



Luis Rubén Pérez Pinzón
Historiador
Universidad Autónoma de
Bucaramanga (Bucaramanga,
Colombia)
lperez14@unab.edu.co

Artículo de reflexión

Recepción: 18 de junio de 2016
Aprobación: 11 de noviembre de 2017
DOI:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7923>

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

PRAXIS DIDÁCTICA INGLESA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA ALEMANA EN EL ESTADO SOBERANO DE SANTANDER

Resumen

Los modelos de desarrollo europeo y las iniciativas económicas de los empresarios alemanes influenciaron las innovaciones educativas y didácticas del Estado de Santander (1857-1886), las cuales se adoptaron como el sistema educativo a seguir en los Estados Unidos de Colombia. En el artículo se analizan las causas de la sustitución del método lancasteriano por el pestalozziano, los aportes educativos de pedagogos como Victoriano Paredes y Dámaso Zapata, así como los efectos de la Misión Pedagógica Alemana. Finalmente, se demuestra el papel instructorista que tuvieron recursos tecnológicos como los periódicos didácticos, los libros especializados de los pedagogos y los manuales didácticos para el uso de los maestros en sus aulas de clase conforme al ideario *radical*.

Palabras clave: instrucción, inmigración, tecnología educativa, Colombia, Santander.

PEDAGOGICAL ENGLISH PRACTICE AND EDUCATIONAL GERMAN TECHNOLOGY IN THE FEDERAL STATE OF SANTANDER

Abstract

European development models and economic initiatives of German businessmen influenced the educative and didactic innovations in the Federal State of Santander (1857-1886) that were adopted as the education system in the United States of Colombia. In this article, the causes of the substitution of the Lancasterian method by the Pestalozzi method, the educational contributions from educators such as Victoriano Paredes and Dámaso Zapata, as well as the effects of the German Pedagogical Mission are examined. Finally, the instructive role played by technological resources like didactic journals, the specialized books by pedagogues and the educational manuals for teachers in their classrooms according to the *radical* ideology are demonstrated.

Keywords: instruction, immigration, educational technology, Colombia, Santander.

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ANGLAISE ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE ALLEMANDE DANS L'ÉTAT SOUVERAIN DE SANTANDER

Résumé

Les modèles de développement européen et les initiatives économiques des entrepreneurs allemands ont influencé les innovations éducatives de l'État souverain de Santander (1857-1886) qui ont été adoptées comme le système éducatif à suivre dans les États-Unis de Colombie.

Dans cet article, on analyse les causes de substitution de la méthode lancastérienne à la méthode pestalozzienne, les contributions éducatives de pédagogues comme Victoriano Paredes et Dámaso Zapata, ainsi que les effets de la Mission Pédagogique Allemande. Enfin, on expose le rôle instructif joué par des ressources technologiques telles que les journaux didactiques, les livres spécialisés des pédagogues et les manuels didactiques destinés à l'usage des enseignants dans leurs salles de classe conformément à l'idéologie *radicale*.

Mots-clés: instruction, immigration, technologie éducative, Colombie, Santander.

PRAXIS DIDÁCTICA INGLESA E TECNOLOGIA EDUCATIVA ALEMÃ NO ESTADO SOBERANO DE SANTANDER

Resumo

Os modelos de desenvolvimento europeu e as iniciativas económicas dos empresários alemães influenciaram as inovações educativas e didáticas do Estado de Santander (1857-1886), as quais se adoptaram como o sistema educativo a seguir nos Estados Unidos da Colômbia. No artigo analisam-se as causas da substituição do método lancasteriano pelo pestalozziano, as contribuições educativas de pedagogos como Victoriano Paredes e Dámaso Zapata, do mesmo modo os efeitos da Missão Pedagógica Alemã. Finalmente, demonstra-se o papel da instrução que tiveram recursos tecnológicos como os jornais didáticos, os livros especializados dos pedagogos e os manuais didáticos para o uso dos docentes em suas salas de aula conforme ao ideário radical.

Palavras-chave: instrução, imigração, tecnologia educativa, Colômbia, Santander.

Introducción

La rápida y masiva alfabetización universal (Ahern, 2004, p. 15), promovida desde 1826 a través de las escuelas de enseñanza mutua para la erradicación del escolasticismo hispanocatólico (Safford, 1989, p. 81), exigió la mediación del aprendizaje mecánico y memorístico por medio de monitores, libros, carteles y pizarras (García, 2007a) gestionados por el gobierno militarista de Colombia entre los mercaderes ingleses, atendiendo así las solicitudes de los pedagogos Joseph Lancaster y fray Sebastián Mora de instrumentos que garantizaran la alfabetización nacional desde la disciplina moral (García, 2007b).

Después de dos décadas de ser empleadas para instruir a los ciudadanos en los fundamentos del lenguaje, la aritmética, la moral, la política y la urbanidad, esas tecnologías resultaron inútiles y retrógradas al reorientarse el proyecto nacional hacia la libre creación y comercialización de los bienes y servicios ofertados por cada uno de los habitantes de las diferentes provincias, conforme a las capacidades productivas o a las destrezas artesanales con fines de exportación. El cuestionamiento al modelo pedagógico lancasteriano y los obsoletos instrumentos tecnológicos que aún se empleaban en 1851 fueron descritos por Manuel Ancízar a su paso por las escuelas parroquiales de las provincias andinas que dieron origen al Estado de Santander. Expresó que esos lugares

dan pesadumbre por la *carencia de útiles, lo desaliñado del local y la falta absoluta de un método racional de enseñanza, en lo cual influye decisivamente la carencia de útiles*, contra la cual solo un genio pedagógico podría luchar con buen éxito (1853, p. 7).

Los empresarios civilistas y los comerciantes liberales que llegaron al poder en representación de la facción radical monoexportadora asumieron reformas civilizadoras para nacientes estados como el de Santander (1857), promoviendo para ello la sustitución de las escuelas *tradicionales* que en su momento habían sido impulsadas por el régimen educativo del General Francisco de Paula Santander como la principal innovación en escuelas *liberales*. También gestionaron la renovación didáctica de la dotación instrumental de las escuelas públicas al sustituir gradualmente los objetos de estudio empleados por la *enseñanza mutua*

—catecismos, tableros, carteles, pizarras, etc.— por las herramientas didácticas del activismo instruccionalista —libros de ciencias, periódicos didácticos, talleres y laboratorios, etc.—, las cuales eran importadas desde Alemania por el Estado Federal para las escuelas normales y las escuelas de primeras letras transformadas en promotoras del pestalozzianismo (Jacobsen, 2007).

Esas acciones consecuentes a la reforma educativa nacional promovida por el gobierno federal, a través del *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria* del 1 de noviembre de 1870 (Estados Unidos de Colombia, 1871), marcaron un hito en la historia educativa y en la historia de la guerra y los conflictos armados bipartidistas, pues se desencadenó una guerra civil en pro de su cumplimiento en 1876, así como se constituyen en referentes para el estudio de la historia de la tecnología educativa en Colombia. Dicha *historia* se entiende como el campo de estudio que analiza la sustitución, incorporación y uso de instrumentos didácticos, dispositivos tecnológicos y métodos educativos que legitiman el uso de nuevos accesorios mediadores de la enseñanza y el aprendizaje, con el fin representar los imaginarios de *progreso* y *modernidad* preexistentes, a partir de las novedades tecnológicas promovidas por el mercado internacional y desde los proyectos civilizadores impulsados por los líderes de los regímenes sociopolíticos, quienes al llegar al poder se proponen como meta mediata la transformación de las proyecciones económicas y las estructuras educativas para preservar su hegemonía en el poder (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2010).

Los cambios tecnológicos de cada sociedad permiten evidenciar las luchas entre las fuerzas de dominación que promueven el cambio, la *uniformidad* y el estancamiento de toda innovación (Nieto, 1995). Las fuerzas en el poder decretan el uso de modelos importados con los que rechazan a los grupos que se resisten al uso de nuevas tecnologías debido a sus convicciones, contextos y usos sociales (Clark, 2007). Y consigo, se incorpora o se justifica la penetración y continuidad mejorada de cada instrumento o dispositivo tecnológico como reflejo de la *creatividad* e *innovación endógenas* (Medina, 1995).

La experiencia educativa de los estados soberanos de Colombia, las reformas educativas y la experiencia exitosa del radicalismo liberal en el Estado de Santander permitieron el fomento de nuevas generaciones

de ciudadanos, empleados y obreros capaces de desarrollar, a partir de didácticas técnicas y experienciales, sus habilidades productivas con fines agroexportadores. Sin embargo, al ser impuesta esa experiencia regional como una política federal obligatoria, los estados más tradicionales y conservadores, específicamente Cauca y Antioquia, resistieron al cambio de sus prácticas religiosas, laborales y educativas, defendieron su autonomía educativa y su soberanía cultural al justificar y financiar la guerra de 1876.

Estudiar el pensamiento tecnológico implica además comprender los elementos epistemológicos y psicológicos que caracterizan al

conjunto de acciones mentales de orden cognitivo, pragmático, social comunicativo y deontológico que realiza un individuo para solucionar un problema o una necesidad en un contexto determinado, aplicando efectivamente conocimientos, técnicas, procesos y procedimientos propios de la tecnología que se evidencian en la materialización de sistemas y/o la construcción del conocimiento tecnológico (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2003).

Así mismo, la investigación histórica del pensamiento tecnológico contribuye a generar nuevo conocimiento, debido a que devela, desde la interacción analítica entre tecnología, educación e historia, miradas y proyectos de región y nación paralelos a los acostumbrados estudios tradicionales de las ciencias humanas sobre la política, la guerra, la economía, la ideología, la lucha de clases, y otros, desde teorías y perspectivas universales (Pérez, 2011).

Autores como Ortega (2002) y Botero (2005) han propuesto que en el sentido contemporáneo que tiene la palabra *tecnología*, solo se puede asegurar que el país ha contado con ella desde la segunda mitad del siglo XX (Botero, 2005), desde que el Estado-Nación fue presionado a asumir una Alianza para el Progreso de acuerdo con el modelo estadounidense, cuyo componente central fue la educación tecnológica a través de la importación de máquinas y dispositivos con fines industriales. Paralelamente, instituciones internacionales, como la Unesco, condicionaron su apoyo financiero y cultural a las naciones en vías de desarrollo al obligarlas a incorporar las nuevas tecnologías a los procesos educativos y productivos para ser tan competitivas como las naciones industrializadas.

Contrario a esa delimitación analítica y conceptual de tecnología educativa en Colombia, este artículo, desde la perspectiva socioeconómica de Johnson (1984), responde: ¿por qué desde 1857 estados federales como el de Santander fueron presionados interna y externamente a realizar reformas educativas centradas en el perfeccionamiento docente y la renovación tecnológica de los instrumentos y herramientas didácticas según las innovaciones europeas, especialmente las alemanas? ¿Cuáles fueron los beneficios e innovaciones que en el Estado de Santander, como en los Estados Unidos de Colombia, se obtuvieron con la importación desde Alemania de pedagogos, instrumentos y materiales didácticos asociados con el pestalozzianismo? ¿Cómo incidieron los empresarios alemanes y sus aliados gremiales de El Socorro, Cúcuta y Bucaramanga en la reforma del sistema educativo, el modelo de enseñanza instruccionalista y el cambio de tecnología educativa que desde el Estado de Santander fueron adoptados e impuestos para todos los Estados Unidos de Colombia desde 1870?

Entendimiento intuitivo antes que memoria

Las escuelas de enseñanza mutua, como expresión del método memorístico, simultáneo y colectivista adoptado por el régimen militar que había gobernado la naciente República de Colombia, habían logrado a mediados del siglo XX, gracias al padrinazgo del general Bolívar y la gestión del general Santander, la adaptación de la república al sistema educativo inglés, la adecuación de un sistema nacional de educación demoliberal y la formación de un ciudadano *básico*, instruido en la lectura, la escritura, el cálculo aritmético y las virtudes promovidas por las élites liberales y democráticos en el poder en la mayor parte de las provincias del país (Ahern, 2004).

Ese ciudadano alfabeto y moral fue moldeado por el régimen castrense de *escuelas liberales* para ser sumiso al gobierno central, temeroso del aparato de represión militar y respetuoso de sus obligaciones como buen católico, condicionado a desarrollar de forma creativa y productiva su ingenio. Sin embargo, el autodescubrimiento práctico del mundo lo invitaba al goce de los placeres mundanos y anímicos fomentados por corrientes ideológicas como el utilitarismo y el socialismo utópico, que animaban el espíritu de la primera mitad del siglo XIX. Estas corrientes revolucionarias motivaron a esa primera

generación de revolucionarios a luchar por *reformas liberales* contra el régimen republicano neogranadino, caracterizado por la defensa del estatus, la censura educativa, la represión militar, la defensa de la sacra institucionalidad eclesiástica y la prohibición de textos —especialmente los de Jeremy Bentham— contrarios a la moral católica (Clark, 2007).

El estudio de la experiencia educativa al interior de los estados federales creados a partir de 1856 por esas primeras generaciones de ciudadanos alfabetos demuestra que, a la par de las discusiones ideológicas que animaban las reformas estatales, existieron amplios y directos intereses económicos por parte de los empresarios liberales que presionaron la sustitución del sistema político heredado, así como la transformación del sistema educativo que había servido para la conformación de la república neogranadina. En el *Decreto instruccional* de 1870 se insinuó que

la escuela debía prestar mayor atención al entendimiento que a la memoria. Insinuación que parecía dirigida a contrarrestar el uso del método simultáneo y mutuo (o lancasteriano) implantando desde la independencia y favorecer, en cambio, el método intuitivo y sensorial de Pestalozzi, uno de los mejores representantes del naturalismo y el realismo pedagógico europeo (Ramírez, 1998, p. 328).

El aspecto diferenciador más visible entre la escuela científica, promovida por las élites liberales, y la escuela pública y caritativa para los pobres, dependiente de las élites conservadoras, eran los costos y la cantidad de recursos tecnológicos educativos requeridos por los activistas pedagógicos, pues se requería la importación desde Alemania y Estados Unidos de libros científicos de uso personal, así como laboratorios y talleres especializados usados en los colegios y universidades de esos países desarrollados. Los maestros y estudiantes mutualistas, por el contrario, se conformaban con seguir usando los vetustos carteles, pizarras y punzones de uso colectivo, gran resistencia y fácil reparación con los que habían sido dotados por gobiernos anteriores (Ramírez, 1998).

Una alternativa para alcanzar las metas instruccionales y productivas reclamadas por reformadores liberales, como Ancízar, se dio en la Provincia de Soto, un lustro después de la visita del corógrafo, a través del colegio establecido, dotado e inaugurado el 1 de mayo de

1856 por Victoriano de Diego Paredes (Safford, 1989). El Colegio de Paredes e Hijos, ubicado en la ciudad de Piedecuesta, fue resultado de las experiencias de Paredes como ministro plenipotenciario y comerciante en los Estados Unidos y en Europa, quien, a la par de su carrera diplomática y sus negocios privados, se preocupó por conocer las innovaciones metódicas y didácticas del sistema educativo norteamericano y británico, por lo que eligió la mejor alternativa instruccional para sus hijos y sobrinos durante su permanencia en las principales metrópolis a orillas del Atlántico.

Su intento de 1836 por establecer en Bogotá un colegio particular solo pudo concretarse veinte años después, al contar con el respaldo sociopolítico, los recursos económicos, y especialmente, el acompañamiento científico y la destreza técnica de sus hijos mayores: Demetrio, Temístocles y Arístides. Ellos fueron los catedráticos e instructores de las clases aplicadas y los talleres experimentales a partir de los aprendizajes útiles que adquirieron en las naciones anglosajonas. Para garantizar su plan de educación centrado en el estudiante, en sus intereses juveniles como en sus aspiraciones laborales y profesionales, en su casa quinta y una cuadra adyacente fue adecuado el colegio universitario como espacio cerrado de formación para la vida pública, el cual contaba con: “edificios amplios, de vasta extensión, grandes jardines de aclimatación y de estudio, baños magníficos, patios de gimnasia y *tennis court*, laboratorio de química y física, biblioteca, imprenta, litografía y fotografía, un vastísimo depósito de muestras, textos, modelos, planos y grabados” (González, 1990, p. 46).

Reflejo del activismo productivo fomentado por los pedagogos liberales, los estudiantes de colegios universitarios, como el de Paredes e hijos, cursaban las cátedras obligatorias dispuestas por el gobierno central para poder ser examinados como bachilleres o continuar sus estudios universitarios como licenciados y doctores. Además podían ejercitarse corporalmente en los escenarios existentes dentro del colegio —gimnasia, agilidad en el tenis, equitación— o fuera del mismo —natación y equitación—; realizar prácticas y experimentos en los talleres y laboratorios; participar en la producción de alimentos para el autoabastecimiento del colegio a través de la huerta escolar y la clase de horticultura; realizar productos artísticos demandados por las familias principales y los viajeros, como retratos fotográficos,

grabados, litografías, dibujos, pinturas, entre otros, así como productos académicos de interés público, como el periódico *El Liberal*, publicado en la imprenta colegial siguiendo el proceso de producción dispuesto por los hermanos Paredes, quienes se constituyeron además en los músicos, fotógrafos, impresores y litógrafos más afamados de Colombia. Todo ello fue planeado y financiado bajo la dirección ideológica, pedagógica, económica y periodística de don Victoriano Paredes y su círculo liberal.

La reacción de los gobernantes conservadores, las autoridades eclesiásticas, las sociedades católicas de la parroquia, la provincia y el Obispado de Nueva Pamplona fue una abierta oposición a la continuidad y reconocimiento de esa institución educativa al considerarse un centro de formación contrario a la moral religiosa y al ordenamiento legal y constitucional. Así se reafirmó el rechazo católico a las innovaciones pedagógicas y didácticas importadas del exterior, especialmente las relacionadas con la masonería y el utilitarismo. La declaración de rechazo ideológico y destrucción material del Colegio de Paredes por parte de los parroquianos y soldados católicos en plena guerra civil fue liderada y protocolizada de forma contundente por Juan Niño, obispo de Nueva Pamplona, al declarar en su pastoral de 1859 que ese colegio pretendía “adueñarse de la juventud con el fin de pervertirla bajo el pretexto de ilustrarla” (Paredes, 1981). El colegio fue invadido y convertido en cuartel, los estudiantes expulsados y el llamado “Lutero de Santander” (Pérez, 2016) fue encarcelado con los miembros de su familia por sus infieles innovaciones.

Instrucción profunda y buena educación generalizadas

Durante los primeros años de existencia del Estado Soberano de Santander (1857-1886), las mejoras en los recursos tecnológicos empleados en las aulas de clase permitían reconocer una transición gradual de las tradiciones didácticas lancasterianas, promovidas durante medio siglo. Se empezaba a transitar de la escritura con pizarras y la lectura con cuadros impresos para obtener la aprobación del grado escolar con exámenes orales a un método individualizado que promovía la evaluación de la creatividad aplicada y evidenciaba los resultados de cada clase con impresiones hechas con punzones y sellos sobre papeles especiales; también promovía los cálculos de

instrumentos de precisión y la consulta de libros impresos editados según las necesidades regionales o nacionales. Estas transiciones tecnológicas se evidenciaron en la donación de bienes didácticos que los pedagogos Juan Crisóstomo y José Hipólito Villar hicieron en 1864 a las escuelas de instrucción primaria de la próspera ciudad de San Gil, por intermedio de su ayuntamiento, al decidir como cláusula testamentaria la distribución entre el público del sobrante de los útiles y enseres del moderno establecimiento de educación privada que habían dirigido, siendo los propietarios y docentes del mismo. Entre los útiles legados en igualdad de cantidades para la escuela pública de niños y para la de niñas se encontraban botellas de tinta, plumas de acero y mangos para las plumas. Para la escuela de niñas se dispuso como legado particular la entrega del papel para dibujo en resmas, cuadernos de urbanidad, lápices para dibujo, muestras de escritura, compases, tinteros de vidrio y papel mantequilla en pliegos. Para la escuela de niños se asignó un tablero de pana, ejemplares de la *Jeografía de la Antigua Provincia del Socorro* y ejemplares usados de la *Aritmética de Mora* (Estado de Santander, 1864, p. 242).

Paralelamente promovieron el cambio en el sistema de reconocimientos y recompensas públicas de carácter simbólico para los estudiantes más aplicados, propio del sistema tradicional. Se dispuso la novedosa estrategia de otorgar premios monetarios y regalos privados de carácter lúdico para los estudiantes, conforme a los gustos e intereses propios de su edad, a fin de incentivar su interés y continuidad en el sistema educativo. Para ello, se contaba con el respaldo de mecenas permanentes entre los comerciantes y empresarios más prósperos. El presbítero y pedagogo José Crisóstomo Villar, para dar cumplimiento a los legados piadosos de su hermano Juan, informó a los miembros del ayuntamiento de San Gil que:

Para premiar a las niñas que se distinguen por su aprovechamiento y buena conducta, lo siguiente: - Veinticuatro prendedores. - Un cartón con nueve pares de tijeras. - Otro id. con cinco navajas. - Cuatro estampas. - Una docena de láminas de modas. - Varios dechados. - Cien premios de papel, valor de un centavo (Estado de Santander, 1864, p. 242).

A diferencia de esas innovaciones y transiciones promovidas por los pedagogos particulares a través de sus casas privadas de enseñanza, los funcionarios responsables de la instrucción pública no estaban

interesados ni condicionados a promover cambios de fondo ni de forma al modelo tradicional lancasteriano que era empleado en cada escuela pública, al considerar que aún era tan liberal, útil y moderno a como se oficializó en 1826.

En el mismo año de 1864, cuando se hizo la invitación pública a los comerciantes importadores de origen nacional o extranjero para contratar con el Gobierno de Santander la dotación de los útiles y enseres *más indispensables* para las escuelas primarias de cada distrito municipal, los funcionarios de instrucción solo pidieron contratar estrictamente los mismos instrumentos representativos del sistema tradicional de enseñanza que habían sido cuestionados por Ancízar (1853, p. 10). Es decir:

4,000 pizarras finas, grandes y sólidas, con el espesor suficiente para resistir al servicio de los niños; 5000 lápices de pizarra de buena calidad; 500 colecciones completas de muestras de escritura; 500 id. id. de cuadros de aritmética. 500 id. id. de cuadros de lectura, incluyendo en estos dos cuadros nuevos y especiales cuyo contenido i modelo se darán por la Secretaría Jeneral al contratista (Estado de Santander, 1864, p. 254).

Con esa inversión en recursos didácticos, el gobierno estatal pretendía respaldar a los noventa y un distritos municipales en su tarea de establecer y preservar la existencia de las escuelas primarias para niños y niñas. Además, les permitía conservar esa condición político-administrativa, debido a que en la constitución estatal se había dispuesto el reconocimiento como distritos solo a aquellos territorios que contasen con escuelas *liberales*. Sin embargo, el presidente y exprocurador del Estado de Santander, Rafael Otero, se opuso a los efectos contra-utilitarios que esas acciones paternalistas y centralizadoras representaban para el radicalismo. También advirtió sobre la incapacidad de la mayoría de los ayuntamientos para sostener los establecimientos educativos con sus propios recursos; todo lo cual hacía inminente la intervención y financiamiento estatal de servicios y asuntos públicos como los de instrucción pública, a pesar de ser asuntos que solo debían interesar y ser financiados por los mismos ciudadanos a través de sus gobiernos municipales (Rey, 2008, p. 3).

Otero expresó ante la Asamblea Legislativa presidida por Aquileo Parra en su alocución de 1864 que:

No todas estas escuelas son establecimientos perfectos; ni pueden serlo, porque los cortos recursos con que en lo general cuentan los distritos para sus necesidades de administración, no son suficientes para proveerse de útiles de enseñanza ni para asignar sueldos que sirvan de atractivo a los buenos directores (Estado de Santander, 1864, p. 317).

A esa situación de atraso didáctico y tecnológico se suma el desinterés de los comerciantes nacionales y los extranjeros importadores por presentar propuestas para contratar con el gobierno los útiles lancasterianos de enseñanza demandados para el funcionamiento básico de cada escuela distrital, motivo por el cual el presidente Otero informó a los diputados que ante la falta de propuestas completas y con precios aceptables para el suministro de la totalidad de los útiles requeridos “el Poder Ejecutivo ha tenido por conveniente no aceptarlas, i ha dispuesto hacer la adquisición por medio del Ministro colombiano en los Estados Unidos del Norte, quien ofreció prestar este servicio con mejores ventajas para el Estado” (Estado de Santander, 1864, p. 317). Esta alternativa tampoco fue efectiva, pues seis meses después se convocó a los comerciantes y empresarios europeos a contratar con el gobierno: “500 colecciones completas de cuadros de aritmética. 500 id. id. de cuadros de lectura, incluyendo en estos dos cuadros nuevos i especiales cuyo contenido i modelo se darán por la secretaría general al contratista” (Estado de Santander, 1864, p. 337).

Cuadros como los de aritmética eran una tecnología educativa demandada de forma recurrente por los educadores tradicionales, razón por la cual los empresarios que la adquirían o poseían al por mayor hacían donaciones públicas. Las cuales eran reconocidas por el gobierno estatal al exaltarse las contribuciones hechas a las escuelas de Zapatoca por sus empresarios más prestantes (Estado de Santander, 1864, p. 331).

El problema estructural no era entonces la logística o el abastecimiento de útiles por los círculos comerciales, sino la continuidad del sistema de instrucción y el método educativo tradicional que los requería al no ser acordes con las necesidades vitales de las nuevas generaciones de santandereanos, así como por ser inútiles ante el influjo monopólico y las inversiones privilegiadas que empezaban a hacer los empresarios e ingenieros inmigrantes personificados en la figura legendaria de Geo

von Lengerke (Tarazona & Maldonado, 2009). Ante ese panorama, el presidente Otero planteó a los diputados radicales y moderados la necesidad de redefinir el papel de la instrucción secundaria en la formación de ciudadanos aptos para ser elegidos o nombrados en las magistraturas del Estado, así como el perfeccionamiento civil y productivo de la sociedad por medio de un plan de estudios cuyo resultado e impacto final debía ser el establecimiento de una *Universidad de Santander*, que respondiese a las nuevas y cambiantes necesidades de profesionales.

La materialización de esas reflexiones, peticiones y propuestas se concretó con leyes como la del 4 de octubre de 1864, mediante la cual se estableció en todo el estado la enseñanza secundaria gratuita e intervenida por el gobierno estatal en los colegios de las ciudades más pobladas y pobres, específicamente en Pamplona y Vélez, al impartirse diversidad de materias como literatura y filosofía, ingeniería civil, física y química, geología, mineralogía y botánica, principios de agricultura, dibujo lineal e industrial y ciencias políticas; con lo cual, los recursos disponibles para la creación de la universidad estatal fueron invertidos de manera prioritaria para financiar y fortalecer los colegios departamentales, donde fueron formados los bachilleres que serían matriculados posteriormente como universitarios.

Los ayuntamientos de cada ciudad elegida debían asumir los gastos del colegio a partir de los aportes tributarios y las libres contribuciones o colectas de sus vecinos —*dejar hacer*—, mientras que el gobierno estatal se encargaba en igualdad de proporciones de los sueldos del personal y la compra de “instrumentos, libros, aparatos i útiles indispensables para las enseñanzas” —*deber hacer*— (Estado de Santander, 1864, p. 325).

El pedagogo-presidente Villamizar por medio de decretos concedió patentes de privilegio a sus colegas para publicar las innovaciones didácticas que creaban en sus aulas de clase. Apelando a sus facultades, otorgó derecho exclusivo a pedagogos como Pedro Alcántara Gómez para que durante quince años publicara con exclusividad la obra de su creación y propiedad titulada *Nociones de higiene para instrucción de la juventud* (Estado de Santander, 1866), a la que se sumaron las patentes otorgadas a Adriano Páez para sus publicaciones tituladas *Benjamín*

Franklin. Su sistema moral, su vida y sus obras. Escrito para las escuelas del Estado S. de Santander (Estado de Santander, 1867) y *El libro de las escuelas o textos para la enseñanza primaria en los estados de Santander i Boyacá* (Estado de Santander, 1867).

La continuidad ideológica y partidista de las reformas educativas de Otero y Villamizar estuvieron a cargo del pedagogo-presidente Victoriano Paredes, quien desde su retorno al Estado como diputado promovió ante la asamblea sus experiencias y expectativas educativas, compartidas por otros diputados y pedagogos influyentes de Bucaramanga, como lo eran Dámaso y Felipe Zapata, las cuales se concretaron en la Ley XI de 1866, que ordenaba intervenir y reglamentar la instrucción pública de Santander. El gobierno central ordenaba a los gobiernos municipales la existencia de una escuela de niños y otra de niñas en cada distrito con más de dos mil habitantes. Esas escuelas debían contar con edificios sanos y espaciosos adquiridos y mantenidos por cada cabildo municipal, así como podían obtener rentas y usufructos para su mantenimiento de los terrenos baldíos que fuesen dispuestos, de acuerdo con la Ley XXII de 1866. Para ello debía ser demostrada la insuficiencia material y el interés colectivo de los ciudadanos para organizarse y satisfacer sus necesidades y servicios comunales de forma privada, como se había dispuesto en las constituciones estatales, y en especial, al tener los padres de familia la libertad y derecho de poder escoger, sustentar o impartir la educación —pública o privada— más conveniente para sus hijos.

El Estado, representado de forma directa por el presidente, debía seleccionar y pagar a los directores y maestros. También garantizaba el funcionamiento de esas escuelas al comprometer hasta dos mil pesos del tesoro público para dotarlas con los útiles necesarios, el mobiliario y “todos los libros, textos de enseñanza, pizarras i tableros, cuadros, mapas, papel i demás útiles que sean necesarios para facilitar la instrucción, i el acceso de los niños pobres a estos establecimientos” (Estado de Santander, 1866, p. 880). Esas decisiones se constituyeron en el medio más indicado para erradicar las dos causas que impedían el desarrollo de la instrucción pública: “1. Falta de buenos Directores de las escuelas, por insuficiencia de los sueldos. 2. Falta de útiles, textos i todo lo demás que se necesitan para la enseñanza” (Estado de Santander, 1867, p. 4).

A partir de 1867, los principales beneficiarios de los aportes del gobierno estatal fueron los directores, maestros y estudiantes de los distritos municipales auxiliados por ser pobres (Estado de Santander, 1868), aunque debían someterse a la supervisión de las autoridades educativas representadas por los jefes departamentales. Así mismo, colegios como el de Guanentá, en la ciudad de San Gil, al conocer la asignación oficial de esos auxilios, optaron por contratar por anticipado con el empresario alemán Geo von Lengerke la compra y dotación de los útiles y textos que se requerían para su funcionamiento, considerando para ello que era el más importante y reconocido comerciante exportador e importador del Estado, cercano a los intereses y afectos del gobernante de turno (Estado de Santander, 1868).

Los aportes de Paredes a las reformas educativas estatales estuvieron asociados con la reestructuración del periódico oficial del Estado, la *Gaceta de Santander*, al duplicarse su paginación y al dividirse sus secciones en Política y administrativa, Judicial e Instrucción Pública. Esta última fue reorientada para que propiciase el renacer y continuidad a las tareas, temas y preocupaciones ilustrativas del periódico *El Instructor Popular*, cuya existencia había sido asumida entre 1863 y 1864 como un periódico semioficial (Estado de Santander, 1864), aunque su publicación, a causa de las restricciones financieras de la guerra y los alzamientos armados, no pasó del número 15 bajo la dirección de Zoilo Villar (Calderón, 2011).

Desde la visión de Paredes como editor, impresor, pedagogo y promotor de *periódicos populares*, según los postulados pestalozzianos, era necesario que las imprentas públicas se constituyeran en las tecnologías educativas fundamentales para el desarrollo nacional, al consolidarse como instrumento de divulgación y fomento del progreso material y científico, razón por la cual en el periódico oficial de Santander debían publicarse artículos relacionados con: la constitución y las leyes más importantes; nociones sobre la profesión de los comerciantes, jornaleros y demás industriales; métodos claros y sencillos para el cultivo y beneficio de los productos de exportación; noticias sobre los descubrimientos más importantes en las ciencias y las artes aplicables en Colombia y todo lo concerniente a la instrucción pública (Estado de Santander, 1867).

La divulgación de los *rudimentos* de las ciencias a través de las imprentas públicas podían satisfacer las demandas de un pueblo que: “desea instrucción positiva, pero no cuenta con recursos para conseguirla. No hai en las clases pobres la indiferencia que se les supone por el progreso i la civilización. Desean luz, es decir, educación e instrucción” (Estado de Santander, 1867, p. 837). Ese ideal fue reafirmado por el redactor de la gaceta al manifestar que la sección en Instrucción debía asemejarse a los *periódicos útiles*, sencillos y baratos como el naciente *Boletín Industrial* de Bogotá, cuya publicación estaba orientada a “las clases pobres, para los que no han podido educarse en los colejos i que no tienen recursos para instruirse por medio de la lectura” (Estado de Santander, 1867, p. 4).

Instrucción laica para ciudadanos prósperos y morales

Las innovaciones legislativas que propiciaron el paso de los métodos colectivos a los flexibles, de las enseñanzas memorísticas a las prácticas y de los aprendizajes teóricos a los intuitivos, además de las innovaciones y experiencias educativas exitosas obtenidas por los pedagogos santandereanos a través de sus colegios públicos o privados, marcaron la senda transformadora a partir de la cual la instrucción pública en Santander llegó a constituirse en el modelo a seguir —Cundinamarca, Bolívar— o rechazar —Antioquia, Cauca— en los Estados Unidos de Colombia (González, 2005).

Las innovaciones santandereanas estuvieron enmarcadas por el influjo político y la gestión instruccional que los hermanos Dámaso y Felipe Zapata Vargas lograron obtener después de 1866 entre los gobernantes estatales y federales bajo la consigna, según la cual:

ni la iniciativa privada ni el apoyo económico que otorgaban los gobiernos a la Iglesia para que dirigiera y administrara la educación pública estaban generando las modificaciones requeridas en los contenidos de formación, en los métodos y en el comportamiento de los educandos (Galvis, 2005, p. 20).

Los hermanos Zapata fueron los primeros pedagogos en importar a Santander una imprenta particular para publicar en Bucaramanga textos educativos que sirviesen a la instrucción pública de los menores de edad.

Publicaron y dirigieron periódicos —*El Movimiento*, *Debates*, *La Nueva Era*— para la instrucción popular de los adultos letrados. Asimismo, establecieron y dirigieron colegios en San Cristóbal (Venezuela), Pamplona y Bucaramanga. Esa experiencia como educadores privados les permitió ejercer como funcionarios, supervisores y directores de instrucción pública en la ciudad y departamento de Pamplona como en la capitalina Socorro. Sus informes oficiales sirvieron para advertir sobre la necesidad de liberar las provincias del influjo educativo del lancasterianismo inglés como de sus estrategias mecanicistas simultáneas y memorísticas de enseñanza para adoptar el pestalozzianismo alemán; corriente pedagógica alemana caracterizada por sus estrategias activistas, sensoriales y centradas en el autoaprendizaje de los estudiantes, la libertad de pensamiento y el espíritu empresarial que se reflejaban en el influjo y atractivo civilizador que generaban los inmigrantes alemanes residenciados en los viales y comerciales desde Maracaibo hasta el Socorro (Galvis, 2005).

Dámaso Zapata, al ser elegido como diputado de la Asamblea de Santander, y desde su condición como docente del Colegio de Pamplona, en asocio con el presidente Paredes, promovió las leyes y decretos de 1867 y 1868 que mejoraban la instrucción pública, las rentas para su sostenimiento, así como una gradual transición del sistema educativo tradicional a las innovaciones activistas del pestalozzianismo que Paredes había estudiado y vivenciado a través de la educación recibida por sus hijos en New York. Los inmigrantes alemanes, al ser los residentes más prósperos en las ciudades capitales de Santander, resolvían las inquietudes de diputados y funcionarios y daban testimonio de los beneficios de esa pedagogía como egresados de las escuelas prusianas en donde se empleaba.

A partir de 1866, las escuelas municipales intervenidas por el gobierno estatal podían continuar empleando la enseñanza tradicional lancasteriana, pero debían hacer los ajustes y correctivos necesarios para adoptar la educación secuencial con el apoyo de las escuelas normales. Sin embargo, las visiones y concepciones de los hermanos Zapata sobre el tipo de instrucción que se requería para formar la nueva generación de ciudadanos santandereanos entre las gentes pobres y comunes terminó por imponerse. A Felipe Zapata y al pedagogo Gregorio Villafradez les correspondió la redacción del *Código de Instrucción Pública de Santander* según la *Ley 36 del 12 de noviembre de 1868*.

Al hacerse obligatorio su cumplimiento con la publicación en el periódico oficial del Estado, se ordenó de manera radical e inmediata a los alcaldes y jefes departamentales la sustitución del método oficial y tradicional de enseñanza mutua —lancasteriano— por “una nueva pedagogía, [...] el sistema de Pestalozzi” (Estado de Santander, 1869, p. 305). El cual fue considerado el método más propicio para: “el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo”, para evitar “desarrollar la memoria a expensas del entendimiento i que inculque a los niños solamente un saber mecánico”, para propiciar la “aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende” (Estado de Santander, 1869, p. 305). Y especialmente, para garantizar la asistencia diaria y la instrucción físico, moral, religiosa e intelectual de los alumnos, so pena de ser enviados por sus problemas de disciplina, mal carácter, indocilidad o desmoralización a una “escuela correccional” adscrita a la “escuela modelo” (Estado de Santander, 1869, p. 305).

El liderazgo pedagógico y el reconocimiento político de los hermanos Zapata propiciaron que Dámaso fuese nombrado el primer superintendente de Instrucción Pública de Santander (1870-1872), y posteriormente, director de instrucción de todo el país. A la par, Felipe Zapata fue nombrado secretario del interior del presidente de Colombia, y expresidente de Santander, General Eustorgio Salgar, así como el principal promotor ante el Congreso de la Unión de la ley federal que adoptaba el código de Santander como el referente educativo de Colombia, el cual fue divulgado en los periódicos federales y en cada uno de los estados soberanos como el *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria* del 1 de noviembre de 1870 (Galvis, 2005, p. 22).

Conforme a las innovaciones instruccionales de los Zapata, una de las tareas prioritarias de los superintendentes, inspectores, directores y docentes de las escuelas, según el *Código de 1868* y el *Decreto de 1870*, debía ser el uso de tecnología educativa acorde con el modelo pestalozziano adoptado. Con la publicación del Decreto Orgánico en el Periódico Oficial de Instrucción Pública de Colombia, *La Escuela Normal*, se dispuso que la Dirección General de Instrucción debía cumplir como una de sus principales tareas:

7°. Adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas; Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países donde la instrucción está más adelantada, estudiarlos, y traducir y adoptar los mejores, o hacerlos traducir i adaptar a las escuelas de la República (Estados Unidos de Colombia, 1871, p. 35).

Esta responsabilidad estaba enmarcada para el superintendente de la Instrucción Pública de Santander desde 1868 en los siguientes deberes y atribuciones:

10. Adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas. 11. Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países en que la instrucción está más adelantada, estudiarlos, i traducir i adoptar a los mejores, o hacerlos traducir i adaptar a las escuelas del Estado. 18. Procurar la formación de bibliotecas populares (Estado de Santander, 1869, p. 306).

También se sumaban tareas complementarias de supervisión y vigilancia de esos bienes como eran:

12. Llevar la cuenta de todos los libros i demás elementos destinados a la enseñanza que se distribuyan a los establecimientos de instrucción pública. 13. Formar o hacer formar manuales sencillos i claros que espliquen los diversos métodos de enseñanza, distribuirlos a los maestros e inspectores i darles constantes instrucciones sobre la manera de aplicar dichos métodos (Estado de Santander, 1869, p. 306).

El superintendente, a través de los inspectores, debía asegurarse además de que los directores contaran con un inventario entregado por la corporación municipal responsable de cada escuela, mediante el cual se describiera el estado del edificio y la habitación del director, y en especial: “el número, la calidad y el estado de las mesas, bancas, tablas, libros, mapas, pizarras, muestras de escritura, lapiceros y demás muebles y útiles de la escuela” (Estado de Santander, 1869, p. 306), lo cual demostraba que para que las escuelas pudieran funcionar debían contar con los útiles y aparatos para la “enseñanza práctica de los diferentes ramos de la instrucción” como eran mobiliario, libros, textos de enseñanza, pizarras, tableros, cuadros, mapas y demás objetos heredados del método de enseñanza mutua. Así mismo, los estudiantes debían contar con “libros, papel, tinta, lápices i plumas prescritas para sus clases” que debían ser suministrados y cobrados por los directores,

sin caer en la especulación, al publicar una lista de los precios, aprobada por el inspector local, en la puerta de la escuela (Estado de Santander, 1869, p. 306).

Cada distrito municipal tenía la responsabilidad de adquirir y dotar el edificio para el funcionamiento de cada escuela o colegio y debía invertir 1% de su ingreso anual por concepto de impuesto único para la formación y dotación de una biblioteca para la lectura en cada escuela, cuyos libros y textos sugeridos por el superintendente debían ser comprados debidamente encuadernados y empastados para asegurar su conservación.

El superintendente podía garantizar esas dotaciones estatales para las escuelas y colegios contratando su importación con establecimientos comerciales, especialmente aquellos que eran propiedad de los empresarios extranjeros que financiaban las campañas electorales de su partido, aunque debía tener en cuenta que:

Podrá celebrar contratos, por un término que no exceda de dos años, con establecimientos respetables de dentro o fuera del país, que se encarguen de suministrar gradualmente, a medida que se necesiten, los libros i útiles destinados al servicio de las escuelas del Estado. Dichos contratos no podrán llevarse a efecto sino con la aprobación del Presidente del Estado (Estado de Santander, 1869, p. 306).

Para estar atentos y comprender “los progresos de la instrucción en los demás países”, así como para “adoptar y poner en planta las reformas que sean aplicables a las escuelas de la Nación”, los gobernantes radicales dispusieron la conformación de sociedades literarias y científicas. El periódico oficial *La Escuela Normal* se constituyó en el instrumento didáctico recurrente para complementar y actualizar los conocimientos de los maestros normalistas cursantes o egresados. A través de esa publicación se debían divulgar las perspectivas pedagógicas y didácticas que podían seguir en su instrucción popular, social o productiva al estar dirigido y ser enviado gratuitamente a “las escuelas públicas de la Nación, a los gremios de artesanos, a las sociedades científicas y literarias y a las bibliotecas que se establezcan”. Esos medios de instrucción se constituyeron en su principal aparato de regulación laica y proselitismo político (Figuerola, 2007, p. 516). El *Decreto de Instrucción* disponía para ello unas reglas editoriales específicas

como: la publicación de los actos oficiales sobre instrucción, además de “escritos que tengan por objeto defender los intereses de la instrucción pública y promover sus adelantos”; los trabajos, informes, noticias, textos, artículos, entre otros, elaborados por los diferentes sectores e instituciones de instrucción; los “escritos que tiendan a vulgarizar conocimientos literarios, y conocimientos científicos aplicables a la industria y a las artes”. De tal modo, cada publicación pedagógica oficial debía constituirse en una “verdadera escuela normal” caracterizada por dar a los maestros lectores “toda clase de instrucciones relativas a su profesión”, sugerir actividades didácticas que antepusieron el entendimiento a la memorización para no “inculcar a los niños un saber puramente mecánico”, y consigo, cultivar de forma activa la inteligencia de los niños al ponerlos “en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que se aprende” (Estados Unidos de Colombia, 1871, p. 35).

El cumplimiento de esas metas pedagógicas y sus complementos tecnológicos impresos en cada uno de los Estados, especialmente la formación de los maestros normalistas dispuestos a “acompañar la exploración de los objetos y eventos con preguntas inteligentes” (Galvis, 2005, p. 30), requirió otra innovación de los hermanos Zapata inspirada en la contratación de agrónomos extranjeros para los colegios agrícolas de Santander y en la adopción de los modelos educativos de las naciones más adelantadas y civilizadas (Martínez, 1996), como fue recomendar la financiación de una *misión pedagógica alemana*; comisión de maestros católicos e hispanohablantes contratados por el gobierno colombiano para que capacitaran y actualizaran a los maestros formadores de las escuelas normales al demostrar su experticia en la teoría y su experiencia en la práctica del método pedagógico promovido por Johann Pestalozzi.

La elección de maestros provenientes de Alemania y no de otra nación desarrollada de Europa o Norteamérica evidenciaba el influjo y poder político-económico que tenían en Santander los establecimientos comerciales de empresarios alemanes como los de Geo von Lengerke, Leo y Emilio Kopp y Hugo Biester entre Bucaramanga y El Socorro, y los de Rodolf Alwin Riedel, Enrique Thies, Ernesto Hanckel, Emilio Georg Meletta, Gilberto Van Dissel, Christian Andressen Moller y Werner Steinworth entre Maracaibo y Pamplona, quienes para

entonces habían conformado poderosas redes, sociedades y grupos socioeconómicos que influían o regulaban todos los asuntos del estado santandereano para su propio beneficio (Tarazona & Maldonado, 2009). Sin embargo, la elección de súbditos del imperio prusiano fue justificada puntualmente por el ministro del Interior y Relaciones Exteriores de Colombia, Felipe Zapata, porque era en Alemania

donde se halla más adelantada la instrucción primaria y en donde rigen los mejores métodos de enseñanza. No paré mientes en la religión que ellos profesaron, porque no se trataba de que viniesen a dar enseñanza religiosa, histórica o filosófica que pudiera tener algún roce con las creencias de los alumnos, sino a formar maestros y profesores de métodos para enseñar (Gómez, 1985, p. 113).

A esas razones se sumaron las preocupaciones del cónsul general de Colombia en Berlín, Eustasio Santamaría, por descartar la elección de maestros protestantes entre los abundantes y excelentes pedagogos pestalozzianos alemanes para evitar tropiezos y críticas de los católicos colombianos en la ejecución del *Decreto de Instrucción de 1870*. Por el contrario, se optó por “buscar maestros católicos teniendo como auxiliares dos obispos, los de Maguncia y Polonia, y el vicario católico y el prior de los dominicos de esas ciudad” (Malte, 2010, p. 136).

En cumplimiento del *Decreto Nacional de 1870*, la Asamblea Legislativa de Santander estableció en El Socorro, capital del Estado, una Escuela Normal de Institutores a partir del 18 de octubre de 1871 con el fin de formar los maestros y maestras idóneos que estarían a cargo de las escuelas primarias como maestros y/o directores bajo la dirección de Carlos Uttermann, contratado y dotado por la Nación. Desde el 12 de agosto de 1872 se estableció a su vez una escuela primaria anexa para la ejercitación de los maestros practicantes bajo la dirección de Alberto Blume, contratado directamente por el Estado de Santander y quien sirvió además como profesor de pedagogía para los normalistas nacionales.

Los misioneros llegaron al país con sus menajes personales y algunos instrumentos musicales particulares, en el caso de Blume, un violín para su uso didáctico, artístico y recreativo, con el cual complementó la tecnología oficial indispensable para el pleno ejercicio de su misión pedagógica en pro de la enseñanza sensorial. Posteriormente fueron llegando múltiples y novedosos materiales didácticos desde Alemania,

con los cuales gradualmente fueron sustituidos los tradicionales recursos de aprendizaje memorístico de origen inglés como:

citologías o cuadros de lectura y escritura, las pizarras, los catecismos, los libros, los mapas, los tableros, los pupitres, algunos implementos de laboratorio, los juegos, la odiada férula y la campanilla con la cual se marcaba el ritmo de la actividad educativa (Malte, 2010, p. 87).

Los recursos novedosos llegados con los alemanes a cada normal estuvieron conformados específicamente por los útiles solicitados al cónsul general en Berlín —22 de enero de 1872— por la Secretaría del Interior y Relaciones Exteriores de Colombia como:

Material para la enseñanza de física; Modelos de potencias mecánicas, de órganos de transmisión del movimiento, de motores hidráulicos y de máquinas de elevar el agua; Modelos del sistema legal de pesos y medidas; Pequeño laboratorio químico y materias primeras; Colección de formas cristalinas de madera; Necesario de mineralogía y colección de 200 minerales de 6 centímetros; Colección de 20 elementos mineralógicos en pequeños fragmentos que se pueden mezclar para producir las rocas más comunes (en caja con divisiones); Cartas geológicas iluminadas y colección clasificada de 300 rocas; 200 fósiles característicos de todos los terrenos; Colección de 100 muestras de geología agrícola, que forman la base de los terrenos cultivables y las sustancias que pueden emplearse en su mejora; Modelos de instrumentos agrícolas; Colección de figuras y sólidos geométricos simples, descompuestos y comparados; Colección de ensambladuras de madera; Colección de cortes principales de piedras; Colección de instrumentos de agrimensura; Material para geometría y dibujo lineal; Pequeño gabinete de zoología y botánica; Material para la enseñanza de geografía y cosmografía; Libros de consulta para los maestros (Gómez, 1985, pp. 24-25).

Las inversiones del estado de la Unión Federal en la compra de los útiles embarcados para las escuelas normales por el cónsul general en Berlín —22 de noviembre de 1874— afianzaron la contratación y dotación de los maestros alemanes para las escuelas normales antes de su partida de Bremen —6 de enero de 1875—. La experiencia didáctica de los primeros pedagogos alemanes hizo necesaria la compra y dotación de artefactos adicionales para cada una de las nuevas normales:

cada una de las diez escuelas tendrán un piano y la música necesaria para el aprendizaje de este arte civilizador, cien ejemplares de tablas del sistema métrico de pesas y medidas con grabados, y mil ejemplares

del primer libro de lectura y escritura también con grabados. Estos y las tablas los he apropiado a nuestro idioma a instancia de los maestros que los creen de primera necesidad. Los pianos cuestan muy poco y cada uno va en dos partes, de modo que su transporte será muy módico (Gómez, 1985, p. 26-27).

Los avances e innovaciones alcanzados con los tableros de clase, en los salones de ejercicios escolares, las bibliotecas, las huertas, los jardines, y demás, durante los actos veintejuleros (Martínez, 1996), o las exposiciones universales de interés científico-tecnológico, y consigo las formas novedosas mediante las cuales los maestros podían incitar a los estudiantes a “descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que se aprende” (Estados Unidos de Colombia, 1871), fueron publicadas, divulgadas y diseminadas entre los maestros normalistas activistas como entre aquellos tradicionalistas dispuestos a buscar alternativas pedagógicas en sus tareas de moralización y alfabetismo a través de medios diferentes a los periódicos oficiales de instrucción pública.

Los *instruccionistas* de Santander, liderados por los pedagogos alemanes, gestionaron ante el gobierno estatal la autorización de un medio impreso no oficial que les permitiera enfrentar los cuestionamientos de los ideólogos, políticos y pedagogos conservadores agremiados en *sociedades católicas* y respaldados en el *Syllabus pontificio* que, como en el caso de Cuervo, de 1853, consideraban a los reformadores liberales como “los falsos apóstoles de la civilización que han desorganizado y anarquizado las enseñanzas profesionales, han entregado a la ignorancia las escuelas primarias” (Galvis, 2004, p. 92).

Los pedagogos alemanes y sus discípulos santandereanos contaron con el respaldo y autorización de los secretarios y superintendentes de instrucción para agremiarse como la Sociedad Didáctica de Santander en 1875, presidida por el director de la Escuela Normal, Blume. Sociedad que exteriorizó sus esfuerzos, orientaciones y recomendaciones didácticas con la publicación del periódico oficial de los maestros reformadores de Santander denominado *El Pestalozziano*, así como se hicieron visibles al publicar artículos y recomendaciones didácticas en el periódico oficial de divulgación de la Instrucción Pública de Santander titulado *La Escuela Primaria* y en el máximo órgano de divulgación de la instrucción pública en Colombia conocido como la *La Escuela Normal*.

A la par de publicar los dos periódicos de instrucción pública del Estado de Santander, la imprenta socorrana de Sandalio Cancino también fue contratada por el gobierno estatal para la impresión y encuadernación de los libros pedagógicos, libros didácticos y libros lúdicos que debían hacer parte de las bibliotecas, las librerías y los salones de clase de las escuelas primarias y normales, según las recomendaciones de las autoridades educativas. Para ello contaron con la autorización — patente—, registro legal y el compromiso de hacer divulgación pública de los mismos a través de publicaciones oficiales con fines educativos como *El Pestalozziano*. Entre los libros más divulgados y demandados por los instrucionistas de las escuelas normales y los maestros de las escuelas públicas se encontraban:

- Libros pedagógicos (para el maestro): “Las Escuelas Reales de Alemania” de Alberto Blume; “Guía para la enseñanza de Lectura” de Alberto Blume y Nepomuceno Serrano; “Guía para la enseñanza práctica de la contabilidad según método de Pestalozzi” de Nepomuceno Serrano; “Sistema duodecimal” de Nepomuceno Serrano; “Libro de Lectura” de Alberto Blume y Nepomuceno Serrano; “Compendio de Literatura para el uso de Maestros” de Nepomuceno Serrano; “Guía para la enseñanza de la aritmética” por Alberto Blume y R. J. Carreño; “Guía para la enseñanza del canto” por Alberto Blume.
- Libros didácticos (para los estudiantes): “Ejercicios para lecciones prácticas de deletreo en las escuelas primarias” de P. A. Gómez; “Formulario Aritmético” de Nepomuceno Serrano; “Gramática castellana” del Presbítero Doctor Félix Girón; “Cancionero” por Alberto Blume y Nepomuceno Serrano.
- Libros lúdicos (lecturas morales para el tiempo libre de los estudiantes): “Historia de un rosal. Cartas a una hermana” de F. F. Noriega; “Paulina, o los plebeyos” de N. Serrano; “El reloj de Strasburgo” de Alberto Blume; “El álbum de los niños” (Estado de Santander, 1875; 1876).

Los textos publicados por los pedagogos del Estado de Santander demostraban la creación de textos acordes con las materias básicas de enseñanza dispuestas en los planes oficiales de estudio de las escuelas primarias —lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesos y medidas, los elementos de la lengua española, los ejercicios de composición y recitación, nociones de la organización política del Estado y, los derechos y deberes del ciudadano—, al ser explícitos los intereses editoriales y didácticos de pedagogos como Serrano y Blume por crear, divulgar y comercializar libros útiles de carácter

pedagógico, didáctico o lúdico. También demostraban la intención de los instructoristas por estimular a los demás maestros a actualizarse con las nuevas teorías y enfoques europeos, aplicar esas nuevas tendencias cognitivas y procedimentales con los padres y estudiantes, y especialmente, generar acciones de aplicación de los conocimientos aprendidos entre los estudiantes en su tiempo libre al realizar la lectura de textos lúdicos o literarios escritos con la explícita intención de cuestionar la moral tradicional y plantear alternativas éticas de acuerdo con el nuevo tipo de ciudadano promovido por el régimen liberal.

Los libros y los periódicos fueron a su vez concebidos por Blume y Serrano para que los estudiantes aprendieran “a leer con calma, claridad, comprensión y expresión”, partiendo gradualmente de la lectura mecánica —o catequística— fomentada en las escuelas tradicionales a la ideológica o de la comprensión e interpretación de lo que se había leído en cuanto a las palabras y contextos, pasando por la estética como expresión del sentimiento y el asombro, hasta llegar a la lectura científica al lograr una plena comprensión ortológica —pronunciación—, ortográfica, analítica, y sintética de los textos (Estado de Santander, 1875).

Todo producto tecnológico de carácter científico, literario o informativo resultante de las imprentas oficiales debía contribuir a que los *alumnos* aprendieran a leer con la mayor perfección posible, y a garantizar la comprensión e interpretación de por lo menos la mitad de los contenidos de los textos y guías de las demás ciencias y campos de conocimiento. Así, la correcta enseñanza y el aprendizaje integral de la lectura y la escritura se constituían en los primeros y más importantes frutos del sistema de Pestalozzi fomentado en Santander y en el resto de Colombia. Sin embargo, la derrota de los liberales en los campos de batalla, en las urnas electorales y en los negocios internacionales al decaer o desaparecer las bonanzas en la exportación de materias primas como el tabaco, la quina y el café, entre otros factores, conllevaron a la gradual pérdida de poder e influencia de los *radicales* ante el nacionalismo regenerador de Núñez. Finalmente, con el cambio constitucional de 1886 se adoptó la regeneración de las instituciones de la República de Colombia anteriores a la separación de la Iglesia y el Estado en 1853.

El mayor efecto de la reforma nacionalista, regeneracionista y revisionista fue la contundente desaparición de todo vestigio ideológico

y anticlerical de la reforma instruccional de 1870, la regeneración de los principios de la escuela mutua bolivarista y la adaptación de los maestros privados y las escuelas públicas a las nuevas políticas de Estado. Ese fue el caso de la pedagoga Virginia Martínez, discípula y viuda de Blume, quien debió demostrar públicamente la adecuación de sus colegios en El Socorro y Bogotá a las nuevas políticas, métodos y didácticas oficiales. De acuerdo con Galvis, para 1892:

ya no existían en las escuelas de niños ni en las escuelas normales colombianas maestros formados con la orientación pedagógica aportada por la Misión Pedagógica Alemana y perfeccionada a partir de las prácticas investigativas desarrolladas por los maestros y maestras normalistas (Galvis, 2005, p. 57).

Conclusiones

El modelo educativo de enseñanza mutua —o lancasteriano— adoptado por los generales-presidentes para la formación primaria de los primeros colombianos fue cuestionado por fomentar el mecanicismo intelectual, memorístico y disciplinario, así como por el hecho de que sus avances en los *conocimientos* útiles esperados eran pocos o nulos para el desarrollo económico de la nación. Sin embargo, el modelo cumplió el papel de propiciar el interés de todos los sectores sociales por contribuir de forma mutua y solidaria en el mejoramiento de las condiciones intelectuales de *los hijos de la guerra*, la formación de una generación de ciudadanos alfabetos y la disciplina moral necesaria para que las gentes pobres, sin recursos ni oportunidades asumieran la condición de ciudadanos cultos, prósperos e ilustrados.

El determinismo sociocultural en la realización de trabajos manuales y artesanales, que caracterizaba a los habitantes de las provincias neogranadinas nororientales, y la imposibilidad de poder estudiar o desempeñarse lucrativamente en profesiones liberales y útiles los motivaron, desde antes de 1857, a reconocer como causa de su fracaso formativo y productivo en las ciencias útiles e industriales la ausencia de la tecnología educativa necesaria para fomentar esos aprendizajes por medio de un cuerpo de maestros capaces de superar el modelo pedagógico británico dominante, a través de las nuevas pedagogías, didácticas y formas de evaluar consecuentes a los métodos

individualistas, activistas, sensoriales y proactivas asociados con las propuestas pedagógicas suizas y alemanas. De allí que en las provincias que formaron el Estado de Santander y que sirvieron de bastión electoral al liberalismo utilitarista y la francmasonería industrializante surgieran instituciones educativas como el Colegio de Paredes e Hijos, colegios departamentales, normales pestalozzianas y la primera Universidad de Santander.

La anhelada reforma al sistema educativo por parte de los liberales radicales durante la segunda mitad del siglo XIX, conforme al nuevo estado nacional, fue parcialmente importada, impuesta e incorporada —nueva moral, nueva escuela, nueva iglesia, nuevo ejército— en estados soberanos como el de Santander. Se enfocó en la adaptación de los problemas productivos cotidianos a la formación práctica y experimental de los estudiantes. Buscó desde las aulas de clase la reflexión sobre las posibles soluciones a las necesidades productivas regionales y al proyecto civilizador esperado para las provincias nororientales. Para ello fue necesario sustituir el método tradicional de enseñanza basado en el saber memorístico por el fomento empirista del saber útil resultante de la realización de ejercicios morales, intelectuales y productivos. Se fomentó la formación de una nueva generación de maestros a través de escuelas normales pestalozzianas dirigidas por maestros y maestras traídos desde Alemania. Asimismo se centró la formación sensorial de las nuevas generaciones de ciudadanos en las ciencias naturales; a la par, las demás ciencias debían contribuir a la formación corporal y moral —o espiritual— que debía caracterizar a los santandereanos.

Educar a los futuros ciudadanos requirió dar mayor importancia a los aprendizajes activos, las interpretaciones intuitivas y el uso permanente de los sentidos por medio de tecnologías educativas que después de 1870 sustituyeron gradualmente los recursos didácticos y disciplinarios del mecanicismo intelectual y la uniformidad disciplinar lancasteriana, al importarse y promoverse la creación estatal o nacional de útiles, artefactos y dispositivos asociados con las innovaciones del activismo pestalozziano como fueron: pianos, violines, tablas del sistema métrico de pesas y medidas, libros de lectura y escritura, así como laboratorios y estantes debidamente dotados para la enseñanza de cada una de las ciencias. A lo anterior se sumaron los productos impresos de las

sociedades didácticas lideradas por los pedagogos alemanes como periódicos, manuales y libros de uso pedagógico, didáctico o lúdico para el mejoramiento de las habilidades de los niños, los padres de familia y los maestros, al ser aceptados como mediaciones válidas para expandir el influjo de las escuelas normales y las innovaciones de los pedagogos alemanes por toda la unión.

Referencias

- Ahern, E. (2004). *El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ancízar, M. (1853). *Peregrinación de Alpha: por las provincias del norte de la Nueva Granada en 1850 i 1851*. Bogotá: Echeverría.
- Botero, C. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-8.
- Calderón, D. (2011). Economía política y educación liberal en el Estado de Santander. *Revista Gestión & Región*, (11), 63-78.
- Clark, M. (2007). Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830. *Historia Crítica*, (34), 32-61.
- Estado de Santander. (1864). *Gaceta de Santander*. El Socorro.
- Estado de Santander. (1866). *Gaceta de Santander*. El Socorro.
- Estado de Santander. (1867). *Gaceta de Santander*. El Socorro.
- Estado de Santander. (1868). *Gaceta de Santander*. El Socorro.
- Estado de Santander. (1875). *El Pestalozziano*. El Socorro.
- Estado de Santander. (1876). *El Pestalozziano*. El Socorro.
- Estado de Santander. (1869). *Leyes i decretos expedidos por la Asamblea Legislativa del Estado de Santander en sus sesiones de 1868*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- Estados Unidos de Colombia (1871). *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*. Bogotá.
- Figuerola, J. (2007). Jorge Enrique González. Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia; 1863-1886. *Anuario de Historia Social y de la Cultura*, (34), 513-517.
- Galvis, A. (2004). *An historical view of the pestalozzian instructional reform in Santander, Colombia, 1868 – 1885*. Sarasota, Florida: Argosy University.
- Galvis, A. (2005). *Dámaso Zapata: maestro de maestros*. Bucaramanga: Editorial UNAB.
- García, B. (2007a). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia: Transiciones de la colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- García, B. (2007b). Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos. *Revista científica - Universidad Distrital*, (9), 69-113.
- Gómez, R. (1985). *Profesor Alberto Blume: Misión pedagógica alemana implantación de nuevo método de enseñanza en Santander y en Colombia*. Bucaramanga: Cámara de Comercio.
- González, J. (2005). *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia; 1863-1886*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Centro de Estudios Sociales.
- González, M. (1990). Establecimiento de educación Paredes e Hijos: Piedecuesta 1856-1860". *Estudio*, 10-20.
- Jacobsen, N. (2007). 'Liberalismo tropical': cómo explicar el auge de una doctrina económica europea en América Latina, 1780-1885. *Historia crítica*, (34) 118-147.
- Johnson, D. (1984). *Santander Siglo XIX: Cambios socioeconómicos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Malte, R. (2010). *La profesionalización de maestros en la reforma instructorista de 1870 en el Estado Soberano de Santander*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Martínez, F. (1996). En busca del Estado importado: De los radicales a la regeneración (1867-1889). *Anuario de Historia Social y de la Cultura*, (23), 115-142.
- Medina, M. (1995). Tecnografía de la ciencia. *Historia Crítica*, (10), 15-28.
- Nieto, M. (1995). Poder y conocimiento científico: nuevas tendencias en historiografía de la ciencia. *Historia Crítica*, (10), 3-14.
- Ortega, E. (2002). Qué es Tecnología Educativa. *Revista Educare*, (1), 1-11.
- Paredes, V. (1981). Memorias de Don Victoriano de Diego Paredes. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 68(732), 103-165.
- Pérez, L. (2011). *Impacto de las tecnologías educativas empleadas para la solución de las necesidades sociales y económicas en la región de Santander, 1857-1957*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Pérez, L. (2016). *Literatura folclórica. Leyendas y relatos legendarios de Piedecuesta*. Piedecuesta: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Ramírez, J. (1998). *Historia social de una utopía escolar. La educación en el Estado Soberano del Tolima 1862-1886*. Neiva: Instituto Huilense de Cultura.
- Rey, C. (2008). La agenda educativa del Estado Soberano de Santander. En *El sistema jurídico en el Estado Soberano de Santander 1857-1886*. Bucaramanga: UIS. Disponible en <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/bicentenario/>
- Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional, El Áncora Editores.

- Tarazona, C., & Maldonado, C. (2009). ¿Espíritu visionario? Geo von Lengerke: Proyectos comerciales y de caminos en la segunda mitad del siglo XIX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (36), 17-40. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Grupo Educación y Tecnología.
- (2003). *Proyecto: ¿Qué es y cómo se desarrolla el pensamiento tecnológico?*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2010). *Grupo de Investigación Educación y Tecnología (Edu-tec): Línea de investigación Pensamiento Tecnológico*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.