

**LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS DE LA INSTRUCCIÓN
PÚBLICA DE CARTAGENA
EN EL SIGLO XIX
1868-1876**

**LUIS MIGUEL CARDENAS BARRIOS
VILMA PATRICIA GONZALEZ FERRO**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
SUE CARIBE
CARTAGENA DE INDIAS**

2011



**LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS DE LA INSTRUCCIÓN
PÚBLICA DE CARTAGENA
EN EL SIGLO XIX
1868-1876**

**LUIS MIGUEL CARDENAS BARRIOS
VILMA PATRICIA GONZALEZ FERRO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACION**

Directora: GLORIA BONILLA. Ph.D

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
SUE CARIBE
CARTAGENA DE INDIAS**

2011

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Cartagena, Junio de 2011

Dedicatoria

*A Dios fuente de todo conocimiento,
a Oriana y a Luis Miguel Jr.,
nuestros hijos, dinamos de nuestro quehacer,
a nuestros padres y madres por las posibilidades para crecer.*

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos a la Doctora Gloria Bonilla por su tiempo y apoyo, a Camilo Vellilla, por su acompañamiento en los archivos en la distante y fría Bogotá y a Elkin Paternina por su gestión en archivos de referentes bibliográficos. A nuestro grupo de estudio, a nuestros maestros y maestras de la Maestría de Educación, especialmente a la Doctora Dora Piñeres y Anita Pombo por su colaboración y preocupación por sacar este proyecto adelante. A nuestro maestro Carlos Aristizabal que con sus orientaciones en el módulo de análisis cualitativos nos posibilitó claridad en la ruta metodológica y a Isolina por su entrega y diligencia.

“[...] a consecuencia de la guerra franco-prusiana aun no han venido el hombre elástico, las cajas de disección, las lentes acromáticos de que se pidieron a Europa poco antes de terminarse la administración anterior, a pesar del empeño que la actual ha tenido en remover los obstáculos que se han opuesto a que la Escuela de Medicina tenga esos objetos.”

M.M. Casas *

**Apartes del Informe del rector del Colegio del Estado que pasa al señor Secretario jeneral de Estado. Estados Unidos de Colombia. Estado Soberano de Bolívar-Numero 79- el rector del Colegio del Estado Cartagena, Julio 31 de 1871*

**LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS DE LA INSTRUCCIÓN
PÚBLICA DE CARTAGENA
EN EL SIGLO XIX
1868-1876**

Resumen

El siguiente trabajo de investigación centra su interés en La caracterización de las Prácticas Educativas de los Maestros de la Instrucción Pública de Cartagena en el siglo XIX, en el periodo comprendido entre 1868-1876. Su abordaje se sustenta en la investigación histórica con el ánimo de indagar los orígenes de nuestra historia educativa, analizando las realidades políticas y sociales en las que se gestaron. Al mismo tiempo, obliga a comprender los idearios e imaginarios de esos espacios simbólicos y físicos, encargados de marcar rupturas que dejaron su impronta en el acontecer actual.

La metodología utilizada se fundamenta en un enfoque histórico-hermenéutico; a través de la indagación en las fuentes de prensa de informes sobre instrucción pública de Cartagena en el periodo comprendido entre 1866 y 1876. Estos informes constituyeron dispositivos de control para regular el funcionamiento de las instituciones educativas y encierran una gran riqueza de fuentes que dan cuenta de la situación de la educación en el periodo en referencia. El aspecto hermenéutico está determinado por la implicación de la comprensión y la interpretación de la práctica educativa de los maestros en el periodo radical en la ciudad de Cartagena, rescatando lo pedagógico como eje transversal de la investigación a través de las fuentes, desde un contexto histórico y un enfoque social, que posibilita mayores niveles de comprensión.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	
1.1 CONTEXTO GENERAL	5
1.1.1 Influencias Pedagógicas en la Educación	14
1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	15
1.2.1 La situación educativa en el siglo XIX en Colombia	15
1.2.2 La Educación en el Estado Soberano de Bolívar	18
1.2.3. La inversión en la Educación	21
1.2.4 Contexto e Instrucción Pública en el Distrito de Cartagena	22
1.2.4.1 Las Escuelas Normales	27
1.2.4.2 El Colegio del Estado	28
1.2.4.3 La Academia del Bello Sexo	29
1.3 PREGUNTA PROBLEMA	30
1.4 JUSTIFICACIÓN	31
1.5 OBJETIVOS	33
1.5.1 General	33
1.5.2 Específicos	33
2. MARCO DE REFERENCIA	34
2.1. Una Aproximación Conceptual de La Práctica	39
3. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO	48
3.1 DISEÑO	48
3.2 PROCESO METODOLÓGICO	51
3.3 CATEGORIZACIÓN	52
3.3.1 El proceso de hallazgo	53
3.3.2 El proceso analítico	53
3.3.2.1 La codificación	54
3.3.2.2 El Nivel de Categorización	54
3.3.2.3 El nivel conceptual	55
3.3.2.4 La teorización	55
4. RESULTADOS	62
4.1 Las Prácticas Educativas de los Maestros: Su esencia y significación	62
4.1.1 Práctica Educativa Discursiva	62
4.1.2 Practica Educativa de Vocación	71
4.1.3 Practica Educativa Disciplinaria	80
5. CONCLUSIONES	89
6. RECOMENDACIONES	94
REFERENCIAS	96
ANEXOS	104

LISTA DE GRAFICOS

Grafico 1. Adaptación de los investigadores para estructura metodológica.....	52
Grafico 2. Ejemplo de Aplicación de una Subcategoría –Servicio.....	56
Grafico 3. Presentación de una subcategoría o categoría de primer nivel.....	57
Grafico 4. Ejemplo de Aplicación de una categoría – Vocación.....	58
Grafico 5. Presentación Grafica de una categoría de segundo nivel.....	60

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	
Copias de apartes de Informes de Instrucción Pública en Prensa.	
Archivo Histórico de Cartagena.....	139
Anexo 2.	
Copias de partes de Informes en Prensa. Fondo Coronel Anselmo Pineda.	
Biblioteca Nacional. Bogotá.....	152
Anexo 3.	
Copia de producción de textos. Caratula del Tratado Geografía Física i Política del Estado Soberano de Bolívar destinado a la Enseñanza de D.H. Araújo.	
Fondo Coronel Anselmo Pineda. Biblioteca Nacional. Bogotá.....	157
Anexo 4.	
Copias de Cartas Privadas y relación de catedráticos para exámenes anuales 1865. Archivo de Referencias Bibliográficas. Compilación Pastor Restrepo.	
Biblioteca Fernández Madrid. Cartagena.....	159
Anexo 5.	
Copias de apartes de control de falta de asistencias a clases en periodos de 1866. Archivo de Referencias Bibliográficas. Compilación Pastor Restrepo. Biblioteca Fernández Madrid.	
Cartagena.....	172
Anexo 6.	
Mapas de Categorías de las Practicas educativas; Discursiva, Disciplinaria (exportados de atlas.ti). Archivos lmc/vgf.....	196
Anexo 7.	
Copia impresa de Mapa de los Estados Unidos de Colombia en el periodo Federal 1863-1886. En sitio web: esacademic.com/pictures/eswiki/77/mapa_colombia_1890.jpg	199
Anexo 8	
Copia de Litografía de Joaquin F. Vélez. Maestro e inspector de instrucción pública en Cartagena. Archivos privados descendientes de Joaquin F. Vélez. Cartagena.....	201

1. INTRODUCCIÓN

1.1 CONTEXTO GENERAL

La investigación en educación y de la educación se fundamenta en el interés de quienes hacen parte de ella y se ocupan de ella. Su abordaje puede hacerse desde diferentes perspectivas, temas específicos y estudios ya sean sincrónicos o diacrónicos. Determinar estos aspectos es de suma importancia porque permite hacer un estudio consciente y sustentado.

Nuestro interés se centra en la práctica pedagógica del siglo XIX en el Distrito de Cartagena, en el periodo de 1866-1876 por lo que asumimos un enfoque histórico para su abordaje, pues sólo desde la revisión de archivos, de la sumersión en la Historia de los sujetos y del espacio, podríamos dar cuenta de la caracterización de las prácticas de la época escogida.

La Historia es fundamental en el reconocimiento de quienes son su legado. Su estudio permite comprender realidades y colectividades y su influencia en la construcción de pensamientos e instituciones actuales. Para el abordaje de esta investigación es pertinente ubicarse en el contexto ideológico, político y social de la educación liberal en el siglo XIX con el fin de entender la génesis de las ideas liberales que ocupan el ambiente ideológico de las prácticas educativas de los maestros a caracterizar en el Distrito de Cartagena en el siglo XIX.

La gran revolución de 1789 en Francia se convirtió en el acontecimiento histórico y universal, por antonomasia, de los tiempos modernos; en la “aurora” de la época moderna¹ como la llamara Hegel en sus “Lecciones sobre filosofía de la Historia Universal”. Los ideólogos de la Revolución entendían que la ruptura con el Antiguo Régimen y la consolidación de un nuevo tipo de sociedad exigía una transformación de las leyes y, sobre todo, de las conciencias. Imperaba la necesidad de formar un “hombre nuevo”, cuyas costumbres se correspondiesen con el orden constitucional recién implantado.

¹La gente se consideraba “moderna” durante el periodo de Carlomagno, en el siglo XII, así como en Francia de finales del siglo XVII... Es decir, el término “moderno” aparecía y reaparecía exactamente, en Europa, en aquellos periodos en los que se formaba la conciencia de una nueva época por medio de una relación renovada con los antiguos, así como siempre que se consideraba a la antigüedad un modelo a recuperar a través de alguna forma de imitación. La fascinación que los clásicos del mundo ejercían sobre el espíritu de los tiempos posteriores se disolvió por primera vez con los ideales de la Ilustración francesa...la idea de ser “moderno” por volver la vista a los antiguos cambió con la fe, inspirada por la ciencia moderna, en el progreso infinito del conocimiento y en el avance infinito hacia mejoras sociales y morales. Ver: HABERMAS, Jürgen. “*Modernidad versus postmodernidad*”. En: VIVIESCAS, Fernando y Fabio GIRALDO ISAZA (1991). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, p. 18.

Esta regeneración del hombre podía lograrse, fundamentalmente, a través de la educación, actividad a la que los revolucionarios atribuían un enorme potencial transformador en sintonía con el pensamiento de la Ilustración²

Los ilustrados partían de dos postulados básicos: la perfectibilidad del hombre y de la sociedad, y la confianza casi ilimitada en la educación como motor de ese perfeccionamiento progresivo. La idea filantrópica de humanidad, y de lo humano como un valor presente en todos los seres sin distinciones de raza o clase social, abrió paso a la noción de un derecho a la educación para todos y a la idea de una misión educadora del Estado.

Los presupuestos de los ilustrados serían heredados por los revolucionarios cuyo proyecto de ruptura contribuyó a acentuar la confianza en el poder regenerador de la educación. Sin embargo, esta función regeneradora no podía encomendarse al aparato educativo tradicional que, debido a sus múltiples deficiencias, se había deteriorado profundamente. Fue perentorio, entonces, configurar un sistema de nueva planta; en virtud de este requerimiento se elaboraron y discutieron sucesivas propuestas sobre la organización nacional. Las iniciativas formuladas desbordaron los límites de la institución escolar, pues se pretendía que la sociedad toda funcionase como una vasta instancia educadora. Dos fueron las ideas básicas que inspiraron esta noción: por una parte, imaginar una escuela que constituyese un modelo de sociedad civil; por otra, educar al niño al nivel del adulto en una sociedad concebida como escuela permanente de virtud y de civismo (Caritat, 2001, p. 12)

Entre los múltiples proyectos educativos que surgieron es pertinente destacar: en primer lugar, el informe de Charles Maurice de Tayllerand-Périgord (1754-1838) que propone un nuevo tipo de educación al que corresponderá iluminar a los ciudadanos en el ejercicio responsable de sus derechos políticos; permitir la realización social del ideal de libertad, pues los hombres ignorantes no podían ser libres; hacer viable el principio de igualdad, o al menos atemperar las “funestas disparidades que no puede destruir”; inculcar en todos los ciudadanos los principios plasmados en la Constitución; perfeccionar al individuo y la sociedad; y, por último, situar a cada persona en el lugar que le corresponde dentro de la estructura social.

Lo principal de este modelo instruccional será la universalidad, es decir, la pretensión de hacerse extensiva a todos los ciudadanos, de abarcar a ambos

²Es bien conocida la circunstancia de que la Ilustración es inseparable de una profunda voluntad de divulgación del saber y la educación de las masas. Toda la Ilustración europea vivió profundamente el problema educativo, desde el momento en que Locke señalaba que la mente es un papel en blanco en el que no hay nada escrito. Desde entonces, el tema de la educación adquiere una importancia creciente; los ilustrados franceses, por ejemplo, consideraron el proceso educativo como un arma privilegiada para “cambiar la forma común de pensar” y para echar las bases de una nueva sociedad más crítica y emancipada frente al Antiguo Régimen. En este contexto surgieron algunas de las manifestaciones más nítidas del idealismo educativo. Ver: HEGEL, G.W. (1991). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica

géneros y de prolongarse a todas las edades. No obstante, esta universalidad sólo tendría lugar en la base de la instrucción, pues propone que debe existir para todos los hombres una primera instrucción común a todos. Luego, para un gran número, una instrucción que tienda a dar un mayor desarrollo a las facultades e ilustrar a cada alumno sobre su destino particular; y, para un cierto número, una instrucción especial y avanzada necesaria a diversas edades de las que la sociedad debe extraer grandes ventajas, Caritat (2001).

En segundo lugar, el plan educativo propuesto por Jean Antoine Nicolás de Caritat, Marqués de Condorcet (1743-1794), cuyo principio nuclear fue el respeto a la libertad. Condorcet pretendió la división de la enseñanza pública en cinco niveles: las escuelas primarias, necesarias para garantizar la autonomía del individuo y posibilitarle el ejercicio de los derechos reconocidos por la ley; las escuelas secundarias, dirigidas al sector de la población que pudiese prescindir del trabajo infantil más allá de los cuatro años que duraría la escolarización primaria; los institutos, que la habilitarían para el desempeño de determinadas funciones públicas o para acceder a la enseñanza superior, además de formar al profesorado de primaria y secundaria; los liceos, donde se formarían a los sabios, los profesionales y el profesorado de los niveles educativos superiores; y, por último, la Sociedad Nacional de las Ciencias y las Artes, a la que se encomendaba el fomento de la investigación y la supervisión de la instrucción pública, Caritat(2001).

En tercer lugar, el modelo educativo de Louis Michel Le Peletier (1760- 1793). Le Peletier aceptaba, aunque con ciertas reservas, la organización propuesta por los proyectos anteriores para la enseñanza secundaria y superior, pero consideraba insatisfactoria la concepción y organización de la enseñanza primaria. La escuela tendría, a su juicio, limitaciones cuantitativas pues sólo se beneficiaría de sus servicios una parte de la población, aquella que pudiese enviar a sus hijos a los centros de enseñanza dada su privilegiada ubicación geográfica o condición social. También tendría limitaciones cualitativas, debido a que se ocuparía casi exclusivamente de la educación intelectual, descuidando la física y la moral. Frente a una enseñanza primaria sometida a desigualdades geográficas y sociales y reducida básicamente a la instrucción, propuso la creación de las “casas de educación común” se garantizarían la igualdad, al menos hasta una cierta edad, y la formación intelectual, física y moral de todos los ciudadanos y ciudadanas, Caritat (2001).

Con la revolución política, se produjo una revolución intelectual y social. La ciencia moderna, que tenía ya un siglo de progresos, llegó a su más alto desarrollo al finalizar el siglo XVIII. La filosofía ilustrada, que tuvo en Kant y en el idealismo alemán su más alta expresión, transformó muchos conceptos de la teoría educativa y de los métodos de enseñanza. Para la nueva pedagogía, la educación era un proceso activo y creador capaz de formar en el hombre algo que no existía en él por naturaleza, algo que debía transmitirle la sociedad a través de la familia y la escuela (Jaramillo Uribe, 1990).

En este lado del Atlántico los ecos de la Revolución Francesa y de la Revolución Industrial no dejaron de escucharse: las revoluciones independentistas hispanoamericanas se vincularon, desde el principio, con estas revoluciones. Según Rubén Jaramillo, las naciones hispanoamericanas surgieron del punto de quiebre inaugurado por la revolución de 1789 bajo la influencia determinante de las ideas de la Ilustración y las doctrinas jurídicas y políticas que acompañaron el proceso revolucionario y dieron vía libre a una nueva legitimidad y al surgimiento de nuevas instituciones que articulaban la sociedad burguesa que se había gestado durante las últimas décadas en el interior del *Ancién Régime* (Jaramillo, 1998, p. 28) Sin embargo, en estos países no se produjeron los mismos desarrollos, no se gestaron las mismas clases sociales y mucho menos las correspondientes relaciones de producción que pudieran servir de agentes concretos a las ideologías llegadas del otro lado del Atlántico y también de la naciente república del Norte.

En Colombia, las primeras huellas de una ideología modernizadora pueden rastrearse en la élite neogranadina de la segunda mitad del siglo XVIII. Su percepción del atraso hispánico y del atraso adicional en el que estaba nuestro territorio estuvo vinculada desde el comienzo a la adopción de un pensamiento liberal “primario”, cercano al liberalismo europeo. En 1794 Antonio Nariño publicó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que conectó a todas las revoluciones americanas de las primeras décadas del siglo XIX con su contexto contemporáneo, Jaramillo (1998). Uno de los primeros retos que debió enfrentar esta generación de patriotas americanos, después de romper el yugo español y de establecer los fundamentos de la nacionalidad entre los pueblos recién independizados, fue la “culturización” de todos esos sectores cuyo “contacto con la historia” había estado mediado por la religión y la moral cristiana en su versión hispánica.

Muchos años después, en un escrito titulado “Educación popular” publicado en 1857, Domingo Faustino Sarmiento afirmaba que “la igualdad de derechos sería un hecho que en las repúblicas americanas servía de base a la organización social, que de ese derecho imprescriptible nacía “la obligación de todo gobierno a proveer de educación a las generaciones venideras”. Sarmiento insistía en que el esfuerzo de la educación debía orientarse a superar el estado de postración y anacronismo heredado de la madre patria:

La España y sus descendientes se presentan hoy en el teatro del mundo moderno destituidos de todas las dotes que la vida de nuestra época requiere. Carecen de medios de acción, por su falta radical de aquellos conocimientos en las ciencias naturales o físicas que en los demás países de Europa han creado una poderosa industria que da ocupación a todos los individuos de la sociedad...y si la educación no prepara a las venideras generaciones para esta necesaria adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y oscuridad nacional, en medio del desenvolvimiento de las otras naciones que marchan con el auxilio combinado de tradiciones de ciencia e industria de largo tiempo echadas, y el desenvolvimiento actual obrado por la instrucción pública que les promete progresos y desarrollo de fuerzas productivas

mayores...Nuestros esfuerzos deben ser mayores para educar completamente las generaciones próximas, si se atiende a otras condiciones desfavorables que ha producido la colonización española” (Jaramillo, 1998, p.20).

Durante el siglo XIX colombiano, en tiempos de la configuración de la república, el sistema educativo (además de constituirse en propagador de ideologías) fue el punto de confluencia de las élites dominantes. “La relación entre educación y nuevo orden social estuvo presente en el discurso de las elites... la función asignada a la Instrucción Pública fue fundamentalmente la de unificar a los individuos y clases sociales en la figura del ciudadano” (Arias, p.32 2005, citado por Ortiz 2005). A lo largo de este periodo se consolidó la noción de la educación como instrumento eficaz para alcanzar el anhelado desarrollo material del país; en tanto tal, la educación ostentó un lugar prioritario en los proyectos políticos de la élite.

Las élites neogranadinas empezaron a organizar la opinión pública en torno a dos partidos políticos (el liberal y el conservador). La manera de concebir el sistema educativo y la participación religiosa en el Estado determinaron las diferencias entre los dos partidos: por un lado, la élite liberal procuraba la laicización del Estado, y, por el otro, el interés conservador pretendía mantener el *statu quo* y defender los intereses de la Iglesia. Sin embargo, el elemento característico en la segunda mitad del siglo XIX fue el enfrentamiento entre las élites de los partidos por mantener la hegemonía política a través del control educativo. En Europa, en Estados Unidos y en Hispanoamérica los proyectos liberales se expresaban, particularmente, en las reformas educativas a través de las cuales se procuraba una mayor participación de las masas en la educación. Dos elementos configuraron el trasfondo de estas reformas: en primera instancia, el deseo de utilizar la educación como mecanismo de modernización social para vincular la sociedad al proceso de desarrollo industrial; en segunda instancia, la intención de insertar principios liberales (como la democracia representativa, la libertad, etc.) en el marco de un proyecto nacional (Dotor, 2002, p. 18).

Los cambios de mediados de siglo, en el país, supusieron el debilitamiento de una serie de elementos propios del prevaleciente Estado colombiano; estos cambios respondían tanto a necesidades externas del contexto, como al proyecto liderado por un nuevo sector que se disputaba el poder. Con estas reformas se empezó a debilitar el dominio de la Iglesia. En el terreno educativo, aspectos como la obligatoriedad y el laicismo educativos se convirtieron en el centro de las contradicciones entre la Iglesia y el Estado y, también, entre los partidos políticos; de manera sustancial, la laicización fue el aspecto que agudizó los choques entre las dos fuerzas: la lucha del liberalismo contra las tendencias del Vaticano a la dominación temporal del Papa y la disputa entre el Estado y la Iglesia por el control de las escuelas, Jaramillo Uribe (1989).

El primer intento nacional de organización de la Instrucción Pública primaria tuvo lugar durante la administración de Francisco de Paula Santander, con el Decreto del 6 de octubre de 1820 que colocó la educación en manos de la Iglesia y dio especial importancia a la masificación de la instrucción. En 1826 la educación recibió un nuevo impulso: aunque se negó la libertad para escoger los planes de estudio, se limitó la injerencia de la institución eclesiástica en la inspección y vigilancia de la educación; en contraste con la legislación de 1821, la educación se hizo gratuita pero no obligatoria. Durante el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez, a través del decreto del 2 de mayo de 1844, se reglamentó la enseñanza primaria y normalista por medio del Código de Instrucción Pública en el que se proclamaba la participación del Estado en la educación pública y se respetaba el principio de la libertad de enseñanza. Al mismo tiempo se concedió gran importancia a la instrucción moral y religiosa, Dotor (2002).

El inicio del Olimpo radical en Colombia, a partir de la presidencia de José Hilario López, el cual asume este cargo el 1º de abril de 1849, marcará el despegue de una oleada de reformas liberales que perdurarán por más de 30 años en la segunda mitad del siglo XIX, (Díaz, 2008, p. 107) entre otras reformas, se destacan las reformas educativas, sustentadas en el principio básico de la Instrucción Pública como obligación del Estado y de carácter gratuito, estas condiciones serán la bandera principal en este periodo, según Renán Silva (1989), el siglo XIX en Colombia se caracterizó por una dinámica organizadora de la República en la cual la dimensión política y educativa tuvo una clara significación para constituir el Estado que en su momento iniciaba. Renán Silva considera:

Los partidos políticos y sus voceros pudieron mostrar a lo largo del siglo una sensibilidad tan extrema hacia el campo de los proyectos educativos, parece como si hubiera existido una conciencia clara de la significación que adquiere una determinada orientación educativa cuando se trata de organizar una República y construir una ética y una política que domine de manera legítima en un ámbito nacional“(Silva, 1989, p. 62)

Por esta razón, una cantidad de movimientos de reforma como la de la declaratoria de libertad de enseñanza y la reforma educativa radical de 1870 se presentan como antecedentes importantes para el periodo en el cual queremos caracterizar la práctica educativa de los maestros en Cartagena. Según Renán Silva (1989), la reforma radical de 1870 constituyó “la edad de oro de la educación en Colombia” porque “plasmó con nitidez lo mejor del espíritu civilizador del liberalismo en nuestro medio”. Silva (1989, p.61),

Para Zamira Díaz (2008) en la naciente República había la necesidad de encontrar o buscar una filosofía para la educación y ésta aparece cuando se da la organización de la instrucción pública, “los fundadores de la república pensaban que la educación pública ofrecía las bases para la integración social y política”(Díaz, 2008: 124) según la autora, desde ella se pueden crear los elementos que identifiquen a la sociedad y la orienten hacia la

constitución de una comunidad imaginada,^{3*} que ayude a fomentar la unidad nacional, con la solidaridad necesaria para integrar a la población (“nacionales”); todo ello con la idea de constitución del Ciudadano

Por esta razón, el proyecto civilista del General Santander, que lideró desde la vicepresidencia de la República y que continuó como presidente de la Nueva Granada, fomentó la instrucción pública en todos los niveles y en todas las provincias, creando escuelas primarias, colegios y universidades, una de los factores que impedían el despegue de las políticas educativas en los primeros años de la República y por ende frustrar el proyecto civilizador de los padres de la patria, era que exigía y demandaba grandes recursos económicos, una de las soluciones a esa limitante fue usar el método lancasteriano^{4**} en las escuelas de primeras letras a partir de 1821 y los planteles que utilizaron este método fueron llamados escuelas de enseñanza mutua, fue así que en Bogotá, Caracas y Quito, Díaz (2008), se decretó la creación de Escuelas Normales fundamentadas en el Método Lancasteriano para preparar tutores, en el Decreto del 3 de octubre de 1826 se ordenó la creación de escuelas de Enseñanza Mutua en todas las capitales de provincias y parroquias, para Zamira Díaz, el currículo de estas escuelas además de formar jóvenes para ser buen ciudadano, le dotaba de herramientas que le permitieran

³La **comunidad imaginada** es un concepto acuñado por Benedict Anderson que sostiene que una nación es una comunidad construida socialmente, es decir, imaginada por las personas que se perciben a sí mismas como parte de este grupo, Benedict Anderson llegó a su teoría debido a que consideró que ni la teoría marxista ni la liberal explicaban adecuadamente el fenómeno del nacionalismo. B. Anderson propone la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Para B. Anderson una nación es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión, igualmente Anderson se imagina a una nación soberana porque el concepto nació en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenado (*Aciem Régimen*). Habiendo llegado a la madurez en una etapa de la historia humana en la que incluso los más devotos fieles de cualquier religión universal afrontaban sin poder evitarlo el pluralismo vivo de tales religiones y el alomorfismo entre las pretensiones ontológicas de cada fe y la extensión territorial, las naciones sueñan con ser libres y con serlo directamente en el reinado de Dios. La garantía y el emblema de esta libertad es el Estado soberano. Anderson describe como se imagina una nación como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas. Las comunidades imaginadas pueden ser vistas como una forma de construcción social. En su libro *Comunidades imaginadas* (1983), Anderson explica el concepto a profundidad.

⁴Joseph Lancaster, cuáquero de origen inglés, había desarrollado un sistema que permitía abordar el problema de educar a grandes masas a través de la utilización de alumnos monitores. Su sistema, era abierto a los diferentes credos, por este motivo no logró el apoyo de la Iglesia Anglicana. Como consecuencia, Lancaster se vio obligado a difundir su sistema fuera de Inglaterra. Simón Bolívar había conocido a Lancaster en Londres y desde entonces, se mostró muy interesado en el sistema monitorial. El sistema lancasteriano de alumnos monitores, representa una solución para la época ya que resuelve la dificultad de la carencia de docentes. La importación del método, permitió acceder a un modelopedagógico que articulaba diferentes dimensiones educativas: docencia, método, currículum, disciplina y práctica en un espacio único. El método fue criticado porque alejaba al maestro del niño e implicaba una situación de poder de la que el monitor podía abusar. Más que virtudes pedagógicas y/o metodológicas, el sistema era la única alternativa posible para satisfacer la necesidad de educación promovida desde los sectores ilustrados urbanos en el Siglo XIX.

desempeñarse en actividades prácticas; es decir, lo capacitaban como futura mano de obra para las acciones que la nación necesitaba, de ahí que sus orientaciones fueran muy pragmáticas, Díaz (2008).

Santander, en coherencia con la educación laica que deseaba instaurar en la novel Republica, desde 1821, suprimió los conventos con menos de ocho religiosos para destinarlos a escuelas públicas, para esta misma época se dispuso la creación de universidades centrales en Bogotá, Caracas y Quito, así como universidades regionales, como la del Cauca (24 abril 1824) y la de Boyacá en (30 de mayo). La de Antioquia se había fundado en 1822 y la de Cartagena el 8 de noviembre de 1824, la idea de Santander y de su proyecto educativo era lograr cohesión entre los nuevos ciudadanos, construir su identidad, dotarlos de conocimientos prácticos, para alcanzar el progreso, con este progreso llegar a conseguir la felicidad, para esto aparecen en la escena educativa de Colombia las ideas europeas utilitaristas del inglés Jeremías Bentham⁵, de la cuales el General Santander, presidente de la Nueva Granada se vuelve un admirador y propulsor, comparte sus ideas y las acoge como principios fundamentales para la organización de la patria, Díaz (2008).

Santander introduce las obras de Bentham como texto básico para la enseñanza del derecho, para Javier Ocampo López el filósofo Bentham transmitió el ideario radical del laicismo contra la tradición teocéntrica, igualmente, justificó las libertades de los individuos en función del bienestar y en la búsqueda del mayor placer y la mayor felicidad, para Bentham (Ocampo, 2008) un gobierno podrá dar la mayor felicidad a su pueblo si sigue los cuatro fines de la dinámica social: la subsistencia, la abundancia, la seguridad y la igualdad entre los hombres, de ahí que el bienestar de la sociedad se realizara con educación libre, garantizado, salario mínimo, subsidios de enfermedad y seguro de Vejez. El 8 de noviembre de 1825, el vicepresidente Santander introdujo las obras de Bentham en las instituciones de derecho, según Javier Ocampo López, esta decisión del gobierno grancolombiano fue atacada por los partidarios de la tradición, quienes afirmaban que Bentham exponía una filosofía del libertinaje y del sensualismo, lo que era, según ellos, muy peligroso para la formación de las nuevas generaciones colombianas, Ocampo (2008).

En 1835, Francisco de Paula Santander como presidente de la Nueva Granada restablece oficialmente la cátedra de legislación de Bentham en las universidades del país, después que en 1828 Simón Bolívar ordenara suspender la enseñanza de las doctrinas de Bentham por ser contrarias a la religión. Para Ocampo López (2008) las tesis de Bentham fueron motivo de polémicas religiosas entre tradicionalistas y librepensadores durante todo el siglo XIX, igualmente para este autor citado por Zamira Díaz, en los inicios de

⁵Jeremías Bentham (1748-1842) pensador inglés en su filosofía del derecho se fundamenta en el hedonismo social o colectivo, influido por Helvecio, cuyo lema es << la mayor felicidad posible para el mayor número de hombres>>, tesis del utilitarismo que debería convertirse en el ideal de los gobiernos y que influyo en el derecho penal y en el constitucionalismo. Bentham luchó por una reforma de las leyes civiles y penales, a fin de hacerlas eficaces, sencillas de aplicar y útiles para la sociedad.

la era republicana en Colombia “se transmitió la idea de que lo útil debe convertirse en el principio de todos los valores: la búsqueda de un sistema racional en la legislación, en la administración eficaz y la organización de la economía estatal. Buscar la mayor felicidad para el mayor número de gentes, pero a través de la legalidad” (Ocampo, p. 609 1999 citado por Díaz 2008), es así como queda inscrito el pensamiento filosófico de Bentham en el naciente sistema educativo y que puede resumirse desde su enfoque y en sus palabras como “la mayor felicidad posible para el mayor número de hombres es la medida de lo justo y de lo injusto”(Becerra, 2008, p. 277).. La educación en Colombia encuentra su fundamento filosófico desde la postura Benthamista.

Con la hegemonía liberal de más de treinta años, periodo que va de 1850 a 1880, se establecen las ideas modernas inspiradas en el pensamiento liberal, este periodo que algunos investigadores e historiadores⁶ aseguran como la entrada de Colombia en el siglo XIX, al siglo de las ideas modernas en occidente.

Los maestros de este periodo, formados en los establecimientos educativos republicanos, fueron permeados por las ideas del Benthamismo entre otras, se afianzaron en el discurso de Progreso, libertad y orden dentro de las leyes. Fue practicado por muchos seguidores y funcionarios públicos, de los cuales los maestros no fueron la excepción, es desde esta base en que el discurso civilizador traía consigo la modernidad, que permeó en gran medida las prácticas educativas de los Maestros en Cartagena.

⁶Para Alberto Gómez Martínez, el periodo que va de 1830 a 1949, cuando la republica comienza a decantarse y a organizarse después de las gestas de independencias, la Nueva Granada es considerada desde el punto de vista económico y social, como una continuación del orden colonial, y los cambios con políticas de corte moderno que comienzan a transformar a la sociedad aparece con el inicio de la hegemonía liberal a partir de la segunda mitad del siglo XIX, como por ejemplo la consolidación de los comerciantes con la liberación del comercio exterior que logra liberar las restricciones y el monopolio con la corona española lo que hace estrechar relaciones políticas y comerciales con Inglaterra. Para la historiadora Zamira Díaz las ideas del socialismo utópico y el romanticismo político que florecía en Europa para finales de 1848 y que influirían en la revolución que llevo a Francia a la segunda república, permearon las mentes de los neogranadinos, es así como intelectuales y artesanos se reúnen para intercambiar ideas, buscar soluciones a los problemas económicos y sociales, defender la libertad de expresión a través de escritos de prensa, fortalecer las propuestas civiles y por lo mismo rechazar el militarismo, para Zamira Díaz al asumir la presidencia José Hilario López, la cual marcó una oleada de reformas liberales dirigidas a la transformación de los ámbitos político, económico, fiscal, social, cultural y religioso de las cuales unas de las más importantes fue la puesta en servicio de medidas librecambistas y la supresión del monopolio del tabaco con repercusiones económicas importantes para Colombia. Para Luis Javier Orejuela al final del siglo XIX se da en Colombia un tipo de modernización capitalista en la sociedad rural la cual tiene como características la incipiente transformación de la producción de bienes, la formación de un mercado interno y externo y la secularización del orden social. Es de anotar que muchas de estas características se dan en Colombia en este periodo con el auge de la exportación de tabaco, quina y café y el desarrollo de relaciones comerciales. Para Javier Ocampo López los liberales del Siglo XIX formados en las ideas de la ilustración y partidarios de las libertades y de la modernidad se enfrentaron con la tradición y los rezagos de las mentalidad colonial, de ahí que a los liberales y a su políticas en mediados del siglo XIX, él las ve como una proyección de la dinámica ideológica interna de las revoluciones burguesas de Occidente, que ha sido sucesiva en la formación y consolidación de los Estados Nacionales, como es el caso de Colombia y demás países en Latinoamérica, cuyas fuerzas históricas se constituyen en tendencias que repercuten en su esencia y en el acontecer de nuestra contemporaneidad.

La preocupación por la formación del ciudadano fue la principal característica de todos los proyectos educativos del siglo XIX. En relación con esto Gerardo Molina afirma: "...no era sólo el ansia de formar un ciudadano idóneo y de permitir que todos los talentos afloraran lo que estaba en la raíz de esa política. Era [...] la convicción de que sin instrucción general no hay desarrollo (Molina, 1987, p.108).

1.1.1 Influencias Pedagógicas en la Educación

Muchas fueron las ideas que penetraron al país siguiendo las corrientes de pensamiento vigentes en el viejo continente. La ilustración francesa y la estatización de la escuela de Prusia (que pusieron las bases políticas e intelectuales para el proyecto de escuela pública, universal, laica y democrática) colocaron en el centro de sus preocupaciones el problema político-pedagógico (Gantiva, 1991, p.339).

En un contexto marcado por la noción de unidad nacional, la educación fue concebida como la fuente necesaria para fomentar la cohesión nacional y la formación de ciudadanos en los principios liberales; de esta manera se introdujeron modelos pedagógicos consecuentes con estos principios. Convirtiéndose las escuelas normales y las demás escuelas en los pilares de la educación, Dotor (2002).

El modelo lancasteriano fue una de las corrientes pedagógicas que tuvo gran aceptación en Hispanoamérica: se erigió en una de las soluciones educativas para los Estados recién formados. Este modelo pedagógico funcionaba a través del "sistema monitorial", empleando a los niños como maestros con el fin de ampliar la cobertura de la educación a la mayoría de la población y dado su bajo costo se configuraba como una posible solución a la escasez de recursos y maestros.

El modelo pestalozziano también fue adoptado. Este modelo le concedió gran importancia a la preparación del maestro y a su influencia, junto con la de los padres, en la instrucción y disciplina del niño con el fin de desarrollar sus capacidades sociales, morales e intelectuales. Las tendencias de la pedagogía moderna a partir de Pestalozzi tuvieron como trasfondo un cambio radical en la vida social, económica e intelectual de Europa. Pestalozzi es el teórico de la escuela pública de la sociedad posterior a la Revolución Francesa: para él la pedagogía tendría el papel de permitir y desarrollar las potencias innatas dando oportunidad al niño para ejercerlas dentro de un ambiente de libertad y respeto a su personalidad; ello no significaba que la obra del educador fuese una labor pasiva que se limitaba a dejar desarrollar lo que ya existía. La educación debía ser, entonces, autodesarrollo de tales fuerzas a partir de un centro personal activo en el que la escuela y el educador son fundamentales (Jaramillo Uribe, 1990, p. 98).

Heinrich Pestalozzi es, entre los teóricos de la educación, el primero en ocuparse de una educación para el hombre del pueblo; su pedagogía es, en este sentido, pedagogía social pues el objetivo fundamental es preparar a los hombres para lo que deben ser en sociedad. Gran parte de los ideólogos liberales en América Latina vio en el modelo pestalozziano el complemento práctico de la filosofía utilitarista de Jeremías Bentham y de la Teoría del Conocimiento de Destutt de Tracy, cuyos tratados fueron utilizados como base del gran proyecto decimonónico de modernización intelectual y moral de la sociedad colombiana de 1820 (Saldarriaga, 2003, p. 35).

La pedagogía pestalozziana fue introducida por primera vez en el país entre 1845 y 1847, bajo el auspicio del presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez. En 1872, bajo un gobierno de orientación liberal, este modelo empezó a ser difundido en las escuelas normales oficiales establecidas en cada una de las capitales de los Estados Unidos de Colombia por los miembros de la primera misión pedagógica alemana llamada al país, Saldarriaga (2003). Cabe anotar, que la labor de esta misión se vio obstaculizada porque algunos Estados no contaban con los recursos suficientes para desarrollar las obras, y otras no aceptaron a los integrantes de la misión por no pertenecer a la religión católica.

1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.2.1. La situación educativa en el siglo XIX en Colombia

Los partidos políticos mostraron, a lo largo del siglo XIX, una “sensibilidad extrema” Silva (1989) hacia el campo de los proyectos educativos. Ello se expresó en el inmenso movimiento de reformas que el país conoció desde el inicio mismo del gobierno del general Francisco de Paula Santander hasta la Constitución de 1886. Esta profusión de reformas y proyectos no siempre encontró expresión en el terreno práctico: frente a una población que no dejó de crecer a lo largo del siglo, el sistema educativo siempre fue incapaz de ofrecer a los nuevos ciudadanos la dosis mínima de escolaridad que suponía una participación democrática en la vida de la sociedad y el Estado. Dentro de una sociedad esencialmente rural, las pocas escuelas y colegios existentes funcionaban en los núcleos urbanos; a pesar de los esfuerzos hechos a lo largo del periodo para aumentar el cubrimiento educativo, la población en edad escolar siempre creció mucho más y las asignaciones presupuestales siempre fueron limitadas.

No obstante ello, la “edad de oro de la educación en Colombia” Silva(1989) la constituyó la Reforma Educativa Radical de 1870 con la creación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP). Esta reforma es hija significativa de la constitución de Rionegro del 4 de febrero de 1863, y fue la que marcó el carácter del periodo radical en Colombia. Fue una Constitución que separó las esferas entre la religión y el Estado; le dio autonomía a los estados, al punto de denominarlos Estados Soberanos y llamar a Colombia como Los Estados

Unidos de Colombia. Este nuevo nombre se originó en un pacto entre los Estados Soberanos, preexistentes, que habían acordado en 1861 unirse para formar una “nación libre, soberana e independiente” (Melo 1989, p. 18).

Según Jorge Orlando Melo, el texto aprobado con el entusiasmo de los Liberales, quienes veían a la nueva Constitución el *summum* de civilización política y la prueba de que Colombia había llegado a un grado de madurez que la convertía en ejemplo para el mundo Melo (1989, p.18), esta Constitución consolidó el espíritu federal en Colombia que ya se evidenciaba desde la Constitución de Cúcuta en 1853, Jorge Orlando Melo comenta que el siglo pasado se hizo famoso el supuesto elogio del poeta Europeo, Víctor Hugo a la Constitución de 1863, quien había dicho al leerla que era “una constitución para ángeles” Melo(1989).

De todas maneras después de 1860 y bajo la vigencia del federalismo se inició uno de los periodos más significativos de la historia del país, no sólo por el alcance político del proyecto sino por sus realizaciones prácticas, sobre todo en el plano de la escuela pública a la que la reforma declaró obligatoria y gratuita (Silva Renán, 1989, p. 63). La reforma radical colocó de un lado a los grupos que se comprometían en su defensa, y que fueron llamados “instruccionistas” por su apego a la fórmula liberal; y, del otro lado, a los enemigos de la reforma, llamados “ignorantistas”, que consideraban la escuela obligatoria como una intromisión ilegítima del Estado en terrenos que no eran de su competencia y encontraban la reforma sospechosa de una tendencia antirreligiosa que ignoraba uno de los valores supremos legados por la tradición, pues recordaban la supresión de las comunidades religiosas del año 1861.

En el contexto del ideario educativo, la reforma radical fue un proyecto que plasmó lo mejor del espíritu del liberalismo en este periodo: la confianza casi absoluta en que la expansión del sistema de enseñanza podía dar un contenido real a las instituciones democráticas; la exigencia de separación de los poderes civil y eclesiástico en el sistema escolar, que en nuestro país había sido controlado durante todo el periodo de dominación hispánica por la Iglesia, finalmente, la reivindicación de la función docente del Estado, al incluir dentro de la órbita de sus deberes y derechos y entender tal función como una de las formas en que el Estado expresa su soberanía, Silva(1989), podrían comprobar la conciencia de la significación que adquiere una orientación educativa determinada en el proceso de organización de una república y de construcción de una ética y una política que dominasen de manera legítima la nación.

Durante la administración de Eustorgio Salgar se promulgó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1 de noviembre de 1870; dicho decreto propuso una administración unitaria y autónoma dentro de las funciones administrativas del Estado. El intento educativo del radicalismo pretendió, entonces, resolver la situación educativa y cultural del país en todos los niveles, pues se preocupaba por aspectos relacionados con la formación del maestro, la construcción de edificios escolares y por la formulación de una concepción pedagógica que se correspondiese con el desarrollo de las ciencias y con una

concepción política de los fines del Estado (Jaramillo Uribe, 1982, p. 264). A juicio de Humberto Quiceno, este decreto es “la síntesis educativa de la sociedad... pues él recorre, parte por parte, todo el camino andado desde el principio: la educación como ciencia, la escuela como el lugar de educar, el individuo como el ideal a conquistar, el ciudadano como el fin del individuo, la población como el objeto, el Estado como educador por excelencia, la instrucción pública como el instrumento de poder del Estado para educar, la administración estatal y los funcionarios como sujetos necesarios y fundamentales en la educación, los maestros como los que con su saber pueden educar y formar ciudadanos, la Iglesia como un poder particular cuyo papel es decisivo en un Estado de derecho, las regiones consideradas como espacios, poderes locales y centros de economía y cultura. Este decreto muestra una real evolución de la educación en su organización como discurso, es decir, la capacidad para pensar una institución, los sujetos y las formas de enseñar y dejar ver los alcances en su aplicación en la sociedad y en la escuela”(Quiceno, 2003, p. 94).

En este decreto se desarrollaron todos los principios que caracterizaron las reformas liberales del siglo XIX en los diferentes países de América Latina: el establecimiento de la educación pública, obligatoria, gratuita y laica. Los tres primeros aspectos habían estado presentes en los programas educativos anteriores a esta reforma en el país aunque no contaron con la solidez suficiente, éstos marcaron la base para la apropiación del discurso que nutriría la reforma radical del setenta. Por su parte, algunos principios como el de la obligatoriedad encontraron serios obstáculos para su cumplimiento debido al bajo nivel cultural de la población y al estado de miseria de los sectores populares, Dotor (2002).

En cuanto a la organización administrativa de la educación, el Decreto Orgánico creó la Dirección General de Instrucción Pública anexa a la Secretaría del Interior y Relaciones Exteriores. Correspondió al Poder Ejecutivo, con aprobación del Senado, el nombramiento del Director General, cargo al que se otorgó gran importancia. En los Estados soberanos que conformaban la Unión, la Dirección de la Instrucción Pública se encargó al presidente del Estado. Para ayudar a éste se creó la Dirección de Instrucción Pública. En las capitales de cada Estado, se creó un Consejo de Instrucción Pública cuyos miembros eran nombrados por el presidente del Estado; del mismo modo, en cada distrito se creó una Comisión de Vigilancia, nombrada por el Consejo Departamental; finalmente, en cada establecimiento educativo estaban los directores y subdirectores de escuela, Dotor Robayo(2002).

Este decreto clasificaba a las escuelas públicas en cuatro niveles: las casas de asilo, encargadas del cuidado de niños de entre dos y seis años; las escuelas primarias, subdivididas en escuelas elementales y superiores; las escuelas normales, que funcionarían en cada Estado de la Unión y tendrían como objetivo la formación de maestros para las escuelas elementales y superiores; por último, la Escuela Central, cuya sede estaría en la capital de la Unión y tendría como objeto la formación de docentes para las Escuelas

Normales, Dotor Robayo(2002). Ante la importancia concedida a la formación de maestros en el decreto, el gobierno federal contrató una misión pedagógica alemana con el propósito de que implementase en el país el sistema del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi e iniciase la fundación de escuelas normales basadas en este método, Dotor Robayo (2002).

1.2.2. La Educación en el Estado Soberano de Bolívar

El territorio del Bolívar Grande comprendía los actuales departamentos de Atlántico, Sucre, Córdoba y Bolívar, y se extendía desde el margen occidental del río Magdalena hasta el Golfo de Urabá, penetrando hasta las estribaciones septentrionales de las cordilleras Central y Oriental a la altura de los actuales departamentos de Antioquia y Santander. Durante la colonia y hasta finales de la década de 1850, a esta extensión territorial se le conoció con el nombre de Provincia de Cartagena; bajo el régimen federal, esta misma extensión, se denominó Estado Soberano de Bolívar que a partir de 1886 recibió el nombre de Departamento de Bolívar. Merced a sucesivas disgregaciones ocurridas en 1905, 1954 y 1966, Atlántico, Córdoba y Sucre dejaron de integrarlo y el departamento quedó geográficamente reducido a lo que actualmente es. En este espacio geográfico, el proyecto educativo radical (a través de la reforma de 1870) pretendió romper los viejos modelos educativos y políticos vigentes por cuenta de una tradición anclada en los recuerdos coloniales, el atraso económico, la pobreza misma de la sociedad y la inestabilidad política expresada, ante todo, en los enfrentamientos partidistas y en las inacabables guerras civiles.

Existe un consenso generalizado en torno a la afirmación de que el desarrollo de la educación constituyó el esfuerzo más notable de los radicales durante la segunda mitad del siglo XIX. En el afán de configurar el “sistema educativo” del país, los gobiernos radicales se dieron a la tarea de fundar escuelas, colegios y universidades. Pese a que las organizaciones religiosas y algunos grupos y agentes particulares habían creado instituciones de enseñanza, no existía en el país un corpus orgánico educativo que delineara la práctica educativa. Sólo entre 1857 y 1885, las administraciones liberales sentaron las bases de la instrucción primaria y se asumió con interés el intento de difundir los rudimentos de la lectura y la escritura, especialmente, a toda la población cuyas edades oscilaran entre los 7 y 15 años. En un contexto marcado fundamentalmente por la precariedad de los mecanismos civiles y eclesiásticos de cohesión social, la laicización de la educación no experimentó mucha resistencia pues aunque la sociedad aceptaba el Catolicismo, la práctica del credo se hacía por fuera del marco de la institución eclesiástica.

No obstante, el discurso educativo radical en el Estado Soberano de Bolívar defendía la importancia de la educación como fundamento de la política republicana y como fuente de civilización y progreso. El propósito era alfabetizar y culturizar a la sociedad; se creía que a través de la cualificación de la educación, la sociedad colombiana saldría del obscurantismo cultural y del atraso económico que hasta entonces la caracterizaban. Desde 1865,

gracias al mejoramiento de las condiciones económicas con el aumento de las exportaciones de productos como el tabaco y la quina, el Estado liberal pudo adoptar una política intervencionista en materia educativa. La nación, los Estados federados y los municipios se distribuyeron el financiamiento de la instrucción pública: se crearon nuevos impuestos y se canalizaron mayores recursos presupuestales para la educación destinados al mejoramiento de la infraestructura de los edificios y a la construcción de escuelas rurales, haciendo énfasis en el desarrollo de la educación primaria pública (Helg Aline, 2001, p.24).

Por su parte, liberales y conservadores creyeron en la necesidad de una educación técnica, pues consideraban importante tener hombres preparados y capacitados a fin de beneficiar a todas las clases sociales; creían que la educación técnica era la clave para contener el desorden de las clases populares y para acercarse a los logros económicos de las potencias europeas más modernas. En medio de su manifiesta intención de no enfatizar en la preparación de jóvenes políticos o abogados, se preocuparon porque los colombianos aprendieran las ciencias puras para cimentar el hábito del trabajo y buscar el provecho individual y familiar; en razón de esta preocupación, muchos jóvenes de la clase alta colombiana viajaron al exterior a prepararse en esas áreas. A juicio de Frank Safford;

Los conservadores colombianos esperaban usar la capacitación técnica para aumentar la productividad de todas las clases sociales. Desde luego se preocupaban particularmente por inculcar a sus propios hijos conocimientos prácticos y actitudes positivas hacia el trabajo. A la preocupación general por el orden social y la productividad económica se añadía otro elemento, el deseo del orden político(Safford, 1997, p.122).

En el Estado Soberano de Bolívar, la preocupación por el atraso técnico dejó de ser una inquietud de algunas provincias para convertirse en una política oficial del Estado al crearse la Junta Central de Agricultura, compuesta por diez miembros nombrados por el Poder Ejecutivo con el objetivo de elaborar medidas convenientes para impulsar dicho sector. La misma ley estableció las Quintas Modelos de Agricultura dirigidas por agrónomos con el fin de experimentar nuevas técnicas y enseñar procedimientos de agronomía tendientes a perfeccionar el cultivo del tabaco en los distritos donde esa industria fuese importante. Al mismo tiempo, la Asamblea Legislativa de Bolívar dispuso la creación de un periódico agrícola a cargo de la mencionada junta para difundir “los métodos i cartillas agrarias que designe la Junta de Agricultura i Fomento, así como los asuntos oficiales de las juntas de los distritos i las cuentas de inversión”. (Leyes expedidas por la Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Bolívar, 1880, p. 87)

Cabe señalar que las ideas radicales de la dirigencia política bolivarenses estaban dominadas por dos convicciones: por un lado, consideraban que el sistema democrático republicano necesitaba de una ciudadanía educada capaz de defenderlo; por el otro, la instrucción pública debía ser una obligación del

Estado y un derecho de los ciudadanos. Estas ideas predominaron en el discurso político local y fueron expresadas en distintos escenarios y en diferentes medios. En 1864, Mauricio Verbel, gobernador de la provincia de Sincelejo afirmaba que:

La instrucción de las masas, debe ser hoy el tema principal de la escuela radical. Mui poco valen los derechos ciudadanos si éste no sabe hacer uso de ellos; i es menester que nos repitamos cada día, a cada momento, para no olvidarlo: “sin ilustración de las masas, o si se quiere sin que la mayoría de los ciudadanos sepan leer i escribir al menos, el sufragio universal es una ficción, la República una mentira...”(B.B.C.1864, 773, n.292)

En el Estado Soberano de Bolívar, la educación era concebida como un elemento fundamental para resolver los permanentes enfrentamientos políticos que inducían a las distintas facciones a resolver sus contradicciones de manera violenta (Alarcón, Luis e tal, 2000, p. 83). En consonancia con esto, la escuela pública fue considerada el instrumento más adecuado para formar ciudadanos. La socialización política pretendida a partir de la configuración de una escuela abierta para todos los niños, todos los hombres y las mujeres del Estado preveía la configuración de una ciudadanía, entendida en el sentido más amplio. Más allá de definir el problema de la representación política, interesaba configurar una sociedad civil sobre la que se edificara el orden y la estabilidad de la República; por ello, era común encontrar manifestaciones tendientes a impulsar la instrucción pública como un medio civilizador:

Desgraciadamente en esta provincia no ha habido planteles educativos capaces de mejoras intelectuales; este ramo tan importante, tan necesario i urgente para la vida de la República se halla en este momento descuidado.

Creo Señor que sólo ella puede devolver a los pueblos de la Provincia los bienes de los que están privados, i digo devolver porque la guerra se los ha arrebatado, para cimentar si el principio republicano -cuando aquella venga, ellos habrán entonces de ser retribuidos por derecho; habrán de gozar de las influencias benéficas que produce aquel elemento. Así lo creo. (B.B.C., 1861, 770, n. 166)

Esa preocupación por fomentar la educación de ciudadanos ejemplares, se reflejó en los niveles legislativo y constitucional, pues desde el momento mismo en que se creó el Estado Soberano de Bolívar, se pretendió que en cada distrito hubiese una escuela primaria para varones – y donde hubiere las condiciones, una para señoritas- costeada por las rentas de los distritos.⁷ De acuerdo con ello, la ley de 13 de octubre de 1866, expedida por la Asamblea Legislativa del Estado, dispuso la organización de la instrucción pública en primaria, superior complementaria y secundaria profesional. La educación primaria la costearía el Estado y sería ofrecida, en principio, a los niños

⁷ Decreto 31 de 1858, de igual forma el artículo 18 de la Constitución Política del Estado, manifiesta que la instrucción primaria y secundaria ofrecida por el Estado sería gratuita. Véase: Constitución Política del Estado Soberano de Bolívar”. En: Recopilación de leyes del Estado Soberano de Bolívar, p. XXI.

varones de 4 años; la superior complementaria se dirigía a los jóvenes de 14 años, y tenía una duración de 3 años; la educación profesional sería ofrecida por el Colegio del Estado.

1.2.3. La inversión en la Educación

Al igual que los otros Estados de la Unión, la principal característica del Estado fue la pobreza fiscal en virtud de la precariedad de su sistema tributario. La tesorería siempre estaba en situación lamentable, pues desde el momento mismo de la organización de la federación el desequilibrio entre las rentas y los gastos fue notorio debido al constante déficit en la recaudación de las contribuciones. Los radicales fueron conscientes de esa situación y de los costos de la creación y sostenimiento de un sistema educativo; por ello, las reformas siempre estuvieron asistidas por la reflexión sobre los beneficios materiales de la universalización de la enseñanza. Para algunos partidarios de esta reforma, la escuela constituía una fuente de riqueza al entrenar racionalmente la capacidad de trabajo de la población y al mejorar la calidad de la mano de obra, su habilidad productiva y su valor en el mercado de trabajo.

A este respecto, Salvador Camacho Roldán, afirmaba que: “un esclavo corriente se vendía en la subasta pública por doscientos pesos oro, pero si se le entrenaba, si aprendía a leer y escribir y se le ejercitaba en algún oficio, alcanzaría quizás un valor no inferior a los cinco mil pesos oro”(Camacho Roldan,1995, p. 53-60). En este mismo sentido el director de Instrucción Pública de la época, Manuel María Mallarino, planteó que “la instrucción de los hombres no sólo es importante bajo el aspecto intelectual sino también bajo el punto de vista de la riqueza de la Nación y de los particulares”(Mallarino,1995, p.62). Por ello, cuando las dificultades económicas se evidenciaron como un obstáculo para implementar el sistema de instrucción pública, Camacho Roldán increpaba a quienes utilizaban el argumento económico como el punto débil de la Unión, diciendo:

¿No se han gastado anualmente \$600 ó 700.000 en ejército en tiempo de paz?¿no se han pagado más de \$300.000 en la obra del capitolio?¿no se gastaron \$250.000 en el camino de occidente de la sabana de Bogotá, que con la navegación por vapor en el Magdalena, es lo único que nos ha quedado de los verdaderos trabajos del gobierno a favor del progreso?¿no se gastaron en un solo año \$240.000 en fomentar la navegación por vapor en el Magdalena?¿no se han gastado, de algunos años a acá, de \$80 a \$100.000 anuales en legaciones y consulados inútiles?¿no pudo disipar Colombia, después de 1825, \$30.000.000 que no fueron necesarios para conquistar la independencia?¿no pudimos gastar en marina inútil, durante 1866 y 1867, más de \$500.000?¿por qué no contraer nuestros gastos o nuestro despilfarro, si se quiere, a la tarea de la educación nacional que ha de rendirnos en el porvenir ciento por uno?, Camacho Roldan (1995, p.60).

El sostenimiento de la instrucción pública implicaba un financiamiento cuya cuantía excedía las posibilidades económicas de los gobiernos de la Unión. Sin

embargo, pese a la precaria situación económica del Estado y de los distritos que debían financiar a las escuelas, se pudo equilibrar la situación del tesoro público con la necesidad urgente de dar instrucción al pueblo. Se pusieron en funcionamiento escuelas en todas las capitales de las provincias, a saber Cartagena, El Carmen, Barranquilla, Magangué, Chinú, Lorica, Sincelejo, Corozal, Mompós y Sabanalarga. Esta situación no supuso el desarrollo normal de la instrucción pública en el Estado, pues la agudización de la crisis fiscal se reflejaba en la pésima remuneración de los maestros y en la impuntualidad de los pagos.

1.2.4 Contexto e Instrucción Pública en el Distrito de Cartagena

Cuando la provincia de Cartagena entró de lleno en la etapa republicana, nada presagiaba que se acomodaría en las instituciones propias de la democracia liberal. Una población escasa y dispersa, dedicada en su mayoría a las labores agrícolas; una organización social que presentaba cierto grado de complejidad sólo en algunos centros urbanos; la presencia de unas elites dominantes que se negaban a perder la importancia política y social de que habían gozado desde de la Colonia, entre otros elementos, constituían la nota característica de la ciudad.

La nueva vida política inaugurada por la República con sus discursos liberales y sus “múltiples” espacios de socialización evidenciaba el desorden social dejado por la Independencia; “A partir de la independencia Cartagena de Indias entró a un periodo de retroceso económico y demográfico que duró hasta finales de la década de 1870 aproximadamente” (Meisel, 1999, p. 3). De la misma forma Cárdenas citando a Nicholls (2007, p.3) hace referencia a esta situación; “la ciudad se hallaba en un lamentable estado de postración demográfica, económica y social. J. M. McPherson, le escribía en 1823 al Secretario de Estado, Quincy Adams, que “la región entera con todos los recursos de sus habitantes se encontraba en ruinas” a esto añade que “las transacciones de su país con Cartagena eran tan insignificantes, que no justificaban mantener un Consulado en este puerto”. No obstante lo anterior, en el aspecto comercial Cartagena conservaba todavía en esos años del siglo XIX [al menos en teoría] su estatus de puerto principal de Nueva Granada; el problema de la ciudad, sin duda, lo constituía la deficiencia de las vías de comunicación con el río Magdalena. Un joven norteamericano que pasó varios días angustiosos en 1828 haciendo este trayecto escribió: que éste “...no era más que una trocha...”; y un escrito publicado en 1834, reconocía ese problema y preveía que “a menos que el Dique u otro canal de proporciones importantes fuera abierto a la navegación, los cartageneros bien podían irse resignando a vivir en una ciudad muerta”. (Cárdenas, 2007, p.3).

Así mismo, Daniel Lemaitre citado por Meisel escribió lo siguiente: “Después de la revolución del 60, Cartagena llegó a un grado de abatimiento increíble. 7000 habitantes! Casas en el centro que se daba a vivir gratis con tal de que el inquilino blanqueara y cogiera goteras. (Meisel, 1999, p.5). Lo anterior denota que existía una dinámica social muy dicente como evidencia de un

posibles rasgos de un cambio de mentalidad, divorciado del influjo colonial, en el que las relaciones y los intereses de los ciudadanos eran diferentes.

Las deterioradas condiciones en Cartagena también fueron producto de la situación política, de ajustes de la novel república conjugados con cambios comerciales, “La guerra de 1840 y la habilitación del Puerto de Sabanilla para las importaciones fueron una señal de alerta para la ya decadente Cartagena; pues al finalizar el proceso de su independencia, la ciudad se hallaba en un lamentable estado de postración demográfica, económica y social”. (Cárdenas 2007).

Para este mismo periodo, Eduardo Gutiérrez de Piñeres, en Cartagena y sus Cercanías comenta “Allá por los años de 1860 y posteriores pasó esta ciudad por una crisis terrible; el comercio languidecía; la población mermaba cada día porque los habitantes tenían que ir a otra parte en donde pudieran ganar la subsistencia que no era fácil conseguir en su ciudad natal; abundaban las casas, arruinadas, aun en el centro de la población; los barrios de Getsemaní y San Diego estaban en su mayor parte reducidos a escombros, así como casi todos los edificios públicos” (Urueta & Gutiérrez de Piñeres, 1912, p.36). Eduardo Gutiérrez de Piñeres remata comentando “en una palabra Cartagena presentaba el aspecto de una población en completa decadencia y próxima a la muerte” (Urueta & Gutiérrez de Piñeres, 1912).

Desde el punto de vista de la población Gustavo Meisel comenta “que en el último censo del siglo XIX, en 1871, Cartagena registro 8.603 habitantes, igualmente comenta que la población de 1810 era de 18.000 habitantes” (Meisel, 1999, p.4) lo anterior denota un decrecimiento a nivel demográfico muy marcado para un periodo de 60 años, para lo cual hubo una reducción en casi 50% de la población cartagenera

Por eso, entre los grandes retos que debió afrontar el naciente sistema republicano y las elites que concentraban el poder sobresalía la restauración y el mantenimiento del orden social y político. Apartir de la segunda mitad del siglo XIX, específicamente al finalizar década del 60, Cartagena demuestra una pequeña reactivación comercial, ya desde 1850 Juan Bautista Mainero y Trucco se radicó en Quibdó y fomentó la navegación entre Cartagena y el Atrato (Meisel 1999), En 1861 se funda la primera casa de tela de la familia Del Castillo (Ripoll, 2000, p.3). En 1870 Nicolás de Zubiría inició la navegación entre Cartagena y el río Sinú. (Meisel, 1999) lo anterior demuestra cierto distingo en la reactivación de Cartagena, lo que se corrobora con la creación de establecimientos de créditos, en el año de 1873 la asamblea legislativa expidió la ley 33, sobre protección a la industria bancaria y al año siguiente se fundó el primer banco de la capital del Estado, El Banco Bolívar con las operaciones de emisión, giro y descuentos, operaciones que abrió el 28 de Octubre de 1874, luego le siguió el banco de Cartagena abrió operaciones en enero de 1881 y el Banco popular de Bolívar con inicio de operaciones en febrero de 1883 (Urueta & Gutiérrez de Piñeres 1912, p. 314)

Otro signo, que puede contemplarse como recuperación y dinámica económica en Cartagena fue la incipiente industria fabril, en 1870 fue establecida la fábrica de objetos de carey de A. Jaspe y la fábrica de fosforo de José Jaspe en 1878, una limitante para los primeros pioneros industriales Cartageneros era el suministro y falta absoluta de materia prima, la cual en su mayor parte era necesaria traer del exterior (Urueta & Gutiérrez de Piñeres 1912,p. 316).

La parte cultural y el ocio, en el periodo de estudio, en Cartagena, según Urueta &Gutiérrez de Piñeres; se evidencia en que la ciudad tenía el teatro del Coliseo situado en la calle del mismo nombre,pero desprovisto de condiciones acústicas y comodidades, y para ver las representaciones tenía que el espectador llevar su propia banca o alquilar un puesto o presenciar la presentación de pie, el edificio donde funcionaba este teatro lo compro el comerciante Juan B Mainero y Trucco al señor D. Manuel González Brieva, su dueño y administrador, el señor Mainero lo destruyó y edificó en el mismo sitio y lugar el Teatro Mainero, inaugurado en 1874 con la presentación de una compañía de ópera italiana. Otra distracción de la época era la asistencia a parques y los paseos en las tardes y en la noche, como el paseo por la muralla y por el camellón de los mártires inaugurado entre 1870 y 1871 por gestión del señor Francisco J Balmaseda(Urueta & Gutiérrez de Piñeres, 1912, p.492)

El inicio del proceso de formación del Estado Soberano de Bolívar, planteó la necesidad de asumir como tarea fundamental el fortalecimiento del sistema educativo y Cartagena no estuvo de lado para asumir este encargo. Este propósito intentó realizarse a través de un conjunto de disposiciones legales que caracterizaron a los primeros gobiernos radicales del Estado y de la Unión, en general. La expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública empezó a configurar el proceso al decretar el carácter público, gratuito, laico y obligatorio de la educación.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), promulgado el 1 de noviembre de 1870, tuvo sus antecedentes en la ley de 30 de marzo de 1868 que disponía la unificación de la instrucción pública en los Estados de la Unión. El DOIP constituyó un ambicioso programa que organizó el sistema de educación oficial, procurando que los Estados consagraran en sus legislaciones algunas medidas que permitiesen el fomento de la instrucción primaria, la unificación de los textos de enseñanza y la fundación de escuelas normales, entre otros (Rausch,1993, p.151). Estos propósitos exigieron la separación de los poderes civil y eclesiástico en el sistema escolar y la reivindicación de la función docente del Estado al enmarcar la educación dentro de su campo de acción.

El Decreto Orgánico estaba integrado por 10 capítulos y 295 artículos en los que se prescribía la organización administrativa de la instrucción pública, los métodos de enseñanza, los sistemas disciplinarios, los ideales morales, la gratuidad y obligatoriedad de la educación y su supervisión por parte del gobierno federal (Jaramillo Uribe, 1989, p. 227). En lo referente a la administración, el DOIP distribuyó los costes de la reforma educativa entre la

Nación, los Estados y los municipios de la siguiente manera: a la Nación correspondía el sostenimiento de la Escuela Central de Instructores, de las Escuelas Normales y de los establecimientos anexos a ellas; la provisión de los libros y materiales de enseñanza para las escuelas de la Unión; el establecimiento de bibliotecas populares circulantes; y, además, el sostenimiento de las Direcciones de Instrucción Pública y de los gastos que ocasionase la inspección escolar.

A los Estados correspondía el sostenimiento de los gastos de los consejos de instrucción pública y de inspección departamental; el sostenimiento de las escuelas rurales; y, también, el auxilio a los Distritos pobres cuyas rentas no alcanzasen a pagar los gastos ocasionados por el sostenimiento de sus escuelas. Por último, los Distritos estaban obligados a construir y conservar los edificios de sus respectivas escuelas y a cuidar el mobiliario de los mismos; a pagar el salario de los empleados de las escuelas primarias y los gastos que ocasionase la inspección local; y, también, a proveer vestidos a los niños indigentes para que pudiesen concurrir a las escuelas (Rausch, 1993, p.152). La integración de las distintas jurisdicciones territoriales para poner en marcha el sistema educativo, permite suponer que el propósito fundamental de las administraciones radicales era la unificación y sistematización del proceso para todos los Estados de la Unión.

Es importante anotar que “el Estado de Bolívar expide el 20 de enero de 1873 su propio Decreto Orgánico de Instrucción Pública organizado en ocho títulos y 215 artículos, donde se consigna todo el mensaje de la Instrucción, dividiendo el territorio del Estado en Departamentos y Distritos” (Reyes, 2010, p.120). Por lo tanto, la responsabilidad del financiamiento de Instrucción pública a cargo de los recursos locales del Estado Soberano de Bolívar, los cuales eran insuficientes generando como consecuencia limitaciones en la dotación de los establecimientos, y dificultades en “el sostenimiento de las Direcciones de instrucción pública y los gastos de inspección general” Reyes(2010,122).

La lucha contra la política educativa radical tuvo fuerza en aquellos Estados en los que el clero influía decisivamente. En 1876, el general conservador Manuel Briceño escribía a propósito de esto:

Esa instrucción es el gran peligro del porvenir, y es necesario que el Partido Conservador y el Clero intervengan, porque en esa gran cuestión ambos se encuentran interesados, consagran todos sus esfuerzos a apartar a los niños de las fuentes envenenadas. Si se dejara abandonado este punto de lucha, este campo de combate perdería, porque se habrían perdido los principios tutelares de ella(Briceño, 1947, p.55-69).

Aunque la reforma pudiera entenderse como un ataque a la Iglesia, ello no era del todo cierto puesto que el decreto permitía a los sacerdotes impartir instrucción religiosa en las escuelas sobre una base extra- académica y por solicitud de los padres. En este sentido, Renán Silva plantea que “la reforma no fue anticlerical ni mucho menos antirreligiosa, sino que sólo se limitó a exigir la

separación del poder civil y eclesiástico en el sistema escolar”(Silva Renán, 1989, p. 63). Este hecho se puede corroborar al observar el pensum que debía enseñarse y los textos que debían utilizarse en las escuelas primarias de la provincia de Cartagena. Según una disposición aprobada por el Poder Ejecutivo y por la Junta Superior de Instrucción Pública, en las escuelas de varones y en las escuelas de niñas debían enseñarse las siguientes materias: Lectura, Escritura, Doctrina Cristiana, Nociones de Moral, Urbanidad, Nociones de Historia Sagrada. Algunos de los textos que debían utilizarse en las escuelas eran revisados por el Arzobispo de Bogotá. A través de una circular fechada en 28 de junio de 1880, el secretario de Instrucción Pública de la Unión solicitó a los Estados que utilizaran los mismos textos en la instrucción y propuso la adopción de algunos textos como la Gramática de Andrés Bello; Aritmética de Mora, compendiada por González Lineros; Geografía de Royo; Física de Gannot; Geometría de Sonnet; Historia Patria de Quijano Otero; Cosmografía de Guillemin; Química de Troosí; Contabilidad de Pérez; Botánica i Zoología de Delafosse; Ortografía de Marroquín.(B.B.C, 1870, 779, n. 666)

En lo referido al sistema de enseñanza, el Director General de Instrucción Pública, cargo de libre remoción tenía la potestad de prescribir los métodos que se utilizarían en las diferentes escuelas del Estado (Malkún, 2008). Para el periodo estudiado el Director de la Instrucción Pública, en gran parte del periodo analizado, fue Mauricio Verbel quien tenía a su cargo la organización y la acción de velar por el buen funcionamiento de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar a través de la realización de visitas e informes a los diferentes entes educativos del Estado y de Cartagena como el Colegio del Estado, la Academia del Bello Sexo, la Escuela Náutica y la Escuela Normal. Si bien, Verbel no se desempeñó como maestro en el Distrito de Cartagena, sus funciones derivadas del cargo que ostentaba configuraban una práctica social y educativa (Buenfil,1991), en la medida que sus reflexiones eran publicadas en el periódico oficial e incidían en las formas de concebir las prácticas educativas, toda vez que los maestros tenían acceso a éstas reflexiones que se constituían en lineamientos que debían ser cumplidos, de alguna manera Mauricio Verbel se esgrimía como una autoridad educativa tanto por su investidura como director General de Instrucción Pública como por sus opiniones, sugerencias y reflexiones relacionadas con lo educativo mostradas en sus informes, publicados en la prensa local, en los cuales esgrimía una redacción argumentativa de mucho peso y conocimiento.

Entre el conjunto de normas alusivas a la Instrucción, de los métodos de enseñanza se esperaba que fuesen susceptibles de una exposición sencilla, lógica y correcta; que no adoptasen ningún modelo dirigido a desarrollar la memorización en detrimento del entendimiento, ni a inculcar en los niños un saber puramente mecánico; y, por último, que tuvieran presente que la inteligencia de los niños había de cultivarse de tal manera que les permitiese descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que aprendían.A.H.C.(1873, Ley 2 de 15 de diciembre) Recopilación de leyes del Estado Soberano de Bolívar,pp. 212-214. Además se establecía que los directores de escuelas debían estudiar el método pestalozziano, en tanto que

éste había sido oficialmente adoptado por la Unión para la enseñanza en las escuelas públicas del Estado; cabe señalar que la difusión del método pedagógico pestalozziano se hizo a través de la prensa local y nacional, especialmente a través de la Revista de la Escuela Normal, y de los libros sugeridos por Julio Wallner, a quien se trajo desde Alemania para dirigir la Escuela Normal de Cartagena.

1.2.4.1 Las Escuelas Normales

En 1870, el gobierno nacional comenzó a promover en todos los Estados la formación de maestros que impartiesen instrucción en las escuelas primarias. Esta formación fue una inquietud recurrente de los Estados en diferentes partes y épocas y para “resolverla” fue necesario atender la creación y organización de escuelas normales. La formación de los futuros educadores debió responder a las políticas y propósitos de la República, que deseaba encontrar el prototipo de ciudadano que fuese capaz de enfrentar las transformaciones de la modernidad en la vida de la nación. Escuela normal significó institución formadora de los maestros que debieron responsabilizarse de la educación de jóvenes y niños (Báez, 2004, p. 57).

Según Miryam Báez, la creación y organización de las escuelas normales tuvo lugar gracias a lo dispuesto en la normatividad de la instrucción pública, soporte del proyecto educativo de los liberales radicales. A partir de la Constitución de Rionegro de 1863, las normas propuestas para atender la educación primaria permitió el surgimiento de escuelas normales, para hombres y mujeres, en cada uno de los nueve Estados que configuraban la Unión. La ley de 30 de mayo de 1868 ordenaba, en su artículo 13, al gobierno nacional a promover entre los Estados federados los elementos necesarios para que diera uniformidad a la instrucción primaria en toda la nación. Esta norma permitió el establecimiento de mecanismos para facilitar al Estado el impulso de la educación popular, tomando como ayuda la formación de maestros que se responsabilizan del desarrollo de tan importante labor, Báez (2004, p.58).

El DOIP tuvo en cuenta como un elemento fundamental la formación de maestros, en cuya normativa se consideró, y el establecimiento de escuelas normales entre las cuales estaba la CENTRAL, que debía formar a los maestros para las demás instituciones de este género, y las escuelas normales de los Estados federados que, a su vez, se responsabilizaban de la formación de los maestros para las escuelas primarias, tanto elementales como medias y superiores, Báez (2004, p.60). Las distintas escuelas normales se definieron en la respectiva norma con mucha claridad; por ejemplo, de la Escuela Central, de acuerdo con el artículo 114 del Decreto de 1 de noviembre de 1870, se decía: “Establécese en la capital de la Unión una Escuela Central con el objeto de formar maestros idóneos que rejenten las escuelas normales de que trata el artículo VII”. De este modo se delimitó el objeto de la primera institución formadora de maestros con respecto a las demás escuelas normales, que a más de prepararlos en todas las áreas del saber humano tuvo como responsabilidad la perfección y difusión de los métodos de enseñanza, labor

que debió programar cada cuatro años, en concordancia con las distintas promociones de alumnos- maestros.

La Escuela Normal de Cartagena abrió sus puertas en Enero de 1848. Su primer director fue el Señor Doctor J Manuel Royo quién fue un personaje destacado en todo el ámbito de la Instrucción Pública en el Distrito de Cartagena; debido a la movilidad de roles que desempeñó. Posteriormente en 1855 deja de funcionar por la grave situación fiscal. Con el Decreto de Instrucción Pública de 1870 se reactiva esta Escuela, mediante la ley 4 de Diciembre de 1872.

En este mismo ambiente ideológico liberal, se contrata al señor Julio Walner, llegado desde Alemania, como director de la Escuela Normal de Cartagena, la cual empieza a funcionar realmente el 16 de Septiembre de 1873. El propósito de esta establecimiento educativa era el de formar a los maestros que dirigirían las escuelas primarias, superiores y elementales, algunos estudiantes del Colegio del Estado pasaban a estudiar en la Escuela Normal y realizaban sus prácticas en la Escuela Anexa.

Cabe destacar los primeros profesores de la Escuela Normal de Cartagena, como lo plantea Reyes (2010) entre ellos: Julio Walner, quien se dedicó a la enseñanza de la Pedagogía, el francés, Historia, Dibujo, Física, Música y Gimnasia. Virgilio Pérez, se desempeñaba como subdirector y tenía a su cargo la Aritmética, Contabilidad, Geometría Plana y del Espacio, Topografía y Dibujo Lineal, Inglés y Algebra. El Señor Doctor José Manuel Royo, enseñaba Física, Química, Zoología y Botánica. Antonio C. Royo, enseñaba gramática inferior, superior, lógica, Retórica, Composición, Geografía general y parcial e Historia Patria.

1.2.4.2 El Colegio del Estado

En la segunda mitad del siglo XIX el Colegio del Estado fue el centro de instrucción más importante del Caribe colombiano (Malkún, 2008), el Colegio estaba conformado por la Academia de Ciencias Exactas, Academia de Náutica, Academia de Ciencias Físicas y Naturales, Academia de Ciencias Morales y Políticas; y Academia de Instrucción del Bello Sexo; Escuela de Medicina. A esta Institución asistían alumnos internos y externos que residían generalmente en la ciudad. Dentro del conjunto de políticas del radicalismo se veló porque en el Colegio del Estado se ofreciera una educación gratuita.

En cuanto a su administración, el Colegio fue responsabilidad del Rector. Durante el periodo de estudio ocuparon este cargo los Doctores; M.M. Casas y Juan P. Jiménez. De igual forma existía un Inspector, un Secretario y un Bedel. Un ejemplo que recrea esta información lo referencia el informe del Rector del Colegio del Estado en 1872 en el cual relaciona los funcionarios del mismo: Rector, señor Doctor Manuel M. casas. Inspector, Señor Rafael Hernández. Secretario, Señor Martin R. Benedeti, (B.B.C., 1872, 781) El Bedel era el Señor Melchor Matoré. Por otra parte, el Inspector se encargaba de

vigilar la asistencia de los catedráticos y los alumnos. Entre otros Inspectores del Colegio del Estado se pueden mencionar, Señor Doctor Manuel Fortich, José Manuel Vega y Abel M. Irrisarri. El Secretario llevaba el control de actas, libros de registro de matrículas, exámenes y grados de los estudiantes.

En el año de 1870 el Colegio del Estado tenía 25 cursos que se distribuían en la Escuela Complemental, Literatura, Filosofía, Escuela de Jurisprudencia, Escuela de Medicina, Náutica y Comercio. La Escuela Complemental educaba para el fomento de la pequeña industria. Las Escuelas de Jurisprudencia y Medicina gozaban de gran aprecio en la sociedad cartagenera, a pesar de las grandes dificultades que atravesó la Escuela de medicina por la insuficiencia de materiales y útiles para las prácticas y la enseñanza.

La Escuela Náutica

La Escuela Náutica corresponde a otro de los íconos representativos de la Instrucción Pública del Distrito de Cartagena Según Reyes (2010) tiene sus orígenes en 1822 creada por el general Santander, se puede considerar un intento por acercar la educación a las necesidades del contexto; con este tipo de educación se plasmaba uno de los ideales de la hegemonía liberal relacionados con el desarrollo productivo y técnico que se debía alcanzar para corresponder con los avances del capitalismo industrial que se gestaba en Inglaterra.

Su último funcionamiento se decreta según la Ley 4 del Estado Soberano de Bolívar en 1866 como escuela de la Universidad del Magdalena, Reyes (2010). La educación que ofreció la Escuela Náutica tendría un alto componente de materias de la rama de las matemáticas y de la física. Asimismo, elementos de la astronomía, dibujo y todo lo relacionado con la construcción naval. Algunos de los catedráticos de esta Escuela en 1870 fueron los señores Manuel de la Peña y José Manuel Royo quién también se desempeñó como Secretario General del Estado de Bolívar en 1869.

1.2.4.3. La Academia del Bello Sexo

El interés por la educación de la mujer en Cartagena tiene sus orígenes en 1840 cuando se creó la Escuela de niñas. Años más tarde a partir de 1857 se organiza y se reglamenta tomando el nombre de Academia del Bello Sexo, asumida por el Estado y ofrecía instrucción secundaria gratuita a la mujer de Cartagena. Senén Benedetti fue por treinta años su inspector, desde 1870-1900, año de su cierre.

Este establecimiento tenía como principal objetivo educar a las mujeres en el mismo espíritu de amor a la patria, preocupadas por el bien común, conservadoras de las tradiciones morales y alejadas del espíritu individualista.

1.3.PREGUNTA PROBLEMA

Investigar las prácticas educativas de los maestros en Cartagena en el siglo XIX, específicamente en el periodo 1866-1876, supone explorar los orígenes de nuestra historia educativa, analizando las realidades políticas y sociales en las que se gestaron. Al mismo tiempo, obliga a comprender los idearios e imaginarios de esos espacios simbólicos y físicos, encargados de marcar rupturas que dejaron su impronta en el acontecer actual.

Desde la mirada de Stephen Kemmis, citado por Carr Wilfred las prácticas educativas se constituyen en el producto de una construcción cuyo sentido y significación debe asumirse desde “los planos social, histórico y político” (Carr, 1995, p. 23). De allí que cobre vigencia recrear las condiciones sociales, políticas e históricas que produjeron un tipo de prácticas educativas de los maestros en Cartagena, con unas características determinadas por la mediación de las políticas radicales de la época, toda vez que una práctica educativa no puede estar divorciada del sujeto principal que la produce, en este caso del maestro en Cartagena en la segunda mitad del siglo XIX, como protagonista.

Al respecto, Pierre Bordieu plantea que “la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción” (Gutiérrez, 1997, p.8) por lo tanto, la implicación del maestro en este ejercicio investigativo es ineludible.

Por otra parte, el espacio inmaterial de la práctica lo constituye el pensamiento, la ideología que le da sentido. Las ideas del radicalismo de Cartagena se enmarcan en este espacio que permite la orientación de unas prácticas educativas permeadas por las normas y la instrucción que invitaron a transitar por una modernidad que rompió con las antiguas cosmovisiones. Jorge Huergo considera que “cada práctica supone un horizonte de pensamiento, una filosofía o una teoría que le otorga sentido, pero que pocas veces está elaborada y explicitada como tal”(Huergo, 1999, p.155). Desde esta perspectiva, explicar esas ideologías en la Cartagena del siglo XIX se convierte en una demanda urgente para poder comprender la práctica educativa.

De igual manera, una manifestación de la necesidad del abordaje de este problema de investigación radica en la ausencia de investigaciones que se acerquen a las prácticas educativas de los maestros como sujetos con una historicidad que permite desvelar su sentido humano, aspectos claves de ésta; pues la tendencia de las investigaciones sobre historia de la educación en Cartagena asumen la educación en el periodo de estudio desde una perspectiva general, haciendo referencia a los aspectos políticos, económicos y administrativos de la Instrucción pública. Al respecto, pueden dar cuenta los trabajos de (Mejía Osorio, 2005; Malkún, 2008; Salas, 2009; Reyes, 2010). Otros trabajos de investigación como el caso de Domínguez, (2008) trabaja las prácticas educativas en el contexto de Barranquilla.

Desde esta perspectiva, la investigación de las prácticas educativas de los maestros en Cartagena responde a la necesidad de abordar las especificidades de estas manifestaciones y de los maestros, en un ejercicio que apunta a la construcción de identidad local, en la búsqueda del “principio de las cosas”(Compleston, 2004, p. 75), anhelo perseguido por los antiguos filósofos griegos, quienes se preocuparon por “encontrar las raíces o los orígenes y hacer consciente, planeado y críticamente certero lo que inevitablemente es espontáneo, acrítico y del sentido común”(Zapata & Zuluaga, 1994, p.11) .

De igual manera, este trabajo permite hacer aportes a la línea de investigación Prácticas Sociales y Educativas del grupo de investigación Educación, Universidad y Sociedad de la Universidad de Cartagena, dirigido por la investigadora Dora Piñeres de la Ossa, en la comprensión de la esencia de las prácticas educativas de los maestros en Cartagena y contribuir a la configuración de una historia general de Cartagena y nacional de la Educación.

Por tanto, caracterizar las prácticas educativas de los maestros de Cartagena, en un espacio histórico-temporal, permitirá consolidar un proceso de investigación que se orienta a comprender la forma cómo se produjeron éstas en el período 1866-1876, periodo que representa para Cartagena un momento de estabilidad política y social en el cual no hay presencia de enfrentamientos bélicos partidistas, característica esencial de la historia política durante gran parte de la segunda mitad del siglo XIX en Colombia. Además el radicalismo liberal estaba posicionado en el cenit de su ideario y la educación era concebida como la fuente necesaria para fomentar la cohesión nacional y la formación de ciudadanos en los principios liberales con el fin de sacar adelante el proyecto de nación.

Desde las consideraciones anteriores se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles eran las características de las prácticas educativas de los maestros de la instrucción pública de Cartagena en el periodo 1866-1876?

1.4. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo intentará acortar las distancias existentes entre la investigación histórica y la teórica discursiva de la educación y la pedagogía (Zuluaga et al, 2003) con el fin de que el objeto de estudio considerado (las prácticas educativas de los maestros), se convierta en un aporte a la historiografía sobre la educación en Cartagena, en tanto concibe la investigación educativa y reivindica el elemento pedagógico, aspecto que adeudan las investigaciones a nivel histórico sobre educación en la ciudad.

Por otra parte, permitirá ampliar la comprensión de nuestra historia local, los discursos y las formas que asumió la práctica educativa en Cartagena, inspirada en las ideas liberales del siglo XIX desde la mirada histórica que se soporta en las argumentaciones de Olga Lucía Zuluaga, al considerar que permite “ser activos desde nuestro presente y no sujetos pasivos de un pasado que desconocíamos” Zuluaga (2003, p.11).

Así mismo, es una invitación a la reflexión crítica sobre el quehacer del maestro y la maestra como sujetos de saber, Zuluaga (2003, p.12) que permitirá leer su propia historia (Zambrano, 2006) y comprender las problemáticas que enfrenta en la actualidad la práctica educativa.

Por otro lado, el maestro y la maestra deben conocer su historia, el devenir de su profesión y quehacer porque en ella se encuentran caminos por construir que consentirán reorientar las realidades. En palabras de Durkheim, éstas serían “tendencias hacia el porvenir”(Durkheim, p. 124 1976, citado por Ávila 2007) que generen posibilidades para reescribir la historia.

¿Por qué el periodo radical?

El siglo XIX en Colombia se caracterizó por una dinámica organizadora de la República en la cual la dimensión política y educativa tuvo una clara significación para constituir el Estado que en su momento iniciaba. Silva (1989, p. 62) considera que:

los partidos políticos y sus voceros pudieron mostrar a lo largo del siglo una sensibilidad tan extrema hacia el campo de los proyectos educativos, parece como si hubiera existido una conciencia clara de la significación que adquiere una determinada orientación educativa cuando se trata de organizar una República y construir una ética y una política que domine de manera legítima en un ámbito nacional”

Por lo anterior, una cantidad de movimientos de reforma como la de la declaratoria de libertad de enseñanza y la reforma radical de 1870 se constituyen en antecedentes importantes para el periodo en el cual caracterizamos la práctica educativa de los maestros en Cartagena. Según Renán Silva, la reforma radical de 1870 constituyó “la edad de oro de la educación en Colombia” porque “plasmó con nitidez lo mejor del espíritu civilizador del liberalismo en nuestro medio”. Silva (1989, p. 63).

Nuestro periodo de indagación 1866-1876, representa para Cartagena un momento de estabilidad política y social , el cual asumiremos como periodo de entreguerras entendido como un momento ideal para nuestro estudio ya que el plano educativo “fue un fenómeno dinámico y quizá dependiente de una forma demasiado directa de las luchas políticas, luchas que entre nosotros esencialmente quisieron decir enfrentamientos partidistas, con frecuencia bélicos, en torno a los intereses de los sectores dominantes ” Silva (1989, p. 64). Este planteamiento se corrobora con lo plasmado en el Informe N° 42 del

10 de Julio de 1873 por el Inspector y Maestro de Cartagena Senen Benedetti en su visita a la Academia del Bello Sexo de Cartagena cuando registra lo siguiente:

La Academia no ha contradicho su progresiva marcha, en el curso del año a que se contrae este informe; antes por el contrario, presentan datos evidentes de su mejorada marcha, debido ante todo, al imperio saludable de la hermosa combinación de Orden con la Libertad que felizmente ha reinado en el país, del continuado interés en su favor impartido por el Gobierno del Estado, i por la consagración de todos sus empleados al cumplimiento de sus deberes”(B.B.C, 1873, 782, n. 857)

Por lo tanto, es un periodo que permite hacer la interpretación libre de determinantes que afecten o desvíen el interés de lo esencialmente educativo en ese momento. Es por ello que se revisarán los archivos de prensa de Cartagena y el Estado Soberano de Bolívar correspondientes a este periodo.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1. General

Analizar las características de las prácticas educativas de los maestros de la instrucción pública de Cartagena en el periodo 1866-1876.

1.5.2. Específicos

- Describir el contexto ideológico, educativo y social de Cartagena en el periodo estudiado.
- Indagar el concepto de práctica educativa de los maestros y sus significaciones pedagógicas en la instrucción pública de Cartagena.
- Caracterizar las prácticas educativas de los maestros de Cartagena en el periodo estudiado desde sus esencias principales.

2. MARCO DE REFERENCIA

Las prácticas educativas han sido concebidas en nuestro país como un espacio de indagación e investigación histórica desde diversas perspectivas que incluyen análisis de tipo social, cultural, político y pedagógico. En el campo pedagógico, Gabriela Ossenbach y Olga Lucía Zuluaga, en un trabajo titulado “*Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos*”, inicia el estudio de las prácticas pedagógicas desde la época de la colonia hasta llegar al siglo XX. En este proceso investigativo, parte de la consideración de la enseñanza como objeto de saber, posicionando la investigación histórica como un elemento de convergencia entre la historia de la Educación y la historia de la Pedagogía. En la historia de la Pedagogía, Zuluaga destaca el análisis de los cambios en los métodos de enseñanza y en la legislación educativa referida al momento histórico y político en el que se generó. Asume, además, la historia de las Ideas como el marco metodológico para explicar la toma de conciencia de los individuos en marcos históricos concretos. Su trabajo ofrece una mirada totalizante del problema sin detenerse en la especificidad de los contextos (Ossenbach & Zuluaga, 2004).

En esta misma línea, Miryam Báez Osorio, en su trabajo “*La Educación en los orígenes republicanos de Colombia*”, se refiere al desarrollo de la educación colombiana en las primeras décadas del periodo independiente. En este trabajo, selecciona dos momentos históricos importantes: el primer momento es en 1821 cuando, después del Congreso de Cúcuta, se formularon las bases de la educación de la República de la Gran Colombia; y el segundo en 1844, momento durante el cual se plasmó el Plan de estudios de Mariano Ospina Rodríguez cuyo objetivo fue la reorganización de la educación granadina (Báez, 2006).

Algunos de los planteamientos esbozados en este trabajo son retomados después, por esta investigadora, en el texto “*Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical 1870-1886*”, donde destaca la formación de los maestros en la historia de la educación para atender las políticas educativas promulgadas por el Estado. El objeto de estudio en este caso, es el proceso educativo que permitió crear y organizar las Instituciones normalistas encargadas de formar los maestros para la educación primaria del país y para la enseñanza secundaria. Miriam Báez se propone analizar la dinámica educativa durante dos décadas de la segunda mitad del siglo XIX, décadas esenciales marcadas por el pensamiento educativo dentro de la ideología del radicalismo colombiano. Esta investigación ofrece un punto de referencia para abordar el estudio de las prácticas educativas desde una perspectiva general (Báez, 2004).

Por su parte, Óscar Saldarriaga Vélez, en su texto titulado “*Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*”, realiza un análisis histórico que da cuenta del trabajo de los maestros dentro del sistema educativo colombiano haciendo énfasis en el modelo pedagógico utilizado en

Colombia desde inicios del siglo XIX hasta el siglo XX. Este trabajo se enmarca dentro del conjunto de historias sobre la práctica pedagógica colombiana, y en él se explica el papel que jugó la práctica pedagógica en la pugna por la construcción de lo social en nuestro país. Es importante destacar la posición del autor cuando afirma que en el Estado colombiano se empezó a hablar con claridad de una función social de la educación, en su sentido moderno, en el momento en que fue propuesta la reforma instruccional liberal de 1870 (Saldarriaga, 2003).

Carlos Baladines, en su escrito *“Historia de la Educación y el pensamiento pedagógico ecuatoriano del siglo XIX”* (Ossenbach & Zuluaga, 2004) habla del proceso del pensamiento pedagógico ilustrado desde la Colonia a la República, plantea que el desarrollo de la educación del Ecuador no debe ser asumido sólo como un hecho académico, en tanto que educar suponía escolarizar, establecer unidad, conformar los nacientes estados, universalizar la cultura e impulsar el progreso.

Humberto Quiceno, en *“Crónicas Históricas de la educación en Colombia”* narra los acontecimientos que caracterizaron el tránsito de una sociedad colonial a una independiente (Quiceno, 2003). Elabora un análisis de la educación en los Estados Unidos de Colombia en el periodo en el que se instauran las políticas liberales durante el periodo radical también indaga sobre el ideal republicano y los cambios que se suscitaron a nivel de la educación partiendo de las formas en que circulaba el saber, la organización de la educación, las ideas pedagógicas y la formación del modelo de hombre republicano. Quiceno considera el Decreto de 1870 como “la cima de la totalidad de las aspiraciones de la primera sociedad”. Considera, además, que la constitución de 1886 no constituyó la verdadera síntesis de esta primera sociedad, como sí lo constituyó este Decreto.

De igual importancia para este proyecto son las investigaciones sobre la educación en las que sobresale el aspecto político. Un ejemplo de ello es el trabajo *“Legitimidad y Cultura”* de Jorge Enrique González que indaga sobre el proceso de desarrollo de la reforma educativa durante los gobiernos liberales y bajo la vigencia de la constitución federal en Colombia. En primera instancia, J. González reconstruye el proceso histórico de la reforma de la instrucción pública en el Estado de Cundinamarca, la manera cómo se aplicaron los lineamientos del Decreto Orgánico en la práctica y el significado de las innovaciones pedagógicas que se realizaron en dicha práctica. En una segunda instancia, hace referencia al proceso de legitimación del Estado Nacional colombiano durante el federalismo y al proceso educativo como escenario para “fundamentar en Colombia una ética laica” (González, 2005, p. 12).

Jairo Ramírez Bahamón, en *“Esplendor y ocaso del proyecto de escuela liberal”*, analiza la educación en el departamento del Huila bajo el gobierno liberal y presenta un análisis del proceso educativo en los diferentes escenarios del departamento del Huila en el siglo XIX, desde su surgimiento

como provincia. También estudia la influencia de las ideas ilustradas que orientaron “la construcción de la escuela oficial”, pasando por el periodo en el que se anexa la provincia de Neiva a Cundinamarca con trágicas consecuencias para la educación y la escuela pública de ese momento. Posteriormente, se sitúa en la época del liberalismo en el que recobra importancia la escuela pública, “laica y obligatoria, que debía trascender la anacrónica metodología lancasteriana”, y evalúa sus conquistas en la trascendencia a “la escuela moderna” (Bahamón, 2007).

Haciendo referencia al proceso de transición de la educación desde los tiempos de la colonia a la república, la investigación de Bárbara Yadira García Sánchez, enmarcada en la perspectiva de la historia social de la educación, recrea los tiempos de la educación doméstica en la segunda mitad del siglo XVIII hasta llegar a la educación pública en la primera mitad del siglo XIX. Analiza los cambios en la educación que se gestaron a partir de esta transición en la que la responsabilidad de la educación se desplaza de la familia a la educación oficial republicana. Este estudio incluye a los padres de familia, los maestros, la Iglesia Católica, el gobierno Español y el Gobierno Republicano y sus políticas. Por otra parte, examina las ideas lancasterianas, su método, el plan de estudio y su “influencia en la educación colombiana en los inicios de la vida republicana”. Este estudio, también hace mención de las ideas utilitaristas de Bentham, rechazadas por “los partidarios de la tradición”, lo que significó una grave amenaza para la formación de los jóvenes en las escuelas. En este asunto, B. García da cuenta del enfrentamiento entre “el tradicionalismo y las nuevas tendencias modernistas y demoliberales en su defensa por las libertades” (García, 2007).

Continuando con los antecedentes del período en estudio, la investigación “*Crónica del desarraigo*”, reseña histórica realizada por los investigadores Alberto Martínez Boom, Carlos Noriega y Orlando Castro (1989) revela las condiciones y realidades que han acompañado al magisterio desde sus orígenes hasta la época colonial, haciendo énfasis en la vigilancia y el control ejercidos por parte del poder estatal reinante. Este trabajo permitirá demostrar cambios en el oficio del maestro durante la segunda mitad del siglo XIX en Cartagena.

Otra investigación que estudia la práctica educativa desde una perspectiva política (Cardona, 2007) del periodo en cuestión, es el trabajo titulado “*La Nación de Papel*” de Patricia Cardona Zapata. En éste se estudia el tema de la modernidad, racionalización y transformaciones sociales y políticas ocurridas entre 1870 y 1876 en los Estados Unidos de Colombia; a su vez se alude al auge escolar característico del periodo radical evidenciado en la apertura de escuelas, en la llegada de maestros alemanes, en la organización administrativa del ramo de la instrucción, en la reglamentación de los planes escolares y en la creación de políticas de textos escolares coherentes con la modernización política y cultural que implicaba la reforma política educativa del momento, impregnada por un liberalismo radical basado en la libertad individual, de culto, de pensamiento y de prensa. Considera los textos como

elementos esenciales en la comprensión de “la articulación entre política y sociedad, entre idearios y prácticas, entre proyectos políticos y mecanismos de difusión” Cardona (2007).

La escuela también ha sido objeto de estudio como elemento constitutivo de las prácticas educativas. Esto lo muestra Alejandro Álvarez Gallego en su trabajo “*Y la escuela se hizo necesaria*”, en el que hace un acercamiento a la escuela como “acontecimiento” y considera que su proceso ha sido producto de luchas, rupturas y acomodamientos en el plano de lo simbólico y físico durante el siglo XIX. Hace un recorrido por la forma como se instituye la escuela, por sus procesos creación y por las fuerzas que subyacen en su existencia como producto de la oposición que permitió su sustentividad. Al mismo tiempo, analiza las prácticas que marcaron los límites de la escuela, sus fines, su funcionamiento y su estructura desde dos perspectivas que tienen en cuenta el pensamiento de la época y el poder que la construye como “dispositivo que la viabiliza escolarizando la población” (Alvarez, 2004).

Atendiendo a la temática de estudio, se pueden mencionar investigaciones de corte histórico que hacen referencia al proceso ideológico liberal desde diferentes espacios y escenarios. En una perspectiva política se pueden agrupar los trabajos de Mónica Mejía Osorio, quien pretende demostrar que una de las principales intenciones de la dirigencia liberal del Estado Soberano de Bolívar fue la popularización de la Instrucción Pública en todo el conjunto de la sociedad, especialmente los sectores populares. Para sostener esta afirmación, se vale de información estadística que permite evidenciar el aumento en número de las escuelas en los años posteriores a la instauración de la Reforma. Este trabajo se sustenta en el análisis de los aspectos políticos de la educación y lo organiza partiendo de los antecedentes y las implicaciones de esta reforma en el Estado Soberano de Bolívar, también referencia la creación de escuelas en Cartagena y las Instituciones de formación de maestros. Aunque en el trabajo se describen los métodos pedagógicos y se hace referencia al maestro, no se le otorga el lugar que debe tener como dinamizador de esta propuesta de Instrucción Pública. Finalmente, hace un balance de los obstáculos y los logros obtenidos en el Estado Soberano y la ciudad de Cartagena (Mejía, 2005).

Tomando en cuenta a la Historia social de la educación en el Estado Soberano de Bolívar, como espacio de investigación, William Malkún Castillejo, realiza un estudio donde analiza las resistencias al sistema educativo impuesto por los liberales. En su trabajo, describe las prácticas educativas y las políticas del período en cuestión, para ello tiene en cuenta algunas fuentes primarias entre las que se destacan la prensa oficial y no oficial del Estado de Bolívar e informes de gobernadores e inspectores de instrucción pública. Malkún hace un análisis muy completo del desarrollo y organización del Estado de Bolívar en su componente demográfico y en su estructura ocupacional. También se centra en el aspecto político y social del Estado profundizando en el comportamiento social y político, el poder, la movilidad social, la cultura

política popular, la política rural, las resistencias y el papel del clero en el desarrollo político de la época.

Malkún dedica un espacio considerable al tema de la Educación Popular propuesta por los radicales. Por ello, hace referencia a los antecedentes, al discurso liberal, a la manera cómo la reforma de 1870 incidió en el ámbito educativo en la organización escolar, a la inspección y a la administración; los tres pilares en los cuales se sustentó este proyecto de modernización educativa. En el estudio, se hace el análisis de los alcances de la Escuela Normal y la formación profesional a cargo del colegio del Estado.

Entre las consideraciones generales, Malkún señala que no existieron mayores resistencias en el Estado Soberano de Bolívar frente a las reformas educativas que proponían la laicización de la educación, pues aunque la cultura aceptó la religión en la formación del ciudadano la práctica del credo se hacía casi al margen de la institución; además, existió una relación intrínseca entre los artesanos y el partido liberal, los cuales gozaban de una alta consideración en la sociedad. De otro modo, afirma que la educación se constituyó en un elemento que reprodujo las ideas políticas e intereses de la clase dirigente como respuesta a los nuevos ideales, pero desde una perspectiva racional que no llegó a tomar las dimensiones del racionalismo francés. También considera la precaria situación del maestro y el poco interés de la juventud por acceder a la docencia, explicando como causa esencial el peso de la herencia española que determinaba una propensión por las llamadas profesiones liberales (Derecho y Medicina) y la falta de estímulo de movilidad social para la docencia (Malkún, 2008)

Por su parte, en un estudio centrado en lo regional, Carlos Alberto Domínguez apunta a la reconstrucción histórica de las prácticas educativas en Barranquilla en el mismo periodo que constituye el marco temporal de esta investigación. El interés principal del trabajo en mención, lo constituye la realización de un estudio descriptivo y hermenéutico que permitió abordar los elementos conceptuales de las prácticas educativas en las Instituciones de nivel primario en Barranquilla, atendiendo a sus planes de estudio, el papel que cumplieron los textos escolares, el concepto de escuela y el contexto político ideológico en el que los maestros desarrollaban esas prácticas educativas.

El autor divide el período de estudio en dos etapas: el primer momento cubre los años de 1863 hasta 1869 y el segundo cubre el periodo comprendido entre 1870 y 1876, dando cuenta de etapas diferentes con relación a la política educativa. Domínguez considera que aun cuando la educación era prioritaria en el discurso radical, no había muestras claras de interés por ella. Pasa entonces, a realizar una descripción de la estructura organizativa, del espacio, del mobiliario, del material didáctico, de las ayudas educativas y de los tiempos.

Se evidencia en este trabajo, una tendencia a describir la labor pedagógica, el desempeño y papel de los actores dando cuenta del uso que se hacía del

modelo lancasteriano como método utilizado en la enseñanza. Por otra parte, haciendo uso de la Prosopografía, infiere detalles sobre la vida de algunos maestros de la época y sobre el contexto de la ciudad. Este trabajo representa un gran punto de referencia para el proceso investigativo que se pretende, aunque es abordado desde una perspectiva general que deja por fuera el discurso pedagógico (Domínguez, 2008).

Es importante mencionar el trabajo de Luisinho Salas sobre “La Educación, Maestro y Ciudadanía durante el Liberalismo Radical: El caso del Estado Soberano de Bolívar 1870-1886” En éste se hace un análisis de la situación de la educación en el Estado Soberano de Bolívar enfatizando en la situación económica y la organización. Su autor se refiere a las características del Maestro desde una visión política; mirado como un funcionario, como un sujeto político sin hacer alusión a su práctica educativa como esencia del quehacer del maestro (Salas, 2009)

Por otra parte, la investigación de Luis Reyes, sobre “La Escuela Normal de Cartagena: Una tradición Formativa 1848-1885” hace referencia a la formación de maestros desde una institución que cobra reconocimiento en esta época, como lo es la Escuela Normal. Este trabajo se constituye en un referente obligado para la investigación sobre la caracterización de las prácticas educativas de los maestros del siglo XIX puesto que se sitúa en el contexto específico de Cartagena y Bolívar.

En este trabajo, se hace una descripción de la organización de la Escuela Normal atendiendo a los planes de estudio, la evaluación, los contenidos, la asistencia. Así mismo, hace una descripción de forma burocrática de la instrucción pública en Bolívar y la provincia de Cartagena. Luis Reyes no toca en su trabajo la práctica educativa de los maestros de Bolívar o la provincia de Cartagena como parte primordial de su investigación (Reyes, 2010).

2.1. Una Aproximación Conceptual de La Práctica

Para conceptualizar la práctica educativa, es necesario remitirnos primeramente a los conceptos de práctica y educación. La práctica se concibe como “ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas, uso continuado, costumbre o acto” (Diccionario de la real academia de la lengua, 1992) para Zambrano es “un modo de hacer, unas formas de decir, un ejercicio reiterado e imbricado en un campo simbólico de creencias, modos y disposiciones” (Zambrano, 2006); una práctica, entonces, concreta un horizonte inmaterial que se constituye por ideologías, influencias externas, reflexiones, maneras de ver el mundo, intereses y mecanismos de poder.

Es importante también remitirse al concepto de educación que se asume desde los planteamientos de Emilio Durkheim, quien la concibe como un proceso comunicativo entre las distintas generaciones “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (Ávila, 2007, p. 27)

De este modo, una Práctica Educativa, puede ser pensada como lo plantea Kemmis: "Algo que hacen las personas [...] una forma de poder; fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores" (Carr, 2002, p. 17). Es decir; son las formas que asume este proceso de comunicación entre generaciones y puede ser de múltiples modalidades.

Según Ávila Penagos, la práctica puede realizarse entre padres e hijos, profesores y alumnos, puede ser ocasional o permanente, presencial o a distancia, puede ser pública o privada, puede clasificarse de acuerdo a las finalidades como: religiosa, militar, política, patronal, y según la ubicación social puede ser elitista o popular (Ávila, 2007).

La consideración para Gimeno Sacristán, sobre la práctica, es que "la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos" (Gimeno, 1991, p. 241) de esta manera reitera la complejidad de la práctica, considerándola en términos de amplitud que no permite una concepción restringida de ella, por tanto, está configurada por determinantes que se encuentran en el plano subjetivo y en el plano del hacer, el cual le da el carácter y su sello distintivo.

De igual forma Zabala Vidiela, la considera, retomando Gimeno Sacristán, como "algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, hábitos pedagógicos, etc." (Zabala, 1995, p. 44). El carácter complejo de la práctica está determinado por influencias de diverso sentido: organizativo, cultural, por las maneras de concebir el mundo, de acercarse al conocimiento, por las formas de hacer y sus posibilidades físicas y por las influencias políticas e ideológicas, es decir, se ubica en un contexto socio histórico. Para este autor la "estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes" Zabala (1995).

Todas estas prácticas educativas tienen una propiedad común que consiste en la "acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente, en vista de adaptar ésta al medio social en la que está llamada a vivir" (Durkheim, p. 105 1976, citado por Ávila 2007) en palabras de Durkheim esta diversidad de prácticas se entrelazan en un sistema que les da cierta unidad; el sistema educativo como resultado de la "interrelación de prácticas" y "la interacción de actores "orientados hacia la búsqueda de un mismo fin. Por lo tanto,

las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros, sino que, para una cierta sociedad, se dan unidas en un mismo sistema, cuyas partes concurren, todas ellas a un mismo fin: es el sistema educativo propio de ese país y de ese tiempo. Cada pueblo tiene el

suyo, como tiene un sistema moral, religioso y económico(Durkheim, p.105 1976, citado por Avila 2007)

Teniendo en cuenta la multiplicidad de prácticas y los diferentes actores que pueden intervenir en una práctica educativa, es necesario según Carr (2002) que

Cualquier persona que se ocupe en tareas educativas debe poseer ya alguna teoría (...) en virtud de la cual se desarrollen sus prácticas y se evalúen sus logros. Es más, las teorías que guían las prácticas teóricas y las que orientan las prácticas educativas comparten ciertas características comunes. Por ejemplo, ambas son, en gran medida, productos de tradiciones existentes y vigentes y, en cuanto tales, constituyen las formas de conceptualizar la experiencia que se considera adecuada a los contextos sociales en los que se desarrollan sus prácticas respectivas. .. Cada forma de pensamiento emplea un conjunto interrelacionado de conceptos creencias, supuestos básicos y valores que permiten interpretar las situaciones y los hechos de manera adecuada a sus propios fines. (Carr, 2002, p. 58)

Con respecto al planteamiento anterior Carr considera que la práctica educativa debe contemplarse como algo construido y esa construcción debe tener una significación:

Puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista la práctica no es un mero hacer. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones, sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología.(Carr, 2002, p. 23)

Bedoya considera que “la educación participa del carácter histórico del hombre entendido en su ser social” (Bedoya, 2005, p. 30) por lo tanto “la práctica educativa está determinada históricamente: toda acción educativa como parte de dicha práctica o elemento se desarrolla o acontece en el contexto histórico de la formación social” Bedoya(2005).De acuerdo con este planteamiento es importante situar la práctica educativa en un sistema educativo que permita hacer las comprensiones y reflexiones pertinentes desde una mirada amplia y no reduccionista e inmediateista.

Según Durkheim citado por Avila Penagos un “sistema educativo es un producto de la historia”(Avila, 2007, p. 60) y en él se contiene los vestigios de unas formas de concebir la educación en una época determinada.

“Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a hacer este conjunto de máximas que dirigen la educación en la actualidad; toda nuestra

historia ha dejado rasgos allí, como también la historia de los pueblos que nos han precedido”(Durkheim, p.62 1976, citado por Avila 2007)

Para otros autores como Jurjo Torres, los sistemas educativos se relacionan con otros aspectos de la sociedad, de tal manera que su incidencia es mutua en los cambios de cada uno:

De ahí que, a la hora de reflexionar sobre la política educativa, sobre las instituciones escolares y los currícula que planifican y desarrollan, sea necesario contemplarlos desde ópticas que van más allá de los estrechos límites de las aulas” esto quiere decir que “la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio histórico concreto en el que cobra un auténtico significado. (Torres, 2005, p.13)

Para Castro Parra, el sistema educativo es un proceso de socialización en el que participan diferentes actores que lo dinamizan y en el cual de manera

consciente o inconscientemente movilizan múltiples significados a través de sus concepciones, prácticas, y discursos conforme a determinadas épocas históricas; a los ambientes y culturas de los aprendizajes; a la naturaleza de las ciencias y las disciplinas; y a las tendencias y fuerzas desarrollistas que excitan al mundo.(Castro, 2008, p. 39)

Lo planteado anteriormente demuestra la complejidad de la práctica y la necesidad de comprenderla enmarcada en un sistema político-social, esto es, un sistema educativo que le otorga un carácter categórico a través de la escuela como espacio socializador de esa práctica en la que se producen procesos comunicantes de la cultura. Jurjo Torres al respecto plantea “que en el sistema educativo aparece un puente esencial como espacio socializador de las prácticas educativas que permite el fluir y el deslizamiento de la cultura la escuela, condicionada por las diferentes “ideologías y dimensiones de la sociedad”, Torres (2005, p. 20).

Retomando el concepto de práctica educativa, se puede pensar como un proceso intencionado, producto de los esquemas de pensamiento, permeados por las exigencias del contexto; por el momento histórico, la interacción con los otros y las otras, los aprendizajes, las construcciones realizadas, entre otros aspectos. Para Carr, la influencia del momento histórico es determinante en la tarea de asumir posturas teóricas por parte del maestro:“los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia: son formas de pensar heredadas, en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligible y coherente”, Carr (2002).

Estas formas de pensar varían de acuerdo a las épocas y a los contextos, por tanto, es relevante en este caso, hacer un breve recorrido en el tiempo, para comprender el devenir de algunos tipos de prácticas educativas que marcaron

el desarrollo educativo de la humanidad. Es por ello, importante para este objetivo retomar algunos aspectos del análisis realizado por Jaime Jaramillo Uribe en su obra : Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura (1990) en el que hace un acercamiento a las ideas referidas al hombre en los distintos escenarios de la historia de la sociedad desde el punto de vista de occidente. En este orden de ideas, la práctica educativa es diferenciada en los diversos contextos; en la Grecia antigua, por ejemplo, el ideal de formación se sostenía en el imaginario del “hombre como héroe, cuyo principio de formación espiritual es el honor” Jaramillo (1990). Por esta razón, su afán por alcanzar sus logros y metas y la seguridad de obtenerlas hacía de su imagen un ser poderoso. Se dice que “el griego admiraba a la eficacia, tenía por ideal al hombre esforzado y poderoso que sabe lo que quiere y que puede conseguirlo; su concepción del Areté se identificaba en gran parte con la de la capacidad para lograr el éxito”Compleston (2004, p. 1-21).

Estas formas de concebir el mundo se implicaban en un modelo de educación, en unas prácticas singulares en las que todo el esfuerzo apuntaba a la construcción de este hombre que yacía en sus imaginarios, anhelos y sueños.

Era la época homérica de la pedagogía, considerada por Jaramillo Uribe, en la cual la sociedad griega tenía como sustento el pastoreo y la tierra, con muy pocos desarrollos urbanos. La incidencia de la literatura fue vital en la construcción de una identidad cultural a través de la Ilíada y la Odisea como dispositivos que permitieron la educación de las masas, como lo confirma el autor: “[era] “una sociedad compleja, dividida en clases sociales... el hombre libre era el que poseía un patrimonio, aunque no fuese sino un caballo. Tener y montar un caballo era ya un distintivo nobiliario. Para este hombre libre, caballero, se crea una educación en la cual se habla a través de la Ilíada y la Odisea” Jaramillo (1990, p. 19).

El valor educativo de estas obras se le atribuye debido a que [fueron] “los textos en que el griego aprendió a leer, de ellas aprendió la sabiduría y en ellas modeló su carácter”; Jaramillo (1990,p.20) estos textos permitieron ampliar los conocimientos en “gramática, retórica, las maneras de la vida mundana, los ideales de la vida; hasta los rudimentos de algunas técnicas como el deporte y la caza y algunas ciencias como la medicina”, Jaramillo (1990, p. 20)

Cuando el sujeto cobra el lugar del centro de la reflexión para los griegos surgen los sofistas, como una respuesta al “fracaso de la antigua filosofía griega “Jaramillo (1990); este hecho marcó un cambio en la concepción de su pensamiento.

Para los antiguos “la búsqueda de la verdad objetiva “Jaramillo (1990) era su principal interés, mientras que “los sofistas tenían unos fines prácticos y no especulativos “Jaramillo (1990). De esta manera se convirtieron en dinamizadores de la instrucción y la educación “a los sofistas sí que les fue esencial rodearse de discípulos, puesto que trataron ante todo de enseñar”; Jaramillo (1990) se perfilaba entonces una nueva idea de maestro y su función

en la sociedad, porque “la aparición de los sofistas sirvió para mucho, para introducir líneas de crítica al estado social y político existente, para tomar más en cuenta lo humano en la educación” (Zapata, et al 1994, p.23)

La revolución de estas nuevas prácticas educativas tuvieron como eje la nueva mirada del hombre y la sociedad, mirada que percibe al hombre y la sociedad como obras, como creaciones susceptibles de mejoramiento continuo, es decir, que tanto el hombre como la sociedad deben ser pensados como entidades que pueden transformarse.

La importancia universal de los griegos, como educadores, deriva de su nueva concepción de la posición del individuo en la sociedad (...) aparece el comienzo de la historia griega como el principio de una nueva estimación del hombre (...) los griegos buscaron la ley que actúa en las cosas mismas y trataron de regir por ella la vida y el pensamiento del hombre. (Werner, 1992, p.263)

En esta misma línea, los griegos explicitan la ley que orienta a la naturaleza, al hombre y a la sociedad en general; dicha ley no es otra que la sistematicidad del logos y de la razón. De esta racionalidad, la cultura griega infiere principios orientadores de su ser y su quehacer.

Los sofistas se caracterizaron por impartir una “educación liberal”(Abbagnano & Visalberghi, 1995, p.32) su acción pedagógica se basaba en “lecciones públicas en las ciudades” Compleston (2004, pp.1-23) las conferencias, debates, lecturas “hacían profesión de enseñar el arte de la palabra, de instruir y entrenar en la virtud política por excelencia, en la virtud de la nueva aristocracia del talento y la habilidad” Abbagnano & Visalberghi (1995).

Otro análisis, que el autor realiza, hace referencia a la cultura romana, la cual respondía a otra forma de pensamiento, a diferencia de la exquisitez y el gusto refinado de los Griegos, la cultura romana defendía un imaginario “de hombre de campo”, Jaramillo (1990, p. 53) el ideal de hombre para la educación se ajustaba a la posesión de ciertas virtudes como: “frugalidad, realismo, idea de propiedad rústica, firme sentido familiar, hasta una cierta mezquindad”, Jaramillo (1990). Al mismo tiempo, la manera de concebir la educación de los niños marca una gran diferencia con la cultura griega; le otorga gran responsabilidad a la mujer, en cuanto ésta se dedica a la formación en los primeros años, al respecto Jaramillo Uribe (1990) plantea: “La historia romana está llena de casos en que la madre influyó decisivamente sobre la educación de muchos grandes hombres: Cornelia sobre los Gracos; Aurelia madre de César; Atia, madre de Augusto”. Jaramillo (1990, p. 55)

Sin duda alguna, la familia era un actor fundamental en este proceso; el niño pasaba de la educación de la madre a la educación del padre, quién le aportaba los principios para figurar en la vida pública o en la vida militar: “El pater familias era considerado el verdadero educador...el joven romano era iniciado en la vida pública por el padre, lo mismo que dirigido en el ejército cuando llegaba a la edad militar”, Jaramillo (1990, p.55).

Ahora bien, el ideal de hombre se sostenía en el “servicio a la patria y la devoción por el sacrificio”, Jaramillo (1990, p. 55) superando los intereses particulares y sobreponiendo el interés general, el cual está determinado por la lealtad a la patria como signo de tradición familiar y arraigo cultural. Cabe resaltar que la educación se convirtió en un aspecto importante para los emperadores romanos, prueba de ello, lo anota el autor de la siguiente forma: “Vespasiano ordenó que los maestros fueran pagados con fondos del tesoro imperial y Antonio Pío otorgó privilegios excepcionales a los profesores, entre ellos la exención de impuestos”, Jaramillo (1990, p. 60).

Continuando con el seguimiento, es necesario agregar que en esta época la labor del maestro fue considerada como una oportunidad de ascenso social: Jaramillo (1990) plantea que: “Cantidades muy considerables de personas se dedicaban a la enseñanza como una manera de ascender en la escala social. Era una forma de alcanzar la libertad del esclavo”

Por otra parte, el autor también realiza un análisis de la época medieval, en la cual se puede decir que las prácticas educativas tenían su sello identitario; regidas por las determinaciones del poder clerical, avaladas por el poder de dios como principio y fin de todas las cosas. Estas prácticas rompen con la herencia helénica, posicionándose un tipo de prácticas piadosas como la descrita por Jaramillo Uribe: “la práctica del silencio”; dispositivos que van configurando un nuevo ideal de hombre, en el cual la intimidad y la fe se constituían en aspectos fundamentales para cumplir con ese ideal cargado de misticismo que permaneció como elemento distintivo de la vida de las gentes de esa época. Lo anterior se evidencia desde el planteamiento del autor: “La escuela medieval tenía horas de silencio como horas de gramática. El silencio contribuyó a desarrollar el sentido de la vida íntima, tenía un propósito evidentemente místico y fue un rasgo particular y podríamos decir una invención de la escuela monástica de la Edad Media” Jaramillo (1990, p. 71).

De igual manera, Aníbal Ponce (2001) considera que en un momento del periodo medieval “La teología por supuesto estaba en el centro de sus preocupaciones pedagógicas” debido a que el hombre sabio se concebía en la medida de su relación con Dios; “Amar y venerar a Dios...era la suprema aspiración del sabio” Ponce (2001, p.115) de esta misma forma, el autor plantea que esta época fue marcada por la “disciplina violenta “como dispositivo regulador de las libertades y mediador del buen juicio. Ponce (2001, p. 115)

La transformación de las ideas por las nuevas formas de pensar en Europa a partir del siglo XV produce un cambio de matiz en las prácticas educativas, éstas se recrearon desde el renacer de la “antigüedad clásica” Jaramillo (1990)plantea que en esta época “la filosofía escolástica pierde el cetro y se estudia con más ahínco a Platón; la filología y la historia ocupan el centro de la enseñanza”. Jaramillo (1990, p. 73)

Por otra parte, el ideal de hombre respondía a la importancia de las letras y de las armas, con una clara concepción de la “diplomacia y del gobierno” Jaramillo (1990, p. 73) inspirado en el pensamiento de Montaigne y Locke. Esta época según el autor “Inicia una fuerte reacción contra la educación retórica y pedante que en cierto sentido fue uno de los legados de la antigüedad” Desde este referente ideológico se conciben unas prácticas educativas que inspiradas en este pensamiento, censuran “la educación libresca, memorística y pedante ” para la configuración de “un hombre conocedor de hombres y realidades sociales “Jaramillo (1990),pero también, con una “Formación profesional” reconociendo el “carácter utilitario de la educación “Jaramillo (1990) como respuesta a las necesidades e intereses económicos del momento en que Inglaterra se perfilaba como una potencia económica del mundo occidental., en la cual el desarrollo de sus instituciones políticas permitirían en la posteridad la aparición de un capitalismo que daría origen a un desarrollo industrial moderno. El autor lo concibe de la siguiente manera: “Por eso el eje de la historia a partir del siglo XVIII y hasta finalizado el siglo XIX, ha pasado por Inglaterra, y en cierto sentido la historia de estos tiempos ha sido la historia inglesa”. Jaramillo (1990, p.83).

En este proceso de transición de las ideas ligado a cambios históricos, políticos y económicos, se enfrenta pues, la concepción del mundo a un constante movimiento; surge la modernidad considerada por Rómulo Gallego como: “Ese cambio intelectual que hace posible la primera revolución científico-tecnológica, ese estado de la conciencia que permite la mirada científico-matemática sobre el mundo y que dará lugar a la sociedad que se vive en la actualidad y que continuará en el siglo venidero”(Gallego, 1992, p. 25)

Es esta plataforma ideológica la que permite al hombre despojarse de las cadenas ideológicas que oprimían su pensamiento y “del viejo ideal de la vida contemplativa” Gallego (1992, p.25) para abrir las posibilidades de creación y liberación del espíritu humano. De esta forma se retoma la acción del hombre sobre la naturaleza que se evidencia según Tenenti, citado por Augusto Hernández Becerracon:

Una nueva oleada de descubrimientos que modifican dramáticamente el modo de vida de los europeos y su visión del mundo. Es una época subversiva contra la tradición, generosa en grandes visionarios y ambiciosos reformadores sociales, artísticos, políticos, científicos y religiosos. En lo económico, la modernidad está directamente asociada con el ascenso de la burguesía y el consecuente crecimiento del volumen de los negocios, la acumulación de enormes capitales, el fenómeno del mercantilismo y el desarrollo del espíritu mercantilista. En lo político, con la formación de nuevos Estados territoriales extensos y la aparición de numerosas monarquías bajo el signo absolutista. En lo social con la formación de grandes núcleos humanos, dotados de organización política propia e identificados por fuertes lazos culturales que los unen y movilizan eficazmente. Se trata de las naciones que se cohesionan por una emoción nueva, el espíritu nacionalista que comparten quienes se sienten iguales por hablar la misma lengua, vivir en la misma región y estar gobernados por el mismo príncipe. Primero

en Inglaterra y Holanda y posteriormente en otros países, la conciencia nacional empieza a transformar las actitudes colectivas y la geografía continental. Irrumpe así en la historia un nuevo factor: el Estado Moderno, bajo el ropaje de Estado Nacional”(Hernández, 1997, p. 177)

Esta nueva atmosfera ideológica permea las prácticas educativas, de tal forma que todos los esfuerzos realizados por las instituciones en este caso las educativas giran en función de la construcción del Estado Nacional.

En este orden de ideas, en el siglo XIX se posiciona la educación laica y pública como dispositivos que permitirían la consolidación de ciudadanos que pensarán en el bien del Estado, bajo la libertad y la idea de progreso. Por tanto, la educación era el medio idóneo para fomentar la unidad nacional y el maestro como el sujeto que mediante su práctica podría incidir en la materialización de los anhelados ideales liberales.

Estas prácticas educativas tenían una impronta ideológica demarcada por el discurso político liberal que las hacía singulares con unas características determinadas por las influencias del pensamiento de la época y las condiciones inherentes al contexto.

3.DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO

La metodología utilizada está soportada en un enfoque histórico-hermenéutico; histórico porque nuestro campo de indagación son las fuentes de prensa de informes sobre instrucción pública de Cartagena en el periodo comprendido entre 1866 y 1876. Estos informes constituyeron dispositivos de control para regular el funcionamiento de las instituciones educativas y encierran una gran riqueza de fuentes que dan cuenta de la situación de la educación en el periodo en referencia. Por lo tanto, se considerarán diferentes compilaciones entre las cuales se destaca la compilación realizada por Daisy Caicedo Martínez y Aracelly Maldonado Muñoz (2008) la cual integra diferentes clases de informes como: los informes del Director General de Instrucción Pública, informes de Gobernadores, informes de Rectores e informes de visitas. De igual manera, archivos microfilmados de prensa sobre informes de instrucción pública de la Biblioteca Bartolomé Calvo, archivos de prensa del archivo histórico de Cartagena, archivos de referentes bibliográficos de la Biblioteca Fernández Madrid de la Universidad de Cartagena, también archivos del Fondo Pineda del Archivo Histórico de la Nación y la Biblioteca Nacional Luis Ángel Arango y fuentes secundarias para el proceso de triangulación.

Por otra parte, el aspecto hermenéutico está determinado por la implicación de la comprensión y la interpretación de la práctica educativa de los maestros en el periodo radical en la ciudad de Cartagena, rescatando lo pedagógico como eje transversal de la investigación a través de las fuentes, desde un contexto histórico y un enfoque social, que posibilita mayores niveles de comprensión.

La labor hermenéutica en esta investigación tendrá en cuenta los planteamientos de Gerard Radnitzky citado por Martínez en el texto de Jaime López Parra (2001) en cuanto a utilización de un círculo hermenéutico, que permite un nivel de comprensión mayor como producto de su propia dinámica, en el caso de la práctica educativa de los maestros se circunscribe en el contexto histórico y en su ámbito social. Para Gadamer el método hermenéutico lo integran tres momentos: la *subtilitas intelligendi* o comprensión, la *subtilitas explicandi* o interpretación y la *subtilitas applicandi* o aplicación (Gadamer, 1997).

Según Gadamer (1997: 22) la hermenéutica es “la herramienta de acceso al fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido... comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo”. En esta investigación, la comprensión está determinada desde el momento que se concibe la investigación y se acompaña de la indagación en archivos y fuentes que apuntan a dar respuesta a la pregunta de investigación en un ejercicio reflexivo de cuestionamiento a las diversas fuentes; se

formularon preguntas relacionadas con el tipo de documento, el origen, el autor, la fecha de publicación, estructura del texto, el mensaje que comunica, los propósitos, el carácter de la fuente, la intención, el tipo de información, la autoridad del autor, la relación con la investigación, el valor agregado, entre otros.(ver anexo ficha análisis de fuentes). Todo este proceso lo constituye “el contacto con los documentos”(Varguillas, 2006, p. 9), las lecturas detenidas de los informes de instrucción pública que datan del siglo XIX, de las fuentes secundarias, en complicidad con la inquietud investigativa de los sujetos de la investigación alrededor de la historia local de Cartagena, específicamente en el ámbito educativo.

La interpretación, la cual es interpretación analítica, se realiza a través de un análisis de contenido, Varguillas (2006), que consiste en la descripción de los hallazgos y de las proposiciones teóricas de las fuentes, en este caso los informes de prensa y documentos de la época, estos se convierten en argumentos para sustentar las categorías, así que la sustentación se logra mediante unas conceptualizaciones interpretativas, hilvanadas y fundamentadas en lo que nos muestran las fuentes, las fuentes tienen argumentaciones de credibilidad que se convierten en una base interpretativa de alto significado ya que en ellas hablan y se expresan los sujetos de la investigación en sus prácticas, Varguillas (2006), esta técnica permite hacer inferencias alrededor de la investigación. Otra consideración a tener en cuenta es la de posibilitar la empatía entre las fuentes de estudio; en este caso los informes de instrucción pública, puesto que permite ubicarse imaginariamente en el momento histórico para comprenderlo desde su contexto de referencia.

Por lo anterior, esta interpretación de la fuente conllevará a la innovación y la creatividad dentro del proceso investigativo, dando como resultado nuevas formas de organizar y representar conceptualmente el objeto de investigación que para este caso se circunscribe en lo educativo como aspecto diferenciador de la tendencia a la cual han apuntado los trabajos de historia de la educación en Cartagena referenciados en el estado del arte, los cuales se limitan a la descripción de estadísticas, y datos generales que no implican una interpretación desde el quehacer del maestro en su práctica educativa.

De igual manera, la microhistoria se perfila como una forma que permite evidenciar procesos de análisis en unidades pequeñas que den cuenta de la historia local, según los planteamientos de Levi citado por Burke :“se basa en la reducción de la escala de la observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental (Burke, 1993, p. 122) que, de esta forma, permite diversas interpretaciones y construcciones históricas novedosas y únicas; al respecto Ciro Cardozo cita a Fontana y la concibe como “una forma peculiar de historia narrativa”(Cardozo, 1980, p. 15).

Roger Chartier define las características de esta “nueva historia” al señalar que ésta intenta comprender la manera a través de la cual los actores sociales dan sentido a sus prácticas y a sus discursos, las capacidades inventivas de los individuos o de las comunidades y, de otra parte, las presiones, las normas, las

convenciones que limitan, de manera más o menos fuerte, según las posiciones en las relaciones de dominación aquello que es posible pensar, enunciar y hacer (Chartier, 1992).

Por otra parte, los planteamientos de Peter Burke sobre la microhistoria citado por Serna, consideran necesario situar la investigación en el espacio macro-social “siempre y cuando las experiencias se pusieran en relación con las estructuras, cuando las interacciones personales se captaran dentro del sistema social, o cuando lo local fuera contemplado como parte significativa de lo global (Serna & Anacleto, 2004, p. 255-263) Desde esta perspectiva, la investigación que se pretende responde a este interés, ubica el objeto de estudio dentro del sistema social constituido por el escenario de las ideas liberales en el ámbito educativo en la Cartagena del siglo XIX.

Por esta razón, se pretende, entonces, analizar las formas que asumieron las prácticas educativas de los maestros en Cartagena, no sólo como un caso anecdótico o pintoresco, sino como un “proceso de creación signífica” Chartier (1992) en el que cobran relevancia los datos, el saber que se construye y los conocimientos que la constituyen.

Generalmente el método para los historiadores no es una preocupación agravante; el hecho de partir de un fundamento teórico pertinente es suficiente para aportar elementos que permitan la construcción y elaboración historiográfica; se comparte esta significación y de igual manera, las consideraciones de Armando Zambrano (2006, p. 23), al plantear que “el método de investigación limita los actos de comprensión e interpretación, pues impone, en muchos casos, una rigidez al espíritu”.

En este orden de ideas, se partirá de la importancia de la fuente como una plataforma que permita la hilación de los hechos desde los que se posibiliten edificaciones historiográficas. Se tendrá especial cuidado en la selección de las citas pertinentes al objeto de estudio de la investigación y a la dimensión temporal que se ha establecido, privilegiando los archivos de prensa, como escenarios cargados de una riqueza inmaterial que permitirá la construcción de nuevos textos, concebidos como “una producción histórica que resume las formas de pensamiento de una época. Todo lo que contiene un texto informa de los modos de pensamiento de los sujetos, sus prácticas del decir y del hacer”. Zambrano (2006).

3.2 PROCESO METODOLÓGICO

Para realizar el estudio de las prácticas educativas del maestro de Cartagena, fue necesaria la indagación en fuentes de prensa en los cuales se encuentran los informes de instrucción pública del periodo 1866-1876, entre otros, seleccionando las más significativas para el objeto de estudio. Con el fin de profundizar en su análisis, hacer menos densa su interpretación y en atención a lo mencionado en párrafos anteriores sobre la dinamización de la metodología de la investigación histórica, se usa la herramienta Atlas.ti la cual se sustenta en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) de la Escuela de Chicago. Esta herramienta con programas computacionales que cuenta con un software para el análisis de datos cualitativos asistido por un ordenador, contribuye a un mejor aprovechamiento en la sistematicidad de datos cualitativos para los fines de esta investigación permitiendo trabajar con un cúmulo de información de una forma organizada y categorizada. Se constituye en un medio que posibilita analizar los datos que pueden ser textos, documentos históricos, observaciones de campo, periódicos, material audiovisual, entre otros. Este programa contempla cuatro fases que se tuvieron en cuenta en el proceso de la información y las cuales se explican a continuación, Varguillas (2006).

Primero se organizaron las fuentes desde su análisis de contenido; una técnica destinada a partir de ciertos datos que permite hacer inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto, Varguillas (2006) permitiendo así, la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de las fuentes y se asume la responsabilidad de interpretar lo que se lee en ellas determinando y seleccionando las unidades de análisis (citas) que luego fueron reseñadas a nivel intertextual configurando cadenas de enunciados.

La segunda fase consiste en enlazar las unidades de análisis mediante códigos (palabras) que corresponden a un nivel conceptual base que permitió determinar jerarquías entre conceptos.

La siguiente fase de forma escalonada y sistemática, permite hallar a través de un análisis de tendencias aunado a los fundamentos conceptuales y teóricos de los investigadores, y la creatividad investigativa determinar las categorías de primer nivel (subcategorías) las cuales fueron agrupadas de acuerdo a la empatía conceptual para establecer las categorías de segundo nivel (categoría de la práctica), desde estas categorías de segundo nivel a través de enlaces de relación (conectores) pertinentes, creados desde el conocimiento de los investigadores. Se conectan las subcategorías que definen finalmente las características de la categoría central que es la práctica educativa.

La última fase es la Teorización para el ejercicio escritural con base al proceso de triangulación entre las fuentes, las interpretaciones de los sujetos de la investigación, las teorías y saberes.

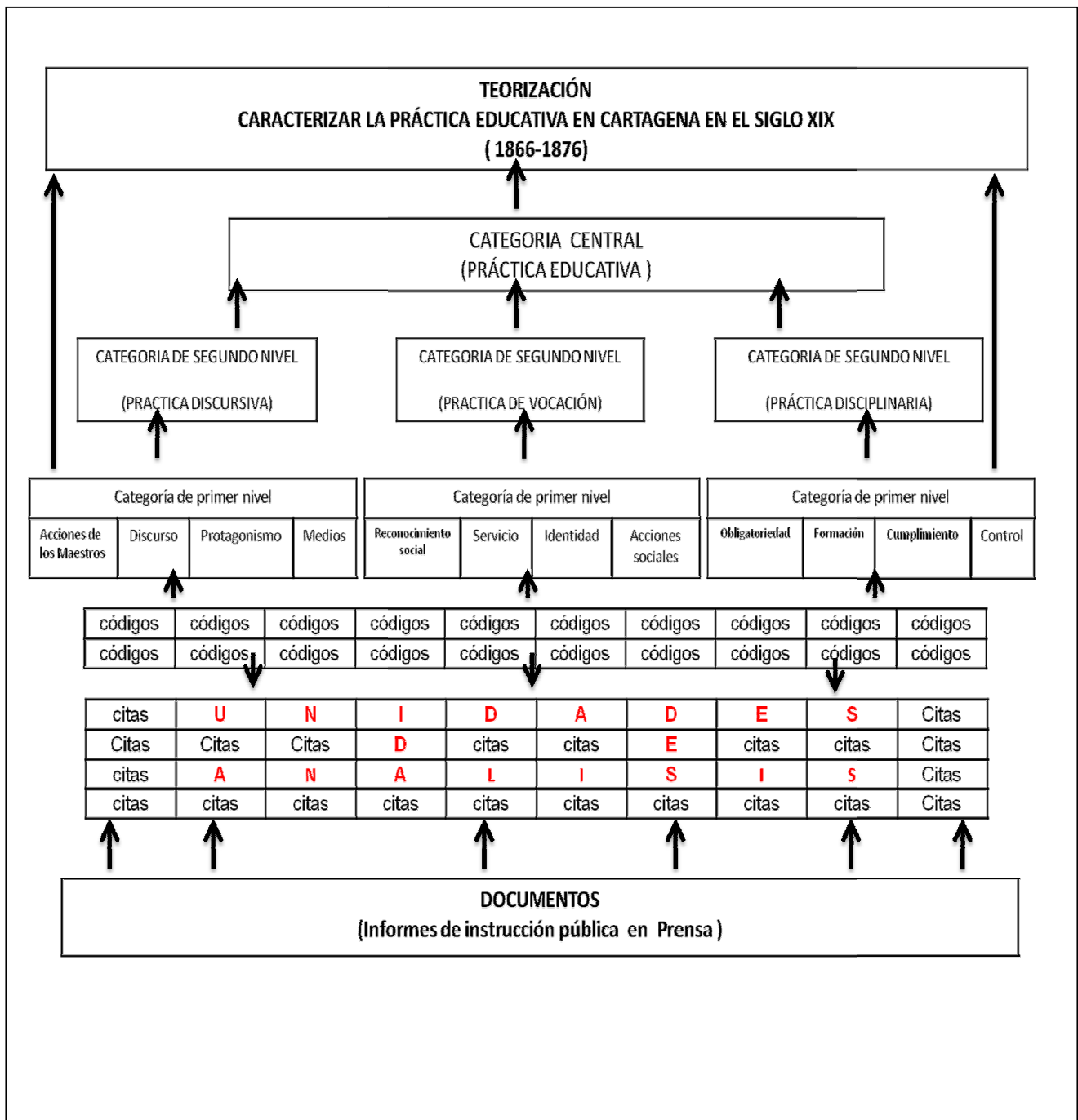
3.3 CATEGORIZACIÓN

En la investigación que nos ocupa, hemos encontrado tres categorías que nos permitieron caracterizar y analizar la práctica educativa de los maestros en Cartagena en el periodo radical las cuales son:

- Una práctica educativa discursiva
- Una práctica educativa de vocación.
- Una práctica educativa disciplinaria o sujetadora.

En el siguiente esquema se ilustra una modelación de la estructura metodológica realizada para esta investigación:

Fuente: adaptación de los investigadores



3.3.1. El Proceso de Hallazgo

El proceso de hallazgo de las categorías podemos enmarcarlo, resumirlo de la siguiente manera:

- Preparación de los datos, lo cual contempló, procesos de lectura de los informes de instrucción pública, selección de informes, digitalización de los informes y su preparación de los formatos de documentos.
- Reducción de datos, este proceso implica seleccionar párrafos en los textos de los informes de la instrucción pública en Cartagena para crear las unidades de análisis (citas) y luego aplicar relaciones entre estas unidades de análisis en distintos niveles a través de acciones de codificación y categorización.
- Organización y presentación de datos, en este proceso, se logró una conceptualización para las categorías de primer nivel resultante del hallazgo en la investigación, luego a esas conceptualizaciones se le realizó una relación entre conceptos y se verificaron nuevos hallazgos o relaciones con otras categorías de primer nivel partiendo de las unidades de análisis creadas.
- Interpretación, en este proceso encontramos la manera de presentar la información hallada desde los informes de instrucción pública presentando textos versus gráficos, el siguiente paso consistió en buscar de acuerdo a un análisis de tendencias agrupaciones en las categorías de primer nivel, posteriormente a través de un proceso analítico–interpretativo se determinaron las categorías de segundo nivel. Logrado lo anterior, se continuó con el enlace de conectores entre ellas para visualizar y describir los gráficos creados para seguir con una lectura y análisis de los mismos y establecer conclusiones a través de la triangulación de los hallazgos en los datos con un análisis de los resultados individuales de cada unidad de análisis creada. De igual forma, se evidenció en el análisis de la práctica educativa de los maestros en Cartagena en el siglo XIX, la contrastación del sistema categorial emergente confrontado con el sistema categorial predeterminado inicialmente al plantear esta investigación.

3.3.2. El Proceso Analítico

El proceso analítico que retomamos es el que plantea Edixon Chacón(2004) en su artículo del uso del atlas. ti como herramienta para análisis de datos cualitativos en las investigaciones educativas, el cual desarrolla los conceptos de codificación, categorización, nivel conceptual y teorización

3.3.2.1. La Codificación:

Taylor y Bogdan citados afirman que en la investigación cualitativa, la codificación es un “modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de datos”(Taylor y Bogdan, 1986, citado por Chacón 2004) Para el procesamiento de la información, es indispensable, luego de la consecución de los datos, realizar un análisis de los mismos teniendo en cuenta los núcleos temáticos, las ideas a las que remiten y los conceptos elucidados que soportarían la categorización. Con relación a nuestro objeto de estudio, las prácticas educativas, en el periodo abordado, el proceso se hizo sistemáticamente sustentado en los conocimientos de los investigadores, sobre las temáticas, las ideas y términos expresados por los autores de los informes estudiados, de los maestros y funcionarios de la época.

Al igual que Taylor y Bogdan, para Chacón la codificación es una actividad primordial en el proceso de tratamiento de los datos, sin embargo, no la considera ni más importante ni la única operación que debe tenerse en cuenta en el manejo y análisis de datos. Al codificar, se hace la abreviación de fragmentos del discurso o de frases usando códigos (palabras) que abarcan conceptualmente las citas trabajadas. Esta operación es lo que Chacón denomina como la primera transformación de los datos.

Para nuestra investigación sobre las prácticas educativas, utilizamos inicialmente una codificación abierta, definidas por Strauss y Corbin, citados por Edixon Chacón , “como el procedimiento analítico por medio del cual se descubren los conceptos en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, p. 135 2002, citado por Chacón 2004), luego seguimos con una codificación axial, que para Strauss y Corbin, citados nuevamente en el mismo artículo “ es el acto de relacionar categorías con subcategorías, siguiendo la línea de sus propiedades y dimensiones y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan”(Strauss y Corbin, p. 135 2002, citado por Chacón 2004). Este tipo de codificación lo utilizamos para asociar niveles de categorización y conceptualización de acuerdo a un análisis de tendencia producto del mismo hallazgo entre las unidades de análisis.

3.3.2.2. El nivel de Categorización

La categorización la entendimos como la plantea Edixon Chacón “una operación que tiene la particularidad de agrupar o clasificar conceptualmente un conjunto de elementos” (Chacón, 2004, p. 7). En nuestra investigación, una vez recogido los datos y luego de un primer abordaje, se hizo la asignación de códigos para cada unidad de análisis de los informes estudiados. Esta codificación se hizo sustentada en la identificación de características comunes en los discursos y frases de los informes teniendo en cuenta además los significados compartidos. La categorización fue concebida en un nivel de abstracción más próximo a un nivel relacional conceptual en los informes de instrucción pública en Cartagena, Según Taylor y Bogdan(1986), citados nuevamente por Chacón, “el número de categorías que se adopten

dependerán del número de datos recogidos y de la complejidad del esquema analítico”(Taylor y Bogdan, 1986, citado por Chacón 2004), para las prácticas educativas de los maestros en Cartagena en el Siglo XIX, encontramos tres categorías a partir inicialmente de una relación de 220 códigos-conceptos, que de acuerdo a un proceso de agrupación-reducción secundaria los llevamos a 142 códigos, todos estos códigos fueron derivados de 242 unidades de análisis.

Para Edixon Chacón citando a Tesch, en la teoría fundamentada “algunas categorías puede ser derivadas de teorías existentes, pero este procedimiento es flexible”(Tesch, p. 85 1990, citado por Chacón 2004), el anterior planteamiento permite hablar de categorías emergentes desde los datos, en nuestra investigación se evidencia con el hallazgo de la categoría: práctica educativa de vocación, como producto del análisis a través del agrupamiento de códigos, resaltando las relaciones entre estos y su incidencia en la categoría.

3.3.2.3. El nivel conceptual

Para el nivel conceptual, utilizamos la codificación axial, que para Edixon Chacón “es el acto de relacionar categorías con subcategorías proceso importante para el análisis de datos” (Chacón, 2004, p. 7) lo anterior nos permitió a través de la herramienta computacional, visualizar patrones o rutinas en el conjunto de datos que forma la coyuntura principal, en este caso, la práctica educativa, se hizo posible la interpretación y análisis conceptual para poder construir unas conclusiones acerca de dicha práctica desde los informes de instrucción pública. Para llegar a las conceptualizaciones en nuestra investigación se hizo uso de las relaciones y vínculos entre diferentes códigos, entre algunas unidades de análisis y entre categorías utilizando los conectores pertinentes, con ello descubrimos elementos centrales en los datos que nos permitieron interpretarlos y analizarlos desde los mapas o representaciones visuales, opciones que permite la herramienta atlas.ti. Se realizaron algunos ajustes teniendo en cuenta la creatividad y la intención de los investigadores.

3.3.2.4. La Teorización

Para Strauss y Corbin “las teorías son conjunto de conceptos bien relacionados vinculados por medio de creaciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos”(Strauss & Corbin, p. 17 2002, citado por Chacón 2004) Por otra parte, “las teorías pueden clasificarse según su nivel de generalización en formales y sustantivas, las primeras responden a búsquedas de leyes y conclusiones de carácter universal, y las segundas buscan la generalización de un contexto específico o una realidad concreta “, Chacón (2004, p.8).

La teoría utilizada en esta investigación es de carácter sustantivo dado que con ellas explicamos un contexto específico a partir de una realidad histórica, la práctica educativa de los maestros en la Cartagena del Siglo XIX en el periodo

radical. Teorización a la que llegamos haciendo uso de una codificación selectiva que consistió en refinar e integrar la teoría y descubrir las categorías centrales de la práctica educativa de los maestros en Cartagena en el siglo XIX, para luego analizarlas en su contexto espacio-temporal y llegar a unas definiciones y conclusiones

A continuación explicitamos algunas fases anteriores de manera estructurada y gráfica, con ejemplos tomados de nuestros hallazgos y resultados.

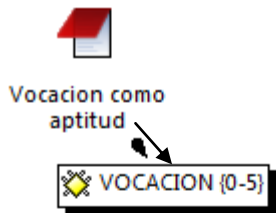
Ejemplo de aplicación estructurada de una subcategoría o categoría de primer nivel:

Servicio

<p>TEMA DE INVESTIGACION: Las prácticas Educativas de los maestros de la instrucción pública de Cartagena en el siglo XIX (1866-1876)</p>
<p>TIPO DE DOCUMENTOS: Documentos históricos, informes de instrucción pública</p>
<p>METODOLOGIA PARA EL ANALISIS: enfoque histórico –hermenéutico con aplicación de teoría fundamentada</p>
<p>CODIFICACION. Abierta al inicio, axial y abierta posteriormente</p>
<p>Ejemplo de Hallazgo encontrados CONCEPTO ANALIZADO:SERVICIO Network View: vocacion Created by: Super 2010-06-19T17:05:27</p> <p>Nodescount: 11 Codes (2): reconocimiento social {10-1} servicio {11-1}</p> <p>Memos (1): servicio</p> <p>Quotations [richtext] (8): 2:14 especie de sacerdocio (21:22) 18:2 deseo de servicio (11:11) 18:3 sentimiento de servicio (13:13) 18:7 servicio gratuito (18:20) 18:10 solidaridad (22:22) 18:11 curso gratuito (24:24) 18:12 servicio ad honorem (26:26) 18:32 servicio patriótico (56:57)</p>

Presentación de los resultados:

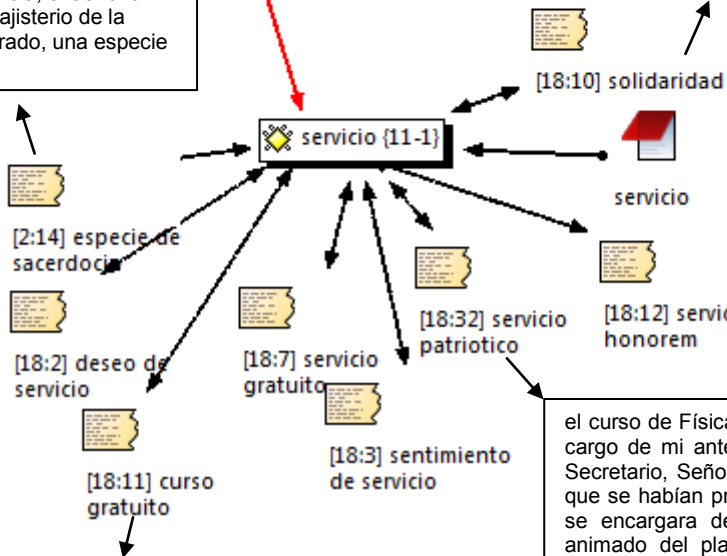
Presentación de una subcategoría o categoría de primer nivel:



como

Las conferencias tuvieron lugar i no se obtuvo la aceptacion de ninguno de los ciudadanos nombrados con el carácter de catedrático suplentes, i cumpliendo el término de la licencia del Señor Royo renunció el empleo. Esta última circunstancia, mui lamentable por cierto, por la necesidad de suspender temporalmente los cursos de jeología i Minerología, Fitología i Zoología, i por que el Señor Royo es uno de los Profesores mas entusiastas por la instruccion de la juventud, hizo que se pensara en obtener la enseñanza del idioma español sin necesidad de sostener un Catedrático rentado, pues la situación angustiosa del Tesoro exige la mayor economía el los gastos públicos. Afortunadamente el Señor Abel M. Irisarri, Catedrático de Jeología i de idioma Inglés i Frances, acogió benévolutamente la proposición que le hice de dividir aquella enseñanza entre los dos: él se encargó de daría a los alumnos de segundo año i yo tomé las de los de primero.

En efecto, señor Secretario; el nuevo sistema de enseñanza que se trata de establecer en Colombia, entraña la idea de hacer del majisterio de la escuela, un profesorado, una especie de sacerdocio



que el servicio de los Catedráticos ad honorem, Señores Doctores Benjamín i Eugenio Baéna, como el que prestan los Señores Inspectores i pasantes Secretario José Manuel Vega i Abel M. Irisarri en las clases gratuitas es satisfactorio

el curso de Física experimental i aplicada i metereolojia, que estuvo a cargo de mi antecesor, es hoy servido gratuitamente por el Pasante Secretario, Señor Belisario Laza, quien conocedor de las dificultades que se habían presentado al Gobierno para tener un Catedrático que se encargara de este curso, ofreció sus servicios por este año, animado del plausible deseo de que no se cerrara la clase i se perjudicara por consiguiente sus alumnos.

También está servido gratuitamente el curso de fisiología normal, por el Señor José Manuel Vega, quien siempre está dispuesto a facilitar la buena marcha del Colejio, sin desatender la asistencia de muchos enfermos que apelan a sus filantrópicos sentimientos para aliviar sus dolencias.

Ejemplo de aplicación estructurada de una Categoría de segundo nivel:

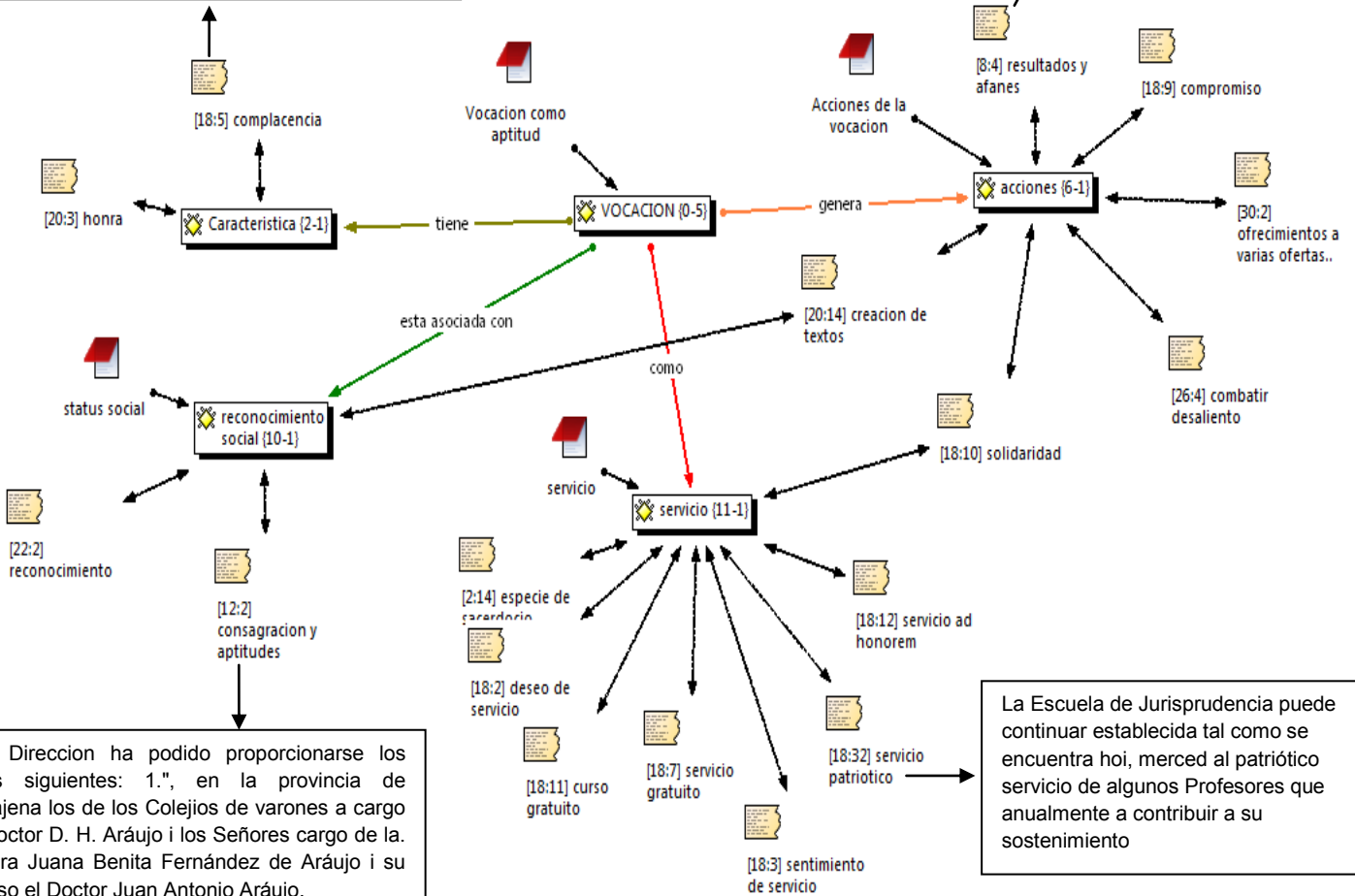
VOCACION

CATEGORIA ANALIZADA: VOCACION
DESCRIPCION: Network View: Vocacion Created by: Super 2010-06-19T17:05:27
Total números de nodos: Nodescount: 26
Códigos: Codes (5): g acciones {6-1} Características {2-1} reconocimiento social {10-1} servicio {11-1} VOCACION {0-5}
Memos (4): Acciones de la vocación servicio status social Vocacion como aptitud
Quotations [richtext] (17): 2:14 especie de sacerdocio (21:22) 8:4 resultados y afanes (20:20) 12:2 consagracion y aptitudes (8:10) 18:2 deseo de servicio (11:11) 18:3 sentimiento de servicio (13:13) 18:5 complacencia (14:15) 18:7 servicio gratuito (18:20) <18:9 compromiso (22:22) 18:10 solidaridad (22:22) 18:11 curso gratuito (24:24) 18:12 servicio ad honorem (26:26) 18:32 servicio patriótico (56:57) 20:3 honra (15:15) 20:14 creacion de textos (47:47) 22:2 reconocimiento (5:5) 26:4 combatir desaliento (15:15) 30:2 ofrecimientos a varias ofertas.. (9:10)

MAPA PARA INTERPRETAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE VOCACION

Pocos días despues de haberme encargado del Rectorado, varios alumnos de la Escuela de Jurisprudencia solicitaron de mi el servicio de darles lecciones de Economía política, a lo que me preste gustoso, satisfaciendo así una aspiracion noble de la juventud, que tanto atractivo tiene para mi, i que tantas consideraciones me merece. Quedó, pues, establecida esa enseñanza.

El segundo de los catedráticos citados nos informo, que la asistencia era regular i que no desconfiaba del buen resultado de sus afanes a favor de la instrucción de juventud



Esta Direccion ha podido proporcionarse los datos siguientes: 1.°, en la provincia de Cartajena los de los Colejios de varones a cargo de Doctor D. H. Aráujo i los Señores cargo de la Señora Juana Benita Fernández de Aráujo i su esposo el Doctor Juan Antonio Aráujo.

Por lo demas, la bien merecida reputacion de que gozan los Colejios que dirijen los Sres. Dionisio H. Aráujo, Joaquin F. Vélez, Abel Irisarri la Señorita Santo Domingo, hace innecesaria toda recomendación; i las aptitudes i consagracion de la Señorita Fernández de Aráujo i su esposo, hacen esperar que el Colejio 2° del Cármen formará a la par de los tres mencionados.

La Escuela de Jurisprudencia puede continuar establecida tal como se encuentra hoy, merced al patriótico servicio de algunos Profesores que anualmente a contribuir a su sostenimiento

lmc/vgf

El anterior esquema, exportado desde la herramienta Atlas.ti, de la práctica educativa de vocación, muestra un mapa con una categoría de primer nivel; servicio y la categoría de segundo nivel; vocación, después de agrupar las unidades de análisis (citas) de acuerdo a una determinación de tendencias y enlazarlas con conectores de acuerdo a un proceso de selección/reducción. (Ver en anexos gráficas de las otras categorías).

El capítulo dedicado a la explicación textual de las categorías, presta atención a los términos empleados que con apoyo en el análisis del discurso, nos permiten evidenciar de forma general la representación de las prácticas dado que los discursos revisados emplean expresiones y términos que nos hacen inferir la concepción de la educación del momento.

4. RESULTADOS

El análisis de resultados corresponde al conjunto de categorías que emergieron de la investigación y que permitieron realizar el análisis de las características de las prácticas educativas de los maestros como la Práctica Discursiva, La Práctica de Vocación y la Práctica Disciplinaria. Cada una de estas prácticas merece un lugar en este análisis. Todo el análisis que se presenta a continuación es producto del proceso de triangulación de las fuentes, las teorías y los saberes de los investigadores.

Las citas de las fuentes dan cuenta del año y la ubicación topográfica en los correspondientes archivos, en este caso; la Biblioteca Bartolomé Calvo. Cabe señalar que la información entre paréntesis desglosa el lugar del archivo, el año de publicación de la fuente, el Número del Rollo (en caso de microfilmes), y el Número; presentándose de la siguiente manera en el ejemplo: (B.B.C, 1873, 782, n.868).

4.1 Las Prácticas Educativas de los Maestros: su Esencia y Significación

4.1.1 Práctica Educativa Discursiva

“... Que la Republica compañera inseparable de la Razón Ilustrada, e hija de la justicia, no puede existir, sino basada en la educación popular, partiendo de estos principios, la Nación i los Estados a la vez han iniciado una nueva era, una era de luz, paz, progreso i civilización, prestando una atención preferente ala educación popular”⁸

Para Nidia Rosa Buenfil, el discurso desde el uso académico y dependiendo de la perspectiva disciplinaria y de la posición teórica desde las cuales se considere el termino, se le ha caracterizado como: una pieza oratoria, un programa o proyecto a realizar, una declaración de principios y objetivos etc. (Buenfil,1997, p. 2), para el caso de la caracterización de la práctica educativa de los maestros del siglo XIX en Cartagena, se ha configurado una articulación metodológica que parte de los informes de instrucción pública en Cartagena

⁸ En Informe de Instrucción Pública, Informe del Director General de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar, Mauricio Verbel, que pasa a la Secretaría General en el año 1873. Publicado en la Gaceta de Bolívar. Cartagena, 29 de Septiembre de 1873.

por Maestros que también ejercían el papel de funcionarios públicos como Rectores, Inspectores y Secretarios Generales dentro de la instrucción pública, es de anotar que al analizar estas fuentes escritas, se realiza desde el enunciado con referencia al hablante, teniendo en cuenta el contexto en que interactúan, también se tendrá en cuenta la estructura del acto de dicha enunciación. Dentro de esta configuración metodológica, para alcanzar la caracterización de una práctica educativa discursiva se ha configurado y considerado, igualmente, los enunciados del Secretario General de instrucción Pública, el señor Mauricio Verbel, enunciados pertinentes desde el punto de vista del análisis argumentativo y del análisis de la enunciación que tienen sus informes. La formación discursiva hallada en los informes del señor Mauricio Verbel involucran ideas, actos y relaciones, tiene en cuenta objetos e instituciones en Cartagena, todo lo anterior articulado en torno a la educación y con una significación, inferida por los investigadores, para la práctica educativa de su momento histórico, y como lo aclara Buenfil, el concepto de discurso es además potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal. Buenfil (1997 , p. 7)

El espíritu civilizador es el discurso que trae la modernidad, que apenas empieza en Colombia. En Cartagena las prácticas educativas tienen este tinte discursivo, en el informe del señor Mauricio Verbel desde la dirección general de instrucción pública en el Estado Soberano de Bolívar y que pasa a la Secretaría General en el año de 1873 comenta:

“La educación popular es uno de los asuntos de mayor importancia en la República, sino el primero. En consecuencia, necesita que se dé todo el prestigio posible, i alejar de él todo lo que pueda dañarle directa o indirectamente.

En efecto se trata de educación popular, que es la base de República: se trata del porvenir, que no nos pertenece, i del que no debemos disponer, sacrificándolo a nuestras pasiones, a nuestros medios personales, sin cometer un crimen de lesa civilización, de lesa Humanidad, que nos atraería la maldición de las generaciones venideras”.(B.B.C, 1873, 782, n. 868).

El discurso y sus dimensiones mentales (tales como sus significados) están insertos en situaciones y estructuras sociales. Y, a la inversa, las representaciones sociales las relaciones sociales y las estructuras sociales con frecuencia se constituyen, se construyen, se validan, normalizan, evalúan y legitiman en y por el texto y el habla (Van Dijk, 2010).

De acuerdo con lo anterior, la práctica educativa de los maestros de Cartagena en el periodo estudiado presenta esta connotación, cuando en el mismo informe del señor Mauricio Verbel, solicita que se cree un órgano de difusión social; a partir de allí se propone el rescate del periódico y publicaciones sobre métodos de enseñanza:

...con el periódico dicho, se facilita también el aprendizaje de los Directores que no han sido alumnos-maestro. En efecto, publicándose todo lo relacionado con instrucción pública, todos los Directores se aprovechan de los esfuerzos de sus colegas: en el periódico pueden continuar publicándose los nuevos métodos de enseñanza; puede realizarse la publicación :1ª de "La práctica de la escuela popular o guía para poder llevar una buena disciplina en la Escuela, i dar una enseñanza metódica", por C. Kohr, Director de la escuela Golha; 2º de la "Exposición de la teoría de la educación i de la enseñanza", por el Dr. Federico Dilles, Director de la pedagogía en Viena (revista número 19); pueden publicarse algunos párrafos de la excelente obra del señor Pedro P. Ortiz, de Chile;" (B.B.C., 1873, 782, n. 868)

Lo anterior permite leer entre líneas, que hay una preocupación por mejorar la práctica educativa dentro de la instrucción pública entre el gremio de maestros de la ciudad. Para Patricia Cardona citando a Zapata Didier (Cardona, 2007) la palabra escrita y descifrada mediante la lectura está basada en la plataforma de la razón, la cual toma una forma discursiva que se hace centro y eje del proyecto político como parte constitutiva de la sociedad del Siglo XIX, la palabra escrita esta fraguada y nacida de la ilustración como filosofía de la modernidad. Es de anotar que Mauricio Verbel funcionario de instrucción pública, de alguna manera realizaba una práctica educativa con la producción de manuales y textos académicos⁹. Esta palabra escrita se puede evidenciar también en la producción de textos académicos por parte de maestros de la época que además ejercían como funcionarios de Instrucción Pública, como es el caso de José Manuel Royo quien se desempeñó como Secretario General del Estado de Bolívar en 1869 y autor de varios textos, como el de Instrucción Moral y Religiosa adoptado para la enseñanza. De igual manera fue catedrático, en el periodo de estudio, de la Escuela Náutica.

Humberto Quiceno (Quiceno, p.53 2001, citado por Cardona 2007) define los manuales como herramientas pedagógicas para facilitar el aprendizaje, él señala tres momentos de transformación de los manuales de enseñanza, cada uno de estos momentos corresponde a criterios de enseñanza históricamente determinados. En primer lugar, el manual fue concebido como un instrumento técnico de escritura utilizado en labores de la enseñanza, pero fundamentalmente fue centrado en el maestro; tenía como función ayudar a transmitir la palabra del preceptor en un universo atomizado en la escuela, para Quiceno la función del manual era simplificar, es decir, mostrar de manera sencilla lo que era complejo, Quiceno continúa explicando, que el manual contribuía a facilitar la transmisión de la palabra del maestro en una estructura

⁹Patricia Cardona en su trabajo *La Nación de papel, Textos escolares Lecturas y Política. Estados Unidos de Colombia 1870-1876*. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín .2007. explica que desde 1859 el Estado de Cundinamarca se planteó la necesidad de adoptar textos escolares escritos por ciudadanos oriundos, el decreto de ley de octubre 11 de 1859 recoge esa propuesta sosteniendo que era un estímulo para aquellos que trabajaban en beneficio de la instrucción pública. En Cartagena y el Estado Soberano de Bolívar, se destaca aparte de la producción ajustada de textos de geografía, como la *Nueva Geografía Universal* para fines didácticos de José M Royo, también el texto sobre el tratado de *Geografía Física i Política del Estado de Bolívar*, destinado a la enseñanza de D. H Araujo impreso y editado en la imprenta de Ruiz e hijos en 1871 e igualmente de Mauricio Verbel su manual de Higiene para las escuelas.

educativa centrada en su figura, es por eso según él, que el manual carecía de teorías complejas y se articulaba solo con la presencia del maestro, era en todo caso una herramienta dirigida al maestro y no al aprendiz, a este momento corresponde el Manual de Higiene para las escuelas, que redacta Mauricio Verbel que permitiría ilustrar a sus pares, como lo relaciona en un aparte de unos de sus informes.

“...i finalmente, un "Manual de Higiene para las escuela", que estoi redactando, i algunos otros que me propongo redactar después. (B.B.C., 1873, 782, n. 868)

Aquí también cabe en este concepto, los Textos creados por José Manuel Royo y D.H. Araujo y adoptados por la Instrucción Pública por intermedio del señor rector del Colegio del Estado, M M Casas en el comunicado de la circular 72, que dirige al Secretario General del Estado. Estos textos permitirían permeabilizar las prácticas de sus pares en sus actos educativos. La siguiente cita corrobora lo planteado:

Comunicado de materiales que deben enseñarse en las escuelas de primaria y textos adoptados, Circular 72 que pasa al Señor Gobernador de la Provincia: ...Los textos adoptados [para Cartagena], la parte de historia moral i religiosa del Señor Doctor Royo, los tratados de analogía i ortografía por el señor Doctor D.H. Araujo i elementos de geografía general, especial de Colombia i Bolívar del mismo Doctor. (B.B.C., 1870, 779, n. 666).

El segundo momento para Quiceno, es cuando el manual escolar adquiere reglas internas, ya lo importante no es su simplificación y practicidad sino que cobra importancia en sí mismo, para Quiceno, el manual queda como texto vinculado a los métodos para la enseñanza. El tercer momento de transformación de manuales escolares es cuando el texto pierde sentido como portador de un método universal, cuando deja de ser temático para convertirse en multidisciplinar y adquiere una estructura narrativa más compleja sometido a reglas para textos escritos, se desplaza hacia un sistema educativo cuyo eje fundamental lo constituye la autoridad epistemológica que recae en el libro como depositario de conocimiento para Patricia Cardona Zapata (2007) ese detalle de la transformación de los textos, que explica Quiceno, evidencia los cambios en el orden del conocimiento producidos en la modernidad: una educación concentrada en la escucha de la voz del maestro, que se proyecta como autoridad de un saber establecido, memorizado y repetido.

En este escenario es como se inscriben como una práctica educativa las acciones de Mauricio Verbel, los signos de inteligibilidad del Señor Verbel, en la producción de manuales sumados a los evidenciados en sus reportes de las visitas realizadas a los establecimientos educativos de Cartagena deben ser considerados como objetos discursivos por su carácter significativo dentro de la estructura social donde se origina y en donde genera expectativas. Para Nidia Rosa Buenfil “las prácticas extralingüísticas tienen una significación innegable en lo discursivo, porque en ellas se aluden a la significación de sus elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material, porque los objetos y los actos

de diversa índole, en una formación discursiva, son agrupados en una significación común” Buenfil (1997,p.5). Es indudable que lo educativo para los funcionarios de instrucción pública en Cartagena en este periodo, es de una significación primordial más aun cuando sus acciones y producciones están ligadas de manera evidente a las ideas liberales del periodo radical en Colombia. Además,“el carácter discursivo de todo objeto o toda práctica de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentre inserto en una u otra totalidad significativa” Buenfil (1997, p.5).

Retomando la preocupación por un medio y dispositivo de opinión, como es la prensa, la cual puede ser utilizada como una herramienta educativa colectiva y democrática y que lleva implícito una intención para ejecutar un tipo de práctica educativa, es otra manera de ejemplificar la práctica de los maestros del siglo XIX en Cartagena; como una práctica discursiva, a continuación el Señor Mauricio Verbel, insiste un año después, en su gestión y preocupación por lo conveniente de utilizar este dispositivo, en su informe anual publicado en la Gaceta de Bolívar en Cartagena el 15 de septiembre de 1874, lo reitera,

...Juzgo indispensable el restablecimiento del periódico citado que existió aquí en 1872, pues ni la Gaceta de Bolívar puede tener una sección de ella a la disposición del infrascrito, que de una manera permanente, ni aunque la tuviera, ella bastaría {...} ...Aparte de la conveniencia que hai en consignar en un periódico especial todo lo relativo a la instrucción pública para poder seguir su marcha paso a paso í obrar en este asunto con pleno conocimiento de causa, medida circunstancia de que el planteamiento del nuevo sistema exige la cooperación propios i particulares, para lo cual es necesario formarle opinion; i esto no puede tener lugar, sino vulgarizando sus ventajas, vulgarizando que exige un periódico especial que vaya con frecuencia a las ultimas localidades del Estado”. (B.B.C., 1874, 783, n. 937)

Las prácticas educativas de los maestros de Cartagena en el siglo XIX en el periodo radical, están asociadas indudablemente a un discurso, el discurso liberal de libertad y orden. Este discurso contó con el apoyo del vecino moderno de la igualdad, de esta manera estos enunciados encontraron en la escuela y específicamente en los maestros otro instrumento de divulgación de estas ideas de los cuales se puede inferir sus prácticas, como prácticas permeadas por el cumplimiento de las directrices políticas que tenía el Estado (ver práctica disciplinaria).

La práctica educativa de los maestros en Cartagena del periodo radical, hacía parte de la estrategia política y de poder del Estado radical en los Estados Unidos de Colombia, la esencia de esa práctica se esboza en su método de enseñanza, la persuasión y la vigilancia como el cumplimiento de un deber instaurado en el discurso, por eso se hace necesario, como explica Michel Foucault (Foucault, 2006)que la práctica educativa hiciera parte de una socialización política que a su vez coincidiera con los propósitos mediados por los discursos dominantes en la modernidad, discursos que no pueden ubicarse

en un epicentro puesto que están distribuidos en distintos planos; la escuela, el trabajo, las disciplinas, los discursos higiénicos, entre otros. De ahí que ese surgimiento discursivo se convierta en práctica para afincarse en el quehacer del Maestro y se convierta en hábitos y parte constitutiva de identidad social y educativa, para entender así, la práctica abordándola en su relación con el discurso a través de la forma de poder que le otorga vigencia, y que esa forma de poder es el mismo Estado, es así como el sistema educativo que se estaba instaurando en Colombia y que en Cartagena demandada de este apoyo y cooperación como una manera de validar en su práctica el discurso político que tenían a su cargo, en el informe anual del director de instrucción pública Mauricio Verbel de 1874 que pasa al señor secretario general del Estado Soberano de Bolívar, comenta en un aparte del mismo;

Así como los progresos de civilización en el mundo pertenecen a la humanidad entera los de la Unión colombiana interesan a todos los colombianos. En consecuencia cuando se trata de la instrucción popular debe haber mancomunidad de intereses i de esfuerzos entre el gobierno general i el de los Estados, debiendo desaparecer toda línea de demarcación entre ellos".(B.B.C., 1874, 783, n. 934)

La mancomunidad de intereses que solicita el señor director de instrucción pública en su informe de 1874, está relacionada con la práctica educativa desde la relación con el poder federal que, reconoce pide y hace necesario que la instrucción pública tenga el respaldo del poder de la unión, los maestros en Cartagena en el ejercicio de sus funciones no eran ajenos a ese respaldo como lo pide Juan P Jiménez en un aparte de su Informe anual nº115 como rector del Colegio del Estado soberano Bolívar, dado en Cartagena 12 de julio de 1875.

...conservar así mismo el Colejio una pequeña Biblioteca, o sea Gabinete de estudio, que fue requerida de una manera rápida debido al sumo interes i reconocido entusiasmo, que el Sr. Dr. Manuel M. Casas, mi predecesor, tomó en la creacion de este digno monumento, que servirá para recordar su nombre con entera satisfacción La dicha Biblioteca se aumenta cada día mas con nuevos presentes ofrecidos por los amigos de la instrucción i sobre todo, por el Gobierno que no deja de presentar su cooperación.(B.B.C., 1875, 787, n. 1249)

Vale la pena decir que el maestro de esta época fue considerado un ciudadano ideal. El decreto orgánico de 1870 perfila al maestro como un hombre,

...que debía poseer sobre todo el maestro de escuela, sobre todo en la versión masculina, debía ser un individuo con influencia en la vida pública aldeana, es decir, debía estar en capacidad de disputarle la antigua preeminencia al gamonal, al tinterillo y al cura; debía, además, ser un individuo capacitado para la vida asociativa y deliberante; eso significa que debía hacer parte de los círculos de opinión, difusor de las bondades del sistema educativo liberal; también debía ser un modelo de costumbres cívicas, modelo de sobriedad y temperancia tanto en la vida privada como en la vida pública" (B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda, 1873)

Esta connotación también se exigía en Cartagena como lo vemos en un aparte del informe del director general de instrucción pública en el Estado Soberano de Bolívar, Mauricio Verbel, en el año 1873 y publicado en la Gaceta de Bolívar del mismo año,

...si se diera exacto cumplimiento al artículo 22 de la lei 4 de Diciembre último, "sobre instrucción pública", que copiado a la letra, dice así: Ninguna escuela pública primaria podrá estar abierta, sin reunir estos tres requisitos: Preceptor idóneo, local aparente i útiles necesarios para la buena marcha del establecimiento...(B.B.C., 1873, 782, n. 868)

Además del mantenimiento del orden dentro del discurso liberal, en este mismo informe el Director Mauricio Verbel solicita también las siguientes cualidades en los maestros

"... i está por tanto en aptitud de conocer mejor, no solo los ms hábiles, sino los mas contritos i los mas metódicos, cualidades tanto a mas necesarias en el pedagogo que los conocimientos." (B.B.C., 1873, 782, n. 868)

La práctica educativa discursiva en los maestros de Cartagena en el periodo estudiado, lo encauzaba como un sujeto que representaba un instrumento necesario para expandir las ideas radicales para afianzar al estado liberal.

La práctica educativa de los maestros también tiene la imagen de idoneidad, la cual consistía a parte de las descripciones que pedía el Decreto orgánico, en la exposición y en la dirección de más de una cátedra como modelo de ejemplo y colaboración en las clases, en el Informe nº 79 del señor Rector del Colegio del Estado, Manuel M Casas, informe que pasa al señor Secretario General del Estado y que aparece publicado en la Gaceta de Bolívar el 3 de agosto de 1871, ejemplifica y habla de la idoneidad y de la colaboración entre maestros,

"Afortunadamente el Señor Abel M. Irisarri, Catedrático de Jeología i de idioma Inglés i Frances, acogió benévolamente la proposición que le hice de dividir aquella enseñanza entre los dos: él se encargó de dar a los alumnos de segundo año i yo tomé las de los de primero". (B.B.C., 1871, 780, n. 758)

Agrega a continuación, *"...Próximas como estaban las conferencias, era mui penoso para mí no tuvieran lugar las clases de Español, i tome a mi cargo servir las, mientras terminada la licencia del Señor Royo volvía éste a encargarse de sus clases o lo hacía un Catedrático suplente"*(B.B.C., 1871, 780, n. 758)

Pero el maestro como sujeto debía exponer unas condiciones especiales dentro lo que ellos representaban, en el mismo informe N° 79 del rector del colegio del Estado Manuel M Casas, comenta.

...Habiendo terminado Los alumnos internos oficiales el curso del primer año de Historia antigua i presentado el correspondiente examen, fue imprescindible abrir el curso del segundo año, del cual me encargué, siendo éste el que sirvo como Rector, siguiendo así la práctica de mi digno i honorable predecesor. Informe del Colejio del Estado. (B.B.C., 1871, 780, n. 758)

La honorabilidad que habla el señor rector Manuel M Casas no solo la resalta en su predecesor sino que exalta esta práctica como ejemplar y digna de emular. Si el señor Manuel M Casas destaca la honorabilidad de los profesores, también destaca la inteligencia práctica y la habilidad de los mismos, cuando a continuación comentaba que;...La inteligencia práctica i habilidad de los Señores Doctor José Manuel Royo, Darío Henríquez i Virjilio Pérez., han contribuido a que los alumnos de la Escuela Náutica haya aprovechado lo bastante para prometer mui buenos resultados.(B.B.C., 1871, 780, n. 758)

Como sujeto de una práctica educativa discursiva el maestro en la segunda mitad del siglo XIX en Cartagena se le veía como un factor y centro primordial de la enseñanza y en su práctica se le reconocía como agente de conocimiento, el cual llevaría en su ejercicio al cambio por la senda del progreso universal, en el informe anual de instrucción pública realizada por su director Mauricio Verbel publicada en la gaceta de Bolívar el 14 de septiembre de 1874 comenta; "... antes eran indispensables los textos para la enseñanza, hoi son Útiles pero no necesario; i sirven, no para que le niño aprenda i recite lo que en ellos está escrito, sino como un auxiliar de lo que han aprendido de la viva voz del maestro"(B.B.C., 1874, 783, n. 936)

En el mismo informe el director de instrucción pública expone lo siguiente: "...Morrison dijo con mucha razón: "la proposición de conocimientos obtenidos con los 7 mejores i mas bien escritos textos de enseñanza, es insignificante comparada con la instrucción, que en una escuela propiamente dicha, debiera sacar el alumno de la bien nutrida inteliencia del maestro"(B.B.C., 1874, 783, n. 936).

Anota además; "Ya sea que se trate de averiguar los conocimientos adquiridos o de extenderse o grabar otros nuevos en el ánimo del discípulo, el maestro tendrá que recurrir siempre a la conversación i al examen, como instrumento indispensable de todo aprendizaje i disciplina.(B.B.C., 1874, 783, n. 936).

El maestro, el preceptor, el pasante catedrático, hasta el bedel o cualquiera que ejerciera la práctica educativa o un tipo de práctica educativa en la Cartagena del siglo XIX dentro de la instrucción pública, era considerado una persona especial e indispensable por ejercer su quehacer, con el reconocimiento social necesario para la educación y el Estado, en el mismo informe de 1874 el señor director de instrucción pública agrega y anota;

Todos los ramos de educación, cual mas, cual menos pueden ser conducidos por medio de lecciones orales; pero a estos ejercicios se prestan sobre todo las ciencias como la historia natural i otros estudios.

En estos casos los textos son de ninguna o mui poca utilidad, i la principal instrucción es la que viene directamente de los labios del Preceptor.”(B.B.C., 1874, 783, n. 936)

Otra manera de interpretar la práctica educativa de los maestros en Cartagena, como signo de un discurso moderno, es que la educación fuera pragmática, Según Zamira Díaz (2008) los gobernantes radicales tenían la plena convicción de que el sistema republicano y democrático solo podría lograrse con ciudadanos ilustrados, es así como el gobierno contrato a profesores alemanes que según la autora no tuvieron muchos éxito entre otras razones por el rechazo de los padres de familia que los veían como protestantes y no como científicos y académicos¹⁰, también se le abona a su fracaso carencias de elementos básicos para ejercer su práctica, a pesar de todo ello la comisión alemana para 1872 había organizado escuelas normales femeninas y masculinas en todos los Estados soberanos, a parte de las escuelas normales se crearon en Colombia, en este periodo, las escuelas de agricultura y se introdujeron misiones alemanas y francesas para la formación técnica de los normalistas, otro avance importante a nivel tecnológico en Colombia se da en 1865 cuando Manuel Murillo Toro estableció el telégrafo, entre otras.

Esa medida tendía a la modernización de la nación , propendía por la integración a través de la información de las actividades y proyectos oficiales del gobierno central y de los estados federados, se podían dar a conocer noticias culturales y educativas y la comunicación entre nacionales, ayudaba a crear identidad entre las regiones y el gobierno de la unión, este avance conllevaría a tener y crear una idea de nación o a imaginarla, así que el sistema educativo moderno para crear nación, debía propender por unas prácticas educativas, como dice Luis Javier Orjuela(2008)con un acento moderno, con matices científicos y desde una perspectiva laica que permitiera la formación técnica de las nuevas generaciones para asumir los retos económicos liberados de la dominación religiosa, aspectos primordiales para alcanzar el desarrollo. Este argumento ejemplifica la visión del señor el rector del colegio del Estado Juan P Jiménez en su informe nº 43 de Agosto de 1876, informe que pasa al secretario general del Estado, y que fue publicado en el Diario de Bolívar en Cartagena el 2 de Septiembre de 1876,el cual comenta,

...Últimamente la enseñanza de la Telegrafía, como consecuencia de la cual se a montado dos oficinas telegráficas que jiran en los ámbitos del Colejio, ha venido a complementar en alta escala el gabinete de que me ocupo, ofreciendo a la juventud un motivo de provechosa recreación, que redunda a favor del progreso del establecimiento para honor del gobierno i de los hábiles profesores a quien ha sido confiado sucesivamente este importante ramo. En corroboración de datos, pido asegurarse a Ud. Sea dicho de cómo un aplauso de justicia, que

prolonga en este momento la línea telegráfica hasta la Casa de gobierno, los alumnos de esta escuela estarían en capacidad de transmitir al ciudadano con que privadamente corresponde a la protección paternal que la lei les dispensa”¹¹.(B.B.C., 1876, 784).

La práctica educativa discursiva de los maestros de Cartagena en el siglo XIX se evidenciaba en los medios que le permitían desarrollar y afianzar su práctica como dispositivos de difusión de su pensamiento educativo, la miramos también en el protagonismo que ellos obtenían a veces de manera no intencionada, igualmente se evidencia en las acciones que los maestros realizaban; en sus gestiones y visiones progresistas y pragmáticas, alentando el uso de nuevas tecnologías. También se puede leer y analizar en los discursos de libertad, progreso e igualdad que tanto ponderaban, enmarcados en el escenario de una modernidad que empezaba a incursionar en el contexto, especialmente, el educativo Cartagenero.

4.1.2 Practica Educativa Por Vocación

“...fue necesario abrir en el mes de Febrero los cursos de Fundamentos de la Fé i Moral, de los que me encargué yo gratuitamente, impulsado por el deseo de prestar mis servicios a la instrucción pública”*

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 legó al maestro una responsabilidad moral y social en la educación y en la vigilancia de la conducta de los ciudadanos(B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda, 1873) por lo tanto el maestro del siglo XIX “personificaba los ideales laicos y republicanos”(B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda, 1873)representaba ese eslabón que permitiría la consecución de los ideales liberales fundados en la idea del progreso y la civilidad a través de la educación popular. En el informe anual realizado por el Director de la Instrucción pública el señor Mauricio Verbel, en el año de 1874 en Cartagena, se evidencia la gran importancia del maestro en función de una verdadera educación: “...De lo expuesto se deduce que, para que haya verdadera educación popular, es condición sine qua non la existencia de buenos maestros i que debemos proporcionárnoslas a costo de cualquier sacrificio.(B.B.C., 1874, 783, n. 936).

La ideología radical otorgó al maestro un gran encargo: “le asignaron al maestro un conjunto de responsabilidades que lo hicieron apóstol, pedagogo y funcionario” (Álvarez, 2004,p. 61), era un encargo social indispensable para la materialización del proyecto político de la construcción de Nación. Por ende, la práctica del maestro debería viabilizar este andamiaje ideológico y político en

cuanto a la formación de ciudadanos a través de la inculcación de los valores vigentes en este siglo.

Por consiguiente, era necesario un sujeto con unas cualidades especiales según las demandas del espíritu de la modernidad incipiente hasta este momento “se reclamaba un hombre con cualidades de apóstol y pedagogo” (Álvarez, 2004) Pero, estas características se concretaban en algo que era propio de este oficio: la vocación, al respecto Alejandro Álvarez Gallego considera que ser maestro “debería ser un oficio para ejercer por vocación. Quién no tuviera amor a la profesión debía abandonar su puesto. Evidentemente se reconocía que era una ardua labor. De allí que se necesitaran apóstoles, hombres que con singular y decidido empeño emprendieran tan importante y difícil misión” (Álvarez, 2004, p. 62). La vocación era esa esencia natural del sujeto que lo hacía maestro, que lo hacía sensible y preocupado por los destinos de su patria, en la búsqueda de la felicidad para todos, y que permitiría asumir ese encargo social. La vocación era sinónimo de “altruismo, ilusión, ideal” (Gervilla, 1998, p 26)

Este mismo compromiso se arraigó fuertemente en el quehacer de los maestros del siglo XIX en Cartagena, sus prácticas educativas develan ese gran sentido de pertenencia, entendido como vocación, que superaba los límites de los intereses particulares, en función de los intereses colectivos. La siguiente cita da cuenta de lo expresado por el Rector del Colegio del Estado en 1875, el señor Juan Jiménez a través del informe presentado al Secretario general del estado, publicado en el Diario de Bolívar el 15 de Enero del mismo año:

...si no me encontrara en una edad avanzada si no tuviera el convencimiento de que dirigiendo a la juventud de mi querida patria, no hago más que corresponder en algo a los esfuerzos de mis mayores, i si en mi pecho latiera el corazón de un joven, no hai dudas que me enorgullecería, pero en el día no experimento otra cosa que la dulce satisfacción que queda siempre en el espíritu del hombre, después que cree haber cumplido con su deber; i si pido al eterno me prolongo mis días, es con exclusivo objeto de servir mas a la juventud resplandeciente que se levanta en mi patria”.(B.B.C., 1875, 784, n. 1025)

En este aparte del informe del señor Rector del Colegio del Estado, se evidencia claramente el compromiso fuertemente arraigado frente a la educación de los jóvenes. Compromiso y satisfacción que supera los límites de lo personal para convertirse en una práctica educativa de servicio movida por la fuerza de la vocación.

Según el diccionario de la Real Academia Española(2009), “la vocación es una inspiración con que Dios llama” esta manera de definir la palabra tiene su relación con su origen etimológico que viene del término latín *vocatio*, que significa *acción de llamar* a alguien para que cumpla una misión loable, no es una imposición, es una invitación y está relacionada con un sentimiento de

“agrado, deseo vehemente, ilusión, desarrollo o satisfacción personal para la tarea que se realiza” (Gervilla, 1998 , p. 26).

Para David Carr la vocación se entiende “a través de la idea de sacerdocio” como una *“llamada* y como imperativo que exige una obediencia y una disposición”(Carr, 2005, p. 71). En el periodo radical de Cartagena la obediencia en la práctica de la instrucción pública se sujeta al cumplimiento de la ley, se nota en la forma como las disposiciones, los reglamentos y los informes de instrucción pública están permeados por la política radical del periodo.

Esta obediencia esta signada por valores que para este periodo los representa la honra, el cumplimiento de ley, el progreso, la libertad e igualdad en todos los ámbitos de la sociedad, entre otros. Guardar esa obediencia se relaciona con el sentido de una práctica de la enseñanza con espíritu de sacerdocio cuando su misión aspira a transformar las vidas de la juventud cartagenera en aspectos morales perfilados por los valores de la época. En una publicación de la Gaceta de Bolívar en Cartagena del 14 de Septiembre de 1874, en la que se consigna el Informe Anual del Director de la instrucción Pública, el señor M Verbel, se puede destacar la gran consideración que se tiene de la educación a los jóvenes y la concepción de la práctica educativa como un acto de patriotismo. En esta cita se hace una crítica a la actitud de algunos maestros que no asumen su oficio con la valoración que para la época representaba:

... Existe en fin un tercer grupo de individuos que, ineptos para el majisterio, han tomado la Pedagogía como una especulación Estos señores cometen un crimen de lesa patria; como que haciéndole perder a la juventud su tiempo mas precioso, defraudan el porvenir de la República, que nos pertenece; i lo que no nos pertenece debe sernos sagrado.(B.B.C. , 1874, 783, 936)

En la anterior cita se puede inferir la concepción de la práctica educativa del maestro como un deber patriótico, asimilada como algo sagrado en la cual se encuentra el porvenir de la República, ya que a través de ella se forma a la juventud que necesita la sociedad. Esto exige entonces, un alto grado de honestidad y responsabilidad por parte del maestro en su ejercicio educativo, de ahí que su práctica debe dar cuenta de la vocación. En la siguiente cita del en la conclusiones del informe del rector del colegio del estado Manuel .M Casas publicado en la gaceta de Bolívar el 12 de Agosto de 1873, se resalta el interés del maestro por desarrollar una práctica educativa sustentada en principios morales, en la cual el respeto a la ley es esencial.

...fomentar en los alumnos, el amor al estudio, el respeto al orden, a la moral, a la ley i a las autoridades i a funcionarios públicos; haciéndoles conocer los funestos efectos de la desaplicación, de la inmoralidad, de la corrupción de las costumbres, i de la insubordinación a la ley i al Magistrado. (B. B.C. , 1873, 782, n. 867)

Esa vocación como práctica encerraba unos ejemplos morales por parte de los maestros en la Cartagena del siglo XIX los cuales buscaban promover las mejores virtudes y valores de la civilización entre sus estudiantes.

Para Tenti Fanfani, la vocación está integrada por tres elementos: El primero de ellos es el innatismo; que concibe “la docencia como una respuesta a un llamado” según el autor ésta no era producto de una “elección racional” (Tenti, 2008, p. 1) era una respuesta a una misión que debía ser cumplida bajo una determinación superior. Se tiene la consideración de que “maestro se nace” siendo esta la principal característica que debía cumplir el maestro, ya el método y el manejo de los contenidos pasaban a ser secundarios. La idea de vocación para este autor “era una especie de secularización de la vieja idea sagrada de vocación sacerdotal”, Tenti (2008, p. 2). Este concepto de vocación bien podría relacionarse hoy en día con el concepto de “Fuerza interior” planteada por Meirieu (2004, p.13) cuando se refiere a la enseñanza: “una fuerza que expresa una coherencia y es testimonio de un proyecto. Una fuerza de la que emana el sentimiento de que el hombre o la mujer que enseñan está aquí en su lugar y que ejercen una profesión que tiene sentido para ellos”(Meirieu, 2004, p. 13). Otro de los autores que convergen en este planteamiento es Faustino Larrosa considera el ejercicio de la docencia como una de las profesiones cuyo requerimiento esencial es la vocación y está acompañada de un sentimiento de satisfacción que produce el desempeño de esta actividad (Larrosa, 2010). En la práctica de los maestros de Cartagena esta consideración es evidente a través de los registros existentes en los informes de instrucción pública de la época.

Los maestros de Cartagena del periodo ejemplifican esa vocación resaltando sus virtudes como la entrega, el compromiso y la complacencia por practicar la enseñanza. El comentario del *Informe a la dirección Jeneral de Instrucción pública del Estado Soberano de Bolívar que pasa a la Secretaria Jeneral del año de 1873* publicado en el periódico Gaceta de Bolívar de Cartagena del 29 de septiembre de 1873 consigna lo planteado por el señor inspector M Verbel de la siguiente manera: “... En efecto, señor Secretario; el nuevo sistema de enseñanza que se trata de establecer en Colombia, entraña la idea de hacer del majisterio de las escuela, un profesorado, una especie de sacerdocio”. (B.B.C., 1873, n. 868) Se podría decir que la práctica educativa de estos maestros se caracterizaba por ser una práctica vocacional, sujeta a la obediencia de la ley, y por una disposición sin límites para cumplir con su oficio en y por la enseñanza. Esta disposición se refleja en los esfuerzos por combatir el desaliento que les provocaba a los maestros de Cartagena la decepción causada por el incumplimiento de los estudiantes con sus deberes académicos; en las clases, participación en eventos literarios, la falta de lecciones aprendidas y la actitud despreocupada de los padres. En el informe del Rector del Colejio del Estado de 1873, expresa lo siguiente:

Yo siento una verdadera pena al exponer los hechos; pero no debo disimular la verdad por amarga que ella sea, pues a pesar de que, el solo recuerdo de aquellos, lleva a veces a mi espíritu el desaliento i la mortificacion que siempre producen las decepciones, creo que deben

combatirse sus efectos, i no renunciare jamas a la esperanza de correjirlos.”(B.B.C., 1873, 782, n. 867)

Por otra parte, la práctica educativa por vocación en los maestros del siglo XIX en Cartagena encierra un componente que la hace distintiva, y es la vocación asumida como servicio, para Alvarez Gallego “ lo que el maestro hacía era un servicio, pero para prestarlo, para sacrificarse por los demás”8 (Álvarez, 2004, p. 62) Puede destacarse cómo algunos maestros ofrecían de manera gratuita sus servicios de enseñar sólo por el amor a la Patria, lo cual se justifica por el sentido y el significado de la vocación David Carr (2005) presenta el sentido de vocación ejemplificado a través de la idea de sacerdocio, en el Informe nº 79 del Rector del Colegio del Estado, Manuel M Casas, que pasa al Secretario General del Estado y que fue publicado en la gaceta de Bolívar el 3 de agosto de 1871, se encuentran muestras de ese afán por servir a la patria:“...fue necesario abrir en el mes de Febrero los cursos de Fundamentos de la Fe i Moral, de los que me encargué yo gratuitamente, impulsado por el deseo de prestar mis servicios a la instrucción pública.”(B.B.C., 1873, 782, n. 867).

De igual manera, en el mismo informe también se evidencia esta misma actitud de servicio en forma gratuita de la práctica educativa como producto de la vocación del maestro:

...También está servido gratuitamente el curso de fisiología normal, por el Señor José Manuel Vega, quien siempre está dispuesto a facilitar la buena marcha del Colegio, sin desatender la asistencia de muchos enfermos que apelan a sus filantrópicos sentimientos para aliviar sus dolencias.(B.B.C., 1871, 780, n. 758)

Existen otros apartes en el mismo informe de 1871 del parte del rector del colegio del Estado que se pueden en los cuales se acentúa el servicio como un elemento fundante de la práctica educativa por vocación y que revela cierta movilidad educativa entre los funcionarios de la instrucción pública aportaban con sus enseñanza de la práctica educativa en Cartagena en el siglo XIX,

...El Inspector, Señor Doctor Manuel Fortich, apercebido que de los varios jóvenes deseaban estudiar Derecho internacional, obtuvo el asentimiento del Gobierno para encargarse gratuitamente de la enseñanza de un curso por el decreto de 20 de Febrero, quedando ella establecida mediante él”.(B.B.C., 1871, 780, n. 758)

Es importante resaltar que aparte de los inspectores de instrucción pública, también los secretarios y rectores, se desempeñaban como maestros, por tanto sus declaraciones, pensamientos y sugerencias estaban permeados por *el saber del maestro*, entendiendo el saber desde la perspectiva de Beillerot al concebirlo como lo que se sabe, algo que es adquirido y que no va a ser olvidado (Beillerot, 1998), es el producto de la historia, de lo vivido, de lo practicado, es el producto de la creación, de lo reflexionado desde su práctica y que permite la transformación del sujeto, en este caso el maestro. Según Olga

Lucía Zuluaga la práctica se puede traducir en los discursos que se encuentran en los registros e informes de estos funcionarios que también ejercían como maestros de la instrucción pública (Zuluaga, 1999) como lo evidencia el mismo Informe de 1871 el señor Rector Manuel M Casas en otro parte del mismo destaca el servicio en la enseñanza de catedráticos, inspectores y pasantes, "...que el servicio de los Catedráticos ad honorem, Señores Doctores Benjamín i Eugenio Baéna, como el que prestan los Señores Inspectores i pasantes Secretario José Manuel Vega i Abel M. Irisarri, en las clases gratuitas, es satisfactorio."(B.B.C., 1871, 780, n. 758)

Retomando lo planteado por Tenti Fanfani acerca de la vocación, existe un segundo elemento que tiene que ver con "el desinterés o la gratuidad", Tenti (2008) y que permite comprender las prácticas educativas de los maestros del siglo XIX de Cartagena. El maestro es movido por el cumplimiento del deber "sin exigir contraprestación alguna... por lo tanto la vocación rima con la entrega, la generosidad y llegado el caso el sacrificio" (Tenti, 2008, p. 2) Era una manera particular de ese compromiso de ser maestro.

Esta actitud de servicio deja entrever un aspecto de la subjetividad del maestro, esa fuerza que lo impulsa a superar las dificultades y lo dispone a crear y hacer posible la materialización de un deseo ferviente convertido en acciones que en el momento eran consideradas inviables debido a la difícil situación del situado fiscal que atravesaba la educación en Cartagena. En el informe anual del director de instrucción pública el sr Mauricio Verbel plasma lo siguiente:

Como el Estado no cuenta con fondos suficientes para costear por sí solo, i en todas sus partes la educación popular, dejó a cargo de los distintos el local, los útiles i el mobiliario para sus escuelas; contando por otra parte, con que son ellos los directamente beneficiados con aquellos establecimientos, los sacrificarían todo para proporcionarse lo necesario para su planteamiento. Sin embargo, tristeza i aun rubor causa decirlo, pero es la verdad; tal vez no hai un solo distrito en Estado que posea todo lo necesario para sus escuelas con las condiciones requeridas por los nuevos sistemas; hai pocos que tienen algo, aunque imperfecto; i el mayor número no tiene nada.

Ademas de lo expuesto hai una cuestión importante que debemos resolver, si queremos que las escuelas marchen bien, i que la educación sea una realidad.

Se trata de la suficiente dotación de Directores i Preceptores i de su pago oportuno. (B.B.C., 1874, 783, n. 936).

La anterior cita permite comprender la situación que atravesaba la educación en esta época, que se convertía en una limitante para alcanzar las metas planteadas por la instrucción. Pero a pesar de estas dificultades en materia de recursos, existía en el maestro una fuerza interna que movilizaba su práctica y la ubicaba en el plano de lo sagrado, llevándolo a entregarse a sí mismo si fuese posible. En el informe anual nº 43 de agosto de 1876, del Rector del colegio del Estado, Juan P Jiménez que pasa al secretario General del Estado da cuenta de la difícil situación económica por la que atravesaba la educación y la actitud generosa del maestro:

Justo es aquí hacer una especial mención de señor Eusebio Cecilio Fernández, que habiendo tenido la generosidad ofrecer sus servicios gratuitos para el desempeño de la clase de música, cerrada en febrero del último por decreto del encargado del Poder Ejecutivo i por la misma causal que bien a podido servir de fundamento para cerrar las demás clases, la falta de fondos".Informe anual del Rector del Colejio del Estado. (1876, Septiembre 2), Diario de Bolívar.

Esta generosidad demostrada era consecuencia del deseo y la fe del maestro en el progreso de la Nación en el cual la educación era la bandera. Álvarez Gallego (2004) al referirse a la instrucción pública plantea que ésta era considerada un beneficio al cual se debía estar agradecido y corresponderle con la vida entregada al servicio de la patria. Esta era precisamente la atmósfera ilustrada moderna radical y la práctica del maestro tenía por lo tanto esta huella indeleble marcada por la intencionalidad de las ideas liberales.

Esa fuerza a la que se hace referencia en las líneas anteriores, no ha dejado su lugar fundamental en la práctica educativa del maestro a pesar del transcurrir de los tiempos, se reivindica en ella una especie de esperanza, como esencia inamovible del quehacer del maestro. Varios episodios de la vida de las escuelas en Cartagena del siglo XIX dan cuenta de estas prácticas, como lo demuestra el informe nº 79 del rector del Colejio del Estado Manuel M Casas, publicado en Gaceta de Bolívar, Cartagena, 3 de agosto de 1871,

El curso de Física experimental i aplicada i metereolojia, que estuvo a cargo de mi antecesor, es hoy servido gratuitamente por el Pasante Secretario, Señor Belisario Laza, quien conocedor de las dificultades que se habían presentado al Gobierno para tener un Catedrático que se encargara de este curso, ofreció sus servicios por este año, animado del plausible deseo de que no se cerrara la clase i se perjudicara por consiguiente sus alumnos"(B.B.C., 1871, 780, n. 758).

El señor Manuel M Casas en este informe también comenta: "Próximamente como estaban las conferencias, era muy penoso para mí no tuvieran lugar las clases de Español, i tome a mi cargo servir las, mientras terminada la licencia del Señor Royo volvía éste a encargarse de sus clases o lo hacía un Catedrático suplente" (B.B.C., 1871, 780, n. 758)

El tercer aspecto clave de la vocación para Tenti Fanfani (2008, p.2)) se refiere a "una dignidad particular al oficio de enseñar" esta dignidad surge como producto de esa actitud desinteresada del maestro frente al cumplimiento de su deber social y su servicio a la Patria. No es algo predeterminado o buscado intencionalmente, es un reconocimiento natural que no necesita ser explicado, que es inherente a la acción de su práctica. Esta dignidad particular se hacía evidente a través de una actitud paternalista. El maestro se asumía en la práctica como un padre para sus estudiantes y esta actitud producía enormes satisfacciones a nivel personal, de tal manera que lo hacía digno y honrado por su contribución a la patria. La siguiente cita permite recrear este

planteamiento que aparece en el en el informe anual nº 115 de Julio 12 de 1875, del Rector del colegio del Estado, Juan P Jiménez, “Humilde i pobres son mis esfuerzos, mas ellos se encuentran lados al servicio del progreso, en cuyo templo me encuentro hoi, para honra mia, ocupando el primer puesto”.(B.B.C., 1875, 787, n. 1320)

De otra forma, en el mismo informe del Rector Jiménez da cuenta de esta intencionalidad en la práctica del maestro: “En mi encontraré la juventud de mi querida patria, nó los grandes conocimientos del sabio, pero si el paternal deseo de contribuir a su ilustración, a su engrandecimiento i a su prosperidad.” (B.B.C., 1875, 787, n. 1320).

Por otra parte, es importante destacar dentro de esta práctica por vocación, el compromiso no sólo moral, sino el compromiso con el conocimiento dando cuenta de una práctica consagrada que lo hacía producir escrituralmente y le permitía crear textos que servían al desarrollo de su práctica educativa. Según Carr “la vocación también es entendida como dedicación, exige unos niveles de preocupación interpersonal y una actitud desinteresada” (Carr, 2005, p.71)Esta manera de abordar el compromiso de educar desinteresadamente genera un reconocimiento externo, no buscado, El señor Rector del colegio del Estado Juan Jiménez en su informe 115 de 1875 consigna lo siguiente:

Es preciso hacer una especialísima mención al Patriota i entendido Catedrático señor Doctor Jose Manuel Royo, cuya consagración ejemplar es digna de esta, efectivamente el Señor Doctor Royo rejente varias clase que careciendo de texto aparentes, se los proporciona él mismo a sus alumnos, formando con su trabajo los libros que la juventud necesita para su aprendizaje en las clases respectivas; de modo que no solo sirve el empleo, sino que crea los textos necesario i a propósito para la enseñanza”. (B.B.C., 1875, 787, n. 1320)

También puede evidenciarse lo planteado anteriormente en el Informe realizado por Manuel M. Casas acerca del Colegio del Estado Nº 79 de 31 de Julio de 1871

Pocos días despues de haberme encargado del Rectorado, varios alumnos de la Escuela de Jurisprudencia solicitaron de mi el servicio de darles lecciones de Economía política, a lo que me preste gustoso, satisfaciendo así una aspiración noble de la juventud.” (B.B.C., 1871, 780, n. 757)

La dedicación del maestro y lo sagrado de su oficio no da cabida a otra ocupación, aunque la situación económica era adversa en cuanto al cumplimiento de sus sueldos, para el maestro no era no era su principal motivación Gervilla Castillo plantea que “la vocación no es, pues, un asunto de estómago, ni de riquezas,a veces ni siquiera de pan, sino de corazón, de ilusión, de ideales”(Gervilla, 1990, p. 22) esta acción patriótica le aportaba a la consideración social, al estatus simbólico que yacía en los imaginarios colectivos de la época. El Informe Anual del Director de la Instrucción Pública

explicita estos aspectos y da cuenta de la práctica educativa del maestro, expresado por Mauricio Verbel Director de Instrucción Pública:

El artículo 11 de la ley 36 del año último, ha declarado que entre nosotros, el Magisterio es el Profesorado; el Pedagogo, pues, no solo tiene que estudiar, sino que hacerla continuo, a efecto de seguir paso a paso los adelantos de la ciencia. Le está prohibido, además, cualquiera otra ocupación para proporcionarse su subsistencia (artículo 52 del decreto orgánico de instrucción pública, fecha 20 de Enero de 1873.”(B.B.C., 1874, 783, n. 936)

Por otra parte, la incertidumbre que genera la situación deficitaria de la educación debido a que existían pocos recursos para la inversión en este campo no era una preocupación fundamental para el maestro. El maestro a pesar de su entrega y sacrificio, también fue un sacrificado por la administración pública que le adeudaba sus sueldos. Constantes quejas y solicitudes de los funcionarios de la instrucción pública con relación al pago puntual de los sueldos de los maestros se evidencian en los registros de Instrucción pública, *aún* así el maestro no desfallecía en su práctica:

“los que se dediquen a este profesorado, jóvenes como deben serlo, necesitarán no solo aprender por cuatro años, sino que tendrán después un estudio permanente i como ello no pondrán tener otra ocupacion lucrativa que la enseñanza, a diferencia del médico, del abogado, del ingeniero, &c; que pueden ganar su subsistencias aunque no sean empleados, resulta que es indispensable dar al magisterio algunas garantías, i estas no pueden ser otra que la seguridad de que durante su buen desempeño, no pueden perder sus destinos, i la puntualidad en la puntualidad de sus sueldos.”(B.B.C., 1873, 782, n. 868)

En conclusión, las prácticas educativas de los maestros del siglo XIX en Cartagena ejemplifican la vocación como una misión altruista, desinteresada, que tiene matices de apostolado. Da cuenta de la realización del maestro como ser sacrificado “un santo laico abnegado, desinteresado y tan identificado con su tarea que llega a olvidarse de sí mismo.”(Nassif, p.158 1980, citado por Gervilla 1998).

4.1.3 La Práctica Educativa Disciplinaria

“....Yo no desmayaré en la árdua labor de hacer calar las ideas de disciplina i orden, nó solamente por medio de actos oficiales que hagan del decreto orgánico i del reglamento una realidad, sino también por medio de la palabra” *

Para Mansilla la modernidad representa “la domesticación de los instintos, la sujeción de las voluntades individuales, la canalización de los anhelos, pensamientos, hacia fines generales y el disciplinamiento de ambiciones y albedríos singulares en pro de objetivos sociales” (Mansilla, 1992, p. 4). Esta es una postura que permite comprender hacia donde se orientaba el ser y el hacer de las personas cobijadas por el espíritu de la modernidad que permeó al siglo XIX y sus prácticas educativas. El maestro no podía excluirse de este afán, el cual tenía como meta la formación de ciudadanos que rindieran culto a la República como deber y objetivo social.

Por tanto, para alcanzar este objetivo social se acude al disciplinamiento, como una forma de asegurar los fines de la civilización, en la garantía para obtener respuestas acordes a los ideales de hombre ciudadano, conocedor de los principios morales que exigía esta nueva cosmovisión. Norbert Elias, citado por Mansilla, concibe el proceso civilizatorio como un “autodisciplinamiento a escala universal; la domesticación de los afectos y las emociones equivale a transformar la coacción externa en coerción interna”(Norbert Elias, p.316 1980, citado por Mansilla 1992) en la cual la moral se constituía como un dispositivo que controla esa coerción interna.

Según Foucault “el poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal la de enderezar conductas”(Foucault, 2005, p.175)poder que se constituye en un dispositivo que tiene lugar en la práctica educativa del maestro del siglo XIX, el cual persigue la formación de un ciudadano obediente, que tiene como principios servir a la República. En el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, en el Estado de Bolívar en el Título III, Capítulo I que explícita la enseñanza de las “Escuelas en Jeneral” se inscribe lo siguiente:

Art. 15. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i de espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre. (B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda, 1873, pza3, p. 506)

Es de anotar como la disciplina en la práctica educativa de los maestro del Siglo XIX, también la entendían y la ejecutaban con la idea de formar jóvenes útiles para el Estado, en el informe del Rector y Maestro del Colejio del Estado, Manuel M. Casas del 10 de Agosto de 1872, en un aparte comenta: “...Esa Escuela está destinada a formar jóvenes que serán más tarde Útiles al Estado.”(B.B.C., 1872, 781, n. 793).

El maestro se convierte entonces en el aplicador de este dispositivo, la disciplina, que permite moldear a imagen y semejanza un ciudadano conforme a los ideales que ostenta los intereses de la élite liberal, alrededor de la idea de progreso y la consolidación de la Nación. De esta manera existen evidencias que permiten hacer una lectura de la concepción de la escuela en el siglo XIX:

Cuarteles, academias de disciplina i de enseñanza. Allí están los talleres de la luz, los campos de batalla donde se derrota al enemigo común, al aliado del mal, al compañero inseparable de la ociosidad i la ineptitud. Allí se combate con el silabario i la pluma, el error i la mentira, hijos primojenitos de la ignorancia. Allí hai una continua lucha entre la inteligencia i el caos, entre el vicio i la virtud, entre la desidia i el trabajo. Allí se educa al niño, se forma al ciudadano, se rejenera a los pueblos i se echan los cimientos del glorioso edificio de la democracia universal. De la escuela salen los libertos de la ignorancia, otros tantos elementos productores de la riqueza pública; otros tantos soldados de la industria, de las ciencias, de las artes. El cultivo de la inteligencia es la antorcha que alumbra la humanidad en el oscuro seno de los tiempos venideros. (A.H.C., 1870)

En estas líneas se puede apreciar la identificación de la escuela como un escenario en el que la disciplina se concibe como una forma de acceder a la educación del ciudadano y como un medio para agotar la ignorancia. El maestro será entonces, el encargado de llevar a cabo este proyecto político desde su práctica, en la medida que se le encarga crear y formar en los niños las condiciones que permitan la consecución de tal fin a través de la disciplina. En el citado Decreto Orgánico de Instrucción Primaria establece en su artículo 18 lo siguiente: “Los maestros ejercitarán constantemente a sus alumnos en la práctica de esta institución, haciéndoles comprender los atributos de la justicia, la magnitud de los deberes de jueces, i la responsabilidad moral que ellos imponen.” (B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda, 1870, pza 3, p.506).

De igual manera, se le concede al maestro la autoridad sobre los jóvenes, niños y sus actos por tanto este se convierte en un vigía de las conductas tanto en el campo escolar como personal. Según Castro Gómez el maestro” fue investido por una delegación de potestad del Estado, con la cual, a nombre del derecho a la educación de la infancia, se alteraban los tradicionales límites de lo público y lo privado” (Castro, p. 213 citado por Saldarriaga 2003). El espíritu de la norma se sustenta en esa necesidad de cuidar los actos de las personas, de tal manera, que no se admite el desbordamiento de los límites establecidos por ella. En el Artículo 19 del mismo Decreto se consigna:

“Los Institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, i deben vigilar incesantemente su conducta no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna. Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras i acciones, hábitos de urbanidad, i los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre de bien

educado tiene para con la sociedad en que vive".(B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda, 1873, pza 3, p. 506).

La disciplina se convirtió entonces, en una fuerte aliada para las pretensiones del Estado, a través de la práctica educativa de los maestros quienes encontraron en ella la manera efectiva para el logro de sus fines en un aparte del Informe nº79 que el rector Colejio del Estado Manuel M Casas de julio 31 de 1871 pasa al secretario General de Estado.

Creo que se presenta la oportunidad de hacer en la organización del Colejio las reformas que la experiencia ha demostrado ser necesarias i de establecer además los medios de hacer efectivas las reglas que se juzgue conveniente fijar como base indispensable para la marcha ordenada de la educacion. Hoy existen esas reglas, pero no están acompañadas de la sanción correspondiente para hacerlas efectivas."(B.B.C., 1871, 780, n. 758).

Esta forma de disciplinar las conductas de los jóvenes, le permite a la escuela, a través de la práctica educativa del maestro, moldear también la libertad individual y colectiva. Según las consideraciones de Juan Carlos Echeverries posible entrever la construcción constante de la libertad. Asumir la idea según la cual la disciplina no es aquello que debe usurpar para que pueda llegar una supuesta libertad ideal, sino que la disciplina es, precisamente, uno de los instrumentos para la construcción de la libertad liberal (Echeverri, 2007).

De igual forma, para Kant, uno de los pensadores que iluminaron la modernidad, el hombre era la medida de la educación "El hombre es lo que la educación hace de él, a través de la disciplina, de la didáctica, de la formación moral y la cultura"(Kant, citado por Gadoti 2005). La disciplina es concebida para Kant como un elemento fundamental de la educación y es la que "habitúa a hacerse responsable de sí"(Vargas, 2010, p. 8-9) de la misma forma, la considera dentro de los fines de la educación: Disciplinar a los hombres, cultivarlos en el obrar de todos los fines posibles, Hacerlos prudentes para que puedan vivir en sociedad, moralizarlos para que elijan siempre los fines buenos aceptados por todos y cada uno de los hombres. Aspectos que convergen en la concepción de la educación en la época y en los fines que perseguía en función de civilizar a las masas populares: "La verdadera libertad, señores, no puede ser enemiga de la civilización; por el contrario, ella es su instrumento, es su mayor precio, como lo es el de la libertad del individuo el servir a su perfeccionamiento". (H.B.N., la Palestra, 1872, T IV, n. 67) La civilización para la modernidad en el siglo XIX, era entendida como un estado ideal para la colectividad, un mundo imaginado que permitiría la construcción de un modelo de hombre basado en la razonabilidad a través de la educación materializada en la instrucción pública, que debería no sólo apuntar a la dimensión intelectual, sino a la educación de un hombre "ciudadano, maduro, libre y autónomo en la que se apoya el progreso social" (Gimeno Sacristán, 1991, p. 42).

El pensamiento kantiano corrobora este anhelo " el hombre para alcanzar su perfección, requiere de la disciplina, que domina las tendencias instintivas, de

la formación cultural, de la moralización que forma la conciencia del deber, y de la civilización como seguridad social” (Gadoti, 2005, p. 86).

Es importante recordar que la concepción de disciplina como elemento condicionador e indispensable en la educación del hombre fue planteada en los inicios de la modernidad en el siglo XVII por Comenio en su didáctica Magna, en la que consigna: “pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterse a disciplina... ¿Quién dudará que es necesaria la disciplina a los estúpidos para corregir su natural estupidez? Pero también los inteligentes necesitan mucho más esta disciplina porque su entendimiento despierto, si no se ocupa en cosas útiles, buscará las inútiles, curiosas o perniciosas”.(Comenio, 1998, p. 12).

Esta preocupación es compartida por maestros del siglo XIX:

“En efecto se trata de educación popular, que es la base de República: se trata del porvenir, que no nos pertenece, i del que no debemos disponer, sacrificándolo a nuestras pasiones, a nuestros medios personales, sin cometer un crimen de lesa civilización, de lesa Humanidad, que nos atraería la maldición de las jeneraciones venideras”.(B.B.C., 1873, 782, 898).

Otro aspecto esencial del pensamiento liberal era la importancia que se le otorgaba a La libertad, que era para el liberalismo un anhelo, una búsqueda insaciable, como también significaba el respeto a las opiniones, a la iniciativa privada, a las acciones que no estaban prohibidas por la ley. Al respecto Rodríguez considera “Esta concepción de la sociedad y el Estado se puede sintetizar en aquellos momentos que serían los distintivos liberales: la democracia como expresión del contrato social y única forma de la convivencia posible de hombres racionales que respeten sus límites como los impuestos por seres de su misma naturaleza iluminados, cada uno, por su propia subjetividad. La formación de la sociedad civil como un cuerpo independiente que limita la acción política a los actos materiales y sensibles, dejando en libertad a la conciencia, como una aplicación del principio empirista de obrar solo sobre los objetos reales” (Rodríguez: 2003, p. 37).

En un artículo de prensa de la época se inscribe lo siguiente:

Finalmente la instrucción no es solo un intento de elevar el nivel moral de los pueblos i de disputar el terreno al crimen, hijo las más veces de la ignorancia, sino que es también una necesidad de un país que tiene por base de su organización el sufragio universal. Con este poderoso principio democrático que hace a todos los ciudadanos partícipes de la dirección de la cosa pública, [...] la difusión de la instrucción no es solamente una necesidad económica, una necesidad moral i nada mas, ella viene a ser también una necesidad política. (H.B.N., La Palestra, 1870, T I, n. 32)

Por tanto, la práctica educativa tenía una intencionalidad política además, en la medida que buscaba la formación de ese ciudadano partícipe de las ideas de

la clase dirigente en el anhelo por la consolidación de la nación, a través del disciplinamiento de los individuos en este caso, tanto de los estudiantes como del maestro. Existen serias críticas a la instrucción pública como mecanismo para ostentar el poder de algunos gobernantes de Cartagena: “La manifestación de un ardiente celo por la difusión de la instrucción popular no ha sido comúnmente para algunos gobernantes más que un medio excelente para conquistar popularidad i de hacerse a instrumentos de apoyo para mantenerse en el poder” (H.B.N., *La Palestra*, 1870, T III, n. 38).

Lo anterior permite inferir que los ideales de la educación no eran compartidos por todos los líderes. Existían, como existen hoy en día, intereses particulares que se sobreponen a los intereses colectivos, teniendo como escenario la educación que se convierte en una plataforma para atesorar poderes, en la cual el maestro cumple un papel de obediencia ciega frente a la norma, como lo demuestra un escrito de la prensa de la época referido al producto de la práctica educativa de los maestros que dirigen las escuelas normales del Estado Soberano de Bolívar:

*Permitido es sospechar que estamos mui distantes de ese resultado, i que los pocos maestros traídos al país , apenas han podido introducir lijeras mejoras en nuestras escuelas, teniendo que verse obligados a aceptar las modificaciones que les imponen los reglamentos dictados por individuos i corporaciones que tienen mui imperfectas nociones acerca del metodo que se trata de implantar. Hai soberbios fundamentos para creer que la vieja rutina ha logrado sobreponerse a las innovaciones propuestas por unos pocos maestros extranjeros a quienes no se ha proporcionado ni libertad, ni medios, ni cooperación en el ejercicio de sus funciones. (H.B.N., *La Palestra*, 1874, n. 125).*

El maestro en la medida que disciplinaba, también era disciplinado por el sistema, inclusive, aún en contra de sus convicciones, ideales y fundamentos.

¡LA DISCIPLINA EXIGE VIGILANCIA... PERO NO ES SUFICIENTE!

Para Foucault la “disciplina fabrica individuos”. Para este autor “el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico; el examen” (Foucault, 2005, p. 175)

La práctica educativa de los maestros del siglo XIX estaba estrechamente relacionada con la vigilancia, para Foucault este elemento era imprescindible cuando se trataba de mostrar resultados; “inscríbese en el corazón de la práctica de la enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente y que multiplica su eficiencia” (Foucault, 2005, p. 181) esta vigilancia tiene su sustento en los registros, inspecciones, visitas, exámenes que hacían los dirigentes y los encargados de la administración de Instrucción Pública , como lo recrea el informe realizado por M. Verbel

“Los Directores i Directoras de la escuela deben remitir al fin de cada mes a la Dirección jeneral de instrucción pública, copia de la lista de asistencia de los alumnos, copia del cuadro de conducta de los mismos alumnos, i un extracto de los diarios de la escuela. El primero de los documentos citados es de gran necesidad para conocer el movimiento de la escuela en cada mes, movimiento que deberían publicarse mensualmente”. (B.B.C., 1873, 782, n. 868)

Por otra parte, a pesar de los mecanismos de control que se le hacía a las prácticas de los maestros en las escuelas y colegios, existía un ligero desasosiego que producía el incumplimiento a las normas por parte de los directores y directoras que también en determinados casos eran maestros de las escuelas. Para solucionar este inconveniente se pensaba en una forma de sancionar este incumplimiento; prueba de ello se evidencia en el mismo informe de M Verbel:

Empero, son pocos los Directores i Directoras que cumplen ese deber; i aun entre los pocos que hacen la remesa, hai varios que solo envía la lista de asistencia, i nó pocas veces, mui tarde. Necesario es poner remedio a este mal, para lo cual ahí que crear penas para los omisos”.(B.B.C., 1873, 782, n. 868)

Aunque este incumplimiento no solamente, se enmarcaba en la rendición de cuentas de las escuelas, también se evidenciaba en la inasistencia de los estudiantes y de algunos maestros a sus clases. El caso de la inasistencia de estudiantes y maestros provocada por el Carnaval fue una de las preocupaciones relevantes en la visita de inspección realizada por los funcionarios de Instrucción Pública: Vicente García y Joaquín F. Vélez al Colejio del Estado:

“Volvimos a la Colejio a las dos de la tarde a visitar las clases de los profesores de Historia sagrada, Moral, Gramática castellana, Jeografía, Historia natural i Minerolojia; i con escepcion del Doctor José Manuel Vega, que tiene a su cargo las dos últimas materias, no ocurrieron a pesar de haberlos aguardado por el término de tres cuartos de hora. La clase del Señor Doctor Vega estaba casi desierta, a causa del carnaval”. (B.B.C., 1870, 779, n. 666-726).

Los estudiantes, en su mayoría los externos del Colejio del Estado, demostraban con sus actos el incumplimiento a las normas que se establecían. La inasistencia fue un reiterado problema con el cual los maestros se debieron enfrentar en variadas ocasiones. En este mismo informe resalta lo siguiente:

En la clase del primero notamos que estaba presente todos los alumnos internos, i habiendo preguntado la causa se nos contestó, que los que faltaban no tenían texto. Dispusimos que asistieran aunque fuera a oír las esplicaciones orales i que procuraran que se aprendieran las lecciones en los libros de sus compañeros.{...} En la de segundo no habiamas que dos alumnos

externos, debido segun se nos hizo entender, a que era segundo dia de carnaval.”(B.B.C., 1870, 779, n. 666-726).

La necesidad de implementar estrategias que permitieran el disciplinamiento como dispositivo que posibilitara el logro de los ideales liberales en cuanto a la formación de ciudadanos idóneos y las resistencias de estudiantes y maestros frente a esta normalización se evidencia a través de lo consignado en el Informe de Visita realizada al Colejio del Estado por los funcionarios Vicente García y Joaquín F. Vélez, que aquí funciona como inspectores en otros momento oficiaban con catedrático maestros en Cartagena, Vicente García en Medicina y Joaquin F Vélez en Jurisprudencia, ellos sugieren medidas disciplinarias de la siguiente manera:

“1º Pásese copia de las presentes diligencias de visitas al Señor Rector del Colejio del Estado, para que adopten las medidas que sean de su incumbencia, a fin de que mejore la aplicacion i la conducta de los alumnos de la clase de matemáticas, idiomas i Aritmética, así como para que procuren que los catedráticos del establecimiento no dejen en ningún caso de hacer sus clases con frívolos pretextos”. (B.B.C., 1870, 779, n. 666-726).

También es importante anotar la gran preocupación que representaba para el maestro de esta época; el desinterés, los actos de indisciplina de los estudiantes. Teniendo en cuenta la gran responsabilidad que ostentaba su papel en la sociedad del momento. El uso del adjetivo frívolo para calificar a los pretextos para no dar la instrucción, devela una posición estricta que demerita cualquier razón para faltar al cumplimiento. Evidencia, entonces, la importancia del disciplinamiento también en los maestros.

La práctica educativa disciplinaria se veía de alguna manera debilitada ya que no era eficiente en la consecución de las metas que se querían alcanzar con respecto al ciudadano ideal. Se puede inferir a través del relato que el profesor Irisarri que hace a los Señores García y Vélez y ellos relaciona en su visita:

El Señor Irisarri, catedrático de los últimos cursos de que venimos ocupándonos, se quejó amargamente de la desaplicacion i abandono de la jeneralidad de los alumnos externos, no valiendo para que mejoren conductas de las correcciones que les inponen.”.(B.B.C., 1870, 779, n. 666-726).

Por otra parte el compromiso de la asistencia tiene su patina de disciplina, relacionada con criterios de orden y cumplimiento, como señales de modernidad necesarios para desarrollar el proyecto de nación en los ideales liberales como lo explica Juan C Echeverri en su interpretación Foucaultiana del disciplinamiento*, que en elcasodelaeducación, a través de la instrucción de la época se aplicaba al crecimiento y control de la juventud para que esta alcanzara con su educación el desarrollo dentro del proceso civilista, anhelo de los que se imbricaron en las ideas liberales en Colombia. En la misma visita al Colejio del Estado los catedráticos demuestran en su práctica esta preocupación:

...El segundo de los catedráticos citados nos informo, que la asistencia era regular i que no desconfiaba del buen resultado de sus afanes a favor de la instrucción de juventud {...} i luego se quejó de las molestias que frecuentemente le ocasionaban alguno de los alumnos por el poco orden que guardaban en la clase; lo que hacia que empleara un tiempo precioso en corregirlos i amonestarlos".(B.B.C., 1870, 779, n. 666-726).

En otro aparte de esta visita al Colejio del Estado se evidencia lo planteado anteriormente:..."Nosotros exhortamos a los jóvenes presentes a que fueran aplicados i tuviesen, apercibiéndoles con adoptar medidas enérgicas si en la próxima visita se repetían los desagradables informes que acabamos de oír."(B.B.C., 1870, 779, n. 666-726).

De igual manera se desvela la preocupación y el afán de los maestros por buscar formas para evitar la disciplina. Pero aunque su discurso se presente como persuasivo más bien era impositivo contradicción que se aprecia en que al inicio del discurso dice: "nosotros los exhortamos...", pero insisten en que si no acatan (orden) tomarán medidas enérgicas. "medidas enérgicas" es una frase eufemista para llamar a las sanciones o el castigo. En el Informe Anual del Director de Instrucción Pública de 1874, el señor Mauricio Verbel expresa lo siguiente:

"Para corregir estas faltas, es indispensable establecer penas eficaces, pues aunque es cierto que la educación superior es voluntaria, una vez matriculado el alumno i sometidos a los reglamentos respectivos, debe compelérsele a su cumplimiento. De otra manera, no solamente se invertirán de una manera improductiva los fondos destinados a la educación, sino que los jóvenes adquieren desde temprano el hábito de violar la ley, uno de los males mas arraigados de nuestra sociedad".(B.B.C., 1874, 782, n. 1874).

El manejo de la disciplina se hacía como si se tratasen de presos en cárceles y no estudiantes en una institución educativa. Podemos evidenciar esto en los términos usados; pena, sometimiento, violación de la ley, entre otras, son expresiones que si analizamos bien son una metáfora de cárcel o de lo que se debe exigir en ella. De otra forma, existe también un imaginario equivocado en torno al término libertad, la cual era considerada por algunos padres y estudiantes como la inexistencia de reglas, pautas, procedimientos, en la escuela. Lo que se constituía en una preocupación más para los maestros en su práctica, debido a que representaba muchos más esfuerzos para superar las resistencias que se obstinaban en identificar la gratuidad de la educación con la ausencia de disciplina. En el Informe del colejio de Estado el rector del colegio del Estado 1871.plasma de una manera muy significativa este sentir:

"Hai un fatal error de creer que es incompatible con la libertad de instruccion i con la enseñanza gratuita, el réjimen interior del establecimiento, i que por consiguiente un jóven puede entrar a él sin llenar las formalidades de la inscripcion, que puede retirarse de él sin tocar con su Jefe ni con poscatedrático, que la no asistencia a las

clases i a los actos literarios, no es falta. En una palabra, créese que hai derecho a la enseñanza, pero que no hai obligaciones para con los que se la dan. Tan perniciosa creencia hace que, como he dicho ántes, se hagan los estudio sin orden ni sistema, pues e presenta alumnos a cursar en la Escuela de Literatura i filosofía o en la de Comercio, sin haber recibido la instrucción primaria; se pretende estudiar las materias de ésta que por algun motivo interesan o conviene al niño, i se pretende en fin cursar en las Jurisprudencia. i Medicina, sin los estudios preparatorios que constituyen las bases de una buena educación.”(B.B.C., 1871, 780, n. 666-758).

A pesar de los intentos de disciplinar y normalizar los comportamientos de los sujetos, que desde las prácticas educativas operaban. Existieron resistencias que dan cuenta de una manera distinta de ser y que permiten una comprensión más cercana a la realidad del momento que se divorcia de las concepciones construidas a partir de los mitos fundacionales que circulan alrededor de la constitución de la nación bajo las ideas liberales en la Cartagena del siglo XIX.

Es por tanto importante, mostrar esos aspectos que se mimetizan en el afán del enunciar los grandes hechos, pero que son desvelados por la mirada detenida en los pequeños detalles que hacen parte de la vida cotidiana de la escuela y que son valorados por quienes han sido marcados por la experiencia. Esa experiencia que es según Larrosa “lo que me pasa”(Skliar& Larrosa, et al 2009, p. 14y permite no solamente el tránsito por el acontecimiento sino un recorrido desde ese acontecimiento hacia “mi” en la construcción de subjetividad, en este caso, la del maestro.

5. CONCLUSIONES

El acercamiento a la historia de las prácticas educativas de los maestros de Cartagena, fue un ejercicio que permitió sentirnos parte de la Nación. Un ejercicio de diálogo interdisciplinar, de construcción de saberes y significados con diversas tonalidades que desveló los aspectos no contados en la historiografía de la educación en Cartagena, en el cual se tejieron discursos, teorías, experiencias, interpretaciones, dispositivos, imaginarios, creatividad, que fueron dando forma a la respuesta de la pregunta de investigación. Se constituyó en un trabajo riguroso, a conciencia, que fortaleció las competencias investigativas de los que nos atrevimos a emprender esta experiencia. Un trabajo intelectual de gran aporte para nuestra humanidad; porque movilizó parte de nuestras esencias a través de la reflexión como maestros y maestras, ensanchar nuestros límites teóricos y escalar en nuestro proyecto profesional.

Analizar las características de las prácticas educativas de los maestros en Cartagena, significó una búsqueda desde la historia y la educación; de autores, metodologías, desempolvar los archivos, leerlos con lupa, haciéndoles preguntas, afinando la comprensión y la mirada desentrañante a los textos. Asimismo, echar mano a los avances tecnológicos computacionales para la investigación cualitativa; en este caso, el programa atlas ti, que permitió la organización y sistematización de los datos. De esta forma, en un ejercicio de triangulación entre los teóricos, las fuentes y el saber de los sujetos de la investigación se fue gestando la respuesta.

La búsqueda no se acentuó en la fuente inimaginada, en la fuente nunca hallada, que pudiera reivindicarnos como exploradores fantásticos. La búsqueda se arrojó en la otra mirada a las fuentes, que inclusive, ya han sido trabajadas en muchas ocasiones en los diferentes trabajos de investigación alrededor de la historia de la educación en Cartagena. Es así como después de haber indagado en el Archivo Histórico de la Nación en Bogotá, la Biblioteca Nacional, el Fondo Pineda, el Archivo Histórico de Cartagena, la Biblioteca Bartolomé Calvo, La Biblioteca Fernández de Madrid, entre otros, desde una búsqueda muy particular que podría incluso, pasar por alto información importante, consensuamos trabajar en mayor parte como fuente primaria los Informes de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar que viabilizaba de mejor forma el alcance de los objetivos de investigación trazados.

Es importante dejar claro que no fue fácil la indagación en los archivos, debido a la poca información que existe sobre la práctica de los maestros de Cartagena en la segunda mitad del siglo XIX, el difícil acceso y las malas condiciones en que se encuentran los archivos. Por tanto, fueron pocos los documentos que pudieron permitirnos la aproximación al análisis de las características de las prácticas educativas de los maestros. Sin embargo, todo esto se relativiza porque cada búsqueda es distinta, es como la experiencia; singular (Skliar, Carlos & Larrosa Jorge. (2009).,

De allí que los Informes de Instrucción pública de Cartagena en el periodo comprendido entre 1866 -1876 se constituyeron en plataforma principal de indagación desde la cual pudimos inferir las prácticas educativas a través de las consideraciones de análisis de las fuentes (Gutiérrez, Robledo & Garcés, 2010) que incluyó: la ubicación de la fuente, Análisis de la fuente, propósito y la relación de la fuente con la investigación(ver anexo Consideraciones de Análisis de las Fuentes) aspectos que permitieron la ruta de análisis para caracterizarlas. Por consiguiente, estos Informes fueron valiosos en la medida en que se constituyeron como dispositivos de control e información que regularon el funcionamiento de la Instrucción Pública y contienen la impronta de la experiencia y los saberes de los maestros en sus informes como funcionarios de la Instrucción Pública. Impronta que permitió ver las características de las prácticas educativas de los maestros, las cuales fueron identificadas y analizadas de manera rigurosa para finalmente ser plasmadas en la escritura, aspecto que denota la novedad en los hallazgos desde la interpretación de las fuentes en esta investigación.

Desde esta ruta metodológica se tuvieron en cuenta aquellos informes producidos por funcionarios que ejercieron como maestros, es el caso de M.M. Casas que se desempeñó como rector del Colegio del Estado y fue catedrático de Geología, de inglés, Francés, Español e Historia Antigua. De igual manera, Juan P. Jiménez quién fue rector de Colegio del Estado y nombrado Juez Suplente de la Provincia de Cartagena y catedrático de Jurisprudencia en el mismo. Senén Benedetti, Inspector de la Academia del Bello Sexo, catedrático de inglés y francés del Colegio del Estado. José Manuel Royo Torres, Secretario General del Estado, catedrático de la Escuela Náutica, catedrático de Español en el Colegio del Estado y creador de textos de Moral y Religión. En este mismo sentido los funcionarios Inspectores del Colegio del Estado, Vicente García quien se desempeñó como catedrático de Medicina en el mismo Colegio y Joaquín F. Vélez, catedrático de Jurisprudencia en el Colegio del Estado.

Asimismo, informes de funcionarios que detentaban una práctica educativa desde su cargo, como es el caso de Mauricio Verbel Director General de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar en la medida que su contexto discursivo hacía referencia a las acciones y formas de hacer de los maestros de Cartagena incidiendo en sus prácticas, como lo afirma Rosa Nidia Buenfil : “ Una práctica social puede ser construida como educativa si su contexto discursivo la relaciona con el salón de clases, los sujetos maestro y alumno, etc.” (Buenfil, p.6) sobre todo, cuando realizaba las visitas y /o informes de las Instituciones de Cartagena, como la Academia del Bello Sexo, Colegio del Estado y la Escuela Normal, entre otras. Si bien es cierto este funcionario no ejerció como maestro en Cartagena, lo discursivo en sus informes fue de gran significación para caracterizar las prácticas educativas ya que sus informes eran presentados en la prensa local, en la cual planteaba sus opiniones y recomendaciones como Director de Instrucción Pública. Discursos

que permearon los modos de hacer de los maestros por los efectos a que conllevaron.

El tono de la investigación que queríamos, era un tono distinto, lejos de la descripción de aulas, materiales, modelos pedagógicos, listados de estudiantes, docentes, materias, estadísticas, en fin. Era un tono que podría sacar a luz lo inmaterial del maestro, eso que no se percibe de manera rápida. Era necesario sentirse maestro del siglo XIX para poder hacer la traducción en el presente, era necesario ser y sentirse maestro, y poder plasmar a través de la escritura eso que la mirada detenida y la experiencia puede lograr. No es un trabajo terminado porque el conocimiento tiene la cualidad de ser perfectible, este trabajo está sujeto a ser revisado y enriquecido desde cada una de las historias y experiencias de cada uno de los maestros protagonistas de la Educación en Cartagena del siglo XIX del periodo estudiado, tales como: Martín R. Benedetti, Abel M. Irrisari, Juan de Arias, Rafael Calvo, Joaquín Manjarrez, Diego León, Juan P. Saladem, Manuel de la Peña, Senén Benedetti, J. M. de la Vega, Benjamín Baena, Felipe S. Paz, Francisco B. Rebollo, M. Z de la Espriella, Eugenio Baena, V. A. García, Antonio María Escalona, M.M. Casas, Juan P. Jiménez, José Manuel Royo, etc. Por tanto, este trabajo es perfectible.

Como respuesta a la pregunta de investigación se puede decir que las prácticas educativas de los maestros de Cartagena en el siglo XIX en el periodo radical, están asociadas indudablemente a un discurso, el discurso liberal de libertad y orden. Este discurso contó con el apoyo del vecino moderno de la igualdad, de esta manera estos enunciados encontraron en los maestros otro instrumento de divulgación de estas ideas que permitieron inferir sus prácticas las cuales lo encauzaba como un sujeto que representaba un instrumento necesario para expandir las ideas radicales en el afianzamiento del Estado Liberal. Estos discursos conformaron una identidad social y educativa que se materializó en las prácticas de los maestros. Discursos cargados de muchas metáforas conceptuales que al analizarlos se descubre una representación de la instrucción pública, como un espacio de conquista del ciudadano mediante la inculcación de los principios liberales.

De igual manera, las prácticas educativas de los maestros en Cartagena reflejan una intencionalidad política, ya que toda práctica educativa es intencional. En estos inicios modernos estuvo dada por el deseo ferviente de construir Nación y para ello la disciplina se convirtió en un dispositivo de la práctica educativa que viabilizó ese ideal común compartido por muchos e internalizado especialmente por el maestro en su práctica identificada y signada por la vocación. Es precisamente ella la que puede explicar aquello que la racionalidad no alcanza, es ese componente inmaterial, espiritual que mueve, es esa fuerza interior que transforma al maestro y lo hace un ser más humano. Es el legado que el análisis histórico deja a este oficio cuyo sentido e imagen muchas veces se ha desvirtuado de la esencia del maestro.

Por otra parte, las prácticas ejemplifican la vocación como una misión altruista, desinteresada, que tiene matices de apostolado. Dan cuenta de la

realización del maestro como ser sacrificado, un ser abnegado que se olvida de sí mismo demostrando su generosidad como consecuencia del deseo y la fe en el progreso de la Nación en el cual la educación era la bandera y su práctica el medio por el cual se alcanzaría.

Retomando los conceptos de práctica educativa, esta se puede pensar como un proceso intencionado, producto de los esquemas de pensamiento, permeados por las exigencias del contexto; por el momento histórico, la interacción desde la historicidad con los otros y las otras, los aprendizajes, las construcciones realizadas, entre otros aspectos. Para Carr, la influencia del momento histórico es determinante en la tarea de asumir posturas teóricas por parte del maestro.

Interesante también en el análisis de la práctica educativa para el periodo investigado, es que a pesar de los esfuerzos por normalizar y disciplinar, desde la práctica de los maestros, existieron resistencias que dan cuenta de la singularidad de los contextos y que permiten una comprensión más cercana a la realidad del momento, se puede mencionar el caso de la inasistencia de los maestros por causa del carnaval, evidenciando matices singulares de la idiosincrasia cartagenera y por otro lado, la actitud laxa de los padres y estudiantes frente a la disciplina instaurada por el Colegio del Estado como muestra de que realmente existieron diferencias en la manera de abordar la disciplina en la educación del siglo XIX.

Es por tanto importante, elucidar esos aspectos mimetizados en el afán del enunciar los grandes hechos, pero que son desvelados por la mirada detenida en los pequeños detalles que hacen parte de la vida cotidiana de las instituciones de la Instrucción Pública y de los sujetos que la integran y que son valorados por quienes han sido marcados por la experiencia. Es necesario preguntarse si estas características pudieron ser las mismas en otras provincias y distritos, para lo cual tendrá que emprenderse otros proyectos investigativos que permitan hacer contribuciones y poder ir consolidando una historia educativa del Caribe colombiano, o en el mejor de los casos, una historia educativa nacional.

Otra conclusión interesante, es referida a la movilidad de roles entre los funcionarios de instrucción pública, que en algún momento podían no sólo ejercer sus funciones de control y vigilancia, sino que desarrollaban unas prácticas educativas cuando ejercían como maestros participando en la enseñanza de la juventud cartagenera, es esta dinámica lo que les permitía tener una mirada cohesionada e integral de la educación que se refleja en sus informes, llenos de sus pensamientos y argumentaciones desde las cuales se hicieron las lecturas que permitieron interpretar, inferir y analizar la práctica educativa de los maestros en el siglo XIX en Cartagena, ya que en estos informes no solo habla el funcionario de instrucción pública, o redacta un informe un secretario de la misma instrucción o es el informe de algún inspector o rector; sino que habla el maestro, plasmado su experiencia, a través de su discurso, signado con su voz y sus escritos las huellas de su práctica.

Esta investigación nos permite plantear que la labor y la práctica del maestro debe ser pensada y valorada desde los mismos campos de acción en los que se vive, pues sólo así se contribuye al análisis crítico de la misma y a la transformación de los paradigmas que reducen la práctica a una mera experiencia que desconoce el contexto y a los sujetos que lo construyen. Significar Práctica Educativa, viene a ser, entonces, el resultado de un proceso más complejo que involucra y compromete no sólo a los maestros sino también a los directivos de la educación que conciben la práctica como fundamento sustancial del mundo que idealizamos. Ocuparnos de la práctica abre más posibilidades de materializar lo que para muchos seguirá siendo sólo una utopía.

Por último, es posible hacer una mirada distinta a las fuentes históricas como lo son para esta investigación los Informes de Instrucción Pública, con los cuales se estableció un diálogo cargado de muchas dudas e interrogantes que incitaron el planteamiento de varias preguntas desde otras perspectivas, para encontrar así, características esenciales en las prácticas educativas de los maestros del siglo XIX en Cartagena. Estas fuentes se lograron organizar, representar y codificar conceptualmente a través de la creación de redes de tendencias y relaciones que permitieron comprender y entender, a partir de la creatividad del sujeto de la investigación, las realidades de los contextos que para este caso se situaron en el siglo XIX en Cartagena y desde ese micro universo generar análisis descriptivos y estructurados aplicando herramientas computacionales en un trabajo de corte histórico, lo cual es una novedad en investigaciones Históricas; por lo menos en Cartagena y el Caribe Colombiano.

6. RECOMENDACIONES

Historiar los procesos educativos requiere la implicación de diferentes disciplinas, por ello es importante concebir este tipo de trabajos desde una perspectiva interdisciplinaria que permitirá otras miradas, otros análisis y otros saberes que pueden dar cuenta de un trabajo riguroso y creativo, en este caso particular la investigación fue abordada desde la orilla de la Historia con la participación de un historiador y desde la orilla de la Educación con una Economista y Licenciada en Educación, disciplinas sociales que en este escenario se encontraron empáticamente para responder a un problema de investigación.

Por otra parte, se pueden promover investigaciones que tengan en cuenta las prácticas educativas de los maestros en el siglo XIX en otros Distritos de la región. De igual manera, investigaciones desde un enfoque histórico comparativo teniendo en cuenta los resultados que arrojó esta investigación, para determinar semejanzas o diferencias, Inclusive, pensarlas en otros Distritos fuera del Estado Soberano de Bolívar en el marco del ideario liberal.

Este trabajo abre las posibilidades para continuar con las investigaciones sobre maestros de Cartagena y líderes regionales en el campo de la educación en el siglo XIX. Se propone Investigar historias de vida interesantes como la de Manuel M, casas, J.M. Rojo, Senén Benedeti, Juan P. Jiménez, Joaquín F. Velez , Dionisio Araujo y Mauricio Verbel, entre otros, los cuales ameritan un estudio prosopografico que con seguridad aportará a la consolidación de la historia de la educación en el Caribe, teniendo en cuenta que existe el macropoyecto desarrollado en la facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena: Educación y ciudadanía: Pensadores del Caribe Colombiano siglo XIX y XX, dirigido por la Dra. Dora Piñerez de la Ossa.

Se sugiere estudiar la inclusión de una electiva sobre la historia de la educación y pedagogía regional que contemple métodos, enfoques, perspectivas y tendencias, teniendo en cuenta que la historiografía local y regional está expectante en este tipo de trabajos.

Desde la experiencia vivida en este proceso de investigación se considera pertinente el manejo de herramientas computacionales como el Atlas ti, para el análisis de datos en la investigación cualitativa y sobre todo en trabajos de corte histórico, pensamos puede ser un buen pretexto para que este módulo concebido en la Maestría de Educación SUE CARIBE como electivo se postule de manera fundamental en los primeros semestres, dada la oportunidad que ofrece para facilitar la recolección, organización y análisis de datos por parte de los estudiantes de la Maestría. Sería importante además promover en los docentes del programa, asesores y jurados de investigación el conocimiento de este tipo de herramientas.

Otro aspecto que se puede recomendar al momento de elaborar los estados del arte de las investigaciones de corte histórico consiste en la revisión de las compilaciones que se están llevando a cabo de forma muy rigurosa por los profesores y estudiantes de los programas de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena.

Otra sugerencia para revisar o mejorar, es que en las practicas o ejercicios de los módulos que se ven en el plan de estudio de la maestría y que ameriten esta actividad, el insumo a tener en cuenta sea con los datos, instrumentos o documentos del proyecto de investigación de los estudiantes, pensamos que esto redundará en avances y ahorro de tiempo para el informe final de la investigación.

Durante el proceso de consulta de fuentes fue inevitable darse cuenta de las limitantes que existen en el acceso y ubicación de dichas fuentes. Igualmente se evidenció el regular estado de conservación y disponibilidad de algunos archivos; como es el caso de los archivos microfilmados de prensa que reposan en la Biblioteca Bartolomé Calvo de Cartagena, los cuales se encontraron en desorden cronológico, sin una ubicación topográfica correspondiente y con una custodia deficiente. Igualmente el equipo lector de estos archivos de los cuales sólo había disponible uno, con una limitada funcionalidad y confiabilidad, de tal modo que solicitamos a la secretaria de la dirección de la biblioteca la autorización para hacerle mantenimiento al equipo con nuestros recursos para mejorar la lectura y consulta de estos archivos. Esta condición puede ser una oportunidad a nivel interinstitucional entre la Universidad de Cartagena y la Biblioteca Bartolomé Calvo para mejorar las condiciones encontradas, teniendo en cuenta que entre los usuarios de estos archivos están los estudiantes de la Maestría de Educación y de otros programas de la Universidad.

Una recomendación desde el punto de vista ecológico, paradigma que en la actualidad permea todas las acciones de los seres humanos y debe ser una orientación universal en la toma de conciencia orientada para las relaciones humanas; proponemos que los trabajos escritos incluido el informe final de la investigación sea presentado en ambas caras de las hojas del texto, para contribuir al ahorro de papel evitando la tala de árboles. Esta propuesta puede ser liderada desde la Coordinación de la Maestría SUE caribe para convertirla en una propuesta Institucional.

Para finalizar, es fundamental reconocer las opiniones y sugerencias de los jurados lectores, las cuales enriquecieron este trabajo de investigación, de manera pertinente y oportuna. De allí que se necesita una actitud abierta agradecida y nutritiva que redunde en una mejora sustancial en el informe de investigación.

REFERENCIAS

1. Bibliografía Conceptual:

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995) *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alarcón, Luís; Conde, Jorge Santos, Adriana. (2002) *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857 – 1886)*. Cali: Fondo de publicaciones Universidad del Atlántico.
- AlvarezGallego, Alejandro. (2004). *Y la Escuela se Hizo Necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Ávila Penagos Rafael. (2007). *Fundamentos de Pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- BáezOsorio, Miryam. (2004) *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*. Tunja: Editorial.
- BáezOsorio, Miryam. (2006). *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja: Editorial
- Ball, Stephen J. (1997) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- Bedoya, José Ivan. (2005). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Hernández, Becerra Augusto. *Las Ideas Políticas en la Historia*. Bogotá: Publicaciones Universidad Externado de Colombia.
- Beillerot, Jacky; Blanchard, Claudine y Mosconi, Nicole. (1998) *Saber y Relación con el Saber*. Barcelona: Paidós.
- Bordieu, Pierre. (2007). *El Sentido de lo Práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Briceño, Manuel. (1947). *La revolución, 1876-1877: recuerdos para la Historia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Burke Peter. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Cardona Zapata, Patricia. (2007). *La Nación de Papel: Textos Escolares, Lectura y Política. Estados Unidos de Colombia. 1870-1876*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Cardoso Ciro F.(1980).*Introducción al Trabajo de la Investigación Histórica. Conocimiento, método e Historia*. Barcelona: Gijalbo.

Carr, Wilfred. (2002). *Una teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid:Ediciones Morata.

Caritat, Jean Antoine Nicolás, Marqués de Condorcet. (2001).*Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Ediciones Morata.

Castro Parra María Luzdelia. (2008).*El Currículo como signo de la cultura*. Bogotá: Universidad de la Salle.

CamachoRoldan, Salvador. (1995). *La educación popular*.*Revista Colombiana de Educación*. N° 30. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Carr, David. (2005).*El Sentido de la Educación*. Barcelona:Editorial Grao.

Chacón, Edixon. (2004).*El uso del Atlas. Ti como herramienta para el análisis de datos cualitativos*. *RevistaInvestigaciones Educativas*. I Jornadas Universitarias. Madrid: UNED.

Chartier, Roger. (2005).*El Mundo Como Representación. Estudios sobre Historia Cultural*. Barcelona: Gedisa.

Comenio, Juan. *Didáctica Magna*.(1998).Porrúa: Editorial México.

Compleston. Frederick. (2004).*Historia de la Filosofía*. Barcelona: Ariel.

DíazLópez, Zamira. (2008).*La Política dirige la Economía: libertad, progreso y educación (1850-1850)* en Historia de las Ideas Políticas en Colombia. Bogotá: Taurus.

DotorRobayo, María Victoria. (2002).*La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1830- 1870*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

EcheverriAlvarez, Juan Carlos. (2007).*Del Disciplinamiento a la Indisciplina: Una lectura de la Escuela desde la Concepción Foucaultiana del Liberalismo*. Memorias del VIII congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.

FartosMartínez, Maximiliano. (1992).*Historia de la Filosofía y de la Ciencia del milagro griego al siglo del genio*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones, Universidad D.L.

Foucault, Michel. (2005).*Vigilary Castigar. Nacimiento de la Prisión*, Buenos Aires: Siglo veintiuno.

- Foucault, Michel. (2006). *Historia de la sexualidad 1*. México: Siglo veintiuno.
- Foucault, Michel. (2007). *La Arqueología del Saber*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Follari Roberto. (1994). *La Práctica Educativa y Rol Docente*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Gadoti, Moacir. (2005). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. México: Siglo veintiuno.
- Gallego, Rómulo. (1992). *El Saber Pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- GantivaSilva, Jorge. (1991). *La ilustración, la escuela pública y la Revolución Francesa*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- García Sánchez, Bárbara Yadira. (2007). *De la Educación Doméstica a la Educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República..* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- GervillaCastillo, Enrique. (1998). *Educación Hoy: Profesión contra vocación. Revista Bordón*. Vol. 50, Número 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Gimeno Sacristán, José. (1991). *El Currículo; una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- González, Jorge Enrique. (2005). *Legitimidad y Cultura. Educación, Cultura y Política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: ARFO Editores.
- Gutiérrez Alicia. (1997). *Las prácticas sociales*. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Misiones. Buenos Aires: Cora.
- Habermas, Jurgen. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz.
- Helg, Aline. (2001). *La educación en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Hernández Becerra, Augusto. (1997). *Las Ideas Políticas en la Historia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Herrera, Martha Cecilia. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fe de Bogotá: Plaza y Janes.
- Huergo. A Jorge. (1999). *La Tensión Teoría-Práctica en el campo de la Comunicación-Educación*. Comunicación, Humanismo y Nuevas Tecnologías en el Espacio Escolar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

JaramilloUribe, Jaime.(1980).*El Proceso de Educación En la República*. Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta.

JaramilloUribe, Jaime. (1990). *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.

JaramilloUribe, Jaime. (1994).*El Pensamiento del Siglo XIX*.Bogotá: Temis.

Jaramillo Rubén. (1998).*Colombia: la modernidad postergada*. Bogotá: Argumento.

Mallarino, Manuel María. (1995).*La instrucción pública bajo el aspecto económico*.*Revista Colombiana de Educación*.N° 30. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, Castro, Jorge & otros. *Crónica del Desarraigo*, Bogotá: Magisterio.

MejíaSierra, Rubén (Editor). (2006)*El radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá.

Melo, Jorge Orlando. (1991).*Algunas Consideraciones Globales Sobre Modernidad y Modernización, Colombia El Despertar de la Modernidad*. Santa Fe de Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Melo, Jorge Orlando. (1989). *De federalismo a la constitución de 1886*. Nueva Historia De Colombia.Bogotá: Editorial Planeta.

Meirieu, Philippe. (2004). *En la Escuela Hoy*. Barcelona: Octaedro.

Molina, Gerardo. (1987).*Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914*. Tomo II. Bogotá: Tercer Mundo.

MorenoGarcía, Nohora y otros. (2006).*Tras las Huellas del Saber Pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo, José Fernando. (2008).*Historia de las Ideas Políticas en Colombia*. Bogotá: Taurus.

Ortiz Mesa, Luis Javier et al. (2005).*Ganarse el Cielo Defendiendo la Religión; Guerras Civiles en Colombia 1840-1902*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Ossenbach, Gabriela & Zuluaga, Olga Lucia. (2004). *Génesis y Desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX*. Bogotá: Taurus.

Ponce, Aníbal.(2001).*Educación y Lucha de Clases*. México: Editores Unidos.

QuicenoCastrillón, Humberto (1998). Septiembre-Abril). *De la pedagogía como Ciencia a la Pedagogía como Acontecimiento. Revista Educación y Pedagogía*. Vol. IX N° 19-20.

QuicenoCastrillón, Humberto (2001). *El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. Revista de educación y pedagogía*. N° 29-30. Vol XIII. Medellín: Universidad de Antioquia.

QuicenoCastrillón, Humberto. (2003). *Crónica Históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

Ramírez Bahamón, Jairo. (2007). *Esplendor y Ocaso del Proyecto de Escuela Liberal*, Huila Siglo XIX. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Rausch, Jane. (1993). *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Universidad Pedagógica Nacional.

Ripoll, María Teresa. (2003). *Redes Familiares y el Comercio de Cartagena. Caso Rafael del Catillo & Co. 1861 a 1960*".

Rodríguez, Manuel. (2003). *La Filosofía en Colombia. Modernidad y Conflicto*. Buenos Aires: Laborde.

Gimeno Sacristán, José. (1991). *El Currículo; una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Safford, Frank. (1997). *Aspectos del siglo XIX en Colombia*. Medellín: Hombre Nuevo.

Saldarriaga, Oscar. (2003). *Del Oficio del Maestro, Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Skljar, Carlos y Larrosa Jorge. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Santa Fe, Argentina: Homosapiens.

Serna Justo y Anacleto Pons en *Nota Sobre la Microhistoria. Revista Pasado y Memoria*. N°3. Valencia: Universidad de Valencia.

Silva, Renán. (1989). *La Educación en Colombia 1880-1930. Nueva historia de Colombia*. Vol. 4. Bogotá: Planeta.

Soto Arango, Diana. (1998). *Historia de la Universidad Colombiana. Historiografía y Fuentes Tomo I*, Tunja: Búhos.

Soto, Diana; Lucena, Manuel y Rincón, Carlos. (2003). *Estudios sobre la Universidad Latinoamericana De la Colonia al siglo XXI*, Tunja: Búhos.

- Taylor, Charles. (2006). *Imaginario Sociales Modernos*. Barcelona: Paidós.
- TentiFanfani, Emilio. (2008, Junio 2-6). *Sociología de la Profesionalización Docente. Memorias de seminario Internacional profesionalizar al docente; puntos para actuar*. Seminario Internacional.
- Torres Jurjo. (2005). *El Currículo Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Urueta, José y Gutiérrez de Piñerez, Eduardo. (1912). Cartagena y sus cercanías. Cartagena: Tipografía Mogollón.
- VanDijk, Teun. (2010). *Discurso Como Interacción Social*. Barcelona: Gedisa.
- Werner, Jaeger. (1992). *Paideia*. Traducción de Joaquín Xirau. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zabala Vidiella, Antoni. (2007). *La Práctica Educativa*. Barcelona: Grao.
- Zambrano, Armando. (2006). *Tesis Doctoral Contribuciones para la Comprensión de las Ciencias de la Educación en Francia, Conceptos, Discursos y Sujetos*. Academic Department of The School in Social and Human Studies In Partial Fulfillment of The Requirements para optar al grado de Doctor en Educación.
- Zapata Bladimir y Zuluaga Olga Lucia. (1994). *Historia de la Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, Olga; Noguera, Carlos; Quiceno, Humberto et al. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, Olga. (1987). *Pedagogía e Historia, La Historicidad de la Pedagogía, la Enseñanza, u Objeto de Saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

2. Tesis de Pregrado y Posgrados en Historia

- Caicedo Martínez, Daisy y Maldonado, Araceli. (2008). *Informes sobre instrucción pública en el Estado Soberano de Bolívar, 1866-1880*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena. Cartagena.
- Cárdenas Barrios, Luis Miguel. (2007). El desarrollo industrial de Cartagena: el caso de la refinería de Intercol, 1957-1967. (Tesis Pregrado). Universidad de Cartagena.
- Domínguez, Carlos Alberto. (2008). *Las prácticas educativas en el Distrito de Barranquilla entre 1863 y 1876*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cartagena- Maestría en Educación SUE Caribe.

Malkún, William. (2008). *Educación y política en el Estado Soberano de Bolívar, 1857-1885*. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bogotá.

MejíaOsorio, Mónica. (2005). *La reforma educativa de 1870 en Cartagena: el intento por popularizar la Instrucción Pública*. (Tesis de pregrado) Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias.

Salas, Luisinho. (2009). *Educación, Maestro y Ciudadanía Durante el Liberalismo Radical: El Caso Estado Soberano de Bolívar 1870-1886*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Humanas. Cartagena.

Reyes, Luis. (2010). *La Escuela Normal de Cartagena: Una tradición Formativa 1848-1885*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cartagena en convenio con la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. Cartagena.

3. Revistas Electrónicas

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (1997, Septiembre). *Estudios Interculturales y Educación. Bases Teóricas. Análisis de Discurso y Educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Recuperado en www.uv.mx/uvi/blog/wp-content/.../10/unidad-3_2buenfil.doc -

LarrosaMartínez, Faustino. (2010, Diciembre). *Vocación Docente versus Profesión Docente en las Organizaciones Educativas*. *Revista La Profesión Docente: escenarios, Perfiles y Tendencias*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)* España: Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Meisel Roca, Gustavo. (2007). *A Remolque de la Economía Nacional*. Cuadernos de Historia Económica y Empresarial. Banco de la Republica. Recuperado en <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/pdf/cartagena-historia.pdf>

MezaCascante, Luis Gerardo. (2002, Julio- Diciembre). *La teoría en la práctica educativa*. *Artículo publicado en la Revista Comunicación del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. N^o 02. Costa. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/166/16612205.pdf>

Vargas Guillén Germán. (2010). *Kant y la Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa_general/martes/sesion9-10.30/VargasGerman.PD.

4. Archivos Consultados

Publicaciones oficiales: En microfilm – Gaceta de Bolívar

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1861, 11 Diciembre). Informe anual del gobernador de Mahates, Luís Bossa. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1864, 17 Abril). Informe del gobernador de la provincia de Sincelejo. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1870, 2 Septiembre). Informe del Rector del Colejio del Estado. *Diario de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1871, 31 Julio). Informe del Colejio del Estado. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1872, 19 Agosto). Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Rector del Colejio del Estado. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1873, 18 Julio). Informe Anual del Inspector de la Academia del Bello Sexo. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1873, 29 Septiembre). Informe de Instrucción Pública. Informe de la Dirección Jeneral de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar que pasa a la Secretaria Jeneral del mismo presente año. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1874, 11 Septiembre). Informe anual del Director de Instrucción Pública de Instrucción Pública. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1874, 15 Septiembre). Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Director de Instrucción Pública. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1875, 16 Julio). Informe de Instrucción Pública. Informe del Rector del Colejio del Estado. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1873, 3 Agosto). Informe de Instrucción Pública. Informe del Colejio del Estado. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1874, 14 Septiembre). Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Director de Instrucción Pública. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1873, 26 Septiembre). Informe de Instrucción Pública. Informe del Rector del Colejio del Estado. *Gaceta de Bolívar*. Cartajena.

Publicaciones oficiales: En microfilm – Diario de Bolívar

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1875, 15 Enero). Informe del Rector del Colegio del Estado. *Diario de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1876, 2 Septiembre). Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Rector del Colegio del Estado. *Diario de Bolívar*. Cartajena.

Biblioteca Bartolomé Calvo. (1875, 16 Julio). Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Rector del Colegio. *Diario de Bolívar*. Cartagena.

Publicaciones oficiales: Diario Oficial

Archivo Histórico de Cartagena. (1870, 7 Enero), Diario Oficial. Bogotá

Disposiciones vigentes del Estado Soberano de Bolívar

B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda. (1873). Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, en el Estado Soberano de Bolívar, Cartajena.

B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda. (1873)., Disposiciones vijentes en el Estado Soberano de Bolívar Sobre Instrucción Pública Primaria. 506, pza 3 Cartagena 1873.

Revistas

B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda. (1875-1886). *La Palestra*.

B.P.N. Fondo Coronel Anselmo Pineda. (1872). *La Revista*: Órgano de la Instrucción Pública en Bolívar.

ANEXOS

ANEXO 1

Informe de la Academia del Bello Sexo^[1]
[1866]

Estados Unidos de Colombia- Estado Soberana de Bolívar-Número 82- Inspección de la Academia del Bello Sexo.
Señor Secretario Jeneral de Estado.

De conformidad con lo dispuesto en el Decreto orgánico del Establecimiento de la fecha 26 de marzo de 1860, número 14 i 15 del artículo 11, tengo el honor de dirigir a U. el presente informe relativo al año de terminado en el 31 de Diciembre de 1865.

I

El número de alumnas que ingreso a la Academia durante el espresado año llegó a 41, pero no todas preservaron en su asistencia, i al terminar el año habia quedado reducido dicho número a 28.

El exámen anual tuvo lugar el 8 de Diciembre último contraído alas materias siguientes; pues como U. sabe, la decadencia financiera del Instituto hizo reducir la enseñanza a los términos establecidos por el decreto ejecutivo de 30 de Julio de 1863, a saber:

Lectura.

Gramática castellana.

Aritmética inferior.

Jeografía.

[1] "Informe de Instrucción Pública. Informe de la Academia del Bello Sexo", en *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 14 de enero de 1866.

**Notas del Gobernador de la provincia de Mompos, remitido de varios
documentos relacionados con el Colegio de Pinillos^[*]
[1868]**

*Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar.- Número 229.- Mompos, 5
de Junio de 1868.- Gobernacion de la provincia de Cartagena.
Señor Secretario jeneral de Estado,*

Para su publicacion en la Gaceta Oficial, si el Poder Ejecutivo lo tiene a bien, remito a U. copia de la nota del Síndico del Colegio de Pinillos número 60 de 19 del próximo pasado, de la nota del mismo al Concejo municipal del distrito del balance de las cuentas del mismo Colegio, i del inventario del mobiliario i útiles para la enseñanza perteneciente a ese establecimiento.

La publicación del inventario, sobre todo, me parece mui conveniente para que exista una constancia oficial de él, imperecedera o mui durable por lo menos.

Su servidor.

Fernando Sánchez.

[*]Informe de Instrucción Pública. Notas del Gobernador de la provincia de Mompos, remitidos de varios documentos relacionados con el Colegio Pinillos. en *Gaceta de Bolívar*. Cartajena. 9 de agosto de 1868.

**“Informe sobre la marcha de escuelas públicas de la provincia”^[1]
[1870]**

*Estados Unidos de Colombia- Estado Soberana de Bolívar- Provincia de Barranquilla-
No 47- Barranquilla, 19 de Enero de 1870- El Gobernador suplente.*

Al Sr. Secretario Jral de Estado- Cartajena.

El artículo 41 del Decreto Ejecutivo de 20 de Febrero de 1867, sobre instrucción pública, impone a los Gobernadores el deber de pasar a Usted, sin demora, todos los datos que reciban de los Señores Preceptores de las escuelas públicas de los distritos de la provincia, i cuyos datos están definidos en el artículo 40 del mismo decretó, debiendo ir acompañado de un informe sobre el resultado jeneral de los exámenes i con las observaciones que estime conveniente para promover adelanto de la instrucción.

Tomando por base las piezas que espresa el adjunto inventario, que por duplicado acompaño a Usted, paso a dar el informe citado de las escuelas de varones por distritos.

1º DE BARRANQUILLA.

De los 50 alumnos que concurrieron al acto público, 28 obtuvieron la nota de “Bien”. 7 de la de “Mui bien” i 5 la de “excelente.”

[1] “Informe de Instrucción Pública. Informe sobre la marcha de las escuelas públicas en la provincia. En: *Gaceta de Bolívar*. Cartajena. 1 de abril de 1870.

Visita hecha al Colegio del Estado.^[*]
[1870]

Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar.- Número 199.- Sección de Gobierno. El Secretario Jeneral de Estado, Presidente de la Junta Superior de Instrucción Pública,

Al Señor Secretario Jeneral del Estado.

Remito a Usted copia de las diligencias de visita, pasada la Colegio del Estado en el presente mes, para que Usted se sirva dar cuenta con ella al Ciudadano Presidente.

Cartajena, Marzo 29 de 1870.

M. M. Cásas.

[*] "Informe de Instrucción Pública. Visita hecha al Colegio del Estado"; En: *Gaceta de Bolívar*. Cartajena. 24 de julio 1870.

“Informe del Colejio del Estado”^[*]
[1871]

Estados Unidos de Colombia- Estado Soberano de Bolívar-Número 79- El Rector del Colejio del Estado,

Al Señor Secretario jeneral de Estado.

Presente.

Oportunamente recibí la nota de Usted, de 10 del presente, en que solicita Usted un informe detallado de la marcha del establecimiento a mi cargo, un cuadro del personal, materias que carecen los alumnos, & un inventario jeneral del mobiliario, instrumentos, & & excitándome a la vez a que haga las indicaciones que sean conducentes a mi juicio, para mejorar la situacion del Colejio; i es en cumplimiento de esta orden del Gobierno que remito a Usted el adjunto cuadro, demostrativo del personal de empleados, sueldo de que disfrutan materias que enseñan cada Catedrático, i del personal de alumnos, así internos como externos, su edad, personas de quienes dependen i materias que cursan. Como al despacho del Poder Ejecutivo pasé copia del inventario general del mobiliario, instrumentos, & del colejio, por el cual lo cual lo recibí al encargarme del Rectorado en 1.º de Mayo último, he creido innecesario remitir ora copia.

Como vera Usted en el cuadro expresado ántes, hai algunas clases en actividad que no fueron mandadas a abrir por el decreto de 31 de Diciembre último, “determinando las

[*] “Informe de Instrucción Pública. Informe del Colejio del Estado”. En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 3 de agosto de 1871.

“Informe anual del Rector del Colejio del Estado”^[1]
[1872]

*Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar--- Número 198.---
Cartajena, 10 de Agosto de 1872---El Rector del Colejio del Estado,*

Al Sr. Secretario jeneral del Estado

Oportunamente se recibió la nota de U. de 26 de Junio, número 882, en que solicita un informe detallado acerca de la marcha del Estableciendo i las indicaciones conducentes a mejorar su situacion actual i al progreso de la instruccion.

Habiendo estado separado del Rectorado desde el 18 de Enero hasta el 1.º de Julio, por haber tenido que concurrir al Congreso nacional, me he visto precisado al evacuar este informe, a imponerme de los datos que han tenido lugar durante ese tiempo, i examinar los documentos, libros, & a. de la Secretaria. Esto, unido a las circunstancias afflictivas que venimos atravesando por consecuencia de la epidemia reinante, que tambien me atacó a mediados del mes anterior, ha motivo la demora que U. habrá notado.

El 1.º de Enero tuvo lugar la apertura de los cursos i la sesion solemne para la distribucion de los premios de los alumnos que fueron declarados con derechos tal, en virtud de las calificaciones que obtuvieron el último año. El acto se verificó de acuerdo con lo que previene el Cap. 18 del decreto “orgánico de la instruccion pública secundaria.”(Véasela G. de la B. nº 793.)

[1] Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Rector del Colejio del Estado. En: *Gaceta de Bolívar*. Cartajena. 19 de agosto de 1872.

Colegio del Estado

M. M. Cásas.

EMPLEADOS INTERIORES:

Rector, Señor Doctor Manuel M. Cásas

Inspector, Señor Rafael Hernández.

Subdirector, Señor José Anjel López Mora.

Secretario, Señor Martín R. Benedetti.

CATEDRATICOS:

De Jurisprudencia:^(*) (*)

Señores Doctores Manuel Ezequiel Corrales, Manuel N. Jiménez, Juan N. Pombo,
Henrique López Zapata, Eloi Porto, Benjamín Baéna, M. M. Cásas.

De Medicina

Señores Doctores José Manuel Vega, Rafael Calvo, i Vicente García.

De Náutica

^(*)Estos catedráticos son *ad honorem*.

De la escuela complemental i de Literatura i Filosofía.

Señor Doctor Juan A. de Arias, Doctor Manuel Fortich i Señor Belisario Laza.

PORTERO

Señor Melchor Matoré

ALUMNOS

Internos oficiales:

Manuel Dávila Flórez.

Fermin Prádos.

Ignacio Bolívar.

Carmelo Arango.

José de los S. Ortiz.

Marcial Moreno.

José Martín Blanco

José E. Mendoza.

Manuel Álvarez.

Manuel Benavides.

Eliseo A. Osorio.

Joaquin A. Molino.

José M. Ariano.

Manuel Pájaro.

Antonio Díaz.

Henrique Bossa.

Vicente Tapia.

Horacio Rodríguez.

Pantaleón Martínez.

Cristóbal Madrid.

Antonio Castillo.

Manuel E. Fernández.

A. de la Espriella.

Fidel Fajardo.

Rosendo de la Ossa.

Hortensio de la Ossa.

Agustín Mogollón.

Antonio Olivo.

Gabriel Berrocal.

Felipe S. Viola.

Amadeo Padron.

Ismael Carrascal.

José M^a Vesga.

Antonio Olmo B.

**“Informe anual del Inspector de la Academia del Bello Sexo”^[*]
[1873]**

Estados Unidos de Colombia.- Estados Soberano de Bolívar.- Inspección de la Academia del Bello Sexo.- Número 42.- Cartagena 10 de Julio de 1873.

Señor Secretario jeneral del Estado.

Cumpliendo con el encargo que recibí por su nota 13 del pasado número 9 de la sesión de Gobierno, tengo el honor de someter el presente informe contraído al curso del año transcurrido después de mi último, respecto del instituto de que soy Inspector.

I

La Academia no ha contradicho su progresiva marcha en el curso del año a que se contrae este informe; antes por el contrario, presenta datos evidentes de su mejorada marcha, debida ante todo, al imperio saludable de la hermosa combinación del Orden con la Libertad que felizmente ha reinado en el país, del continuado interés en su favor impartido por el Gobierno del Estado, y por la consagración de todos sus empleados al cumplimiento de sus deberes.

[*] “Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Inspector de la Academia del Bello Sexo”. En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 18 de julio de 1873.

**“Informe que la Direccion Jeneral de Instruccion pública
en el Estado Soberano de Bolívar pasa a la Secretaria jeneral
del mismo en el presente año de 1873”^[*]**

*Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar.- Número 201.- Direccion
jeneral de Instruccion pública.- Cartagena, 18 de Setiembre de 1873.*

Al Señor Secretario jeneral del Estado- Presente

En nota del día 8 del mes de Agosto próximo pasado, i bajo el número 183, dije a U. lo siguiente:

“El infrascrito creyó que bastaría dos meses para practicar la visita en todo el Estado, pero los hechos le han demostrado lo contrario.

Aparte de otros incidentes, tuvo que permanecer cinco dias en Tolú, por falta de bagajes, fué necesario pedir al fin a este lugar.

Con motivo al cambio de local de la escuela de varones de este distrito, ni el viejo ni el nuevo estaban arreglados; no había pues, dónde pasar la visita; i a peticion del Sr. Director, no se pasó hasta el día 9 de Julio.

[*] “Informe de Instrucción Pública. Informe de la Direccion Jeneral de Instruccion pública del Estado Soberano de Bolívar que pasa a la Secretaria Jeneral del mismo presente año de 1873”. En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 29 de septiembre de 1873.

“Informe anual del Director de la Instrucción Pública”^[*]
[1874]

Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar.- Sección 1.ª- Dirección general de Instrucción pública.- Número 145.- Cartajena, a 7 de Agosto de 1874.

Al Señor Secretario general de Estado.

Paso a evacuar el informe de que trata el inciso 9.º, artículo 10 del Decreto orgánico de Instrucción pública primaria en el Estado, fecha 20 de Enero de 1873, dándole la extensión que requiere la ley 36 del año próximo pasado, “adicional i reformatoria de la de 4 de Diciembre de 1872 sobre instrucción pública.”

Así como los progresos de civilización en el mundo pertenecen a la humanidad entera los de la Unión colombiana interesa a todos los colombianos. En consecuencia cuando se trata de la instrucción popular debe haber mancomunidad de intereses i de esfuerzos entre el gobierno general i el de los Estados, debiendo desaparecer toda línea de demarcación entre ellos.

[*] “Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Director de Instrucción pública”. En: *Gaceta de Bolívar*. Cartajena. 11 de Septiembre de 1874.

ANEXO 2

LA REVISTA.

ORGANO DE LA INSTRUCCION PUBLICA EN BOLIVAR.

SE PUBLICA LOS DIAS 1.º i 15.
Se distribuye gratis a todos los empleados de Instruccion pública en el Estado.
La suscripcion por año vale . . \$ 1,00
Solo se admiten suscripciones por un año.

Cartajena, Abril 1.º de 1872.

EDITOR.—El Director de la Instruccion pública en el Estado.
Solo se reciben suscripciones en la Tesorería Jeneral del Estado. El pago debe hacerse anticipadamente. No se venden números sueltos.

DECRETOS.

Del Poder Ejecutivo del Estado.

Por el cual se dispone que la enseñanza en la Escuela de este distrito capital verse transitoriamente sobre las materias elementales.

El primer Designado encargado del Poder Ejecutivo del Estado.

Atendiendo a lo propuesto por el Concejo de Instruccion pública de esta provincia, i a lo representado por el Señor José María Pacheco; i de acuerdo con lo establecido en el artículo 1º del decreto ejecutivo del Estado de 1º de febrero último, que fija las asignaciones de los empleados en la instruccion primaria,

DECRETA:

Art. 1º No habiendose hecho oposicion a la escuela pública primaria superior del distrito de Cartajena, sin embargo de haberse formado concursos para su provision, se darán lecciones sobre las materias designadas en el artículo 38 del decreto ejecutivo nacional de 1º de Noviembre de 1870, en los meses que faltan del corriente año escolar.

Art. 2º El Concejo de Instruccion de la provincia, previo el exámen correspondiente, propondrá el o los candidatos en quienes pueda hacerse en interinidad el nombramiento de Director de dicha escuela, la que conforme al artículo anterior, tendrá por este año el carácter de elemental.

Art. 3º El Director que se nombre gozará de la asignacion de cuatrocientos veinte pesos al año; i mientras no se provea el destino en propiedad, se podrá hacer oposicion a dicha escuela, en las épocas de concursos.

Dado en Cartajena a 12 de Marzo de 1872.

PEDRO BLANCO GARCÍA.

El Secretario Jeneral de Estado,

Manuel Ezequiel Corráles.

Disponiendo que la escuela primaria de Sinelejo sea elemental, i abriendo oposicion a ella.

El 1er. designado encargado del Poder Ejecutivo del Estado,

En ejercicio de sus atribuciones legales; i teniendo en consideracion lo informado por los Señores Gobernador de la provincia de Sinelejo i Presidente del Concejo sobre la falta de opositores para optar el destino de Director de la escuela superior del distrito capital de dicha provincia, i respecto del grado de aprovechamiento de los niños que no permite establecer

la enseñanza de materias que corresponden a las escuelas superiores: de acuerdo con lo que propone el mismo Gobernador,

DECRETA:

Art. 1.º La escuela primaria de varones del distrito de Sinelejo, será elemental, pudiendo hacerse oposicion en el presente mes, para su provision en propiedad.

Art. 2.º Comuníquese este decreto a quienes correspondá i publíquese.

Dado en Cartajena a 17 de Marzo de 1872.

PEDRO BLANCO GARCÍA.

El Secretario jeneral de Estado,

Manuel Ezequiel Corráles.

Sobre apertura de la escuela de niñas en los distritos de Soledad i Santo Tomas, i nombrando Directoras de las mismas.

El primer Designado, Encargado del Poder Ejecutivo del Estado,

En ejercicio de sus facultades legales, i de conformidad en todo, con los informes producidos por la Direccion de instruccion pública primaria en el Estado i por las autoridades locales,

DECRETA:

Art. 1.º En cada uno de los distritos de Soledad i Santo Tomas, continuará abierta la escuela pública de niñas, desde el 1.º de Abril del presente año.

Art. 2.º Se nombra a la Señora Enfemia de Benedetti i Rita Roca de Cepeda, respectivamente, Directoras de dichas escuelas.

Dado en Cartajena a 18 de Marzo de 1872.

PEDRO BLANCO GARCÍA.

El Secretario Jeneral de Estado,

Manuel Ezequiel Corráles

En que se nombra Director de la escuela de varones del distrito de Baranoa.

El primer Designado encargado del Poder Ejecutivo del Estado,

De conformidad con lo propuesto por el Concejo de instruccion de la provincia de Sabanalarga i con lo informado por la Direccion de instruccion en el Estado;

En uso de sus atribuciones,

DECRETA:

Art. 1.º Se nombra al Señor Gabriel Consuegra Director en propiedad de la escuela elemental de varones del distrito de Baranoa.

Art. 2.º El nombrado tomará posesion del destino

DECRETO

orgánico de la instrucción pública primaria, en el Estado de Bolívar.

El 3^{er}. Designado encargado del Poder Ejecutivo del Estado,

En ejercicio de la autorización que le confiere el inciso 3^o del artículo 6^o i el artículo 8^o de la lei de 4 de Diciembre de 1872, sobre instrucción pública (Gaceta de Bolívar número 838); i habiéndose rescindido el convenio que sobre la materia celebró el gobierno del Estado con el de la Union Colombiana (Gaceta de Bolívar número 843),

DECRETA:

TITULO I.

PRELIMINAR.

Art. 1^o. El Gobierno del Estado organiza, dirige e inspecciona la instrucción pública primaria, sostenida con fondos o rentas públicas.

Art. 2^o. Dicha instrucción abraza tres ramos, a saber :

La enseñanza,

La inspección, i

La administración.

Art. 3^o. El territorio del Estado, se divide en Departamentos i distritos de instrucción pública.

Las demarcaciones territoriales de estos departamentos i distritos, serán las mismas que el Estado tiene establecidas para su régimen político; de manera que cada provincia formará un



ANEXO 3

TRATADO

DE

GEOGRAFIA

FÍSICA I POLITICA

DEL

ESTADO DE BOLIVAR

destinado a la enseñanza.

POR

D. H. ARAÚJO,

DIRECTOR DE LOS PLANTELES DE EDUCACION

EN CARTAGENA.



PRIMERA EDICION.

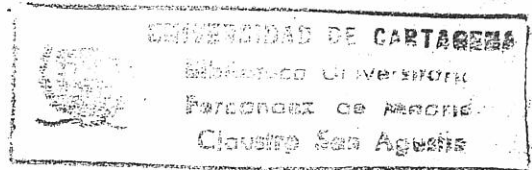
Imprenta de Ruiz e Hijo:

1871.

ANEXO 4

R378.8611

/
C100
Centro
Ej.2 V.4



DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA

DE LA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

1869

Compilados por

Pastor Restrepo

S C I B
00003191-404

Miembro de número de la Academia de la Historia

de Cartagena, Correspondiente de la de Caracas,

Sociedad Geográfica de Colombia, & &



88
46620

81

01-32

Aceptacion del Sr. Dr. José M. Vega del destino de Catedrático ad honorem del Colegio del Estado.

Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar.

Al Sr. Secretario General de Estado.

Habiendome impuesto del contenido de la nota de U., número 392, fechada ayer, en que me anuncia que el Ciudadano Presidente del Estado me ha nombrado catedrático, ad honorem, del Colegio del Estado, para la enseñanza del curso de Nociones de Historia natural, tengo el gusto de decir a U., en contestacion, que apesar de mis muy escasos conocimientos, en las diferentes materias que constituyen tal enseñanza, acepto dicho nombramiento, i que me será honroso i satisfactorio desempeñar dignamente el enunciado destino, en el principal plantel oficial, consagrado en este Estado a los adelantos del saber humano, en cuyo caso se realizarán, aunque no del mismo modo, los propósitos i deseos, que hacen dos o mas años, manifesté a la Junta de inspeccion i gobierno del mencionado Colegio, (fundados en los laudables motivos expresados en el tercero de los considerandos del acertado decreto del Poder Ejecutivo del Estado, fechado el 24 del mes que acaba hoy) de enseñar gratuitamente a los alumnos de él, la Higiene pública i privada, así como algunos ramos de Anatomía i Fisiología humanas, i de que se permitiera el establecimiento, (por medio de empresarios), de Escuelas de Dibujo, Pintura, Fotografía, Música, Latinidad, &c., &c., en que se enseñaran gratis a algunos alumnos del Colegio, &c. &c.

Soi de U. atento servidor, José Manuel Vega.

Cartajena, 31 de Diciembre de 1868.

Gaceta de Bolívar No. 603 de 28 de Enero de 1869.

Excusa del Sr. Santiago Araujo del empleo de Catedrático ad honorem del Colejio del Estado.

Sr. Secretario jeneral de Estado.

Antes de tener conocimiento del decreto del Poder Ejecutivo de 24 de los corrientes "determinando las clases que deben abrirse en el Colejio del Estado en el año de 1869, i nombrando Catedrático", había yo resuelto separarme de la enseñanza, para hacer mis primeros ensayos en la carrera del comercio. El nombramiento hecho en mí por el Ciudadano Presidente, de Catedrático "ad honorem" para la enseñanza del Idioma inglés, excita mi gratitud por el honor de que me colma: el apellidamiento a mi patriotismo me inclina a la aceptación; pero habiendo contraído ya formales compromisos para la carrera proyectada, los cuales habrán de quitarme el tiempo necesario para atender a la enseñanza, tengo que excusarme de aceptar el nombramiento, con profundo pesar (lo aseguro a U.), por mis simpatías en favor de la autoridad de quien emana.

Sírvase U. presentor mi excusa con mis muy sinceras gracias al Ciudadano Presidente, i aceptar las seguridades de distinguida estimacion de su muy atento servidor,

Santiago Araujo.

Cartajena, 31 de Diciembre de 1868.

Gaceta de Bolívar No. 608 de 28 de 1869.

Acceptacion del Sr. Antonio M. Arrázola del empleo de Catedrático rentado del mismo establecimiento.

Estados Unidos de Colombia.—Estado Soberano de Bolívar.—Cartajena,
10. de Enero de 1869.

Señor Secretario Jeneral de Estado.

Tengo el honor de contestar la nota de U. número 407, fecha de hoy, Sección de Gobierno, en que me comunica que el Poder Ejecutivo me ha nombrado catedrático del Colegio del Estado para la enseñanza de dos cursos.

Inspector ad honorem de dicho establecimiento, acepto gustoso esta nueva prueba de estimacion que se ha servido impartirme el Ciudadano Presidente del Estado, notando con placer cuánto aumenta el contraste ya conocido, entre la distincion delicada con que me honra este Magistrado, instruido y satisfecho del cumplimiento de mis deberes anteriores, y los pretextos indignos o sean imputaciones calumniosas que se adujeron contra mí no hace mucho tiempo para la supresion del destino rentado que ejercía, cuestion presentada sin guardarse ni aun los miramientos sociales, que la hizo ofensiva, y decidida sin conocimiento de causa, que la hizo inconsulta y extravagante.

No he podido prescindir de hacer esta alusion, que U., empleado antiguo y digno, desde el puesto en que nos vijila a todos los que en general le estamos subordinados, sabrá no solo disimular sino tambien castigar como un rasgo de triunfo de un empleado injustamente ofendido que vela por su honor.

Sírvase U. presentar al Ciudadano Presidente mi reconocimiento, y recibir la consideracion y respeto con que me suscribo.

Su atento seguro servidor, A. M. Arrázola.

Señor Secretario Jeneral de Estado:

Tengo el honor de contestar su atenta nota de fecha 10.º del presente mes, recibida ayer, en la cual se me participa el nombramiento de Catedrático que el Poder Ejecutivo ha hecho en mí para la enseñanza de los cursos de Lógica, Retórica, Moral; Cronología en el Colejio del Estado. Acepto, Señor, tan importante encargo, esperando llenarlo cumplidamente; i presentando al Poder Ejecutivo, por el respetable órgano de U., mis expresiones de reconocimiento por el honor que se me hace; me suscribo de U. con sentimientos de consideracion i respeto, obsecuente s.s.

Abel M. de Irisarri.

Cartajena, 3 de Enero de 1869.

Gaceta de Bolívar No. 608 de 28 de Enero de 1869.

R378.8611

/

C100

Centro

Ej.1 V.3

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
Biblioteca Universitaria
Departamento de Historia
Clayton San Agustín

DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA

DE LA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

1864 → 1868

Compilados por

Pastor Rostrepo



Miembro de número de la Academia de la Historia

de Cartagena, Correspondiente de la de Caracas,

Sociedad Geográfica de Colombia &c.

SCIB
00003151-4V3

46575 88

81

Siguiendo el plan original he agrupado los documentos de esta época en el mismo orden de los anteriores.

La cruenta guerra civil iniciada en 1860 dejó al país en la mayor postración. A tal punto llegaron las cosas en lo económico que en 1864, el Estado Soberano de Bolívar solo publicó 29 números de la "Gaceta Oficial" o sea del número 297, de 3 de Enero de 1864, al 325 (ignoro su fecha). Su tirada ha debido ser muy reducida. Estos números son verdaderas rarezas bibliográficas y por más que he investigado no he podido consultarlos, ni aún localizarlos.

A ésta publicación oficial se le cambió el nombre por el de "Diario Oficial del Estado Soberano de Bolívar" y su primer número es de fecha 3 de Enero de 1865. Bajo ésta denominación sólo se publicaron catorce números (del 1 al 14), el último con fecha 18 de Enero de ese mismo año, todos de una sola hoja.

Con el antiguo nombre de "Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar" aparece el número 326, del domingo 29 de Enero de 1865. Se continúa pues la antigua numeración. Dura hasta el 31 de Diciembre, con el número 407. El número 408 aparece el 7 de Enero de 1866, pero con el nuevo nombre de "Gaceta de Bolívar".

Muy fundadamente creo que en el año de 1864, estuvo cerrado el Colegio de Bolívar.

En el año de 1866 asiste a sus clases Candolario Obeso. Es éste un dato muy interesante y hasta ahora desconocido sobre éste poeta tan original. Todos sus biógrafos lo hacen ir de su nativa Mompox directamente a Bogotá. Hay algo más, su padre el Doctor Eugeni María Obeso que a la sazón ocupaba una plaza de Magistrado consigue que la Asamblea del Estado le adjudique una beca en el recién fundado Colegio Militar de Bogotá (Ver Doc # 11).

Allí continúa sus estudios.

En el Colegio de Bolívar cursó las clases de español y geografía con el catedrático Don Antonio G. Royo; aritmética con el Doctor Don José M. Royo; álgebra con Don Francisco Bolívar y francés con Don Sebastián Donadottí (Ver Doc # 12).

Mucho aprovechó las enseñanzas de éste último ya que fué un magnífico traductor de obras francesas, en prosa y verso.

La Ley del Estado de 11 de Noviembre de 1866 crea la Escuela de Náutica en el Colegio. Mejor dicho reanuda su enseñanza (Ver Doc # 15)

Por primera vez se compran en Europa instrumentos para el Gabinete de Física (Ver Doc # 27).

La Ley del Estado de 11 de Octubre de 1867 incorpora al Tesoro del Estado, los bienes, derechos y acciones del Colegio (Ver Doc # 74). Es un rudo golpe para su autonomía económica.

Por carta de 2 de Agosto de 1868 de los Señores Camacho Roldán Hermanos de Bogotá nos enteramos de la redención de Censos a favor del Colegio efectuados en el Tesoro Nacional (Ver Doc # 75)

La Rectoría durante éste lapso fué desempeñada por el Señor Doctor Don José M. Royo

Pastor Restrepo

La Cámara de Comercio que "Colegio del Comercio"...

COLEGIO DE BOLIVAR.

Los exámenes anuales de las diversas clases de este establecimiento tuvieron lugar en el orden siguiente.

DIA 27 DE OCTUBRE.

Seccion de idiomas.

CLASE DE ESPAÑOL.

Catedrático: Antonio C. Royo.

ALUMNOS.-SECCION 1^a.-Eduardo de Avila, Julian de Avila, Olegario Barbosa, Leopoldo de la Barrera, Pablo Cuesta, Nicanor Escudero, Manuel Henriquez, Joaquín Jimenez, Ricardo Martínez, Miguel Macaya, Manuel Martínez, José Antonio Noguera, Adriano Noguera, Gabriel Pombo, Antonio Pasos, Bernardo Pasos, Jerardo Schotborgh, Juan Sotomayor, Arturo Torres.

SECCION 2^a.- Teófilo Barbosa, Lorenzo Barbosa, Clemente Canabal, Miguel Jimenez, Roman Macaya, Manuel Noguera, Calisto D. Noguera, Matías Sepúlveda.

CLASE DE INGLES.

Catedrático: Senen Benedetti.

ALUMNOS.-Octavio Baena, Manuel Castillo, Felipe Espinosa, Francisco Franco, Ambrosio Franco, Froilan Manjarrés, Manuel Antonio Mora, Ricardo Martínez, Manuel Noguera.

CLASE DE FRANCÉS.

Catedrático: Senen Benedetti.

ALUMNOS.-Teófilo Barbosa, Felipe Espinosa, Francisco Franco, Lorenzo Barbosa, Manuel Henriquez, Manuel Antonio Mora, Manuel Ramon Pareda, Matías Sepúlveda.

DIA 28.

Seccion de Matematicas.

CLASE DE ARITMETICA.

Catedrático: Doctor Juan N. Pombo.

ALUMNOS.-SECCION 1^a.- Eduardo de Avila, Victor C. de Añez, Domingo Benitez, Miguel Benitez, Juan R. Guardiola, Joaquín Jimenez, Miguel Macaya, Ricardo Martínez, José A. Noguera, Calisto D. Noguera, Adriano Noguera, Anastasio Ojeda, Antonio Pasos, Bernardo Pasos, Gabriel Pombo, Jerardo Schotborgh, Leopoldo Sierra, Arturo Torres.

SECCION 2^a.- Teófilo Barbosa, Olegario Barbosa, Lorenzo Barbosa, Antonio Bernal, Clemente Canabal, Pedro Castro, Camilo Fernández, Manuel Henriquez, Leopoldo de la Barrera, Miguel Jimenez, Roman Macaya, Rafael Martínez, Manuel Noguera, Matías Sepúlveda, J. Anjel Tous.

CLASE DE GEOMETRIA.

Catedrático: José María Pacheco.

ALUMNOS.-Teófilo Barbosa, Olegario Barbosa, Nicanor Escudero, Miguel Jimenez, Manuel Antonio Mora, Roman Macaya, Manuel Noguera, Federico Núñez, Matías Sepúlveda, José Anjel Tous.

CLASE DE ALJEBRA.

Catedrático: José María Pacheco.

ALUMNOS.-Los mismos de la clase anterior i ademas Clemente Canabal.

CLASE DE TRIGONOMETRIA.

Catedrático: José María Pacheco.

ALUMNOS.-Teófilo Barbosa, Manuel Noguera, Manuel Antonio Mora, Matías Sepúlveda.

DIA 29.

Seccion de Ciencias Físicas.

CLASE DE GEOGRAFIA.

Catedrático: Antonio C. Royo.

ALUMNOS.-SECCION 1a.- Eduardo de Avila, Antonio Bernal, Olegario Barbosa, Leopoldo de la Barrera, Pablo Cuesta, Joaquín Jimenez, Manuel Henriquez, Miguel Macaya, Ricardo Martínez, Manuel Martínez, José A. Noguera, Calis-

Compendio de Jeografía de Colombia.

Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar.- Sección de Gobierno.- Número 5.- El Secretario Jeneral de Estado.

Al Sr. Rector del Colejio de Bolívar.

De un presente hecho por el Gran Jeneral Tomás C. de Mosquera al Ciudadano Presidente del Estado, de cuatro ejemplares del "Compendio de Jeografía Jeneral de los Estados Unidos de Colombia," por dicho Gran Jeneral, remito a U. de órden del Ciudadano Presidente, uno para el servicio de ese Colejio.

Cartajena, Mayo 4 de 1866.- Eugenio Baéna.

Contestación.

Estados Unidos de Colombia.- Estado Soberano de Bolívar.- Número 16.- Cartagena, a 6 de Mayo de 1866.- El Rector del Colejio.

Al Sr. Secretario Jeneral de Estado.

Con la nota de U. fecha 4 del presente número 5 se ha recibido el ejemplar del Compendio de Jeografía de los Estados Unidos de Colombia, publicado por el Ciudadano Gran Jeneral Tomás C. de Mosquera, i cuyo ejemplar se ha servido obsequiar al Colejio el Ciudadano Presidente del Estado.

Al avisar a U. el recibo de aquella obra, me permito también dar las mas espresivas gracias al Ciudadano Presidente del Estado, por la espontaneidad e importancia del obsequio con que se ha servido distinguir al Colejio de Bolívar.

De U. atento servidor, J. M. Royo.

Gaceta de Bolívar número 427 de 20 de Mayo de 1866.-

to D. Noguera, Manuel Noguera, Adriano Noguera, Antonio Pasos, Bernardo Pasos, Gabriel Pombo, Cyden Royo, Jerardo Schotborgh, Arturo Torres.
SECCION 2^a.- Teófilo Barbosa, Lorenzo Barbosa, Clemente Canabal, Miguel Jimenez, Roman Macaya.

CLASE DE FISICA.

Catedrático: Dr. José M. Royo.

ALUMNOS. Manuel Antonio Mora, Manuel María Navarro, Manuel Ramon Pareja, Cristoval Romero.

Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar No. 406 de 26 de Diciembre de 1865.

ANEXO 5

COLEJIO DE BOLIVAR.

Faltas de asistencia de varios alumnos a las diversas clases del establecimiento desde el 1.^o hasta el 9 del corriente.

ALUMNOS	CLASES
	Español
Ricardo Martínez	7
Vicente Espinosa	1
Eduardo de Avila	4
Miguel Macaya	1
Antonio Baena	1
Teófilo Barbosa	1
José Espinosa	4
Rafael Martínez	5
	Francés.
Manuel Antonio Mora	3
Matías Sepúlveda	5
	Inglés.
Antonio Baena	2 1
Manuel Antonio Mora	2
Matías Sepúlveda	2
Roman Macaya	1
M. Castillo	1
José Cori	2
Benjamín Baena	2
José Antonio Noguera	2
Calixto Noguera	2
Federico Núñez	2
José A. Tous	1

ALUMNOS

CLASES

Aritmética.

Vicente Espinosa	1
Eduardo de Avila	7
Miguel Macaya	1
Antonio Baena	5
Teófilo Barbosa	4
José Antonio Noguera	3
Samuel Pereira	1
Gabriel Pombo	2
Manuel Noguera	1
José A. Moré	4
Víctor Añez	1
Ramon Rios	7
Nicolas Sanchez	3
Arturo Torres	2
Artidoro Suarez	2

Geografía.

Ricardo Martínez	6
Vicente Espinosa	1
Eduardo de Avila	4
Miguel Macaya	1
Antonio Baena	7
José Espinosa	2
Rafael Martínez	5
José Antonio Noguera	4
Samuel Pereira	1
Gabriel Pombo	2

ALUMNOS

CLASES

Geografía.

Luis Sanchez	3
Carlos Vives	2
Candelario Obeso	1

Algebra y Geometría

Tecófilo Barbosa	8
Manuel Antonio Mora	4
Roman Macaya	8
Bonjamin Baena	4
José A. Moré	4
Olegario Barbosa	8
Octavio Baena	4

Cartajena, Junio 9 de 1866.

El Secretario del Colejio, Bonjamin Baena.

Gaceta de Bolívar No. 430 de 10 de Junio de 1866.



COLEJIO DE BOLIVAR

Faltas de asistencia de varios alumnos a las diversas clases del establecimiento desde el 10 hasta el 16 del corriente.

ALUMNOS	CLASES
	<u>Español.</u>
Miguel Macaya	1
Ricardo Martínez	5
José Antonio Noguera	1
Antonio Baena	2
Eduardo de Avila	1
Joaquín Jimenez	1
Federico Núñez	2
Manuel Noguera	1
Gabriel Pombo	1
Rafael Martínez	5
Luis Sanchez	1
	<u>Francés.</u>
Matías Sepúlveda	5
Teófilo Barbosa	1
Manuel Antonio Mora	3
	<u>Inglés.</u>
José Antonio Noguera	3
Antonio Baena	3
Matías Sepúlveda	3
Manuel Castillo	2
Calixto Noguera	3
José A. Moré	1
Jeneroco Jaspe	1

ALUMNOS

CLASES

Aritmética.

Miguel Macaya	1
Antonio Baena	3
Eduardo de Avila	2
Joaquín Jimenez	1
Teófilo Barbosa	3
Manuel Antonio Mora	1
Federico Nuñez	3
Manuel Noguera	1
José A. Moré	5
Gabriel Pombo	1
Ramon Rios	5
Nicolas Simancas	3
Samuel Pereira	3
Vicente Espinosa	3
José A. Moré	5

Geografía.

Ricardo Martínez	2
José Antonio Noguera	1
Antonio Baena	2
Eduardo de Avila	1
Teófilo Barbosa	1
Federico Nuñez	2
Gabriel Pombo	1
Samuel Pereira	1
Rafael Martínez	3
Luis Sanchez	1

ALUMNOS

CLASES

Geografía.

Candelario Obeso	1
Clemente Canabal	1

Algebra y Geometría.

Tedfilo Barbosa	3
Manuel Antonio Mora	1
Olegario Barbosa	5
Roman Macaya	3
Octavio Baena	2
Benjamín Baena	2

El Secretario del Colegio, Benjamín Baena.

Cartajena, Junio 16 de 1866.

Gaceta de Bolívar No. 431 de 17 de Junio de 1866.

COLEJIO DE BOLIVAR

Faltas de asistencia de varios alumnos a las diversas clases del estable-
cimiento desde el 17 hasta el 23 del corriente.

ALUMNOS	CLASES
	Español.
Ricardo Martínez	5
Federico Núñez	1
José Antonio Noguera	2
Miguel Macaya	1
Víctor Añez	1
Clemente Canabal	1
Luis Sanchez	1
Miguel Jimenez	1
José Espinosa	1
Roman Macaya	1
	Francés.
Matías Sepúlveda	6
Manuel Antonio Mora	3
Teófilo Barbosa	2
	Inglés.
Roman Macaya	1
Manuel Antonio Mora	1
Antonio Baena	3
Manuel Castillo	1
Joneroso Jaspe	1
Bernardo Botero	2
Ambrosio Franco	1
José Ruiz	1

ALUMNOS

CLASES

Aritmética.

Ricardo Martínez	1
José Antonio Noguera	4
Víctor Añez	1
Clemente Canabal	1
Luis Sanchez	1
Miguel Jimenez	2
Manuel Antonio Mera	4
Teófilo Barbosa	1
Antonio Baena	6
José A. Moré	6
Gabriel Pambo	1
Ramon Rios	1
Nicolas Simancas	5
Joaquín Jimenez	2

Geografía.

Ricardo Martínez	3
Federico Nuñez	1
José Antonio Noguera	3
Miguel Macaya	1
Luis Sanchez	3
Miguel Jimenez	1
Roman Macaya	1
Antonio Baena	3
Joaquín Jimenez	2
Candelario Obeso	1

Algebra i Geometría

ALUMNOS	CLASES
Federico Núñez	1
Roman Macaya	2
Manuel Antonio Mora	1
Teófilo Barbosa	5
José A. Moré	1
Olegario Barbosa	5
Benjamín Baena	1
Octavio Baena	2

Cartajena, Sábado 2e de Junio de 1866.

El Secretario del Colejio, Benjamín Baena.

Gaceta de Bolívar No. 432 de 24 de Junio de 1866.

COLEJIO DE BOLIVAR

Faltas de asistencia de varios alumnos a las diversas clases del es-
tablecimiento desde el 1^o hasta el 7 del corriente.

ALUMNOS	CLASES
---------	--------

Español.

Francés.

Manuel Antonio Mora	4
---------------------	---

Víctor Añez	1
-------------	---

Inglés.

Benjamín Baena	1
----------------	---

Manuel Antonio Mora	2
---------------------	---

Octavio Baena	1
---------------	---

Antonio Baena	2
---------------	---

Bernardo Botero	1
-----------------	---

Jeneroso Jaspe	2
----------------	---

Manuel Noguera	2
----------------	---

Luis Sánchez	1
--------------	---

Ambrosio Franco	2
-----------------	---

Aritmética.

Geografía.

Algebra i Geometría.

Benjamín Baena	2
----------------	---

Manuel Antonio Mora	5
---------------------	---

Cartajena, Sábado 7 de Julio de 1866.

El Secretario del Colejio, Benjamín Baena.

Gaceta de Bolívar No. 434 de 8 de Julio de 1866.

COLEJIO DE BOLIVAR

Faltas de asistencia de varios alumnos a las diversas clases del establecimiento desde el 9 hasta el 15 del corriente.

ALUMNOS	CLASES
	Español.
	Francés.
Victor Añez	1
	Inglés.
Antonio Baena	4
Jeneroso Jaspe	2
Juan Arias	3
José M. Caicedo	1
Manuel Noguera	1
Roman Macaya	1
Benjamín Baena	1
José Gori	1
Manuel Castillo	1
	<u>Aritméticas.</u>
Victor Añez	1
Antonio Baena	3
Manuel Noguera	1
Benjamín Baena	2
Octavio Baena	1
José A. Moré	4
Clemente M. Canabal	3
Ricardo Martínez	3
Ramon Rios	4
Eduardo de Avila	4
Calisto Noguera	2

(2)

ALUMNOS

CLASES

Aritmética.

José Antonio Noguera	2
Nicolás Simancas	1
Manuel Antonio Mora	4
Bernardo Botero	2
Samuel Pereira	1
Gabriel Pombo	1

Geografía.

Algebra i Geometría.

Benjamín Baena	1
José Gori.	1

El Secretario del Colejio, Benjamín Baena.

Gaceta de Bolívar No. 435 de 15 de Julio de 1866.



ALUMNOS

CLASES

Algebra i Geometria.

Candelario Obeso

1

Cartajena, sábado 4 de agosto de 1866.

El Srco. del Colejio; Benjamin Baena.

Caceta de Bolivar No. 438 de 5 de Agosto de 1866.

COLEJIO DE BOLIVAR

Faltas de asistencia a las clases en el curso de la semana que termina
hoi.

ALUMNOS	CLASES
	Español.
Ricardo Martínez	2
Candelario Obeso	1
Eduardo de Avila	2
Gabriel Pombo	2
Nicolás Simancas	1
Asturo Torres	1
Joaquín Jimenez	2
Ramon Rios	1
Antonio Baena	1
Vicente Espinosa	2
Artidoro Suárez	1
Miguel Macaya	2
Clemente Canabal	3
José Espinosa	3
Luis Sanchez	2
Miguel Jimenez	3
Teófilo Barbosa	1
Samuel Pereira	3
Calisto Noguera	1
	Francés.
Teófilo Barbosa	1
Manuel A. Mora	1

ALUMNOS

CLASES

Inglés.

Antonio Baena	2
Roman Macaya	2
José Gori	1
Benjamin Baena	1
Octavio Baena	1
José Ruiz	1
José María Caicedo	2
Joaquín Caicedo	1

Aritmética.

Ricardo Martínez	6
Candelario Obeso	1
Eduardo de Avila	4
Gabriel Pombo	2
Nicolas Simancas	6
Joaquin Jimenez	6
Ramon Ríos	4
Antonio Baena	2
Vicente Espinosa	3
Artidoro Suarez	1
Miguel Macaya	2
Clemente Canabal	6
Isid Sanchez	1
Miguel Jimenez	6
Teófilo Barbosa	1
Samuel Pereira	6
José Anjel Moré	6



ALUMNOS

CLASES

Aritmética.

Manuel Noguera	1
José María Caicedo	1
Joaquín Caicedo	6
Bernardo Botero	2
José A. Noguera	3
Calisto Noguera	5
Carlos Vives	1

Geografía.

Ricardo Martínez	1
Candelario Obeso	1
Eduardo de Avila	2
Gabriel Pombo	4
Nicolas Simancas	2
Joaquín Jimenez	4
Miguel Macaya	1
Roman Macaya	1
Clemente Canabal	2
José Espinosa	2
Luis Sanchez	2
Miguel Jimenez	3
Samuel Pereira	3
José A. Noguera	1

Algebra i Geometría.

Candelario Obeso	1
José Gori	2
Manuel A. Mora	1

Cartajena, sábado 11 de agosto de 1866.

El Rector del Colegio, J. M. Royo.

Gaceta de Bolívar No. 439 de 12 de Agosto de 1866.

ALUMNOS

CLASES

Geografía.

Gabriel Pombo	1
Joaquín Jimenez	1
Samuel Pereira	1
Ramon Ríos	1

Aritmética.

Manuel Noguera	2
Manuel A. Mora	2
Antonio Baena	2
Benjamín Baena	1
José María Caicedo	1
Ricardo Martínez	2
Miguel Macaya	1
Clemente Canabal	2
Bernardo Bobero	1
Calisto Noguera	1
Gabriel Pombo	2
Eduardo de Avila	1
José Anjel Moré	2
Joaquín Caicedo	1
Joaquín Jimenez	2
Miguel Jimenez	2
Nicolás Simancas	2
Samuel Pereira	1

Algebra i Geometría.

Manuel A. Mora	2
Benjamín Baena	1

ALUMNOS

CLASES

Aritmética.

Teófilo Barbosa	1
Victor Añez	3
Eduardo de Avila	2
Ramon Ríos	4
José A. Moré	2
Manuel Antonio Mora	2
Calisto Noguera	5
José Antonio Noguera	4
Bernardo Botero	4
Manuel Noguera	4
Octavio Baena	1

Geografía.

Victor Añez	1
Roman Macaya	1
Eduardo de Avila	3
Joaquín Jimenez	3
Miguel Jimenez	3
Ramon Ríos	3
Calisto Noguera	1
José Antonio Noguera	1
Gabriel Pombo	1
Luis Sanchez	1
Miguel Macaya	1

Algebra i Geometría.

José A. Moré	1
José Gori	1

ALUMNOS

CLASES

Algebra i Geometria.

Benjamin Baena

1

Octavio Baena

1

Cartajena, sábado 28 de Julio de 1866.

El Secretario del Colejio, Benjamin Baena.

Gaceta de Bolívar No. 437 de 29 de Julio de 1866.

COLEJIO DE BOLIVAR

Faltas de asistencia a las clases en el curso de la semana que termina hoy.

ALUMNOS

CLASES

Español.

Antonio Baena	1
Ricardo Martínez	2
Miguel Macaya	1
Clemente Canabal	1
José Espinosa	1
Miguel Jimenez	1
Rafael Martínez	1

Francés.

Victor Añez	1
Manuel A. Mora	3
Candelario Obeso	1

Inglés.

Manuel Noguera	2
Manuel A. Mora	2
Antonio Baena	1
Benjamín Baena	1
Manuel Castillo	1
J. Arias	1
José María Caicedo	1

Geografía.

Miguel Macaya	1
Clemente Canabal	1
Roman Macaya	1
José Espinosa	1



COLEJIO DE BOLIVAR.

Faltas de asistencia de varios alumnos a las diversas clases del establecimiento desde el 21 hasta el 28 del corriente.

ALUMNOS	CLASES
	Español.
Victor Añez	1
Roman Macaya	1
Eduardo de Avila	3
Joaquín Jimenez	3
Miguel Jimenez	3
Ramon Ríos	3
Calisto Noguera	1
José Antonio Noguera	1
Gabriel Pombo	1
Luis Sánchez	1
Miguel Macaya	1
	Francés.
Teófilo Barbosa	2
Victor Añez	4
	Inglés.
J. M. Caicedo	2
Antonio Franco	2
Roman Macaya	2
Antonio Baena	2
José A. Moré	1
Manuel Antonio Mora	2
José Gori	1
Joneroso Jaspe	2

COLEJIO DE BOLIVAR

Faltas de asistencia de varios alumnos a las diversas clases del estable-
cimiento desde el 16 hasta el 21 del corriente.

ALUMNOS	CLASES
	Español.
	Francés.
Manuel Antonio Mora	1
	Inglés.
José A. Moré	1
	Aritmética.
Bernardo Botero	1
José A. Moré	1
Eduardo de Avila	1
Gabriel Pombo	1
José Antonio Noguera	1
Calisto Noguera	1
Manuel Noguera	1
	Geografía.
	Algebra i Geometría.
Benjamín Baena	1

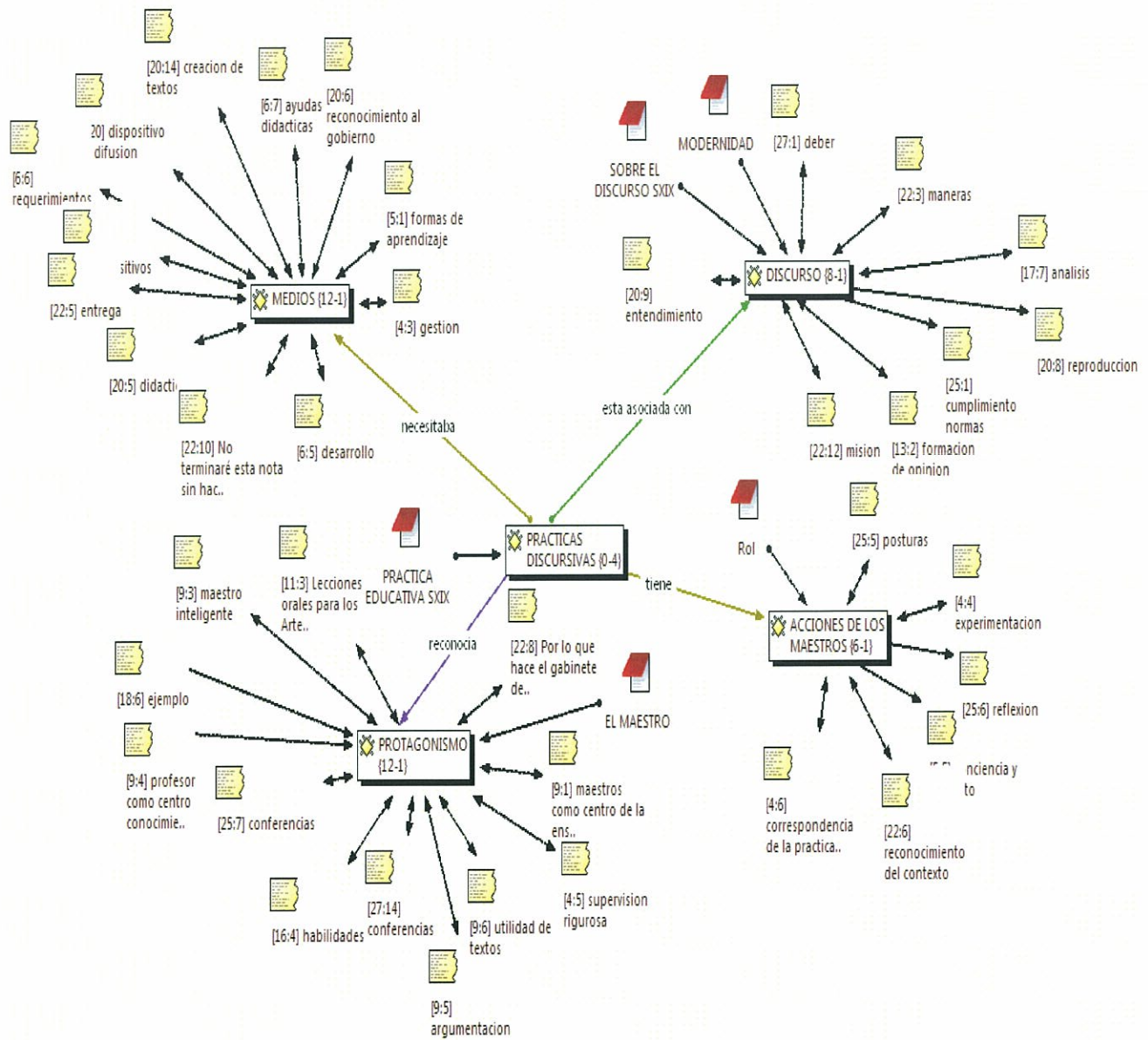
Cartajena, Sábado 21 de Julio de 1866.

El Secretario del Colejio, Benjamín Baena.

Gaceta de Bolívar No. 436 de 22 de Julio de 1866.

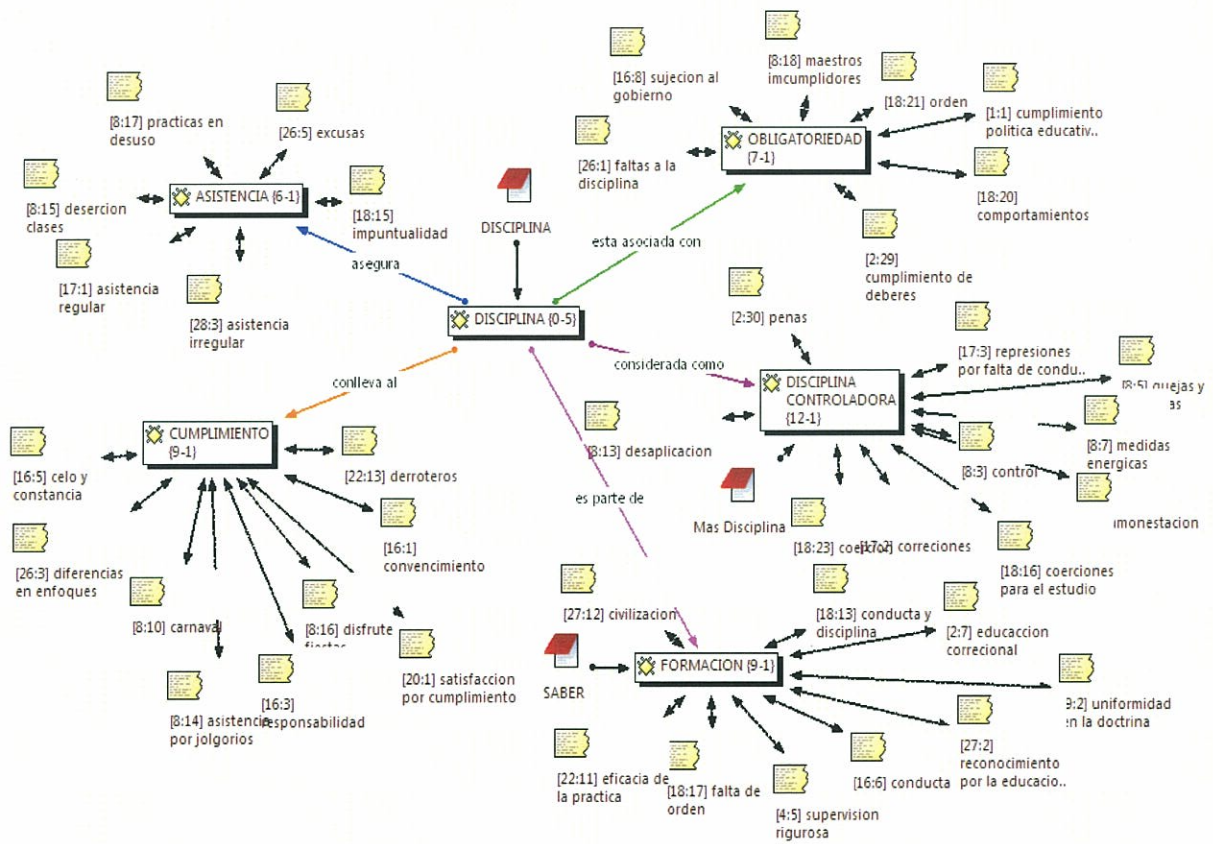
ANEXO 6

MAPA PARA INTERPRETAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA DISCURSIVA



Imc/vgf

MAPA PARA INTERPRETAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA DISCIPLINARIA

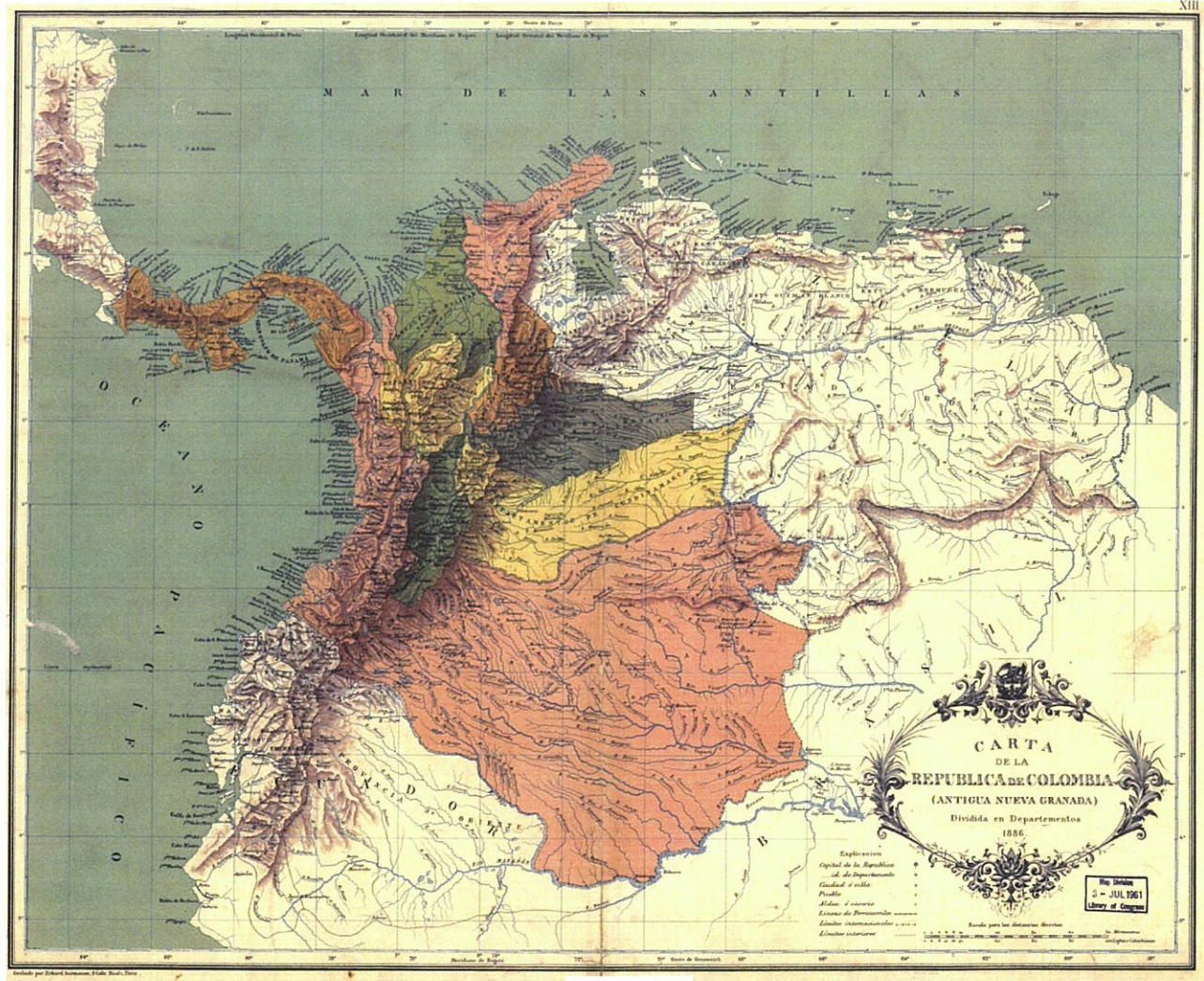


lmc/vgf

ANEXO 7

Mapa de Los Estados Unidos de Colombia

Periodo Federal; 1863-1886.



Sitio web: esacademic.com/pictures/eswiki/77/mapa_colombia_1890.jpg.

Consultado en Enero 15 de 2011

ANEXO 8

JOAQUIN F VELEZ

Maestro e inspector de instrucción pública de Cartagena durante el periodo radical.



Joaquín F. Vélez, hijo legítimo de Agustín Vélez de la Barreda y Sanz y Dolores Susana Villamil y Canaval, nació en Cartagena de Indias el 30 de mayo de 1.833. Sus padres mueren cuando aún era un niño y junto con su hermana Susana, pasan al cuidado de sus tías maternas de la familia Villamil, quienes se esmeraron en darles una excelente educación. Hizo sus estudios básicos en el colegio Universidad de Cartagena, y de filosofía y derecho en Santa Fé de Bogotá, en los colegios de San Bartolomé y el Rosario.