



**Entre la modernización y la tradición. La instrucción pública en Antioquia:
propósitos, pedagogía y control social, 1870-1899.**

Wbeimar Andrés Marín Bedoya

Artículo de investigación presentado para optar al título de Historiador

Asesor

Emmanuel Alejandro Giraldo Granada, Doctor (PhD) en Historia

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Historia
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita numérica	1
Cita nota al pie	¹ Wbeimar Andrés Marín Bedoya, “Entre la modernización y la tradición. La instrucción pública en Antioquia: propósitos, pedagogía y control social, 1870-1899” (Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia, 2023).
Fuentes primarias / Bibliografía	Marín Bedoya, Wbeimar Andrés. “Entre la modernización y la tradición. La instrucción pública en Antioquia: propósitos, pedagogía y control social, 1870-1899”. Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia, 2023.

Estilo: Chicago 17 (2017) y adaptación de Trashumante. Revista Americana de Historia Social UdeA.



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Alba Nelly Gómez García

Jefe departamento: Rodrigo de Jesús García Estrada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

En este artículo se analizan las propuestas educativas en Antioquia entre 1870-1899, a través del estudio de las asignaturas, los propósitos explícitos e implícitos, los métodos pedagógicos de enseñanza y el control social. Para esto, como fuente principal se consultó a profundidad el periódico y revista El Monitor, el cual, al ser el órgano oficial de divulgación del ramo de la Instrucción Pública permitió abordar de manera óptima el objeto de estudio. En el texto se puede identificar el cómo en Antioquia el proyecto central se dirigió a la modernización del territorio, privilegiando, de la mano de la Universidad de Antioquia, el estudio de las ciencias y el impulso a la economía a través de la educación técnica y las ingenierías; y de mano de las escuelas, incentivando con mayor fuerza la idea de civilidad a través de los postulados morales provenientes de la Iglesia, donde también entró en juego la promoción de sentimientos de identidad acentuados en la idea de Nación. El campo pedagógico devela la tensión existente entre la forma moderna de enseñar y la perdurabilidad de los métodos tradicionales, evidenciando, además, que fue la principal herramienta para inculcar en los estudiantes sentimientos de autocontrol y el respeto a las autoridades y el orden jerárquico, poniendo por delante el deber social antes que los intereses y el bienestar individual. El proyecto modernizador implicó tratar de hallar un punto intermedio para darle cabida a ciertas ideas liberales que no afectaran en gran medida la tradición conservadora.

Palabras clave: propósitos, métodos pedagógicos, asignaturas, control social, modernización, tradición, moral.

Abstract

This article analyzes the educational proposals in Antioquia between 1870-1899, through the study of subjects, explicit and implicit purposes, pedagogical teaching methods and social control. For this, as the main source, the newspaper and magazine *The Monitor* were consulted in detail, which, being the official organ of dissemination of the field of Public Instruction, allowed to optimally address the object of study. In the text it's possible to identify how in Antioquia the central project was aimed at modernizing the territory, favoring, with the support of the University of Antioquia, the study of sciences and the promotion of the economy through technical education and engineering; and with the support of the schools, further encouraging the idea of civility through the moral postulates coming from the Catholic Church, where the promotion of feelings of identity accentuated in the idea of Nation also intervened. The pedagogical field reveals the tension between the modern way of teaching and the durability of traditional methods, evidencing, in addition, that this was the main instrument to instill in students feelings of self-control and respect for authorities and hierarchical order, putting social duty ahead of individual interests and well-being. The modernizing project implied trying to find an intermediate point to accommodate certain liberal ideas that would not greatly affect the conservative tradition.

Keywords: purposes, pedagogical methods, subjects, social control, modernization, tradition, moral.

Introducción: antecedentes historiográficos

Puede apreciarse que los primeros pasos para la instrucción pública en Antioquia comenzaron a perfilarse a finales del siglo XVIII.¹ Así, durante el proceso de la independencia y los primeros años de vida republicana se fortalecieron proyectos evocados a generar mayores oportunidades de estudio, tales como la creación de escuelas de primeras letras con intención de gratuidad.² Ya para mediados del siglo XIX, bajo la ideología liberal, en el país se buscó con mayor tenor hacer de la educación un servicio público que no fuera atribución única del gobierno y que permitiera la igualdad y la integración social, alejando la privatización, aunque, en la práctica, esta siguió estando supeditada a la voluntad del poder político.³ Con la Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia de 1863, el país afianzó el modelo federal, quedando dividido en nueve estados soberanos,⁴ que gozaban de autonomía y conformaban una nación que se promulgaba como laica, libre, soberana e independiente. Estas libertades, derechos e igualdades que defendía tal constitución liberal (firmada en Rionegro, Antioquia) no hallaron plena correlación con el modelo educativo-religioso que la Antioquia conservadora se propuso defender.

En ese orden, el gobierno de la unión buscó centralizar la instrucción mediante el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, reforzando las ideas expuestas años antes con la constitución liberal. Esta medida no fue bien recibida por el Estado de Antioquia, pues los liberales proponían un modelo fundado en la laicidad, y ésta, por el contrario, mediante el Decreto orgánico de instrucción primaria del Estado de 02 de enero de 1871, reafirmó la participación esencial de la iglesia en la formación de los antioqueños. Todo lo concerniente

¹ Alejandro Valderrama Osorno, *Origen de la educación pública en la Provincia de Antioquia: fundación de escuelas de primeras letras, 1785 – 1810* (Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2018); Alberto Martínez Boom, “La educación colonial. El surgimiento de la enseñanza pública en Antioquia”. *Historia de Antioquia*, dir. Jorge Orlando Melo (Medellín: Suramericana de Seguros, 1988).

² Luis Martínez Echeverri, “La Instrucción Pública en Antioquia”, *El Pueblo Antioqueño*, 2ª. ed. Universidad de Antioquia (Medellín: Ediciones de la revista Universidad de Antioquia, 1960).

³ Olga Lucía Zuluaga Garcés, “De la educación estamental a la educación como servicio público”, *Revista Educación y Pedagogía* 7.14-15 (1996): 435-450; Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Instituciones educativas y libertad de enseñanza, 1845-1868”, *Historia de la educación en Bogotá*, T. 2, dir. Olga Lucía Zuluaga Garcés (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012).

⁴ Sus nombres eran: Estados Soberanos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima.

a esta reforma de 1870, para el caso de Antioquia, ha sido trabajada por diversos autores, en lo referente a asuntos transversales como la aceptación y el rechazo generado, la reestructuración y acogida de ciertas ideas, las concepciones sobre la pedagogía, la formación de los maestros, los promotores de la instrucción, entre otros.⁵ Asimismo, otros autores han enfatizado, además, en las pugnas ideológicas entorno a la intervención de la Iglesia en la instrucción del estado antioqueño, que incentivó las guerras civiles y la necesidad del adiestramiento militar.⁶

La nueva forma de gobierno instaurada con la regeneración, que se fundamentó en un modelo católico-tradicional teocéntrico,⁷ acentuó aún más el debate sobre la intervención de la Iglesia en la instrucción y en la vida político-social en general.⁸ Gran parte de la historiografía sobre este periodo va dirigida al estudio de la formación de los maestros, puesto que, éstos pasaron a ser moldeados bajo una rígida ideología religiosa y moral que limitó su quehacer, esencia y autonomía.⁹ Esta reconfiguración de su ideal debía ir a la par con la

⁵ Véase: Arley Fabio Ossa Montoya, *El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccional: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880: acrecentamiento del sujeto y dominio racional*. Tesis doctoral (Medellín: Universidad de Antioquia, 2006); Patricia Cardona Zuluaga, “Educar hace de las costumbres, hábitos. El Decreto Orgánico de los Liberales Radicales de los Estados Unidos de Colombia. 1870”, *Sociología. Revista de la facultad de Sociología de UNAULA* 26 (2003): 91–101; Mauro Peña Soto, *Maestros y educación: conflictos e intereses del distrito de Medellín en el estado soberano de Antioquia 1864-1973* (Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2009); Omar Agudelo Arenas, *Las escuelas normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873* (Tesis de pregrado en historia, Universidad de Antioquia, 1993); Diego Herrera Duque, *Enseñanza elemental y vida escolar en el Estado de Antioquia, 1857-1886* (Tesis de maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, 2016).

⁶ Marta Lucia Quiceno Ramírez, *Orientaciones religiosas y magisterio de la iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia, 1864-1876* (Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 1991); Margarita Arias Mejía, “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876, *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, eds. Luis Javier Ortiz Mesa y otros (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2005): 251-288; Fernán González González, *Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado Nación en Colombia (1830-1900)* (Medellín: La Carrera Editores, 2006).

⁷ Gerardo Guerrero, “La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. Del modelo educativo laico y utilitarista al modelo católico-tradicional”, *Revista Historia de la Educación Colombiana* 3.3 y 4 (2001): 1-21.

⁸ Robert Farrell, “Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración”. *Revista Colombiana de Educación* 35 (1997): 5-41; Christopher Abel, *Política, Iglesia y partidos en Colombia 1886-1953* (Santa Fe de Bogotá: FAES-Universidad Nacional, 1987).

⁹ Véase: Jesús Alberto Echeverry y Olga Lucía Zuluaga, “El ocaso de la autonomía del maestro (1880-1903): Moralizar, enseñar y gobernar. 2ª Parte”, *Educación y Cultura* 10 (1986): 29-35; Isabel Clemente Batalla, “Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899)”, *Revista Educación y Pedagogía* 7.14-15 (1995): 142-153.

implementación de nuevas políticas sobre instrucción y una reapropiación de la pedagogía pestalozziana,¹⁰ por lo que, según Julieth Chavarría, este modelo que venía operando bajo la lógica liberal en la federación fue adoptado solamente como técnica pedagógica, deslindándola de su fundamento filosófico y epistemológico.¹¹

Un conocimiento un poco más particular, aunque breve, de la pedagogía pestalozziana en Antioquia durante la federación se puede apreciar en varias de las obras que se han venido citando en pie de página, pero una de las que más puntualiza tal tema es la desarrollada por Mirta González.¹² La mayoría de los trabajos más especializados han abordado la pedagogía desde una postura general en el tiempo y espacio, tal como lo hace Olga Lucia Zuluaga que señala la apropiación del método Lancaster en Colombia y su posterior sustitución por el de Pestalozzi que, desde una postura más modernista buscó darle una nueva visión a las escuelas normales, pensándolas exclusivamente para la formación de maestros y el cambio en la planificación de las políticas sobre instrucción pública.¹³ Asimismo, desde una postura más teórica, se ha trabajado ésta centrándose en su episteme y en los procesos de apropiación y reapropiación en el país, que convergieron entre debates y opiniones en el campo político, social y religioso.¹⁴

Por otra parte, el tema del control social resulta indispensable a la hora de comprender las prácticas y lineamientos en torno a la instrucción. Éste ha sido entendido a través de relaciones de poder entre los gobiernos y el ramo de la educación, en donde este último ha quedado sometido y direccionado a cumplir los intereses del primero y esto se corrobora en las políticas, los planes educativos, las reestructuraciones del magisterio, la normatividad, los reglamentos y los métodos de enseñanza. La instrucción pública ha sido concebida como un

¹⁰ Su impulsor fue el suizo Enrique Pestalozzi, influyente educador, reformador y pedagogo. Martha Isabel Barrero, “La educación en Colombia: período de la Regeneración”, *Paideia Surcolombiana*, 15 (2009): 115-123.

¹¹ Julieth Marcela Chavarría Serna, *La instrucción pública primaria en Medellín durante la regeneración: 1886-1899* (Tesis de maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, 2014) 120.

¹² Mirta González Beltrán *El sistema pestalozziano y la enseñanza durante la reforma instruccional en el Estado Soberano de Antioquia, 1870-1885* (Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, 1991).

¹³ Olga Lucia Zuluaga Garcés, “Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868”, *Revista Educación y Pedagogía*, 13.29-30 (2001): 41-49; Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Las Escuelas Normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”, *Revista Educación y Pedagogía*, 6.12-13 (1995): 263-278.

¹⁴ Oscar Saldarriaga, “La apropiación de la Pedagogía Pestalozziana en Colombia, 1845-1930”, *Memoria y Sociedad* 5.9 (2001): 45-59.

instrumento de control y disciplinamiento social, cuyo objeto fueron tanto los alumnos como los maestros. Por ser Antioquia conservadora durante ambos periodos, los maestros fueron movidos tanto por las fuerzas del poder estatal, como por el poder pastoral, los partidos políticos y las fuerzas sindicales del magisterio, y se les asignó la función de ser garantes del disciplinamiento y a la vez portadores y transmisores de la cultura moralizante de la Iglesia y de los intereses del poder político imperante.¹⁵ Para mantener el orden debían emplearse estrategias para condicionar los comportamientos de los estudiantes y los docentes, viéndose reducida su autonomía, lo que conllevaba a incentivar la distribución de las funciones, los roles y la división de clases sociales, partiendo del dominio de los cuerpos y las mentes. Así, los castigos entran a ser vistos como tecnologías de poder y comprendían un trabajo conjunto de los padres de familia y maestros para moldear a los estudiantes y afianzar las ideologías.¹⁶

Dicho lo anterior, con la presente investigación —que es de tipo cualitativo y se inscribe en la línea de la Historia de la Educación— se pretende contribuir a la historiografía del proceso educativo en Antioquia, comprendido entre 1870-1899, que fue un periodo de cierta inestabilidad, producto de los cambios de régimen político en donde se confrontaron ideas liberales propias de un contexto de modernización (local e internacional) y del conservatismo tradicional de la región. El objetivo general gira entorno a la comprensión de las propuestas educativas a través del estudio de las asignaturas, los propósitos explícitos e implícitos, los métodos pedagógicos de enseñanza y el control social (en relación con los condicionantes de la libertad). La mayoría de los trabajos que abordan el tema de la educación (o instrucción) han realizado enfoques de tinte más generales y teóricos, por lo que se hace pertinente centrar la mirada en la vida cotidiana, confrontándola con lo que desde el discurso ideológico se pretendía que fuera, para dilucidar los alcances. Determinando el qué se enseñaba, cómo y para qué, el lector podrá hacerse a una idea concienzuda de lo que fue la educación para la época en cuestión.

¹⁵ Oscar Saldarriaga y Claudia Vargas, “La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002”, *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015): 287-318; Melquín Arévalo y Jhon Rodríguez, “Educación y Poder en Colombia durante el siglo XIX”, *Paideia Surcolombiana*, 17 (2012): 51-64; Chavarría; Echeverry; Clemente.

¹⁶ Arley Fabio Ossa Montoya, “El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 8.2 (2010): 1159–1168; Vladimir Zapata Villegas, *El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950* (Medellín: Universidad de Antioquia, 1984).

La fuente primaria principal para la realización de este trabajo fue El Monitor, en su versión de periódico y de revista. A partir de un trabajo amplio y riguroso, inicialmente la información se recolectó mediante fotografías, las cuales permitieron realizar luego una matriz de datos para el ordenamiento y clasificación de la información de acuerdo con categorías que correspondían con los objetivos (asignaturas, propósitos, métodos, control social), facilitando así el análisis. Lo trascendental de esta fuente es que, al ser el medio de divulgación oficial del ramo de la Instrucción Pública, posee todo tipo de información relacionada con la legislación sobre instrucción y demás asuntos oficiales; además, ofrece una visión muy completa del panorama educativo en la vida cotidiana, puesto que, contiene todo tipo de información estadística y cualitativa sobre qué se enseñaba, cómo y con qué, desempeño y comportamiento de los alumnos y docentes, la infraestructura y demás aspectos, entre los que se encuentran diversos discursos reflexivos sobre el estado y proyección de la instrucción. Asimismo, cabe mencionar que se analizaron otras fuentes primarias complementarias como decretos orgánicos que, junto con bibliografía pertinente, dan paso a nuevas perspectivas.

Los propósitos de la instrucción en relación con las asignaturas

Desde 1864, con Pedro Justo Berrío como mandatario de Antioquia, se acentuaron grandes iniciativas dirigidas a la modernización del territorio, siendo la educación la principal herramienta y proyecto.¹⁷ Si bien, para autores como Gerardo Guerrero, el periodo federal y el de la regeneración en Colombia estuvieron comprendidos, el primero, por la filosofía del positivismo, el utilitarismo y la laicidad, y el segundo, por un modelo católico-tradicional teocéntrico,¹⁸ es evidente que en Antioquia, durante ambos periodos, el proyecto modernizador marchó en unidad con el fortalecimiento de los valores morales y religiosos, que se consideraban el baluarte del progreso civilizatorio.¹⁹ A la Universidad de Antioquia le correspondió ser el principal organismo promotor de lo moderno, destacándose en el

¹⁷ Luis Villegas, *Aspecto de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio 1864-1873* (Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1991).

¹⁸ Guerrero 69.

¹⁹ Ossa, *El dispositivo* 100-101.

desarrollo de la ciencia, mientras que la Iglesia se ocupaba de mantener y proyectar los valores sociales, interviniendo en el ramo de la instrucción.

En 1871 la Universidad abrió las escuelas de Artes y Oficios, Literatura y Filosofía, Ingeniería, Ciencias Físicas y Naturales, Medicina y Jurisprudencia y Ciencias Políticas, y en ellas se pretendía enseñar aquellos temas que eran objeto de estudio en los países más desarrollados como Estados Unidos, Alemania y Francia.²⁰ Aparte de los estudios sociales, desde 1864 Justo Berrío priorizó la creación de los campos de la medicina y la ingeniería, pues eran los más indispensables para el crecimiento social. Los estudiosos de la medicina, —entre ellos Manuel Uribe Ángel—²¹ no sólo se centraron en acaparar y transmitir conocimientos en asignaturas como Anatomía y clínica, Fisiología, Patología general y especial, Obstetricia, Ginecología, Medicina legal, Farmacia y Anatomía —quirúrgica, general y espacial—, por mencionar sólo algunas, sino que, comprendieron, además, que para ampliar los conocimientos se debía prestar vital atención a otros campos que de una u otra forma estaban conectados con la ciencia médica. Así, la vista a la naturaleza cobró aún mayor relevancia a través del estudio de la medicina con materias como la Botánica, Zoología, Física, Química, Geología y Geografía,²² surgiendo asignaturas convergentes como Física médica, Química médica e Histología. Con esto podían comprender mejor las relaciones del antioqueño con el entorno particular que lo rodeaba para, a partir de allí, encontrar formas de mejorar la calidad de vida.

En el campo económico la ingeniería resultaba determinante para sentar las bases de la industrialización, por ello, la modernización implicaba impulsar con énfasis lo que históricamente había sido la mayor fuente de ingresos, la minería. Hasta 1885, para este ramo jugaron un papel importante asignaturas como Química industrial, Física, Matemáticas, Mineralogía, Geología, Geografía y Metalurgia, que se dictaban en la Universidad, porque

²⁰ Según Frank Safford, esta tendencia vista en el siglo XIX de introducir en el país conocimientos útiles hacía parte de un movimiento de tinte conservador, iniciado durante el régimen de los borbones. Frank Safford, *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores, 1989) 13.

²¹ Creadores de la Academia de Medicina de Medellín, en 1887. Jorge Suárez Quirós, *Manuel Uribe Ángel 1822-1904: "promover y difundir", biografía de un modernizador antioqueño* (Medellín: Pulso & Letra Editores, 2022).

²² Román de Hóyos, "Universidad de Antioquia", *El Monitor* (Medellín) 31 de diciembre de 1871: 9; Aureliano Posada, "Nota", *El Monitor* (Medellín) 17 de enero de 1872: 25.

ya para dicha fecha surgió como institución independiente la Escuela de Minas, que especializó radicalmente la actividad minera abarcando un gran número de materias de estudio y contribuyó a formar los ingenieros de los demás campos.²³ Aunque la Universidad tuvo diversas dificultades que la llevaron a interrumpir sus actividades en algunos momentos —como ocurrió entre 1876 y 1877 donde se enfrentó con el Estado del Cauca—, siempre retomaba priorizando el ramo de la medicina, y a pesar de que para finales de siglo funcionaba sin facultad de ingeniería,²⁴ podían verse asignaturas novedosas como Mecánica analítica, Ferrocarriles, Química inorgánica, entre otras,²⁵ apropiadas para un contexto en el que se venía implementando el Ferrocarril de Antioquia, pieza clave para la futura industrialización, como el del ramo de la agricultura, donde comenzaba a perfilarse el sector cafetero.²⁶

Sin duda, uno de los pasos más importantes hacia el mundo industrial y civilizado era la formación técnica —pues para la gran masa social los estudios literarios y científicos no eran menester, más que las actividades económicas necesarias para subsistir—, por lo tanto, la creación de la Escuela de Artes y Oficios a comienzos de la década de 1870 jugó un papel clave en la vida económica de Antioquia, disciplinando y moldeando el proceder del artesanado, además de fomentar el uso de herramientas más mecanizadas.²⁷ A través de la dualidad teoría-práctica, se instruía en oficios necesarios para la economía cotidiana, en el marco de una idea de vida direccionada cada vez más al estilo de las sociedades civilizadas, pero ya en el sentido de modernizar a través de la producción de lo propio y no tanto de la importación y la dependencia de lo extranjero. Ya para 1896 la Escuela se veía tan desarrollada que sus campos de enseñanza comprendían la “mecánica, herrería, fundición, modelería, carpintería, ebanistería, cerrajería, calderería, hojalatería, carretería”, por

²³ Véase el objetivo, organización y asignaturas completas de esta escuela en: Miguel Antonio Caro, “Decreto número 349 de 1892”, *Revista de la Instrucción Pública de Colombia* (Bogotá) enero de 1893: 20-22.

²⁴ Sólo tenía las facultades de Letras y Filosofía, Matemáticas, Derecho y Ciencias Políticas y Medicina y Cirugía.

²⁵ Eduardo Zuleta, “Decreto N°. 6 (De 28 de septiembre de 1897)”, *El Monitor* (Medellín) octubre de 1897: 463-464.

²⁶ Véase: Roger Brew, *El desarrollo económico de Antioquia desde la independencia hasta 1920* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2000).

²⁷ Ismaria Zapata, *Las Escuelas de Artes y Oficios. Una forma de mundializar el trabajo técnico y disciplinar los artesanos*. Tesis Magister en Estudios Humanísticos (Medellín: Universidad EAFIT, Escuela de Humanidades, 2016) 4-11.

mentar sólo algunos, y en 1897 “se les debían sumar los de Grabado, Litografía e Imprenta; Tallado en maderas; Albañilería y Cantería; Forja, moldeo y fundición; Calderería y Latonería; Cerámica, y un Gabinete-taller para prácticas del obrero electricista”.²⁸

El proyecto modernizador debía centrarse también en generar otras competencias que fortalecieran el crecimiento económico, las relaciones diplomáticas y las leyes. Por ello cobraron relevancia asignaturas como Economía política y estadística, Principios de Legislación universal, civil y penal, Ciencias constitucional y administrativa, Derecho internacional, Tratados vigentes de la Unión y diplomacia, Derecho civil español y patrio, Derecho criminal y hermenéutica, Derecho mercantil y leyes fiscales, Organización judicial y pruebas judiciales, Contabilidad oficial y mercantil.²⁹ Esto se complementaba con la inquietud por el estudio de otros idiomas, viéndose materias como el Inglés, Alemán y Francés.

En las escuelas se evidencia que la idea de modernización se centró con mayor fuerza en la calidad humana, enfocándose en formar futuros ciudadanos con valores cívicos, morales y religiosos, garantes de la civilidad. Por ello, en la instrucción elemental las materias más afines a la ciencia y la economía práctica eran básicas y entre ellas se encontraban la Aritmética, Geografía, Historia natural, Geometría, Sistema legal de pesas y medidas y Constitución, y al ser una educación progresiva, al pasar a las escuelas superiores se complementaban los conocimientos con asignaturas como Teneduría de libros, Geología y Ciencia constitucional.³⁰ Ya para la década de 1890 se vio un gran avance para las escuelas superiores, pues se decretó que las asignaturas se ajustaran en la medida de lo posible al plan de estudios de la Universidad de Antioquia, dictándose así materias como Contabilidad oficial y mercantil, Agricultura, Geografía física y Cosmografía, Geometría y Física elemental, por mencionar sólo algunas.³¹ Como la misión de las escuelas normales era formar maestros para que enseñaran en las escuelas, éstos debían acaparar considerables

²⁸ Juliana Álvarez Olivares, “La Escuela de Artes y Oficios de Medellín y la profesionalización de los artesanos. 1869-190”, *Historia y Sociedad* 26 (2014): 107.

²⁹ Recaredo de Villa, “Decreto IV”, *El Monitor* (Medellín) 21 de enero de 1874: 9-10; Román de Hóyos, “Universidad de Antioquia”, *El Monitor* (Medellín) 31 de diciembre de 1871: 9.

³⁰ Ricardo Escovar, “Reglamento interior”, *El Monitor* (Medellín) 7 de febrero de 1872: 53-54.

³¹ Abraham Moreno, “Decreto N.º 352 (De 13 de diciembre de 1888)”, *El Monitor* (Medellín) 13 febrero de 1890: 3-4.

conocimientos en todas estas asignaturas, debiendo estructurarlas de acuerdo con los lineamientos moral-religiosos estipulados por la Iglesia.³²

Desde 1842, con Mariano Ospina Rodríguez y con las ideologías liberales gestadas en la década de 1850, el papel de la mujer en la sociedad colombiana comenzó a ser discutido y se pidió resolver las brechas de género, lográndose en la década de 1870 la educación femenina como derecho constitucional, que la ponía en igualdad con el hombre.³³ Pese a esto, por el carácter conservador de Antioquia, la mujer siguió siendo vista a partir de estereotipos sociales. Es así como en las diversas escuelas veían por aparte asignaturas como Costura, Bordados y Economía doméstica. Sobre las niñas se ejercía una presión social que las cohesionaba directamente a la condición de ama de casa y a su accionar en el ámbito privado.³⁴

En ese orden de ideas, puede verse que los propósitos de la enseñanza comprendían otros campos. A parte de las materias más comunes como Lectura, Escritura, Gramática, Caligrafía, Ortografía, Composición, Recitación, Dibujo, Canto, Calistenia y Gimnasia, entre otras, las asignaturas como Historia (patria y universal), Urbanidad, Moral, Religión, Doctrina Cristiana, Historia eclesiástica e Historia sagrada, cobraron una mayor importancia y moldearon todo el ramo de la instrucción pública, iniciando con las escuelas elementales y terminando con la Universidad. En América, después de la Independencia, el principal proyecto de la mayoría de los países fue la creación de lo que llamaban Estados-Nación, por ello se ve que en Antioquia siempre se buscó perpetuar un sentimiento de identidad para lograr una mayor cohesión social.³⁵ El nacionalismo no fue un proyecto ajeno al pensamiento modernizador que se veía en la segunda mitad del siglo XIX en diversas partes del planeta. Incluso, bajo el creciente imperialismo se comprendían movimientos nacionalistas y patrióticos que evocaban sentimientos identitarios tanto de parte de quienes motivados

³² Ossa, *El dispositivo* 143.

³³ Andrés Sánchez y otros, “La educación de la mujer colombiana en el siglo XIX”, *Filosofía y Comunicación. Identidad, aislamiento y pensamiento crítico*. Comp. Cristina Alvarado Díaz (Sevilla: Egregius Ediciones, 2019): 17-35.

³⁴ Para entender mejor la instrucción femenina, ver: Maritza Arcila Jaramillo, “De la virtud cristiana a la moral urbana: descubrir el cuerpo en Medellín, 1900 – 1930” (Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia, 2022).

³⁵ González González.

cumplían el papel de colonizadores como de parte de los colonizados que buscaban defender su lugar. La misma unificación de Alemania en 1871 supuso un proceso de corte nacionalista y la modernización del territorio, convirtiéndose este país en el principal referente para Colombia, especialmente en materia de educación —pues eran los grandes promotores del nuevo sistema Pestalozziano—. Es claro que la educación fue un factor clave para el nacionalismo y el camino hacia la vida moderna, por ello los centros de instrucción debían ser los principales lugares para su gestación, a través de estrategias que lo hicieran posible.³⁶

En ese orden de ideas, puede verse el cómo en Antioquia, con las asignaturas de Historia patria e Historia universal se pretendía afianzar la identidad nacional y los valores, recurriendo a la figura de los héroes de la Independencia y a los destacados personajes históricos del mundo que prestaron grandes servicios a la humanidad, los cuales debían servir como ejemplo de vida a los futuros ciudadanos.³⁷ De igual forma sucedía con las asignaturas de Historia sagrada, Historia profana y Doctrina cristiana, pues aquí también se estudiaban a los mártires religiosos, cuyo ejemplo de vida debía moldear el carácter y las banalidades del hombre para ajustarse al modelo de sociedad que se quería. A los y las estudiantes los incitaban a inspirarse en la vida de heroínas como Cornelia, Isabel la Católica, Juana de Arco, Magdalena, Policarpa Salabarrieta, y personajes como Jesús, Alejandro Magno, Aníbal, Mahoma, Confucio, Tamerlan y Napoleón. Pero también —en el caso de las niñas— se les enseñaba a aborrecer con pudor la vida y conducta de mujeres como Helena, Clitemnestra, Aspacia, Lais, Julia y Mesalina.³⁸ Estos ejemplos de valentía y amor a la patria también sirvieron para inspirar a los jóvenes durante su instrucción militar, que desde 1872 volvió a ser parte de los planes de estudio en todos los establecimientos de instrucción pública.³⁹

En 1897 se decía que “La educación abraza todo aquello de que se compone la existencia humana: las relaciones con la sociedad, con la patria, con la familia, con sus

³⁶ Jesús Velero, “Nacionalismo: identidad, educación y construcción social”, *El Guiniguada* 14 (2005): 261-276.

³⁷ Esta función de la Historia patria, de contribuir a la creación del imaginario de Nación en Colombia, lo profundiza el artículo: Cesar Lenis, “Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911”, *Revista Educación y Pedagogía* 22.58 (2010): 137-151.

³⁸ Susana Soto, “Discursos”, *El Monitor* (Medellín) 21 de enero de 1874: 28; Emilia Campuzano, “Discurso”, *El Monitor* (Medellín) 4 de febrero de 1874: 35.

³⁹ Las constantes guerras civiles de la época, dadas más que todo por las divergencias ideológicas, hacían que la instrucción militar fuera importante.

semejantes, la vida terrestre y la vida futura”, por ello su principal objetivo era formar a los estudiantes en todos los valores posibles, lo cual iba en detrimento del ocio y la vagancia. En la ideología conservadora, la moral, urbanidad y religión eran los principios indispensables para formar al hombre social, pues permitían discernir entre lo bueno y lo malo, creando un sentimiento de autoacción que era aceptado e impulsaba la ley del deber y la obediencia a las autoridades: “el deber es una ley inmutable que obliga la voluntad del hombre imponiéndole respeto hacia la autoridad moral y obediencia á sus aplicaciones (...); fomentaráse sí la disposición que el niño tiene de respeto hacia la autoridad, fundándolo en la convicción, y no alterándolo con la mezcla del servilismo ó del temor”.⁴⁰

Por medio de los decretos orgánicos, puede verse que el discurso sobre los objetivos del ramo de la instrucción pública fue siempre el mismo durante el periodo que ocupa este estudio: “Las Escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y Magistrados de una sociedad republicana y libre”. Pero, además, insinúa un razonamiento epistemológico para entender la significancia de los conceptos de *educar* e *instruir* y los propósitos que cada uno englobaba: “La enseñanza en las Escuelas no se limitará á la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo [educar]”.⁴¹

Este objetivo de instruir o educar para la vida en sociedad estaba ceñido al propósito de establecer un orden social que lo hiciera posible. Desde el sistema de instrucción pública se instauraba las bases mismas para que los futuros ciudadanos aceptaran ser el objeto y el baluarte de un sistema coercitivo que sustentara el proyecto político, económico, social y religioso; después de todo, según Norbert Elías, el proceso de civilización —al que Antioquia y Colombia aspiraban— ha comprendido diversos elementos, entre los que se puede destacar

⁴⁰ Romualdo Guarín, “Guía de Institutores”, *El Monitor* (Medellín) julio de 1897: 289-290.

⁴¹ Presidente de la República de Colombia, “Decreto número 595 de 1886”, *Diario oficial* (Bogotá) 9 de octubre de 1886: 4, internet: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102385_archivo_pdf.pdf; Jaime Jaramillo Uribe, “Decreto orgánico de instrucción pública nov. 1/1870”, *Revista Colombiana de Educación* 5 (1980): 9-10; Miguel Antonio Caro, “Decreto número 0429 de 1893”, *Diario Oficial* (Cundinamarca) 20 de enero de 1893: 1, internet: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102506_archivo_pdf.pdf. Son mós los corchetes.

el monopolio y centralización de los ingresos y la moderación de los comportamientos y voluntades humanas a través del uso de la autoridad para alcanzar fines concretos.⁴²

Los métodos de enseñanza

Históricamente, los modelos pedagógicos han sido concebidos a partir de diversas interpretaciones. Desde la visión filosófica de la educación, éstos deben apuntar a las metas axiológicas que se pretenden lograr en los estudiantes; desde la visión de los psicoanalistas y sociólogos, se comprenden “según el *tipo de relación* autoritaria o no entre el profesor y el alumno”; para los psicólogos, se deben enfocar en el *concepto de desarrollo* de los niños; para los pedagogos tradicionalistas y tecnificados, éstos incumben la preocupación por el *contenido*, “por el tipo de información, destrezas, hábitos y conductas que hay que grabar en los estudiantes”; y para los maestros, tienen que ver, más que todo, con los *procedimientos* didáctico-expositivos.⁴³

La pedagogía pestalozziana, también conocida como enseñanza objetiva o intuitiva, que se fundaba en las ideas de la observación, lo práctico, científico, positivo y laico, y que comprendía elementos “prácticos de la filosofía utilitarista de Jeremías Bentham y de la teoría del conocimiento de Destutt de Tracy” —origen sensorial de las ideas—, era vista como el método moderno universal que debía reemplazar la llamada pedagogía tradicional, que era “memorista, verbalista y punitiva —asociada por demás a la Iglesia Católica y a los regímenes conservadores—. A pesar de ser un modelo impulsado por los liberales, según Oscar Saldarriaga, fue implementado por el gobierno conservador de la regeneración,⁴⁴ y, en teoría, en la Antioquia conservadora de la federación éste ya se venía aplicando, aunque con ciertos matices que buscaban salvaguardar la tradición, pues es evidente la continuidad de la pedagogía tradicional.⁴⁵

⁴² Norbert Elías, *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1987) 449–466.

⁴³ Rafael Flórez Ochoa, *Pedagogía del conocimiento*. 2.º Ed. (Bogotá: McGraw-Hill, 2005) 163.

⁴⁴ Saldarriaga, “La apropiación” 46.

⁴⁵ Esta era memorística y favorecía el uso de estudiantes monitores, la enseñanza mutua y la oralidad.

Estas visiones teóricas de la pedagogía difieren en gran medida con su aplicación en la cotidianidad. Puede decirse que en Antioquia las aplicaciones de tales métodos modernos se quedaban, en la mayoría de los casos, en intentos, pues los discursos de los actores principales o más cercanos a la instrucción pública denotan más un imaginario de cómo ellos creían o querían que fuera la educación en la cotidianidad y no mucho como realmente podía llegar a ser. La enseñanza objetiva, que debía basarse en la observación y la expresión, se veía muy limitada por el proceder de los maestros, pues, si bien debían fomentar las capacidades interpretativas, optaban por la memorización. Incluso para 1897 se decía que “La enseñanza objetiva ha venido á hacerse mecánica, por falta de conocimientos pedagógicos de los maestros, pues hay quien presente un objeto, explique sus propiedades, cómo está hecho, su origen, nombre, fabricación, usos (...) y hace que los niños lo repitan.”⁴⁶ Anteriormente, el pedagogo alemán, Gotthold Weis, quien fue enviado a Medellín en 1872, por Eustacio Santamaría —Cónsul de los Estados Unidos de Colombia, en Berlín— para fundar y dirigir una escuela normal en la ciudad, había expresado que:

Con dolor me he informado de la mala situación en que se encuentran estos establecimientos, y con cuánta dificultad y trabajo aprenden los niños; tanto por la falta de método en la enseñanza, como porque no se tienen los libros propios para obtenerla. Los que existen son una especie de catecismos inaplicables para los alumnos, por estar las respuestas concebidas siempre en un lenguaje que no pueden comprender; son más bien trabajados para los maestros, que enseñan siempre preguntando, que no se toman la pena de hacer concebir á sus alumnos para que estos aprendan, preguntando siempre; que es la perfección del arte, y en lo general sólo se reducen á entregar los libros a los discípulos y decirles: aprended! En lugar de enseñar la materia á los niños, y después de haber comprendido éstos las cosas en todos sus detalles, decirles: ahora, aprended la regla!⁴⁷

Esto que señaló Gotthold Weis, sobre el uso de los libros, difería con lo que se pretendía que fuera la enseñanza. En teoría, los libros sólo debían servir a los alumnos para aterrizar las lecciones magistrales del profesor y en algunos casos, para consulta, pues se les debía evitar enfrentarse a tecnicismos que no hubiesen sido antes explicados. Durante la federación, la norma común para la instrucción pública en Antioquia era que el maestro en ningún caso pasara de una parte de la lección a otra antes que *cada niño* hubiese comprendido

⁴⁶ Claudina Múnera M., “Historia Natural”, *El Monitor* (Medellín) julio de 1897: 234.

⁴⁷ Gotthold Weis, “A los preceptores de las escuelas”, *El Monitor* (Medellín) 20 de marzo de 1872: 103.

lo explicado y lo repitiera verbalmente —incluso, esto solía hacerse cerca de cada cinco minutos—, y se mantuvo durante la Regeneración, sólo con la excepción de que ahora se debía pasar a la siguiente lección si la *mayoría* de los alumnos demostraba haber comprendido lo dicho por el docente. Intentando combatir esto, la Conferencia Mensual de Institutores, creada en la década de 1880, estableció como fundamental el *método socrático* o *heurístico* para combatir el ejercicio mecánico de la memorización, que mediante la repetición buscaba explicar las cosas bajo un orden común, como si todo estuviese naturalmente determinado, a pesar de las diferencias de las cosas. El método de la interrogación siempre fue utilizado en Antioquia en el periodo federal, pero al alumno se le preguntaba era por lo que acababa de expresar el docente; giraba más que todo en torno a la capacidad de memorizar.⁴⁸ Por el contrario, el método socrático consistía en que por “medio de hábiles preguntas se lleva al niño á descubrir por sí mismo la verdad. El empleo de este método es de suma importancia, y por desgracia, son pocos los maestros que lo usan”.⁴⁹

Pero los métodos y la instrucción como tal también estaban condicionados a otros aspectos como la disposición del aula y los elementos que debían componerla. La enseñanza objetiva demandaba buen número de útiles y textos, pero de estos se carecía en la mayoría de las instituciones, sobre todo en las escuelas.⁵⁰ En teoría, los establecimientos debían ser amplios para que cada alumno pudiese sentarse cómodo, levantarse y dejar su puesto sin incomodar a los demás. Debía existir una correcta higiene y ventilación de los espacios para evitar problemas como el calor y las enfermedades (como la viruela). Además, la disposición de los asientos y la postura de los alumnos debían permitir tanto la comodidad como la vigilancia: “Los niños deben conservar una posición cómoda y desembarazada. Ya que por necesidad de vigilar las manos, éstas no pueden descansar sobre los muslos, quedando así todo el cuerpo en semi tensión muscular, que es el estado de mayor comodidad, deben quedar sobre la mesa, y el cuerpo recto; ó bien los brazos cruzados al pecho y recostado el tronco en el espaldar del asiento: todo con uniformidad”.⁵¹

⁴⁸ Romualdo Guarín, “Guía de Institutores”, *El Monitor* (Medellín) junio de 1897: 177.

⁴⁹ Claudina Múnera M., “Historia Natural”, *El Monitor* (Medellín) julio de 1897: 234.

⁵⁰ Luis Sierra, comp., *Documentos para el estudio de la historia de la educación en Fredonia en el siglo XIX* (Grupo de Investigación Mentor; Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (1956-2016), 2016) 92, 104, 121 y 126.

⁵¹ Sin autor, “Disciplina”, *El Monitor* (Medellín) julio de 1897: 243-245.

Para captar la atención y tener un control de las acciones de los alumnos, la visión periférica de éstos dentro del aula debía ser reducida y direccionada. Para ello el puesto del maestro debía quedar “al extremo norte del local y que este extremo termine en una pared cerrada, esto es, sin puertas ni ventanas; que el frente quede hacia el sur, y que los escritorios estén dispuestos de manera que los alumnos miren al norte”.⁵² En la cotidianidad todo esto difería significativamente, pues lo común era que los establecimientos no tuvieran en lo mínimo estas características,⁵³ a pesar de que había una preocupación e interés constante por parte del gobierno de Antioquia y promotores del ramo de la instrucción, de mejorar los existentes y por construir nuevos centros. Incluso, para 1897 se decía que “Quizá desarraigáramos [construyendo y planificando nuevas escuelas] así la vieja práctica de que una mala casa para familia sea la que se apropia para la escuela”.⁵⁴

De hecho, también el control que intentaba ejercer el maestro a través de la vigilancia y el disciplinamiento no estuvo exento de cuestionamientos. El pedagogo alemán Carlos Schmidt señalaba que “La insubordinación de los niños es tan grande que la disciplina en América es un arte y talento particulares; que requieren ejercicio y enseñanza especiales”. Este argumento fue corroborado por el mismo Gotthold Weis, quien dijo que “se nota en estos establecimientos que los maestros de escuela no pasan de moverse de un punto á otro del local, y tocar la campana cuando el ruido es tan grande que sorprende á los que se acercan á esta clase de institutos”. Weis además criticaba las pocas capacidades metodológicas de los maestros, diciendo que cuando más les alcanzaría para ser vigilantes o monitores.⁵⁵

Los métodos de evaluación empleados también denotan el carácter memorístico y oral de la instrucción. En todas las instituciones de instrucción pública los exámenes eran conocidos como *actos literarios* y eran un espectáculo principalmente público en donde los alumnos debían mostrar a sus padres y superiores los conocimientos adquiridos.⁵⁶ Con excepción de la Universidad y un poco de las escuelas normales —en donde los evaluadores tendían a ser catedráticos o por lo menos tenían conocimientos suficientes en los temas de

⁵² Sin autor, “Documento”, *El Monitor* (Medellín) 31 de diciembre de 1871: 4.

⁵³ Sierra 48-49, 92-93, 103 y 126.

⁵⁴ Carlos Cock, “Reflexiones”, *El Monitor* (Medellín) mayo de 1897: 85. Son míos los corchetes.

⁵⁵ Gotthold Weis, “A los preceptores”, *El Monitor* (Medellín) 20 de marzo de 1872: 103.

⁵⁶ Sólo en la Universidad esto podía variar un poco, pero en términos generales, era semejante a la de las otras instituciones de enseñanza.

estudio—, en las escuelas el llamado *jurado calificador* se componía de un grupo de varios hombres poco instruidos en las materias, que solían escogerse de entre el Presidente del Cabildo, miembros de la Corporación municipal, Curadores de la enseñanza, vecinos del lugar, sacerdotes, Inspectores locales, Alcaldes, Personeros y Consejeros municipales, y para el caso de las mujeres, se requería además una señora con experiencia en costura para evaluar sus manualidades.⁵⁷

Aunque se proponía que la evaluación en las escuelas debía ser individual —como era lo más común en la Universidad y escuelas normales— para poder medir el aprendizaje de cada estudiante, todavía a finales de la década de 1890 los evaluadores “lanzaban juicio de aprobación ó improbación sobre todos los alumnos en conjunto, es decir, todos obtenían una misma calificación”. Aunque se pensaba que lo ideal debía ser que cada alumno defendiera una tesis incluida en el programa de estudio, lo común era que todos respondieran en coro algunas frases memorizadas. Puesto que los maestros de las escuelas no tenían la potestad de fungir como evaluadores, durante los exámenes buscaban la forma de conducir a sus alumnos hacia los temas conocidos o procuraban que las preguntas fuesen hacia los estudiantes más destacados, quienes, al ser una calificación colectiva, suplían los déficits de aprendizaje de sus compañeros y hacían quedar bien al maestro ante la comunidad y los jurados.⁵⁸

A saber, todas las falencias que metodológicamente pudieron tener muchos maestros se debieron tanto a la falta de interés en la enseñanza —provocados por diversos factores del contexto escolar y los malos salarios— como a la carencia de preparación para ejercer con competencia.⁵⁹ Lo cierto es que, como lo menciona Jesús Echeverry y Olga Zuluaga, todas las prácticas y saberes del maestro fueron conducidas hacia la moralización, lo que significó un “distanciamiento del saber pedagógico *para ser maestro a partir de la filiación a una moral del evangelio y a las buenas costumbres*”.⁶⁰

⁵⁷ Obdulio Duque, “Informe”, *El Monitor* (Medellín) 31 de enero de 1872: 45; Manuel Gutiérrez, “Decreto N.º 28 (De 15 de septiembre de 1897)”, *El Monitor* (Medellín) octubre de 1897: 466.

⁵⁸ Francisco V. Duque, “Exámenes”, *El Monitor* (Medellín) mayo de 1897: 91-92.

⁵⁹ Martínez Echeverri 220-226.

⁶⁰ Echeverry 31.

Control y orden social

Desde la teoría de Foucault, el control social puede ser entendido como un conglomerado de prácticas y valores que buscan mantener un orden en la sociedad a través de la moderación de las actitudes y aptitudes de los individuos, que los hace dóciles y útiles. El logro de tal orden se materializa por medio de los llamados *mecanismos de poder*, que se procura establecer en cada una de las instituciones y espacios de la sociedad. El control social se hace posible en la medida que un individuo o colectividad entrega su libertad y poder a otro, quedando así condicionado a la autoridad de quien ahora ostenta el poder.⁶¹ Esto converge muy bien con lo que expresa Norbert Elías sobre el *proceso civilizatorio*, que demanda necesariamente mecanismos de poder basados en el monopolio de la fuerza (y la hacienda) y la sujeción continua de los individuos a estructuras de poder como el Estado y los gobiernos —e instituciones de carácter más local como los talleres industriales, hospitales, escuelas, etc.—, en donde se moldean los comportamientos, emociones y aptitudes, a través de ciertos postulados o normas que intentan recrear una población dócil y relativamente homogenizada.⁶²

La instrucción pública en Antioquia para la época en cuestión comprendía muchos de estos elementos de la teoría del control social, pues era desde allí donde debía formarse a los futuros hombres sociales: “Toda sociedad para subsistir debe estar sometida á un poder que la dirija y gobierne. Por consiguiente, la escuela que no es otra cosa que una sociedad, necesita también un juez á quien someterse para poder subsistir y conservar su anidad”.⁶³ El establecimiento y defensa de la ideología conservadora radicaba en moldear el cuerpo y el espíritu de los estudiantes, por ello, era inevitable los condicionamientos en la conducta y la forma de pensar, lo que, en suma, se traducía en una limitación de las libertades individuales y colectivas.

Con los métodos de enseñanza mismos, pudo verse el cómo para los alumnos era muy limitado acceder libremente a la comprensión de los temas de estudio, pues el maestro debía

⁶¹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2006) 139-230.

⁶² Elías.

⁶³ Anselmo M. Serna, “El carácter del maestro”, *El Monitor* (Medellín) julio de 1897: 228.

controlar muy bien lo que se debía aprender, evitando que los estudiantes interpretaran las cosas a su voluntad. La limitación de las libertades racionales de éstos hallaba cierta relación con la idea de la *minoría de edad*, de Immanuel Kant,⁶⁴ que aún imperaba, y se decía que los niños y jóvenes no poseían por sí solos las capacidades para obrar a su voluntad y recurrir a su propio entendimiento y racionalidad plena. Para los conservadores la *libertad* no era más que la capacidad de controlar el carácter y la voluntad individual para no ceder ante las pasiones, porque de lo contrario, se era esclavo de los más inmorales placeres.⁶⁵

Sobre los estudiantes se ejercía coerción para que rechazaran todo proceder que moralmente no aceptara la sociedad católica y civil, pues “Formar hábitos de obediencia, sujeción propia, dominio sobre sí mismo son las condiciones á que principalmente debe aspirarse”.⁶⁶ Las ideas de libertad y derecho debían pasar a un segundo plano cuando se trataba de las obligaciones para con la sociedad, pues el principio de la educación del hombre residía en el conocimiento de sus deberes morales determinados por la divinidad y su contribución a la prosperidad pública. Se buscaba impregnar en los estudiantes el respeto por la jerarquización, por ello era menester hacerles entender que cada uno tenía determinado de por sí un lugar en la sociedad y como tal debían adoptar ciertas formas de dirigirse hacia sus inferiores, iguales o superiores —se les enseñaba a diferenciar ciertas formas de tratar a las personas según su calidad: si era un funcionario, alto personaje, capitalista, señora, anciano o enfermo, etc.—.⁶⁷

La defensa y fomento de esta estructura social promovía la desigualdad y esta era afianzada desde la ideología católica que buscaba que los alumnos “comprendan que la diversidad de condiciones entre los hombres, resultado inevitable de los progresos de la civilización, es una gran ley impuesta por la sabiduría divina, como medio de los progresos generales de la humanidad, ley que están en el deber de respetar no sólo en el interés del orden público, sino también en el interés de su propia felicidad”. El decir, desde la religión, era que se debía aprender a vivir contentos con la suerte que les había tocado en la vida y

⁶⁴ Para Kant la minoría de edad consiste en que un hombre es incapaz de servirse de su propio entendimiento sin ser direccionado por otra persona, y se es culpable de ella cuando la causa no obedece a un defecto del entendimiento, sino a la falta de decisión y ánimo para hallar independencia.

⁶⁵ Romualdo Guarín, “Guía de Institutores”, *El Monitor*, (Medellín) julio de 1897: 297.

⁶⁶ Sin autor, “Disciplina”, *El Monitor* (Medellín) julio de 1897: 244.

⁶⁷ Sin autor, “Entretenimientos para niños”, *El Monitor* (Medellín) 30 de septiembre de 1874: 147.

como tal verían que era “mucho más útil, más sabio, sacar de su posición todas las ventajas que encierra, que tratar de salir de ella”.⁶⁸

Para sustentar tal estructura era que la libertad de pensamiento debía ser moderada. Por ello, los estudiantes debían aprender a controlar, incluso, su imaginación, pues les correspondía enfocarse en sus deberes, reprimiendo sus intereses individuales y olvidándose de aquellas ilusiones que los alejaba de su real condición.⁶⁹ Todos estos aspectos conllevaban a que los mismos alumnos ejercieran lo que Norbert Elías llamó *autocoacción*, que no era más que el autocontrol sobre aquello que se les mostraba como incorrecto y la convicción de estar haciendo algo bueno desde el lugar social que les tocó, como era debido según la visión moralizante.⁷⁰ Esto lo ejemplifica muy bien el discurso de una de las alumnas del Colegio de las Señoras Correas, llamada Mercedes García Sáenz, quién expuso que:

Cuando recorriendo con nuestra vista la escala social, nuestras miradas penetran hasta el fondo del hogar doméstico, y se fijan sobre la mujer, que guiada por una sólida y bien dirigida educación, preside el gobierno de la casa, y con la suavidad de sus modales y delicadeza de sus maneras establece y conserva el orden y la buena armonía que debe reinar en ella, entónces es preciso convenir en qué el lugar doméstico, es decir, la vida privada de la mujer, es el teatro en donde se puede comprender toda la influencia de una fina educación, porque es aquella la esfera donde la mujer se mueve con entera libertad, dónde se ofrece tal como es, sin ninguna clase de esbozo. Es allí, por consiguiente, donde se le puede estudiar con entera perfección.⁷¹

Aunque algunos autores señalan que una sociedad no se concibe sin control social — pues éste hace parte de un sistema que busca que sean posibles fines concretos, principalmente el orden—,⁷² es menester señalar que en Antioquia el moldeamiento de las conductas para sustentar tal orden se pretendió a través de la instrucción desde muy temprana edad, en donde se buscó adoctrinar a los estudiantes inculcándoles determinados valores, creencias y formas de pensar para que, una vez como ciudadanos en ejercicio no sólo fuesen el fin de tal control, sino también sus mismos promotores y defensores.⁷³

⁶⁸ Romualdo Guarín, “Guía de Institutores”, *El Monitor* (Medellín) julio de 1897: 295.

⁶⁹ Romualdo Guarín, “Guía de Institutores”, *El Monitor* (Medellín) junio de 1897: 175-176.

⁷⁰ Elías 449-466.

⁷¹ Mercedes García Sáenz, “Discursos”, *El Monitor* (Medellín) 14 de enero de 1874: 8.

⁷² Véase: Luis López Pérez, “Sistema y control social: enfoque general”, *Revista de la Universidad San Martín de Porras* (2012): 01-08.

⁷³ Para una diferencia entre enseñar y adoctrinar, véase: Ramón Sánchez, “Sobre enseñar y adoctrinar. Por una educación crítica e independiente”, *Fundació Rafael Campalans* (2018): 1, <https://fcampalans.cat/uploads/articles/pdf/rsanchez.pdf>

Introyectar los lineamientos de la religión y el conservatismo fue un objetivo central del gobierno antioqueño, por ello, aspectos como la pedagogía pestalozziana fue un punto de continuos cuestionamientos, no sólo por como proponía que fuera la enseñanza —más abierta a la construcción de conocimientos a través de las capacidades de interpretación y observación de los propios alumnos—, sino principalmente porque era promovida por protestantes. De hecho, cuando en 1872 el gobierno de la unión contrató al pedagogo protestante Gotthold Weis, el gobierno de Antioquia, en cabeza de Pedro Justo Berrío, hizo objeción contratando a los profesores Cristian Siegert y Gustav Bothe, que sí eran “católicos, apostólicos y romanos”.⁷⁴ La moralidad, vista a través de las concepciones del bien y el mal, no permitía discusiones en torno a lo que dictaba la Iglesia, es por ello que para los estudiantes, inclusive, los de la Universidad, eran obligatorias y generales las materias de Religión, Moral y Urbanidad y, además, debían asistir continuamente a diversos actos religiosos, siendo obligados también a ir a misa en los días donde no había clases como los domingos y festivos, y rezar varias veces al día —este último, en el caso de las escuelas, principalmente—. ⁷⁵

A pesar de ser una medida liberal, durante la federación Antioquia acogió el Artículo 87, del Decreto orgánico de instrucción pública de 1870, que hacía obligatoria para los niños —que comprendían un rango de edad entre los siete y 15 años— la asistencia a clases,⁷⁶ en donde se pretendía que esta fuera gratuita para aquellos cuyos padres no poseían dinero para pagarla. El tema de la obligación fue objeto de múltiples reflexiones en favor y en contra,⁷⁷ pero aun así los padres o acudientes eran sancionados continuamente con multas por no enviar a los niños a las escuelas.⁷⁸ Ya en la Constitución de 1886 se declaró la instrucción

⁷⁴ Rodrigo García, “Extranjeros en Medellín”, *Boletín Cultural y Bibliográfico* 34.44 (1997: 110).

⁷⁵ Pedro Justo Berrío, “Asistencia a estudio y a los actos religiosos”, *El Monitor* (Medellín) 4 de febrero de 1874: 33; Ricardo Escobar R., “Nota”, *El Monitor* (Medellín) 27 de marzo de 1872: 108.

⁷⁶ Jaramillo 18.

⁷⁷ Los argumentos en favor señalaban la necesidad de que los niños tuviesen los conocimientos básicos, pues esto repercutían en el rumbo de la sociedad (prosperidad), más si no se enseñaba los hábitos que sustentaban el orden; y los en contra, postulaban que muchas familias no poseían los recursos para facilitar a los infantes lo necesario para el estudio, además, muchos niños le ayudaban a sus padres a sostener la economía del hogar para solventar las situaciones de pobreza. Véase: El Abate X..., “Instrucción obligatoria”, *El Monitor* (Medellín) 7 de febrero de 1872: 55-56.

⁷⁸ Herrera 140; Benito Uribe G., “Nota del Inspector”, *El Monitor* (Medellín) 4 de febrero de 1874: 31.

pública primaria como gratuita y no obligatoria, pero de manera semejante, los padres seguían estando sujetos a penas por la impuntualidad o inasistencia de sus hijos a éstas.⁷⁹

Es de anotar que, desde la teoría, la dirección de las instituciones de instrucción pública era considerada, en cierta medida, acorde con el concepto de panoptismo, pues los espacios eran pensados para tener un control físico de los estudiantes a través de la vigilancia estratégica del docente —ciertamente parecido al modelo carcelario—, que evocaba el autocontrol mediante el sentimiento de ser observados.⁸⁰ Enfatizando, un hombre de la época, llamado Carlos Cock, señalaba que “Da grima el ver cómo los niños enviados por sus padres á las escuelas por tenerlos encerrados y descansar de ellos, encuentran confirmada la idea de que van á una semicárcel cuando entran al local, obscuro y sucio, que se les ha destinado”.⁸¹ Tanto los estudiantes como los maestros—escolares y universitarios— eran objeto de tal vigilancia y control no sólo en los establecimientos de instrucción pública, sino también en los espacios públicos. Los maestros debían ser el ejemplo de sus alumnos, por lo que les estaba prohibido relacionarse con personas de mala reputación y frecuentar lugares como tabernas y casas de juego. Éstos tenían la potestad de impartir castigos a los alumnos también fuera de clase, por lo que les vigilaban su conducta, urbanidad y vestimenta en la calle, la iglesia, el teatro y demás espacios públicos.⁸²

Por el poco razonamiento e inocencia atribuido a los infantes, las escuelas eran donde se hacían más visibles las estrategias de control, moldeando sus pensamientos y hábitos para lograr un disciplinamiento que perdurara en el tiempo. Los premios⁸³ aplaudían las capacidades y reforzaban las convicciones de estar obrando correctamente según los preceptos, por ello solían entregarse en público. Los castigos conllevaban mayor complejidad, pues las reconvenciones físicas y psicológicas podían atacar el honor, el pudor

⁷⁹ Presidente de la República de Colombia, “Decreto número 595 de 1886”, *Diario oficial* (Bogotá) 9 de octubre de 1886: 57.

⁸⁰ Véase qué es el panóptico en: Foucault 180-210.

⁸¹ Carlos Cock, “Reflexiones”, *El Monitor* (Medellín) mayo de 1897: 84.

⁸² Sin autor, “De la urbanidad en las calles”, *El Monitor* (Medellín) 21 de enero de 1874: 20; Presidente de la República de Colombia, “Decreto número 595 de 1886”, *Diario oficial* (Bogotá) 9 de octubre de 1886: 20 y 33.

⁸³ Los premios otorgados consistían en útiles escolares, principalmente, y, en el caso de las niñas, se les daba además materiales de costura.

y sembrar la desmotivación ante el estudio y las normas.⁸⁴ Así, se veían dos formas de ejercer control: los llamados *medios preventivos*, que obedecían a acciones como la vigilancia y el buen ejemplo para que el alumno evitara cometer faltas, y los *coercitivos*, que indicaban ya ejercicios de castigo.

Para algunos, lo recomendable era que los estudiantes fueran corregidos mediante *reconvenciones* privadas, pero era común exponerlos ante sus compañeros, pues esto les generaba sentimientos de vergüenza, degradación, exclusión social e inferioridad, por haber quebrantado las reglas; para esto se exponía el nombre del alumno en lo que llamaban *cuadro de incorregibles* o era sentado en el *banco de castigos*. Aunque los castigos corporales cada vez perdían más vigencia, “ya porque introducen entre unos y otros rencores y antipatías, ya porque ahuyentan el amor y la dulce confraternidad que deben reinar entre los que gobiernan y los que son gobernados”,⁸⁵ debe tenerse presente que esto podía variar significativamente de una institución a otra, de acuerdo con las capacidades de los maestros para establecer la disciplina y también por las condiciones de los espacios de estudio que repercutían en ello, que ya se vio, no eran muy favorables.

Conclusiones

Para convertir a Antioquia en un territorio moderno, las primeras iniciativas se acentuaron en la promoción de la instrucción pública y el acaparamiento de ideas provenientes de referentes externos. Desde el gobierno de Pedro Justo Berrío se dio prioridad al estudio riguroso de la medicina, las ingenierías, los conocimientos técnicos y la extensión de la instrucción, necesarios para lograr un crecimiento a la par de los países de mayor progreso. Pese a poseer un modelo conservador, durante la federación y la regeneración Antioquia se mostró abierta a aceptar ideas propias del liberalismo, en lo referente al ámbito económico y el desarrollo de las ciencias para el fomento de la industria —en donde destaca la Universidad de Antioquia, la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela de Minas— lo cual

⁸⁴ Presidente de la República de Colombia, “Decreto número 595 de 1886”, *Diario oficial* (Bogotá) 9 de octubre de 1886: 9.

⁸⁵ Rosa Gutiérrez O., “Sistema correccional”, *El Monitor* (Medellín) mayo de 1897, 87-90.

significó un proyecto de modernización situado en los límites impuestos por la religión, que proponía los valores morales como garantes del tránsito hacia la civilidad.

De igual forma, los objetivos de la instrucción estaban enmarcados en la creación de una identidad regional y nacional, para solventar la inestabilidad que vino con la independencia. Para ello la enseñanza de asignaturas generales como la Historia patria, Historia sagrada, Religión, Moral y Urbanidad, fueron claves para buscar concretar la cohesión social, a través de los ejemplos de vida que se consideraban dignos de imitación. Para la ideología conservadora, era indispensable recurrir a mecanismos de control para mantener el orden social y alcanzar los objetivos, por lo que, la idea era direccionar a los maestros a promover un sistema coercitivo en donde los estudiantes debían aprender a ejercer autocontrol para encajar en una sociedad plenamente moralizada, que premiaba lo bueno y reprendía lo malo —como el ocio y la vagancia—, a través de la intervención directa de la Iglesia.

La misma práctica pedagógica revela la pugna entre la tradición conservadora y las nuevas ideas liberales que promovía el moderno sistema Pestalozziano en torno a la forma de enseñar, en donde también jugó un papel importante la carencia de útiles, textos escolares y locales, que continuó favoreciendo, más allá del debate ideológico, el método de la memorización y la oralidad, obstaculizando el libre desarrollo del pensamiento, la interpretación y la expresión (con mayor fuerza para el caso de las escuelas). En el campo pedagógico es donde más se evidencia la voluntad del poder civil y religioso, siendo los mismos maestros la primera capa social sobre la que se ejerció control, por lo que su accionar y el de los estudiantes a su cargo estaban a la puerta de la crítica social y debían ser el ejemplo en el espacio público. La pérdida de autonomía que sufrió el maestro al ejercer su oficio conllevó a ralentizar los procesos de transformación de la instrucción pública. Incluso la Universidad debió ingeniárselas para desarrollarse en concordancia con las ideas de la Iglesia y entes gubernamentales, que no sólo pretendían intervenir en lo espiritual, sino también perfilar las formas de pensar y comportarse en el ámbito familiar y social (dominio del cuerpo y la mente).

A la larga, el modelo educativo buscó perpetuar la jerarquización social, defendiendo la idea de que la divinidad, de por sí, había definido el lugar social para cada individuo, por

lo que le sería mejor procurar sacarle provecho a su condición, en vez de ir en contra de aquel orden que se procuraba naturalizar. Esto permitió que perduraran diversos estereotipos que, en el caso de la mujer, la siguió sujetando al hogar y a su desenvolvimiento fuera del ámbito público, lo que es una clara restricción de las libertades de expresión corporal y de pensamiento. Todo esto da pie para indicar un problema epistemológico entre los conceptos de *instruir* y *educar*. Aunque para la época ambos eran utilizados en la cotidianidad como sinónimos, es claro que muchos sabían que poseían diferencias. Mientras que *instruir* aludía más al ámbito de transmitir sistemáticamente conocimientos, *educar* iba por la línea de la formación integral, abarcando tanto las facultades del alma como las del cuerpo. Estudiar los alcances de estos dos conceptos para la Antioquia de aquella época permitirá, a través de una nueva investigación, definir más a fondo aquellos propósitos que quizás no fueron tan explícitos, pero que sin duda estuvieron condicionados por las aspiraciones económicas y políticas —de tinte más utilitarista— y las morales —de carácter más conservadoras y estereotipadas—, que pusieron en continuo contraste y tensión el ideal de lo moderno y lo tradicional. La instrucción se dinamizó por los mismos obstáculos, que marcaron una notable diferencia entre los discursos desde lo teórico y los reales alcances en la práctica cotidiana.

Fuentes primarias

Periódicos y revistas

Revista de la Instrucción Pública de Colombia (Bogotá) 1893.

El Monitor. Periódico Oficial de Instrucción Pública (Medellín) 1971-1876, 1890.

El Monitor. Revista de Instrucción Pública (Medellín) 1897 y 1898.

Diario Oficial (Bogotá) 1886 y 1893.

Fuente compilada (AHA)

Sierra Muñoz, Luis Fernando. *Documentos para el estudio de la historia de la educación en Fredonia en el siglo XIX*. Grupo de Investigación Mentor; Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (1956-2016), 2016, documento Word.

Bibliografía

Trabajos de grado

Agudelo Arenas, Omar. *Las escuelas normales en el Estado Soberano de Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, 1864-1873*. Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 1993.

Arcila Jaramillo, Maritza. “De la virtud cristiana a la moral urbana: descubrir el cuerpo en Medellín, 1900 – 1930”. Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia, 2022.

Chavarría Serna, Julieth. *La instrucción pública primaria en Medellín durante la regeneración: 1886-1899*. Tesis de maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, 2014.

González Beltrán, Mirta. *El sistema pestalozziano y la enseñanza durante la reforma instruccionalista en el Estado Soberano de Antioquia, 1870-1885*. Tesis de maestría en Educación, Universidad de Antioquia, 1991.

Herrera Duque, Diego. *Enseñanza elemental y vida escolar en el Estado de Antioquia, 1857-1886*. Tesis de maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, 2016.

Ossa Montoya, Arley Fabio. *El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccionalista: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880: acrecentamiento del sujeto y dominio racional*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.

Peña Soto, Mauro. *Maestros y educación: conflictos e intereses del distrito de Medellín en el estado soberano de Antioquia 1864-1973*. Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2009.

Quiceno Ramírez, Marta. *Orientaciones religiosas y magisterio de la iglesia en la instrucción pública del Estado Soberano de Antioquia, 1864-1876*. Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 1991.

Valderrama Osorno, Alejandro. *Origen de la educación pública en la Provincia de Antioquia: fundación de escuelas de primeras letras, 1785 – 1810*. Tesis de pregrado en Historia, Universidad de Antioquia, 2018.

Zapata, Ismaria. *Las Escuelas de Artes y Oficios. Una forma de mundializar el trabajo técnico y disciplinar los artesanos*. Tesis de maestría en Estudios Humanísticos. Medellín: Universidad EAFIT, Escuela de Humanidades, 2016.

Libros y capítulos de libros

Abel, Chistrophe. *Política, Iglesia y partidos en Colombia 1886-1953*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Antioqueña para los estudios Sociales FAES, Universidad Nacional, 1987).

Brew, Roger. *El desarrollo económico de Antioquia desde la independencia hasta 1920*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2000.

Elías, Norbert. *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Flórez Ochoa, Rafael. *Pedagogía del conocimiento*. 2ª. Ed. Bogotá: McGraw-Hill, 2005.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

González González, Fernán. *Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado Nación en Colombia (1830-1900)*. Medellín: La Carrera Editores, 2006.

Arias Mejía, Margarita. “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876”. *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*. Eds. Luis Javier Ortiz Mesa y otros. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Martínez Boom, Alberto. “La educación colonial. El surgimiento de la enseñanza pública en Antioquia”. *Historia de Antioquia*. Dir. Jorge Orlando Melo. Medellín: Suramericana de Seguros, 1988.

Martínez Echeverri, Luis. “La Instrucción Pública en Antioquia”. *El Pueblo Antioqueño*. 2ª. Ed. Universidad de Antioquia. Medellín: Ediciones de la revista Universidad de Antioquia, 1960.

Safford, Frank. *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores, 1989.

Sánchez, Andrés y otros. “La educación de la mujer colombiana en el siglo XIX”. *Filosofía y Comunicación. Identidad, aislamiento y pensamiento crítico*. Comp. Cristina Alvarado Díaz. Sevilla: Egregius Ediciones, 2019.

Suárez Quirós, Jorge. *Manuel Uribe Ángel 1822-1904: "promover y difundir", biografía de un modernizador antioqueño*. Medellín: Pulso & Letra Editores, 2022.

Villegas Botero, Luis. *Aspecto de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio 1864-1873*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1991.

Zapata Villegas, Vladimir. *El poder en la escuela de Antioquia 1880-1950*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

Zuluaga Garcés, Olga. “Instituciones educativas y libertad de enseñanza, 1845-1868”. *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo 2. Dir. Olga Lucía Zuluaga Garcés. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012.

Artículos

Álvarez Olivares, Juliana. “La Escuela de Artes y Oficios de Medellín y la profesionalización de los artesanos. 1869-190”. *Historia y Sociedad* 26 (2014): 99-119.

Arévalo, Melquin y Jhon Rodríguez. “Educación y Poder en Colombia durante el siglo XIX”. *Paideia Surcolombiana*, 17 (2012): 51-64.

Barrero, Martha Isabel. “La educación en Colombia: período de la Regeneración”. *Paideia Surcolombiana* 15 (2009): 115- 123.

Cardona Zuluaga, Patricia. “Educar hace de las costumbres, hábitos. El Decreto Orgánico de los Liberales Radicales de los Estados Unidos de Colombia. 1870”. *Sociología. Revista de la facultad de Sociología de UNAULA* 26 (2003): 91–101.

Clemente Batalla, Isabel. “Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899)”. *Revista Educación y Pedagogía* 7.14-15 (1995): 142-153.

Echeverry, Jesús Alberto y Olga Zuluaga. “El ocaso de la autonomía del maestro (1880-1903): Moralizar, enseñar y gobernar. 2ª Parte”. *Educación y Cultura* 10 (1986): 29-35.

Farrell, Robert. “Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración”. *Revista Colombiana de Educación* 35 (1997): 5-41.

García Estrada, Rodrigo. “Extranjeros en Medellín”. *Boletín Cultural y Bibliográfico* 34.44 (1997: 103-120.

Guerrero Vinuesa, Gerardo. “La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. Del modelo educativo laico y utilitarista al modelo católico-tradicional”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 3.3 y 4 (2001): 1-21, pdf: <https://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/03/La-Educaci%C3%B3n-Colombiana-en-la-Segunda-Mitad-del-Siglo-XIX.pdf>

Jaramillo Uribe, Jaime. “Decreto orgánico de instrucción pública nov. 1/1870”. *Revista Colombiana de Educación* 5 (1980): 1-41, internet: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>

- Lenis Ballesteros, Cesar. "Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911". *Revista Educación y Pedagogía* 22. 58 (2010): 137-151.
- López Pérez, Luis. "Sistema y control social: enfoque general". *Revista de la Universidad San Martín de Porras* (2012): 01-08.
- Ossa Montoya, Arley Fabio. "El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 8.2 (2010): 1159–1168.
- Saldarriaga, Oscar y Claudia Vargas. "La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002". *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 287-318.
- Saldarriaga, Oscar. "La apropiación de la Pedagogía Pestalozziana en Colombia, 1845-1930". *Memoria y Sociedad* 5.9 (2001): 45–59.
- Sánchez, Ramón. "Sobre enseñar y adoctrinar. Por una educación crítica e independiente". *Fundació Rafael Campalans* (2018): 1-3: <https://fcampalans.cat/uploads/articles/pdf/rsanchez.pdf>
- Velero Matas, Jesús. "Nacionalismo: identidad, educación y construcción social". *El Guiniguada* 14 (2005): 261-276.
- Zuluaga Garcés, Olga. "De la educación estamental a la educación como servicio público". *Revista Educación y Pedagogía* 7.14-15 (1996): 435-450.
- _____. "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868". *Revista Educación y Pedagogía*, 13.29-30 (2001): 41-49.

_____. “Las Escuelas Normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”. *Revista Educación y Pedagogía*, 6.12-13 (1995): 263-278.