



Universidad del  
**Rosario**

**Reforma educativa de 1870: transformación pedagógica y apropiación del  
método pestalozziano en los Estados Unidos de Colombia (1868-1879)**

**Autor**

**GABRIEL EDUARDO MEJÍA CEPEDA**

**Trabajo presentado como requisito para optar por el  
título de MÁSTER EN ESTUDIOS SOCIALES**

**Director, Tutor**

**ANDRÉS JIMÉNEZ ÁNGEL**

**Escuela de Ciencias Humanas**

**Maestría en Estudios Sociales**

**Universidad del Rosario**

**Bogotá – Colombia**

**2021**

## ***Reforma educativa de 1870: transformación pedagógica y apropiación del método pestalozziano en los Estados Unidos de Colombia (1868-1879)***

Las reformas liberales de mitad de siglo se consolidaron después de la guerra civil que derivó en la Constitución de Río Negro de 1863. Esta “nueva” forma de entender políticamente a Colombia dio paso al periodo de gobierno liberal conocido como el Olimpo Radical (1863-1880). Se organizaron nueve Estados Soberanos -Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander, Tolima- que conformaron el territorio bajo la premisa del federalismo. Cada uno poseía autonomía política, aunque atado a la reglamentación de una Constitución nacional. Esta organización concedía libertad administrativa a los Estados, pero los vinculaba con proyectos de carácter nacional. Tal fue el caso de la Instrucción Pública.

El debate frente a las necesidades educativas del país se centró en la expedición del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* (DOIP) del 1° de noviembre de 1870. Este decreto constituyó un punto fundamental dentro de la construcción de la educación como proyecto nacional porque estipulaba las condiciones en las que la instrucción debía funcionar. Esta reforma se gestó durante el gobierno de Eustorgio Salgar (1870-1872) como parte de un plan de modernización y reestructuración del sistema educativo, basado en los valores liberales promulgados por la Constitución y con el objetivo específico de encontrar un nuevo modelo pedagógico como articulador de la enseñanza. Su instauración configuró uno de los pilares del proyecto liberal en la construcción de un país educado donde el maestro fuese el centro del proceso de formación de nuevos ciudadanos. Implementar la reforma, así, conllevaría un esfuerzo institucional que obligaría a la negociación entre Gobierno y Estados Soberanos.

De estas negociaciones podrían deducirse dos propósitos particulares. El primero fue impulsar una reforma que se contrapusiera a los valores eclesiásticos y conservadores de la religión como faro de la educación de la niñez. Esta oposición, que perdurará durante los gobiernos radicales, sería uno de los obstáculos más persistentes para la consolidación de la reforma. El segundo buscaba -aun cuando bajo dichas facultades aceptar la reforma era potestad de cada Estado y a lo que Antioquia, por ejemplo, se negó rotundamente-, irónicamente, traspasar las libertades políticas federales de cada Estado para encontrar en la educación un proyecto de unidad nacional.

En un análisis de las condiciones educativas del Olimpo Radical, Jorge González (2005) sintetizaría la premisa radical como una búsqueda por la “universalización de la instrucción pública primaria, de tal manera que cada ciudadano estuviera alfabetizado, bajo el supuesto de que esta medida garantizaría el pleno ejercicio de sus deberes y derechos ciudadanos”<sup>1</sup>. Esta afirmación muestra intenciones políticas subyacentes al proyecto educativo, pero que buscaban validarse en sus pretensiones sociales. Las aspiraciones radicales para la instrucción pública primaria, así, buscaban formar ciudadanos liberales desde sus primeros años, usando -a diferencia de los conservadores- una organización educativa estatal laica. En principio, y de manera acentuada en el DOIP, el trabajo de alfabetización e instrucción de esos ciudadanos recaería exclusivamente en los maestros, encargados de aprender de la reforma. A ellos habrá que entenderlos como puntos clave en su ejecución.

Con ese objetivo se puso en marcha la reforma y, si bien esto conllevó una ejecución diferenciada en cada Estado, su implementación modificó tanto el sistema educativo, como la organización e

---

<sup>1</sup> Jorge González, *Legitimidad y cultura: educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005), 25.

infraestructura escolar en los Estados Unidos de Colombia. Conforme a esta, no solo se estableció y transformó el andamiaje administrativo -horarios de clase, sueldos, locales, manuales de enseñanza, etc.- de una educación de base muy precaria hasta el momento, sino que esta también instituyó la necesidad de buscar y consolidar un nuevo modelo educativo, mirando particularmente a países como Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Alemania -que finalmente se usó como modelo- como estrategia de legitimación del proyecto. Esta búsqueda puede caracterizarse en palabras de Frédéric Martínez (2001) como “la articulación entre la definición de lo nacional y la referencia exterior”<sup>2</sup>.

Justamente en esa articulación puede encontrarse una de las aproximaciones al estudio de esta reforma. Este artículo indaga por cómo la pretensión inicial de buscar un modelo educativo que se adaptara a las necesidades del territorio, que fuera un proyecto “ensayado” con éxito por otros países y, además, respondiera a esta visión profundamente liberal de la educación, (im)posibilitó la adaptación de un modelo pedagógico y puso a los Estados Unidos de Colombia en el centro de un proceso de recepción y transformación de una idea educativa. Aunque este artículo no busca enmarcar el análisis en una perspectiva comparada, sí hace explícito que la referenciación constante del estado de la Instrucción pública en su ejecución y novedades frente a otros países propiciaba constantemente la labor de sumar esfuerzos para llegar a iguales resultados. La comparación con modelos educativos extranjeros para seleccionar aquel que mejor le “convendría” a Colombia, pues, permite profundizar en aquello que los liberales pretendían con su transformación pedagógica y, aún más importante, en las formas en las que deliberadamente, o no, funcionó este nuevo método en la práctica.

Así, dicha búsqueda resultó finalmente en la escogencia del método pestalozziano alemán -también llamado *método objetivo*- como eje central a la transformación de la enseñanza en el país. Si bien las fuentes no muestran tan claramente las razones de su selección, los propósitos liberales para la reforma coincidían con la práctica educativa alemana. Esta mostraba un ejemplo de la separación entre educación religiosa y laica enmarcada en su “combate cultural”, de una formación basada en el maestro como centro de la enseñanza y de una guía para la reestructuración de un sistema de enseñanza que consideraban obsoleto. En ese sentido, se convirtió en una “garantía” de futuros ciudadanos instruidos y educados en sus valores políticos.

Este artículo intenta entender el proceso de búsqueda, selección, construcción y gestión de un nuevo modelo educativo para los Estados Unidos de Colombia, basado en las pretensiones liberales de usar la educación como vehículo transformador de los valores sociales. Particularmente, pretende indagar **cómo se apropió el método pestalozziano en el marco de la reforma educativa liberal de 1870**. *Apropiación* como concepto especialmente importante porque permite escudriñar distintos niveles de dicho proceso, en este caso, formas diferenciadas de circulación y uso del modelo pedagógico para analizar su adaptación a nuestro contexto.

Olga Zuluaga, fundadora del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, junto a otros académicos, acuñó la noción de *apropiación* como concepto que permite entender la complejidad de los niveles de análisis que se entretienen en un proceso. Particularmente, este concepto nace del análisis de las reformas educativas del siglo XIX, lo que lo hace particularmente idóneo como marco de referencia para el análisis de esta reforma. Zuluaga definió *apropiar* como “inscribir, en la dinámica particular de una sociedad cualquier producción técnica o saber proveniente de otra

---

<sup>2</sup> Frédéric Martínez, *El nacionalismo cosmopolita: la referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900* (Bogotá: Banco de la República/Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001), 163.

cultura y generada en condiciones históricas particulares [...] hacer[lo] entrar en las coordenadas de la práctica social”<sup>3</sup>. Su perspectiva concibe el proceso como la integración del objeto transferido, el *método objetivo* en este caso, a contextos diferentes a los del espacio cultural de origen, del cual se desprenden consecuencias rastreables históricamente. Consecuentemente, el concepto de *apropiación* puede complementarse con dos nociones adicionales para una mejor comprensión de ese proceso de transferencia: la *práctica pedagógica* -en el caso educativo- y las *rejillas de apropiación*.

La *práctica pedagógica* tiene que ver con la articulación del ejercicio de la pedagogía con las relaciones que se establecen entre el estudiante, el saber, la institución y el maestro. A este último Zuluaga lo define como el sujeto de la *práctica pedagógica*, dado que concentra y transmite el saber a partir de un método<sup>4</sup>. De igual forma resume una de sus posibilidades -que concierne muy cercanamente al sentido de la reforma-, ya que presenta “las características adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que designa funciones a los sujetos de esa práctica”<sup>5</sup>. En ese sentido, su utilidad radica en darle una centralidad analítica al maestro como “vehículo” de la reforma. A su vez, por *rejillas de apropiación* Zuluaga se refiere a las condiciones históricas que permiten *apropiar*, o no, -y de qué forma- un saber, objeto, práctica, etc. Esas “fuerzas históricas conductoras” remiten a las particularidades del proceso en tanto determinan las formas en las que pudo haber sido susceptible de apropiarse. En este caso, por ejemplo, las *rejillas* apuntan a las condiciones que (im)posibilitaron la apropiación efectiva del método pestalozziano, dada la confluencia de factores sociales, religiosos y políticos sobre la educación como proyecto transversal. En ese sentido, buscan entender ese saber que se transfiere a estas coordenadas contextuales, para encontrar qué cambios o continuidades se dieron en la *apropiación*.

Ahora bien, el análisis que propone Zuluaga resulta pertinente no solo por el sentido que otorga a la adaptación del *método objetivo*, sino también porque ofrece una orientación clara a esta investigación en la búsqueda e identificación de actores, objetos y medios que intervienen en el proceso. Para darle una estructura más sólida a esa particularización, este texto seguirá el esquema propuesto por los estudios fundamentados por Michael Werner y Michel Espagne y profundizados por académicos como Hans-Jürgen Lüsebrink o Bernd Kortländer: las *transferencias culturales*. Aunque, si bien estos estudios se anudan muy bien a lo anterior, lo propuesto por autores como los mencionados será funcional a darle un estructura más esquemática al artículo, que al análisis propiamente dicho<sup>6</sup>.

Aplicado a esta investigación, el rastreo de la *apropiación* del método de Pestalozzi implicaría tres momentos: la selección, que identifica aquellos motivos que buscan y justifican traer a Colombia este modelo educativo como la opción más funcional a los propósitos liberales; la transmisión, que requiere el reconocimiento de los actores, medios y espacios que hicieron circular al método en el afán de convertirlo un proyecto nacional y; la recepción, que implica comprender los cambios y

---

<sup>3</sup> Olga Zuluaga, introducción a *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. (Bogotá: Colciencias, 1997), XIV.

<sup>4</sup> Olga Zuluaga. *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999), 144.

<sup>5</sup> Zuluaga, *Mirar la infancia...*, XVII.

<sup>6</sup> Ver Bernd Kortländer, “Begrenzung–Entgrenzung. Kultur-und Wissenschaftstransfer in Europa”, en *Nationale Grenzen und internationaler Austausch: Studien zum Kultur-und Wissenschaftstransfer in Europa* (De Gruyter, 1995), 6-10 y Hans-Jürgen Lüsebrink, *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. (Stuttgart: J. B. Metzler, 2008), 132.

adaptaciones que sufrió al volverse operativo a la enseñanza. Aquí, a pesar de nombrar los procesos de manera diferenciada, no se pretende en ningún momento negar su operación simultánea.

Finalmente, desde el concepto de *apropiación* y la estructura que proporcionan las *transferencias culturales*, este estudio se centrará en el análisis de fuentes impresas relacionadas directamente con la reorganización educativa. Partiendo del DOIP como eje articulador del proyecto liberal y usando al periódico *La Escuela Normal (LEN)*, los Informes Anuales de las Direcciones de Instrucción Pública y algunos manuales escolares, se buscarán indicios y formas de operativización de la reforma para entender cómo y en qué condiciones el método fue *apropiado*. Finalmente, y aunque este proceso puede extenderse más allá de la temporalidad establecida, este artículo solo abordará el problema de investigación hasta 1880, momento en el que se introducen cambios al sentido original de la reforma, como consecuencia de ocaso del Radicalismo y el ascenso del movimiento regenerador.

## 1. Condiciones que permiten el viaje

### ¿Por qué preguntarse por la educación?

El ideario radical estaba cargado de valores que buscaban implementar un ideal de nación, pero, sobre todo, de ciudadano. La batalla liberal contra la ignorancia estaba declarada y la educación fue el eje fundamental para atacarla. A partir de la fundación de la Universidad Nacional en 1867, el debate por la reforma de la instrucción primaria no se hizo esperar. El *Diario Oficial* publicó la Ley 30 de mayo de 1868 por la cual se autorizaba y reglamentaba, oficialmente, la obligación de la nación con la enseñanza pública primaria<sup>7</sup>. Ella facultaba y encargaba al Gobierno sostener las escuelas y formar institutores, la “publicación y difusión de textos de enseñanza” y, particularmente importante, “determinar los métodos, señalar los textos de enseñanza que hayan de servir en los establecimientos nacionales i dirigir la adaptación o traducción i la publicacion de dichos textos cuando sean necesarios”<sup>8</sup>. A propósito de esta ley, Salvador Camacho, líder liberal, exponía su visión de la educación popular:

La educación universal es el interés supremo de los pueblos modernos. Si no es universal, está expuesta a desaparecer en las olas de la barbarie que se agitan a su rededor, porque ignorancia y barbarie son poco menos que sinónimos [...] Educación es seguridad, porque es moralidad primero, y posición independiente que da medios de vivir sin necesidad de codiciar lo ajeno, después [...] educación es religión, porque si Dios se revela en sus obras, más que los ojos del cuerpo los del alma nos lo muestran en todos los prodigios que la ciencia enseña a los hombres<sup>9</sup>.

Sus palabras representaban el pensamiento de los Radicales frente a la educación, ahora que esta se convertía en ley y, por lo tanto, en una estrategia gubernamental con pretensiones nacionales. Buscando el espíritu de reformas liberales como la del Plan Santander de 1826, la educación se tornaba nuevamente en la herramienta para construir un país instruido, educado y laico. Además, los reformistas se oponían, particularmente, a los métodos instaurados por la Reforma Ospina en 1845, profundamente conservadora, clerical y centralizada. Esta había consolidado los lineamientos de Bell y Lancaster, los cuales, según ellos, eran obsoletos, representaban un atentado

---

<sup>7</sup> Ley 30 de mayo de 1868. “Sobre la instrucción pública”. *Diario oficial*. No. 1252.

<sup>8</sup> La ley tiene 16 artículos, de los cuales cito el Art. 2, 3, 5 y 6 §4.

<sup>9</sup> Salvador Camacho Roldán, “La Educación Popular”, junio 23 de 1868 (Digitalizado por Red Académica). En: *Revista Colombiana de educación* 30 (Abril 1995), 4.

contra la libertad de enseñanza y no habían conducido nunca a una mayor preparación de los maestros<sup>10</sup>.

Tal método privilegiaba la memoria, el castigo y la instrucción por comandos. Además, el profesor se servía de monitores que le ayudaban a controlar la disciplina y el aprendizaje de los alumnos. Olga Zuluaga (1979) la caracterizó como una pedagogía de la vigilancia, donde los alumnos “estaban sujetos en sus procedimientos a un régimen de disciplina que moralizaba el cuerpo y la mente, es decir, sometía”<sup>11</sup>. La preocupación por su obsolescencia se vería expresada desde el primer año de reforma por Enrique Cortés, Director de Instrucción Pública de Cundinamarca, que confirmaba la necesidad de formar ciudadanos con nuevos métodos de enseñanza:

Es increíble la perversión a que ha llegado el método de Lancaster, que es el que, en apariencia, se emplea en las escuelas del Estado. La decadencia del calibre intelectual de los maestros, la indiferencia del público i la falta de una inspección inteligente i continua, han hecho que la enseñanza haya llegado al grado mas completo de rutina. Por lo jeneral el maestro reposa en confianza en los monitores, para que sean éstos i no él quienes enseñen: ahora, los monitores no pueden ni deben enseñar<sup>12</sup>.

Dadas estas condiciones, los radicales necesitaron asegurarse de formar a quienes mantendrían a flote la sociedad lejos del dogma. Habrían de orientar a ciudadanos educados y capaces de aplicar su aprendizaje a las necesidades de Colombia. Esta formación recaería, como se verá, en la figura de los maestros como sus educadores. La construcción de reforma, pues, necesitó de la consolidación de un proyecto nacional e institucionalizado, esto era, crear el derrotero de la instrucción pública primaria.

### **¿Cómo empezar?**

La organización de la reforma se basaba en la división de la instrucción en tres labores constitutivas: Enseñanza, Inspección y Administración. Bajo este esquema, se necesitaba trabajar en tres ejes simultáneamente para asegurar el éxito del DOIP. Implicaba, sin embargo, una enorme inversión económica, administrativa y formativa. Cada rama debía encargarse de sus tareas particulares y en igualdad de importancia, conformando una dinámica que hacía dependiente al sistema educativo de su funcionamiento en conjunto.

La Administración, por un lado, buscaba hacer económicamente viable el establecimiento y manutención, no solo de escuelas, sino de todo lo relacionado con el sostenimiento de los útiles, libros de texto, mobiliario, salarios, alimentación, y demás gastos asociados a las Escuelas Normales. Por otro, la Inspección se encargaba de supervisar tanto a la Administración como a la Enseñanza. Sobre ella recaía la responsabilidad de velar por el buen uso dinero y logística que implicaban las escuelas, pero también de cerciorarse de que los maestros cumplieran con su labor, fueran aptos para desempeñarla, conocieran la práctica del modelo para enseñar a los alumnos y de velar por el estricto cumplimiento de los exámenes que los certificaban. Por último, la Enseñanza atendía la formación efectiva de maestros para transmitir los valores de la reforma. Esta, a pesar de funcionar al mismo nivel de importancia que las anteriores fue, indiscutiblemente, el centro de la reforma.

---

<sup>10</sup> Carmen Escobar. *La historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia en Colombia siglo XIX* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia:1984), 30.

<sup>11</sup> Olga Zuluaga. *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (Medellín: Universidad de Antioquia, 1979), 15.

<sup>12</sup> Enrique Cortés. “1er Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca”, *LEN*, No. 49 i 50, 785.

La ejecución del proyecto partía de lo estipulado en el Artículo 30 del DOIP, por el cual “la enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo”<sup>13</sup>. Tal afirmación consagraba la utilidad de la educación en tanto la formación no solo tenía que ver con la posibilidad de articular el conocimiento con su entorno, sino que pretendía instituir valores liberales y formar ciudadanos educados, dado que ellos serían “custodios i mantenedores de las ciencias en el suelo donde nacieron ellos i sus padres [...] [hijos del] bienestar que emana una educación sólida i positiva”<sup>14</sup>.

Según estas directrices, se buscó crear un marco institucional para el proyecto educativo, del que la rama de la Enseñanza estaría encargada. Esto quiere decir que, al mismo tiempo que Colombia pretendió traer un nuevo modelo educativo, también definió en el DOIP condiciones explícitas de lo que pretendía de este para su sociedad. En un juego de recepción activa, dice Olga Zuluaga, “los saberes y las prácticas son fuerzas que interceptan los dispositivos gubernamentales, como también, por supuesto, son segmentos que el poder siempre busca conducir o reorientar para sus fines”<sup>15</sup>. Así, analizar el DOIP como documento maestro resulta de suma importancia porque al establecer las condiciones de operativización y funcionamiento del modelo pestalozziano se convirtió en una verdadera *rejilla de apropiación*.

Como se dijo, las *rejillas de apropiación* deben entenderse en un panorama amplio, en donde el clima político, económico, religioso y social/cultural fueron factores que intervinieron las condiciones de posibilidad de la apropiación del modelo. Por supuesto, así como la reforma nació de unas *rejillas* particulares que permitieron el debate sobre la necesidad de un cambio educativo, su ejecución e implementación crearon nuevas dinámicas que convergieron con el contexto. Precisamente, la creación del DOIP fue en sí misma un nuevo factor que entró a entrelazarse, en la práctica, con su contexto, estableciendo sus propios lineamientos con el objetivo de crear otras formas de ejercer la educación. De esta manera, esta investigación entiende al DOIP como un articulador administrativo de la educación, además de poseedor de las pretensiones sociales de los liberales para el “cultivo del alma”. Es decir, que la forma en la que construyó la educación como un proyecto de formación del espíritu, también articuló una visión de estructura social para sus ciudadanos.

En este sentido, el DOIP no sólo creó directrices para la educación, sino formas en la que esta debía ser ejecutada. Una de las herramientas más importantes que estableció -sobre la que se volverá más adelante- fue la creación de *La Escuela Normal: Periódico Oficial de Instrucción Pública (LEN)* como “órgano oficial de publicidad de todos los actos del Poder Ejecutivo i de la Dirección jeneral relacionados con la Instrucción pública [...] [y] repertorio de todos los asuntos relativos a la enseñanza”<sup>16</sup>. En él se depositaba la responsabilidad de instruir en los métodos y lecciones de enseñanza para su adquisición, uso y perfeccionamiento. Desde su primer ejemplar, del 7 de enero de 1871, se procuró por que su contenido fuera acorde a las leyes, disposiciones administrativas y lecciones relacionadas con la educación. Su contenido estaría mediado por una visión de la educación pública, obligatoria, laica y universal, con fines a la búsqueda y reproducción del mejor método de enseñanza.

---

<sup>13</sup> DOIP, Art. 30.

<sup>14</sup> Cortés, *1er informe...*, 833.

<sup>15</sup> Zuluaga, *Mirar la infancia*, XIV.

<sup>16</sup> DOIP, Art. 11-12.

## ¿Cómo construir una buena educación?

Bajo esa *rejilla*, la pregunta central frente a la reforma yacía en la selección del modelo pedagógico más adecuado. Esta tarea, en principio, le fue encomendada a los Cónsules en el extranjero para poder comparar el estado de la educación con los países “más avanzados”. Tal encargo convirtió al primer año de la reforma en la ejecución de dos procesos simultáneos. El primero buscaba diagnosticar las condiciones educativas en las que se encontraba Colombia. El segundo apuntaba a comparar su estado con los países que, según los liberales, tenían los mejores sistemas de educación para el momento y así, adaptados a nuestras condiciones, seguir el camino hacia una población civilizada.

Respecto al diagnóstico interno, Cortés, en su mencionado informe, da nuevamente un parte de intranquilidad frente a la inexistente organización de la educación y a la deplorable situación del método lancasteriano en el Estado:

Ha sido preciso crearlo todo, empezando por familiarizar a una sociedad asaz míope, con un movimiento cuya importancia desconoce i al que muchos se esfuerzan en buscarle fines péfidos, no pudiendo convencerse de que se trata de llevar a cabo una empresa que a ningun hombre de bien habrá de causar daño<sup>17</sup>.

[Un] método antiguo en todo, que indica una rutina petrificada e inconvencible, refractaria a las modificaciones profundas que traen los métodos modernos, especialmente el objetivo [...] con los actuales maestros, con sus métodos petrificados i sus hábitos, toda reforma no seria sino un paliativo a propósito para perpetuar la barbarie de lo que existe<sup>18</sup>.

Esta valoración muestra una situación muy precaria en la educación en Colombia. Para él, si bien era un camino que requería de muchos esfuerzos, es claro que la reforma tuvo un paupérrimo comienzo. Identifica, como lo indica el DOIP, fallas en los tres pilares de la reforma, por ejemplo, que tanto la administración como la inspección son prácticamente nulas por incapacidad o negligencia de los encargados, y comprende que hay, para empezar, difíciles obstáculos en la consolidación efectiva de un nuevo modelo de enseñanza. Esta preocupación fue manifiesta desde el inicio, por lo que al mismo tiempo que se impusieron los lineamientos para el avance de la educación, se buscó reedificarla.

Ahora, frente al diagnóstico externo, resulta esencial entender qué se pretendía al momento de traer un nuevo modelo educativo. Específicamente el Artículo 9 del DOIP establece las condiciones en las que podía constituirse una novedosa forma de enseñanza si se propendía por “adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas”, “adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países donde la instrucción está más adelantada, estudiarlos, i traducir i adoptar los mejores” y “seguir con especial atención los progresos de la instrucción en los demás países, i adoptar i poner en planta las reformas que sean aplicables a las escuelas de la Nación”<sup>19</sup>. Estos intereses ubican a los Estados Unidos de Colombia en una búsqueda activa por la instrucción efectiva de sus ciudadanos.

En una renovación de la atracción europea de los liberales, especialmente con países donde se había ganado la pugna por las libertades y la modernización del viejo orden, se buscó el modelo de

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, 770.

<sup>18</sup> *Ibid.*, 777.

<sup>19</sup> DOIP, Art. 9, §6, §7 y §9.



educación primaria que mejor lograra articular la enseñanza de los valores liberales, atados a la educación como instrumento. Países como Gran Bretaña, Francia y Alemania, fueron las opciones principales<sup>20</sup> -aunque fuera de Europa fue Estados Unidos el modelo más importante-. Estos esfuerzos se vieron especialmente reflejados en los detallados informes de Rafael Núñez y Eustacio Santamaría, Cónsules de Colombia en Liverpool y Berlín, respectivamente.

En ellos, ambos muestran las ventajas de los sistemas educativos de cada país procurando una exposición exhaustiva de la educación primaria. Núñez, por ejemplo, encuentra en Gran Bretaña el funcionamiento de un sistema mixto. A pesar de que el *Elementary Education Act* de 1870 había establecido al modelo lancasteriano como imperante, no reparó en elogiar los beneficios de la introducción de Pestalozzi como complemento a la enseñanza prescolar<sup>21</sup>. Santamaría, por su parte, encontró en Alemania una educación basada en la *enseñanza objetiva* pestalozziana. Para él, “se ve claramente que lo esencial, si se desea plantear seriamente un sistema racional de escuelas en Colombia, son los maestros, i nada mas que los maestros. Teniendo éstos, todo está hecho”<sup>22</sup>.

El método pestalozziano, a diferencia del lancasteriano, postulaba la importancia de la enseñanza con objetos como primera aproximación de los niños a la naturaleza. Ese proceso “natural” de partida les permitía a los maestros consolidar el aprendizaje tanto de las asignaturas, como de las “facultades del alma”. Para la educación física, moral e intelectual, dejaba de lado la memorística, partía de lo concreto a lo abstracto y no atormentaba “a la infancia obligándola a retener lo que no comprende, o inculcándole por la fuerza nociones superiores a su inteligencia”<sup>23</sup>. En estas características, los liberales encontraron el camino para concebir la educación como un proceso paulatino de consolidación del método hacia futuro.

Finalmente, se le solicitó al Cónsul Santamaría que contratara una comisión de profesores para empezar la instrucción de los maestros colombianos en los nuevos métodos de enseñanza. Aunque no es del todo claro por qué se seleccionó particularmente el modelo alemán, hay ciertos indicios. El primero, mencionado en la introducción, fue la afinidad con la “batalla cultural”, que dio como resultado un sistema educativo claramente separado de la iglesia. Otro, más práctico, pudo ser el hecho de que en Alemania no se ejercía un método pestalozziano mixto -como en Inglaterra-, viciado por los males de los que querían deshacerse en Colombia. Por último, como se verá en la siguiente sección, los gestores de la reforma conocían el método, por lo que jugaron un papel crucial en su selección.

## **2. Circulación del método objetivo como saber transferido**

### **Actores**

Es preciso decir que lo que las condiciones anteriormente mencionadas posibilitan solo se ve materializado si el saber encuentra un asidero por donde circular. El análisis de esta reforma muestra que incluso antes del debate por su institución, el *método objetivo* ya se “movía” en la voz de políticos y pedagogos que lo conocían de antemano. La primera introducción de Pestalozzi a los

---

<sup>20</sup> Martínez, *El nacionalismo cosmopolita...*, 383-415.

<sup>21</sup> Rafael Núñez, “Apuntamientos sobre las instituciones escolares en la Gran Bretaña”. *LEN*, No. 22, 28, 37; 337-354, 433-435, 578-579.

<sup>22</sup> Eustacio Santamaría, “La instrucción primaria en Alemania”. *LEN*, No. 30, 470.

<sup>23</sup> “Sobre los deberes de los institutores primarios”, *LEN*, No. 17, 266.

Estados Unidos de Colombia, por ejemplo, parece hallarse mucho antes de 1870. Zuluaga encontró que la llegada del método se dio gracias a José María Triana en el mismo marco de la Reforma Ospina de 1845, por medio de manuales que él escribió. Específicamente, pretendió mejorar el sistema lancasteriano con un lenguaje cercano a los niños, con elementos más básicos del aprendizaje<sup>24</sup>. Sus escritos tuvieron, efectivamente, una circulación nacional y pueden apreciarse manuales que contemplan los principios de su pedagogía. Además, permiten ubicar los primeros atisbos de este modelo en Cundinamarca y da luces sobre la latencia del sistema pestalozziano en la base de la reforma. No obstante, si bien es cierto que Triana luego se convertirá en un actor activo dentro de la ejecución de la reforma, ya que gracias a él se establecieron los acuerdos de impresión de manuales escolares en París, su intento pareció responder más a un esfuerzo individual que a una necesidad de transformación institucionalizada del sistema.

Es difícil, aun así, buscar en su temprana llegada los preámbulos directos del debate por la transformación de los métodos de enseñanza. En ese sentido, la prolegómenos de la reforma se hallan más próximos en el Estado Soberano de Santander en 1866. Encabezado por los hermanos Dámaso y Felipe Zapata -posteriormente Director de Instrucción Pública de Cundinamarca y Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, respectivamente- se vería un esfuerzo por ver en Pestalozzi el método más propicio para la instrucción. Gracias a su gestión, los antecedentes del debate por la educación se dieron en Santander con la expedición del *Código de Instrucción Pública de Santander* (CIPS) y la Ley XI sobre educación, dada la necesidad de reemplazar lo mecanicista del sistema lancasteriano por las “estrategias activistas, sensoriales y centradas en el autoaprendizaje” de la pedagogía alemana<sup>25</sup>.

Dichas leyes expresaban la reglamentación que buscaba modernizar la enseñanza en el Estado con la introducción paulatina del método pestalozziano visto como ejemplo en Estados Unidos y Alemania. Esto, a partir de la capacitación de profesores para la creación de un sistema educativo que reprodujera dichas enseñanzas en manuales para maestros. Habría que aclarar que, al igual que Triana, más que una difusión extendida del método, tal esfuerzo administrativo rindió frutos en el establecimiento de una visión institucional favorable a su uso y beneficios. El Estado de Santander, además de su tradición liberal, tenía una relación cercana con Alemania por la influencia de empresarios radicados en el territorio. Aunque, si bien esto no remite necesariamente a la escogencia del método alemán como sistema educativo, los intereses comerciales de apoyo mutuo muestran también esa salida. En este orden, los hermanos Zapata se proyectaron como *actores* cruciales en la creación y administración de la reforma y convirtieron a Santander en uno de los *espacios* iniciales para pensar la reforma.

Podrían mencionarse, por supuesto, otros actores relevantes dentro de la circulación del método. Uno de ellos fue el presidente Eustorgio Salgar, como gestor de la reforma. En sus manos estuvo el aval institucional para poner el proyecto en marcha. Otro fue Eustacio Santamaría, ya que no solo investigó y construyó un puente para la importación del modelo pestalozziano como cónsul, sino que él mismo publicó manuales de enseñanza en el método pestalozziano. No obstante, los *actores* centrales de la reforma fueron, sin duda, los maestros alemanes.

---

<sup>24</sup> Olga Zuluaga, *La instrucción pública en Colombia: 1845-1868. Entre el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá*. (Santa Fe de Bogotá: IDEP/Universidad de Antioquia, 1999), 403-407.

<sup>25</sup> Luis Pérez, “Praxis didáctica inglesa y tecnología educativa alemana en el estado soberano de Santander”. *Praxis & Saber* 9, no. 19 (Enero-Abril 2018), 103-107.

Manuel María Mallarino, primer director de Instrucción Pública, describe la tarea encomendada a Santamaría para contratar nueve profesores alemanes. Estos serían los encargados de organizar las Escuelas Normales basados en su experiencia en Alemania y de enseñar y difundir en Colombia el método de Pestalozzi. Se entendía desde el Gobierno que “el primer paso para fundar un sistema de instrucción pública es la creación de institutores, pues conocida es la máxima: ‘el maestro es la escuela’”<sup>26</sup>.

Con la contratación de los maestros Hotschick, Meisel, Pankow, Radlach, Siegert, Utterman, Wallner, Weis y Wirsing se buscó traer consigo al método encarnado en *actores* capaces de darle forma al sistema de enseñanza. Después de encontrar en este modelo una guía “comprobada” de eficacia, estos profesores fueron encargados de cumplir la tarea de lograr “los arreglos conducentes a reducir a un sistema uniforme la instrucción pública en toda la Nación”<sup>27</sup>. Tal ilusión sobre la educación como proyecto nacional aclaraba el camino que los Estados Unidos de Colombia emprendían para seguir a las naciones más civilizadas. Así, la movilidad del método se vio personificada en los maestros como difusores de Pestalozzi.

La labor del maestro, pues, no constaba solamente en tener “conocimientos técnicos en las materias que enseñan, sino que conozcan el arte, o acaso ciencia, de transmitir esos conocimientos”<sup>28</sup>; sobre los maestros recaían las expectativas de consolidar el método. Su tarea se trataba de *educar*, lo que significaba

desarrollar todas las facultades de la naturaleza física, intelectual i moral por su unión y adaptación hacia un sistema armónico que forme el más perfecto carácter de que se susceptible al hombre, preparándolo así para cualquier período i para cualquier esfera de acción a que sea llamado<sup>29</sup>.

Precisamente, por esa potestad sobre el “cultivo del alma”, la Iglesia encontraba una amenaza en su llegada. Imaginaban que, al ser alemanes, los liberales buscaban la inserción del protestantismo como educador de la niñez, claramente en contravía de las instituciones católicas y sectores conservadores. Esta oposición mostró lo que Zuluaga llamó *dispositivos de incertidumbre*<sup>30</sup> dado que su introducción ponía en riesgo el poder tradicional de la Iglesia. En ese sentido, aludir a la posibilidad de un “descoyuntamiento estructural” implica entender al maestro como un *actor* con gran injerencia en la formación educativa y moral. Como se verá, el catolicismo reconocía en el proyecto educativo un propósito loable, mientras fuera guiado por la Iglesia. Desde su posición, la propuesta educativa fue siempre interpretada como una estrategia para “descatolizar” a la niñez e inculcarle valores anticatólicos. La Iglesia, así, entendió la importancia capital del maestro para los intereses liberales en tanto su trabajo tenía el poder de subvertir los valores morales.

## Medios y espacios

Ahora bien, la circulación del método no solo recaía en los *actores*, sino que su *apropiación* se hizo plausible en la medida en que existieran formas de difundirlo. Dos de las estrategias planteadas por los liberales en la administración de la reforma fueron cruciales. La primera se encuentra en la

---

<sup>26</sup> Felipe Zapata, *Memorias del Secretario del Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso, 1872* (Bogotá: Imprenta Medardo Rivas), 37-38.

<sup>27</sup> *Ley 30 de mayo...*, Art. 13.

<sup>28</sup> Cortés, *1er informe...*, 783.

<sup>29</sup> Romualdo Guarín. “Guía para Institutores por Romualdo B. Guarín, Director de una de las escuelas de Bogotá”, *LEN*, No. 177, 154.

<sup>30</sup> Zuluaga, *Pedagogía e Historia...*, 133-134.

base mismas de la reforma. De la pregunta introductoria sobre cómo construir una buena educación, el doble juego de diagnosticar la educación y poner en marcha la reforma sirvió para que *LEN* publicara contenidos sobre la formación del maestro, las leyes que lo facultaban, textos traducidos y lecciones de enseñanza, entre otros. Esto puso a *LEN* como un *medio* de difusión de la reforma. Con el propósito de popularizar el nuevo modelo educativo, la difusión sobre los métodos no solo fue el común denominador de las publicaciones, también lo fueron la reflexión sobre las bondades del modelo liberal, las consecuencias de la falta de inspección y la formación de ciudadanos educados.

La circulación de conferencias, libros y lecciones publicados en otros lugares -mayormente Estados Unidos y Europa- se daba gracias a las traducciones de los mismos trabajadores de la rama. Paula Montoya (2018), por ejemplo, analiza detalladamente cómo estas traducciones se convirtieron en *transferencias culturales* pensando en las implicaciones mismas de la traducción como proceso de adaptación a un contexto. Es más, las traducciones se pensaron como lecciones para los profesores, por lo que ella afirma que *LEN* estaba en un punto medio entre la prensa y la manualística. Además, el periódico ofrecía un panorama de la educación en Colombia y mostraba las discusiones educativas internacionales, lo que daba una entrada a las tendencias globales y debates en torno a la educación<sup>31</sup>. Para los liberales era especialmente importante el proceso de adaptación en estas traducciones. En una serie llamada “Educación Americana” exponían que el sentido de esta tarea era adaptar la instrucción “a los medios de que disponemos, i al objeto que tenemos en mira. Queremos perpetuar las instituciones republicanas porque las creemos buenas, benéficas i bien calculadas para producir la prosperidad pública: luego debemos adaptar la instrucción a ese objeto”<sup>32</sup>.

De esta forma, se expresaba la necesidad imperiosa de adoptar y adaptar el modelo educativo más acorde al contexto. Para ello *LEN*, a partir de las traducciones, se convirtió en un *medio* que no solo ofrecía un panorama del estado de la educación en las naciones “más adelantadas”, sino que alineaba los propósitos nacionales con estas. Más adelante se explorará que ni las traducciones ni las publicaciones nacionales sobre la educación, en su afán de difusión, estuvieron exentas de contradictores, pero fueron, innegablemente, la estrategia más extendida en términos de transmisión del método y la reforma.

La segunda estrategia se consolidó más como un *espacio* que como un *medio* porque contenía el andamiaje formativo que sostenía la transmisión del *método objetivo* como saber. Los exámenes públicos fueron un *espacio* primordial en los que se manifestaba la voluntad pública y masiva de la enseñanza. Estos se definieron como el momento en donde se medían los conocimientos de los alumnos-maestros y eran requisito para ascender al año siguiente o graduarse. Se hacían abiertamente y pretendían mostrar que aquello que los institutores aprendían era de conocimiento común, no solo para ejercer un control público, sino también para ganarse la confianza de los padres mostrando la capacidad de la educación y los frutos que rendía. Indagaban, particularmente, por

---

<sup>31</sup> Paula Montoya. “Transferencia cultural y traducción en el discurso pedagógico del liberalismo radical: el caso de la prensa educativa” (tesis doctoral, Université de Montréal, 2018), 152-154.

<sup>32</sup> “Educación Americana”. *LEN*. No. 2, 22.

los deberes del institutor, las formas de gobierno en las escuela, los métodos de enseñanza y por las leyes, decretos y reglamentos<sup>33</sup>.

Tanto reformistas como maestros concordaban en que la reforma sería exitosa en la medida en la que se graduaran más institutores, acrecentando su alcance. Justamente, las expectativas sobre los maestros alemanes recaían en su capacidad de enseñar y graduar alumnos-maestros formados en el método pestalozziano. Sin embargo, la confianza general en el proyecto también era esencial para alcanzar sus objetivos. Un ejemplo que muestra cómo este *espacio* pudo consolidar ese esfuerzo lo retrata Dámaso Zapata en su informe de 1875:

con muchísimo placer en la sesión el anuncio de que la señora Rosa Groot de Rivas, participando del mismo entusiasmo que anima a su esposo por la instrucción laica, había ofrecido hacer personalmente en el próximo año la clase de dibujo en las escuelas de niñas<sup>34</sup>.

A falta un análisis mucho más profundo de la sociabilidad pública como lugar de difusión y apropiación de la reforma, lo anterior busca entender a estos certámenes como *espacios* de transmisión del método que cobran una importancia insospechada. Claramente, los invitados letrados podían conocer más cercanamente la reforma que otros asistentes, pero lo que realmente muestra este testimonio es la posibilidad de ser parte activa de la recepción del método por medio de la asistencia a estos eventos; el querer participar revela un interés por entender y apropiarse del método. Este pequeño ejemplo encuentra en la puesta en escena de los exámenes una exposición a los avances que podía traer la reforma y las formas en las que debía operar el método en voz de los nuevos maestros. Y no solo eso, aquello que la llevó a pensar que podía dar una clase, puede mostrar un importancia cada vez mayor de la figura del maestro. Sus intenciones la ponen en el marco de la *apropiación* en tanto hacen palpable una recepción efectiva del método.

### 3. La apropiación y sus caminos en el territorio

#### Maestros, método y transformación pedagógica

Ante las posibilidades que trajeron consigo los *actores, medios y espacios*, resulta, pues, crucial, analizar cómo se adaptó finalmente el *método* en Colombia. Para hallar uno de los caminos de *apropiación del método objetivo* es necesario profundizar en la convergencia de funciones entre *LEN* como herramienta de difusión de obras educativas y los manuales de enseñanza para maestros.

Con su diagnóstico inicial, los reformadores encontraron que el modelo lancasteriano le concedía al manual “una importancia capital, ciñéndose el aprendizaje ciegamente a las palabras del libro”<sup>35</sup> y que, además, eran “por lo jeneral mal adaptados a las necesidades de las escuelas primarias, i al desarrollo intelectual de los niños que deben estudiarlos”<sup>36</sup>. Dada esa centralidad, fue esencial a su plan alejarse de este modelo debido a la “decadencia intelectual” que había generado en los maestros. Para ello, y guiados por la ejecución del *método* en Alemania, pretendieron repensar al manual escolar como ayuda, más no como eje del aprendizaje. Así, su remoción como guía central de la clase se hizo clave en la propuesta de los radicales. Desde los inicios de la reforma, en los informes del Cónsul Santamaría, se denotan estas pretensiones de usar el método como en Alemania. En una conversación con un maestro alemán, este último le dijo al Cónsul que

---

<sup>33</sup> DOIP, Art. 207.

<sup>34</sup> Dámaso Zapata, *5to Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca* (Bogotá, 1875), 85.

<sup>35</sup> Cortés. *1er Informe...*, 785.

<sup>36</sup> *Ibid.*, 788.

el maestro es el único libro para todo lo demás i no hai uno mas eficaz ni mas adecuado. [...] ¿Por qué no usan textos? [preguntó Santamaría] - ¿En Colombia los usan? – Sí, señor [respondió]. – Pues deben quemarlos todos sin dejar uno solo. Este es el sistema de los ingleses, el lancasteriano, el peor de todos. Ellos mismos comienzan ya a comprenderlo i actualmente se está poniendo en planta el nuestro, el de [...] Pestalozzi [...], que se practica en Alemania universalmente casi desde el fin del siglo pasado. A él debemos nuestros adelantos. Con los textos en vez de instruir lo que se hace es no instruir; con ellos el maestro se vuelve un holgazan, i si algo sabia al fin lo olvida, porque su espíritu pierde toda actividad, toda elasticidad; con los textos no se forman hombres razonadores sino papagayos<sup>37</sup>.

Es interesante encontrar, sin embargo, que dicha pretensión fuera una tarea tan difícil de lograr. Con la introducción del *método objetivo*, las publicaciones de *LEN* se enfocaron cada vez más en adaptar obras para que los maestros tuvieran una guía de aprendizaje. La gran cantidad de textos y cursos que se exponían en el periódico buscaban que los profesores utilizaran dichas lecciones para preparar sus clases, siendo ellos los transmisores del saber. Tal labor, como ya se dijo, le dio una importancia primordial al periódico como una especie de manual de enseñanza escolar. Esta doble función resulta importante para este análisis porque asimila muy cercanamente los sentidos del periódico y los manuales en su utilidad a la reforma. Es claro, en estricto sentido, que sus propósitos eran distintos, pero las lecciones de *LEN* emulaban las características de los manuales. Por lo tanto, es pertinente entender al periódico bajo esta lógica porque remite a la función del texto escolar como centro de las lecciones. Curiosamente, el uso extensivo de *LEN* y los manuales, esenciales en voz de los radicales para difundir exitosamente el método, tuvo un efecto contraproducente.

Existió un contraste descomunal entre su meta y lo que mostraban las estadísticas que se hallan en los informes. En ellos figura una masiva circulación de copias del periódico a todas las escuelas de los Estados y destaca, todavía más pronunciadamente, la solicitud de impresión e importación de manuales escolares. El 15 de agosto de 1876, Enrique Cortés -aún Director General de Instrucción Pública- le solicita a José María Triana, Cónsul en París, 100.000 ejemplares del *Primer Libro de Lectura* de Hotschick i Lleras<sup>38</sup>. Este desfase muestra un panorama en donde la pretensión de emular el modelo alemán seguía sin lograr su cometido. Tal fue la importancia de esta tarea que aún para 1878 el Director Jeneral de Instrucción pública, Antonio Ferro, publicaba en su informe anual que

el texto está en la mente del profesor, mas bien que en el libro del discípulo. No hai mejor texto que un profesor competente, que estudiando i comparando cuantas esposiciones tenga a su alcance, de la ciencia que trasmite, sistematiza la enseñanza de la manera que sus propios conocimientos científicos i su práctica le sugieren. I no se crea que con expresar estos conceptos juzgue yo que se deba ya abolir los textos por completo de nuestro país, donde hai tan grande escasez de profesores: pienso solamente que es razonable tratar de hacer que por grados se reduzca su importancia<sup>39</sup>.

A todo esto, las fuentes no muestran si lo dicho por Ferro fue a causa de entender la discrepancia entre sus pretensiones y lo que sucedía en la práctica. Paradójicamente, este desfase ilustra cómo el uso de las herramientas claves al éxito del proyecto, en su conjugación con el panorama de una pobre formación pedagógica, hicieron del texto un elemento aún más central y, por ende, imposibilitaron su eliminación. Lo anterior muestra, así, la exacerbación del uso del manual como

---

<sup>37</sup> Santamaría, *La instrucción primaria*, 469.

<sup>38</sup> Enrique Cortés. “Nota al Cónsul de Colombia en Paris sobre la impresion de textos”. *LEN*, No. 278, 137.

<sup>39</sup> Antonio Ferro. *Informe del Director jeneral de Instrucción Pública de la Unión de 1879*, *LEN*, No. 299, 341.

centro del aula. De este resultado, al final, se deprendió esta concepción particular del manual escolar para su uso y función. Y, precisamente allí, puede anudarse otra de las adaptaciones que sufrió el *modelo objetivo* en su *apropiación*.

Como se mencionó, la introducción del *método objetivo* a los Estados Unidos de Colombia respondió a una necesidad de los liberales por transformar el sistema educativo. El éxito de la reforma no solo se depositó en la habilidad de los maestros alemanes por instruir nuevos profesores, sino también en su capacidad para crear guías que estandarizaran los procesos de enseñanza. Del reducido cúmulo de existencias, para los primeros años de la reforma se distinguieron dos manuales escolares: el mencionado *Primer libro de lectura (Método alemán) arreglado por E. Hotschick i Martín Lleras*<sup>40</sup> y *Primer libro de instrucción objetiva... por Eustacio Santamaría*<sup>41</sup>. Ambos destacan por ser las primeras obras de nacionales que intentaron consolidar la enseñanza pestalozziana en la ejecución de la reforma.

En un análisis de sus elementos pedagógicos, podría decirse que pretendieron introducir cambios en la *práctica pedagógica* de los maestros con herramientas de clase: llevar lo concreto a lo abstracto, partir de los objetos a las palabras -y no al revés-, entre otros. Néstor Cardoso (2001) propone incluso que la introducción del método pestalozziano permitió que las fábulas nacieran como posibilidad educativa, a pesar de la oposición de la iglesia a reemplazar humanos por animales parlantes y no racionales<sup>42</sup>. No obstante, para entender la trascendencia del manual como articulador de una adaptación a la reforma, es pertinente posar la mirada sobre sus implicaciones como guía para los maestros, más que en sus lecciones para los estudiantes.

Habría que aclarar primero que otros dos manuales para maestros se destacaron por exponer el método pestalozziano como guía de la enseñanza. Oscar Saldarriaga (2003) propone que fue la introducción del *Manual de enseñanza objetiva* y *Manual de lecciones sobre objetos* -introducidos por *Los Anales de la Universidad Nacional*<sup>43</sup>, de los estadounidenses H. Wilson y N. Calkins, respectivamente, la que marcó la pauta para el aprendizaje y *apropiación* del *método objetivo*. Es cierto que estas obras fueron recurrentes en las traducciones de *LEN*<sup>44</sup> y cabría preguntarse -en otra investigación- cuál fue su influencia efectiva en la formación de maestros incluyendo a los alemanes. Sin embargo, las fuentes investigadas no dan luces de una influencia clara y activa -no más que un par de ocasiones- de estos escritos en la conformación del sistema. Es imposible decir, por supuesto, que no tuvieron la importancia que Saldarriaga les otorga en investigaciones mucho más extensas que esta, pero para entender el proceso de *apropiación* que aquí se propone, será necesario centrarse en las propuestas de algunos textos nacionales.

---

<sup>40</sup> Ernst Hotschick, & Martín Lleras. *Primer libro de lectura (Método alemán) arreglado por E. Hotschick i Martín Lleras, directores de la Escuela Normal Nacional de Varones de Bogotá, tercera edición. Correjada i aumentada de orden de la Dirección general de Instrucción pública de los EE. UU. De Colombia. Publicada con viñetas bajo la inspección de J. Triana, Cónsul general de los mismos Estados en Francia* [1870] (París: A. Roger i F. Chernoviz Editores, 1890).

<sup>41</sup> Eustacio Santamaría. *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la lectura con nociones rudimentales de Historia Natural, Jeometría, Aritmética, Jeografía i Agricultura por Eustacio Santamaría, Cónsul general de los Estados Unidos de Colombia en Alemania.* (Imprenta Havre, 1872).

<sup>42</sup> Néstor Cardoso, "Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917", *Educación y pedagogía* 13, no. 29-30 (2001), 138.

<sup>43</sup> Oscar Saldarriaga, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2003), 38.

<sup>44</sup> Montoya, *Transferencia...*, 202.

De los primeros manuales mencionados, aquel producido por Santamaría plantea un elemento interesante, ya que pone de manifiesto su propia aproximación a las enseñanzas pestalozziana. Dice él que “perfeccionó” el método solucionando las diferencias lingüísticas del alemán y adaptando el método al español: propone introducir el *sonideo* por sílabas -en contraposición al *deletreo*- como estrategia primaria de enseñanza de los objetos<sup>45</sup>. Este “perfeccionamiento” resulta de suma importancia porque muestra, justamente, que su intervención sobre el *método* marca la pauta en su proceso de *apropiación* desde los primeros momentos de la reforma.

Uno de los elementos llamativos de las publicaciones es que un cúmulo de estas se concentró en complementar las enseñanzas de Pestalozzi, más que en aplicar sus postulados. Si bien muchos se encargaban de emular sus enseñanzas, algunos de los más destacados educadores proponían agregar nuevos elementos. En la creación de manuales para maestros puede rastrearse una preocupación central enfocada en la capacidad de estos por aprehender dichas enseñanzas. Sobre ellos recaían dos puntos importantes: la responsabilidad de alinearse con los propósitos de la reforma y la capacidad de enseñarse a sí mismos. Hubo reiterados intentos de educadores por proponer modificaciones al modelo educativo. Por ejemplo, Ramón Mercado, educador de una escuela de Cundinamarca, propuso en 1873 al Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, Jil Colunje, un sistema de lectura que él mismo había desarrollado llamado “Método Típico”. Su proyecto fue evaluado por Santiago Pérez -Director General-, Dámaso Zapata -Director de Cundinamarca- y Martín Lleras -Director de la Escuela Normal- y los tres concluyeron que no satisfacía ni por novedad ni por eficacia las expectativas, ya que no superaba al método pestalozziano<sup>46</sup>.

Una propuesta para refinar el *método* fue expuesta en 1874 por Romualdo Guarín, director de la escuela de la Catedral, al proponer su “Guía para Institutores”. A diferencia de Mercado, admitía lo difícil que resultaba, a pesar de ser maestro, consolidar la enseñanza del método en su escuela, incluso habiendo aprendido del profesor Hotschick. Guarín postulaba un punto interesante en su propuesta porque cuestionaba algunos de los principios pestalozzianos, sobre todo su ejecución. El método, para él,

era demasiado formal i contrario al objeto propuesto. La idea de comenzar la disciplina mental del niño por la observación i descripción del cuerpo humano, tal como lo propone en su *Libro para las madres*, es opuesta a toda experiencia i razón. “De que nos conformemos, decía Spencer, a la teoría de Pestalozzi, no se sigue que convengamos con su ejecución”. Convendría que vertidos a nuestro idioma los escritos de Pestalozzi i despojados de cierto *naturalismo* i vagas ideas religiosas, fueran puestos en manos de todos los maestros<sup>47</sup>.

Publicaciones como “Pedagogía”, de Martín Lleras, buscaron también crear un consenso sobre el método y la articulación del maestro al sistema. Aunque sin éxito, se hizo patente la pregunta por qué pasaría con lo aprendido después de que los maestros ya no recibieran lecciones. El “Informe Anual del Director Jeneral” de 1874, daba cuenta de que aún había dificultades en su aplicación. Boyacá, por ejemplo, no encontraba uniformidad en los métodos, “ni podrá establecerse hasta que no se cuente con el número suficiente de Maestros graduados”<sup>48</sup>. Cundinamarca, por su parte,

---

<sup>45</sup> Santamaría, *Primer...*, 7.

<sup>46</sup> “Método Típico”. *LEN*, No. 108, 28-30.

<sup>47</sup> *Ibid.*, No. 192, 287.

<sup>48</sup> “Informe Anual del Director Jeneral de Instrucción pública primaria de la Unión”. *LEN*, No. 209, 2.



encontraba que “solo en 81 de las 251 escuelas públicas del Estado se observa el método de Pestalozzi, con mas o menos pureza i perfeccion”<sup>49</sup>.

Alberto Blume, profesor alemán, publicó en 1875 la *Guía para la enseñanza en las escuelas*, plasmando sus ideas sobre la organización y la enseñanza para las Escuelas Normales. Dada su labor, gozaba de reconocimiento público por sus ideas frente a la educación. Blume, como Guarín, partía de una crítica al sistema de Pestalozzi para fundamentar modificaciones en su enseñanza. Decía él que el suizo no contó con la fortuna de ver aquello que su método despertó en la educación mundial, pero tenía errores que necesitaban perfeccionarse: la enseñanza de la música que no parecía tener aplicabilidad -por lo menos en Colombia-, el uso del cuerpo como objeto primario y la restructuración del orden de algunas asignaturas dado que no respetaban el sentido de entendimiento “natural” del niño. La tarea, para él, era perfeccionar el método pestalozziano<sup>50</sup>. Su propuesta, finalmente, se estableció como la guía obligatoria para los demás profesores. Incluso, después de reglamentar el manual de Blume, el alumno-maestro graduado, F. F. Noriega, publicó en *LEN* en 1876 -y presumiblemente bajo el ejemplo de Blume-, su propia serie titulada *Lecciones objetivas para las escuelas primarias*<sup>51</sup>.

Todos estos ejemplos, finalmente, apuntan a comprender un camino de esa *apropiación* basado en la crítica del *método pestalozziano* como discurso interiorizado. Cada una de estas propuestas buscó mejorar, modificar o sobrepasar al nuevo modelo como parte de su construcción y uso en contexto. Atadas a la centralidad efectiva del texto, estas propuestas revelan un proceso de *apropiación* del método a partir de críticas para su mejoramiento. Dichos intentos muestran, pues, que la adaptación del *método pestalozziano* nació de la búsqueda por la formalización de la educación para maestros, pero transformada constantemente en la aplicación de la *práctica pedagógica* de los maestros.

### **Liberales religiosos, pero anticlericales**

Para explorar otro camino de esa *apropiación* se debe retomar la pugna entre la Iglesia y el Gobierno. Se verá, justamente, que en esa formación de maestros -laicos-, la Iglesia encontrará la necesidad de posicionarse frente a la reforma. Dado su rol tradicional como educadora de la niñez, sumado a su efectiva influencia en la opinión pública, esta se ubicó estratégicamente en el proceso de negociación. La Iglesia, en su alineamiento con la legislación educativa, buscaba recuperar y regenerar la formación de la juventud, por lo que se posicionó críticamente frente a la reforma. Su lugar, en ese sentido, “no sería la de un empleado mas de la organización burocrática [...] por el contrario se trataba de usufructuar las nuevas condiciones que ofrecía el gobierno para actuar desde posiciones estratégicas con el propósito de revertir el proceso reformista”<sup>52</sup>.

Como se verá a continuación la educación moral y religiosa católica fue una bandera de batalla en tanto que, como se dijo, la reforma constituía un ataque directo al poder estructural del clero sobre la población. De esta manera, intentar entender cómo la Iglesia jugó un papel de apoyo condicionado, implica mirar la forma en la que negoció. De lo anterior, sin embargo, es importante

---

<sup>49</sup> Ibid., 4.

<sup>50</sup> Alberto Blume. *Guía para la enseñanza de las escuelas* (Bogotá: Imprenta Echavarría Hermanos, 1875), 2-6.

<sup>51</sup> “Lecciones objetivas para las escuelas primarias por F. F. Noriega. Alumno con diploma de la escuela normal de Santander”, *LEN*, No. 254.

<sup>52</sup> González Rojas, *Legitimidad y cultura...*, 53.

reconocer que, aunque el catolicismo fungía como factor de unidad nacional, la presión eclesial se dio de manera diferenciada.

Antioquia, por ejemplo, a pesar de acordar fundar una Escuela Normal, nunca aceptó la entrada de “maestros protestantes” a su territorio, a diferencia de otros Estados. En el número 82 de *LEN*, del 27 de julio de 1872, se copiaba una nota donde se daba cuenta del gran trabajo que había venido realizando el profesor Amadeus Weiss, basado en el “excelente sistema de enseñanza de Pestalozzi, que, difundido en el Estado, dará incalculables resultados para el progreso de la instrucción”<sup>53</sup>. No obstante, también se anota con un grado de suspicacia que:

No falta quien se asuste aquí con el nombre de un profesor alemán, creyendo erróneamente que enseñará la religión protestante a los hijos del pueblo, pero esos temores desaparecerán desde que se sepa que el señor Weis es católico como nosotros. Con esa recomendación llegó, sin que hasta ahora la haya desmentido.

Estamos seguros, por otra parte de que el Gobierno no permitiría en la Escuela la enseñanza de otra religión que no fuera la católica, apostólica, romana: por consiguiente ningún temor tendrá fundamento a este respecto, i menos conociendo el carácter i bondad natural del señor Weis<sup>54</sup>.

Esta nota muestra el matiz que había detrás de la oposición frente al Gobierno en tanto exponía sutilmente que no serían capaces los liberales de ir en contravía de la religión católica, dado que en ella también se habían formado. Y no se equivocaban. Precisamente, los liberales buscaron profesores católicos e hispanohablantes previendo tales problemas<sup>55</sup>. Como se detallará, no obstante, las disputas por el control educativo incrementaron, llevando al reemplazo de los profesores alemanes -tanto en Antioquia como Cauca- y buscando abolir la enseñanza laica impuesta por los radicales. Algunos aspectos de la discusión se pueden rastrear en *LEN* para entender cómo la amenaza del “descoyuntamiento estructural” fue disputada a partir de la legislación educativa.

Particularmente, la preocupación eclesial se dio en voz del arzobispo de Bogotá, Vicente Arbeláez, en una queja sobre los deberes que imponía la legislación a la Iglesia y padres de familia, aludiendo a la responsabilidad del Gobierno por atender a la comunidad católica. En su edición 79, del 6 de julio de 1872, se publicó en *LEN* una carta del arzobispo dirigida al Consejo y al Director de Instrucción Pública en donde expresaba su intranquilidad por el reglamento expedido para las Escuelas Normales por el que el gobierno se adjudicaba la elección de libros que enseñaran la moral religiosa y la disposición de horas de clase para la instrucción religiosa.

El arzobispo basaba su reclamo en que era de los maestros protestantes “bien conocido su espíritu de proselitismo, i aunque así no fuese [...] es posible que un hombre que está constantemente a la vista de la multitud de niños observadores i aún puede decirse preciosos, pueda ocultarles por mucho tiempo sus malas opiniones acerca de nuestra creencia?”<sup>56</sup>. Puntualmente pedía reformar dichos reglamentos para que no se interviniera “la enseñanza moral i religiosa independientemente de la neutralidad de la Iglesia [...] en las escuelas a donde estén *obligados*<sup>57</sup> a concurrir los niños católicos”, que “en dichas escuelas los maestros sean católicos”, y que fueran los párrocos,

---

<sup>53</sup> “Antioquia”. *LEN*, No. 82, 233.

<sup>54</sup> *Ibid.*

<sup>55</sup> Pérez, *Praxis didáctica...*, 110.

<sup>56</sup> “El Arzobispo de Bogotá”. *LEN*, No. 79, 211.

<sup>57</sup> Las cursivas son mías.

sacerdotes o personas de su confianza quienes enseñaran la religión, guiados solo “por textos aprobados i señalados por el señor obispo”<sup>58</sup>.

Si se mira con detenimiento, sus solicitudes apuntaban, primero, a las imposiciones sobre la población. El énfasis en la palabra “obligados” pretender aludir directamente a la oposición frente a la implementación de la obligatoriedad, particularmente en los términos establecidos en las escuelas. Jane Meyer Loy (1971) describió la situación pensando en que la carga que imponía la educación obligatoria a las familias que dependían del trabajo de los niños, se sumaba al descontento por no contar con el componente religioso en las escuelas, lo que pensaban llevaría al pueblo colombiano a la corrupción del alma y a alejarse del bien<sup>59</sup>.

Al segundo aspecto al que apuntaban era que, para los radicales, la enseñanza laica era uno de los pilares del proyecto educativo. En la sinergia del método pestalozziano y las disposiciones del DOIP, se introducía una *enseñanza objetiva* que buscaba separar, más no eliminar, la educación religiosa de las escuelas. El asunto radicó en que, dadas las exigencias del *método*, partir de lo concreto a lo abstracto implicaba enseñar paulatinamente la noción de Dios. Es cierto también que la Iglesia no se oponía al *método*, pero sí a su administración liberal. Precisamente, lo expuesto por el arzobispo señalaba la contradicción entre una supuesta no injerencia en la educación religiosa y la expedición de tal reglamentación, por lo que exigía su eliminación. Finalmente, ante estas reclamaciones y la presión eclesial dirigiendo a los párrocos en los Estados, el Gobierno derogó los reglamentos que excluían a la Iglesia y les otorgó potestad sobre la enseñanza religiosa.

Esto último muestra una primera parte de los procesos de negociación para que la reforma se adoptara sin mayores contratiempos. No obstante, en el desarrollo de esta no pareció verse a cabalidad dispuesto el terreno para que la Iglesia estuviera conforme. Cuatro años después, durante el periodo que precedió a la guerra civil de 1876-1877, la discusión se anudaba a las condiciones en las que la Iglesia, nuevamente, hacía exigencias al Gobierno.

El 13 de mayo de 1876 se publicó una circular dirigida a los Directores y Superintendentes de Instrucción pública con el propósito de reflexionar sobre las manifestaciones hostiles contra la Instrucción en el Estado del Cauca. Bajo el pretexto, decía, de que la enseñanza en las escuelas públicas era contraria a las creencias católicas, se pretendía deslegitimar la tarea de la nueva educación. El aspecto más interesante de la reflexión se enfocó en la comparación con los Estados Unidos de América en donde

los católicos luchan pertinazmente a fin de obtener, no esta concesion, que por su importancia no sueñan siquiera en alcanzar, sino que no se dé lectura a la Biblia [...] i que no se enseñe elemento alguno religioso. [...] Allá, pues, luchan por la *absoluta exclusion* de la relijion, exclusion que apenas existe medias entre nosotros, i que sin embargo, se considera un atentado<sup>60</sup>.

Esta posición frente a la división entre Iglesia y Estado y las responsabilidades que asumían frente a la juventud, contrasta, particularmente, con las disposiciones con las que se manejó el papel de la Iglesia en la *apropiación* del método. El arzobispo se remitió, nuevamente, al Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores, en la edición del 8 de julio de 1876, con una nueva petición dado que en el transcurso de esos años no se ejercieron satisfactoriamente las concesiones conseguidas con su carta. Ahora reclamaba que no solo era necesario disponer de una hora al día para la

---

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Jane Meyer Loy, “Primary Education during the Colombian Federation: The School Reform of 1870”, *The Hispanic American Historical Review* 51, No. 2 (Mayo 1971), 283.

<sup>60</sup> “Circular sobre manifestaciones políticas”. *LEN*, No. 266, 211.

enseñanza religiosa, sino que debía darse tiempo a su práctica. Perspicazmente reconoce que no hay reclamos sobre el derecho que se les reconoció a ser quienes inspeccionaran los textos referentes a la instrucción religiosa, ya que “si tal derecho no se hubiera reconocido a los Prelados de la Iglesia, desde entonces yo hubiera declarado como imposible toda clase de arreglo entre la autoridad de la Iglesia i la civil”<sup>61</sup>.

Así pues, con lo anterior puede verse otro de los caminos en los que se *apropió* el método. Su adaptación al contexto, anclado a un nuevo sistema educativo reglamentado por el DOIP y el ejercicio pedagógico mismo del *método objetivo* en las aulas, implicó un distanciamiento educativo del Estado frente a la Iglesia. Lo que esas tensiones muestran es una disputa por la potestad de la enseñanza religiosa y una competencia por explicitar el poder de ambos actores sobre la niñez. A pesar de estos intentos, sin embargo, el ejercicio de la enseñanza en los Estados Unidos de Colombia pareció no poder desprenderse de la injerencia de la religión. La reglamentación se vio atravesada por el amplio poder eclesial, pero también por su aprovechamiento de las disposiciones liberales frente a tal separación. De esta manera, finalmente, se pudo ver que otra vía de *apropiación* de la reforma se dio en el control latente de la Iglesia sobre la importancia social de la religión y en su estrategia patente de legitimación como actor clave en el éxito de la reforma.

## Conclusión

Este artículo quiso aportar una mirada analítica al estudio de la reforma de 1870 como punto clave de la transformación pedagógica en el país. El uso conceptual de la *apropiación* y la estructura de las *transferencias culturales* permitió rastrear al *método* en su contexto de origen, las razones que justificaron su “importación” y los ajustes de los que fue objeto en los Estados Unidos de Colombia. Si bien ese traslado implicó introducir al *método* en otras coordenadas, nunca dejó de “moverse” entre ambas latitudes, dada la constante referencia al “correcto” uso en Alemania. Por otro lado, también permitió puntualizar el papel que jugaron los *actores, medios y espacios*; factores sin los que le hubiera sido imposible circular para adaptarse al contexto. Frente a esto habría que admitir, por supuesto, que el *método* tuvo transformaciones posteriores y que existen más caminos que los expuestos aquí para explorar su *apropiación*, sin embargo quisieron proponerse dos nacidos de la reforma.

El primero puso de manifiesto la preocupación gubernamental por la educación, la cual derivó en una coyuntura que transformó el panorama político y social de los Estados Unidos de Colombia. Con la construcción del DOIP y la implementación del *método objetivo* se plantearon objetivos que condicionaron el contexto educativo y su ejecución. Por un lado, existió un desfase entre las pretensiones liberales de eliminar al manual escolar como centro de la enseñanza para concederle al maestro tal importancia -como se hacía en Alemania- y la dependencia real del sistema educativo a la impresión y divulgación tanto de *LEN* como de los manuales. En Colombia, pues, el método no logró desligarse de dicha centralidad. Por otro lado, precisamente por la importancia de los manuales, se mostró una constancia en la producción de estrategias bien fuera para mejorar o cambiar aspectos del método pestalozziano. Estas pretensiones buscaban establecer lineamientos para ejercer el *método*, de los que aquel traído de Alemania había carecido en la dificultad de estandarizar efectivamente el modelo en el territorio.

---

<sup>61</sup> “El Arzobispo de Bogotá”. *LEN*, No. 274, 106.

A su vez, el segundo camino puso en evidencia cómo el gobierno y la Iglesia entendieron su rol en esta transformación y ejercieron su poder de maneras diferenciadas. Los reformistas gozaron del aparato estatal para consolidar la reforma reglamentándola, del respaldo de *actores* clave como los maestros y de *LEN* como *medio* de reproducción del sistema. La Iglesia, por su parte, aprovechó su posición para consolidarse como contrapeso y negociar puntos estratégicos para sí en la ejecución de la reforma. De esa manera, logró abrirse un espacio en la implementación de unas reformas que pretendían dejarla por fuera de la educación. Así pues, esta investigación intentó encontrar en la ejecución de la reforma caminos, matices y niveles de interacción en la compleja y disputada *apropiación del método objetivo*.

## Bibliografía

- **Fuentes primarias**

Ley 30 de mayo de 1868. “Sobre la instrucción pública”. *Diario oficial*, No. 1252, 12 de junio de 1868. Imprenta Nacional de Colombia.

Camacho, Salvador. “La Educación Popular”, junio 23 de 1868 (Digitalizado por Red Académica), *Revista Colombiana de educación* 30, 1995.

“Decreto orgánico de la Instrucción pública primaria”. *La Escuela Normal*, No. 1 (enero 7), No. 2 (enero 14), No. 3 (enero 21) de 1871.

“Educación Americana”. *La Escuela Normal*. No. 2, 14 de enero de 1871.

Núñez, Rafael. “Apuntamientos sobre las instituciones escolares en la Gran Bretaña”. *La Escuela Normal*, No. 22 (junio 3), 28 (julio 15), 37 (setiembre 16) de 1871.

Santamaría, Eustacio. “La instrucción primaria en Alemania”. *La Escuela Normal*, No. 30, julio 29 de 1871.

Cortés, Enrique. “1er Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca”, No. 49-51, diciembre 16 de 1871.

“Rectificación Oficial”. *La Escuela Normal*, No. 49-51, diciembre 16 de 1871.

“Sobre los deberes de los institutores primarios”, *La Escuela Normal*, No. 17, abril 29 de 1871.

“La instrucción primaria debe ser obligatoria”. *La Escuela Normal*, No. 61, marzo 2 de 1872.

“El Arzobispo de Bogotá”. *La Escuela Normal*, No. 79, julio 6 de 1872.

“Antioquia”. *La Escuela Normal*, No. 82, julio 27 de 1872.

“Método Típico”. *La Escuela Normal*. No. 108, 25 de enero de 1873.

Lleras, Martín. “Pedagogía”. *La Escuela Normal*. No. 132, 12 de julio de 1873.

Guarín, Romualdo B. “Guía para Institutores por Romualdo B. Guarín, Director de una de las escuelas de Bogotá”, *La Escuela Normal*, No. 192, 12 de setiembre de 1874; No. 229, 22 de mayo de 1875.

“Informe Anual del Director Jeneral de Instrucción pública primaria de la Unión”. *La Escuela Normal*, Bogotá, No. 209, enero 2 de 1875.

Blume, Alberto. *Guía para la enseñanza de las escuelas*. Bogotá: Imprenta Echavarría Hermanos, 1875.

“Circular sobre manifestaciones políticas”. *La Escuela Normal*, No. 266, 13 de mayo de 1876.

“El Arzobispo de Bogotá”, “Respuesta al arzobispo”. *La Escuela Normal*, No. 274, 8 de julio de 1876.

Cortés, Enrique. “Nota al Cónsul de Colombia en París sobre la impresión de textos”. *La Escuela Normal*, No. 278, 5 de agosto de 1876.

Ferro, Antonio. “Informe del Director jeneral de Instrucción Pública de la Unión al Poder Ejecutivo Nacional”, No. 299, 6 de febrero de 1879.

Zapata, Felipe. *Memorias del Secretario del Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso, 1872*, Bogotá: Imprenta Medardo Rivas.

Zapata, Dámaso. *5to Informe Anual del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca*, Bogotá, setiembre 30 de 1874.

- **Fuentes secundarias**

Cardoso Erlam, Néstor. “Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917”. *Revista Educación y pedagogía* 13, No. 29-30 (2001): 129-142.

Escobar Rodríguez, Carmen. *La historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia en Colombia siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Ciencias Humanas), 1984.

González Rojas, Jorge. *Legitimidad y cultura: educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Ciencias Humanas), 2005.

Martínez, Frédéric. *El nacionalismo cosmopolita: la referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Traducido por Scarlet Proaño. Bogotá: Banco de la República/Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001.

Meyer Loy, Jane. “Primary education during the Colombian federation: the school reform of 1870”. *The Hispanic American Historical Review* 51, No. 2: 275-294, 1971.

Montoya, Paula. “Transferencia cultural y traducción en el discurso pedagógico del liberalismo radical: el caso de la prensa educativa. En: Guzmán Méndez, Diana [et al.] (eds.) *Lectores, editores*

*y cultura impresa en Colombia siglos XVI-XXI*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano/CERLALC, 2018.

Pérez Pínzon, Luis. Praxis didáctica inglesa y tecnología educativa alemana en el estado soberano de Santander. *Praxis & Saber* 9, No. 19: 89-120, 2018.

Saldarriaga Vélez, Oscar. *Del Oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (2003). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2011.

Zuluaga Garcés, Olga. *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1979.

-----. *La instrucción pública en Colombia: 1845-1868. Entre el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico/Universidad de Antioquia, 1999.

-----. *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Anthropos/ Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

Zuluaga, Olga; Saldarriaga, Óscar [et al.]. “La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo”. En: Zuluaga, Olga & Ossenbach, Gabriel (comps). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos en Iberoamérica*. Bogotá: Colciencias/Universidad de Antioquia/Universidad de los Andes/Universidad Pedagógica Nacional/Universidad del Valle/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica/Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.