceilat-Universidad de Nariño, 1999.

¹⁵¹ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república (1830-1886), p.231.

¹⁵² CADENA Pedro Ignacio, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores al congreso nacional de 1872*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1872, pp. 36-43.

¹⁵³ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873, p. 27.

continuar en vigor, el Poder Ejecutivo se limitó a distribuir los útiles escolares obtenidos con fondos nacionales, y “a propender de su lado, por medio de escuelas superiores independientes de los establecimientos del Estado, a la difusión de los métodos de enseñanza i a la instrucción libre”.¹⁵⁴La reforma tuvo que enfrentarse a la hostilidad de la Iglesia como institución y de una población de mayoría católica controlada por ella; a la resistencia de algunos Estados federales; a la falta de recursos fiscales del Estado y la ineficiencia de la burocracia administrativa; la oposición unánime de la opinión conservadora y de algunos sectores liberales; el bajo nivel cultural y la miseria de los sectores populares a los que intentaba favorecer.¹⁵⁵De todos los Estados fue el de Antioquia, presidido por Pedro Justo Berrío, el que mayor oposición presentó ante los cambios, de manera especial en lo relativo a la enseñanza de la religión y el papel de la Iglesia en educación pública, asuntos arraigados en las formas públicas de enseñanza elemental antioqueña desde los primeros años de vida republicana.

2.7. Altas y bajas del sistema educativo antioqueño 1870-1886.

2.7.1. El progreso de la instrucción pública en Antioquia entre 1870 y 1876.

En los inicios de la década de 1870 el gobierno conservador de Antioquia, que venía desarrollando su propia reforma instruccionalista, entró a competir con las iniciativas planteadas por el gobierno federal en materia de expansión de la educación pública. La competencia se dio en la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita; la formación de artesanos y operarios en la escuela de artes y oficios; la preparación de los maestros en la escuela normal; la alfabetización de adultos; la promoción de la educación secundaria y en la educación universitaria. Se trataba de un proyecto integral de fomento de la instrucción pública que buscaba demostrar al gobierno progresista de la república que el Estado por ser conservador no estaba menos

¹⁵⁴ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874pp.58-59.

¹⁵⁵ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república (1830-1886), en *Nueva historia de Colombia, volumen 2*, Bogotá, Planeta, 1989, pp.223-250.

interesado en el desarrollo de la educación. Villegas Botero indica dos aspectos que expresan que no todo era del color rosa: las diferencias entre los departamentos en cuanto a instrucción pública en las que los del Oriente, Centro y Sur, estaban por encima de los del Norte, Sopetrán y Occidente; y las condiciones laborales de los maestros sometidos a bajos salarios y presiones de índole político, económico y moral.¹⁵⁶

Los intentos de modernización del sistema educativo antioqueño se fortalecieron a mediados de la década de 1860 y en la década de 1870 sus resultados se hicieron visibles. En 1871 Baltasar Botero Uribe, Prefecto del departamento del centro comparaba los avances educativos entre 1866, cuando tomó posesión de su puesto, y 1871, según sus palabras

“Grande es en 1871 el entusiasmo de las masas; los empleados y padres de familia cumplen escrupulosamente con sus deberes; en todas las parroquias hay locales provistos de útiles y muebles; las rentas de las escuelas están aseguradas y los sueldos de los maestros son efectivos; los métodos y la disciplina se han reformado y los Directores corresponden a la confianza en ellos depositada; el clero coadyuva sin reservas y las escuelas se propagan hasta los campos más distantes”¹⁵⁷

El informe enviado por el secretario de instrucción pública del Estado de Antioquia al Secretario de lo interior y de relaciones exteriores de la Unión, ofrece una instantánea de la situación de la educación elemental y secundaria antioqueña en 1873. En la Escuela Normal del Estado se educaban 18 jóvenes para institutores, en la escuela Modelo, anexa a la normal estudiaban 126 niños, ambas funcionaban en un mismo edificio con capacidad para 500 alumnos internos y 40 externos. Todavía no se había podido establecer una normal femenina. En la Escuela Normal Nacional estudiaban 35 alumnos, de los cuales 12 eran becados por el Gobierno nacional; anexa a la normal y regentada por sus alumnos-maestros, se hallaba la Escuela de la Paz, de fundación particular, a la que asistían 100 niños.

La escuela superior que funcionaba en Rionegro, financiada en parte por el gobierno de la Unión prometía “larga vida y provechosos resultados”. Su gasto mensual

¹⁵⁶ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío 1864-1873*, pp.81-86.

¹⁵⁷ Citado por GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p.113.

ascendía a \$130, de los cuales 60 eran de cargo del Gobierno nacional; un total de 105 alumnos recibían instrucción en 17 materias. Se había fundado una Biblioteca con cerca de 300 volúmenes y existían en el Estado, además de los referidos, los siguientes establecimientos de educación secundaria: el Colegio de San José de Marinilla, fundado en 1838, con 50 alumnos; el Instituto Caldas de Manizales con 35 alumnos, el Colegio de San Fernando de Antioquia con 39 alumnos, el Seminario de Medellín con 108 alumnos, el Colegio del doctor J. J. Jaramillo, de Sonsón con 24 alumnos; cinco casas de educación secundaria para niñas de Medellín. Casi todas las escuelas de niños y niñas tenían local propio y se daban órdenes apremiantes para construir los que faltaban. La Escuela de Artes y Oficios de Medellín tenía 6 empleados en su administración, 10 en la dirección de los talleres y 7 en la dirección de los estudios. Allí se enseñaba dibujo lineal, geometría, álgebra, aritmética, gramática, caligrafía, religión e historia sagrada, y se trabaja en obras de cerradura, carpintería, herrería, cerrajería, maquinada y albañilería y se ocupaban en llenar las órdenes que recibían del Gobierno.

El Estado de Antioquia contaba con 485 establecimientos de educación con 21.461 alumnos. De los 485 establecimientos, 38 eran secundarios de hombres y 13 de mujeres; 97 escuelas públicas primarias de niños; 47 de niñas; 135 escuelas privadas de niños y 155 de niñas. A los establecimientos públicos asistían 14.874 alumnos y a los libres 6.587, en total 21.461. El gasto anual en los establecimientos públicos privados ascendía a \$ 121, 455, con una inversión por cada niño de \$5 con 65 centavos. El censo de los niños de 7 a 14 años era de 35.197 y el de niñas de 6 a 12 años de 30.593, un total de 65.790, en 1871 se habían contabilizado 63.261 niños, lo que significó un aumento en el bienio de 2.529 estudiantes. El número total de institutores era 592, frente a los 423 que había en 1871. El número de alumnos estaba en razón de 1 a 17 con la población, aproximadamente la tercera parte del número de los niños de 7 a 14 años y de las niñas de 6 a 12 años, recibía educación

y había 132 establecimientos por cada 100,000 habitantes y un institutor por cada 36 alumnos.¹⁵⁸

Entre 1864 y 1876 el número de estudiantes estuvo siempre en ascenso y los alcances del desarrollo educativo del Estado se evidenciaban en los informes de las autoridades encargadas de la instrucción pública, en los que quedaban claro también las dificultades por la que tenía que atravesar este ramo. Como Inspector de la instrucción pública para el departamento del centro, Baltasar Botero señala algunas fallas para que la instrucción pública lograra su objetivo de formar a unas nuevas generaciones en conocimientos prácticos sobre bases religiosas morales fuertes. Las deficiencias estaban principalmente en escuelas de niñas como las de los distritos de Andes y Barbosa, donde se notaba “una carencia casi absoluta de útiles para la enseñanza y mobiliario”. La inasistencia a las jornadas de clase fue otro de los obstáculos que tuvo que enfrentar el desarrollo del sistema educativo antioqueño, Botero anotaba que la falta de asistencia de los estudiantes a las escuelas era notable en varias partes, entre ellas en los pueblos de Bolívar y la fracción de San Cristóbal en Medellín, haciendo un llamado de atención a los curadores de la enseñanza para que dieran “fiel cumplimiento a la disposiciones vigentes sobre la materia”.¹⁵⁹

Otra dificultad era la falta de edificios adecuados; “en la fracción de San Cristóbal el local destinado para la enseñanza es poco capaz, bueno sería procurar más amplitud para que las funciones de la instrucción pública pudieran verificarse convenientemente”; los bajos salarios a los maestros fueron una carencia más, puntualiza acerca de los reclamos por mejores salarios por parte de los directores: “del distrito de Yolombó se pide un aumento de sueldo al director de la escuela, elevando dicho sueldo a 240 pesos anuales, juzgó conveniente dicho aumento” a pesar de las dificultades señalaba con optimismo los progresos de la educación y la manera como esto llevaría a un mejor futuro: “pronto, muy pronto, se acabará la generación presente y será renovada por la generación que se levanta, que es la

¹⁵⁸ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874.

¹⁵⁹ AHA, República, Instrucción pública, 1872, Tomo 2781, folios 128, 129.

que se educa, y entonces desarrollando todos los conocimientos que hay recogen, tendrá lugar el cambio social y los pueblos cosecharan el fruto saludable de la enseñanza.”¹⁶⁰

En un informe que la Dirección de Instrucción Pública del Estado de Antioquia le envió al gobierno nacional informándole sobre el funcionamiento de la educación en 1873, se planteaba que la instrucción pública era hasta hace poco tiempo, un ramo de administración mirado con desdén por casi todos los gobiernos del país; algo se hacía en favor de la educación secundaria, pero nada, o muy poco en beneficio de la primaria. Algunos distritos de vida fiscal desahogada presuponían una pequeña suma para los gastos de este ramo y con ella se atendía al pago de un maestro que se consagraba a la escuela de varones en la proporción del sueldo asignado al empleo. Por esto mismo las escuelas marchaban generalmente mal; a fuerza de rigor y después de muchos años de estudio, los niños adquirían conocimientos superficiales en lectura, escritura y contabilidad, “siguiendo los falsos y defectuosos métodos inventados regularmente por los directores y que nadie trataban de corregir.” Más tarde, continua el informe, mereció algún interés este asunto y ya en casi todas las poblaciones se establecieron escuelas para los dos sexos, que, aunque no siempre bien dirigidas, produjeron, buenos resultados.¹⁶¹

El secretario informaba que se había puesto un especial cuidado en confiar las escuelas primarias donde esto había sido posible, a “ciudadanos realmente aptos para tan delicado encargo”, así por sus conocimientos pedagógicos como por su conducta moral y religiosa, obteniendo dos ventajas: el adelanto de los niños en los ramos de enseñanza y elevar el empleo de maestro a la categoría que le corresponde, ya que, por el descuido en los años anteriores, era, este un título mirado generalmente con desprecio.” Acerca del progreso de la educación femenina apunta el informe que esta merecía una preferencia que por desgracia, aunque todos se apresuran a reconocerla, no se le había dado. “Cierto es que apenas habrá

¹⁶⁰ AHA, República, Instrucción pública, 1872, Tomo 2781, folios 130-131.

¹⁶¹ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores para el Congreso de 1874, p.4.

distrito en el Estado que no tenga una escuela de niñas, costeada con fondos públicos o privados; pero en establecimientos de esta especie no se pueden adquirir sino conocimientos demasiado elementales y la mujer necesita una educación sólida para llenar cumplidamente su destino.”¹⁶² De acuerdo a lo informado por Baltasar Botero Uribe, ahora como secretario de gobierno, al presidente del Estado para la legislatura de 1875, existían 66.407 niños y niñas en edad escolar, de ellos 20.557 recibían educación elemental en 401 escuelas, 91 públicas de varones, 51 de mujeres, 128 privadas de hombres y 131 de mujeres, además los gastos en educación ascendían a 149.680.¹⁶³

2.7.1.1. Antioquia ante la reforma liberal.

Ante la reforma puesta en marcha por los liberales y su DOIP, la reacción conservadora a nivel nacional no se hizo esperar, se llamó a una causa religiosa en contra de los ataques enemigos, la cual demostró tener un alto potencial movilizador entre la población. El llamado no provino sólo de los curas, sino de civiles que como José M. Groot, Miguel A. Caro, Mariano Ospina R. y José J. Ortiz, pertenecientes a las élites políticas e intelectuales, que asumieron como uno de sus mayores compromisos a lo largo de sus vidas, la defensa de la Iglesia y la religión católica.¹⁶⁴

El Estado antioqueño en su alianza con la Iglesia llevó a cabo sus propuestas construyendo dentro de la instrucción pública nacional un proyecto alternativo al liberal, basado en la defensa de la moral católica de los niños y de los jóvenes, y en su capacitación para un oficio o profesión. Tanto el clero como el gobierno antioqueño fueron conscientes de la importancia que tenía en la confrontación con el partido liberal, la política de impulso decidido a la educación, especialmente la primaria, debido a que se encontraban allí los elementos fundamentales para el

¹⁶² COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores para el Congreso de 1874, pp. 4-8.

¹⁶³ BOTERO URIBE, Baltasar, *Memoria del Secretario de Estado dirigida al ciudadano presidente del Estado para a legislatura de 1875*, Medellín, Imprenta del Estado 1875, p.137.

¹⁶⁴ JARAMILLO JARAMILLO Juliana, *El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, p.44.

logro de un desarrollo económico acelerado dentro de un clima social de paz y convivencia y sobre todo la posibilidad de inculcar a las nuevas generaciones los principios cristianos y de respeto a la autoridad constituida, refuerzo fundamental de la estabilidad del gobierno.

El clero tuvo importancia de primer orden durante el gobierno conservador de Antioquia. Para consolidar su presencia en la vida regional, la Iglesia abrió el Seminario de Medellín en 1871, y poco después el de Antioquia en febrero de 1874. Se fundaron, con la inspiración de Mariano Ospina, las Sociedades Católicas que entre otros fines, se propusieron visitar establecimientos oficiales y supervisar la enseñanza religiosa. Con frecuencia hubo clérigos que contribuyeron con sus donaciones al establecimiento de escuelas, especialmente de niñas en los distritos que no las poseyeran.¹⁶⁵

Néstor Castro como encargado de la instrucción pública antioqueña plantea de esta forma en 1873 la posición del Estado frente a las reformas de la Unión:

"Mucho se ha escrito en pro i en contra de la instrucción obligatoria i de la instrucción laica, o sea separada de la enseñanza religiosa; pero estudiado el punto con la atención que merece, el Gobierno se ha resuelto a establecer la primera en sus Reglamentos a rechazar la segunda, guiado por el espíritu de la más recta justicia; i hasta hoy los resultados han sido demasiado satisfactorios para que tenga de qué arrepentirse.[...] Se ha tenido que venir luchando con la Ignorancia en combate desigual i tanto más terrible cuanto que en Antioquia, como en otros Estados de la Unión se ha entendido mal, como era natural el Republicanismo en las instituciones, queriendo referirlo aún a la instrucción pública al pretender que allí prevalezca también el principio de las mayorías así, notable, es la guerra que se ha hecho a la instrucción al ordenarse que ella fuera obligatoria. Más se han obtenido hasta hoy triunfos que muestran ya un porvenir halagüeño. El Gobierno, comprendiendo su misión, enseña a los padres de familia sus deberes, si dar oído a las .quejas levantadas sin fundamento.[...] Conviene que el Gobierno del Estado tome a su cargo la educación en todos los distritos para el efecto de hacer los gastos, uniformando así la centralización que existe, una vez que el mismo Gobierno del Estado asigna sueldos i nombra todos los Directores de las escuelas, desprendiéndose, para ayudar a su sostenimiento, de la renta que produce el consumo de ganado."¹⁶⁶

El periodo transcurrido entre 1848-1880 se caracterizó por los conflictos entre Iglesia y Estado. Hubo tensiones e incluso violencias, al cabo de las cuales la Iglesia salió victoriosa. En Antioquia, en comparación con el resto de Colombia, los

¹⁶⁵ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío*, pp.38-39.

¹⁶⁶ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores para el Congreso de 1874, p. 9.

conflictos entre el clero y las autoridades civiles fueron relativamente leves, debido a que la región no había heredado de la colonia una Iglesia rica y poderosa y los sentimientos anticlericales fueron débiles. Aún durante los regímenes radicales de la década de 1860 y 1870, cuando el país presenció algunos de los enfrentamientos más agudos entre la Iglesia y el Estado, en Antioquia la armonía en la relación del poder civil con el religioso se mantenía. A nivel nacional las reacciones de la Iglesia frente al DOIP estuvieron divididas. Algunos lo aceptaban, guiados por Monseñor Arbeláez, arzobispo de Bogotá. Otros, cuyo principal vocero era Carlos Bermúdez, obispo de Popayán, con el respaldo de Valerio Antonio Jiménez, obispo de Medellín y el antioqueño Canuto Restrepo llegaron incluso a prohibir a los católicos inscribir a sus hijos en las escuelas públicas so pena de excomunión ya que sin el tamiz de la religión, la educación formaría ciudadanos “corruptos”¹⁶⁷

Como reacción a la publicación del DOIP por el gobierno de la Unión, Pedro Justo Berrío expidió en enero de 1871 un Decreto Orgánico de Instrucción Pública para el Estado, un corpus jurídico compuesto por 255 artículos distribuidos en tres títulos que tratan sobre la instrucción pública primaria la escuela normal. Con este DOIP Antioquia reformaba y ampliaba el Plan General de 1866 y profundizaba en la alianza con la Iglesia Católica. Desde finales de 1860 el país se encontraba en pleno proceso de modernización y los antioqueños no estaban ausentes de dicho proceso es más, esta situación los llevó a construir y a aplicar un proyecto educativo que contenía un modelo pedagógico basado en dos grandes pilares: la formación moral y práctica. Una formación moral que desde la religión católica daba cohesión social a la población y mantenía la estructura social intacta. Una formación práctica que los condujo a conocer el valor de las ciencias naturales y de la técnica, a través del estudio de carreras como las ingenierías y demás artes liberales que los capacitaría para el trabajo.¹⁶⁸

A partir de la Constitución de 1864 el Estado Soberano de Antioquia había sellado con más fuerza su alianza con la iglesia, acogíendose a todos sus postulados

¹⁶⁷ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, 1850-1930*, pp.124-125.

¹⁶⁸ PALACIOS, Marco. *El café en Colombia 1850-1870. Una historia económica, social y política*, El Colegio de México-El Ancora Editores, 1983, p.41.

morales. Entre 1864-1876, los gobiernos conservadores de Pedro Justo Berrío y Recaredo de Villa sustentaron la organización del Estado en tres pilares fundamentales: orden, trabajo y moralidad. Sus instituciones escolares serían los lugares donde se formarían hombres respetuosos del orden social, que, al unísono con la capacidad para el trabajo, tendrían una férrea moral católica. Margarita Arias en sus estudios sobre la reacción antioqueña a la reforma instruccional liberal, sostiene que existieron más similitudes que diferencias entre los DOIP de la Unión y del Estado y que la incompatibilidad fundamental estuvo en la decisión de hacer de la enseñanza de la religión y moral una materia obligatoria, el gobierno de la Unión la dejaba en manos de los padres y el del Estado la imponía como obligatoria en las escuelas públicas.¹⁶⁹

Desde los púlpitos y la prensa, los curas y los conservadores atacaron la reforma educativa de la Unión; desde la acción de los inspectores, los visitadores fiscales y los directores de las escuelas, el gobierno del Estado Soberano de Antioquia difundió su propia reforma. En 1871 los visitadores fiscales organizaron reuniones en los distritos para dar a conocer las disposiciones del DOIP de Estado, como la realizada en Barbosa y Girardota, en ellas “el señor visitador leyó los artículos del DOIP del Estado, en lo relativo a los deberes que atañen a la corporación municipal, al curador de la enseñanza y a los padres de familia y demás ciudadanos del distrito, excitándolos, luego, a todos verbalmente para que tomen interés en el cumplimiento de dichos deberes”¹⁷⁰

Otro escenario desde donde se criticaron las pretensiones de la reforma liberal fueron las asociaciones católicas en las que además de honrar a un determinado santo y difundir la doctrina cristiana, se patrocinaban obras de beneficencia como fundaciones de hospitales y escuelas gratuitas para los pobres, se promovían formas de ayuda mutua entre los grupos menos favorecidos de la sociedad, se visitaban a presos y enfermos y, en tiempos de escasez, a más de alivio espiritual

¹⁶⁹ ARIAS MEJÍA, Margarita, La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876, en Ortiz Mesa, Luis Javier, *et al* (eds.), *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005, pp.275-276.

¹⁷⁰ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folio 135.

se suministraba apoyo material a los menos favorecidos. Se destacan la Congregación de Obreros de San José, la Asociación del Sagrado Corazón, las sociedades católicas, la Congregación de Hijas de María, la Juventud Católica, la Acción Social Católica, la Congregación Mariana de la Sagrada Concepción, entre otras. Las Sociedades Católicas que resurgieron en el decenio de 1870, en varios estados del país, estuvieron encaminadas a propagar la doctrina y la moral católica y defender los intereses de la Iglesia. Los conservadores las revivieron para combatir las políticas liberales, en particular el DOIP expedido en 1870. Estas sociedades difundían sus idearios y opiniones en los periódicos regionales y locales y por medio de ejercicios espirituales y reuniones celebradas en los templos parroquiales. En 1874 la recién fundada Sociedad Católica de Manizales pagó maestros para que abrieran escuelitas rurales, estableció el programa de Sopa Escolar en las urbanas y designó comités de identificación de familias necesitadas.¹⁷¹

La confrontación entre la soberanía de la iglesia y la del Estado liberal en materia educativa fue sin duda una de los factores decisivos en la detonación de la guerra de 1876, la “guerra de las escuelas”, aunque no el único, entre 1874 y 1877 se presentó en el país un corto periodo de recesión y crisis económica, lo que se constituyó en otro factor desencadenante del conflicto; por otro lado hubo también un desgaste del partido liberal en el gobierno después de 13 años de dirigir los destinos del país enfrentando la oposición del conservatismo y de la iglesia, lo que llevó al debilitamiento del partido y su división en dos facciones.¹⁷²

¹⁷¹ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, 1850-1930*, pp.125-127. Sobre asociaciones católicas ver: MARTÍNEZ CORREA Amparo, La instrucción pública primaria en Antioquia durante la reforma instruccional a través del periódico "la sociedad" 1870-1876: aspectos políticos religiosos. Tesis, UdeA, 1991, 491 p.; JARAMILLO Juliana, El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Una mirada a través de la participación de las asociaciones voluntarias; Educación y asociaciones voluntarias en Colombia 1860-1880; JARAMILLO Juliana, Demandas e iniciativas educativas desde la sociedad, en *Anuario colombiano de Historia social y de la cultura*, Vol411, No. 1, enero-junio 2014, pp.61-90.

¹⁷² ARIAS MEJÍA, Margarita, La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876, En *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia. 1840-1902*

2.8. La instrucción pública 1877-1886.

La época de crecimiento continuo en el número de escuelas y alumnos que desde mediados de la década de 1860 se venía presentando en el Estado de Antioquia, se vio interrumpida por la guerra civil de 1876. Entre 1878 y 1880, el sistema escolar pasó al control de los liberales moderados, inclinados a las alianzas con los conservadores y el clero, hasta que en 1885 un nuevo conflicto bélico pondría fin a la reforma.¹⁷³ Las acciones violentas de 1876 obligaron al cierre de las universidades, colegios, escuelas normales, superiores y elementales del país, a la suspensión de la publicación de *La Escuela Normal* y a la disminución posterior del número de escuelas y de alumnos. En 1876 existían en el país 1646 escuelas, a las que asistían 79.123 estudiantes, para 1880 el número era de 1.395 escuelas y 71.500 alumnos. Se calculaba que el gasto en instrucción pública en Antioquia para 1880 ascendía a \$161.000.¹⁷⁴ Para este decenio las cifras tuvieron una leve recuperación, según los informes llegados a la Secretaría de Instrucción Pública, durante 1882 el avance fue halagador, ese año funcionaron 1.478 escuelas primarias con 74.305 alumnos.¹⁷⁵

La reforma había perdido su fuerza y parte de su identidad en cuanto a la neutralidad en asuntos de enseñanza religiosa, a la disminución en escuelas y alumnos se le sumaba el hecho de que la mayor parte de los profesores alemanes contratados por seis años, regresaron a su país, dejando en la dirección de las escuelas normales a un personal que no había asimilado los nuevos métodos de la pedagogía objetiva.¹⁷⁶ Entre 1878 y 1880, durante el gobierno del general Julián Trujillo, se ejecutaron acciones que podrían parecer conciliatorias con la Iglesia y el conservatismo, fueron levantadas las sanciones contra los obispos de Popayán, Pasto, Antioquia y Medellín, expulsados del país por el gobierno de Aquileo Parra,

¹⁷³ LOAIZA CANO Gilberto, El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870, en *Historia Crítica* No. 34, BOGOTÁ, JULIO-DICIEMBRE 2007, pp. 68.

¹⁷⁴ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, 1850-1930*, p. 225.

¹⁷⁵ *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo V, Bogotá, enero de 1883, p.163

¹⁷⁶ HELG Aline, *educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá, Fondo Editorial CEREC, 1987, 334 p.

y además se descartó la ley que sancionaba la intervención política de la Iglesia aprobada por el Congreso de 1877. El tono conciliador y contrarreformista continuó con el primer gobierno de Rafael Núñez que derivaría en la Regeneración. En 1881 en circular dirigida a los establecimientos de instrucción pública, Ricardo Becerra, el secretario de Instrucción de la Unión, le recordaba a las universidades, colegios y escuelas, que la enseñanza religiosa era obligatoria, que las autoridades eclesiásticas designarían los profesores y señalarían los textos, y que cualquier violación de las normas fijadas en la circular sería castigada severamente.¹⁷⁷

En los gobiernos siguientes la política apaciguadora continuó, intentando mantener lo poco que quedaba de las reformas iniciadas en 1870. El decreto 420 de abril 27 de 1883 declaraba vigente el decreto de 1° de noviembre de 1870 y el reglamento de 24 de mayo de 1875, para las escuelas normales de varones.¹⁷⁸ La elección de Rafael Núñez para la presidencia de 1884, representando una alianza de fracciones de los partidos liberal y conservador, fue el comienzo de una etapa de cambios y convulsiones políticas, económicas y sociales, cuya expresión más radical se presentó en el cambio en las relaciones Estado-Iglesia, acentuadas desde el primer gobierno de Núñez. Se introdujeron en la Constitución de 1886 las reformas, que, contempladas en el Concordato de 1887, le darían a la Iglesia el control total sobre la educación, por lo menos hasta 1930.¹⁷⁹

Los liberales radicales que gobernaron Antioquia después de la guerra de las escuelas, hasta 1885, derogaron la Constitución conservadora que regía en el Estado desde 1864 y promulgaron una liberal acorde con la Constitución federal de 1863. En materia educativa, la guerra afectó sensiblemente la instrucción pública, las escuelas y colegios cerraron, algunos edificios fueron destruidos y muchos maestros y estudiantes perdieron la vida. Algunos de los primeros decretos del general Trujillo como cabeza del gobierno de Antioquia, fueron el del 4 de julio de 1877 aceptando el DOIP de la Unión, con las variaciones que había aceptado el Estado del Cauca en lo relativo a la educación religiosa, y el No 3 de julio 7 por

¹⁷⁷ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república, p.232

¹⁷⁸ *Anales de Instrucción Pública*, Tomo V, Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1883, p.331.

¹⁷⁹ JARAMILLO URIBE, Jaime, el proceso de la educación en la república, p.233.

medio del cual se ordenaba que se reabrieran las escuelas normales del Estado paralizadas por la guerra. No obstante los esfuerzos realizados por el gobierno liberal, el número de estudiantes para ese año se redujo considerablemente. Se tiene hacia 1877 un número de 113 escuelas primarias de niños y niñas en las cuales recibían educación 3.454 alumnos de ambos sexos, sin comprender los que había en las escuelas privadas.¹⁸⁰

Las razones de la disminución en el número de escolares en los años siguientes a la “guerra de las escuelas”, como lo anota Julio César García fueron de orden político, los padres antioqueños temían ante una educación señalada de laica y de atea. Las desconfianzas de los acudientes fueron neutralizadas con la emisión el 27 de mayo de 1881, por parte de la Secretaría de Instrucción Pública de la Unión, de una circular sobre la enseñanza de urbanidad y de moral religiosa en las escuelas, cuya efectiva aplicación en el Estado de Antioquia fue reconocida por la Asamblea Legislativa del Estado en 1882.¹⁸¹

En el bienio 1884-1885 los gastos en instrucción ascendieron a 351.412 pesos. El estallido de un nuevo conflicto a partir del levantamiento de los liberales radicales en Santander en contra de las políticas cada vez más centralitas del gobierno de Rafael Núñez, trajo como consecuencia el anuncio del fin de la validez de la Constitución radical de 1863, la proclamación de una nueva carta magna y la entrega definitiva de la administración de la educación a la Iglesia Católica. Como consecuencia de la guerra de los gastos en instrucción pública en el país cayeron a \$112.124 entre 1885 y 1886.¹⁸²

A pesar de que los intentos por reconstruir el sistema educativo de las ruinas en que lo había dejado la guerra fue uno de los objetivos inmediatos del gobierno, como lo deja ver el decreto 496 de diciembre de 1885 que ordenaba abrir las escuelas del

¹⁸⁰ QUICENO, Martha Lucía, El modelo pedagógico antioqueño a finales del siglo XIX: la formación moral y práctica, pp. 80-93.

¹⁸¹ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p. 116.

¹⁸² GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia; Anales de Instrucción Pública*, Tomo IX, Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1885-1886, pp.336.

Departamento a partir del 2 de enero del año siguiente, el crecimiento educativo en Antioquia no llegó a los niveles que tuvo promediando la década de 1870.¹⁸³

¹⁸³ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia; Anales de Instrucción Pública*, Tomo IX, Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1885-1886, pp.336, pp.564-575.

CAPÍTULO 3. LA VIDA ESCOLAR.

3.1 Los escenarios y la cultura material.

Preguntarse por la vida escolar en Antioquia implica necesariamente un acercamiento a los escenarios, a los tipos de escuelas que desde la oficialidad y desde el ámbito privado existieron para satisfacer la creciente necesidad de educación de las familias antioqueñas. Estas escuelas se ubicaron en las zonas urbanas, en las rurales, en conventos, en parroquias, en batallones, prestando sus servicios formativos a niños, niñas y adultos de todos los sectores sociales. En las líneas siguientes se presenta un estudio del escenario escolar, de la tipología de las escuelas, de las disposiciones oficiales y los discursos circulantes acerca de las consideraciones a tener en cuenta con las edificaciones destinadas a las escuelas en materia de higiene y profilaxis; además de hacer un acercamiento al mobiliario y a los útiles escolares que completaban el panorama de la cultura material 1857 y 1886.

3.1.1 Tipos de escuelas

La existencia de diversas escuelas elementales puede rastrearse desde la colonia. Los establecimientos para la enseñanza de las primeras letras que existieron en el periodo colonial fueron variados y pueden clasificarse en: escuelas de primeras letras sostenidas por religiosos y particulares e inclusive por los cabildos; las escuelas pías, una variante de las anteriores adscritas a los conventos; las escuelas de lengua castellana dirigidas a la población indígena a cargo de curas doctrineros; las escuelas anexas regentadas por un colegial o cura adscrito a un colegio; las escuelas pensionarias, tenían la característica de ser abiertas por un particular para ofrecer clases de gramática, latinidad, moral civil y religiosa a niños de manera individual o a grupos muy pequeños, estos maestros podían ofrecer sus clases en su propia casa o bien desplazarse a la casa de sus alumnos, los padres de familia pagaban dicho servicio dependiendo del tipo de clase que se requiriera.

Simultáneamente a este tipo de escuelas, se impartía la educación doméstica o educación hogareña; esta se efectuaba al interior de las familias y su realización estaba directamente emparentada con la clase social a la que perteneciera el padre de familia, por lo tanto se ofrecía una educación doméstica para familias principales y otra para las familias pobres.¹⁸⁴

A los niños y jóvenes se les educaba de acuerdo con su origen social, siendo los hijos de las clases sociales altas quienes recibían mejor formación elemental en el país. La educación de los niños de las clases populares era mala, las escuelas eran escasas y mal servidas, los maestros tenían escasa formación y se dedicaban a la docencia solo por la obtención del escaso ingreso que podía garantizarles.¹⁸⁵

En el año 1857 el Estado de Antioquia tenía 89 cabeceras de distritos, en todas ellas existían escuelas primarias. Los distritos de mayor número de pobladores eran Medellín con 13.755 habitantes, Antioquia con 8.637, Rionegro con 8.099 y las villas de Sonsón y Salamina con 10.244 y 7.559. En la entonces provincia la navegación a vapor se llevaba a cabo por los ríos Magdalena, enteramente navegable en su paso por el territorio antioqueño; Cauca, que veía interrumpida su navegación por las cascadas, angosturas o raudales de Caramanta, Juan García y Cáceres; y los ríos Nare, Porce y Nechí, en pocos tramos y con pequeñas embarcaciones.¹⁸⁶ En cuanto a Colegios para la enseñanza secundaria, imprentas, litografías, teatros, hospicios y hospitales, el Estado poseía un Colegio Seminario en Antioquia, uno público de varones, y otro de mujeres, dos privados de varones, en Medellín, uno público en Rionegro, Marinilla y Sonsón, para varones y otro en el mismo Sonsón para mujeres, dos imprentas y un teatro permanente en Medellín, también un

¹⁸⁴ Ver: GARCÍA SANCHEZ, Bárbara Yadira, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la colonia a la república*, Bogotá, Fondo de publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007.

¹⁸⁵ VILLEGAS B. Luis Javier, Un siglo de altibajos de la educación en Medellín: 1786-1886, en MELO GONZÁLEZ Jorge Orlando (ed.), *Historia de Medellín*, Vol 1, Medellín, Suramericana de Seguros, 1996, pp. 269-276.

¹⁸⁶ SAMPER José María, *Ensayo aproximado sobre la geografía política i estadística de los ocho Estados que compondrán el 15 de septiembre de 1857, la Federación Neo-Granadina*, p.16.

hospital de caridad en cada una de las poblaciones de Antioquia, Medellín y Rionegro.¹⁸⁷

Promediando la década de 1860 había en el Estado quince colegios entre públicos y privados, no había ninguno de niñas entre los primeros. Había sesenta escuelas públicas de niños y catorce de niñas, cincuenta privadas de niños, setenta y una de niñas de la misma clase, en total ciento noventa y cinco escuelas primarias, en las cuales se enseñaba lectura, escritura, doctrina cristiana, historia sagrada, gramática castellana, aritmética, moral cristiana, urbanidad, geografía, dibujo, bordado y “toda clase de obras de manos en las de niñas”. En escuelas y colegios se educaban 7.781 alumnos y se invertían anualmente cerca de \$24.371.¹⁸⁸

En 1867, de acuerdo al informe del secretario de gobierno del Estado Néstor Castro, referenciado por Luis Javier Villegas, existían colegios en 17 distritos, la escuela Normal no mostraba el avance deseado, y después de “tres años de incesante labor se había logrado establecer al menos una escuela de niños en cada distrito, muchas de niños en los barrios y fracciones y un número considerable de escuelas de niñas en los principales distritos”. En tres de los seis departamentos la educación avanzaba rápidamente: Sur, Oriente y Centro; la situación no era la misma en los departamentos de Occidente, Norte y Sopetrán, siendo en este último donde más atrasada se encontraba. El gobierno de Pedro Justo Berrío intentó poner en marcha posibilidades de desarrollo hacia estos departamentos atrasados como proyectos de navegación a vapor por el río Cauca desde su desembocadura hasta Cáceres y Valdivia y la posibilidad de canalizar hacia esta rica región las fuertes corrientes migratorias que se venían dando hacia el Cauca y Tolima.¹⁸⁹

¹⁸⁷ SAMPER José María, *Ensayo aproximado*, p.27.

¹⁸⁸ CASTRO, Nestor, *Informe sobre estadística que el secretario de gobierno del Estado Soberano de Antioquia dirige al secretario de lo interior i relaciones exteriores del gobierno de la Unión*, 1866, pp. 4-5.

¹⁸⁹ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío*, pp. 49 y 55.

Según datos oficiales en 1871 los niños de 7 a 14 años eran 35.355 y las niñas de 6 a 12 años era 27.271, un total de 62.616, en una población total de 865.964 personas. Había 280 escuelas primarias con 16.897 niños y niñas escolarizados, se destinaron \$ 90.860 en el ramo de la instrucción pública, con una proporción de \$ 5 por cada alumno.¹⁹⁰ Existían 26 Colegios con 1329 alumnos, cada antioqueño contribuía, en promedio, con treinta y dos centavos y medio para gastos de la instrucción pública, había setenta y nueve escuelas por cada cien mil habitantes y un inspector por cada cuarenta niños. En el bienio 1872 y 1873 los gastos en instrucción pública ascendieron a \$ 172.512 sin contar lo invertido por los municipios.¹⁹¹

Existían en 1875 un total de 66.407 niños y niñas en edad escolar, según datos oficiales, de ellos 20.557 recibían educación elemental en 401 escuelas, 91 públicas de varones, 51 de mujeres, 128 privadas de hombres y 131 de mujeres, además los gastos en educación ascendían a 149.680.¹⁹² Para 1886 existían escuelas 231 en las que se educaban 12.901 niños y niñas, lo que representa una disminución considerable si se tiene en cuenta las cifras de 11 años atrás.¹⁹³

Durante el periodo estudiado funcionaron diversas instituciones educativas atendiendo los distintos niveles. En los códigos y decretos orgánicos de instrucción pública emitidos por esos años se planteaba que la instrucción primaria sería elemental o superior, y que podía impartirse tanto en escuelas públicas como privadas. Las públicas estaban divididas en escuelas primarias comunes o elementales para niños; escuelas primarias para niñas; escuelas primarias para adultos; escuelas talleres; escuelas primarias superiores; salas de asilo para infantes; escuelas normales de instrucción primaria y escuelas primarias para la

¹⁹⁰ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873, p.46.

¹⁹¹ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, pp. 112-113.

¹⁹² BOTERO URIBE, Baltasar, *Memoria del Secretario de Estado dirigida al ciudadano presidente del Estado para a legislatura de 1875*, p.137.

¹⁹³ *Anales de Instrucción Pública*, Tomo IX, Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1885-1886, pp.336, pp.564-575.

instrucción de individuos de tropa de la fuerza permanente; aunque no todas ellas funcionaron realmente.

En primer lugar en cantidad se encontraban las escuelas elementales para varones públicas y libres, seguidas de las destinadas para la formación femenina, de la vida escolar de estas nos ocuparemos más adelante. Las escuelas superiores eran más escasas, la mayor complejidad en los planes de estudio que completaban la formación primaria, requerían de maestros con una preparación más allá de la formación básica demandada para las escuelas primarias elementales, con mejor remuneración por sus servicios y mejores útiles escolares, lo que en las condiciones económicas de los distritos, no podían costearse muchos de ellos. A pesar de que estas escuelas fueron reglamentadas en 1845 en el decreto de Ospina Rodríguez, de vigencia nacional, no fueron incluidas en la legislación regional hasta el código emitido por Berrío en 1866.

En los distritos en los que el cabildo lo acordara se darían lecciones a los adultos que no recibieron antes de su adolescencia aquella instrucción. Las enseñanzas de la escuela de adultos se darían todos los días de fiesta de las diez a las doce de la mañana o de tres a las cinco de la tarde, y en los días de trabajo entre las seis y las ocho de la noche, en el mismo edificio de la escuela elemental; las lecciones nocturnas serían de tres a seis por semana, y de una a dos horas cada una. La Corporación municipal, teniendo en consideración las circunstancias del director, de la escuela y de los alumnos que debían asistir a ella, fijaría el número de lecciones semanales y su duración. En carta fechada el 24 de noviembre de 1874, destinada al Director General de Instrucción Pública, el maestro Andrés Fonseca, le informaba de la apertura de una escuela primaria para adultos en el distrito de San Jerónimo y de su nombramiento como director de la misma.

Tengo el honor de poner en conocimiento de usted, que el día 9 del corriente se ha instalado en el distrito una escuela de adultos. En ella se dan lecciones de lectura, escritura, aritmética, historia sagrada, religión, moral y urbanidad, todas las noches exceptuando los días feriados. De las seis y media a las 8 y media, por varios individuos [...] las lecciones se dan en el local

de la escuela pública a 70 asistentes, “sin que en ellos se encuentren más de tres de los campos.”¹⁹⁴

El crecimiento del número de las escuelas rurales públicas y libres fue otro de los fenómenos educativos de la época. En las fracciones y parajes rurales funcionaban numerosas instituciones libres, varias de ellas con apenas dos o tres alumnos, en los expedientes que reposan en el fondo de Instrucción Pública del Archivo Histórico de Antioquia, se encuentran varios informes relativos a la creación de escuelas elementales rurales, entre ellos uno de 1882 relacionado con la apertura de una escuela elemental rural en la fracción de Cañaveral en la jurisdicción del distrito de Jardín, en él se incluyen: listado con los nombres de los alumnos en edad escolar y el de sus padres, petición formal de apertura de la escuela firmada por los vecinos y copia de la carta del presidente de la corporación municipal del distrito solicitando la apertura del centro educativo mencionado, que finalmente fue aprobada por la Dirección de Instrucción Pública, con la sugerencia de que esta fuera mixta como se venía haciendo desde el comienzo de la década para garantizar mayor cobertura.¹⁹⁵

Otra comunicación, pero esta vez la de un sacerdote del distrito del Vahos en el departamento del Oriente en 1874, brinda un panorama aproximado del funcionamiento de las escuelas libres:

“El infraescrito cura párroco de Vahos, en mi calidad de presidente de la junta empresaria para la creación de una escuela libre de niñas en este distrito, y como empresario al propio tiempo, tengo el honor de informaros:

Que el día 9 del mes próximo pasado se estableció en este distrito una escuela de niñas dirigida por la señora Rosaura Hoyos de H y se han matriculado en ella hasta esta fecha, sesenta y cuatro alumnas. Gratuitamente se enseñan en ella las materias siguientes: nociones de urbanidad y botánica, por el señor Rosendo Urrea, aritmética por el señor Fernando Hoyos, geografía y ortografía por el señor Crisanto Hoyos y religión por el infrascrito.

Para los gastos de este instituto, denominado Escuela de María que consisten en el sueldo para el pago de la señora directora y lo necesario para alquiler del local, apenas se cuenta con un capital de quinientos pesos sencillos, que se han recaudado por mandas voluntarias en años anteriores, y con las cuotas que contribuyen los padres de familia.

¹⁹⁴ AHA, República, Instrucción pública, 1874, Tomo 2786, folios 232-233.

¹⁹⁵ AHA, República, Instrucción pública, 1882, Tomo 2788, folios 59 al 67.

En estas consideraciones y deseando que los patrióticos esfuerzos de los vecinos de este distrito no sean estériles, sino que produzcan una abundante cosecha, me atrevo a suplicaros que os dignéis auxiliar a este naciente instituto con algunos textos y útiles para la enseñanza, ofreciéndooos que serán conservados cuidadosamente pues carece absolutamente de aquellos objetos que son indispensables, y, esta carencia en un plantel de pocos recursos, me hacen dudar del buen éxito de la empresa[...]"¹⁹⁶

En la década de 1870, aunque algunos miembros de las familias más prestantes acudían en ocasiones a las escuelas públicas para la educación elemental de sus hijos, como sucedió con la Escuela Modelo dirigida por pedagogos alemanes en Medellín, era muy frecuente que se prefirieran los establecimientos privados. En 1873 la ciudad contaba con 15 para niñas, a las que acudían 289 alumnas, y cinco para varones, con 132 matriculados. Las escuelas anexas abiertas en la década de 1870 se convirtieron en verdaderos laboratorios de experimentación pedagógica. En la Escuela anexa “La Paz”, adjunta a la Escuela Normal Nacional dirigida por Weiss, los alumnos-maestros, desarrollaban sus prácticas pedagógicas siguiendo los métodos de Pestalozzi, bajo la supervisión del director y subdirector de la Normal. La anexa “modelo”, fundada el 1° de agosto de 1872, dirigida por Cristian Siegert como director y Gustavo Bothe como subdirector, inició labores con 85 alumnos. A esta acudían los hijos de la gente distinguida de Medellín, apellidos como Botero, Jaramillo, Álvarez, Villa, incluso los hijos del mismo presidente Berrío cursaron allí estudios elementales, junto a los hijos de extranjeros notables y algunos pertenecientes al partido liberal, entre los que destacaban los hermanos de Greiff y Guillermo Heausler.¹⁹⁷ En enero de 1876 se abrió la escuela anexa a la Normal de Institutoras, pero la guerra interrumpió las labores, que no serían reanudadas sino hasta el 20 de julio de 1877.¹⁹⁸

¹⁹⁶ Carta de Clemente Giraldo, párroco del distrito de Vahos, a la Dirección de Instrucción Pública, abril 19 de 1874, AHA, República, Instrucción pública, 1874, Tomo 2786, folio 75.

¹⁹⁷ AGUDELO ARENAS Omar, *Las Escuelas Normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873.*

¹⁹⁸ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p.89.

3.1.2 Consideraciones sobre los edificios escolares.

Desde muy temprano en el siglo XIX circularon discursos sobre los edificios escolares y se intentó reglamentar su construcción de acuerdo a parámetros relacionados con ventilación, higiene, distribución y uso de espacios. En el *Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia*, escrito por José Félix de Restrepo en 1819, se decía que el edificio que serviría a los estudios debía ser proporcionado por los Cabildos de los fondos de propios y, en su defecto, por el Gobierno, de los ramos destinados a este objeto, “ha de ser saludable y ventilado, y debe contener un patio y huerta de regular capacidad”.¹⁹⁹ Dos años después desde el gobierno provincial se decía a los cabildos y vecinos que tenían la “obligación de proporcionar una casa cómoda para la Escuela, un silabario de grandes letras sobre tablitas o cartones y un lienzo o tablero dado al óleo para enseñar la aritmética, con el yeso necesario para hacer los números”.²⁰⁰

En el código de instrucción primaria de 1845 y en el expedido en 1866 por Berrío para el Estado de Antioquia se establecía que el edificio de la escuela tendría la forma y proporciones que la Dirección General de Instrucción Pública detallara en los manuales de enseñanza que debía poner en circulación. La magnitud del edificio sería proporcional al número de niños que, según la población y circunstancias del distrito, debían concurrir a la escuela; además de la sala o salas necesarias para las lecciones y ejercicios de la escuela, habría una o más piezas pequeñas con cerradura, para que en ellas sufrieran los alumnos la pena de arresto. Habría también un corredor o una antesala abierta en la que pudieran guarecerse de la lluvia y del sol los niños que concurrían antes de la hora en que se abría la escuela. Donde los fondos de las rentas lo permitieran, además de las piezas destinadas para la escuela, se establecerían las necesarias para la habitación de director. El

¹⁹⁹ *Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia* 1819, capítulo segundo, reglas generales para la elección de maestros y erección de escuelas, art. 2°.

²⁰⁰ Reglamento para la organización y economía de las escuelas de primeras letras de esta provincia de Antioquia, artículo 11°, en *Reglamentos para el uso y gobierno de los Escuelas de la Provincia de Antioquia*, Rionegro, 1821.

cuidado y sostenimiento del edificio que servía a la escuela correspondía al cabildo que debía sostener los gastos ocasionados en la instrucción pública con el producto de las fundaciones hechas por particulares a favor de las escuelas, con el producto de las leyes aplicadas para el mismo objeto, con el producto de las rentas especiales aplicadas para el sostenimiento de las escuelas por actos legislativos, con donaciones y contribuciones voluntarias, con rentas comunales, con el sobrante de la quinta parte de aguardientes, con el producto de la contribución subsidiaria, con cualquier otro recurso legal destinado para tal fin.²⁰¹

Sin locales propios y adecuados no podía haber progreso alguno en la enseñanza primaria, así se consideraba en el decreto de 1° de diciembre de 1871 que disponía la construcción de algunos locales y la refacción de otros para las escuelas públicas primarias del Estado, advirtiendo que la adquisición de edificios era “la necesidad más premiosa de los distritos y fracciones”. En el artículo 2° se disponía que todo local sería de cal y canto o por lo menos de tapias y teja, y solo estarían excusados de construirlo así los distritos que por su mucha pobreza no pudieran atender a ese gasto. Se plantea que para el sostenimiento de los locales se destinarían los productos del impuesto de degüello en los distritos, que la construcción o reparación estaría a cargo de los curadores de la enseñanza y que para dicho fin se tendría en cuenta lo establecido en los planos litografiados adjuntos a la obra de “Enseñanza objetiva para las escuelas elementales del Estado Soberano de Antioquia”, repartida a todas las escuelas según circular de la Secretaría de Gobierno de 10 de diciembre de 1870.²⁰²

La preocupación por el espacio escolar era visible en la publicación de prensa destinada a la instrucción pública estatal y nacional. En el primer número de *El*

²⁰¹ Decreto 1845, capítulo 3°, artículos 308-310; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, Título II, capítulo XXII, Medellín, Imprenta de Isidoro Isaza, 1866. En el *Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza según el método de Pestalozzi*, redactado por José María Triana y publicado en 1846, se incluye un anexo con instrucciones para la construcción de los salones de las escuelas.

²⁰² *El Monitor. Periódico oficial de instrucción pública*, Tomo I, No 1, Medellín, domingo 31 de diciembre de 1871, pp. 2, 31.

Monitor, periódico oficial de instrucción pública del Estado de Antioquia se decía que

Conviene que la escuela quede suficientemente retirada de caminos frecuentados para alejarla del polvo, el ruido y el tráfico. Debe evitarse la proximidad a parajes húmedos, charcos de agua estancada y pantanos, serranías y llanuras polvorientas. Debe haber alrededor suficiente espacio para que los niños jueguen. El terreno que la rodea debe estar sembrado de árboles elevados. La amplitud de la escuela debe ser suficiente para que cada alumno pueda: sentarse con comodidad a su escritorio, levantarse y dejar su puesto sin molestar a nadie, oír las explicaciones del maestro y recitar sin incomodar o ser incomodado, aspirar aire puro. Ha de quedar, además espacios libres que permitan la circulación del aire, y el techo levantado cuatro metros por lo menos, con lo que se buscaba impedir que se viciara el aire interior aun cuando las ventanas tuvieran las vidrieras cerradas.²⁰³

En *La Escuela Normal* se publicaban informes dando cuenta del avance de la instrucción pública en otros países del mundo. A propósito de los edificios escolares, en un informe sobre la instrucción primaria en Filadelfia, se resaltaba la importancia que en Estados Unidos había cobrado ese tipo de construcciones:

Tanta y tan seria es la atención que se consagra en estos pueblos a la instrucción de las masas, que la construcción de edificios para escuelas ha llegado a ser una nueva arquitectura peculiar, digna de especial estudio. En ella se consideran como elementos indispensables para el buen éxito de la educación, la salud, la comodidad y hasta el placer de los educandos. Sin salud no hay resistencia para el estudio, sin comodidad no es posible la atención a las aulas, y sin placer no hay perseverancia en las tareas. De ahí que se construyen para escuelas edificios espaciosos con mucha ventilación y mucha luz, procurando patios o anchos corredores para el ejercicio de los niños.²⁰⁴

En el número 1 de *El Preceptor*, se anotaba que el edificio escolar debía estar en un punto de fácil asistencia para todos los alumnos, ocupar la parte más elevada del área de población para evitar la humedad y para su fácil ventilación, estar distante de talleres o fábricas o de otros establecimientos que con su ruido pudieran distraer la atención de los niños, también de carnicerías, tenerías, o muladares que con sus emanaciones llegaran a perjudicar la salud, y hasta si fuere posible de garitos, y tabernas para que el mal ejemplo no influyera en la corrupción de sus costumbres; ser de un solo piso para que los niños no tuvieran que subir y bajar escaleras, estar rodeado de árboles que purificaran el aire, tener una habitación

²⁰³ *El Monitor. Periódico oficial de instrucción pública*, Tomo I, No 1, pp.3 y 4.

²⁰⁴ *La Escuela Normal. Periódico oficial de instrucción pública*, Bogotá, julio 27 de 1872, Tomo III, No 82, p. 234.

para el director; tener además jardín o patio para que los niños jugaran, agua corriente o en su defecto un tinajero y una taza en sitio adecuado para que los niños pudieran asear sus manos.²⁰⁵

El DOIP de 1° de noviembre de 1870, vigente en Antioquia entre 1877 y 1885, ordenaba que toda escuela tuviera un edificio de su propiedad, construido conforme a los planos determinados en los reglamentos publicados por la Dirección General, de una magnitud proporcionada al número de niños que según la población y las circunstancias del Distrito, debían concurrir a la escuela. El edificio tendría un departamento adecuado para la habitación del Director. Anexo al edificio de la escuela de niños habría un terreno cercado de veinte a cincuenta aras de superficie, dividido en dos partes: la una para los ejercicios gimnásticos y la otra destinada a formar, conforme a las prescripciones de los reglamentos, un huerto o jardín, en que los niños aprendieran prácticamente los elementos de la botánica, la agricultura, la horticultura y la jardinería.²⁰⁶

3.1.3 Los edificios escolares en los informes de los funcionarios de la instrucción pública.

El optimismo frente a la importancia y el aporte de unos adecuados escenarios escolares al avance educativo circulantes en documentos oficiales y prensa especializada en instrucción pública, contrastaba con el panorama no tan alentador descrito por los funcionarios de la instrucción pública en sus informes y en las comunicaciones enviadas por los directores de las escuelas a las autoridades. Dependía de las rentas del distrito las condiciones del local donde funcionaba su escuela, tomemos como ejemplo el caso de los distritos de Medellín y Hatoviejo, ambos pertenecientes al departamento del Centro. En marzo de 1864 el cabildo aprobó la compra de una casa para el funcionamiento de una escuela pública de

²⁰⁵ *El preceptor. Periódico de Instrucción pública*, Tomo 1, No 1, Medellín, miércoles 6 de septiembre de 1877, p.4.

²⁰⁶ DOIP, noviembre 1° de 1870, Título V, capítulo VII.

niñas y aceptó la oferta que hizo Justiniano Meza de una casa sin alquiler alguno para que en ella funcionara una escuela. En octubre se aprobó la compra de una casa por 6.400 pesos, pagaderos en cuotas de 200 mensuales para que en ella funcionara una escuela de niños.²⁰⁷ Siete años más tarde, en mayo 3 de 1871, en comunicación enviada por el curador de la enseñanza de Hatoviejo, a la Dirección de instrucción pública, se informaba que a pesar de estar decretado su funcionamiento, no se había podido establecer allí escuela de niñas por dificultades económicas para la consecución de un local.²⁰⁸

Los imaginarios sobre los edificios escolares construidos a partir de referentes europeos y estadounidenses, pierden nitidez al ser contrastados con los informes de los funcionarios de la instrucción pública en los distintos órdenes. En el primer informe de Dámaso Zapata sobre el avance de la Instrucción Pública en el Estado de Cundinamarca, publicado en *La Escuela Normal*, se encuentra un cuadro llamativo acerca de los locales destinados a las escuelas de Cundinamarca, que si bien expresa la situación en ese Estado en particular, no dista mucho de lo que eran los escenarios destinados a la instrucción en el país.

Por lo general todos los locales son estrechos [...] i sería sumamente difícil ensancharlos, si tal obra se atribuyese exclusivamente a los Distritos. Con frecuencia se encuentran locales sin solar; casi todos carecen de común; muchísimos no tienen buenos desagües, empozándose i corrompiéndose las aguas en los solares; muchos tienen solares comunes con la cárcel o casa municipal, i con frecuencia el solar de la escuela, abierto al público por falta de cercas, es el sitio preferido por la población para arrojar sus desperdicios de todo género.

Por lo general se ha consultado escasamente la salud de los niños y no hay luz, ventilación, ni espacios suficientes. Suelos con frecuencia terrosos, húmedos, generalmente sin estera; corrientes de aire peligrosas, paredes empolvadas, casi siempre leprosas, tristeza, frío, lóbreguez: he aquí el aflictivo teatro en que, por lo general la niñez recibe las impresiones primeras que han de durar toda la vida.²⁰⁹

Una de las disposiciones iniciales de la reforma emprendida por el Estado de Antioquia a partir de 1871 fue la de solicitar informe a los inspectores de instrucción de los departamentos acerca del estado en que se encontraban los edificios donde

²⁰⁷ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío*, 196 p.

²⁰⁸ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folio 15.

²⁰⁹ *La Escuela Normal. Periódico oficial de instrucción pública*, Bogotá, diciembre 16 de 1871, Tomo III, No 49 y 50, p.786.

funcionaban las escuelas. Los informes enviados por los curadores e inspectores brindan un diagnóstico del estado en que se encontraban los inmuebles escolares en los distritos de los diferentes departamentos.

El 4 de mayo de 1871, el prefecto de Occidente, Francisco de Paula Martínez, informaba a la Dirección que los locales de las escuelas de Antioquia y Urao eran cómodos y seguros, y que los de los demás distritos eran estrechos y poco ventilados. Los primeros eran de techo de teja, los demás de techo de paja.²¹⁰ Desde el departamento de Sopetrán se informaba que casi todas las escuelas eran de tapia y techo de paja.²¹¹ El 14 de marzo de 1872 en informe del inspector del Norte sobre locales y edificios escolares, se señalaba que en general en el departamento estos no eran los adecuados, por ejemplo, para los distritos de Angostura y Yarumal se decía que en el primero el edificio era insuficiente para albergar los niños matriculados, que el piso, las paredes, el techo, estaban en mal estado y había poca ventilación, sobre el segundo se decía que el local era estrecho y poco ventilado.²¹² En el informe presentado por Linio de Jesús Acevedo como visitador fiscal del departamento de Oriente, se advertía que en general en ese departamento los edificios de las escuelas eran estrechos e incómodos y el mobiliario impropio y en casi todas las escuelas en mal estado.²¹³

En los departamentos del Centro y del Sur, especialmente en las capitales y cabeceras de distritos, fue donde mejor marchó la instrucción pública y se desarrolló una mediana infraestructura escolar. En 1873 en la cabecera de Medellín existían 3 escuelas de niños y dos de niñas, en locales propios y bien dotados de muebles y útiles; a ellas se sumaban cinco de varones en otras tantas fracciones, y una de niñas en Belén.²¹⁴ En Manizales, capital del departamento del Sur, existían 2

²¹⁰ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, folios 20-24.

²¹¹ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, folios 50-58.

²¹² AHA, República, Instrucción pública, 1872, Tomo 2781, folio 253.

²¹³ AHA, República, Instrucción pública. Tomo 2778. Año 1871, folios 127-130.

²¹⁴ VILLEGAS B. Luis Javier, "Un siglo de altibajos de la educación en Medellín: 1786-1886", en *Historia de Medellín*, vol 1, p. 273.

escuelas públicas primarias, una de niños y una de niñas, las escuelas funcionan en locales propios de tapia y teja en buen estado y con buena dotación de útiles escolares, en los demás distritos de este departamento los locales eran propios y los edificios construidos en tapia y teja.²¹⁵

Los edificios en los que funcionaban las 68 escuelas públicas existentes en 1875 en el departamento del Centro, eran según palabras del Inspector Benito Uribe, en general adecuados, aunque todavía muy “alejados de poseer todas las condiciones higiénicas y de comodidades que exige una buena casa de educación para llenar su cumplido objeto”. Todos los distritos tenían casas de su propiedad para la enseñanza pública y la enseñanza en las fracciones se daba en su mayoría en casas tomadas en arrendamiento.²¹⁶

Según Pedro Luis Botero, en el departamento de Occidente todas las escuelas de varones tenían locales propios, y en Antioquia lo era también el de la escuela de niñas; los de Antioquia, Ituango y Urrao estaban construidos en tapia y tejas, en los demás distritos eran de tapia con techos de paja, pero todos “con regular comodidad”.²¹⁷ Mientras el local donde funcionaba la escuela de primer orden del distrito de Santa Rosa, capital del departamento del Norte, tenía la capacidad para contener doscientos cincuenta niños por lo menos, siendo uno de los primeros del departamento en su clase, el de la escuela rural de Hoyorico, en el mismo distrito, funcionaba en un local regular, de techo pajizo que apenas era suficiente para albergar el número de alumnos que concurrían diariamente a recibir lecciones allí.²¹⁸ Según el inspector José Jaramillo los locales escolares del departamento del

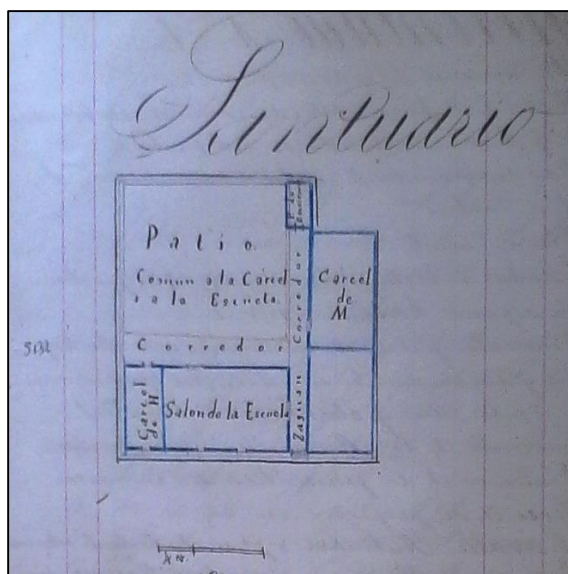
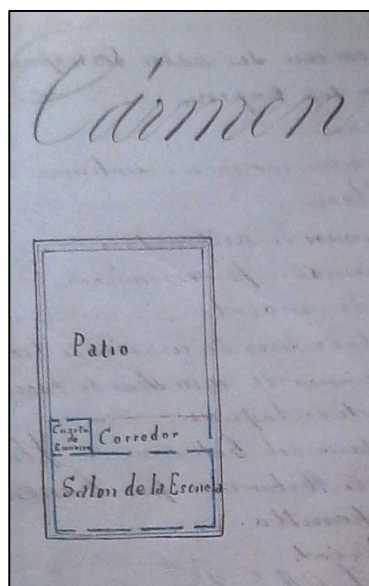
²¹⁵ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folios 250-259.

²¹⁶ URIBE Benito, informe del Inspector del departamento de Centro al Secretario de gobierno del Estado soberano de Antioquia, en BOTERO, Baltasar, *Memoria del Secretario de estado en el despacho de gobierno dirigida al ciudadano presidente del Estado para la legislatura de 1875*, Medellín, Imprenta del Estado 1875, p. 92.

²¹⁷ BOTERO, Pedro Luis, informe del Inspector del departamento de Occidente al Secretario de gobierno del Estado soberano de Antioquia, en BOTERO, Baltasar, *Memoria del Secretario de estado en el despacho de gobierno dirigida al ciudadano presidente del Estado para la legislatura de 1875*, Medellín, Imprenta del Estado 1875, p. 115.

²¹⁸ MEJÍA, Manuel, informe del Inspector del departamento del Norte al Secretario de gobierno del Estado soberano de Antioquia, en BOTERO, Baltasar, *Memoria del Secretario de estado en el*

Sur eran “buenos en general, con excepción del de niñas de Aranzazu, distrito pobre y pequeño” ²¹⁹



Las condiciones del local donde funcionaba la escuela dependían de las rentas con las que contara cada localidad. Muchos de los edificios tenían solares comunes con las cárceles o casas municipales. Las imágenes muestran los planos correspondientes a las escuelas públicas de los distritos del Carmen y Santuario presentadas por Linio de Jesús Acevedo como visitador fiscal del departamento de Oriente en 1871. AHA, República, Instrucción pública. Tomo 2778. Año 1871, folios 3 y 105.

A la falta de edificios adecuados que funcionaran de acuerdo con las disposiciones oficiales, se le sumó como una dificultad más, las continuas rebeliones y guerras civiles que hicieron de las escuelas sus cuarteles. Luego de la rebelión de 1863, las escuelas primarias se encontraban en situación de deterioro, habían sido cerradas y sus locales convertidos en cuarteles. Los informes de los prefectos al secretario

despacho de gobierno dirigida al ciudadano presidente del Estado para la legislatura de 1875, Medellín, Imprenta del Estado 1875, p. 117.

²¹⁹ JARAMILLO, José, informe del Inspector del departamento del Sur al Secretario de gobierno del Estado soberano de Antioquia, en BOTERO, Baltasar, *Memoria del Secretario de estado en el despacho de gobierno dirigida al ciudadano presidente del Estado para la legislatura de 1875*, Medellín, Imprenta del Estado 1875, p. 124.

de gobierno, encargado de la instrucción pública, señalan las condiciones de los locales, escasez de útiles y falta de fondos distritales para el pago de maestros.²²⁰

Pasada la guerra de las escuelas se informaba para el distrito de Manizales que existían antes de la revolución tres escuelas, para 1877, informaba el Inspector del departamento del sur, que había solo un edificio capaz y que cumplía las condiciones de sanidad, era el destinado para las escuelas superior y primaria de varones, con sus correspondiente división, que se hallaba en mal estado, “en razón de que sirvió de cuartel, tanto para las fuerzas rebeldes, como del Gobierno Constitucional” en la guerra de 1876. El local destinado para la enseñanza primaria de las niñas estaba en un punto central pero no tenía la capacidad de albergar un número considerable de alumnas; tenía las condiciones que requería la salubridad pero estaba en completo abandono y además por que sirvió también de cuartel, con un gasto de \$180 podría ponerse en estado de servicio.²²¹

Otro factor que deterioraba considerablemente los edificios era su uso en otras actividades diferentes a las prácticas educativas. En 1882 el local de la escuela dirigida por José Vicente Balcázar R, en la escuela rural de Piedras Blancas en el distrito de Medellín, en palabras del visitador de círculo era

[...]una curiosidad, y permitiéndoseme la expresión una especie de comodín que sirve o ha servido: 1° de despacho del Inspector; 2° de local para la velación de los cadáveres; 3° de templo donde se hacen rogativas, novenas, se dicen misas, llegando el caso y si algún caballero andante apareciera por aquellos mundos, seguro que la velada de sus armas se verificaría en ese edificio; y 4° de escuela.

Los dueños del pésimo local donde funciona este establecimiento manejan llave de él, sin que autoridad alguna haya podido tener intervención en el asunto, y es por esto por lo que aplica a tantos y tan variados usos. No dejará de haber uno que otro baile de los que vulgarmente llaman de *garrote* y entonces ¡ay de los muebles y útiles de enseñanza! No he podido convencerme de cómo las autoridades han tolerado semejantes abusos. Practiqué algunas diligencias con el fin de conseguir otro local; y para esto me puse de acuerdo con el señor celador; quien está plenamente autorizado por la Corporación municipal para celebrar

²²⁰ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío*, p. 19.

²²¹ *El preceptor. Periódico de Instrucción pública*, Tomo 1, No 8, Medellín, martes 30 de octubre de 1877, p.35.

contratos de esta especie. Hasta la fecha nada se ha conseguido, habrá que clausurar la escuela.²²²

3.1.4 Higiene y profilaxis en las escuelas.

La escuela fue objeto de drásticas reglamentaciones, dado que los niños eran los principales afectados por las diferentes enfermedades que atacaban los distritos. Para que se aceptara el ingreso de un niño a la escuela debía comprobarse que no sufría tuberculosis, sífilis, lepra, enfermedades de la piel; en síntesis, que no estuviese atacado por alguna de las epidemias reinantes en el momento de matricularse. La higiene y la profilaxis en las escuelas públicas fue un aspecto a regular desde las disposiciones oficiales, especialmente a partir de 1870.

Por lo general la limpieza del cuerpo en los niños escolares no iba más allá de las partes visibles. Varios factores influían en un mayor o menor grado de aseo personal, el aprovisionamiento de agua, la enseñanza, concretamente de la madre, sobre la importancia de estar limpio, el origen campesino y el nivel económico de la familia. Piojos, pulgas, garrapatas, niguas, pies presa de onixis y deformaciones en los pies por no llevar calzado, bacterias y parásitos intestinales, carencia total de higiene dental, era el caldo de cultivo para la propagación de enfermedades. Desde finales del siglo XIX, dado que se consideraba a la escuela como el lugar donde se encontraba el futuro de la nación, los maestros tuvieron la responsabilidad de fomentar hábitos de higiene en los niños y de formar conciencia sanitaria, que comprendía desde el uso del cepillo de dientes, hasta formación del hábito del baño diario, la exigencia de la limpieza de los vestidos, la adquisición de calzado, el orden y la limpieza del aula de clase.²²³

Las escuelas tenían que cerrar con frecuencia por la llegada de epidemias, como fue el caso de la escuelas de varones y de niñas del distrito de Pácora en el

²²² *El preceptor. Periódico de Instrucción pública*, Tomo II, No 35, Medellín, miércoles 1 de marzo de 1882, p.278.

²²³ LONDOÑO BLAIR, Alicia, *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*, p.86.

departamento del Sur en 1874,²²⁴ cerradas por una epidemia de sarampión; o el de la escuela rural de sitio viejo en el distrito de Titiribí cerrada por motivo de una epidemia de viruela.²²⁵ Para finales del siglo XIX en las escuelas se le examinaba a los alumnos los dientes, las uñas, la ropa interior, y la existencia de parásitos como piojos, pulgas y niguas.²²⁶



Dibujo de G. Vuillier, Grabado por Ch. Barbant, *En la escuela de Citas: echados por las pulgas* Grabado en madera, D. Charnay, "Ma dernière expedition au Yucatan", en *Le Tour du Monde: Nouveau Journal des Voyages*, vol. 5, París, 1887, Biblioteca Luis Ángel Arango. Imagen tomada de: <http://www.banrepcultural.org/huellas-de-la-infancia-en-colombia/estudiar/galeria>

Para la época en la que se publica por primera vez la obra de Julio César García sobre la *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, se venía acrecentando el debate por una pedagogía científica en la que el espacio donde se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje cobraba gran importancia.

²²⁴ AHA, República, Instrucción pública, 1874, Tomo 2786, folio 173.

²²⁵ AHA, República, Instrucción pública, 1882, Tomo 2788, folios 59 al 67.

²²⁶ GARCÍA VERGARA Lina, Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida diaria de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930, en *Historia y Sociedad* No. 13, Medellín, noviembre de 2007, pp. 141.163.

Una de las primeras condiciones que deben tenerse en cuenta para el progreso de la instrucción es la de que, cuando se exija a los padres que envíen sus hijos a la escuela, aquellos lo hagan con la confianza de que van a un lugar en donde por lo menos no pelagra su salud física, por causa de una mala aireación en los edificios, de iluminación deficiente o mal orientada, de desaseo general, de inadaptación de los bancos, mesas y útiles escolares al grado de desarrollo del niño, etc., pues de lo contrario descastado sería el padre que a sabiendas del peligro diera a sus hijos matrícula [en escuelas] incubadoras del raquitismo y de la tuberculosis, [de] los desarreglos nerviosos y las oftalmías de todo género[...]²²⁷

Señalaba el que fuera rector de la Universidad de Antioquia, que en el siglo XIX poco se había pensado en esto y que “el primer infeliz cuartucho fue en un tiempo habilitado de edificio escolar”, no había en ellos “ni una flor, ni una pintura, ni música de risas en los infantiles labios, ni trino de aves, ni canturrias alegres del agua en el patio sin sol”. Continúa el autor describiendo las lúgubres aulas de clase antioqueñas:

En un listón fijo en el muro se hallan colgadas las disciplinas, la férula, y la llave del calabozo, y por allí en desorden, sobre bancos desvencijados libros que ha mucho tiempo pasaron por la encuadernación, algunas pizarras rotas, número insuficiente de jises y un tablero desteñido. Si algo completa la decoración de esta sombría fragua donde se forjan los hombres del futuro, es esta leyenda que los pobres muchachos tendrán siempre a la vista: la letra con sangre entra.[...] Los edificios escolares estaban sometidos al patrón de las habitaciones comunes, y estaban muy lejos de satisfacer a las necesidades de la instrucción racional y científica; como las puertas eran bajas no se tenía la luz oblicua de arriba para abajo que es la que ofrece mejores condiciones, las bandas de claridad y de penumbra eran muy extensas, a causa de que no se practicaba la reducción de los muros y la sustitución por amplios ventanales; tampoco se tenía en cuenta para nada la orientación de la luz; la aireación era insuficiente, y como la altura del aula nunca llegó a los cinco metros que hoy exige la higiene, jamás llegó a tener capacidad para los siete metros cúbicos de aire que necesita por hora un niño de siete años, mucho menos los quince que más o menos pide uno de catorce; fuentes, lavados y retretes, eran cosas desconocidas de nuestros abuelos.²²⁸

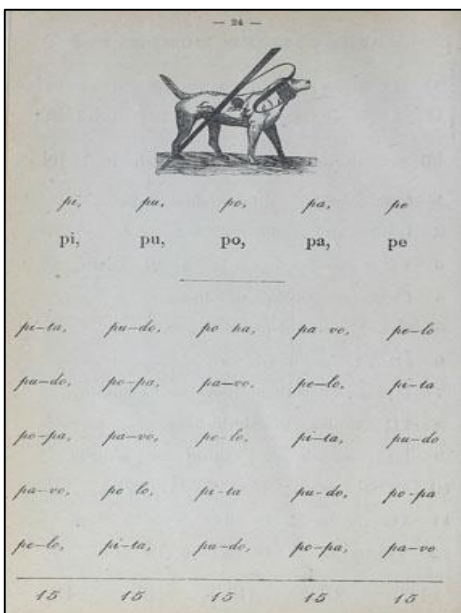
3.1.5 Mobiliario y dotación de útiles escolares.

Además de funcionar en edificios que no reunían las condiciones requeridas, las escuelas elementales estaban mal dotadas de mobiliario y útiles escolares, a pesar de los esfuerzos de la Unión y del Estado por distribuir material escolar. Los muebles eran escasos pero no faltaba en las escuelas algún gabinete, para que los maestros llevaran el archivo escolar; recopilaran los ejemplares de *El Monitor* o de *El*

²²⁷ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p. 126.

²²⁸ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p. 127.

Preceptor; guardarán las banderas; acomodarán los pocos ejemplares del tratado de Aritmética de Urculu, de la gramática de Bello, de los problemas de aritmética por Ricardo Carrasquilla, de la urbanidad de Carreño, del catecismo histórico de Fleuty o de los catecismos de Astete y de Therou; guardarán, almacenarán las pizarras, gises y demás útiles escolares con los que pudiera contar la escuela. Bancos, mesas, taburetes, tablones y pupitres completaban el mobiliario.



Silabarios, citologías, pizarrones, plumas y tinteros, hacían parte de la dotación escolar las escuelas públicas decimonónicas. La primera imagen corresponde a *Faustino Moreno R.*, *Manual objetivo para la enseñanza simultánea de lectura, escritura y cifras aritméticas*, vol. 1, Bogotá, 1893. Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de Libros Raros y Manuscritos, tomada de <http://www.banrepcultural.org/huellas-de-la-infancia-en-colombia/estudiar/galeria>. La segunda fue tomada de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro3/museo.htm>

De acuerdo con lo estipulado en los códigos de instrucción pública a los municipios les correspondía suministrar locales, muebles y útiles para las escuelas, disposiciones estas que no fueron cumplidas a cabalidad en los distritos. Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje los directores de las escuelas podían contar con diversos recursos de acuerdo a las rentas disponibles en su distrito para tal fin. Para escribir los alumnos podían contar con pizarras y gises, cuadernos, plumas, lápices y lapiceros; para la enseñanza de la lectura se podían servir de los

cuadros de citología fijados en las paredes, de los silabarios, de los juegos de alfabeto elaborados en cartón y de las cartillas de lectura; para la aritmética y la geometría de textos de cálculo, cajas de instrumentos de matemáticas (reglas, compases, escuadras, colores, lápices y pinceles); para las clases de dibujo de cuadernos, de libros y colecciones de imágenes; para la geografía mapas de la Unión de los Estados; así como de aparatos gimnásticos que acompañaron a los fusiles de palo en las clases de calistenia y ejercicios militares.

Decía Berrío frente a la legislatura de 1869 que a dos cosas había que atender para mejorar y ensanchar la enseñanza primaria: la construcción de unos locales y la refacción de otros, y la consecución de textos, útiles y enseres adecuados a esta clase de estudios. “Muchos podría proporcionar el Estado a los distritos, ahora que posee una buena imprenta, y los demás se podrían pedir a los Estados Unidos que sin duda es el país que más ha generalizado la enseñanza primaria y establecido mejores métodos para el rápido aprendizaje de los niños”²²⁹

En carta fechada en París el 6 de junio de 1870, Francisco del Valle, comisionado por el gobierno del Estado para la compra de una buena cantidad de útiles escolares pedidos a las casas de la Hachette & Company de París y Ribón & Muñoz de New York, informaba del envío de estos al país.

“Para las normales y superiores incluía: mapas y cartas astronómicas; cuadros para la enseñanza de la agricultura; colecciones de elementos geográficos, de dibujo y de mecánica, por Morín & Treska; colección mineralógica; cien muestras de geología agrícola, de mineralogía industrial y de zoología; seis tableros, cincuenta pizarras; seis juegos de alfabetos en cartones separados y de número arábigos y romanos; seis colecciones de imágenes, seis de cincuenta libritos de dibujo de Holdbrook y seis colecciones de aparatos del mismo, cada una de las cuales contenía dos cuadros murales, una caja de sólidos geométricos, una de sólidos aritméticos y otra de cartones en colores; seis globos terrestres magnéticos, seis planetarios y seis telurios; seis cajas de pesas y medidas decimales; seis colecciones de cuadros de sistema métrico por Tarnier; cuarenta y ocho diagramas fisiológicos; seis cajas de instrumentos de matemáticas (reglas, escuadras, colores, lápices y pinceles); seis brújulas pequeñas; seis termómetros, doce sifones de cristal, seis bombas, seis microscopios simples para estudios botánicos; seis linternas mágicas; colecciones de sentencias, juegos de libros, diplomas de honor y seis ejemplares de cada una de las obras de pedagogía y libros de texto más en boga.

Para las escuelas elementales llegaron 1.600 pizarras, 600 tinteros, 100 juegos de alfabetos, 25 cajas de pesas y medidas, y todas las colecciones y aparatos de la lista anterior en mayor número, pues ante todo se quería hacer práctica y objetiva la enseñanza[...]. Entre los textos

²²⁹ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, pp. 127, 136, 137.

que se compraron entonces para las escuelas había sesenta docenas del tratado de Aritmética de Urculu, de la gramática de Bello, de geografía universal, de teneduría de libros por Ortíz, del tratado de cálculo de D. Alejo Posse Martínez, de los problemas de aritmética por D. Ricardo Carrasquilla, de Urbanidad por Carreño, del catecismo histórico de Fleuty y de los catecismos de Astete, de Therou y el de perseverancia del Abate Gaume. Para las escuelas de niñas se pidieron treinta docenas de la urbanidad de Cuervo, de la moral de Vásquez y de la economía doméstica por Doña Josefa Acevedo de Gómez. Vinieron además cuarenta docenas de un compendio de agricultura y geología y 400 ejemplares de *El Institutor*, colección de varios textos de 500 páginas en cuarto.²³⁰

La Unión, no obstante que Antioquia había rechazado el código de instrucción pública, enviaba remesas de textos y útiles escolares, de manera más frecuente a partir de 1877 cuando el Estado adoptó dicho código y hubo en Antioquia un inspector de la enseñanza nombrado por el Gobierno Nacional. En febrero de 1878 el gobierno de Antioquia celebró un contrato con el señor Emilio Silva para que este último importara de Europa 100 globos terrestres, 50 colecciones de mapas, 200.000 cuadernos de escritura, 2.000 tinteros, 200.000 cuadernos de dibujo en blanco, 4.000 pizarras, 80 gruesas de porta-plumas, 500 gruesas de plumas de acero, 1.000 paquetes de tinta en polvo, 2.000 pliegos de papel marquilla, 80 gruesas de lapiceros, 200 compases de madera, 200 escuadras, 400 cajas de gises para tableros, 40 gruesas de panecillos de goma, 200 colecciones de muestras de dibujo, 100 aparatos Level de sistema métrico y 50 juegos de aparatos gimnásticos. Estos útiles llegaron todos en agosto del mismo año e inmediatamente fueron repartidos a las escuelas. Los maestros de “buena voluntad” se esforzaban por corregir los textos y útiles usados en las escuelas, y

“era frecuente la aparición de obras como la Geografía de Colombia de Díaz Lemos, que ya llevaba quinta edición; la tercera edición del Tratado de Puntuación y Acentuación de Juanuario Henao, [...] compendio del Manual del ciudadano, por Antonio M. Osorio, de cuya primera edición mandó comprar 800 ejemplares la asamblea de 1884.”²³¹

A pesar de los esfuerzos de orden nacional y estatal por lograr dotar a las escuelas del mobiliario y los útiles requeridos para su correcto funcionamiento, en la década de 1880 los directores seguían manifestando las faltas y carencias en este sentido. En carta de Rafael María Salas, director de la escuela elemental de niños del distrito

²³⁰ AHA, República, Instrucción pública, 1871, Tomo 2784, folio 175.

²³¹ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, pp. 140-145.

de Heliconia en el departamento del Cauca, con fecha del 6 de agosto de 1882 se informaba de las malas condiciones de la escuela y de la falta de útiles escolares:

[...] esta escuela que está bajo mi dirección está sumamente pobre de útiles, está mui desprovista i está en la última indigencia por falta de estos y de esta manera los deseos del gobierno son infructuosos. Fue cierto que el día de 5, es decir ayer, se recibieron unos útiles para esta escuela remitidos por la inspección general del Estado, pero tales útiles no satisfacen las necesidades que hai, por ser el número de niños asistentes algo considerable, i el número de útiles remitidos [...]muy pocos Firmado por Rafael María Salas.²³²

3.2 Los sujetos de la educación primaria

Si bien el escenario de la enseñanza elemental en Antioquia tuvo dos papeles principales representados por los alumnos y los maestros, a estos los acompañaron algunos más en la construcción y funcionamiento del andamiaje educativo de esos años. Los padres de familia debían matricular a sus hijos en las escuelas y hacerlos asistir a las lecciones diarias y demás actos obligatorios, además de proveerlos de los libros y útiles que la escuela no pudiera suministrarles. Los directores y subdirectores de instrucción pública, los gobernadores o presidentes de los Estados soberanos, jefes políticos, alcaldes, corporaciones municipales y párrocos, fueron otros de los sujetos participes de la obra educativa, cuyas atribuciones y deberes quedaron establecidos en los diversos códigos de instrucción pública.

Los directores de instrucción pública estaban encargados de velar por el cumplimiento de las leyes y disposiciones relacionadas con la educación, dirigir e inspeccionar la instrucción pública, establecer contactos internacionales para su progreso, hacer circular manuales de instrucción y prensa especializada, designar los métodos a seguir en las escuelas, poner en circulación textos de apoyo para alumnos y designar, previa aprobación del prelado, los libros para la enseñanza de la religión en las escuelas. A los gobernadores o presidentes de Estado les concernía además de las disposiciones anteriores, buscar el crecimiento de la instrucción pública, hacer que se recaudaran cumplidamente las rentas destinadas

²³² AHA, República, Instrucción pública, 1882, Tomo 2788, folio 91.

a la instrucción pública, llevar registros estadísticos de niños en edad escolar, número de matriculados en las escuelas, de los sueldos pagados a los directores de las escuelas, suspender o remover a los directores de escuelas de sus cargos, convocar a oposición de las escuelas y abrir escuelas de niñas.

Estaban dentro de las funciones de los alcaldes vigilar la asistencia diaria del director a la escuela, velar por el pago cumplido a los maestros, no permitir que los padres hicieran reconveniciones públicas a los directores, llevar estadísticas de los niños y niñas del distrito, y hacer cumplir la asistencia de los niños a las escuelas. El cabildo debía inspeccionar las escuelas, velar por la asistencia de los alumnos a ellas, hacer lo necesario por mantener escuela de niños y en la medida de lo posible de niñas, hacer cumplir las disposiciones sobre presentación de exámenes, nombrar examinadores, asistir a los exámenes y cuidar del edificio de la escuela; mientras que al párroco debía cuidar de que en las escuelas se enseñara la religión y la moral católica de acuerdo a los programas y libros aprobados para ello, promover la instrucción pública primaria entre los padres de familia, dar a los alumnos los domingos y días de fiesta de guarda lecciones catequísticas y preparar a los alumnos para la confesión y la comunión.²³³

3.2.1 Estudiantes y monitores.

Los estudiantes son los sujetos más numerosos de todos los que participan en la educación. En el censo de 1851, 2.601 habitantes, el 2,31 de la población aparecían registrados como estudiantes.²³⁴ El pensamiento liberal de la época creía en la

²³³ *Decreto organizando la instrucción primaria dado en ejecución de la ley de 2 de mayo de 1845*, capítulo 12 al 20; Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, sobre instrucción primaria, capítulos VIII al XIV; Ley de 2 de diciembre de 1857, sobre instrucción primaria, capítulos 8 al 12; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo X-XIV, 1866; *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado*, capítulo X-XIV, en *Boletín Oficial*, Medellín, No 432 al 437, fechados entre el 19 de diciembre de 1870 y el 16 de enero de 1871.

²³⁴ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín, Antioquia, 1850-1930*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2004, pp.17-20.

formación mínima de los ciudadanos, una instrucción básica en lectura, escritura, aritmética, geografía, moral y religión con algo de conocimientos útiles. La educación elemental estaba en expansión a todas las clases sociales, los niños entre los 7 y los 14 años, y las niñas entre los 6 y los 12 años, sin importar su origen social debían asistir a las escuelas, el Estado de manera gratuita buscó difundirlas a los diferentes rincones del territorio; la gama de estudiantes que acudió a los salones de primaria fue amplia, incluyendo niños, niñas, hijos de agricultores, comerciantes, artesanos, empresarios, mineros, empleados, de zonas urbanas y rurales.



Ramón Torres Méndez, *Un provinciano conduciendo a su hijo al colejo* [del Espíritu Santo], Bogotá, 1850, Litografía coloreada sobre papel, Editada en 1910 por Víctor Sperling, Leipzig, Colección de Arte del Banco de la República, Bogotá. Imagen tomada de: <http://www.banrepcultural.org/huellas-de-la-infancia-en-colombia/estudiar/galeria>

Entre 1845 y 1848 el número de estudiantes en las escuelas públicas pasó de 1865 a 2738, un aumento del 47%, es probable que esto se debiera a la gran importancia que los grupos dirigentes antioqueños le estaban dando a la educación elemental expresada en las diversas iniciativas encaminadas al fortalecimiento de este ramo de la instrucción pública . En 1859 había 7200 estudiantes en todo el Estado, era notable el aumento de la escolaridad de las mujeres ya iban a la escuela 2.356

niñas. Entre 1859 y 1866 la educación tuvo un retroceso. En términos cuantitativos pasó de 7248 estudiantes a 6195; en 1869 prácticamente se había duplicado el número de escolares para llegar a 14792.²³⁵ Según los datos incluidos en la Memoria presentada a la Asamblea de Antioquia por el Secretario de gobierno del Estado en 1871, los niños de 7 a 14 años eran 35.355 y las niñas de 6 a 12 años eran 27.271, un total de 62.616, de ellos estaban escolarizados 16.897 niños y niñas.²³⁶ En 1873 a los establecimientos públicos de educación primaria asistían 14.874 alumnos y a los libres 6.587, en total 21.461. El número de alumnos estaba en razón de 1 a 17 con la población, aproximadamente la tercera parte del número de los niños de 7 a 14 años y de las niñas de 6 a 12 años, recibía educación en el Estado.²³⁷

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se inició la transformación de un discurso pedagógico que ubicaba al alumno en una posición pasiva, receptiva y temerosa, a uno que lo ponía como un sujeto activo, experimentador, crítico, centro del proceso educativo²³⁸. Los alumnos fueron considerados en los códigos como seres que debían ser dirigidos, gobernados y examinados de manera continua. Niños y niñas se vieron obligados a cumplir las reglas de disciplina del establecimiento educativo, a tratar a sus compañeros y superiores de acuerdo a los normas de urbanidad y no participar en “tumultos, riñas, algazaras, ni desordenes de ninguna especie”, a comportarse de acuerdo a las consideraciones de la moral y la religión católica, con sentimientos de amor a la patria, consagración al trabajo y la idea de un ser supremo.²³⁹

²³⁵ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, Escuelas y colegios durante el siglo XIX, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 355-362.

²³⁶ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1873, p.46

²³⁷ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1874.

²³⁸ Ver SALDARRIAGA VÉLEZ Oscar y SÁENZ OBREGON Javier, La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX, en RODRÍGUEZ, Pablo y MANNARELI, María Ema, *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2007, pp.391-415.

²³⁹ Ley de 2 de diciembre de 1857, capítulo 9, deberes de los directores de las escuelas primarias, artículo 44.

La idea prusiana de orden y disciplina en los centros educativos se veía expresada en los códigos y reglamentos escolares en los que se disponía el control de los movimientos de los alumnos y del espacio escolar por parte del maestro

Artículo 35. Sea cual fuere el método de enseñanza que se establezca en la escuela los alumnos estarán divididos por clases, y cada clase presidida por un monitor para mantener el orden i la disciplina. En cada clase los niños estarán colocados en el orden que se haya establecido, ya sea conforme al aprovechamiento, ya conforme a la edad o a la numeración con que se designen. Para entrar i salir de la escuela i para concurrir a cualquiera parte a donde deban ir reunidos, lo harán siempre en formación i ocupando cada uno el lugar que le corresponda.

Artículo 36. En la escuela se observará una estricta disciplina. Todo movimiento dentro de ella se hará con orden i regularidad; en ningún caso podrán los alumnos pasar de un punto a otro en grupo o pelotón, sino que siempre deben hacerlo en hilera i en el orden de preferencia que se les haya señalado.

Artículo 37. Se tendrá especial cuidado en que durante las horas de enseñanza no se encuentre ningún niño ocioso; en que todos los niños concurran diariamente a la escuela, exigiendo que estén siempre aseados en su persona i vestido: en que haya mayor orden i compostura en la escuela; i en que los niños traten siempre con el debido respeto al Director, a sus superiores y a las demás personas que concurran a ella.²⁴⁰

Para acompañarlos en su labor, los maestros contaban con los monitores, una categoría especial de alumno dedicada a la formación y disciplina de los demás compañeros, posición de orgullo y no en pocas ocasiones de abuso y de odios. Los monitores recorrían las mesas de las diferentes clases corrigiendo a sus condiscípulos en sus distintas labores de lectura, escritura y aritmética, y propiciándoles castigos si sus comportamientos no obedecían a lo establecido. La base de la enseñanza mutua, el método más aplicado en las escuelas de Antioquia hasta entrada la década de 1870, fue el sistema de monitores.

En el *Manual de enseñanza mutua* redactado por José María Triana, publicado en 1845 y de alguna difusión en nuestro medio escolar durante las décadas siguientes, este pedagogo colombiano destinó los capítulos 7° y 8° a presentar disposiciones sobre los monitores que pueden resultar útiles para entender el peso de estos sujetos en el escenario escolar

La necesidad de enseñar y supervigilar, ha probado la de tener fuera del maestro, instructores que llevan el nombre de monitores y que se eligen entre los mismos niños [...] escogidos entre los otros, deben ser los más instruidos en el género de enseñanza que se les encarga, como

²⁴⁰ *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, artículos 35

también los más distinguidos por su buena conducta.[...] Estos funcionarios están divididos en dos grandes clases: la de monitores generales, que mandan a toda la escuela, i la de monitores particulares, subordinados a los primeros, pero que instruyen y supervisan una clase. Los monitores generales representan al maestro y tienen la responsabilidad de toda la escuela.[...]

El monitor general de escritura que este de servicio debe llegar antes que todos a la escuela y media hora antes de su apertura. Luego que entra examina si todo está en orden; si las pizarras, los cuadros y otros objetos movibles están en su lugar, saca la pluma, el tintero y la lista de presentes i ausentes; previene la campana, y un cuarto de hora antes de que entren los niños abre la puerta a los monitores, a quienes pasa lista.[...]

Después de practicado todo lo dicho, hace que los monitores ordinarios dispongan las cosas de la manera conveniente; abre la puerta a los niños a la hora precisa y los dirige a las mesas respectivas, haciendo que permanezcan de pie detrás de los bancos; sube a la plataforma, examina con cuidado todos los movimientos, mantiene y hace mantener el orden por los monitores de servicio que están colocados sobre sus bancos. En seguida da la señal para que los niños se pongan de rodillas y recen en alta voz el Padre nuestro y Ave María para ofrecer las obras del día.²⁴¹

Concluida la oración daba la señal para que los alumnos entraran en los bancos e iniciaran sus clases de acuerdo a la distribución del tiempo establecida. Finalizada la jornada escolar leía en voz alta la lista de los niños buenos y malos, llamaba a los niños que estaban contenidos en ella y los hacía parar contra la pared para recibir las recompensas o castigos que merecían; aunque los castigos debían ser aplicados solamente por el maestro, el monitor general ordenaba, según la necesidad, a los niños que se comportaban de manera inadecuada, que salieran de los bancos, que se colocaran al final de la clase, que estuvieran de pie, de rodillas o que tuvieran suspendida a cuello una marca que indique la falta por la cual se les castiga.²⁴²

Por encima de los monitores en la jerarquía de las escuelas estuvieron los maestros, directores y subdirectores de las escuelas de los que nos encargaremos a continuación.

²⁴¹ TRIANA, José María, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, Bogotá, Impreso por J.A. Cualla, 1845, pp.36-37.

²⁴² TRIANA, José María, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, p.39.

3.2.2 Los maestros.

Desde la colonia hasta bien avanzado el siglo XIX los cabildos fueron los encargados de autorizar y controlar la actividad de los maestros. Las corporaciones municipales tuvieron como función verificar la capacidad pedagógica, moral y religiosa, de aquellas personas dedicadas a la instrucción, siempre que por cercanía les fuera posible realizar las visitas de inspección correspondientes.²⁴³ El maestro se vio inmerso en un proceso que lo fue diferenciando del cura, del cuidador de niños, hasta llegar a perfilarse ya en el siglo XX como un individuo secular y público, identificado con un saber específico portador de un estatuto que no lo recibe de la Iglesia sino del poder político.²⁴⁴

En el virreinato del Nuevo Reino las primeras letras las enseñaban generalmente blancos pobres con escasa formación académica y clérigos, en los primeros años de Independencia el profesorado empezó a reclutarse dentro de los sectores de campesinos, artesanos y de pequeños comerciantes. A pesar de que entre las décadas de 1820 a 1850 varias generaciones de maestros instruidos en el método lancasteriano fueron graduados de la Escuela Normal de Bogotá, como el respetado maestro antioqueño Víctor Gómez, iniciando la formalización de la profesión docente colombiana, estos constituían un porcentaje bajo del total de instructores y esta función social la seguían desempeñando hombres y mujeres de los que poco o nada se sabía acerca de sus conocimientos y uso de métodos propios a la enseñanza.²⁴⁵

En cada uno de los 89 distritos que tenía el Estado en 1857 había por lo menos una persona dedicada al oficio de maestro de escuela, esto si tenemos en cuenta lo

²⁴³ Sobre los maestros en la colonia ver: NEWLAND, Carlos. La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial, en MARTINEZ BOOM, Albert y NARODOWSKI, Mariano (comp.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, 1997, pp.17-36.

²⁴⁴ ZULUAGA DE ECHEVERRY Olga lucía, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987, p. 149.

²⁴⁵ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, pp.57-66.

dicho por José María Samper en su ensayo general de geografía sobre la existencia de escuelas de primeras letras en Antioquia. En 1866 había sesenta escuelas públicas de niños y catorce de niñas, cincuenta privadas de niños, setenta y una de niñas de la misma clase, en total ciento noventa y cinco escuelas primarias, con aproximadamente el mismo número de maestros, tal vez un poco más si se tiene en cuenta aquellas escuelas que por el número de niños atendidos contaban con subdirectores. Siguiendo la fórmula anterior digamos entonces que en 1873 eran 97 maestros públicos de niños, 47 de niñas, 135 particulares de niños y 155 de niñas; en 1875 había 91 profesores públicos de varones, 51 de mujeres, 128 privados de hombres y 131 de mujeres; en 1886 121 maestros públicos y 145 maestras.

Estos sujetos respondían a la demanda sin precedentes de educación proveniente de los hijos de empleados, empresarios, comerciantes, tratantes, artesanos, hacendados, mineros, ganaderos y agricultores, de los diferentes distritos. Los maestros constituyeron un grupo diverso en la época estudiada, formado por religiosos, normalistas, profesionales, pero sobre todo por hombres y mujeres con un mínimo de formación y un poco de vocación de servicio que buscaban una manera modesta y estable de ganarse la vida. Muchos de ellos fueron fundadores y constructores de escuelas privadas y libres de ciudades, pueblos y zonas rurales.

Para ser nombrado director de una escuela primaria, de acuerdo a los códigos de instrucción pública vigentes en Antioquia hasta 1876, era requisito tener buena conducta moral y religiosa, no haber sido condenado a pena infamante, tener la instrucción suficiente en las materias que eran objeto de enseñanza en las escuelas primarias, conocer la teoría de los métodos de enseñanza, especialmente su aplicación práctica, y no padecer enfermedad contagiosa. Todos los años había concursos de oposición a las escuelas vacantes, la Dirección general fijaba avisos y publicaba en los periódicos, el listado de vacantes, los sueldos asignados para ellos y los días en qué se realizarían los exámenes. Los nombramientos los efectuaba el presidente del Estado, previa aprobación de los exámenes por parte de los aspirantes. Quien fuera nombrado como Director de escuela se debía

presentar ante el alcalde del distrito para prestar juramento Constitucional y recibir del cabildo el inventario de los muebles, útiles, edificio y demás enseres escolares.

En cuanto a las maestras se disponía que para ser directoras se requería poseer muy buena conducta moral y religiosa; ser mayor de 15 años siendo casada o teniendo madre, abuela u otro pariente próximo de quien dependa y que sea de buena conducta o ser mayor de 25 años; no haber sido condenada a pena infame ni por vicio, tener instrucción suficiente en las materias que son objeto de enseñanza; conocer la teoría y métodos de enseñanza; no padecer enfermedad contagiosa.²⁴⁶

Como fichas claves del sistema educativo a los directores de escuela les correspondía mantener el orden en la escuela haciendo que los alumnos cumplieran la disciplina del establecimiento; hacer uso de los métodos de enseñanza establecidos; inculcar a los alumnos el amor y veneración a la moral, y noción de obediencia a la ley; habituar a los niños a proceder en todo momento con orden y regularidad, a portarse en todas ocasiones con buenos modales y a estar siempre limpios y aseados sin importar su condición social. Debían mantener contacto con los padres de familia de manera que les pudieran dar aviso de los vicios y malas inclinaciones que notaran en los niños. Debían además dar parte al Alcalde del distrito de los desórdenes que se cometieran dentro o fuera de la escuela por alumnos y que su autoridad como Director no bastaba para corregir; custodiar los documentos del archivo, cuidar de la conservación de los muebles y útiles llevando la cuenta exacta de ellos y haciendo que todo se mantuviera en orden; cuidar de la conservación y buen estado del local de la escuela, impidiendo su deterioro dando parte oportunamente al Cabildo para que se hicieran las reparaciones necesarias y

²⁴⁶ *Decreto organizando la instrucción primaria dado en ejecución de la lei de 2 de mayo de 1845*, artículos 246-247; Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, artículo 94; Lei de 2 de diciembre de 1857, sobre instrucción primaria, capítulo 13, artículos 59 y 62; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, Título II, capítulo XIX, artículo 153; *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado*, capítulo X-XIV.

principalmente dar las lecciones diarias sobre las materias de enseñanza que le estaban encomendadas.²⁴⁷

La sociedad esperaba de los maestros que dieran ejemplo de atención, respeto, urbanidad y buenas maneras con todas las personas con quienes tuviera necesidad de tratar, no se ocuparía de pleitos, ni debía concurrir a tabernas ni casas de juego, ni asociarse a jugadores, ebrios o a personas que fueran reputadas como inmorales. Los maestros podían ser removidos de sus cargos por profesar o hacer manifestación de opiniones consideradas irreligiosas, inmorales o sediciosas, por el abandono en el cumplimiento de los deberes religiosos a que obligaba la iglesia, o de los deberes morales como hijo, padre o esposo, por la embriaguez, el juego y cualquier otro vicio o inmoralidad que perjudicara la buena educación; por la falta de asistencia diaria a la escuela por el tiempo prevenido, por la falta de aptitud para hacerse obedecer y respetar de los alumnos, para mantener el orden en la escuela y hacer eficaz la enseñanza, por ser poseedor de un carácter iracundo y precipitado, por enfermedad contagiosa o “por cualquier vicio, costumbre, defecto moral o intelectual”, del cual resultara inhabilidad para ejercer sus funciones. Quien fuera destituido por inmoralidad no podría ser restituido sino 5 años después, previa comprobación de la restitución de su falta.²⁴⁸

La necesidad de mejoramiento de la educación elemental partía de una mejor formación en los maestros. Para ninguna escuela debía nombrarse maestro sino en calidad de interino, mientras no estuviera formado en una de las Normales, proponía el Director de Instrucción Pública de Antioquia al Secretario de lo interior y relaciones exteriores de la Unión en 1873

²⁴⁷ Lei de 2 de diciembre de 1857, sobre instrucción primaria, capítulos 8 y 9; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulos IX y X; *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado*, 1871, capítulos IX y X.

²⁴⁸ Lei de 2 de diciembre de 1857, sobre instrucción primaria, capítulo 12; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo XIII; *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado*, 1871, capítulos XIII.

No debemos hacernos ilusiones, nuestro progreso en esta materia casi es ficticio mientras no se coloque al frente de cada escuela un maestro graduado en la Normal, que conozca los buenos métodos, y que haya amoldado su carácter a la noble y distinguida profesión del Institutor. Si no se ha recibido la instrucción especial que el encargo necesita si no se conocen los buenos métodos, i si se ignora la manera de enseñar i aún la de castigar provechosa i prudentemente la marcha de las escuelas tiene que ser lenta e irregular. Orden i método garantizan el acierto en todas las obras humanas; pero especialmente en la educación, puede decirse que a eso se reduce todo.²⁴⁹

En el DOIP de la Unión aceptado en Antioquia a partir de julio de 1877, el maestro cobraba una dimensión superior al convertirse en el ciudadano ideal. Preparado en las escuelas normales debía ser un individuo con influencia en la vida pública aldeana, 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.²⁵⁰

Bajo la representación liberal debía ser un compromiso de los directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, velando por instruirlos en los derechos y deberes que tenían como colombianos. Los institutores públicos tenían plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refería a su educación, y debían vigilar su conducta dentro de la escuela y fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna. Se esperaba de ellos que fueran dignos y leales en sus relaciones, benévulos y afables en su trato, cumplidos en sus maneras; pero mostrando siempre firmeza de carácter para hacerse obedecer y respetar. Las faltas contra el pudor, la temperancia, la moderación, el aseo, así como todo abuso patente en su vida doméstica, de la autoridad de padre, marido o jefe de familia, serían castigadas en un maestro de escuela con la pérdida del empleo.²⁵¹

²⁴⁹ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores, 1874, p.235

²⁵⁰ LOAIZA CANO Gilberto, El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870, *en Historia Crítica*, Núm. 34, Universidad de los Andes, Bogotá, p. 64.

²⁵¹ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, artículos 33, 53 y 54

Las escuelas de niñas y las mixtas serían regentadas solamente por señoras de notoria respetabilidad y ejemplar conducta. Las escuelas de varones podrán ser confiadas a señoras que reunieran las aptitudes necesarias; y cuando existiera competencia a la opción de una escuela primaria de niños, entre individuos de diferente sexo, en igualdad de circunstancias, se daría la preferencia a las mujeres. De acuerdo al decreto no podían ser nombrados directores de escuelas sino los individuos que hubieran obtenido el certificado o diploma de maestro emitido por una escuela normal, en caso de que no hubiera individuos que lo tuvieran podían ser nombrados empleados de las escuelas, aquellos que reunieran las condiciones enunciadas en los decretos anteriores. Se decía que los directores de escuela durarían en su cargo el tiempo de su buena conducta.²⁵²

Una de las consecuencias de la guerra de 1885 en lo que se refiere a educación fue la prevalencia del número de maestras sobre el de maestros en la instrucción pública, “pues los varones que no se alistaron en uno de los bandos beligerantes, hubieron de abandonar una profesión que no les brindaba si quiera lo indispensable para vivir, pues sólo por una abnegación si ejemplo permanecieron algunos hasta seis meses al frente de sus escuelas sin que les fuera cubierta la pobre nómina.”²⁵³

El DOIP liberal, pretendía la formación de un intelectual que respondiera al proyecto educativo que impulsaba, es decir de corte laico y con gran prestigio social. Liberales y conservadores se preocupaban por la formación de un maestro de conducta intachable, idónea en los asuntos relativos a su profesión. Para el liberalismo el maestro debía poseer una moral civilista y ser agente del Estado, se concebía a la escuela y al maestro como los instrumentos necesarios para establecer los contactos entre la ideología liberal y la sociedad, con el propósito de construir una nueva nacionalidad, difundir y consolidar un nuevo orden social en oposición a los ideales tradicionales de la colonia, los cuales estaban expresados en la ideología del clero. Para el gobierno de Antioquia y el clero, el maestro debía

²⁵² DOIP 1870, artículos 265, 270-275

²⁵³ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p. 92.

ser soporte para mantener y consolidar la instrucción moral y religiosa en las escuelas, es decir, sometía al maestro y a la escuela al directo control del clero.²⁵⁴

Los informes de directores de escuela y otros funcionarios de la instrucción pública permiten un acercamiento a la realidad que debían enfrentar los maestros en sus prácticas cotidianas como los sujetos que materializaban las ideas circulantes sobre educación elemental. Con frecuencia los maestros fueron acusados por incurrir en fallas en el cumplimiento de sus funciones y deberes cívicos, pedagógicos, morales, religiosos y políticos. En 1871 el joven Víctor Gómez, director de la escuela de niños de Rionegro fue señalado por algunos vecinos y padres de familia de no cumplir con los requisitos necesarios “para acompañar los adelantos de nuestros hijos, que afianzaran más tarde el progreso del país”. Los vecinos solicitaban el retiro del director y el nombramiento del joven Juan de Dios Moreno, “que arrastra no solo las simpatías del pueblo de Rionegro por su moderación característica, sino también porque reúne las apetecibles cualidades de honradez, talento, laboriosidad y regular instrucción”; al parecer el director Gómez a pesar de “ser un joven muy recomendable por su honradez, moralidad y buenas costumbres”, no tenía “la actitud propia para regentar una escuela primaria, porque le falta el método necesario para poder transmitir sus conocimientos a los niños y porque su carácter candoroso y pusilánime lo hacen impotente para sostener en la escuela el orden y la buena disciplina.”²⁵⁵

Con fecha de 2 de mayo de 1871 y firmado por Rafael Botero en su calidad de Inspector de Instrucción Pública del departamento de Sopetrán, se remitió al secretario de gobierno copia del diligencias practicadas en Liborina en comprobación de la mala conducta del director de la escuela pública de aquel distrito. El jefe municipal y curador de la educación de ese distrito, Juan Pablo Escobar, teniendo en cuenta los informes de los examinadores y de las visitas realizadas en la escuela, en los que se denunciaba la mala labor del director, había

²⁵⁴ AGUDELO ARENAS Omar, Las Escuelas Normales en el Estado Soberano de Antioquia, p. 56.

²⁵⁵ Informe del cabildo de Rionegro a la Dirección General de instrucción pública, AHA, República, Instrucción Pública, Tomo 2873, año 1871, folios 144-151.

decretado: “procédase a levantar una información de testigos para averiguar y comprobar en debida y legal forma, la ineptitud y mal desempeño del actual director de la escuela”. El director era Germán Isaza. Se enviaba, entre otros documentos, copia de la declaración bajo juramento de varios vecinos dando testimonio de la incapacidad de Isaza para desempeñarse en su labor. Se decía de él, que: “no da la asistencia necesaria a la escuela, porque el que declara ha visto la escuela cerrada varios días por estar ausente fuera de lugar el director, quien se ha ido sin licencia”; otro vecino afirmaba que “el señor Isaza es de un carácter precipitado e iracundo, por lo cual trata mal a sus discípulos”, el proceso concluyó con la destitución del director y el nombramiento de Fabricio Rivera en el cargo.²⁵⁶

La presión política y por creencia religiosa fue otra de las situaciones que debieron enfrentar los maestros. Según informe presentado por don Fidel Cano, visitador del Oriente, se anotaba sobre la escuela de varones de San Carlos. “Esta escuela contaba en abril último con 23 alumnos de los que solo asistían 18 con regularidad a las clases. Dirige la escuela el joven Ángel María Hernández, quien para continuar en sus funciones comprobó pertenecer al partido liberal”. El presbítero José Hincapié quien regentó accidentalmente la escuela de varones de Guatapé entre 1879 y 1880 siguiendo el nombramiento que le hiciera la Corporación municipal, fue removido de su cargo debido a su condición de clérigo dejando sin maestro a la escuela y a los alumnos sin clases por “falta de una persona idónea” que la dirigiera²⁵⁷

Los salarios de los maestros dependían de la riqueza del distrito donde ejercían su labor, así, mientras que el sueldo del director de la escuela de varones de Manizales en 1871 era de 540 pesos, el de la escuela de Pácora recibía 360 pesos.²⁵⁸ Los bajos salarios y el retraso en su pago llevaban a los maestros a que enviaran cartas al Director General para que autorizara el aumento de su sueldo, como la enviada por el director de la escuela de niños de Cañas Gordas, Vicencio Sanmartín, en la

²⁵⁶ AHA, República, Instrucción Pública, Tomo 2874, año 1871, folios 7-9, 42.

²⁵⁷ *El preceptor. Periódico de Instrucción Pública*, Tomo II, No 1, Medellín, lunes 26 de enero de 1880, p.7.

²⁵⁸ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folios 250-259.

que luego de resaltar el progreso escolar del distrito, que pasó de 18 a 62 matriculados en unos cuantos meses, solicita un aumento en su asignación salarial:

hoi[...] el plantel ha ganado muchísimo i ya se podrá trabajar con utilidad para la juventud siempre que se remunere el trabajo, pues la insalubridad del clima, los muchos quehaceres, la escases de sociedad hacen difícil, mui difícil la vida en este pueblo[...] se le solicita al Director de Instrucción Pública se digne mejorar el sueldo del preceptor.²⁵⁹

Otro aspecto que se puede rastrear a través de los informes de los funcionarios dedicados a la instrucción pública es el crecimiento de las *vocaciones pedagógicas* gracias a la labor de las escuelas normales a partir de la década de 1870; y la presión a la que eran sometidos los maestros con la vinculación y garantías de conservación de sus nombramientos en la dirección de las escuelas, como se hace visible en la siguiente carta enviada por un maestro de escuela a la Dirección de Instrucción Pública:

Dirección de la escuela elemental de niños de Heliconia, 22 de enero de 1882.

Ciudadano presidente, Director General de Instrucción Pública del Estado.

Señor:

Visto el artículo 2° del Decreto número 55 de 27 de diciembre último (registro oficial número 622) en que se declaran a oposición las escuelas en interinidad o en propiedad. Por tanto Presidente, en vista de la parte final del artículo ya citado, me opongo en legal forma a esta escuela i que me la decretéis aunque sea en interinidad. Hace cuatro años poco más o menos que la estoy sirviendo o regentando, esto es después del Código Sobre Instrucción Pública o de su sanción. También manifiesto al ciudadano presidente, que yo estudié durante casi 3 años en la Escuela Normal del Estado, i al ganar ya casi los cursos en aquel establecimiento o mejor dicho, al obtener el diploma, se ofreció la guerra del año 1876, por cuya causa se clausuraron todos los establecimientos de educación[...] Ciudadano Presidente, el amor que tengo a la educación i el interés que poseo por educar niños es que me ha hecho constante en la empresa que ha tiempo emprendí i que seguiré en la misma constancia si el ciudadano presidente atiende a la solicitud que le hago. Mi vocación favorita es enseñar i educar niños, no tengo otra y quisiera templar esta ardiente que tengo por la enseñanza hasta la última hora, nací para eso, pues amo con valor esta vocación[...]²⁶⁰

El DOIP aceptado en Antioquia por disposición de Julián Trujillo contemplaba la creación de sociedades de institutores conformadas por los Directores y Subdirectores de las escuelas de ambos sexos del Estado; los miembros de los Consejos de Instrucción pública y de las Comisiones de vigilancia; los amigos de la educación que fueran nombrados por la sociedad; y los alumnos de las escuelas

²⁵⁹ AHA, República, Instrucción Pública, Tomo 2874, año 1871, folio 211.

²⁶⁰ AHA, República, Instrucción pública, 1882, Tomo 2788, folios 9 y 10.

que la sociedad juzgara acreedores a este honor; estas serían presididas en cada Estado por el Director de la Escuela normal. Estarían orientadas a conservar vivo en los institutores públicos el sentimiento de su vocación y continuar su instrucción por reuniones regulares, cursos, lecciones aisladas, consultas, conversaciones, tesis escritas, estudio de ramos particulares de enseñanza, lecturas y otros medios recomendados en los reglamentos; mantener constantemente en agitación el espíritu público para la difusión de las luces; promover contribuciones voluntarias con el mismo objeto; buscar los medios de llevar la instrucción a los caseríos distantes de las escuelas; apoyar y levantar a los jóvenes de verdadero mérito que por su pobreza se hallen imposibilitados para desarrollar sus talentos; estudiar y proponer al Director de Instrucción Pública las medidas convenientes para el progreso de la instrucción popular; trabajar en la perfección de los métodos i textos de enseñanza; mantener correspondencia con las sociedades de la misma especie de los otros Estados, sobre objetos conexiónados con el progreso de la instrucción.²⁶¹

En agosto de 1882 Laureano Sanín, visitador del círculo 3° del Estado presentó una interesante propuesta para la convocatoria a una asamblea de institutores, visitadores e inspectores de instrucción pública y la conformación de la sociedad de institutores de Antioquia

la idea es [...]solicitar de la Dirección General de Instrucción Pública, la convocatoria de una asamblea de institutores para el mes de diciembre próximo[...]” con la intención de tratar diversos asuntos relacionados con el ramo en el Estado de Antioquia.[f. 162] “El sabido código de Instrucción Pública que nos rige[...] dispone la organización de la sociedad de institutores y hasta el presente nada se ha hecho a este respecto[...]” En la asamblea se podría “reglamentarse dicha sociedad, bajo la inmediata inspección del señor Director General, y esto y nada más que se hiciera constituiría un triunfo en favor de la instrucción. La asamblea puede ser presidida por el señor Director general o por el señor inspector, y a ella deben concurrir los visitadores, quienes por razón de su empleo conocen bien el estado de las escuelas de sus respectivos circuitos y las necesidades que hay en ellos.

²⁶¹ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título III, Capítulo VII, sección primera.

El Inspector General de Instrucción Pública respondió de manera negativa dicha petición argumentando falta de presupuesto para tal fin. En octubre 10 de 1882, desde Fredonia el visitador Sanín insiste en su idea:

Creo de suma utilidad la reunión de la mayoría de institutores del Estado por cuanto este medio adoptarían tales empleados, después de un maduro examen, los métodos más adecuados para enseñanza, depurados de todo aquello que no contribuya a su perfección, i su difusión, a su sencillez y armonía, todo lo cual daría unidad en los métodos y en la acción y quizá esfuerzos simultáneos hacia un solo objeto[...] para amalgamar todos los elementos discordantes en el ramo[...] para que se resuelvan puntos graves tocantes a disciplina, para que se adopten los medios mas eficaces para hacer efectiva la asistencia a las escuelas, no menos que el deseo de que se ponga al corriente a los directores de los últimos avances pedagógicos, se les dicte conferencias, se les aleccione en todo lo tocante a su profesión, se les estimule y procure formales lo mejor posible[...][f.164] daríamos además a la República una alta idea de nuestra propaganda civilizadora y de las elevadas miras de nuestro gobierno.²⁶²

A pesar de ser rechazada por Dirección General de Instrucción Pública esta iniciativa se constituye un antecedente interesante sobre la agremiación docente, la formación de maestros, la difusión de las ideas pedagógicas y da pistas de la existencia de un movimiento de renovación pedagógica en el Estado.

3.2.2.1 El maestro y la administración escolar.

El director era quien ejercía un gobierno permanente de los alumnos, definía las prácticas a que sus subalternos debían someterse con base en los Reglamentos distribuidos, llevaba los documentos de la escuela, presentando mediante ellos, informes mensuales. Eran de su competencia la organización del tiempo y el espacio escolar, el estudio de los decretos, reglamentos y demás disposiciones sobre la instrucción pública con el objeto de hacerlos conocer y aplicar. En lo que respecta a las funciones del subdirector, éste tenía las responsabilidades de bibliotecario y cuidado estricto del edificio escolar y útiles para la enseñanza. Como elemento novedoso, debía llevar registros diarios sobre las faltas graves cometidas por alumnos, los castigos impuestos, los efectos producidos y las notificaciones al respecto dadas a los padres de familia. Era de su función de igual forma, el registro

²⁶² AHA, República, Instrucción pública, 1882, Tomo 2788, folios 161-165.

de las visitas de inspectores, las observaciones realizadas, el modo como se cumplían, los medios para aumentar y regularizar la asistencia a la escuela, los inconvenientes en los métodos de enseñanza y las reformas para mejorarlos.²⁶³

Los cabildos debían hacer entrega de las escuelas públicas a los directores de escuela luego de que estos realizaran su juramento de posesión y recibirla cuando este cesara en el ejercicio de su función. La entrega y el recibo de la escuela se hacía de acuerdo a un inventario que contenía una descripción del estado en el que se encontraba el edificio, el número, calidad y estado de las mesas, bancos, tablas, libros, mapas, pizarras, los demás útiles escolares y los huertos y jardines con los que contara la escuela. De este inventario se elaboraban dos copias que debían ser firmadas por los miembros del cabildo y por el director, una copia sería para este último y la otra reposaría en los archivos de la corporación municipal. El director de la escuela sería el responsable de los muebles y útiles que faltaran y que no hubieran sido consumidos por el desgaste natural de su uso cotidiano, así como del deterioro del local cuando este fuera por negligencia y descuido.

En el número 2 de *El Preceptor* se le daba a los maestros algunas indicaciones acerca de los registros que debía llevar en su labor como administrador escolar: el libro de matrícula, el diario o libro de preparación de lecciones, el registro de asistencia, el registro de conducta y aprovechamiento y el de correspondencia y cuentas. El libro de matrícula tenía por objeto, entre otros, facilitarle al director la relación con padres de familia, conociendo su residencia. En él se debían consignar los siguientes datos: orden de presentación, fecha de inscripción del niño, nombre, edad, padre o acudiente, señas de la casa, calificación en el examen de admisión para indicar la sección a la que quedaba perteneciendo. En el diario se consignaban las fechas, la distribución por horas de la enseñanza y lo enseñado en cada materia. El libro de correspondencia era un copiator común en el que se consignaban las

²⁶³ OSSA MONTOYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instrucionista: el caso del estado soberano de Antioquia, 1867-1880, p. 137.

órdenes que recibían los maestros de las autoridades y la copia de las contestaciones dadas.²⁶⁴

Según el DOIP de 1870 cada Director de escuela llevaría un libro en que anotaría diariamente:

- 1º. Las faltas graves cometidas por los alumnos, los castigos impuestos para corregirlos i el efecto que surtan;
- 2º. Las visitas de los Inspectores, las indicaciones i prevenciones hechas por ellos, i el modo como se han cumplido;
- 3º. Las observaciones del Director sobre el carácter de los niños, las indicaciones hechas a los padres de familia i las faltas cometidas por éstos en contravención a las reglas de la escuela.
- 4º. Los medios que con mejor éxito pudieran emplearse para aumentar la concurrencia de niños a la escuela i para regularizar su asistencia a ella;
- 5º. Los inconvenientes í defectos que se noten en los métodos de enseñanza i las reformas que sea necesario introducir en ellos i en los textos adoptados;
- 6º. En general, todos los sucesos notables de la escuela, i las observaciones que el Director crea conveniente hacer.²⁶⁵

Los Directores de escuela estaban obligados a enviar el último día de cada mes al Consejo de instrucción pública del Departamento un informe elaborado con el diario de la escuela y copia de la lista de asistencia de que trata el artículo 110.

Donde lo había, el subdirector estaba bajo las inmediatas órdenes del Director; era su ayudante natural, el que auxiliaba en todas sus tareas, tenía a su cargo la enseñanza de las materias que aquel le designara, lo reemplazaría en los casos de falta temporal o absoluta, mientras se hacía un nuevo nombramiento. Tenía las mismas facultades y deberes que el Director.²⁶⁶

²⁶⁴ *El preceptor. Periódico de Instrucción pública*, Título 1, No 2, Medellín, lunes 17 de septiembre de 1877, pp.15, 27.

²⁶⁵ DOIP 1870, artículo 110.

²⁶⁶ Decreto Orgánico de Instrucción Pública 1870, artículo 86.

3.3 Prácticas.

3.3.1 Calendarios y horarios escolares.

En las disposiciones oficiales en materia de instrucción pública se presentaron las pautas para llevar a cabo el control del tiempo de permanencia de los niños en la escuela. Se enviaron relojes ojo de buey en las dotaciones escolares y se buscó regular el número de días en que se debían recibir clases en el año, la distribución de la jornada escolar, los periodos de vacaciones, los días de asueto, haciendo rigurosos los controles sobre las matrículas de los niños y niñas, buscando contrarrestar la flexibilidad de horarios y calendarios existentes en las escuelas.

Entre 1857 y 1886 en el Estado de Antioquia se dispusieron 3 calendarios escolares que establecían el tiempo en que las escuelas estarían abiertas durante el año. Hasta 1871 se dispuso que debían atender durante todo el año, salvo dos periodos de vacaciones de 15 días cada seis meses después de los exámenes finales; los días entre el 24 de diciembre y el 2 de enero; además de los miércoles, jueves y viernes de semana santa. Los domingos y fiestas de guarda solo se daría clase de religión y moral por parte del director de la escuela y del párroco cuando le correspondiera. El DOIPA vigente hasta 1876 establecía que después de cada examen semestral se daría un receso de 8 días en junio y otro de 20 días en diciembre; el DOIP liberal, vigente en el Estado desde el final de la guerra de las escuelas hasta 1885, establecía dos periodos escolares de cinco meses cada uno, y dos meses de vacaciones, junio y diciembre. Las escuelas se abrían el 10 de enero y el 10 de julio, y se cerrarían el 31 de mayo y el 30 de noviembre.²⁶⁷

²⁶⁷ *Decreto organizando la instrucción primaria 1845*, capítulo 9; Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, sobre instrucción primaria, capítulos VII; Lei de 2 de diciembre de 1857, capítulo 7; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo VII, *Decreto orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871 capítulo VII; Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título III, capítulo 9.

3.3.1.1 Matrículas.

Los tres últimos domingos del periodo de vacaciones de final de año, el alcalde debía invitar a los habitantes del distrito para que inscribieran a sus hijos en las escuelas, haciendo fijar en lugares públicos carteles avisando el día en que se abrirían las lecciones y las advertencias dirigidas a padres de familia. En esos días previos al inicio de clases, el cabildo y el párroco debían también exhortar a los habitantes de la parroquia para que cumplieran con el deber de procurarles a sus hijos la instrucción primaria. Todos los padres estaban en la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas, los que tuvieran dos o tres debían mandar por lo menos uno y los que tuvieran cuatro o más por lo menos dos, exceptuando aquellos que habitaban a más de media legua del lugar donde se encontraba la escuela. Quienes incumplieran con esta obligación podían ser sancionados con multas y otros apremios legales. Los padres de los niños inscritos por fuera de los tiempos estipulados debían pagar a favor de los fondos de la escuela el derecho de registro extraordinario.

La inscripción en la escuela la hacía el padre o la persona de quien dependía el alumno, en vacaciones o en los quince primeros días después de iniciadas las labores. El director de la escuela en desempeño de sus labores administrativas debía realizar el proceso de matrícula, de lo que quedaba evidencia en el libro establecido para ese fin que hacía parte del archivo escolar. No eran aceptados los niños de los que se presumiera sufrían de enfermedades como tifus, tuberculosis, cólera, viruela, sarampión, sífilis y difteria. Para su ingreso estos debían presentar certificación de persona “inteligente”. Sin ser inscrito en el registro, ningún niño podía ser admitido en una escuela pública.²⁶⁸

²⁶⁸ Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, sobre instrucción primaria, capítulos VI; Lei de 2 de diciembre de 1857, capítulo 6; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo VI, *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871 capítulo VI; Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título III, capítulo IV, sección tercera.

En el libro de matrículas de la escuela de varones de Medellín del año 1865 quedó constancia del registro escolar, entre otros, de

León Uribe, hijo de Crisóstomo Uribe y Berta Estrada, edad 9 años, su instrucción:

Lectura-----corriente e impresa.

Escritura-----Caracteres gruesos y en papel.

Religión-----Primera parte del catecismo de doctrina cristiana.

Aritmética-----Conoce las cifras.

[y] Miguel Antonio, hijo de Ramona Barrientos, edad 8 años, matriculado hoy 10 de enero de 1865, no tiene instrucción ninguna[sic].²⁶⁹

3.3.1.2 Distribución de las jornadas escolares.

El toque de la campana anunciaba la entrada a clases. Los directores de las escuelas, especialmente de las rurales, no eran muy estrictos con el cumplimiento en la llegada a la escuela, pues corrían el riesgo de quedarse sin alumnos y es de suponerse que a menudo debían esperar a que estos cumplieran con sus labores domésticas dentro y fuera de casa antes de llegar a recibir las clases. El primer día de clase del año, los niños se encontraban después de algún tiempo sin compartir en el escenario escolar, si es que ingresaban nuevamente a la escuela en la que habían culminado, ya que la deserción y la movilidad eran frecuentes. Los alumnos nuevos eran examinados en presencia del presidente del cabildo o de una comisión nombrada por él, para determinar el nivel en el que se encontraban.

Todos los días de la semana había entre seis y siete horas de clase, excepto los domingos y días de fiesta. Si en la semana no había festivo, la tarde de los jueves no habría clases y los alumnos junto al director podían salir a dar un paseo al campo para ejercitarse en la carrera, el salto, la lucha, el baño y demás ejercicios propios para desenvolver la agilidad y la fuerza. Si en la semana había festivo, la tarde del jueves se dedicaría a lecciones corrientes y la del festivo al paseo. Las horas de enseñanza no serían continuas, estarían divididas en la mañana y en la tarde, con

²⁶⁹ AHA, Fondo de instrucción pública, Tomo 2777. Años 1864-1865, folios 14 y 159.

uno o dos intervalos de descanso, que no sería tenido en cuenta en las horas de enseñanza. Para evitar el cansancio en los alumnos se mandaba a que no se continuara la misma lección por más de dos horas seguidas.²⁷⁰

El *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, escrito por José María Triana en 1845, texto de referencia para los maestros hasta la década de 1870, sugería que la jornada escolar se debía iniciar entre las 8:30 y 8:55 con la llegada del director, el monitor general y los monitores delegados a la escuela, con la intención de que pudieran preparar los muebles y útiles escolares, que para la enseñanza bajo el método lancasteriano incluía arena, pizarras, papel, varas, gises, plumas, tinteros, lápices y lapiceros para la escritura; textos, números, abecedarios, silabarios y vocabularios elaborados en cartón, cuadros grandes y pequeños para la lectura y la aritmética; escuadras, compases, reglas, semicírculos graduados, lápices blancos y cuadrados negros o tableros adaptables, donde se enseñaba dibujo lineal; y catecismos para la enseñanza de la religión, la moral y la historia patria.

Entre las 8:55 y las 9:09 se debía abrir la escuela a los niños, hacer la oración y tomar lista de asistencia. Las clases se iniciaban con los ejercicios de escritura; a las 9:55 se daría la orden de guardar los lápices; la hora siguiente estaría dedicada a la lectura, a las 11: 55 se culminaba la clase de aritmética, se hacía otra oración y los estudiantes salían a sus casas para volver en a las 2 de la tarde para repetir la rutina de la mañana cambiando la hora destinada a la lectura por una destinada al estudio de la doctrina o de la historia patria, y la dedicada a la aritmética por una de dibujo lineal si era que el director y los monitores tenían la instrucción necesario para realizarlo.²⁷¹

²⁷⁰ Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, sobre instrucción primaria, capítulos III; Lei de 2 de diciembre de 1857, capítulo 3; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo III, *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871 capítulo III; Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título III, capítulo IV, sección tercera.

²⁷¹ TRIANA, José María, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana comisionado especialmente al efecto por Director jeneral de instrucción pública*, Bogotá, Impreso por J.A. Cualla, 1845, p.52.

En disposiciones oficiales para el año 1886, se ordenaba que la distribución del tiempo se fijara en un lugar visible del local de la escuela, conforme al modelo siguiente, que no se podría alterar en ningún caso sino por la Dirección de Instrucción pública o el respectivo inspector del departamento escolar:

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	viernes	sábado
7 a 8	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
8 a 9	Lectura	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
9 a 10	Castellano	Historia patria	Castellano	Historia patria	Castellano	Historia patria
10 a 12	Religión	Moral	Religión	Moral	Religión	Moral
12 a 1	Historia sagrada	Geografía	Historia sagrada	Geografía	Historia sagrada	Geografía
1 a 2	Escritura	Escritura	Urbanidad	Escritura	Escritura	Urbanidad

Anales de Instrucción Pública, Tomo V, Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1885-1886, pp. 211-212.

La siguiente descripción de una jornada escolar de finales del siglo XIX, tomada de *Dimitas Arias*, de Tomás Carrasquilla, vislumbra que a pesar del afán de los gobiernos por regular el tiempo escolar, las dinámicas temporales de las cabeceras de distrito y de las zonas rurales obedecían a ritmos distintos:

[...]Tenían lugar tres sesiones cotidianamente: por la mañana, al mediodía y por la tarde. Para entrar y salir no se fijaron horas determinadas, por la sencilla razón de que en el pueblo no había reloj público; y de bolsillo, solo el cura y D. Juan Herrera, padre de Toto, lo gastaban. Así es que los niños no ansiaban el oír campanadas, sino una tosecita que salía de los lados del corredor y era preludio de la dicha estudiantil, pues no bien sonaba, cuando se abría la puerta, y asomaba, larga y escuálida, la figura de una viejecita, que decía con voz tediosa: Y' es l' hora pa largar. Con la cual se armaba el gran bochinche de la salida.²⁷²

3.3.2 ¿Qué se enseñaba?

Las materias de enseñanza en las escuelas primarias elementales para los niños y niñas del Estado, comprendían lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética, gramática castellana y urbanidad. En aquellos distritos en que lo determinara la respectiva Corporación municipal, se enseñaría además: nociones elementales de moral, geografía, historia, principios fundamentales del gobierno

²⁷² CARRASQUILLA, Tomás, *Cuentos*, Medellín, Bedout, [s.f], p.89.

político de la República y del Estado, así como las atribuciones y deberes de los empleados y funcionarios parroquiales. Siempre que fuera posible se darían también lecciones de dibujo, agricultura práctica, economía rural; bordado y economía doméstica en las escuelas femeninas.²⁷³

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de Antioquia (DOIP), “para mayor adelanto de la instrucción pública”, clasificó la enseñanza en escuelas de primero, segundo y tercer orden. Las primeras eran las de las cabeceras de departamento, las de segunda categoría estarían ubicadas en aquellas cabeceras de distrito que tuvieran una población de 6.000 o más habitantes, en la última categoría estarían todas las demás. Sobre los planes de estudio en cada una de ellas refiere lo siguiente:

Artículo 45. La enseñanza en todas las escuelas primarias de tercer orden comprende necesariamente: la Instrucción moral y religiosa, la lectura y la recitación, la escritura corriente, los conocimientos usuales, los elementos de la lengua castellana o española, el cálculo y el sistema legal de pesas y medidas, los elementos de aritmética aplicados a las operaciones prácticas y la urbanidad.

Artículo 46. La enseñanza en las escuelas de segundo orden, comprende a más de las expresadas para las de la tercero, las siguientes: la teneduría de libros, los elementos de cronología, los elementos de historia y geografía general y especialmente los de la geografía física y política de la república y del Estado, y de la historia de la una y del otro, dibujo lineal, la gimnástica, y los fundamentos del sistema constitucional y político de la Unión y del Estado

Artículo 47. La enseñanza en las escuelas de primer orden, comprende además de las de 2ª; las siguientes materias: las nociones de las ciencias físicas y de historia natural aplicados a los usos de la vida, la instrucción elemental sobre agricultura e higiene y la geometría industrial.

Artículo 48. Le correspondía a l Dirección general señalar los textos y métodos por los cuales debía darse la instrucción primaria; pero no se daría en ella la instrucción moral y religiosa, sino por los textos o libros aprobados por la autoridad eclesiástica.²⁷⁴

Como novedad se incluían la enseñanza de canto, y bajo los postulados de Pestalozzi se hacía obligatoria la enseñanza de conocimientos usuales que comprendían: división del tiempo, estaciones, los colores, los sentidos, las formas

²⁷³ *Decreto organizando la instrucción primaria 1845*, capítulo 5; Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, sobre instrucción primaria, capítulo V; Lei de 2 de diciembre de 1857, capítulo 1; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo VII, *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871, Título II, capítulo V.

²⁷⁴ *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado*, 1871, Título II, capítulo V.

de los objetos, uso de objetos familiares, nociones sobre animales, plantas e industrias simples, forma de la tierra y sus principales divisiones, países y capitales, Estados de la Unión con sus capitales, divisiones del Estado de Antioquia, y todas las nociones elementales que permitieran formar el juicio de los niños.²⁷⁵

La escuela sirvió además como institución trasmisora de valores cívicos, democráticos, religiosos y morales. Los principios rectores de la educación elemental antioqueña en cuanto a la enseñanza moral y religiosa como una obligación de la Instrucción pública, estuvieron presentes durante la existencia del Estado de Antioquia y no variaron siquiera con la entrada en vigencia de las disposiciones contenidas en el DOIP emitido por la Unión, ya que Antioquia no acató lo dispuesto en el artículo 36 sobre la no intervención del gobierno en materia de instrucción religiosa. Sostiene la historiadora Patricia Londoño Vega que la unidad estructural básica de la iglesia era la parroquia, conformada por el párroco, la casa cural, el despacho parroquial y el templo. El párroco o cura era la principal conexión de los feligreses con la Iglesia, estaba con ellos en cada etapa de la vida, desde el bautizo hasta la muerte. Residía en la cabecera de la parroquia y sus funciones iban más allá de la asistencia religiosa. Los curas párrocos de Antioquia consideraban su deber enseñar y civilizar.²⁷⁶

Las clases de religión y moral debían ser dictadas por los señores curas o por sus delegados, pero con frecuencia debido a la inasistencia de estos a las escuelas eran dictadas por los mismo maestros cumpliendo con normas propias de la religión y la moral y desarrollando los programas sobre religión y moral. En comunicaciones dirigidas a la Dirección General de Instrucción Pública del Estado, el director de la Escuela Normal del Estado y de la escuela anexa “Modelo” Christian Siegert señalaba que la enseñanza de la religión debía ocupar cuatro horas por semana y abrazaría: “las oraciones diarias, la enseñanza del dogma, la historia santa, y se irá

²⁷⁵ *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado*, 1871, artículo 56.

²⁷⁶ LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín, Antioquia, 1850-1930*, pp. 148-160.

ensanchando hasta que abrace la historia de la Iglesia; este estudio no debe César durante todo el tiempo que el niño está en la escuela.”²⁷⁷

En Carta del director de la Escuela Normal del Estado al Director de Instrucción Pública sobre enseñanza de la religión en la escuela Modelo, con fecha del 21 de abril de 1874, se distinguen algunos elementos relativos a la aplicación de las disposiciones existentes en materia de educación religiosa en las escuelas del Estado

En esta fecha se presentó en este establecimiento el señor cura de esta ciudad acompañado del padre señor Luis Uribe, comunicándome que se había resuelto por el curador, el ayudar en los establecimientos públicos de educación la enseñanza religiosa. No teniendo instrucciones sobre el particular de parte de la Dirección General, recibí de mejor modo posible a los expresados señores prometiéndoles que les proporcionaría de parte de esta dirección todo para facilitar tal enseñanza, la cual se dará semanalmente una vez en la escuela modelo anexa, pero no en la normal[...].²⁷⁸

La directora de la escuela de niñas del distrito de Medellín, en comunicación dirigida al Director de instrucción pública, le notificaba que le era grato hacerle saber que “el señor presbítero Jesús María Atehortúa concurre todas las semanas a las escuelas a dar una aula de religión y moral.” Esto contrastaba con las continuas referencias que por el mismo año se hacían por parte de los maestros, sobre curas que no cumplían “con la obligación de impartir la instrucción moral y religiosa de la niñez”.²⁷⁹

Al parecer la asistencia y acompañamiento obligatoria de los maestros, catedráticos y directores de escuela a los actos religiosos durante los días festivos fue materia de roces entre el gobierno y los directores alemanes de la Escuela Normal del Estado como se ve en los siguientes textos, tomados de un cruce de comunicaciones entre Christian Siegert y Gustav Bothe, con el presidente del Estado Recaredo de Villa en 1874

[...]respecto a la asistencia a los actos religiosos, manifestamos a usted[...] que de antemano nos parece dudoso el deber, si según nuestro contrato, que se refiere a tareas escolares, tenemos alguna obligación respecto a actos religiosos que se celebran en los días de fiesta. En la administración pasada, por la expresada razón, no se nos obligó a actos estrictamente extraños a la enseñanza. Pero sin embargo, para manifestar de nuestra parte buena voluntad,

²⁷⁷ AHA, República, Instrucción Pública, año 1874, tomo 2786, folios 89-94.

²⁷⁸ AHA, República, Instrucción Pública, año 1874, tomo 2786, folio 80

²⁷⁹ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folios 20-24.

estamos prontos para cumplir con esta obligación, siempre que estemos en el lugar en dichos días[...]"

Sobre esto, el presidente del Estado en pluma de su secretario de gobierno Abraham García, les recordó a los alemanes que siendo obligatoria la enseñanza de la religión católica en Antioquia, era deber cumplir con esta disposición y la asistencia a los actos religiosos, "desde el director de la Universidad hasta el último director de escuela del Estado."²⁸⁰

Se buscaba que en la escuela no solo se moralizara con el ejemplo del maestro, también se debía hacer con la asistencia a los actos religiosos citados por la iglesia, con la lectura de los libros y periódicos aceptados por la misma y con la exigencia del cumplimiento de un sistema correccional o régimen disciplinario que buscaba el control del cuerpo, del movimiento, de las acciones manifiestas de los niños y de los jóvenes.²⁸¹ En 1886 se disponía que la enseñanza de la religión católica, apostólica y romana era obligatoria, como lo era igualmente su práctica para los maestros y alumnos; dos veces al año, por lo menos, cada escuela recibiría los sacramentos de la penitencia y eucaristía, para lo cual el maestro y el inspector local se pondrían de acuerdo con el respectivo párroco, a fin de que hubiera la suficiente preparación y que además en cada escuela se debían iniciar y concluir las tareas con oraciones cortas, rezadas ante una cruz, que debe ser colocada por el maestro en un lugar preferentemente visible.²⁸²

3.3.2.1 Instrucción cívica, militar y en urbanidad.

Como instrumentos para la creación de los nuevos valores nacionales se recurrió a estrategias como la inclusión de la educación cívica y la urbanidad entre los contenidos de la enseñanza, al uso de *catecismos políticos* y a la creación de una serie de símbolos y fiestas nacionales como medios indirectos de instrucción que

²⁸⁰ AHA, República, Instrucción Pública, año 1874, tomo 2786, folios 25.

²⁸¹ QUICENO RAMÍREZ Marta Lucia, Orientaciones religiosas y magisterio de la iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia, 1864-1876, p. 58

²⁸² *Anales de Instrucción Pública*, Tomo V, Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1885-1886, p.211.

contribuyeron a este proceso desde el ámbito extraescolar.²⁸³ En circular dirigida a los directores de escuela de los Estados por Felipe Zapata, en su calidad de Director General de la Instrucción Pública, el 28 de junio de 1872, se planteaba que:

El 20 de julio es el día que la República celebra como aniversario de la Independencia nacional. Conforme al artículo 64 del DOIP; ese día es de vacaciones para los alumnos de las escuelas; pero el Poder ejecutivo juzga muy propio para cultivar los sentimientos patriótico y republicanos de los niños, y la veneración y gratitud para con los fundadores de la independencia, que además de las vacaciones, se festeje en todas las escuelas de una manera conveniente y adecuada el día de la patria. De orden expresa del Poder Ejecutivo, excito a usted para que dirija a todos los maestros de escuela del Estado a fin de que dispongan la celebración del 20 de julio en sus respectivos establecimientos.²⁸⁴

Desde el 15 de enero de 1872 eran obligatorios en las escuelas los ejercicios militares, la Normal y las escuelas primarias tenían una organización militar completa, para que los alumnos se avezaran a la milicia y tuvieran presente que cada ciudadano debía “ser soldado cuando enemigos exteriores quisieran violar la soberanía de la patria”. La circular número 45 de 15 de diciembre de 1882 recordaba a los directores de las escuelas el deber que tenían de hacer que se practicaran ejercicios militares, y el artículo 24 del decreto 595 de 1886 decía que en las escuelas de los niños se agregarían ejercicios y evoluciones militares, con arreglo a los textos de instrucción del ejército; y donde se pudiera se les instruiría además en natación.²⁸⁵

A propósito de la enseñanza de los ejercicios gimnásticos y calisténicos en la escuela anexa modelo, informaba su director en un informe enviado a la Dirección de Instrucción Pública que: en dicha escuela estos “se hicieron con regularidad en las horas que señala el plan de lección para ellos”, y que “los ejercicios militares se [hacían] solamente por los alumnos que [tenían] fuerzas bastantes desarrolladas

²⁸³ OSSENBACH SAUTER Gabriela, Bases para el avance de la historia comparada en América Latina, p.29.

²⁸⁴ *La Escuela Normal. Periódico oficial de instrucción pública*, Bogotá, junio 29 de 1872, Tomo III, No 78, p. 201.

²⁸⁵ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p.143.

para manejar un fusil". En ambas clases de educación física manifiestan los alumnos mucha afición y adelanto era bastante regular.²⁸⁶

Un elemento curricular adicional de gran importancia en la formación del ciudadano para los gobiernos fue la enseñanza de la urbanidad. En circular enviada a los Directores de Instrucción Pública de los Estados, por parte de la Dirección General, se les recomendaba fomentar e impulsar esta enseñanza y la instrucción cívica, como una manera de contrarrestar la difícil situación en la que se encontraba la moral pública en el país.

Impresión de profunda pena causa el cuadro que presentan nuestras ciudades más importantes en los días de descanso. Las madres de familia reclusas con los niños dentro de la habitación, el pueblo obrero en las tabernas alcoholizándose con el aguardiente ó embruteciéndose aún más con la chicha; y uno que otro joven recorriendo las calles en que la salud no sufre mayor daño, sin atractivo alguno, sólo en fuerza de la irresistible ley de la expansión y en los más de los casos con ánimo de rematar el estéril e ingrato paseo en alguno de esos establecimientos que cierta falsa civilización ha inventado y bautizado con el nombre de "club"[...][p.3] Recordemos si no lo que se ve y lo que pasa todos los días en la triste vida de nuestras ciudades: los muros de los edificios públicos y las paredes de las casas particulares cubiertos de letreros indecentes o de imágenes obscenas; los pocos árboles de una que otra plaza, desgarrados, tronchados o echados a tierra por manos dañinas; los faroles del alumbrado público rotos a pedradas; robados o torcidos los enrejados de los pocos monumentos de arte que existen, y lleno de pedrisco su recinto interior; el tránsito por las aceras interrumpido para los de a pie por las gentes de a caballo o por los burros y acémilas del ordinario acarreo[...] Los chicos en pandilla irritando a desgraciados dementes a quienes nadie cuida; angelitos astrosos hiriendo aires con sus gemidos, que o son consigna, o arrancados por la impune brutalidad de sus madres y hermanos mayores[...]"²⁸⁷

El remedio estaba en la educación. La Dirección superior de la Instrucción Pública recomendaba fortalecer la enseñanza de la urbanidad; la reunión de alumnos de ambos sexos, puesto que "el discreto y frecuente trato con las mujeres y sobre todo con las educadas, contribuye muy poderosamente a suavizar el carácter del hombre"; sacar a los alumnos a dar paseos a los campos vecinos donde se les debía inculcar nociones de moral y amor y respeto por la naturaleza, "sentimiento de amor al prójimo, la caridad con los que sufren, así como la caridad y la lastima por los locos". Se les pedía también a los directores de las escuelas que en la medida de las posibilidades plantaran pequeños jardines y huertas y que prestaran mayor interés a la enseñanza de la música. Las solicitudes incluían además la

²⁸⁶ AHA, República, Instrucción Pública, año 1874, tomo 2786, folios 89-94.

²⁸⁷ *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo III, Bogotá, septiembre de 1881, pp.3-5.

preparación de una cartilla o compendio de las reglas de policía urbana, sus procedimientos y castigos.²⁸⁸

3.3.3 ¿Cómo se enseñaba?

Durante el periodo estudiado coexistieron, se influenciaron y se mezclaron en las escuelas elementales públicas y privadas, los métodos de enseñanza individual, mutua y simultánea, aunque el primero fue con frecuencia proscrito de las escuelas públicas. El primero era aquel en que el maestro daba lecciones a cada discípulo en particular; en el segundo los alumnos estaban divididos en clases, dándose cada lección para toda una clase; y en el tercero además de estar divididos en clases, los más adelantados presidían y dirigían las operaciones de las clases inferiores. Los decretos de 1866 y 1871 emitidos por Berrío sugerían los métodos de Bell y Lancaster, con las mejoras introducidas en él y el de Pestalozzi, respectivamente.²⁸⁹

3.3.3.1 Método de enseñanza mutua lancasteriana

El sistema de enseñanza mutua en su variante lancasteriana llegó a Colombia en 1821, sus bondades fueron más visibles allí donde el Estado no podía costear número suficiente de institutores para escuelas numerosas. Para Julio César García la instrucción bajo este método era deficiente ya que los monitores no alcanzaban a establecer la disciplina, “relajada por debilidad para con unos y por parcial rigor hacia los otros”; el estímulo se podía convertir en rivalidad, y la soberbia estaría

²⁸⁸ *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo III, Bogotá, septiembre de 1881, pp.6-10.

²⁸⁹ Lei de 2 de diciembre de 1857, capítulo 2; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo II; *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871 Título II, capítulo II.

presente desde temprano en los corazones de los alumnos.”²⁹⁰ En 1823 se abrió la primera escuela lancasteriana en Medellín, ese mismo año se abrió una en Rionegro. En 1840 había 37 escuelas públicas de niños y una de niñas que seguían el método lancasteriano, y 16 de niños y una de niñas que se regían por el método antiguo.²⁹¹

Bajo este método se enseñaba solo lectura, escritura, aritmética y costura para niñas. La instrucción estaba organizada en clases, definidas como un grupo de muchachos cuyo aprovechamiento esté al mismo nivel, pero sin exceder los diez por clase, se asignaba a cada una un monitor. Había un gran número de monitores, todos llevaban insignias grabadas que indicaban su categoría, generalmente colgadas en el cuello mediante una cadena. Los monitores eran los alumnos más brillantes, llegaban más temprano para recibir instrucciones y estaban preparados para dar sus clases al iniciar la jornada; eran estimulados bajo un sistema de recompensas; aparte de tener la autoridad, el prestigio y el poder, acumulaban puntos convertibles en pequeños regalos que servían como estímulos. En la cumbre de esta estructura estaba el monitor general. Había monitores no enseñantes, nombrados para rayar los cuadernos de escritura mediante aparatos contruidos para tal fin, así como monitores inspectores, monitores pizarras y monitores de libros.

Según James Bowen como en la mayoría de las escuelas de la época, se enseñaba en una sola sala grande, en cuyo centro había hileras de bancos largos, pupitres que tenían bordes levantados para que se pudiera esparcir arena seca encima de ellos, para enseñare a los principiantes a escribir; en la parte posterior de la sala se colocaban las clases más avanzadas. El principiante aprendía el alfabeto dibujando en la arena las formas que veía en una letra impresa sobre una tarjeta mantenida

²⁹⁰ GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, p.58.

²⁹¹ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, *Escuelas y colegios durante el siglo XIX*, p. 355.

en alto por el monitor. Una vez dominada la escritura, los principiantes pasaban a las hileras de pizarra donde repetían el proceso, durante tantos días o semanas como fueran necesarias para que cada niño pudiera adelantar, después de la pizarra venía la escritura en tarjetas, y luego en cuadernos. Se enseñaba asimismo numeración, y las cuatro reglas aritméticas.

Hasta la década de 1840 este fue el principal medio de proporcionar escolarización elemental a las clases trabajadoras, era el mejor método para la formación de los obreros ya que coincidía con el sistema mecánico y de repetición usado en la fábrica. El método se expandió con éxito en Prusia, Suecia, Francia, Austria, Rusia, Dinamarca, Australia, Canadá, México y buena parte de América Latina. Con el establecimiento de escuelas normales y de facultades de pedagogía se fue pasando paulatinamente de los monitores a los estudiantes de magisterio.²⁹² Decía el ilustre pedagogo colombiano José María Triana en su difundido manual

Siendo el objeto de la enseñanza mutua generalizar los conocimientos más indispensables en todas las clases de la sociedad, se aplica principalmente a la lectura, escritura, aritmética doctrina cristiana y dibujo lineal. Esta clase se sustituye con la de costura en las escuelas de niñas. Toda la escuela está dividida en ocho clases principales. Los niños que tienen unos mismas nociones en uno de los ramos de enseñanza, se colocan en una sola clase. Si todos supieren lo mismo no formarán sino una clase; i si solo tres o cuatro tienen unos mismos conocimientos, ellos solos la formaran. Así una clase no puede ni debe estar limitada a cierto número, pues la división de ellas debe arreglarse solamente atendiendo a los conocimientos de los individuos, i siguiendo este principio se consigue que cada uno encuentre su nivel, sin ser detenido en ningún caso por los otros, ni detenerlos a ellos.²⁹³

Al tiempo que circulaba el manual de Triana sobre enseñanza mutua circulaba otro de su autoría sobre la enseñanza según los métodos de Pestalozzi, en él sostenía que la enseñanza simultánea mutua, rica en resultados asombrosos en las escuelas en que el número de los niños era muy considerable, era puramente mecánica y por esta razón poco favorable a la cultura intelectual de la juventud. “Sería de desear que no se emplease sino para enseñar los elementos de la lectura, de la escritura i

²⁹² BOWEN James, *Historia de la educación occidental*, vol. 3, Barcelona, Herder, 1992., pp.376-378.

²⁹³ TRIANA, José María, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, Bogotá, Impreso por J.A. Cualla, 1845, p.3.

del cálculo, en que un cierto mecánico es de rigor; pero que más tarde se sirviese del método simultáneo en el que el maestro solo ocupa los niños”.²⁹⁴

3.3.3.2 Método de enseñanza objetiva de Pestalozzi.

Entre los mecanismos de difusión del saber pedagógico, las escuelas normales, los manuales, textos escolares, revistas y periódicos de instrucción pública, jugaron un papel decisivo. En la década de 1870 la Unión y el Estado coincidían en señalar el método de enseñanza objetivo basado en los principios de Pestalozzi, como el más adecuado para ser implementado en las escuelas de primeras letras. Se publicaban en *La Escuela Normal, el Monitor y el Preceptor*, artículos con “lecciones objetivas” o “lecciones de cosas” en las que a partir de los principios de enseñanza de Pestalozzi se incitaba a los maestros a trabajar con sus estudiantes las cualidades, usos y otras cosas más sobre diversidad de elementos encontrados en la naturaleza, los niños fueron estimulados a atraer objetos como hojas, insectos, fruta, piedras, etc., a la clase. Señala Bowen que la aplicación pura del enfoque de Pestalozzi y Fröbel de la educación orgánica quedó limitado a escuelas pioneras aisladas; la aplicación general tuvo que efectuarse a través de derivaciones baratas tales como libros de texto y gráficos, así como juegos de objetos, regalos y ocupaciones producidos en masa.²⁹⁵

Las lecciones objetivas o lecciones de cosas consistían en clases útiles en las que los niños, aprendían a partir del contacto con objetos que les eran cotidianos en el medio que los rodeaba, con la ayuda de maestro. El sistema pestalozziano buscaba que el maestro tomara un lugar distinto en el ámbito de enseñanza, convirtiéndose en el guía con el cual el niño iba descubriendo y aprendiendo por sí sólo. El manual de enseñanza objetiva de Wilson y el manual de lecciones sobre objetos de Calkins, difundidos por el gobierno de la Unión y el del Estado, fueron empleados por los

²⁹⁴ TRIANA, José María, *Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza según el método de Pestalozzi, extractado de sus obras*, Bogotá, Impreso por J.A. Cualla, 1846, p. 53.

²⁹⁵ BOWEN James, *Historia de la educación occidental*, vol. 3, pp.444-445.

maestros buscando perfeccionar sus métodos en busca de una práctica pedagógica basada en la relación de los niños con su entorno y con los objetos que los rodeaban. En la traducción de la obra de Norman Alisson Calkins, realizada para los *Anales de la Universidad Nacional*, por Samuel Bond, se presentan unas consideraciones acerca de las ventajas de la enseñanza objetiva

Todo lo que el niño ve hacer, desea comprenderlo i hacerlo; i tanto es su afán de saber, que arrojará gustoso los juguetes que más le divierten, para observar a su papá o a su mamá cuando estos se ocupan en alguna operación que requiere el uso de instrumentos. Desea conocer las viandas que come; los usos de cada objeto del mueblaje, el de los instrumentos que ve, cómo se hacen sus vestidos i todo lo relativo al hombre, a los animales i a las plantas. En fin, su curiosidad es insaciable, porque el conocimiento de estas cosas es necesario para su existencia i bienestar. Ahora, es claro que si aprovechamos esta propensión a saber, si damos ensanche al ejercicio de su deseo natural, podemos a la vez fomentar hábitos de observación, acopiar gran caudal de conocimientos, i cultivar simultáneamente la concepción, la imaginación, la razón, el juicio, poniendo los cimientos de una educación esencialmente práctica. Esto debe preceder a los libros, porque los libros no lo harán; debe ser obra de los padres i del preceptor primario. El designio de este libro es el de aligerarles la tarea de desarrollar ordenadamente el entendimiento de los niños confiados a su cuidado. No se pretende que estas lecciones se tomen al pie de la letra; lo que se espera es que sirvan de modelos, para que los maestros i los padres saquen de ellas recursos para las diversas circunstancias en que se hallen colocados.²⁹⁶

El método de enseñanza por medio de objetos, al que Marcial Wilson prefería llamar sistema de desarrollo, no era

nuevo ni en sus principios ni en su aplicación [era], por el contrario, la enseñanza que suministraba la naturaleza misma en los años de la infancia, y el sistema al rededor del cual, en la civilización progresiva de la raza humana, se [habían] acumulado todos los conocimientos útiles. Solo [era] completamente nuevo en su aplicación a los métodos de enseñanza primaria, en la cual creemos poder asegurar que nos hemos desviado enteramente del orden de la naturaleza y de la experiencia ilustrada.

El nuevo método trajo transformaciones en el espacio escolar. Con este sistema se cambió el aula única lancasteriana, por varias aulas pequeñas con un máximo de 40 estudiantes, clasificados por el maestro según el conocimiento de cada individuo, un conocimiento de cada niño, un conocimiento más personal, que tomaba en cuenta su edad, su nivel de saber y su temperamento. Estos cambios pedagógicos y disciplinares condujeron a una mayor individualización de los niños, se eliminaron las pizarras y los bancos de arena, para dotar a cada alumno de su cuaderno, su pluma y sus textos de estudio individuales. Los alumnos ya no rotaban por todos los

²⁹⁶ CALKINS, Norman, *Manual de lecciones sobre objetos*, traducido por Samuel Bond, en *Anales de la Universidad*, Bogotá, Tomo IV, N° 20 y 21, agosto y septiembre de 1870, p.104.

bancos, sino que tenían un sitio personal asignado en permanencia, y la reclasificación y la premiación se hacían gracias a nuevos instrumentos dados al maestro: los libros de registro, los listados de conducta y aprovechamiento.²⁹⁷

Iniciando el decenio de 1870 Dámaso Zapata criticaba duramente el estado en el que se encontraba la enseñanza primaria y las debilidades que se debían corregir en las escuelas para la correcta implementación de la enseñanza objetiva

La repugnancia que muestran muchos padres de familia para enviar sus hijos a las escuelas, debe atribuirse en gran parte a la ineficacia de los actuales planteles. Es innegable que en la generalidad de los casos los niños pierden años enteros en las escuelas recargando su memoria de conocimientos que aprenden i repiten mecánicamente, que olvidan tan luego como se retiran de ellas. Raras veces se observa que en las escuelas que tenemos se desarrollen las facultades de los educandos; que se les acostumbre a pensar, juzgar i obrar rectamente; que se les infundan hábitos de orden i puntualidad, amor al estudio i al trabajo, i que se les prepare convenientemente para que puedan completar su educación en el mundo, guiados por su propia experiencia. Notase por el contrario que los niños que concurren por largo tiempo a las escuelas, sin otro objeto que el de aprender de memoria unos cuantos catecismos, acaban por aborrecer el estudio, se hacen desidiosos, i: en lugar de desarrollarse física i moralmente, enervan sus naturales facultades. Las enseñanzas se dan automáticamente, aun la de la misma aritmética, que bajo la dirección de maestros competentes es uno de los ramos que más se prestan -para el desarrollo de la inteligencia. Es notorio que la mayor parte de los niños que se presentan en los exámenes como capaces de explicar las más altas operaciones de los números, son, fuera de la escuela, enteramente ineptos para resolver las más simples cuestiones de la vida. La aplicación de los nuevos métodos requiere indispensablemente inteligencia e instrucción en el maestro; penetración para juzgar el carácter de los niños; conocimiento del lenguaje que ellos usan, a fin de no emplear, sin las necesarias explicaciones, los términos que no comprendan, i la paciencia suficiente para repetir i aclarar lo que explica hasta estar seguro de que cada uno de sus alumnos lo sabe i retiene, sin darse por satisfecho hasta no obtener de "ellos respuestas tan exactas i correctas como las desea. Una persona sin energía, que no "logra cautivar la atención i la voluntad de los niños i afianzar su autoridad en el cariño i respeto que inspira, i que no conoce todos los procedimientos de los métodos, hasta en sus más pequeños detalles, verá indudablemente frustrarse sus esperanzas de buen éxito i su enseñanza se convertirá en meras divagaciones, yendo por otro camino a dar idénticos resultados a los que hoy ofrecen nuestras escuelas.²⁹⁸

La enseñanza objetiva según los principios de Pestalozzi en el Estado de Antioquia se fue incrementando a partir de los primeros años de la década de 1870, gracias a los esfuerzos de los gobiernos conservadores y liberales. Los informes presentados por los Inspectores de Instrucción Pública en el año 1871, dando cuenta del estado

²⁹⁷ SALDARRIAGA VÉLEZ Oscar y SÁENZ OBREGON Javier, La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX, p. 402.

²⁹⁸ ZAPATA Dámaso, *Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Año de 1872*, p.6.

de la enseñanza en los distritos del Estado, sirven como evidencia de la disímil difusión y aplicación de los nuevos métodos de enseñanza. En el informe para el departamento de Occidente, con fecha de mayo 4 de 1871 firmado por el prefecto Francisco de Paula Martínez, se notificaba que: “solo en Antioquia y Giraldo se practican los métodos de enseñanza distribuidos por la dirección General de instrucción pública.”²⁹⁹

En el informe de Rafael Botero, prefecto del departamento de Sopetrán se planteaba que en Sopetrán, Liborina y San Jerónimo “se están ensayando, aunque no en todas sus partes, con regular éxito, los métodos de enseñanza que la Dirección General ha dispuesto para las escuelas”³⁰⁰ Para las escuelas de Manizales en el departamento del sur se indicaba que allí se enseñaba lo planteado en el DOIP, “pero no se aplica el método de enseñanza positiva.”³⁰¹ Lino de Jesús Acevedo expresaba con desazón refiriéndose a la situación de la enseñanza en las escuelas del departamento de Oriente, que en ninguna se hallaba “establecido rigurosamente el sistema de enseñanza mutua, ni el objetivo por la falta de los útiles y libros que son indispensables.”³⁰²

Leonidas Ospina, director de la escuela de varones de Amalfi, en comunicación enviada al Director de Instrucción Pública le daba un detallado informe acerca de la manera como había dado inicio a la implementación de la enseñanza objetiva, en un documento que para el historiador social de la educación ofrece un cuadro sobre el uso de materiales escolares, la preparación de recursos por parte de los maestros y la visible intención de estos por modernizar sus prácticas

Habiéndose dispuesto por la Dirección General de Instrucción Pública del Estado que se me remitieran el “Manual de Enseñanza Objetiva” y “El Manual de lecciones sobre objetos” por N. Calkins, tan pronto como hube recibido dichos texto emprendí con entusiasmo su estudio y movido por el deseo de serle útil a mi patria y satisfacer los deseos de esa Dirección. Después que lo lei quise poner en práctica el portentoso método sistema de la enseñanza por objetos,

²⁹⁹ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folios 20-24.

³⁰⁰ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folio 52.

³⁰¹ AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2784, Folios 250-259.

³⁰² AHA, República, Instrucción Pública, año 1871, Tomo 2778. Folios 127-128.

y desde luego encontré obstáculos difíciles de vencer. Sin embargo no muy tarde pude vencer los más fáciles, disponiendo tan solo del tiempo que me dejan mis tareas escolares.

Dice usted en su circular de 10 de diciembre de 1870, que una clase diaria de una hora por el término de seis meses demostraría si es conveniente o no aceptar en mi escuela dicho sistema. [...] ha llegado la época de informar a la Dirección General de la Instrucción Pública sobre las pocas observaciones que he hecho en la práctica del sistema de que me ocupo.[...]

Este estará dividido en dos partes principales que son: inconvenientes que se me han presentado en la práctica del sistema, y métodos que me parece conveniente observar en su aplicación.

El mayor de ellos ha sido la falta de las cartas de la que habla el señor Wilson para la enseñanza de la lectura, escritura, zoología y botánica, porque la carencia de ellas no me ha sido posible suplirla, cosa que no ha sucedido con la cartas X, XI, XII, XIII y XIV, de que habla e mismo autor. De estas la primera he podido suplirla construyendo varios cuadros de las más sencillas figuras geométricas, y perspectiva lineal. La 2ª con medidas de decímetros, metros y decámetros, valiéndome para eso de hilos de cabuyas[...] La 3ª construyendo formas y sólidos de cartón, como triángulos, cuadrados, rectángulos, tetraedros, decaedros, [...] La 4ª con la formación de una carta que contiene los colores primarios, secundarios, subsecundarios y subterciarios, sus combinaciones y sus proporciones.[...] La 5ª haciendo uso de la figura 6ª, lámina 3ª que se halla al fin del tratado de Wilson.³⁰³

Señalaba las dificultades y la manera como fueron sorteadas, presentando además una propuesta, una interesante descripción de la forma como de acuerdo a su sentir se debía implementar esa forma de enseñanza en las escuelas del Estado, debido a que la propuesta en el texto resultaba insuficiente de acuerdo a las características particulares de los centros primarios de enseñanza de Antioquia.

En las mañanas una vez hallan entrado los monitores y los niños[...] puede darse principio a las tareas, dividiendo la escuela en tres clases. La 1ª que puede llevar el nombre de clase preparatoria, estará dividida en tres secciones, la 1ª con el fin de despertar la inteligencia, la 2ª con el de desarrollar hábitos de observación y la 3ª con el de suministrar palabras.

La 2ª clase.

Desarrollo de las ideas de forma. Esta estará dividida en cuatro secciones; la 1ª para desarrollar ideas de líneas rectas, curvas, superficies planas y curvas; la 2ª las ideas de ángulo, triangulo, y posición de líneas; la 3ª ideas de cuadrados, rombos y paralelogramos; y la 4ª el conocimiento de los cinco cuerpos regulares.

3ª clase.

Esta clase estará dividida también en cuatro secciones [...]. La 1ª para el conocimiento de los colores primarios, secundarios, terciarios, subsecundarios y subterciarios, la 2ª para la descripción y combinación de los colores; la 3ª para explicar lo que son sombras, matices y tintes; y la 4ª para la enseñanza de la armonía de los colores.

³⁰³ AHA, República, Instrucción Pública, año 1872, Tomo 2781. Folios 197-199

En las secciones del medio día y por la tarde, siguiendo el mismo sistema puede continuarse el desarrollo de las ideas de número tamaño, peso, lugar. Esto puede hacerse teniendo con facilidad teniendo algún conocimiento del sistema lancasteriano para mantener el orden en la escuela.

Si la Dirección General de Instrucción Pública conviene en que se adopte en esta escuela el sistema de enseñanza por objetos, la Corporación municipal ha presupuesto a petición mía, la suma de \$107 para comprar los útiles más indispensables para poner en práctica el sistema, tales como las cartas de Wilson y Calkins y un juego de aparatos gimnásticos para niños[...].³⁰⁴

La difusión de los nuevos métodos de enseñanza continuó en el Estado de Antioquia con los gobiernos liberales posteriores a la guerra de 1876. En 1878, Martín Lleras, director de instrucción pública, enviaba al jefe municipal del Distrito de Medellín, una remesa compuesta de “200 ejemplares de la obrita titulada *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura*, y doce cartas del Estado” para que este las repartiera según su criterio en “las escuelas recientemente creadas en las fracciones del distrito”.³⁰⁵

El *Reglamento para las escuelas* publicado en 1886, en los inicios de la Regeneración, estipulaba que el método que se debía usar en las escuelas de la república sería el de “Pestalozzi perfeccionado”, prohibiendo además “la enseñanza empírica fundada exclusivamente en la memoria”, ya que toda enseñanza debía ser explicada, “así como cada una de las palabras que concurren a su enunciación, de tal modo que no produzca el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni al contrario; y que prepare la inteligencia de los alumnos, hasta donde sea posible, a descubrir por si mismos las reglas o las aplicaciones que estas pueden tener”.³⁰⁶

³⁰⁴ AHA, República, Instrucción Pública, año 1872, Tomo 2781. Folios 197-199

³⁰⁵ AHM, Cabildo, 1878, Tomo 19, Folio 603.

³⁰⁶ *Anales de Instrucción Pública*, Tomo IX, Bogotá, Imprenta de Echeverría hermanos, 1885-1886, p.774.

3.3.4 Los castigos y los premios.

Los correctivos y las recompensas escolares se convirtieron en estímulos que motivaron los aprendizajes y el comportamiento de los estudiantes dentro y fuera del espacio escolar. Fueron usados por los maestros como mecanismos de presión y coerción hacia sus alumnos. Frente al castigo escolar en las escuelas antioqueñas entre las décadas de 1860 y 1870, señala Luis Javier Villegas que la reglamentación del Estado era más permisiva que la de la Nación en cuanto a las penas corporales autorizadas. La prohibición de exceso en castigos corporales fue violada con reiteración por los maestros y con frecuencia fue causante de destituciones. Entre los castigos autorizados para las escuelas del Estado el arresto y el cepo parece que fueron los preferidos de los directores.³⁰⁷

El sistema de premios y castigos, incluidas las visitas de inspección y los exámenes escolares ha sido estudiado a profundidad por Arley Ossa Montoya, bajo una visión soportada teóricamente en los planteamientos de Foucault. Para Ossa se asistió a una dirección espiritual atenta, mediante el establecimiento de niveles de contenido que no excluyeron, una vigilancia y cuidado propendió por el mantenimiento de la disciplina severa, al igual que la ejecución de exámenes públicos que reforzaran la competición. Un régimen de policía disciplinar al que no solo fue sometida la infancia, sino el director de escuela. El castigo en la escuela llevaba a modificar comportamientos, para regularizar al anormal. La sanción escolar demandó en el campo de la instrucción pública, tanto en la Unión como en Antioquia, el despliegue de la vigilancia de los comportamientos en los individuos. En la administración de la instrucción pública en ambos escenarios, la vigilancia permanente debía permitir que ninguna falta pasase sin ser castigada. La estricta vigilancia garantizaba así, no

³⁰⁷ VILLEGAS BOTERO Luis Javier, *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío* p. 96.

sólo el empleo de penas acordes con las faltas cometidas, sino la posibilidad de la amenaza, explicitada en lo normado.³⁰⁸

En el Gobierno de la Unión, se conminó a la imposición de multas y arrestos para los padres o tutores que desconocieran la escuela como elemento de progreso. En Antioquia, se acudía a la Policía para pasar revista diaria y registrar los alumnos que faltaron en la escuela, para practicar luego las diligencias que garantizaran su concurrencia. La amonestación y la multa a quienes los gobernaban eran sanciones que de igual manera se emplearon en este Estado. De igual forma se descargaron imputaciones y multas desde líneas jerárquicas de autoridad al Prefecto y al Corregidor que no hacía lo necesario para que la escolarización operara en toda la infancia. El apremio como procedimiento para obligar al individuo a asistir a la escuela, no mostró más que la falta de una cultura escolar, la carencia de una valoración por la enseñanza y la importancia que daban a ésta, los líderes políticos y religiosos para la población.³⁰⁹

La autoridad del maestro se debía respetar tal y como la del padre en el hogar, el niño debía estar sometido y bajo la tutela del maestro en la escuela y por fuera de ella. Al maestro se les debía acatamiento y reconocimiento, era él quien de manera inmediata estaba mandado por las reglamentaciones a implementar acciones correctivas. En los códigos de instrucción pública se destinaron apartados sobre los sistemas de premios y castigos, incitando a los maestros para disminuir los castigos corporales y valerse de la emulación y el deseo de ilustración despertado en sus alumnos como los mecanismos más eficaces para mantener siempre en orden y disciplina las escuelas. No se debía recurrir al castigo sino cuando fuera “absolutamente indispensable” Los Directores de las escuelas pondrían atención en hacerse amar y respetar de los alumnos, evitando maltratos y humillaciones, observando “imparcialidad y rectitud en reprender y castigar con justicia y como

³⁰⁸ OSSA MONTOYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccionalista, p. 365.

³⁰⁹ OSSA MONTOYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccionalista, pp. 371-372.

última opción”, evitando hacer diferencia entre los niños para el castigo o para el premio “por razón de su nacimiento o fortuna, o por otras consideraciones, sino solamente por su conducta y cualidades personales.”³¹⁰

En cuanto a las penas autorizadas para ser impartidas en las escuelas, en los códigos de manera unísona se permitía la amonestación, reprensión privada, reprensión en presencia de los alumnos, privación de recreo, detención, sujeción a permanecer en cierta actitud, como arrodillado, privación de descanso, cepo, arresto, arresto con abstinencia, y pena de dolor. Estas penas se aplicarían con discernimiento, según la gravedad de las faltas y recurriendo a la pena de dolor como última opción, solo para castigar faltas de mucha trascendencia y siendo usadas con moderación y prudencia. La aplicación de estas por parte del director se haría siempre con calma, prudencia e impassibilidad, nunca en momentos de ira.

En el DOIP de la Unión, sin hacer referencia directa al tipo de penas que se debían aplicar en las escuelas, se establecía que los maestros debían cuidar de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrigiéndolos con bondad, y haciéndoles conocer las faltas cometidas y la necesidad y justicia de la corrección. Insistiendo en que no habría diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razón de su nacimiento o fortuna, ni por otras consideraciones, sino solamente por su conducta y cualidades personales. Las penas establecidas se aplicarían “con discernimiento, según la gravedad de las faltas y el carácter i conducta habitual de los alumnos, no usando de una grave cuando otra más leve pueda bastar.”³¹¹

A pesar de lo determinado en los códigos y decretos acerca de la aplicación de correctivos y castigos en las escuelas, parece ser que, de acuerdo a los informes de los funcionarios de instrucción pública, los maestros continuamente se excedían

³¹⁰ *Decreto organizando la instrucción primaria 1845*, capítulo 4; Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, sobre instrucción primaria, capítulo IV; Lei de 2 de diciembre de 1857, capítulo 4; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo IV, *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871 capítulo IV.

³¹¹ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título III, capítulo 2, secciones cuarta y quinta.

en ellos, generando en ocasiones pleitos que muchas veces llevaron a su destitución como le sucedió a Lázaro María Arango, director en propiedad de la Escuela de Amagá, señalado por varios testigos de poseer un carácter iracundo que le impedía orientar los destinos de la escuela y de castigar a un estudiante “con un pedazo de tabla que contenía un clavo con el cual le rompió la mano hasta correr sangre”. El director fue retirado de su cargo.³¹²

En nota fechada el 15 de mayo de 1871, firmada por los directores de una de las escuelas públicas de niños del distrito de Medellín, dirigida al Director de Instrucción Pública, se le pedía aprobara o desaprobara la expulsión del alumno Lisandro Jaramillo, “castigado hoy por haber faltado ayer a misa, sin haber traído comprobante de su inculpabilidad. Cumplida la pena, se le mandó trabajar i él no ha querido obedecer, sino que insiste en salirse, se halla nuevamente en el cepo [...] i los directores hemos resuelto[...] expulsarlo[...].”³¹³

La junta de Vigilancia de Pácora en el departamento del Sur, presentaba un informe a la Dirección de Instrucción Pública en el que se anexan las declaraciones de algunos miembros de la corporación municipal para el año 1881, en ellas se describe un interesante caso de mala aplicación de los correctivos por parte del director de la escuela pública de varones de ese distrito a sus alumnos, entre los que se encontraba el hijo del jefe municipal, situación que llevó a un pleito entre el maestro y el padre de familia

No tiene conocimiento esta junta de que el jefe municipal de este distrito hubiera ultrajado personalmente al señor director de la escuela elemental de niños, pero si sabe esta corporación que el referido señor jefe municipal increpó al director por haberle inferido a uno o dos de sus hijos i mas a ochos niños castigos indebidos. Igualmente sabe que el jefe municipal le dijo al mencionado director que si los padres de familia agravados lo atacaban él no lo defenderá sobre el asunto[...], pero esta junta no tiene conocimiento de que en su carácter de empleado hubiera reñido con el expresado de director y que no contara con garantías en ese particular.³¹⁴

La vigilancia y control del Estado sobre los niños a través de la figura del maestro, trascendía los límites de la escuela, siendo facultado para controlar el comportamiento de los alumnos fuera de las salas de estudio. El Decreto número

³¹² AHA, República, Instrucción Pública, Tomo 2788, año 1882, folios 118-127.

³¹³ AHA, República, Instrucción Pública, Tomo 2874, año 1871, folio 211.

³¹⁴ AHA, República, Instrucción Pública, Tomo 2792, folio 7

406 de 21 de mayo de 1884 ordenaba la vigilancia de la conducta de los alumnos de las escuelas oficiales. Debido a las quejas continuas sobre el comportamiento de los estudiantes fuera de ellas, se ordenaba a los directores de escuela, directores e inspectores de instrucción pública, tener cuidado en la vigilancia de la conducta de los alumnos fuera de las casas de estudio, castigando los siguientes actos:

1. El abuso de bebidas “espirituosas”, especialmente en lugares públicos
2. La presencia en atrios de templos y al interior de ellos con actitudes irreverentes o perturbando las ceremonias de los cultos
3. Irrespetar a mujeres en las calles, plazas o paseos públicos
4. Tratar con irrespeto y falta de consideración a niños y ancianos, menesterosos y dementes que en ocasiones transitan por las calles públicas
5. Cualquier manifestación irrespetuosa en lugares y reuniones públicas, y con mayor razón el ultraje a las corporaciones de la nación, Estado y distrito y a las autoridades y empleados públicos en general
6. Cualquier daño a edificios y monumentos públicos, a los parques, jardines y a los faroles de los alumbrados y la escritura de letreros en las paredes
7. Actos de crueldad con los animales, particularmente con los domésticos
8. Reñir en público y azuzar a los que lo hacen
9. Concurrir a casas de juego

Quien encontrara a un joven cometiendo alguno de los actos sancionables debía informarlo al Director de la escuela, quien procedería a sancionarlo según las penas establecidas, que de acuerdo a la falta cometida podían ir desde la amonestación oral en privado, hasta la expulsión³¹⁵

El premio fue un estímulo a los mejores, la moralidad fundada a través de él, tuvo una conexión estrecha con una justicia instaurada en la utilidad. Así, fue justo premiar un comportamiento moral que fortaleciera el ideario liberal o el ideario conservador. La justicia se desplegaba así, premiando cierto tipo de moralidad en la que se asentaban diferentes clases de reglas morales, esenciales para la felicidad de la mayoría y por lo tanto obligatorias. El premio desplegado como estrategia para la gestión de la instrucción pública fue difundido en leyes, decretos, reglamentos, conferencias, informes, eventos; apareció en el funcionamiento de estas regulaciones, como maquinaria que actuó en la constitución de un individuo y una

³¹⁵ *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo VII, Bogotá, 1884.

sociedad en coherencia con los intereses y necesidades educativas presentadas en la Unión y en Antioquia.³¹⁶

Al concluir los exámenes públicos, el cabildo y los examinadores premiaban a los alumnos destacados por sus progresos. Los recursos para los premios eran sacados de los fondos destinados al sostenimiento de las escuelas, consistían en obras literarias, medallas de honor, útiles, aparatos e instrumentos científicos según las rentas destinadas para cada escuela.³¹⁷ El DOIP de la Unión fue más allá en la reglamentación del sistema de premios, incluyendo a los maestros como sujetos a ser recompensados, a ellos se les debía reconocer su mérito y esmerado cumplimiento de los deberes. La adjudicación de cada premio se haría por la comisión de vigilancia local, el último día de los certámenes anuales, en un solo acto, en votación secreta y por mayoría absoluta de los miembros presentes. El Gobierno no premiaría sino los esfuerzos hechos para adquirir un gran mérito moral; en consecuencia, no se recompensaría en ningún caso a un alumno por sus dotes naturales ni por los progresos que hubiese hecho en el estudio, si no había observado una conducta ejemplar dentro y fuera de la escuela.

Las listas de premiados en las escuelas públicas debían ser enviadas por lo funcionarios encargados de la inspección escolar, en los informes mensuales que les correspondía hacer llegar a la Dirección general. El director de la escuela de niños del distrito del Carmen José María Acosta, informaba que de los 109 niños que tenía matriculados, 90 fueron examinados, 74 calificados como muy bien, 15 como bien, 1 como mal y que los premios entregados a los alumnos “consistieron en útiles de escritura,” se había invertido la suma de un peso. Sixto Mejía, director de la escuela de la Ceja, anotaba que en su escuela los premios consistieron en “obritas para la lectura”, mientras que Bárbara Bernal directora de la escuela de

³¹⁶ OSSA MONTOYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instructorista, p. 341.

³¹⁷ *Decreto organizando la instrucción primaria 1845*, capítulo 8; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo VIII, *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871 Título II, capítulo IV.

niñas aseguraba que las 74 alumnas examinadas fueron calificadas muy bien y que los premios consistieron en “útiles importados para la lectura” por valor de dos pesos con cincuenta centavos.³¹⁸

3.3.6 Las visitas de inspección.

En su referenciada tesis doctoral Ossa Montoya brinda una atenta caracterización de la figura del inspector escolar desde finales de la década de 1860, y de su presencia activa en las prácticas llevadas a cabo en el escenario escolar. De este sujeto se demandó instrucción, eficacia, capacidad práctica, aptitudes para la organización y dirección, moralidad intachable y certificación. Entre sus deberes se incluían algunos de corte estadísticos, como la recolección de datos relativos al censo de niños y niñas y jóvenes de los Distritos, la verificación de la asistencia en las escuelas; el examen de las escuelas: en cuanto a la disciplina y la moralidad, lo intelectual, se redujo a una valoración minuciosa de competencias lectoras, escriturales y lógico-matemáticas. Otras materias como lecciones objetivas, geografía, gramática, dibujo, canto y costura, se examinaban de manera general. Por esta vía, el recorrido debía permitir la obtención de información acerca de las características del local escolar, de su funcionalidad y comodidad espacial.³¹⁹

Las recomendaciones para los inspectores y Comisiones de Vigilancia respecto a los Directores y Subdirectores de escuela, incluyeron ejercicios escritos y orales para probar su capacidad e instrucción, al igual que para valorar su método y habilidad en la dirección de las exposiciones. El plan y los propósitos de la visita debían de igual manera incluir la inspección del programa escolar, el plan de organización y gobierno de la escuela y las condiciones de aseo del Director y el

³¹⁸ AHA, República, Instrucción pública, 1872, Tomo 2781, folios 24-25.

³¹⁹ OSSA MONTOYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instructorista: el caso del estado soberano de Antioquia, 1867 - 1880. acrecentamiento del sujeto y dominio racional, tesis doctorado en educación, Universidad de Antioquia, facultad de educación, 2006.

Subdirector. Además de las anteriores funciones, el visitador como reconecedor, como Inspector, dirigió a los directores y directoras en sus estudios, instruyéndolos, estimulándolos, aconsejándolos e indicando las obras que debían consultar.

La inspección se consideró como uno de los procedimientos fundamentales para alcanzar adelantos en la instrucción, como sucedía en el contexto internacional en el que se difundía un avance en el ramo, proporcional a la eficacia ejercida en la inspección. Esta evitaba así, la ejecución de prácticas pedagógicas inconvenientes, con las que se debilitaban los fines previamente concebidos. El convencimiento de que la inspección eficaz hacía que los trabajos en la enseñanza se perfeccionaran lo más posible, por la contratación de mejores maestros y la adopción de efectivos métodos y procedimientos, fue un aspecto que relacionó a la inspección con el saber pedagógico y que generó un recorte en el mismo. El examen de los estudiantes, la caracterización de muebles, útiles y registros escolares, la revisión de los libros y registros, usados para exponer en los diarios de instrucción pública, ante la minoría letrada, la conducta, aprovechamiento o compromiso de niños, niñas, padres de familia, ciudadanos o funcionarios, con esta área de la Administración Pública; conceder, mantener o revocar la certificación, organizar y rendir de cuentas de todos los recursos materiales y financieros de la escuela y de la instrucción pública.³²⁰

En 1874 aseguraba Gil Colunje que en nada eran tan unánimes los informes de las Direcciones como en “condenar la indolencia e inutilidad de las corporaciones, Juntas y demás funcionarios a quienes toca inspeccionar los establecimientos de instrucción”.³²¹ El informe de Dámaso Zapata en su calidad de Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, permite distinguir algo del imaginario que tenían los funcionarios encargados de la instrucción pública respecto a la manera cómo debían llevarse cabo las visitas de inspección

³²⁰ OSSA MONTROYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccional: el caso del estado soberano de Antioquia, 1867 - 1880. acrecentamiento del sujeto y dominio racional, tesis doctorado en educación, Universidad de Antioquia, facultad de educación, 2006.

³²¹ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores 1874, p.62.

Al llegar a la escuela, el Inspector no debe asumir ni ante el maestro, ni ante los niños, la actitud de un superior severo y altivo, sino la de un amigo respetuoso, deferente y benévolo[...] Es muy conveniente que el Inspector salude con deferencia y cariño a los niños, i que les dirija la palabra en estilo sencillo, jovial, animándolos en su carrera e imprimiendo en su espíritu alguna lección provechosa que eleve sus aspiraciones i purifique sus gustos"[Al entrar a la escuela, debe recorrer el edificio y sus dependencias, cerciorándose de su limpieza y de la de aquellos que la habitan. "El suelo debe hallarse limpio i barrido; las paredes exentas de manchas, daños, grietas, telarañas e insectos; el frente y el solar deben estar desnudos de yerba i de toda inmundicia, i en ninguna parte del edificio deben tolerarse letreros, nombres, rayas i mucho menos figuras impúdicas"

La apariencia del maestro i de los discípulos deben ser de completa limpieza, i es preciso observar atentamente si los niños tienen el pelo en desorden, si sus manos i pies están bien lavados, o si al contrario, se hallan cubiertas de mugre, lodo o tinta[p.482]³²²

El informe realizado por el Visitador de Instrucción Pública del circulo 1º, Luis María Martínez, a la escuela 3ª de niños del distrito de Medellín, en 1882, dirigida por Baldomero Sanín Cano, además de brindar información sobre la faceta como maestro de escuela del reconocido intelectual antioqueño, se convierte en un testimonio de la manera como se desarrollaba la diligencia de la visita escolar y de la evidencia que de ella quedaba

Medellín. Escuela 3ª de niños.

Empleados: El Director, señor Baldomero Sanín, maestro graduado y que antes regentaba la Escuela Superior de Titiribí

Local: Es amplio para los pocos niños que hay actualmente. El Director desea que se anexe al local un patio sin uso que está contiguo al edificio y que se le hagan algunas otras reformas de poca significación, tales como aseo del lugar común; blanqueamiento del cuarto de encierro, todo lo cual es perfectamente hacedero y con muy poco gasto; y se de una manera muy positiva que la municipalidad ha dado ya orden para empezar los trabajos.

Libros: esta escuela el día que se hizo en ella visita no estaba aún bien organizada, porque el director hacía pocos días había empezado a funcionar en ella, faltaba el libro de matrícula que no pudo ser hallado en el archivo. Este como los demás libros y cuadros que ordena llevar el código se comprometió el señor Director a abrirlos inmediatamente.

Matricula y asistencia: como ya dije no hay libro de matrícula y por eso no se cuál sea el número de niños inscritos. El número de asistentes según el registro respectivo, es de 36 a 40 [alumnos], concurriendo la mayor parte de ellos después de la hora fijada para dar principio a las tareas, defecto que debe corregirse con esmero, y para ello excite al director con el fin de que acostumbre a sus alumnos a la exactitud.

Disciplina: los pocos defectos que noté en esta materia son debidos al poco conocimiento que el Director tiene del carácter de sus alumnos. Espero serán corregidos muy pronto.

Conducta: Es buena en lo general, a pesar de la genial viveza que manifiestan algunos alumnos.

³²² *La Escuela Normal. Periódico oficial de instrucción pública*, Bogotá, agosto 5 de 1871, Tomo II, No 31, pp.482.

Enseñanza: los métodos empleados son los de Pestalozzi. La escuela está dividida en tres secciones, la primera con quince alumnos, la segunda con 14 y la tercera con 11. Cada una de estas secciones recibe enseñanza según sus alcances intelectuales en las materias siguientes: lectura, escritura, dibujo, aritmética, objetiva, geometría, historia natural, calisténica y canto.

El señor director informa que el personal de su escuela se renueva cada 3 ó 4 meses, formándose en lo general de alumnos de otras escuelas. De suerte que el maestro no puede graduar el adelanto de sus discípulos, porque casi todos los días tiene nuevos, si aumentar de una manera sensible el número total.

Es preciso, pues, que la corporación municipal de estricto cumplimiento al artículo 108 del Código de la materia; de otra manera serán infructuosos los laudables esfuerzos del Gobierno para plantear la instrucción pública sobre bases sólidas y permanentes.³²³

3.3.7 Exámenes.

Para el periodo estudiado los exámenes públicos de las escuelas eran verdaderos acontecimientos en los distritos municipales donde la vida transcurría con calma. Por lo general eran anunciados por los párrocos en misa, se fijaban carteles indicando horas y fechas de realización y para la década de 1870 eran publicadas también en los periódicos de instrucción pública. Según lo estipulado en la reglamentación educativa, en las escuelas públicas de instrucción primaria habría en el curso del año dos exámenes, uno en el mes de junio y el otro en el de diciembre. El examen tendría lugar en un edificio amplio y cómodo que pudiera albergar a los padres de familia, los miembros de la corporación municipal del distrito, los examinadores nombrados por esta, el curador de la enseñanza y los directores de las escuelas de las escuelas del mismo distrito que designara el Inspector de la enseñanza, y demás personas que deseaban asistir a ellos

Los niños se presentaban divididos por clases para ser examinados uno a uno empezando por las clases menos adelantadas. El objetivo de estos exámenes era averiguar “la extensión y solidez” de la instrucción que habían recibido los niños, en el tiempo que asistieron a la escuela en cada uno de los ramos de enseñanza”, además de dotar a la administración pública de información sobre el estado del

³²³ *El preceptor. Periódico de Instrucción pública*, Tomo II, No 35, Medellín, miércoles 1 de marzo de 1882, p. 277.

proceso de la instrucción en las escuelas. Los examinadores eran elegidos por el Inspector de enseñanza, los curadores y las corporaciones municipales, de entre los directores de las escuelas y demás personas instruidas del distrito. La asignación era de obligatorio cumplimiento aunque si se demostraba tener causas que impidieran cumplir con ello, se podía ser eximido.

Para la calificación, los examinadores y el curador o Inspector daban su voto secreto por medio de balotas blancas y negras. Quien obtuviera la mitad de las balotas blancas aprobaba con un *medianamente*, el que no alcanzara a obtenerlas todas blancas, llevaría la calificación *bien*, el que las obtuviera todas blancas la de *muy bien* el que obtuviera más de la mitad de las balotas negras, obtenía *mal* en su valoración, el que fuera calificado con todas las balotas negras su nota sería la de *muy mal*. El Inspector de la enseñanza señalaba los días en que debían iniciar los exámenes en cada escuela que durarían los días que fueran necesarios para examinar a todos los alumnos. La designación de días para los exámenes se hacía del 10 al 20 de los meses de junio y diciembre. El director o directora de la escuela presentaba al tiempo de cada examen público, una lista de los alumnos que a su juicio tenían la instrucción suficiente en todos los ramos de enseñanza obligatoria. A estos últimos, los examinadores les hacían una evaluación más minuciosa que la común y si resultaba que tenían la *instrucción suficiente*, debían salir de la escuela.³²⁴

Ezequiel Gaviria, director de la escuela de Pensilvania iniciando la década de 1871, informaba que su escuela, dividida en 6 clases, había sido examinada de la siguiente manera:

Clase 1: Examinados en el padre nuestro, el avemaría, la salve, persignarse, que es aritmética, que es número, con los abecedarios hacer letras en la arena y quien es Dios. Calificada muy bien por sus examinadores: Amador Ramírez, Hipólito Escobar, Heliodoro Mora, José domingo Flórez

³²⁴ Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854, sobre instrucción primaria, capítulo VII; Lei de 2 de diciembre de 1857, capítulo 7; *Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*, 1866, Título II, capítulo VII, *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia*, 1871 Título II, capítulo VII; Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título III, capítulo 10. Ver: OSSA MARTÍNEZ

Clase 2: Examinados en lo mismo que la primera más una parte de oraciones más la doctrina, hacer el abecedario en la pizarra i firmarse en ella, lectura hasta el cuadro 5, inclusive. Calificada muy bien.

Clase 3: Examinados en lo mismo que la anterior, “i mas el resto de la doctrina, escribir toda clase de palabras en la pizarra, el valor de los números romanos i varias respuestas sobre el valor de los números arábigos, en lectura hasta el cuadro 8”. Calificada bien

Clase 4: lo mismo que la anterior “i mas la doctrina hasta la segunda parte, lectura escritura en papel palabras de toda clase, aritmética guarismal, i hasta la adición o suma, inclusive”. Calificada medianamente. Calificada bien.

Clase 5: lo mismo que la anterior “i mas hasta la tercera parte de la doctrina, de moral dos capítulos, escribir y colocar cantidades con perfección i aritmética, hasta la definición de restas inclusive. Calificada bien

Clase 6: Todo lo anterior i mas toda la doctrina, cinco capítulos de moral, veinte de catecismo histórico, aritmética las cuatro primeras reglas con su definición. Calificados muy bien.”³²⁵

3.3.8 Salida de las escuelas.

La matrícula constituyó un contrato entre la familia y el Estado para la instrucción de los niños y niñas, por lo menos en las escuelas públicas o en las libres financiadas con recursos públicos, por tal motivo el retiro de ella debía darse debido a situaciones específicas que los códigos de instrucción pública que tuvieron vigencia en Antioquia desde 1866 reglamentaron. De acuerdo al DOIP de 1870

Art. 102. La Comisión de vigilancia debe eximir a los individuos que tengan niños a su cargo de la obligación de matricularlos en la escuela primaria, siempre que se compruebe alguna de las escusas siguientes.

1ª. Que los niños reciben en su propia casa o en algún establecimiento público o privado la instrucción suficiente;

2ª. Que los niños están físicamente impedidos para concurrir a la escuela, que son cretinos, o que padecen otra enfermedad que los hace inhábiles para el estudio;

3ª. Que residen a más de tres kilómetros de distancia del local de la escuela, o que en el tránsito hay pasos peligrosos para los niños;

4ª. Que los niños no tienen los vestidos necesarios para concurrir a la escuela.

Un niño matriculado en una escuela no podría abandonarla o ser retirado de ella, sino en los casos siguientes:

1º. Cuando se halle comprendido en alguno de los casos del artículo 102;

³²⁵ AHA, República, Instrucción pública, año 1871, Tomo 2872, folios 225-227.

2º. Cuando hayan adquirido la instrucción suficiente en las materias que en la escuela deben enseñarse

3º. Cuando sus padres o las personas de quienes dependa cambien de domicilio;

4º. Cuando por haber muerto los padres o las personas de quien dependía i no teniendo quien lo sostenga para concurrir a la escuela, se vea obligado a servir o a ausentarse del distrito; i

5º. Cuando teniendo por lo menos doce años cumplidos, i habiendo asistido a la escuela dos o más, se ha reconocido que carece enteramente de capacidad para adquirir la instrucción primaria.³²⁶

³²⁶ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Título III, capítulo 4, secciones tercera y cuarta.

CONSIDERACIONES FINALES.

La historia social de la educación tiene una intención renovadora, una vocación investigativa amplia en tanto promueve atender la multiplicidad de aspectos que condicionan lo educativo, los contextos sociales, los distintos ritmos temporales para captar las continuidades y las rupturas de esos procesos educativos, las prácticas discursivas con sus matices y el papel de todos los sujetos sociales que, de un modo u otro, forman parte de esa comunidad educativa. En definitiva, estos desafíos implican una reformulación de las dimensiones analítica, de los objetivos y de los supuestos teóricos y epistémicos.³²⁷

Los intentos de comprensión del objeto de estudio se hicieron partiendo de los datos, las fuentes existentes permiten nuevas problematizaciones y la posibilidad de comparación y contraste entre las disposiciones oficiales y lo relatado por los funcionarios de la instrucción pública. La legislación y las publicaciones periódicas sobre instrucción pública son fuentes que ofrecen la mirada oficial, el ideal de las élites frente a lo que debería ser el funcionamiento del sistema de educación primaria en el país. A partir de ellas se pudieron rastrear los objetivos de la educación para este nivel, los tipos de escuelas existentes, los ideales sobre estudiantes y los maestros, los planes de estudio, las tendencias pedagógicas, las aproximaciones a las estructuras y diseños curriculares, los sistemas correccionales y de premios, los exámenes, los calendarios escolares, la formación de maestros, el avance de la educación privada, la administración de las escuelas, la provisión de empleos de maestros, las disposiciones relativas a la administración de los edificios y demás bienes y útiles escolares, las rentas y gastos, las atribuciones y deberes de los funcionarios públicos encargados de la instrucción pública.

Los reglamentos, leyes y decretos estipulaban lo que debía hacerse, prescribían la conducta ideal, pero no siempre eran reflejo de lo que sucedía realmente, por eso se contrastaron esas disposiciones con las actuaciones efectivas, bien sea a través

³²⁷ LIONETTI Lucía, CIVERA Alicia, Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación, en *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, 2010, pp. 15-19.

de datos estadísticos o mediante los juicios de los contemporáneos, que para este caso se estudiaron en las comunicaciones e informes enviados por directores de escuela, curadores, visitadores, inspectores de instrucción pública, curas, párrocos, alcaldes, miembros de los cabildos y padres de familia.

En los en los orígenes republicanos de los sistemas educativos de los estados liberales, la enseñanza elemental fue la que menor atención recibió de los gobiernos. A pesar de esto la demanda educativa fue creciendo con el avance del siglo, hasta el punto que el progreso escolar pasada la segunda mitad fue sorprendente en todos los niveles, especialmente en la educación primaria. En los países latinoamericanos la inestabilidad política y las precarias economías nacionales, impidieron la puesta en pleno funcionamiento de los sistemas educativos como en Europa y Estados Unidos. Su desarrollo se llevó a cabo a ritmos diversos de acuerdo a las particularidades sociopolíticas de los países, a los conflictos entre grupos de poder, al poder de la iglesia católica en cada país, a las oportunidades de vinculación al mercado internacional, al peso específico de la población indígena y negra, a las barreras para su incorporación a la sociedad nacional, solo por mencionar algunos de los fenómenos que se presentaron con distinta intensidad en cada república.

Los sistemas escolares contribuyeron muy lentamente al incremento en Iberoamérica de los índices de alfabetización, en contraste con los países del norte de Europa y los Estados Unidos, donde a principios del siglo XX estaba universalizada. La educación elemental se fue ampliando en la medida que el Estado fue asumiendo competencias atribuidas anteriormente a los municipios en materia de enseñanza, proceso de centralización enmarcado en lo que se conoce como el Estado Liberal

Entre 1857 y 1868 los Estados federales consolidaron sus sistemas regionales de educación. Las reformas educativas de orden nacional para estos años, no le aportaron fortalezas al sistema de instrucción pública. En 1870 la mayoría de los Estados federales disponían de códigos de instrucción pública en los que reglamentaban el funcionamiento de las escuelas elementales establecidas en

estos sistemas regionales de educación. La necesidad de centralizar la administración educativa y de incrementar la competencia del gobierno nacional en asuntos de instrucción pública, llevó a que los liberales buscaran una reforma estructural en los cimientos de la enseñanza colombiana en todos los niveles, la plataforma para reglamentarla fue el DOIP.

La propuesta de reformar de manera radical la enseñanza pública en el país no nació de una obra pedagógica ni de teorías y tampoco de una experimentación constante; surgió como una propuesta política hecha por un grupo de liberales radicales que se habían dedicado a producir libros de texto, elaborado crónicas, y a ser administradores, visitantes de escuelas y miembros del Consejo de Vigilancia. La Reforma instruccional simbolizó el primer gran esfuerzo nacional por llevar la instrucción popular primaria, obligatoria, gratuita y laica a todos los rincones del país y por profesionalizar al magisterio. La oposición de los conservadores y la Iglesia, la escasa infraestructura escolar, las difíciles condiciones de los maestros, la falta de recursos para su financiación, las escasas vías de comunicación, fueron algunos de los factores que llevaron a que la reforma perdiera fuerza después de la guerra de 1876 y casi hubiera desaparecido a mediados de la década siguiente, aunque dejando precedentes en cuanto a la idea de centralización en la dirección y administración de la educación, y la enseñanza objetiva pestalozziana como método oficial, dejando atrás el sistema lancasteriano, que para los años 1880, más de medio siglo después de su ingreso al país, era considerado obsoleto.

A lo largo del siglo XIX hubo una notable influencia de ideas extranjeras en las ideas pedagógicas nacionales. El sistema educativo prusiano como modelo de organización, una misión pedagógica alemana para dirigir las escuelas normales que formarían a los maestros líderes de la reforma, la ayuda de comunidades religiosas francesas con carisma educativo y la difusión del sistema objetivo de enseñanza de Pestalozzi pasado por filtros de pedagogos estadounidenses, expresaron este predominio.

El Estado de Antioquia consolidó una estructura administrativa sólida a nivel de la enseñanza elemental debido a la importancia asignada por las élites a este ramo y

a la demanda creciente de educación por parte de las clases populares. Una formación mínima en conocimientos útiles, moral, religión e instrucción cívica, y la influencia permitida y solicitada de la Iglesia, definieron los lineamientos de las políticas educativas desde el *Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia*, escrito por José Félix de Restrepo en 1819, hasta el Decreto Orgánico de Instrucción Pública emitido por el gobierno del Estado Soberano de Antioquia, en enero de 1871 como reacción al DOIP emitido por la Unión pocos meses antes.

En los inicios de la década de 1870 con Pedro Justo Berrío como presidente, el gobierno conservador de Antioquia venía desarrollando su propia reforma instrucionista. Los intentos de modernización del sistema educativo antioqueño se fortalecieron a mediados de la década de 1860 y en la década de 1870 sus resultados se hicieron visibles en el crecimiento del número de escuelas, de alumnos, de maestros y de recursos para la financiación. El Estado antioqueño en su alianza con la Iglesia llevó a cabo sus propuestas construyendo dentro de la instrucción pública nacional un proyecto alternativo al liberal, basado en la defensa de la moral católica de los niños y de los jóvenes.

Las escuelas se ubicaron en las zonas urbanas, en las rurales, en conventos, en parroquias, en batallones, prestando sus servicios formativos a niños, niñas y adultos de todos los sectores sociales. En 1857 Antioquia tenía 89 escuelas públicas. En 1874 el número de establecimientos educativos en el Estado de Antioquia alcanzaba los 485 que atendían un total 21.461 alumnos. En 1886 existían 231 escuelas en las que se educaban 12.901 niños y niñas, lo que representaba una disminución frente a las cifras de 11 años atrás, posiblemente como resultado de dos guerras civiles y los cambios en los gobierno.

Los códigos reglamentaban la construcción y adecuación de los edificios escolares, pero las escasas rentas y la falta de iniciativa de los cabildos y los gobiernos no permitían cumplir al pie de la letra. El optimismo frente a la importancia y el aporte de unos adecuados escenarios escolares al avance educativo circulantes en documentos oficiales y prensa especializada en instrucción pública, contrastaron con el panorama no tan alentador descrito por los funcionarios de la instrucción

pública en sus informes, y en las comunicaciones enviadas por los directores de las escuelas a las autoridades. A la falta de edificios adecuados que funcionaran de acuerdo a las disposiciones oficiales, y a la escasa dotación de mobiliario y útiles escolares, se sumaron, las continuas rebeliones y guerras civiles que hicieron de las escuelas sus cuarteles, devolviéndolas semidestruidas, sin mobiliario y útiles escolares.

La escuela fue objeto de drásticas reglamentaciones sobre la salud, dado que los niños eran los principales afectados por las diferentes enfermedades que atacaban los distritos. Para que se aceptara el ingreso de un niño a la escuela debía comprobarse que no estuviese atacado por alguna de las epidemias reinantes en el momento de matricularse. La higiene y la profilaxis en las escuelas públicas fueron aspectos a regular desde las disposiciones oficiales, especialmente a partir de 1870.

De acuerdo a lo estipulado en los códigos de instrucción pública a los municipios les correspondía suministrar locales, muebles y útiles para las escuelas, disposiciones estas que no fueron cumplidas a cabalidad en los distritos. Además de funcionar en edificios que no reunían las condiciones requeridas, las escuelas elementales estaban mal dotadas de mobiliario y útiles escolares, a pesar de los esfuerzos de la Unión y del Estado por distribuir material escolar.

Estudiantes, monitores, maestros, directores y subdirectores de escuela, curadores de la enseñanza, visitadores, inspectores y directores de instrucción pública, gobernadores o presidentes de los Estados soberanos, jefes políticos, alcaldes, corporaciones municipales, curas, párrocos y padres de familia, fueron otros de los sujetos participes de la obra educativa, y sus atribuciones y deberes quedaron establecidos los diversos códigos de instrucción pública.

En las disposiciones oficiales en materia de instrucción pública se presentaron las pautas para llevar a cabo el control del tiempo de permanencia de los niños en la escuela. Entre 1857 y 1886 en el Estado de Antioquia se dispusieron 3 calendarios escolares y diversas reglamentaciones en materia de distribución de la jornada escolar. Los códigos también reglamentaron los planes de estudio, los métodos que

se debían seguir en las escuelas, el sistema de premios y castigos, los exámenes escolares y otras especificaciones en materia de enseñanza, inspección y dirección de la instrucción pública y la enseñanza elemental.

Las materias de enseñanza en las escuelas primarias elementales para los niños y niñas del Estado, comprendían lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética, gramática castellana y urbanidad. En aquellos distritos en que lo determinara la respectiva Corporación municipal, se enseñaría además: nociones elementales de moral, geografía, historia, principios fundamentales del gobierno político de la República y del Estado, así como las atribuciones y deberes de los empleados y funcionarios parroquiales. Siempre que fuera posible se darían también lecciones de dibujo, agricultura práctica, economía rural; bordado y economía doméstica en las escuelas femeninas.

Entre 1857 y 1886 coexistieron, se influenciaron y se mezclaron en las escuelas elementales públicas y privadas, los métodos de enseñanza individual, mutua y simultánea, bajo las ideas de Lancaster y Pestalozzi. Las clases de religión y moral fueron dictadas por los señores curas o por sus delegados, pero con frecuencia debido a la inasistencia de estos a las escuelas fueron dictadas por los mismos maestros cumpliendo con normas propias de la religión y la moral y desarrollando los programas sobre religión y moral. Como instrumentos para la creación de los nuevos valores nacionales se recurrió a estrategias como la inclusión de la educación cívica y la urbanidad entre los contenidos de la enseñanza, al uso de *catecismos políticos* y a la creación de una serie de símbolos y fiestas nacionales como medios indirectos de instrucción que contribuyeron a este proceso desde el ámbito extraescolar.

Los correctivos y las recompensas escolares se convirtieron en estímulos que motivaron los aprendizajes y el comportamiento de los estudiantes dentro y fuera del espacio escolar. Fueron usados por los maestros como mecanismos de presión y coerción hacia sus alumnos. La autoridad del maestro se debía respetar tal y como la del padre en el hogar, el niño debía estar sometido y bajo la tutela del maestro en la escuela y por fuera de ella. Al maestro se le debía acatamiento y reconocimiento,

era él quien de manera inmediata estaba mandado por las reglamentaciones a implementar acciones correctivas. El premio fue un estímulo a los mejores, la moralidad fundada a través de él, tuvo una conexión estrecha con una justicia instaurada en la utilidad. El convencimiento de que la inspección eficaz hacía que los trabajos en la enseñanza se perfeccionaran lo más posible, por la contratación de mejores maestros y la adopción de efectivos métodos y procedimientos, fue un aspecto que relacionó a la inspección con el saber pedagógico y que generó un recorte en el mismo. En 1874 aseguraba Gil Colunje que en nada eran tan unánimes los informes de las Direcciones como en “condenar la indolencia e inutilidad de las corporaciones, Juntas y demás funcionarios a quienes toca inspeccionar los establecimientos de instrucción”.³²⁸

Durante la Regeneración la educación fue entregada a la Iglesia y los restos de la reforma instrucionista liberal borrados superficialmente, la firma del Concordato con la Santa Sede en 1887 y la entrada de comunidades religiosas con vocación pedagógica para liderar los procesos de formación inicial y secundaria en el país en los sectores público y privado, delinearon el devenir de una educación que además sufrió recortes presupuestales, dando comienzo a un nuevo momento en el desarrollo educativo del país.

³²⁸ COLUNJE, Gil, Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores 1874, p.62.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.

1. Fuentes primarias

1.1. Archivos

- Archivo Histórico de Antioquia, AHA.
Sección República:
 - Fondo Instrucción pública tomos del 2777 al 2791
- Archivo Histórico de Medellín, AHM
Fondo Concejo Municipal, correspondencia.

1.2. Publicaciones periódicas

Anales de la Instrucción Pública de Colombia, Bogotá, 1880-1886.

Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, Bogotá, 1868-1875.

El Monitor, Medellín, 1871-1876.

El Preceptor, Medellín, 1877 -1883.

La Escuela Normal, periódico oficial de instrucción pública, Bogotá, 1870-1876.

1.3. Legislación

Constitución Política de la República de Nueva Granada, mayo 20, 1853.

Constitución municipal de la Provincia de Medellín, noviembre 15 de 1853, Medellín, Imprenta de Lince, 1854.

Constitución de la Provincia de Antioquia, Medellín, Imprenta de Jacobo Facio. Lince, 1854.

Constitución Política del Estado de Antioquia, Medellín, Imprenta de Jacobo Facio Lince, 1856.

Constitución Política de la Confederación Granadina, mayo de 1858.

Constitución Política del Estado Soberano de Antioquia, sancionada el 27 de 1863, Medellín, Impreso por Silvestre Balcázar, 1863.

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, mayo 8 de 1863.

Constitución Política del Estado Soberano de Antioquia, sancionada el 27 de 1863, Medellín.

Constitución Política de la República de Colombia, agosto 5 de 1886.

Ordenanza 20 de 2 de enero de 1854 de la legislatura provincial de Medellín, Sobre instrucción primaria, en: *Constitución i ordenanzas municipales de Medellín, espedidas en los años de 1853 i 1854*; Medellín, Imrenta de Jacobo Faciolince, 1855.

DE RESTREPO, José Félix, *Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia*, diciembre 6 de 1819, Capítulo segundo: reglas generales para la elección de maestros y erección de escuelas, artículo 1°, en: DE RESTREPO, José Félix, *Obras completas. Contextualización y notas por Daniel Herrera Restrepo*. Bogotá, Universidad Santo Tomás, 2002.

Reglamento para la Organización y Economía de las Escuelas de Primeras Letras de esta Provincia de Antioquia, Decreto dado en Rionegro el 6 de febrero de 1821 por José Manuel Restrepo, firmado por su secretario Francisco Ospina, documento digitalizado por la Biblioteca Nacional, consultada el 30 de abril de 2015 en: http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75114/0

Decreto sobre la organización de las escuelas primarias, dictado por el general Santander el 6 de octubre de 1820, firmado por Estanislao Vergara como secretario del interior. Documento digitalizado por la Biblioteca Nacional, consultada el 30 de abril de 2015 en: http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75114/0Cfr.

Decreto organizando la Instrucción primaria. Dado en ejecución de la lei de 2 de mayo de 1844. Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1845.

Lei de 3 de diciembre de 1857, creando la dirección jeneral de instrucción pública, artículos 5 y 68, en *Leyes espedidas por la legislatura constitucional del Estado de Antioquia en sus sesiones de 1857*, Medellín, Imprenta de Jacobo F. Lince, 1857.

Decreto sobre plan general para la dirección i administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo, Medellín, Imprenta de Isidoro Isaza, 1866, Título primero: los empleados encargados de la dirección de la instrucción primaria.

Decreto orgánico de la instrucción pública del Estado, 1871.

Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Noviembre 1 de 1870.

Decreto 595 de 1886.

1.4. Informes, memorias y otros documentos oficiales.

BOTERO URIBE, Baltasar, *Memoria del Secretario de Estado en el despacho de Gobierno. Dirigida al ciudadano presidente del Estado para la legislatura de 1875, Medellín, Imprenta del Estado, 1875.*

CADENA Pedro Ignacio, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores al congreso nacional de 1872, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1872.*

CASTRO, Néstor, *Informe sobre estadística que el secretario de gobierno del Estado Soberano de Antioquia dirige al secretario de lo interior i relaciones exteriores del gobierno de la Unión, Medellín, Imprenta de Isidoro Isaza, 1866.*

COLUNJE, Gil, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1873, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1873.*

COLUNJE, Gil, *Memoria del secretario de lo interior i relaciones exteriores de los Estados Unidos de Colombia, para el Congreso de 1874, Bogotá Imprenta de Medardo Rivas, 1874.*

GONZALEZ Florentino, *Informe que el Secretario de Estado d. de gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso de 1857, Bogotá, Imprenta del Estado 1857. Informe que el Secretario de Gobierno presenta al poder ejecutivo del Estado, Medellín, [s.f], 1857.*

MOSQUERA Tomás Cipriano de, *Informe del presidente de los Estados Unidos de Colombia al congreso en 1867, Bogotá, Imprenta de Echevarría Hermanos, 1867, 30p.*

PÉREZ Santiago, *Mensaje del presidente de la Unión al Congreso de 1876, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876.*

ZAPATA Dámaso, *Cuarto Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Año de 1874, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1874.*

ZAPATA Dámaso, *Primer informe anual del Director de Instrucción Pública de la Unión, Bogotá, Imprenta Echeverría Hermanos, 1871.*

ZAPATA Dámaso, *Segundo Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Año de 1872*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1872.

ZAPATA Dámaso, *Tercer Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Año de 1873*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873.

ZAPATA, Felipe, *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso Nacional de 1872*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1872.

1.5. Otros impresos de la época

ORTIZ, José Joaquín, *Programas de enseñanza del instituto de cristo*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1853, p.VI.

SAMPER José María, *Ensayo aproximado sobre la jeografía política i estadística de los ocho Estados que compondrán el 15 de septiembre de 1857, la Federación Neo-Granadina*, Bogotá, Imprenta el Neogranadino, 1857.

1.6. Manuales escolares.

TRIANA, José María, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, Bogotá, Impreso por J.A. Cualla, 1845.

TRIANA, José María, *Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza según el método de Pestalozzi, estractado de sus obras*, Bogotá, Impreso por J.A. Cualla, 1846.

CALKINS, Norman, *Manual de lecciones sobre objetos*, traducido por Samuel Bond, en *Anales de la Universidad*, Bogotá, Tomo IV, N° 20 y 21, agosto y septiembre de 1870.

2. Bibliografía secundaria.

2.1. Sobre historia social, cultural y de las mentalidades

ALTHUSSER Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, 1970, documento PDF, recuperado el 3 de junio de 2015 de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf.

BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.

GOMEZ GARCÍA María Nieves, El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la historia de la educación, en *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, Salamanca, No.25, 2006, pp. 341-358.

FOUCAULT Michel. Verdad y poder, en MOREY Miguel. *Sexo, poder y verdad. Conversaciones con Michel Foucault*, Barcelona, Materiales, 1978.

HERRERA CORTES Martha Cecilia, La educación como parte de la historia social y cultural, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 6, No.12-13, julio 1993-junio de 1994, pp. 279-285.

HELLER Agnes, *Historia y vida cotidiana*, México, Editorial Grijlabo, 3ra edición, 1985.

HOBBSAWM Eric, Introducción: la invención de la tradición, en HOBBSAWM Eric y RANGER Terence, *La invención de la tradición*, Barcelona, Editorial Crítica, 1983.

MARROU Henri Irene, *Historia de la educación en la antigüedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

POUNDS Norman J.G., *La vida cotidiana: historia de la cultura material*, Barcelona, Editorial Crítica, 1992.

WERNER, Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, 11ª edición, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

2.2. Sobre educación y pedagogía (historia, modelos, métodos y teorías pedagógicas)

ABBAGNANO Nicola y VISALBERGHI Aldo, *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1992.

BOWEN James, *Historia de la educación occidental*, 3 vol. Barcelona, Herder, 1992.

JARAMILLO URIBE Jaime, *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Tercera edición, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990, 135 p.

LYONS Martin, Los nuevos lectores del siglo XIX, en CHARTIER Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Santillana, 2ª edición, 2004, pp. 539-590.

2.3. Sobre pedagogía y educación en América Latina

DONOSO ROMO Andrés, La nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, 2010, pp. 239-266.

GALVÁN LAFARGA Luz Elena, La educación mexicana en el siglo XIX: 1821-1921, en ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004, pp. 385-412.

GONZALBO Pilar. (Cord.) y OSSENBACH Gabriela. (colab.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México-Madrid, El Colegio de México-UNED, 1996.

GONZALBO AIZPURU Pilar. (coord), *Familia y educación en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 1999.

GUEREÑA Jean Luis, OSSENBACH SAUTER Gabriela y POZO María del Mar (Dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

MANTOVANI J., *La educación popular en América. Aspectos y problemas*, Buenos Aires, Editorial Nova, 1958.

NEWLAND C., La educación elemental en Hispanoamérica desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales, en *Hispanic American Historical Review*, No 71-72, pp. 335-364.

OSSENBACH SAUTER Gabriela, Estado y educación en América latina a partir de su Independencia (Siglos XIX y XX), en *Revista iberoamericana de Educación*, No. 1, Madrid, 1993.

OSSENBACH, Gabriela, La educación, en AYALA Enrique y POSADA Eduardo (eds.), *Historia general de América Latina VII. Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*, París, Ediciones UNESCO-Editorial Trotta, 2008.

PADILLA ARROYO Antonio Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX, en *Alteridades*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 1999, pp. 101-113.

SOTO ARANGO Diana Elvira, et al (eds.), *Educadores en América Latina y el Caribe: de la colonia a los siglos XIX y XX*, Tunja, Colciencias, 2011.

VÁZQUEZ DE FERRER Belin, ciudadanía e instrucción pública para el estado-nación en Venezuela, 1811-1920, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 12, 2009, pp. 220-246.

ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004.

2.4. Obras generales sobre la educación en Colombia

A.A.V.V., *Ensayos de historia, educación y cultura*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2000.

ÁLVAREZ GALLEGO Alejandro y MARTINEZ BOOM, Alberto, La educación en las constituciones colombianas, en *Educación y Cultura*, Bogotá, No 22, 1991, pp 8-17.

ÁLVAREZ GALLEGO Alejandro, *Y la escuela se hizo neCésaria*. Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

_____, 2001, "Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 26. Consultado en línea en: <http://www.campus-oei.org/revista>

BOHORQUEZ CASALLAS, Luis A., *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Cultural Colombiana, 1956.

CARRIÓN CASTRO Julio César, *itinerario de nuestra escuela*, Bogotá, Magisterio, 1999.

CARVAJAL S., Adalberto, *Educadores frente a la ley*. Bogotá, Rodríguez Quito Editores, 3ª ed, 1985.

CERDA, Hugo, *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá, CIUP, 1982.

COLOQUIO DE Historia de la educación colombiana, *Archivos y documentos para la historia de la educación colombiana*, Tunja, RUDECOLOMBIA, 2000.

CORAL Laureano, *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio*. Fondo Editorial Suramérica, 1980.

COLMENARES Germán, La batalla de los manuales en Colombia, en *Historia y Espacio. Revista de estudios históricos regionales*, Cali, Universidad del Valle, núm. 15, 1994, pp. 87-99.

CUACUA PRADA, Antonio, *Historia de la Educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Academia Colombiana de Historia-Colección Biblioteca de Historia Nacional, 1997.

CUACUA PRADA, Antonio, Historia de la Educación en Colombia, en: *Revista Lámpara*, Vol. 32, nº 23. Santa Fe de Bogotá, pp. 3-9, 1994.

CHAVES Luis Alfredo, *Rumbos de la pedagogía colombiana*, Bogotá, Editorial Pax, 1946.

ESTRADA, Ángela María, *Proyecto Arco Iris. Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*. Santa Fe de Bogotá, Colciencias.

FOZ Y FOZ, Pilar, *Mujer y educación en Colombia: siglos XVI y XIX*. Santa fe de Bogotá, Academia Colombia de Historia, 1997.

GONZALEZ Fernán, *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Bogotá, CINEP, 1978.

GONZALEZ Fernando, *El maestro de escuela*, Bogotá, Editorial Norma, 1988.

HENAO Myriam y ORLANDO CASTRO Jorge (comp), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá, ICFES-Colciencias-Socolpe, 2001.

AHERN Evelyn, El desarrollo de la educación en Colombia. 1820-1850, tesis de maestría, Universidad de California, 1947. Traducción al castellano realizada por Guillermo Arévalo y Gonzalo Cataño, con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica, documento PDF, consultada el 16 de agosto de 2014 en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_04arti.pdf

HERRERA Martha Cecilia, *Modernización y escuela en Colombia*, Bogotá, Plaza & Janes-Universidad Pedagógica Nacional UPN, 1999.

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*. Bogotá, [s.e], 1953.

IBARRA RUSSI Oscar Armando, *Ser maestro en Colombia: de oficio a profesión. Perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

JARAMILLO URIBE Jaime, El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea, en *Manual de Historia de Colombia*. Tomo III. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1980, pp.249-342.

LE BOT Ivon, *Educación e ideología en Colombia*. Medellín, La Carreta, 1979.

LEBOT Ivon, Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX, en *Boletín mensual de estadísticas*, Bogotá, DANE, No 249, 1975.

LONDOÑO GARRO Luis Alfredo, Antecedentes históricos de la educación en Colombia, en *Revista Universidad de Medellín*, No.73, octubre de 2001, pp.9-23.

MARQUINEZ ARGOTE, Germán, *Benthanismo y antibenthanismo en Colombia*, Bogotá, El Buho, 1983.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, *Maestro, escuela y método*. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1984.

_____, Una mirada arqueológica de la pedagogía, en *Pedagogía y saberes*, Bogotá, Facultad de Educación-UPN, No. 1. pp. 7-13.

MARTÍNEZ BOOM Alberto, CASTRO, Jorge O y NOGUERA Carlos E, *Crónicas del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá, Ed. Magisterio, 1989.

MARTÍNEZ BOOM Alberto, CASTRO, Jorge O y NOGUERA Carlos E, *Escuela, Maestro y Vida Cotidiana en Santa Fe de Bogotá*. Santa Fe de Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Socolpe,1999.

PARRA SANDOVAL Rodrigo, *Escuela y modernidad en Colombia*, Bogotá, 1996.

QUICENO CASTRILLÓN Humberto, El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII. No 29-30. Enero-septiembre de 2001, pp.11-24

_____, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2003.

_____, *Pedagogía católica y escuela activa*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1988.

RESTREPO RESTREPO Socorro Inés, La educación de la mujer de 1870 a 1960, en *Repertorio Histórico de la Academia Antioqueña de Historia*, Vol. 104, No. 24, enero-junio de 2013, pp. 41-53.

RINCÓN RUEDA Alberto Isaac, las ideas educativas en Colombia siglos XVIII y XIX, en *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, Vol. 28, No. 96, 2007, pp. 137-145.

RODRÍGUEZ ROJAS José María, Historia de la educación en Colombia, en, *Revista de la Universidad de Antioquia*, vol. 1-2, 1954-55. Medellín.

SAFFORD Frank, *El ideal de lo práctico, el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, El Áncora editores, 1989.

SALDARRIAGA VÉLEZ Oscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*, Bogotá, Magisterio-Grupo Historia de la Práctica pedagógica, 2003.

_____, La apropiación de la pedagogía Pestalozziana en Colombia, 1845-1930", en AA.VV., *Maestros pedagogos un diálogo con el presente*, Medellín, s. n., 1998, pp. 47-71.

SALDARRIAGA VÉLEZ Óscar y SÁENZ Javier, La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX, en RODRÍGUEZ Pablo y MANNARELLI María, (coords.), *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2007, pp. 389-415.

SAMANCA ALONSO Gabriel, Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 16, enero-junio 2011, pp.199-224.

SOCARRÁS José Francisco, *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior: Su historia y aporte científico, humanístico y educativo*, Tunja, UPTC, 1987.

TIMANÁ VELÁSQUEZ Queipo Franco, *El maestro: un intelectual al servicio del bien público*, Medellín, [s.n], 2004.

TORREJANO R., *Historia de la educación en Colombia, un siglo de reformas 1762-1870*, Bogotá, Editorial Temis-Fondo de Publicaciones Corporación Universitaria Republicana, 2012.

VERA César y MOLANO Alfredo, *Evolución de la política educativa en el siglo XX*, Bogotá: CIUP, 1982.

ZAPATA Ramón, *la educación y la Instrucción en Colombia*, Bogotá, Minerva, 1931.

ZULUAGA GARCÉS Olga Lucía, *Pedagogía e Historia. La enseñanza: un objeto de saber*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1985.

_____, *Historia de la Educación en Bogotá*, 2 tomos, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.-Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico — IDEP, 2002.

2.4.1. La educación en el siglo XIX

BAEZ OSORIO Miryam, Las Escuelas Normales de Varones del siglo XIX en Colombia, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 6, No. 6, 2004, pp. 179-208.

FUNDACIÓN ANTIOQUEÑA PARA LOS ESTUDIOS SOCIALES, *Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez*, Bogotá, Banco de la república, 1990.

HERNÁNDEZ Gabriela, Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14, No. 18, enero-junio 2012, pp. 243-264.

JARAMILLO URIBE Jaime, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1964.

LONDOÑO VEGA Patricia, La educación femenina en Colombia, 1780-1880, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol 31, No 37, 1994, pp.21-60.

LONDOÑO VEGA Patricia, *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín, Antioquia, 1850-1930*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2004.

ROMERO OTERO Francisco. *Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919)*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 1992, 288 p.

VERGARA GARCÍA Lina, Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida diaria de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930, en *Historia y Sociedad* No. 13, Medellín, Colombia, noviembre 2007, pp. 141.163.

_____, 1830-1930: un siglo en la educación de los colombianos contado en primera persona en diarios y memorias autobiográficas, Monografía de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2006.

ZULUAGA GARCÉS Olga Lucía, *Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, 1979.

_____, Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Vol. XIII, No 29-30, ene-sept. 2001, pp.41-46.

_____, Las escuelas normales en Colombia, en *Revista Educación y Pedagogía*, No 12-13, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, 1994-1995.

_____, *et ál*, La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: Surgimiento y desarrollo del sistema educativo, en ZULUAGA Olga L. y OSSENBACH Gabriela (comp.), *Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*, Tomo I, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004, pp.203-287.

2.4.2. Sobre la educación durante el federalismo

ALARCÓN MENESES Luis, Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el régimen federal, en *Revista Historia de la Educación*, Vol. 14, No. 18, enero-junio de 2012, pp. 155-182.

ALARCÓN MENESES Luis, *et al*, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002.

ALARCÓN MENESES, Luis, *et al*, La cuestión de los métodos pedagógicos en el estado Soberano del Magdalena: un discurso modernizador, en *Anuario de historia regional y de las fronteras*, Bucaramanga, No VII, 2002.

BÁEZ OSORIO Miryam, *La educación radical en Boyacá: fundamento social y político*, Tunja, Academia Departamental de Historia, 1996.

_____, Las Escuelas Normales de Varones del siglo XIX en Colombia, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol 6, No 6, 2004, pp.179-208.

_____, Pedagogía Pestalozziana en escuelas normales colombianas, en *Revista Historia de la educación latinoamericana*, Bogotá, N° 2, 2000, pp.111-136.

_____, *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.

CARDONA, Patricia, *La nación de papel: textos escolares, lecturas y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*, Medellín, EAFIT, 2007.

CARDOSO ERLAM, Néstor Roberto, Los textos de lectura en Colombia: aproximación histórica e ideológica, 1872-1917, en *Revista Educación y cultura*, N. 29-30, Vol. XIII (ene-sep). Medellín, Universidad de Antioquia, 2001.

_____, *Los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos, 1870-1931*. Ibagué, Universidad del Tolima, 2007.

CHIVATÁ, Helia María, *Debate sobre Instrucción Pública en el Estado Soberano de Santander 1868-1886*, tesis de pregrado en historia, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, Facultad de Humanidades, 2009.

DE LA ROSA Julissa, *Reflexión sobre la educación de la mujer en Cartagena (1857-1886)*, Tesis de pregrado, Programa de Historia, Universidad de Cartagena, 2003.

DOTOR ROBAYO, María Victoria, *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá 1870-1876*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 2002.

DUARTE ACERO Jorge Enrique y RIVEROS BONILLA Martha Consuelo, *El uso de los catecismos en la enseñanza de la religión católica en el periodo neogranadino y de los estados unidos de Colombia 1831-1886*, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol 6, No 6, 2004, pp.179-208.

ECHEVERRY SÁNCHEZ, Jesús Alberto, *Del Radicalismo a la Regeneración, 1863-1886. Los avatares del maestro*, en *Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, núm. 9, sept. 1986.

_____, *Posición del periódico el Tradicionalista frente al decreto orgánico de 1870*. Medellín, [s.n.], 1988.

ESPAÑA Gonzalo, *Los radicales del siglo XIX*, Bogotá, El Áncora, 1984.

GÓMEZ RODRÍGUEZ Ramiro, *Misión pedagógica alemana*, Bucaramanga, Contraloría Departamental del Santander, 1985, 120p.

GONZÁLEZ Jorge Enrique, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, Bogotá, CES - Universidad Nacional de Colombia, 2005.

GUTIÉRREZ CELY Eugenio, *La política instruccionalista de los radicales, intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX (1870-1878)*, Neiva, Gobernación del Huila-Foncultura, 2000.

HERRERA Martha Cecilia, *Tendencias historiográficas de la educación en Colombia. Primera mitad del siglo XX*. Santa Fe de Bogotá, UPN, Documento Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía, 1993.

JARAMILLO Juliana, *El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Una mirada a través de la participación de las asociaciones voluntarias*,

Tesis de maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, 2013.

_____, Educación y asociaciones voluntarias en Colombia 1860-1880. Demandas e iniciativas educativas desde la sociedad, en *Anuario colombiano de Historia social y de la cultura*, Vol411, No. 1, enero-junio 2014, pp.61-90.

LOAIZA CANO Gilberto, El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870, en *Historia Crítica*, Núm. 34, Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 62-91.

LÓPEZ CHICAIZA Fernando de Jesús, El proyecto educativo radical en Santander, tesis de pregrado en historia, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, Facultad de Humanidades, 1997.

MALKÚN William. Educación y política en el Estado Soberano de Bolívar, 1857-1885, Tesis de Maestría en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (sede Tunja)-Universidad de Cartagena, 2010.

MALTE ARÉVALO Rolando Humberto, La Profesionalización de maestros en la reforma instructorista de 1870 en el Estado soberano de Santander, tesis de pregrado en Historia, Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, 2010.

MEYER LOY Jane, la educación primaria durante el federalismo, la reforma escolar de 1870, en *Revista Colombiana de Educación*, No 3, Bogotá, 1979.

_____, Los ignorantes y las escuelas, la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana, en *Revista Colombiana de Educación*, No 9, Bogotá, 1982.

MEJÍA OSORIO Mónica, *La reforma educativa de 1870 en Cartagena: el interés de popularizar la instrucción pública*, Tesis de pregrado, Programa de Historia, Universidad de Cartagena, 2006.

MOLANO Alfredo, Economía y educación en 1850, algunas hipótesis sobre su relación, en *Revista Eco*, No. 172, Bogotá, 1975.

MORALES HIGUITA, Gilberto, La reforma educativa de 1870. Una lectura en las páginas de 'El Tradicionista', Trabajo de grado en Historia, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2003.

MUÑOZ, Fernanda, El ideal del nuevo ciudadano: entre educación moral, religiosa y republicana. Adaptación del Decreto Orgánico de Instrucción pública primaria de 1870 en el Estado Soberano del Cauca, en *Historia y Espacio*, Cali, Universidad del Valle, núm. 37, 2012, pp. 154-170

NÚÑEZ Ketty, La reforma educativa radical en Cartagena (1870-1877), Antecedentes, puesta en práctica y fracaso, Tesis de pregrado, Programa de Historia, Universidad de Cartagena, 2003.

QUICENO CASTRILLÓN Humberto, La educación en los Estados Unidos de Colombia: 1853-1875, en *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, pp. 85-109.

RAUSCH Jane M., *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

RAMÍREZ BAHAMÓN Jairo, “Vicisitudes de la utopía escolar del radicalismo en el Tolima”, en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, Perú, IFEA, vol. 28, núm. 3, 1999, pp. 331-343.

SALAS Luisinho, Educación, maestro y ciudadanía durante el liberalismo radical: el caso del Estado Soberano de Bolívar, 1870-1886, Tesis de pregrado, Programa de Historia, Universidad de Cartagena, 2009.

SALDARRIAGA Óscar, Gramática, epistemología y pedagogía en el siglo XIX. La polémica colombiana sobre los *Elementos de la pedagogía* de Destutt de Tracy, 1870, en *XII Congreso Colombiano de Historia*, Popayán, agosto de 2003.

SÁNCHEZ Clara Helena, Los anales de la Universidad Nacional, 1868-1880”, en SIERRA MEJÍA Rubén, (ed)., *El radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006, pp. 351-372.

SANTOS Adriana, *et al*, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857- 1886)*, Barranquilla, Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002.

TORRES SUÁREZ Gerson David, La educación y la religión durante el liberalismo radical en el Bolívar grande (1870-1878), tesis de pregrado en Historia, Universidad de Cartagena Facultad de Ciencias Humanas, Cartagena, 2012, 52 p.

VALENCIA LLANO Alonso, *Estado Soberano del Cauca: federalismo y Regeneración*, Bogotá, Banco de la República, 1988.

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

_____, La instrucción pública en Colombia 1845-1868, entre el monopolio y la libertad de enseñanza, el caso de Bogotá, Tesis de doctorado en historia social de la educación, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999.

GUERRERO VINUEZA Gerardo León, *et al, Educación y política en el régimen del liberalismo radical. Sur del Estado Soberano del Cauca, 1863-1880*, San Juan de Pasto, Ceilat-Universidad de Nariño, 1999.

2.4.3. Sobre la educación durante la Regeneración

ABEL, Chistropher, *Política, Iglesia y partidos en Colombia 1886-1953*, Santa Fe de Bogotá, Fundación Antioqueña para los estudios Sociales FAES-Universidad Nacional, 1987.

ANDRADE ÁLVAREZ, Margot, “Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la regeneración”, en *Historelo, Revista de Historia Regional y Local*, vol 3, No 6, julio-diciembre de 2011.

ARIAS Ricardo, *El Episcopado Colombiano. Intransigencia y Laicidad (1850-2000)*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003.

CLEMENTE BATALLA Isabel, Escuelas normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 7, No. 14-15, enero-diciembre de 1996, pp. 142-153.

_____, Escuelas normales y formación del magisterio durante el periodo de la regeneración 1886-1899. *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, No 14, 1995.

CASTRO HERNANDEZ, María Patricia, *Las comunidades femeninas en Antioquia 1876-1940*, Medellín, Fundación para la promoción de la Investigación y la Tecnología, 1999.

CORTÉS GUERRERO José David, Regeneración, intransigencia y Régimen de Cristiandad, *Historia Crítica*, Bogotá, Universidad de los Andes, núm. 15, jun.-dic. 1997, pp. 3-12.

ECHEVERRY SÁNCHEZ Jesús y ZULUAGA Olga Lucía, El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903, en *Educación y cultura*, No 10, Bogotá, CEID, FECODE, diciembre de 1986,

JIMÉNEZ HERNÁNDEZ Wilson, El *Papel Periódico Ilustrado* y la configuración del proyecto de la Regeneración (1881-1888), en *Historia Crítica*, Bogotá, Universidad de los Andes, núm. 47, mayo-ago. 2012.

QUIJANO, María Solita, *Educación de las madres de familia o de la civilización del linaje humano por medio de las mujeres. Elementos para una genealogía de la maestra pública en Colombia 1880-1920*, Santa Fe de Bogotá, UPN, 1998.

REY ESTEBAN, Mayra Fernanda, La educación militar en Colombia entre 1886 y 1907, en *Historia Crítica*. No. 35, Bogotá, enero-junio 2008, 262 pp.150-175.

ROMERO OTERO, Francisco. *Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919)*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 1992, 288 p.

SILVA OLARTE Renán, La educación en Colombia 1880-1930, en *Nueva Historia de Colombia*, Tomo IV, Bogotá, Planeta, 1989.

VALENCIA LLANO, Alonso, *Estado Soberano del Cauca: Federalismo y Regeneración*, Bogotá, Banco de la República, 1988.

VERBEL CHÁVEZ, Grey, Élités y redes de poder en torno al proyecto regenerador, Cartagena 1874,1892, en *El Taller de La Historia*, Universidad de Cartagena, Vol. 1 Núm. 1. 2009, pp. 41- 62.

2.4.4. Historias institucionales

HERRERA Martha y LOW Carlos, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada*. Santa Fe de Bogotá, UPN, 1994.

HERRERA Martha y LOW Carlos, “Historia de las escuelas normales en Colombia”, en *Educación y Cultura*, No 20, Bogotá, julio de 1990.

2.5. Sobre la educación en Antioquia

AGUDELO ARENAS Omar, Las escuelas normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873, Tesis de pregrado en historia, Universidad de Antioquia, 1993, 168p.

ÁLVAREZ MORALES Víctor, “El doctor Pedro Justo Berrío Rojas, familia y educación en Antioquia a mediados del siglo XIX”, en *Códice: Boletín Científico y Cultural del museo universitario*, Medellín, vol 6, No 8, abril 2005, pp.20-26.

_____, La educación superior en Medellín, 1803-1990, en MELO GONZALEZ Jorge Orlando (ed.), *Historia de Medellín*, Vol 2, Medellín, Suramericana de Seguros, 1996, pp.589-602.

ARIAS MEJÍA Margarita, *La reforma educativa en 1870 y la reacción del Estado de Antioquia*, tesis de Maestría en Historia, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2003.

_____, *La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876*, en Ortiz Mesa, Luis Javier, *et al* (eds.), *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005, pp.251-288.

BAENA MUÑOZ Luis Fernando, *Bello: avatares de un proceso de municipalización en el contexto de la primera industrialización, 1900-1930*, Medellín, [s.e], 2010, 239 p.

CASTRO HERNÁNDEZ María Patricia, *Las comunidades femeninas en Antioquia 1876-1940*, Medellín, Fundación para la promoción de la Investigación y la Tecnología, 1999.

ELEJALDE CORREA Gloria, *La historia de la educación frontineña*, Medellín, Alto Vuelo Comunicaciones, 2003.

GARCÍA Julio César, *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*, Medellín, 2ª edición, Universidad de Antioquia, 1962.

GIRALDO GÓMEZ Alicia, *Forjadoras de forjadores. Abuelas y maestras de Antioquia en el siglo XX 1850-1950*, Bogotá, Cargraphics S.A, 2008, 303 p.

GOMEZ CANO Rocío y QUIROZ QUIROZ Alonso, *La escuela normal en el Estado de Antioquia durante la reforma instruccional, 1870-1876*, Tesis de maestría en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1992.

HENAO SILVA María Victoria y PARRA VILLEGAS Juan Fernando, *Historia de la educación física en Antioquia y Colombia de 1870 a 1936*, Tesis de pregrado en Licenciatura en Educación Física, Universidad de Antioquia, 1994.

IBARRA PIEDRAHITA Diego Alexis, *Liceo antioqueño: base de un proyecto educativo, 1901-1921*, Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2007.

JIMENEZ Elkin, *Los maestros y la educación en Medellín en el siglo XX*, en MELO GONZALEZ Jorge Orlando (ed.), *Historia de Medellín*, Vol 2, Medellín, Suramericana de Seguros, 1996, pp. 573-587.

LONDOÑO BLAIR, Alicia, *El cuerpo limpio: higiene corporal en Medellín, 1880-1950*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2008.

LÓPEZ ESTRADA Rodrigo, *Historia de la educación en Jericó siglo XX*, Jericó, Centro de Historia, 2010, 243 p.

MÁRQUEZ PALACIO Gladis, La intelectualidad formada por los jesuitas: los colegiales de la provincia de Antioquia durante el periodo 1689-1770, Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2003.

MARTÍNEZ BOOM Alberto, La educación colonial. El surgimiento de la enseñanza pública en Antioquia, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 351-354.

MARTÍNEZ CARDONA Jesús Gonzalo, *La educación en 200 años de construcción de ciudad: una nueva revisión de la historia educativa y cultural del municipio de Rionegro*, 2 vol., Rionegro, Alcaldía de Rionegro, 2011.

MARTÍNEZ CORREA Amparo, La instrucción pública primaria en Antioquia durante la reforma instrucionista a través del periódico "la sociedad"1870-1876: aspectos político religiosos. Tesis, UdeA, 1991, 491 p.

MARTÍNEZ ECHEVERRY Luis, La obra educativa en el departamento de Antioquia, en *Educación antioqueña*, Medellín, vol 02, Nos 11-12, julio agosto de 1940; vol 3, Nos 13-17, mayo-noviembre 1941, Nos 16-17, octubre-noviembre de 1941.

MEJÍA ECHEVERRI Silvana Andrea, Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917: la nación entera un inmenso taller, Tesis Maestría en educación, Universidad de Antioquia, 2010.

MEJÍA ECHEVERRI Silvana Andrea, *La nación entera un inmenso taller Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

MEJÍA SIERRA Luz Elena y RESTREPO ARANGO Marta Luz, Apuntes para una historia de la educación en Antioquia: centro formativo de Antioquia antes Instituto Central Femenino, Medellín, ADIDA, 1997, 94 P.

MEJÍA G. Francisco, Breve historia del colegio la Salle (la Estrella), en *Distritos*, Medellín, No 16, sep 1969, pp. 33-34.

MORENO GÓMEZ William, Fuentes documentales históricas de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del siglo XX en Medellín (1900-1950), Informe de investigación. [PDF archivo personal]

MURRAY Pamela y CASTRO QUINTERO, Nestor, *Sueños de desarrollo: la Escuela Nacional de Minas de Colombia y sus ingenieros, 1887-1970*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2012.

OSORIO VÉLEZ Andrea, Historia de la Biblioteca de “El Tercer piso”, Santo Domingo (Antioquia) 1893-1908, Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2012.

OSPINA CRUZ Carlos Arturo, El mercado de las almas *versus* el proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930), en *RHEC*, Vol. 13, No. 13, 2010, pp. 77-116.

_____, El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930). Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia, Tesis Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia, 2011.

_____, Infancia: humus fecundo y progreso. El sistema instruccionalista como dispositivo regenerador (Antioquia, 1903-1930), en *Revista Educación física y deporte*, No. 31-1, 2012, pp. 763-774.

OSSA MONTOYA, Arley Fabio, El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccionalista: el caso del estado soberano de Antioquia, 1867-1880. Acrecentamiento del sujeto y dominio racional, tesis doctorado en educación, Universidad de Antioquia, facultad de educación, 2006.

_____, El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionalista en Antioquia, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Manizales, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1159 - 1168

PÉREZ MORALES Edgardo, Vida material, religiosidad y sociedad colonial. Espacios, objetos y prácticas de consumo en el colegio jesuita de la ciudad de Antioquia, 1726-1767, en *Historia crítica*, No 38, mayo-agosto 2009, pp.70-95.

PEÑA SOTO Mauro, Maestros y educación: conflictos e intereses del distrito de Medellín en el estado soberano de Antioquia 1864-1973, Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2009.

PIÑEROS JIMENEZ Luis Jaime, *Et al., Educación. Lo que dicen los indicadores, Antioquia*, Bogotá, Educación Compromiso de Todos, 2011.

QUICENO C. Humberto, La educación primaria y la secundaria en el siglo XX, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 363-366.

QUICENO RAMÍREZ Marta Lucia, Orientaciones religiosas y magisterio de la iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia, 1864-1876, Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 1991, 150 p.

_____, El modelo pedagógico antioqueño a finales del siglo XIX: la formación moral y práctica, en *Aleph*, Manizales, vol37, No 124, ene-mar. 2003, pp. 80-93.

RESTREPO TORO Hernando, La educación superior, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 367-372.

Secretaría de Educación y Cultura, *Historia del libro en Antioquia*, Medellín, Imprenta Departamental de Antioquia, 1988.

SILVA Renán, La educación en Medellín durante el siglo XVIII, en MELO GONZÁLEZ Jorge Orlando (ed.), *Historia de Medellín*, Vol 1, Medellín, Suramericana de Seguros, 1996, pp.166-172.

VILLEGAS BOTERO, Luis Javier, *Aspectos de la educación durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873*, Medellín, Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1991.

_____, *Las vías de legitimación de un poder. La administración presidida por Pedro Justo Berrío en el Estado Soberano de Antioquia, 1864-1873*, Bogotá, Colcultura, Tercer Mundo, 1996.

_____, Un siglo de altibajos de la educación en Medellín: 1786-1886, en MELO GONZALEZ Jorge Orlando (ed.), *Historia de Medellín*, Vol 1, Medellín, Suramericana de Seguros, 1996, pp. 269-276.

YARZA DE LOS RIOS Víctor Alexander, Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia: Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX, en *Revista educación y Pedagogía*, Vol 22, No. 57, mayo-agosto de 2010, pp. 111-129.

ZAPATA RESTREPO Gustavo, *Educación y sociedad en Andes: una aproximación a la historia municipal desde los procesos educativos*, [s.l], Piloto, 1997, 169 p.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, Escuelas y colegios durante el siglo XIX, en MELO Jorge Orlando (Dir.), *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 355-362.