



Historia Caribe

ISSN: 0122-8803

historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico

Colombia

ALARCÓN MENESES, LUIS ALFONSO

En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe
colombiano durante el federalismo

Historia Caribe, vol. XII, núm. 30, enero-junio, 2017, pp. 51-79

Universidad del Atlántico

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93750403004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo*

LUIS ALFONSO ALARCÓN MENESES

Docente de la Universidad del Atlántico (Colombia). Correo electrónico: luchoalarconmeneses@gmail.com. El autor es magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Colombia) y doctor en Historia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Director del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Colciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad de Tolima (Colombia). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Representaciones sobre la infancia en el Caribe Colombiano. Un estudio a partir del espacio escolar (1850-1898)”, en *Diálogos Revista Electrónica De Historia* Vol. 17, Fasc. 1 (2016) y “Ser modelo de virtud, de decoro y buenos modales para los alumnos. La formación de maestros en el Caribe colombiano durante el federalismo”. En *templos del saber. Discursos políticos y utopías educativas*, editado por Teresa González Pérez. Madrid: Mercurio Editorial (2015). Entre sus temáticas tenemos la historia social de la educación, manuales escolares de formación ciudadana y espacio, sociedad y cultura en el Caribe.

Recibido: 30 de septiembre de 2015

Aprobado: 28 de mayo de 2016

Modificado: 18 de junio de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.3>

* Este artículo se desarrolló dentro del proyecto: “Fortalecimiento de la capacidad de investigación y de gestión divulgativa de los productos de nuevo conocimiento, generados por los investigadores vinculados al GIHEIN”, financiado por la Universidad del Atlántico (Colombia). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo

Resumen

El artículo aborda los aspectos relacionados con la manera como se intentó articular el sistema de instrucción pública en los Estados de Bolívar y Magdalena durante el régimen federal que funcionó en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX. En estos Estados, ubicados en la región Caribe colombiana, la instrucción pública fue establecida por niveles y reglamentada a través de diversas disposiciones, que buscaron dar cumplimiento al Decreto Orgánico de Instrucción Pública –DOIP– dictado por el Gobierno de la Unión en 1870 y el cual constituyó un importante esfuerzo por regular la escuela primaria desde una perspectiva laica.

Palabras clave: organización escolar, instrucción pública, escuela laica, federalismo, Caribe colombiano, siglo XIX.

In search of a secular school. The organization of public education in the Colombian Caribbean during federalism

Abstract

The article addresses aspects related to the used methods to articulate the Public Education System in the States of Bolivar and Magdalena during the federal regime that took place in Colombia during the second half of the nineteenth century. In these States, located in the Colombian Caribbean region, public education was established by levels and legislated through diverse regulations, that sought to comply with the Organic Decree of Public Instruction –DOIP in Spanish– issued by the Government of the Union in 1870 and that constituted a significant effort to regulate primary school from a secular perspective.

Keywords: school organization, public instruction, secular school, federalism, Colombian Caribbean, nineteenth century.

Em procura de uma escola laica. A organização da instrução pública no Caribe colombiano durante o federalismo

Resumo

O artigo aborda os aspectos relacionados com a maneira como se tentou articular o sis-

tema de instrução pública nos Estados de Bolívar e Magdalena durante o regime federal que funcionou em Colômbia durante a segunda metade do século XIX. Nestes Estados, localizados na região Caribe colombiana, a instrução pública foi estabelecida por níveis e regulamentada através de diversas disposições, que procuraram dar cumprimento ao Decreto Orgânico de Instrução Pública –DOIP– ditado pelo Governo da União em 1870 e o qual constituiu um importante esforço por regular a escola primária desde uma perspectiva laica.

Palavras-chave: organização escolar, instrução pública, escola laica, federalismo, Caribe colombiano, século XIX.

A la recherche d'une école laïque. L'organisation de l'instruction publique dans le Caraïbe colombien pendant le fédéralisme.

Résumé

L'article aborde les aspects en relation avec la manière comment on a essayé d'articuler le système d'instruction publique dans les États de Bolivar et Magdalena pendant le régime fédéral qui fonctionna en Colombie durant la seconde moitié du XIX siècle. Dans ces États, situés dans la région Caraïbe colombienne, l'instruction publique fut établie par niveaux et règlementée à travers diverses dispositions, qui cherchaient à accomplir le Décret Organique de l'Instruction Publique DOIP, ordonné par le Gouvernement de l'Union en 1870 et lequel a constitué un effort important pour réguler l'école primaire dès une perspective laïque

Mots clés: organisation scolaire, instruction publique, école laïque, fédéralisme, Caraïbe colombien, XIX siècle.

La reforma a la instrucción pública primaria implementada en Colombia en 1870 por el gobierno del liberal Eustorgio Salgar, buscaba configurar las bases legales que permitieran avanzar en la secularización de la escuela. Esta propuesta¹, agenciada por los liberales radicales, apuntaba también a

1. Si bien es cierto el decreto que reformó la educación primaria en Colombia durante el régimen federal no hace mención expresa de la educación laica sino de la neutralidad religiosa, esto en el fondo constituyó la expresión del pensamiento laico de los liberales de la época, quienes, tal como han manifestado historiadores como Jaime Jaramillo Uribe, eran del criterio que la religión era una cuestión

la secularización de la sociedad en general, al tiempo que perseguía la modernización de las prácticas educativas. Estas últimas pasaban necesariamente por la regularización del tiempo y el espacio en el escenario escolar.

Con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública –DOIP– en 1870 y su adopción por los estados costeños, el esfuerzo por regular la escuela en la región tuvo un carácter más permanente y coherente, sobre todo en lo atinente a la instrucción primaria. En efecto, en estos Estados, al igual que en el contexto nacional, la instrucción pública se desarrolló a través de instituciones educativas donde se impartía educación elemental, primaria y preparatoria. A estas les seguían en importancia, la educación normalista y la secundaria (superior). Esta última tuvo como único y principales espacios la Universidad del Magdalena y la Universidad de Cartagena.

Los reglamentos de las escuelas primarias de los Estados costeños, aprobados para el Magdalena en 1873 y para Bolívar en 1872², establecieron una estructura en correspondencia con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública. En primer lugar, estaban las escuelas primarias elementales de varones; luego, seguían las primarias elementales, tanto de niñas como mixtas, que a su vez se dividían en menores y mayores, según su población escolar. Se consideraban menores aquellas con una población inferior a cien estudiantes y mayores aquellas que superaban esa cifra. Las escuelas mayores contaban por derecho con un subdirector. La duración de los estudios o los llamados cursos completos en estas escuelas era de cuatro años. Posteriormente, los estudiantes promocionados ingresaban a las escuelas preparatorias que funcionaban en las capitales de departamentos. En estas debían formarse los jóvenes que recibirían la instrucción secun-

perteneciente al fuero personal y privado de los individuos, así como a la familia y a la institución eclesiástica. Para estos, el Estado no debía ser confesional, ya que su función debía estar orientada a garantizar la pluralidad de cultos, así como la igualdad de derechos y de oportunidades para quienes profesaran algún culto religioso.

2 «Informe del Director General de Instrucción Pública», Dirección General de instrucción pública-Bogotá, 31 de diciembre de 1872, En: La Escuela Normal, Bogotá, 18 de enero de 1873.

daria que, como ya fue señalado, se impartía solo en las Universidades del Magdalena³ y de Cartagena⁴.

En la estructura educativa de los Estados se le dio mayor importancia a la instrucción primaria. En consecuencia, esta fue considerada por parte del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como la más importante y prioritaria para la sociedad colombiana. En aras de darle cumplimiento, se dio apertura a un mayor número de escuelas de niños y niñas, responsables de atender estudiantes entre los siete y los quince años de edad, quienes recibían una educación que establecía diferencias entre sexos, por lo cual los programas de estudio variaban, pues mientras en las escuelas de niños se enseñaba lectura, escritura, doctrina cristiana, urbanidad, aritmética, la operación de números enteros, quebrados, denominadores y decimales y algunas lecciones de geografía, en las escuelas de niñas, por otra parte, se enseñarían además de algunas de las materias indicadas, gramática castellana, moral y costura en blanco y “*algunas otras materias propias de su sexo*”, las cuales remplazaban a otras como aritmética, escritura y derecho constitucional. Estas asignaturas para mujeres expresan la mentalidad tradicional de la época, propias de una concepción educativa en la cual la mujer debía ocuparse solo de los asuntos domésticos y de la primera instrucción de sus hijos, tal como lo afirmaba una mujer de la época:

“Cuán grande no es el goce que experimentamos a la vista de una mujer bella e instruida consagrada a formar el corazón del niño que ha de ser, más tarde un miembro provechoso a la sociedad. La instrucción, a mi modo de ver, es indispensable a la mujer porque esta es el prototipo de la sociedad. Ella es la que forma el corazón del hombre con su amor de madre y mostrar con su cariño de esposa el camino del bien. Y se sabe, por experiencia, que sin ella no hay felicidad. Una mujer dulce y amorosa adornada con el bello aliciente de una instrucción sólida es sin duda alguna, la llamada a labrar la dicha de su hogar. Instruyámonos, pues pero

3 *El Institutor*. Santa Marta, septiembre 15 de 1872. No. 3, pp 9-10..

4 Leguis Gómez, *Universidad y política en el Estado Soberano de Bolívar 1870-1885*, (Tesis de Pregrado en Historia, Universidad de Cartagena, 2000).

limitamos nuestra instrucción a hacer dichoso al compañero que el destino nos depare”⁵.

En consecuencia, a pesar de las exclusiones y desigualdades que caracterizaron el periodo, a las niñas se les intentó incorporar como alumnas a la instrucción pública primaria impartida en los Estados Federales y la cual se llevaba a cabo en la escuela distrital para niñas, considerada como un “plantel de educación llamado a hacer de la mujer la digna e ilustrada compañera del Ciudadano”⁶. Efectivamente, los distritos municipales estaban obligados por ley a crear y establecer en funcionamiento una escuela primaria para niños y otra para niñas, las cuales en la práctica, como lo mencionamos antes, afrontaron múltiples problemas que en muchos casos imposibilitaron su funcionamiento. De todas formas, ello no impidió a los gobiernos, tanto del Estado como de los Municipios, disponer, a partir de la legislación educativa existente, las formas de funcionamiento de las escuelas. Normas que se ajustaban, por lo menos formalmente, a los tres principios básicos de la organización escolar establecidos en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública adoptado tempranamente por los Estados costeños.

En consecuencia, la estructura organizativa de la instrucción pública en los Estados del Caribe colombiano, para dar cumplimiento a la centralización del sistema educativo establecido por el DOIP, estuvo regida por los principios de Enseñanza, Inspección y Administración.

La enseñanza comprendía aspectos relacionados con tipos y niveles de escuela, métodos educativos, cursos progresivos, tareas y disciplina, el control de tiempo escolar, las correcciones, castigos y premios, asistencia, concurrencia, edades escolares y censos de población escolar, funciones de directores y maestros. También hacían parte los periodos escolares, exámenes, bibliotecas y las disciplinas que debían ser impartidas. Por su parte, la inspección ejercida a través de las juntas de inspección locales, departamentales o generales era la encargada de visitar las escuelas para

5 *El Promotor*, Barranquilla. 25 enero 1879, No. 411, p. 3. Archivo Histórico del Atlántico.

6 «Informe sobre la marcha de las escuelas públicas de la provincia de Corozal», marzo 3 de 1870.

determinar el grado de cumplimiento y desarrollo de las mismas. La administración, en la estructura organizacional de la educación pública, estaba asociada al manejo de los recursos financieros, a la creación de escuelas, a la dirección y manejo del gobierno escolar, contratación y salarios de profesores y personal directivo, edificaciones, mobiliario y útiles de enseñanza requeridos para el funcionamiento de las escuelas.

No obstante, a pesar de que la estructuración de la instrucción pública en la región correspondió, por lo menos formalmente, con lo establecido en el DOIP, estos procesos de organización de la escuela, no pueden ser solo abordados como una mera “organización burocrática” a lo cual ha sido reducida por algunos estudiosos⁷ del tema, quienes dejan de lado el papel que estos intentos de institucionalización jugaron en el proceso de homogenización de la escuela, con lo cual se buscaba, entre otras cosas, la ciudadanización de la población masculina. Para ello se requería, tal como lo plantea para el caso español Antonio Viñao, un sistema educativo estatal, constituido por un conjunto de instituciones educativas de educación formal, diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí, las mismas que debían estar gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos, financiadas por la administración pública y las cuales debieron requerir de profesores formados, quienes eran pagados y supervisados por las instancias directoras de la instrucción pública⁸.

Efectivamente, la organización educativa no solo nos habla de cómo estaban estructurados los asuntos relativos a la escuela en lo que tiene que ver con la administración y objetos o medios materiales. Ella nos permite, como en toda actividad humana, identificar la distribución y usos de espacios, objetos y tiempos propios de la práctica educativa que se pretende regular a través de la organización impuesta a nivel nacional por el DOIP y desarrollada, con sus diversas particularidades, por los Estados que lo adoptaron.

Por ello es importante, para conocer las formas como operó la organiza-

7 Jorge Enrique González, Op. cit, pp. 21-40.

8 Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. (Madrid, Morata, 2002), 18.

ción educativa, acercarse a la regulación del tiempo escolar⁹, al espacio y a la dotación escolar como elementos fundamentales de la práctica educativa que se llevó a cabo en la región.

LA REGLAMENTACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

La reglamentación del tiempo escolar fue un elemento presente en la organización de la instrucción pública en la región. Encontramos que en cada uno de los reglamentos y normas para las escuelas públicas se abordan aspectos relacionados con las horas de clase y la necesidad de no perder el tiempo, lo cual resulta un elemento clave a tener en cuenta al momento de describir la llamada organización escolar. Efectivamente, la distribución y el uso del tiempo muestra claramente, no solo lo que tiene que ver con la forma como este era asumido y reglado, sino también vivido por maestros, directores y alumnos en el espacio escolar. Un tiempo que hay que entender como tiempo cultural resultante de una construcción históricamente cambiante; un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal, en la cual también están inmersos familias y comunidades, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales¹⁰.

Al analizar estudios que se ocupan de la cultura y la práctica escolar desde la perspectiva histórica, debemos tener presente que el elemento temporal u horario es uno de los elementos constitutivos dominantes que determinan incluso la llamada configuración del espacio. Si no hay asignaciones temporales que cubrir, no se requerirán escenarios, y si estos se implementan al margen de las demandas sociales, terminarán siendo lugares abstractos y vacíos. El tiempo estructura y organiza el trabajo de los maestros, facilitándole o limitándole la actividad escolar, pues termina por condicionar las representaciones y percepciones de los escenarios y también su planificación y usos¹¹.

Por ello resulta interesante, por lo menos en lo que tiene que ver con la

9 Al respecto véase: Antonio Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (Madrid, Akal. 1990), 10 y s.s.

10 Antonio Viñao Frago, *Tiempos escolares, tiempos sociales* (Barcelona, Ariel. 1998), 5.

11 Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos* (Madrid, Biblioteca Nueva. 2000), 40.

llamada organización escolar, describir la forma como se pretendió regular el tiempo. Esto nos aproxima a una comprensión adecuada de las formas como se estructuró el sistema educativo que, para el período del que nos ocupamos, tuvo sus ciclos, niveles, cursos y sus respectivos ritos de paso como fueron los exámenes, así como también otras configuraciones temporales regladas por calendarios escolares, cursos anuales, vacaciones, horarios escolares y distribución temporal de tareas y programas.

Al revisar la legislación educativa que aplicó en los Estados de la región durante el período federal, junto con algunas disposiciones estatales, reglamentos escolares, horarios, informes y manuales de preceptores, se encuentra que en estos existía un interés manifiesto por regular cronológicamente las actividades desarrolladas en la escuela. En cada uno de estos documentos se hace alusión a aspectos tales como la edad escolar, la frecuencia en la asistencia, períodos y jornadas escolares, tareas, horarios, distribución de materias, descansos y vacaciones, entre otros. Esto permite aproximarse al análisis del tiempo escolar, el cual revistió para la época una dimensión esencial en la imposición de la disciplina, en el sometimiento a las jerarquías y al poder establecido. Tal como lo demuestran afirmaciones en las que se insiste en:

“La costumbre de señalar una hora para cada ocupación y de sujetarse a ese señalamiento, haciendo cada cosa a su tiempo, influye notablemente en la formación del carácter; una buena escuela es algo más que un lugar destinado á proporcionar conocimientos: en ella deben aprender los niños a ser metódicos y exactos en el cumplimiento de sus deberes; allí deben ver ellos un alto y constante ejemplo de orden, método y puntualidad; la escuela, en fin, debe proporcionarles el habito del trabajo organizado, y ser para ellos como la imagen del mundo”¹².

Afirmaciones como la anterior justificarían la regulación del tiempo escolar en los Estados costeños que, a pesar de contar con una población con

12 *Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar*. En: Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria. Cartagena, Tip. Araújo. 1886. BNC. Miscelánea No. 743 (11). SJAS

sus particulares ritmos e imaginarios temporales¹³, terminaron aceptando, por lo menos formalmente, unas disposiciones que pretendían organizar la instrucción pública a partir de la aplicación de patrones cronológicos, como los que el mismo DOIP introdujo en varios de sus apartados¹⁴.

Al igual que el DOIP, en las disposiciones de carácter educativo que se expidieron en los Estados de Magdalena y Bolívar también se hacía alusión en forma detallada a la distribución del tiempo escolar. La mayoría de estas regulaciones establecía en primera instancia lo referente a períodos escolares, vacaciones, matrículas. En estos se fijaban dos períodos escolares al año, cuya duración era de cinco meses cada uno. Normalmente, estos se desarrollaban entre el 1 de enero al 31 de mayo y del 1 de julio al 31 de noviembre, estableciéndose un período de conferencias y exámenes finales, luego de los cuales venían las vacaciones.

El horario escolar variaba entre cinco y siete horas diarias, de lunes a viernes. Las clases duraban máximo una hora y generalmente se insistía, siguiendo a los pedagogos como Fröebel, “que por ningún motivo el estudio de un tema se hará por más de una hora, excepto que momentos de recreación en los intervalos de una clase a otra”¹⁵. Las clases se iniciaban entre 7 y 8 de la mañana y las mismas se extendían hasta las 4 de la tarde. Se reconocía que “este orden se podrá invertir, si las costumbres y necesidades de la población así lo exigen”¹⁶. Era un intento por combatir la inasistencia escolar. Muchos de los padres de familia alegaban no poder enviar a sus hijos a la escuela por tenerlos ocupados en faenas domésticas o del campo.

En algunos casos, como lo disponía el reglamento de la Escuela Normal de Varones del Magdalena, cada una de las actividades diarias o jornada escolar eran descritos en detalle.

“En primer lugar debe tenerse presente que cada tiempo se marca con el toque de campana. El espacio de 24 horas será siempre

13 Sobre este particular véase: Orlando Fals Borda, *Historia doble de la Costa*. Bogotá, 1985. 4 tomos.

14 Al respecto véase los siguientes capítulos del DOIP: VIII, IX, X, XI.

15 «Acuerdo del Cabildo Distrital de Río de Oro. Agosto 30 de 1868», AHM, Caja 13.

16 «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar». En: *Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria*. Cartagena, Tip. Araújo. 1886. p.40. BNC. Miscelánea No. 743 (11) SJAS.

ocupado de la manera siguiente: a las 5 de la mañana levantarse, de 5 a 5 y media asearse, de 5 y media a 6 y media estudios preparatorios, de 6 y media a 7 café; de 7 a 10 lecciones, de 10 a 11 almuerzo, de 11 a 12 lección de 12 a 1 libre, de la 1 a las 2 estudios preparatorios, de 2 a 4 lecciones, de 4 a 5 comida, de 5 a 8 estudios preparatorios, de 8 a 9 lecturas útiles, de 9 a 9 y media libre, 9 y media a 5 dormir. El domingo, martes y viernes de cada semana de 5 a 6 y media baño en el río; el miércoles y sábado por la tarde hasta las 6 (hora en que precisamente deben estar todos los alumnos en el establecimiento) serán ocupados con paseos o excursiones instructivas”¹⁷.

Es un documento que muestra el orden del tiempo minuciosamente trazado, portador de una concepción de un sistema de enseñanza que reconoce en la regulación del tiempo y de las actividades escolares un mecanismo para ejercer el control sobre los niños y jóvenes estudiantes. Efectivamente, en el documento anterior se observa cómo existía una preocupación, en los orígenes del sistema escolar impuesto por los radicales, por el control y regulación de las actividades de la vida escolar. Allí se observa cómo se regulaba el llamado tiempo corto en la escuela, el que estaba integrado por la jornada diaria y la semanal.

Este tipo de regulaciones, que hacían parte de las normas escolares, conjuntamente con los horarios y los calendarios constituían los cronosistemas de periodización de las actividades educativas presentes en la vida cotidiana de las escuelas de la región. Estos, tal como lo afirma Escolano Benito, son en la práctica las unidades que van a dar forma a los micro-tiempos pedagógicos de regulación de los ritmos de trabajo. Tales cronosistemas permiten adentrarse en la historia interior de las instituciones escolares. Como patrones prácticos de regulación de la acción educativa reflejan al mismo tiempo la distribución de los trabajos y los días de alumnos y maestros, algunas dimensiones del programa de estudios y determinadas pautas de orden metodológico, así como otros factores relacionados

17 «Reglamento interior de la Escuela Normal». Santa Marta. 1872, AHM. caja 12. p. 3.

con la disciplina y organización de los espacios escolares¹⁸.

La programación de los horarios escolares en las escuelas de la región también obedecía al cumplimiento de una función como marcos reales o prácticos para construir una experiencia infantil del tiempo, de valoración de los códigos y pautas temporales, así como también mecanismos de aprendizaje e influencia en el desarrollo de las formas de sociabilidad de la infancia.

Los niños al asistir a la escuela y experimentar las regulaciones del tiempo escolar y familiar que allí se establecían internalizaban las primeras pautas organizadas del tiempo. Las regulaciones escolares jugaban para la época un papel importante puesto que se constituyeron, al igual que hoy, en pautas de aprendizaje y en mecanismos para la autorregulación de los comportamientos de la infancia. El cronosistema escolar establecido sirve para fijar el reloj biológico y biorritmos a las pautas temporales del sistema social y cultural. El hecho de que en el reglamento de la Escuela Normal se programara levantarse a una misma hora con el toque de campana, que rompe el silencio de los sueños y el reposo, para acudir a las tareas escolares, previo aseo del cuerpo que lo dispone al estudio, para seguir luego un programa de trabajo periodizado con criterios precisos y estables, disfrutar de descansos o tiempo libre dentro de la disciplina institucional, para luego unos volver a las habitaciones y otros a sus casas al finalizar cada jornada e interrumpir este proceso cada siete días, supone regular la espontaneidad a un orden normativo y social del tiempo. Moverse dentro de este orden terminaba por comprometer y regular los comportamientos de la infancia dentro de unos patrones que iban más allá de lo meramente escolar o pedagógico, ya que estos horarios o calendarios escolares operan como mediadores en los procesos de socialización, entre la biología y la cultura¹⁹.

Con respecto a lo cultural encontramos que algunas disposiciones estatales que al momento de programar la distribución del tiempo escolar es-

18 Agustín Escolano Benito, *Tiempos y Espacios...*, 83-96

19 *Ibid.*

tablecían los llamados días vacantes, dentro de los cuales por lo general solamente se reconocían los tres últimos días de la semana santa, las fiestas patrias y algunas cuantas de significación regional. Pero en la práctica las escuelas distritales aceptaban los ritmos y los tiempos de las poblaciones. Por lo tanto, era común que las clases fueran interrumpidas periódicamente por festividades parroquiales, carnavales y ferias²⁰, lo cual hacía que algunos directores de instrucción pública se mostraron contrarios a la pérdida de tiempo que generaban estas prácticas; *“no había más que dos alumnos externos, debido según se nos hizo entender, a que era segundo día de carnaval”*²¹ se quejaba José María Royo, secretario de la Junta de inspección de Cartagena, al considerar que esta fiesta propiciaba la inasistencia escolar, desafiándose así la regulación del tiempo escolar, que en la práctica se encontraba frente a una realidad que manejaba otra idea del tiempo, en el cual lo lúdico y festivo alcanzaba tal importancia que en algunos casos terminaba imponiéndose. Por esta razón, el mismo J.M. Royo en su informe de inspección proponía la necesidad de adoptar medidas *“a fin de que mejore la aplicación y la conducta de los alumnos de la clase de matemáticas, idiomas y aritmética, así como para que procuren que los catedráticos del establecimiento no dejen en ningún caso de hacer sus clases con frívolos pretextos”*²²

LA NORMALIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR

Junto con la distribución del tiempo, hay que tener en cuenta el espacio al momento de ocuparse de la organización escolar²³. Ello en cierta medida nos permite acercarnos no solo a las condiciones materiales en medio de las cuales funcionaban las escuelas de la época estudiada, sino también

20 Sobre este particular es necesario tener en cuenta la actitud asumida por la población con respecto al manejo del tiempo, el cual en el imaginario de las gentes era visto como algo imperceptible por lo que no había mayores preocupaciones. Al respecto hemos encontrado que ante las fiestas y carnavales las escuelas quedaban desocupadas pues maestros y alumnos se involucraban en las festividades locales. Sobre el uso del tiempo escolar y su vinculación con lo lúdico y festivo sería interesante efectuar trabajos al respecto, que develen las formas y usos con respecto a la escuela

21 «Informe de la visita al Colegio del Estado», Cartagena, 24 de julio de 1870.

22 *Ibíd.*

23 Algunos trabajos que abordan esta temática y los cuales constituyen un modelo conceptual sobre el particular se encuentran reunidos en la *Revista Historia de la Educación* Nos. 12-13 de 1994 editada por la Universidad de Salamanca y en la cual se destacan autores como Antonio Viñao Frago, León Esteban, Agustín Escolano y Reiner Lehberger.

a la llamada cultura escolar. La educación, el enseñar y aprender, como toda actividad humana precisa de un espacio y un tiempo determinados, estableciéndose entre estos una relación muy directa. El espacio es un elemento básico, constitutivo de la actividad educativa. Por ello, ocuparnos de él tiene un significado especial para comprender mejor las prácticas educativas en el tiempo. De esta manera, la escuela como objeto histórico en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar. Un espacio que muchas veces, como ocurría en todo país para el período federal, no estaba proyectado para uso escolar, pero que de hecho se convirtió en un lugar ocupado y utilizado para tal fin, a pesar de que en la mayoría de las ocasiones no cumplía con las mínimas condiciones materiales e higiénicas.

También es importante analizar el entorno escolar por el papel que este juega en la formación de la personalidad y la mentalidad de los individuos y de los grupos, quienes, al permanecer gran parte del tiempo en estos espacios, en los cuales no solamente se pretende educar a los estudiantes sino también se les socializa, civiliza e integran a un sistema escolar en construcción²⁴.

Los liberales radicales fueron conscientes del papel jugado por los espacios en el proceso educativo. Por lo tanto, siguiendo algunos principios pedagógicos de la época, incorporaron en la legislación lo referente a las condiciones de las edificaciones y locales escolares. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, que ordena que toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, construido conforme a los planos determinados por los reglamentos, y de una magnitud proporcional al número de niños que según la población y las circunstancias del distrito, deben concurrir a la escuela. El mismo decreto establecía la necesidad de contar con espacios para los ejercicios físicos, por lo que indicaba que debía disponerse de un terreno cercado de veinte a cincuenta varas de superficie, dividido en dos partes: una para ejercicios gimnásticos y otra para la formación diaria. Además se ordenaba que se debía contar con un huerto o jardín en donde los niños aprendieran de manera práctica

24 Antonio Viñao Frago, "Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones". En: Revista Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Vol. 12-13. (1993-94): 17-20.

los rudimentos de la botánica, la agricultura y otras faenas del campo.

Las reglamentaciones y normas del DOIP aplicadas en los Estados costeños, abordaron con más detalle todo lo relacionado con el espacio escolar. Esto resulta útil para adentrarnos más en el conocimiento de las teorías educativas presentes en el imaginario de los principales actores políticos de la región. En uno de estos reglamentos emanados en el Estado de Bolívar, al ocuparse de las locales escolares se disponía:

“En adelante no se podrán construir locales de escuelas sin que tengan, según la clase de enseñanza a que vayan a ser destinados, las condiciones de buena posición, capacidad, ventilación, elevación, luz y distribución necesarias. Cuando haya que construirse un nuevo local para escuela, el gobierno del estado o la municipalidad respectiva, acudirá a la dirección general, indicando la clase de la escuela y el número probable de alumnos que tendrá, en demanda del plano a que deba sujetarse la construcción; y esta no podrá separarse, en parte sustancial, del plano que forme la dirección”²⁵.

En esta disposición, como en otras promulgadas a lo largo del país, vemos que existía un ideario de escuela, que por lo menos en teoría concordaba con algunas tendencias de la arquitectura escolar que, apoyándose en los postulados de una educación higienista, estaban en furor en Europa²⁶.

En este tipo de disposiciones sobre las características de la edificación escolar y la distribución de los espacios interiores de la misma, prima la concepción de escuela/aula. Al mismo tiempo, es reflejo de las actividades consideradas importantes dentro de la escuela por lo que hay que reservarles un lugar propio, tales como el aula de clase, dormitorio del director,

25 «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar». En: *Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria*. Cartagena, Tip. Araújo. 1886, 18-20, BNC. Miscelánea No. 743(11) SJAS

26 Al respecto es necesario destacar que en España se habían dictado disposiciones sobre la arquitectura escolar, algunas de las cuales sirvieron de ejemplo para las que se pusieron en vigencia en Colombia. Dos de estos decretos españoles fueron expedidos por Ruiz Zorrilla durante el llamado sexenio democrático (1868-1874).

los espacios de encuentro de los alumnos, el patio de recreo y gimnasia, los baños y la parcela para la siembra y práctica agrícola. Se insistía además en la necesidad de ventilación, claridad y ausencia de lugares húmedos y lacustres. En una insistencia que está presente en las publicaciones pedagógicas y educativas de la época, las cuales tenían una gran influencia del pensamiento fröebeliano²⁷.

En la costa colombiana difícilmente se hicieron realidad. Son una muestra de la preocupación de los radicales que, como reformadores y modernizadores, fueron conscientes del lugar que ocupaba la escuela en la sociedad y en el espacio de las ciudades y poblados. Para los legisladores liberales, la escuela debía cumplir con los principios de higiene, salubridad y pedagógicos garantizando a los niños el aire libre, ventilación y suficiente luz que los guiara hacia la conquista del saber y de la ilustración²⁸.

Pero ¿hasta dónde estas disposiciones reguladoras de las condiciones locativas de las escuelas se pudieron cumplir en la región Caribe, donde la penuria fiscal fue una constante que limitaría en la práctica el desarrollo de la instrucción pública? Para contraponer el discurso normativo con la realidad escolar se describe a continuación las características del espacio escolar en la región, donde gran parte de las escuelas debieron funcionar en locales que no eran construidos para tal fin. Funcionaban en casas arrendadas, que en la mayoría de las veces carecían de las más mínimas condiciones locativas, tal como se deduce de las siguientes afirmaciones:

“El local está en un estado lamentable de deterioro, las puertas son inseguras por carecer de cerraduras; algunas ventanas no tienen abras; en tiempo de invierno se llueve casi todo el edificio por consecuencia de las goteras; carece de patio cercado para que los

27 Sobre la influencia de Fröebel en la arquitectura escolar véase: Antonio VIÑAO FRAGO, Del espacio escolar..., 50 y Purificación Lahoz Abad, “El modelo frobeliano de espacio-escuela. Su introducción en España”. En: *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. No. 10, 1991, 107-133.

28 Al respecto seguimos las consideraciones efectuadas para el caso español por Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios...*, 190.

alumnos salgan a él durante la recreación y no tiene excusado”²⁹.

En otro informe sobre las condiciones de la escuela del distrito de Remolino, su Director denuncia:

“Está colocada en la albarrada de la población a inmediaciones del río, y de norte a sur de la misma; colocación perjudicial, puesto que el sol molesta a los alumnos tanto de mañana como de tarde, en términos muchas veces de paralizar las trabajos. No es suficiente para el número de niños que asisten diariamente; además no tiene excusados ni lugar a propósito para las clases de gimnasia. Esta sumamente deteriorada, sus paredes ennegrecidas por la humedad, su suelo es de barro y como antes deje dicho queda a la orilla del río que hace todo húmedo y exhala miasmas perjudiciales a la salud de los niños”³⁰.

Por su parte, otro informe da cuenta de la inexistencia de locales, ya que a pesar que

“En el artículo 160 del código político y municipal del Estado, declara imprescindible el deber que tienen los Consejos municipales de establecer locales de las escuelas de ambos sexo; pero este artículo (como casi todas las disposiciones sobre instrucción pública) no tiene sanción; de manera que no se cumple en lo general”³¹.

Lo anterior muestra claramente cómo la realidad difería mucho del discurso ideal y teórico presente en las disposiciones y manuales sobre las edificaciones escolares, las que para el caso mencionado eran todo lo contrario del ideal propuesto. Funcionaban donde podían sin contar con los espacios de recreación o gimnásticos de que nos habla la legislación, la cual chocó con la realidad de unos distritos con una pobreza fiscal que impedía en la práctica, no solamente contar con buenos locales, sino que

29 «Inspección y visitas de escuelas». Ciénaga, 1880, AHM Caja 478. Legajo XXV Tomo II. Folio 1..

30 «Informe de instrucción pública de Remolino». Agosto 31 de 1873. Caja 123. f.1-2 . AHM.

31 *Informe de la Dirección General de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar, 1873*. En: *Gaceta de Bolívar*, 29 de septiembre de 1873

en algunos casos no permitió la apertura de las escuelas.

Este era el caso del puerto de Sabanilla cuyo estado lamentable de su “escuelita” llamo la atención del viajero norteamericano Isaacs Holton:

“En una casucha de dos piezas, una para la tienda y la otra para la familia, funciona la escuela pública con una docena de muchachos. La ley no permite escuelas mixtas y solo las aldeas grandes pueden darse el lujo de tener dos escuelas públicas; las niñas aprenden lo que pueden en la casa, si bien lo más frecuente es que se queden completamente ignorantes. Ahora que recuerdo a Sabanilla, después de haber conocido otros lugares, pienso que es el pueblo y la escuela más pobre que he conocido en la Nueva Granada. En la escuela vi niños desnudos, cosa no permitida en otros sitios. El maestro era apenas un adolescente y prácticamente no había libros, pero de todas formas es meritorio que un pueblo que ni siquiera tiene iglesia, posea su escolita”³².

El problema de la falta o pésimo estado de los locales fue uno de los problemas que afrontó la educación en los Estados costeos, lo cual se convirtió en un obstáculo que dificultó el progreso de la misma. Sin embargo, este problema del espacio escolar no afectó solamente a los estados de la Costa, sino también a la federación en su conjunto, tal como lo demuestra el siguiente apartado del informe rendido por el Director de Instrucción Pública de Cundinamarca:

“Por lo general todos los locales son estrechos, según se ve por el cuadro, y 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 y corrompiéndose las aguas en los solares; muchos tienen solares comunes con la cárcel o casa municipal, y con frecuencia el solar de la escuela, abierto

32 Isaacs Holton, “La Nueva Granada: veinte meses en los Andes”, New York: Harper And Broters, 1857. Reedición: Banco de la República (Bogotá, 1981), 31.

al público por falta de cerca, es el sitio preferido por la población para arrojar sus desperdicios de todo género”³³.

Este caso, como los antes anotados, es un ejemplo de la problemática locativa de la instrucción pública en el país para el período federal. Al mismo tiempo nos muestra una situación social interesante para analizar: las condiciones de salubridad de las escuelas. En algunos casos, estas compartían espacios con las cárceles y mataderos, lo cual se puede interpretar como la indolencia de la población por la educación de los niños, que la comunidad, con una fuerte carga de tradicionalismo, no los veía como individuos a quienes había que proteger y a quienes era necesario brindarles mejores condiciones para su educación.

Este problema social lo pretendió cambiar el liberalismo radical a través de la promulgación de las pautas y condiciones adecuadas que debía tener la edificación escolar. De acuerdo con la legislación, ésta tenía que diferenciarse de las casas y reconocérseles, al igual que la iglesia y la casa municipal, un lugar principal dentro de la población. Esta dignificación del espacio escolar acrecentaría también la estimación del maestro y elevaría la motivación de los alumnos por la educación. Se trataba de darle un prestigio a la escuela y que el niño y el padre trataran de emular estas condiciones posteriormente en su casa; la escuela cumpliría así una función cultural, pedagógica y social de carácter modernizadora³⁴.

Una función que para poderse cumplir debía contar además con una serie de elementos y materiales. Es decir, con una dotación para el espacio escolar, en el cual se realizaba el proceso de enseñanza aprendizaje a través del cual se pretendió formar al nuevo hombre del régimen republicano: al ciudadano.

MOBILIARIO, LIBROS Y ÚTILES EN EL REGLAMENTO ESCOLAR

Otro factor de la organización que se le pretendió dar a la instrucción

33 «Informe del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, 1871». En: *La Escuela Normal*. Bogotá, diciembre 16 de 1871. Tomo II, Números 49 y 50. p. 786.

34 Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios...*, 194-195.

pública dentro del proyecto educativo del liberalismo radical, tenía que ver con la dotación y materiales didácticos, los cuales ocupaban un lugar clave en la pedagogía pestalozziana, razón por la cual el DOIP en su artículo 279 estableció que “Todas las escuelas estarían bien surtidas del mobiliario que sea preciso para su servicio, y de los libros, textos de enseñanza, pizarras, tableros, cuadros, mapas y demás objetos necesarios para facilitar la instrucción”³⁵.

Sin embargo, a pesar de lo señalado por la norma, que establecía que el 10 % del presupuesto para educación debía destinarse a la inversión en útiles escolares, la Dirección de Instrucción Pública no consiguió cubrir en su totalidad las exigencias de los establecimientos de educación con respecto a los materiales escolares, debido fundamentalmente a su secular precariedad presupuestal. La situación ideal era que en el mismo momento de apertura se recibiera la dotación, tal y como se hizo en 1871, con la escuela preparatoria de Valledupar que recibió del presupuesto del Estado 6 pizarras, 1 caja de pizarreros, 12 ejemplares de catecismo del padre Astete, 12 compendios de urbanidad, 12 catecismos de historia sagrada y 6 catecismos de moral³⁶. Entre tanto, los profesores recibían sus sueldos junto con los periódicos la *Escuela Normal*, *El Institutor*, mapas y globos terráqueos³⁷.

Pero la situación era otra. Un grupo importante de planteles no recibían los útiles requeridos. Constantemente se quejaban ante la dirección de instrucción pública en las que se expresaba: “*pido que se me auxilie con útiles*” o “*existen dos planteles de ambos sexos que carecen de útiles*” y “*Hay escuela pública que necesita bastantes útiles*”³⁸. Desde las escuelas solicitaban materiales como papel rayado, tinteros, plumas de acero, gramáticas, aritméticas, doctrinas cristianas y tablas para aprender a contar³⁹. Sobre el particular, el director de la Escuela Anexa de Cartagena se quejaba que el único mobiliario con

35 «Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria», Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, 59.

36 Durante los primeros años de la reforma los libros que más se distribuían tenían que ver con la religión, la moral cristiana y la urbanidad.

37 A.H.M. Año de 1871. Caja N° 2. diciembre 11 a 14 de 1871. s.f.

38 A.H.M. Año de 1875. Caja N° 8. Julio 8 de 1874. s.f. y Año de 1875. Caja N° 13. Noviembre de 1875. s.f.

39 A.H.M. Año de 1873. Caja N° 4. Febrero de 1873. s.f.

que se contaba eran

“[...] unas pocas bancas en malísimo estado; un escaparate grande como de media vida, refaccionado por el Sr. Director de la Normal; dos mesas y dos tableros prestados a la normal, un tinajero con sus útiles proporcionados por el Director de la normal. Le falta, pues, como se ve, todo el mobiliario; y las lecciones se dictan, por lo mismo, con gran trabajo y poco provecho; pues para el estudio de la geografía, por ejemplo no existe un solo mapa; sin habérselos podido proporcionar esta dirección, porque hace algún tiempo que no hay en el depósito”⁴⁰.

Por su lado, el Director de la Escuela de Chiriguaná manifestaba

“Hace cuatro meses que me encuentro desempeñando la preceptoría de esta escuela, y desde que tomé posesión no he recibido de autoridad alguna un solo útil de los necesarios para la instrucción de mis educandos, pues desde casa, pizarras, lápices y demás útiles son costeados por mí con solo el objeto de que no falte aquí la poca instrucción que hoy existe”⁴¹.

A pesar de la carencia de dotación escolar se ponderaba la labor de los maestros, quienes, al decir de Teodosio Moreno, gobernador de Sabanalarga, “han llenado sus deberes con esmero a pesar de los graves inconvenientes que ofrece la carencia absoluta de mobiliario y útiles”⁴².

La falta de material escolar no se debía solo a los retrasos en la adquisición por parte de los gobiernos, pues en ocasiones aunque los materiales escolares eran adquiridos oportunamente no se entregaban a tiempo por parte de algunos funcionarios locales, quienes asumían una actitud indiferente hacia los asuntos educativos, al punto que dejaban deteriorar en el mismo

40 «Informe del Director General de Instrucción Pública del Estado de Bolívar». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena, 30 de agosto de 1880.

41 *La Escuela Normal*, 23 de marzo de 1873.

42 «Informe del Gobernador de la Provincia de Sabanalarga sobre los exámenes intermedios, 1867». En: *Gaceta de Bolívar*, agosto 4 de 1867.

puerto los materiales pedagógicos importados, tal como ocurrió en el Estado de Panamá:

“Es tan notable la indiferencia a este respecto, que la factura de útiles para escuelas, remitida por los Sres Hachette y Compañía (55 grandes bultos), llegó a Colon en mayo último; que hubo una avería de 14 bultos que se perdieron totalmente, y que a pesar de venir dirigidos los conocimientos del Gobernador del Estado, se hizo tan poco caso de ellos, que permanecieron almacenados en la estación del ferrocarril hasta el mes de diciembre último, en que se hicieron pasar a la Escuela Normal”⁴³.

Este material, que algunas ocasiones se deterioraba por la indolencia de los empleados estatales, en su mayoría era importado de Europa, especialmente libros, globos y mapas geográficos. En el caso de los textos, se compraban a Hacheta y Compañía, una editorial francesa que enviaba las cotizaciones a la Dirección de Instrucción Pública de la Unión situada en Bogotá y desde ahí se distribuían a los directores de instrucción pública de cada Estado para que estos realizaran sus pedidos. Estas adquisiciones muestran el interés del gobierno central por cambiar los métodos tradicionales de enseñanza y los contenidos de la misma. Razón por la cual decidió aplicar la pedagogía pestalociana centrada en el método de instrucción objetiva o intuitiva⁴⁴, para la cual era indispensable contar con una serie de materiales incorporados al proceso de aprendizaje, pues se trataba de ejercitar

“al niño en la observación haciéndole notar la situación de los objetos, sus propiedades, su destino, las partes de que se componen y las relaciones que entre ellos existen”⁴⁵.

43 «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, 54.

44 Un trabajo sobre la forma como fue recibido este método en Colombia e Hispanoamérica durante la primera mitad del siglo XIX es: Eugenia Roldán Vera, “Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education”, *Paedagogica Historica*, 41: 6, 2005, 655-675

45 Romualdo Guarín, Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: Sistema moderno de enseñanza, (Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1876), 35.

El requerimiento de materiales por parte de los Preceptores fue una constante en las escuelas de la región, quienes reclamaban mayor atención y se quejaban de la insuficiencia y mal estado del material didáctico. Un ejemplo que ilustra esta situación y que además permite hacerse una idea de la forma como estaba organizada la escuela es el siguiente informe del distrito de Remolino:

“En cuanto al mobiliario es escaso, pues solo cuenta con doce bancos de dos metros de largo cada uno, y no caben en ellas sino unos cuarenta y ocho alumnos desgraciadamente. Dos mesas, un taburete, un pisaron de cuero muy pequeño, un sillón tinajero con su tinaja y sin tazas para el uso de los educandos, dos percheros para la colocación de los sombreros y una plataforma, que es la única del mobiliario que se ha hecho según modelo; pues los demás útiles mencionados no sirven para nada. Respecto a los útiles de que dispone el director para la enseñanza, son escasos, y los que hay están incompletos, solo cuento con siete mapas de los de la Unión Colombiana y uno en muy mal estado; debido a que los útiles que eran antes de esta escuela pasaron a ser de la de mujeres, por el cambio que hizo el gobierno de las escuelas. Las autoridades han creído que por pagar el estado el sueldo a los directores, él también tenía que arreglar de nuevo el mobiliario y todos los útiles. También se encuentran algunos libros de instrucción objetiva, más gramáticas de Guzmán, un aparato de Leve, una maquina insa para contar, un juego completo de primaria, un compás, una escuadra, una plomada, un mapa de América del Norte, uno de Europa, uno de Asia, uno de África, uno de la Oceanía, los que faltan no existen sino en el plantel de niñas”⁴⁶.

Descripciones como la anterior permiten identificar no solo la dotación escolar sino también conjeturar cómo estaba compuesto el espacio al interior de la escuela que, para el periodo federal, a pesar de las precariedades de orden financiero y otros problemas, pretendía ajustarse a las novedades impuestas por el método objetivo propuesto a nivel nacional por la Di-

46 *Informe de instrucción pública de Remolino*. Agosto 31 de 1873. AHA. Caja 123. Folios 1-3

rección de Instrucción Pública de la Unión. Método que, a pesar de ser divulgado y fomentado en la prensa instruccionalista, por lo general no era aprovechado plenamente por parte de los maestros vinculados a las escuelas de pequeñas poblaciones costeñas, tal como lo refería el Gobernador de la Provincia de Barranquilla, para quien

“[...]el método de enseñanza objetiva que tan buenos resultados ha producido en otras naciones y que con tino ha aceptado el gobierno del Estado, se puede decir que no existe en nuestras escuelas primarias. Quizás la pobreza del erario público ha obligado al gobierno del Estado a concretarse a mandar a las capitales de provincia tres o cuatro aparatos de enseñanza objetiva, que por consiguiente no han podido utilizar los maestros que no conocen el sistema, así que todavía esta vigente entre nosotros el viejo método que obliga al niño a imitar al papagayo, aprendiendo las lecciones de memoria”⁴⁷.

Eso mismo consideraba Andrés de Zubiría, Gobernador de la Provincia de Sincelejo, para quien la carencia de útiles y materiales de enseñanza constituía un obstáculo para aplicar el modelo pestalozziano en las escuelas distritales de Bolívar, pues a pesar

“[...] que el objetivo, es el más apropiado para facilitar la instrucción de la juventud, pero su planteamiento exige un acopio de útiles tal, que aun no ha sido posible conseguir. De desear sería que esto se verifique, porque la enseñanza se daría en menor tiempo y con más perfección”⁴⁸.

La importancia otorgada al papel jugado por los útiles en la enseñanza objetiva⁴⁹ es un indicador del interés por contar con un sistema escolar debidamente organizado, lo cual de cierta manera posibilitaría avanzar en

47 «Informe del Gobernador de la Provincia de Barranquilla», *Diario de Bolívar*, agosto 28 de 1878.

48 «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo», *Diario de Bolívar*, 15 de agosto de 1873.

49 Alba Santamaría, “Hacia una nueva concepción de la Educación Infantil: jalones históricos antecedentes para la puesta en marcha de la Reforma”. En: *Annuario de Pedagogía*, n.º 9, (Zaragoza, 2007): 11-46.

la instrucción pública, que para el régimen radical constituyó un problema que intentó ser resuelto desde sus inicios, pero que solo con la reforma educativa de 1870 logró, aun en medio de las dificultades, avanzar en la institucionalización de la educación como un aspecto de primer orden dentro de la agenda estatal.

Aun en medio de las condiciones adversas aquí descritas, hay que destacar que en los Estados del Magdalena y de Bolívar la educación fue centro de una constante reflexión que pretendió, entre otros aspectos, organizarla dentro de las nuevas concepciones educativas de la época, tal como lo demuestra la normativa que a partir del reconocimiento del DOIP buscó diseñar una estructura de orden estatal⁵⁰. Un ejemplo de ello lo constituyen las acciones realizadas para regular algunos de los elementos esenciales de todo sistema educativo, tales como el tiempo y el espacio escolar que, junto a la preocupación por dotar a la escuela de materiales necesarios para la instrucción objetiva, constituyeron un intento por configurar desde la administración pública, en sus distintos niveles territoriales, la enseñanza, la inspección y la administración como los cimientos básicos de un sistema educativo de carácter estatal⁵¹.

A pesar de la preocupación de los principales actores sociales en favor de la educación del pueblo, en la región estuvo caracterizada por constantes limitaciones cuya mayor evidencia fue la precariedad financiera, la baja cobertura y la escasez de locales debidamente dotados.

Esta circunstancia al parecer se explica si tenemos en cuenta que si bien es cierto que en la región existía un interés por parte de las élites sobre el tema educativo, esta preocupación no incluía la necesidad de desarrollo económico y productivo, ya que la mayor parte de la población, para desempeñar su labor agrícola, ganadera, pesquera y artesanal no requería para su realización y conocimientos previamente aprendidos en la escuela.

50 Gilberto Loaiza Cano, "El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870". En: *Historia Crítica*, No. 34 (jul./dic. 2007), p.62-91.

51 A propósito de la formación de los sistemas educativos estatales en el siglo XIX iberoamericano véase: Manuel De Puelles Benítez, *Estado y Educación en la España Liberal 1809-1857*. Barcelona, Pomares, (2004), 185-212.

la o de una disciplina laboral de orden manufacturera. Igual pensaba el pueblo en general, para quien la educación no representaba en la práctica cambios fundamentales para sus condiciones marginales de vida.

Por su parte el interés del Estado estaba más dirigido a la necesidad de moralizar y civilizar a la población en general con el propósito de integrarlos al nuevo orden social. Al respecto, la escuela jugó un importante papel en el proceso de homogeneización, razón por la cual la preocupación se manifestó en la creación de escuelas y en dotación, así como a matricular un mayor número de alumnos. Aspectos en los cuales los Estados de la costa actuaron con muy poca eficiencia. Sin embargo, la necesidad de “*moralizar y civilizar*” al pueblo se hizo sentir con la apertura de nuevas escuelas y en aplicación del Sistema Educativo reglamentado por el DOIP el cual, en la práctica cotidiana, se manifestó en el control del tiempo escolar y en la reglamentación de los espacios educativos. Instrucción que trató de modificarse con la introducción de nuevos métodos y contenidos de enseñanza. Todo ello, de cierta manera serían los primeros pasos hacia la institucionalización de la instrucción pública, para lo cual la legislación educativa estatal contenida en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, sería clave para la aplicación de un Sistema Educativo Nacional.

Como resultado de este proceso, y por las características de los Estados costeos, la educación pública no alcanzó el éxito esperado por quienes en la región compartían el ideario liberal⁵²; no obstante, se dieron los pasos iniciales para la implementación de un sistema de instrucción pública, especialmente en primaria. Así mismo, se logró avanzar en la difusión de las ideas educativas a través de periódicos instruccionistas como *El Institutor* y *La Revista*, a lo cual se sumó la gestión y recopilación de los informes referentes a la educación, los cuales constituyen hoy una memoria histórica que posibilita analizar la forma como funcionó la cuestión educativa en la región. La cual a pesar de los problemas, se convirtió en un asunto de interés público, tal como lo demuestra el esfuerzo realizado para dotarla de unas bases normativas tendientes a la organización e implementación de la instrucción pública desde una perspectiva laica.

52 Luis Alarcón Meneses, Op.cit., 27.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Archivo Histórico del Atlántico (AHA), Barranquilla-Colombia: El Promotor.
- Archivo Histórico del Atlántico (AHA), Barranquilla-Colombia. Informe de instrucción pública de Remolino, Caja 123.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Acuerdo del Cabildo Distrital de Río de Oro, Caja 13.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Reglamento interior de la Escuela Normal, Caja 12.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Inspección y visitas de escuelas, Caja 478.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Informe de instrucción pública de Remolino, Caja 123.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Caja No. 2
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Caja No. 8
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Caja No. 4
- Biblioteca Nacional de Colombia (BNC), Bogotá-Colombia. Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria. Cartagena, Tip. Araujo. 1886.

Fuentes secundarias

- Alarcón Meneses, Luis y Conde, Jorge. Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena, Barranquilla: Ediciones Universidad del Atlántico, 2002.
- Alarcón Meneses, Luis. “Legislar para gobernar. La normatividad educativa en el Estado Soberano del Magdalena”, En: *Stvdia*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, No.1, 2000
- Conde, Jorge y Alarcón Meneses, Luis, et al. (Comp.), Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas (Memorias del IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación), Barranquilla: Fondo de Publi-

- caciones Universidad del Atlántico, 2002
- De Puelles Benitez, Manuel. *Estado y Educación en la España Liberal 1809-1857*. Barcelona: Pomares, 2004.
- Escolano Benito, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva. 2000
- Fals Borda, Orlando. *Historia doble de la Costa*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1985), 4 tomos.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, Bogotá: Siglo XXI, 1998
- Fröebel, Federico. *La Educación del Hombre*, Nueva York: Appleton, 1885
- Gomez, Leguis. *Universidad y política en el Estado Soberano de Bolívar 1870-1885*. (Tesis de Pregrado en Historia, Universidad de Cartagena, 2000).
- Guarín, Romualdo. *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: Sistema moderno de enseñanza*. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1876.
- La Hoz, Abad. Purificación. "El modelo frobeliano de espacio-escuela. Su introducción en España". En: *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, No. 10 (1991): 107-134.
- Loaiza Cano, Gilberto. "El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870". En: *Historia Crítica* No.34 (2007), 62-91.
- Naradoswski, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994
- Prieto Figueroa, Luis. *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila, 1990.
- Roldan vera, Eugenia. "Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education", *Paedagogica Historica*, 41: 6 (2005): 655-675
- Santamaría, Alba. "Hacia una nueva concepción de la Educación Infantil: jalones históricos antecedentes para la puesta en marcha de la Reforma". En: *Anuario de Pedagogía*, No. 9, (2007), 11-46
- Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002
- González, Jorge. *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de*

- Colombia, 1863-1863*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Viñao, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid: Akal. 1990.
- Viñao Frago, Antonio. “Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones”. En: *Revista Historia de la Educación*. Vol. 12-13. (1993.94):17-74

Para citar este artículo: Alarcón Meneses, Luis Alfonso. “En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 51-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.3>