

LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA EN CARTAGENA (1900-1930) Y SUS PROBLEMAS¹

TEACHER IN THE PUBLIC PRIMARY SCHOOL IN CARTAGENA (1900-1930) AND THEIR PROBLEMS

Julio Rafael Mastrascusa Ortega²
Ledys Linet Villarreal Chico³

Universidad Simón Bolívar

Recibido 13/07/2019 – Aceptado 04/09/2019

Resumen: En este artículo utiliza la prensa comercial de Cartagena (El Diario de la Costa:1916-1930), La Época: 1911-1922, El Mercurio: 1927-1930, La patria: 1922-1930, El Porvenir: 1908-1928 y La Unión Comercial: 1915-1916) y lo convierte en una especie de máquina del tiempo que permite visualizar algunos matices de la realidad de los docentes de la escuela primaria pública en Cartagena desde 1900 a 1930, mezclando el ideal de docente de la sociedad con la realidad, generando una contradicción entre estos, pero que permite entender muchas de las dinámicas de la educación actual y de los docentes en Cartagena y en Colombia.

Palabras claves: Docente, Cartagena, problemas, primaria, escuela.

Abstract: In this article the commercial press of Cartagena (El Diario de la Costa: 1916-1930), La Época: 1911-1922, El Mercurio: 1927-1930, La patria: 1922-1930, El Porvenir: 1908-1928 and La Unión Commercial: 1915-1916) becomes a kind of time machine that allows us to visualize some nuances of the reality of the teachers of the public primary school in Cartagena from 1900 to 1930, mixing the ideal of teacher with reality, generating a contradiction among these, but that allows us to understand many of the dynamics of current education and teachers in Cartagena and Colombia.

Key words: Teachers, Cartagena, problems, primary school.

¹ Producto de la síntesis de la tesis de maestría titulada: “La educación oficial primaria en Cartagena entre 1900 – 1930, vista a través de la prensa comercial: el caso de los docentes”. Realizada junto a Nowacky Gutiérrez, Mirta Ludovica y Portilla Villamizar, María Nancy para Universidad Simón Bolívar. Programa Maestría en Educación.

² Historiador de la Universidad de Cartagena, Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima, Magíster en educación de la Universidad de Simón Bolívar. Docente de la Institución Educativa Madre Gabriela de San Martín (Cartagena) en el área de ciencias sociales. Correo electrónico: juramastraor@hotmail.com.

³ Licenciada en ciencias sociales de la universidad de Pamplona. Especialista en Docencia Universitaria, Magíster de la Universidad Autónoma del Caribe (Barranquilla). Doctoranda en Educación de la URBE (Venezuela). Docente de la Institución Educativa Docente de Turbaco en el nivel Básica Primaria.

Introducción

Hoy, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la situación de la educación en Colombia no es la mejor, por un lado, la calidad de la educación no está en su mejor nivel. Además, los padres de familias, educandos, docentes y la sociedad en general, han sido incapaces de realizar un acuerdo, que genere una transformación relevante. Dentro de esta dinámica, los docentes son criticados por baja su preparación (García, Maldonado, Rodríguez y Saavedra, 2014); muchos cuando se capacitan lo hacen por un aumento en su salario y no por su cualificación, su comportamiento fuera y dentro de las aulas no es el más adecuado (Parra, 1986). En lo referente al Estado, podríamos asegurar que los mandatarios de turno ven la educación como un pasivo, y desde hace décadas vienen elaborando leyes y decretos que diezman los recursos invertidos como la promoción automática de los educandos, colocar el porcentaje máximo de estudiantes reprobados.

La reprobación es uno de los elementos que más recursos recibe después del pago en nómina de docentes, directivos docentes, funcionarios de las Secretarías de Educación y personal del Ministerio de Educación Nacional -MEN-. Para disminuir este rubro se creó un nuevo estatuto docente en el año 2002, que suprimió una serie de derechos y prebendas de las que gozaban los maestros del estatuto anterior como el ascenso posterior a presentar un título, por lo que se creó una prueba denominada *evaluación de competencia* que consiste en una competencia nacional entre los docentes de todo el país que poseen características similares, esta prueba solo es aprobada porque determina el presupuesto o regla fiscal (Carreño, 2019) de los docentes; esto viene acompañado de la disminución de los recursos con el objeto de aumentar la inversión en la guerra o parar en los bolsillos de los corruptos, después de más de 50 años ninguno de los bandos ha ganado.

Por lo anterior, para poder entender algunas de las problemáticas de la educación actual, en especial, de los docentes, debemos remitirnos al pasado, más exactamente, al periodo comprendido entre 1900 a 1930, ya que durante esta época se inició la modernización del sistema educativo y se consolidaron las bases de estas.

Contexto histórico. Un acercamiento a la realidad de Colombia y Cartagena entre 1900-1930

Colombia inicia el siglo XX intentando superar los horrores causados por la guerra de los mil días y la pérdida de Panamá lo que llevó a que la élite política replanteara su accionar. A pesar de que los conservadores estuvieron en el poder entre 1900-1930, en este periodo no se presentó un solo enfrentamiento y los liberales hicieron parte del gabinete de muchos presidentes conservadores. Sin embargo, el hecho político más relevante fue la vinculación de Colombia a la economía mundial gracias a la producción y exportación de café; los recursos provenientes de esta actividad fueron reinvertidos en la naciente industria, aportando recursos fiscales importantes al Estado.

Otro de los sucesos decisivos que se dio en la década de los años veinte fue la llegada a Colombia de la misión *Kemmerer*¹ la cual asesoró al país en la reorganización de la economía y se creó el Banco de la República, esto vino acompañado de una lluvia de préstamos de bancos norteamericanos; además, Estados Unidos pagó a Colombia una indemnización de veinte millones de dólares por la pérdida de Panamá. Lo anterior produjo una aparente prosperidad, que ayudó a la modernización del país con la construcción de obras públicas y vías para la región andina (Bushnell, 2004).

Por su parte, gracias al dragado y activación del canal del Dique, la construcción del ferrocarril Cartagena-Calamar y la exportación de ganado de las sabanas de Bolívar, la ciudad de Cartagena experimentó una reactivación de su economía, luego de casi un siglo de rezago debido a las luchas independentistas (Meisel, 2000). Otro aspecto importante que se dio en Cartagena, según Cabrales (2000), fue la expansión urbana por fuera del sector amurallado con la creación de barrios como El Pie del Cerro, El Espinal, Lo Amador, La Quinta, Pekín, Boquetillo y Pueblo Nuevo, Amberes, Bruselas, La Esperanza, Ceballos, Crespito y El Bosque. Esta expansión llevó a la destrucción de tramos de las murallas, que obstaculizaban la extensión espacial y era visto vector de epidemias. Así mismo, este proceso modernizador se vio representado en algunas obras públicas realizadas por la élite local, las que transformaron el entorno como el Camellón de los Mártires, el Parque del Centenario, el Acueducto de Matute, el nacimiento de las primeras industrias, la

¹. En marzo de 1923, el presidente Pedro Nel Ospina contrató un grupo de expertos presidido por el profesor Edwin Walter Kemmerer, que más tarde se llamó la Misión Kemmerer. La primera actividad de esta misión fue el estudio de nuestra realidad económica mediante el contacto y discusión con cámaras de comercio, sociedades de agricultores y agentes oficiosos regionales. Luego, sin que se tratara de un trasplante de normas y organización vigentes en otras economías ni de innovación total, la misión condujo al ordenamiento de lo aprovechable en las leyes dictadas el año anterior, como base para la elaboración del estatuto orgánico de la entidad que iba a nacer. Recuperado el 7 de noviembre del 2019 de <https://www.banrep.gov.co/es/el-banco/mision-kemmerer>.

pavimentación entre la zona del Camellón de los Mártires y el Parque del Centenario, la Estación del Tren y el Club Cartagena.

Para darle mayor solidez al proceso fue necesaria la creación de una legislación que regulara los roles conductuales de los nativos de la ciudad como El Manual de Carreño. En Cartagena la élite creó un modelo propio *El Manual del Buen Tono*. Contrariamente a lo que se ha creído, la modernidad anhelada en estas décadas no representó la “Edad de Oro” de la libertad y la democracia, sino que se caracterizó por el “encorsetamiento” de la conducta humana bajo principios restrictivos y penalizantes (González, 1989).

En el campo educativo se organizó la educación en primaria, secundaria, industrial y profesional. El propósito fundamental era crear ciudadanos trabajadores en el comercio y la industria. Según la Ley 39 de 1903, En el caso de la educación primaria, al municipio le correspondía dotar a las escuelas de un local de funcionamiento y mobiliario, por su parte el departamento nombraba a los docentes y pagaba sus sueldos; pero, en muchas ocasiones, ni el departamento ni el municipio cumplían con sus obligaciones, a pesar de que estos recursos provenían del impuesto a los licores (Ramírez-Téllez, 2006). De allí que se dieran casos, en los cuales los docentes no recibieron dinero en efectivo por su trabajo, sino que les hicieron los pagos en ron.

En cuanto a la población estudiantil en la ciudad de Cartagena, Urueta-Gutiérrez (1912) afirma que en las 27 escuelas públicas de la ciudad había 2.432 estudiantes matriculados, 1084 eran varones, el resto eran niñas, y asistían 1767; es decir, había una deserción del 28%, causada por los problemas económicos, el estado de las aulas o porque no le gustaba la escuela. En general, a la escuela asistían menos del 5% de la población de Cartagena que ya en 1912 superaba los 36.000 habitantes (Meisel, 2000).

La vida cotidiana de los maestros

Los docentes iniciaban muchas veces el día pensando en qué iban a desayunar, las opciones no eran muchas: cambiar el ron con que les pagaban por víveres, esperar donaciones de los padres de familia o solicitarle al tendero más cercano que les fiara. Llegaba al colegio entre 7:00 y 7:30 a.m.; comenzaban las clases a las 8:00 hasta las 11:00 a.m. En la tarde de 2:00 a 5:00 p.m. (Saldarriaga, Sáenz, & Ospina, 1997).

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) afirman que las aulas eran salones grandes, calurosos, sin pisos y en mal estado, lo que propiciaba la proliferación de enfermedades por las malas condiciones higiénicas, reforzado por el hacinamiento, por lo general más 100 estudiantes, entre 7 y 14 años, ubicados en muebles en mal estado e incómodos. Los estudiantes eran clasificados según su rendimiento, los que ubicaban en las primeras filas, eran los mejores. Algunos maestros se daban el lujo de escoger a los estudiantes con los que iban a trabajar, por lo que preferían a los buenos estudiantes, a los disciplinados, a los amables o a los que eran hijos de personas cercanas o aquellos de los cuales podían obtener algún beneficio. En caso contrario, evitaban niños malcriados, agresivos, peligrosos o que tuvieran padres difíciles u hostiles, es decir, que representaran un riesgo para su vida o tranquilidad (p.270).

Para mantener el orden y la disciplina en las aulas el castigo físico era la opción más utilizada, de esta manera escarmentaban a los trasgresores. Michel Foucault (2003) explica que la vigilancia constante dentro y fuera de la escuela era una estrategia manipulada por la élite, la institución escolar debía ser una estructura de poder para reprimir y domesticar el cuerpo social a fin de introducir sutiles mecanismos para mantener los privilegios y los grupos dominantes en el poder. La liberación de los instintos libertarios pasa por hacer pedazos cualquier forma de autoridad, especialmente la del docente.

Pero en muchos casos, las personas nombradas para ejercer el cargo de docentes al no tener ninguna formación, solicitaban ayuda a sus compañeros de trabajo, conocidos o hacían uso de la creatividad para desarrollar sus actividades académicas (Anónimo, 17 de febrero de 1910). Otro grupo, sólo se dedicaba a mantener buenas relaciones con los gamonales o curas, y en el peor de los casos muchos profesores abandonaban esta labor por lo ardua, estresante y mal paga (Torres cruz, 2009, p.22).

De igual forma, quienes ejercían labores como profesores eran, en su mayoría, personas de clase baja que veían esta labor como una forma de ascenso social; en el caso particular de las mujeres era una oportunidad de independencia

económica y evadir el convento, el hogar o las artes manuales. Existía un grupo de docentes que realizaban esta labor por vocación, producto de su formación en las escuelas normales. Además, como todo gremio, los maestros entretejen su identidad en torno a su trabajo, ahí son reconocidos y se reconocen entre ellos; para el maestro la escuela es centro de aspiraciones sociales y culturales, pero también es un lugar de interrelación laboral. Esta función eminentemente social contribuye a construir el imaginario de lo que significa ser maestro, cada uno de los individuos hace suyo el discurso y lo pone en práctica (Gómez, 2007:189). Sin, embargo, en la prensa consultada en esta investigación (El Diario de la Costa (1916-1930), La Época (1911-1922), El Mercurio (1927-1930), La patria (1922-1930), El Porvenir (1908-1928) y La Unión Comercial (1915-1916)) se muestra la dispersión y fragmentación del gremio.

Los Maestros debían transmitir a los estudiantes saberes, valores, costumbres, ciencia, arte y, básicamente, ayudar a que los estudiantes desarrollaran sus habilidades cognitivas. Ahora bien, su responsabilidad no se limitaba a la estimulación mental, también debían programar actividades físicas, ya que la escuela debía desarrollar lo académico y lo físico, todo lo anterior bajo la premisa griega “cuerpo sano, en mente sana”. el Decreto número 188 de 1905, a través del cual el Gobierno Nacional dispuso que los Directores de los colegios y escuelas de la República sacaran a los alumnos dos veces por semana a efectuar paseos a pie, con la libertad necesaria para que los niños pudieran practicar los ejercicios de carrera, salto y todos los que fueran útiles para el desarrollo físico y científico. Como firma un artículo de prensa: los docentes desde siempre han sido vistos como los aplicadores de las normas y los proyectos elaborados por las autoridades educativas de cada época, desconociendo el contexto y, por ende, generando iniciativas que desde su inicio nacen muertas, siendo el docente responsabilizado por el fracaso de éstas. (Anónimo, junio de 1919).

La forma de enseñanza que se aplicó en las escuelas primaria en Colombia y en Cartagena durante las primeras décadas del siglo XX se centraban en Pestalozzi y su método Intuitivo u Objetivo³; además de mezclar otros métodos como el Socrático, el Acromático, el Heurístico y el Genético. Estos modelos de enseñanza se aplicaban según la asignatura esperando siempre dar la mejor educación a los estudiantes. En las tres primeras décadas del siglo XX se pensaba que la educación consistía en “dirigir las actividades libres del hombre para que adquiriera toda la perfección en consonancia con su naturaleza; era la dilatación del ánimo hasta llegar al ideal natural, como fin para el cual Dios lo había creado y puesto en este mundo. Así, educar un niño era devolverle los dones que había recibido del cielo para formar al hombre, al ciudadano y al cristiano hombre con dignidad, ciudadano con intenso amor patrio y cristiano a carta cabal” (A.A.17 de agosto de 1927). Múltiples eran los medios para conseguir la formación y numerosos los libros para enseñar, pero la base para lograrlo estaba en el ideal de maestro que formaba los niños del país. Se imaginaban espacios donde la actividad del maestro generaba admiración, rodeado de sus educandos y ejerciendo con ellos el apostolado de la educación y la instrucción. El buen maestro debía ejercer celo en sus arduas tareas; en sus ojos debía brillar el amor que tenía por esta obra de vital importancia para la patria; en su rostro mostrar suavidad y por la postura del cuerpo hacer comprender la importancia del magisterio que ejercía.

Se comparaba al maestro con el genio que buscaba realizar una obra comprendida en la mente y sentida en el corazón. Así mismo, el maestro cristiano, iluminado por una luz superior, enardecido por el fuego del amor patrio, levantándose de deseo en deseo, debía concebir una clara idea de la Divinidad, adorar la belleza creada y desbordarse en purísimo gozo frente al Creador (A.A.16 de julio de 1925). Sin embargo, no era fácil mejorar la formación de los docentes en propiedad, ya que su salario era bajo y su pago era muy irregular, además los únicos lugares que existían para estudiar pedagogía eran las escuelas normales, que les exigían actividades en horarios que podían cruzarse con sus actividades laborales, sumándose a esto, las extenuantes jornadas de trabajo no facilitaban la motivación de estudiar.

Las primeras facultades de educación fueron creadas durante el Gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera, al elevar los Cursos Suplementarios de Educación a la categoría de Facultades de Educación, tanto en Bogotá, como en Tunja mediante el Decreto No. 1990 del 5 de diciembre de 1933, se fundó oficialmente la Facultad de Ciencias de la Educación a nivel universitario, en Bogotá. Se establecieron como objetivos de esa facultad la preparación del personal directivo para las Escuelas Normales; la preparación del profesorado para la enseñanza en las distintas materias en los

³ Londoño (2017) afirma que: El primero era la personalidad como algo sagrado. Para él, ésta constituía la dignidad interior de cada joven. El segundo era pensar en el niño como una semilla llena de potencial. Lo tercero tenía que ver con el aprendizaje a través de la acción por encima de la palabra, lo que se relaciona también con el énfasis que hacía en la observación, la reflexión, la repetición y en el darles sentido a las experiencias. Y finalmente, el equilibrio entre los tres elementos mencionados (la mano, la cabeza y el corazón). Pestalozzi articuló la teoría con la práctica y demostró la posibilidad de desarrollar la educación como un proceso de acción enfocado en la libertad y en la naturaleza infantil, aspectos que otros grandes educadores, continuaron elaborando y perfeccionando posteriormente. Recuperado el 7 de noviembre del 2019 de <https://eligeeducar.cl/la-mano-corazon-la-cabeza-tres-dimensiones-la-vision-pedagogica-pestalozzi>

establecimientos de secundaria y la preparación de los Inspectores Escolares y los Maestros de Escuela Tipo (Helg, 1986). De allí que la opción más adecuada para los docentes que deseaban mejorar su formación era ser autodidacta. No obstante, los libros eran costosos y a veces escasos en las escuelas, prestarlos a otras personas era una opción o visitar la biblioteca de la Universidad de Cartagena ya que ésta abrió las puertas a la comunidad en general y gozaba de alumbrado para trabajar en las noches.

Todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre lo que significaba ser docente y las implicaciones a favor y en contra, no sólo en el proceso de enseñanza, también en los aprendizajes de los estudiantes entre 1900-1930 siendo esta una época de transición, en la que los maestros eran los directos responsables de dar cumplimiento a las órdenes y exigencias del gobierno, la iglesia y los distintos grupos económicos que se empeñaban en indicar a su conveniencia cuál era el tipo de ciudadano que requería el nuevo Estado. Colombia para aquel entonces era un país sin identidad y sin una memoria nacional que lo justificara, aunque hay que reconocer que es en esta época donde se inicia el proceso de construcción y fortalecimiento de la nación a través de la enseñanza de las ciencias sociales y cívicas. Un ejemplo de la fragmentación e inequidad que se dio en Colombia se refleja en la creación de la escuela nueva¹. La población más favorecida con la Escuela Nueva era la que vivía en las grandes ciudades², en estas áreas se construyeron escuelas, colegios, universidades, hospitales, centros de salud, lugares de religión, de reunión ciudadana, y de protección a la infancia, provenientes de auge económico que se denominó prosperidad al debe³. El resto del país permaneció marginado del movimiento de la Escuela Nueva, prisioneros de la escuela que se había construido en el siglo XIX.

La estrategia implementada por los gobernantes no fue hacer del hombre el centro de la sociedad, sino mantener como centro de la sociedad a los políticos y religiosos, y crear instituciones que funcionaran como aparatos cerrados y opresivos entre las instituciones que crearon se encontraban hospitales, escuelas, asilos, fábricas e iglesias. Un enfermo en el hospital, curado y fuera de peligro de muerte no representa al hombre centro del mundo; un obrero en la fábrica trabajando, con salario mínimo, está fuera del peligro de morir de hambre, pero no es el hombre centro del mundo; un niño en una escuela con maestro, psicólogo y médico, está fuera de enfermarse, puede leer y escribir, pero no es el niño centro del mundo. Los ciudadanos encerrados y sin saber por qué están encerrados no son un modelo de humanidad (Quiceno, 1988, p.60).

La identidad de los docentes

El número de escuelas públicas de primaria en las primeras décadas del siglo XX era inferior a la cantidad que requería el país. Helg (1987) realiza una descripción detallada sobre las características de las escuelas y de los docentes que tenían la responsabilidad de hacerlas funcionar. El autor inicia su narrativa sobre la población urbana que se repartía en primer lugar en las ciudades de más de 100.000 habitantes como Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cali, en estos lugares se concentraban las actividades comerciales, financieras y las pocas industrias existentes. Se encontraban también las capitales de los departamentos y a lo largo de las vías de comunicación como el ferrocarril, el río Magdalena y las carreteras principales, en los puntos de acopio de productos de exportación que se encontraban en Manizales, Pereira y Armenia; y en los puertos marítimos que incluía a Buenaventura en el Pacífico.

Según el censo nacional de 1938, el 18% de los 8.700.000 habitantes del país vivía en centros de más de 5.000 habitantes. Además, según Helg (1987) estas poblaciones, impregnadas ya por la cultura escrita, encontraban las diferencias sociales a nivel de la escuela. Los niños de los obreros, de los artesanos y de los trabajadores de la municipalidad asistían en

⁴“El uso de ese nombre nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo emergieron a contrapelo de la educación tradicional, “... fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño” (Gadotti, 2000, p. 147). En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1978)” (Narváz, 2006, p. 630).

⁵Mlo (1989) explica: La “prosperidad al debe”, como fue llamada tanto por su dependencia en el crédito externo como por la aparición de un fuerte déficit fiscal a partir de 1928, vino a ser interrumpida primero por la suspensión de nuevos créditos al país a comienzos de 1929 y luego por la crisis de la Bolsa de Nueva York en octubre del mismo año, que repercutió al poco tiempo en la economía nacional y en la capacidad fiscal del estado. El aumento del desempleo, las dificultades económicas, la escasez de alimentos acabaron con el poco prestigio que todavía pudiera quedarle al régimen. (p.86).

general a la escuela primaria pública de su barrio, uno o dos años; sólo los más pobres quedaban totalmente al margen de la escolarización. Los niños de los empleados, comerciantes y funcionarios de los grupos de las clases medias iban también a la escuela pública de su barrio. Pero las familias de la alta sociedad, fieles a la tradición colonial, enviaban a sus niños a las escuelas particulares, lejos de los otros. Las ciudades y pueblos eran en general más ricos que las aldeas. Los impuestos les reportaban más y en principio podían invertir más en los locales y el mobiliario de las escuelas públicas. Sin embargo, no siempre era así y algunas clases se improvisaban en casas de habitación sin espacio ni luminosidad apropiada. El material didáctico asignado por el Ministerio de Instrucción Pública llegaba con regularidad a las escuelas, pero estaba lejos de responder a las necesidades de toda la población escolar. Si en la mayor parte de las grandes poblaciones existía una sección superior de instrucción primaria con 5° y 6° años del programa, esta no existía en los barrios populares donde las escuelas no llegaban más allá del 4° año.

En el caso específico de Cartagena, tomando como base la información que se publicó en los diarios cartageneros de la época, (A.A. 17 de junio de 1927) vale la pena destacar lo siguiente:

Había por lo general un maestro por año escolar y por sexo; los salones se componían con frecuencia de sesenta o hasta cien alumnos. Los docentes no podían ocuparse sino excepcionalmente de todos sus alumnos. Lo anterior imponía la ley del más fuerte entre los escolares. Los programas de enseñanza eran idénticos a los de las escuelas urbanas de aldea. Los maestros hacían memorizar y repetir en coro pasajes de diversas disciplinas, algunos maestros se encontraban informados de las nuevas corrientes pedagógicas (p.5).

El abordaje de la experiencia de los docentes en las aldeas también relevante, puesto que muchos de ellos mantenían la esperanza de enseñar en los centros urbanos y, en particular, en las capitales departamentales. Sin embargo, el desencanto seguía con frecuencia al nombramiento en la ciudad, además existía una competencia entre los mismos docentes de primaria era dura. La mayoría de las escuelas comprendían una clase por año escolar y el maestro esperaba con frecuencia un largo tiempo para su nombramiento como director de escuela. En cuanto al salario este aseguraba al docente una posición social superior en la aldea, pero el monto era insuficiente en la ciudad. (Helg, 1987)

Si se había casado debía sostener su familia, las necesidades eran más numerosas, el alojamiento y el mercado costaban más. Además, las distracciones eran más variadas y el control social de la comunidad sobre el maestro más flojo. Por todo lo anterior, algunos maestros no resistían el cambio y llevaban una vida triste entre la escuela y la taberna, constantemente endeudados (Helg, 1987). Pero otros aprovechaban esta promoción a la ciudad y accedían sucesivamente al puesto de director de escuela, inspector departamental y profesor de secundaria o universidad. Para las maestras originarias de la ciudad, este retorno cerca a su familia era con frecuencia una liberación. Algunas se casaban; si su esposo ganaba lo suficiente, lo que era raro si también era maestro, abandonaban su profesión. Las solteras proseguían la enseñanza primaria o hacían carrera como directoras o profesoras de colegio; algunas llegaban a fundar su propio establecimiento privado, sobre esto Helg (1987) afirma:

Las maestras rurales provenían de las clases medias de los pueblos y ciudades pequeñas. Habían completado de cuatro a seis años de escuela primaria o algunos años en el colegio local privado. Las mejor preparadas poseían un diploma de maestra, no reconocido por el Estado. Sus familias eran demasiado modestas para enviarlas a proseguir estudios en la ciudad o para permitirles que permanecieran inactivas en la casa esperando el matrimonio, pero se oponían a que engrosaran el proletariado en la industria naciente de los grandes centros. El oficio de maestra de escuela representaba, para las jóvenes de su clase, la única posibilidad de no ser costurera ni entrar a un convento (p. 86).

En la sociedad de la época era más importante para las familias que sus hijos en los primeros años fueran educados por una mujer porque relacionaban la formación inicial de los niños con la función materna. Todavía hoy se mantienen esta concepción patriarcal y heteronormativa de la educación, ya que los primeros niveles de educación son de preeminencia femenina y va disminuyendo conforme aumenta el nivel (A.A. 2 de abril de 1919)

La mayoría de las personas que se dedicaban a la enseñanza, ya fuera en el campo o en la ciudad, provenían por lo general

de familias pobres que veían en esta actividad una forma de superar muchas de las insolencias económicas. En el caso de las mujeres, como expresamos anteriormente, eran mujeres cuyos proyectos de vida giraban en torno a ser modistas, empleadas de servicio, monjas o amas de casa. Cualquiera que fuera la opción, era una vida sometida a la vigilancia de la sociedad, pero al dedicarse a la docencia, aunque estaban bajo la supervisión de la sociedad machista, como maestras tenían un salario y su profesión le permitía cierta autonomía. Sin embargo, el mismo rigor moral de la sociedad y de la ley, casi que obligaba a las mujeres a no casarse para gozar de una pensión, muchas de ellas prefirieron ser soporte de su núcleo familiar y quedarse como mujeres solteras, este fenómeno no solo se presentó en el magisterio, sino también en las fábricas, donde estas mujeres se volvieron bastión de la familia e intentaron educar a sus sobrinos para superar las privaciones económicas.

En cuanto a los requisitos para ejercer la profesión, según el decreto 491 de 1904, en su Capítulo IX De los Maestros de las escuelas:

Art. 75. El nombramiento de los Maestros de las escuelas primarias corresponde a los Gobernadores de los Departamentos; pero tales nombramientos deberán hacerse en los individuos que hayan obtenido diploma de Maestros en las Escuelas Normales; cuando hubiere escasez de personal de la clase indicada, se podrá nombrar individuos que tengan las condiciones siguientes:

1ª Buena conducta y profesar la religión católica;

2ª La instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en las escuelas primarias;

3ª Conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, y más especialmente su aplicación práctica;

4ª En caso de que la persona que solicite el puesto de Maestro no pueda presentar atestación de establecimientos idóneos para comprobar que posee las condiciones prescritas, se someterá a un examen ante un Maestro graduado de la Escuela Normal inmediata, designado por el Gobernador.

Art. 76. Los Maestros durarán en sus destinos por el tiempo de su buena conducta y de su buen desempeño. Ninguno podrá ser removido del ejercicio de sus funciones sino por justa causa, y después de haber oído los descargos del responsable.

Este decreto explica que el nombramiento de los maestros de las escuelas primarias correspondía a los Gobernadores de los departamentos; pero los aspirantes debían tener diploma de Maestros de Escuelas Normales; cuando hubiese escasez de personal indicado, se podía nombrar individuos siempre y cuando reunieran las siguientes condiciones: Buena conducta y profesar la religión católica, La instrucción suficiente en las materias que debían enseñarse en las escuelas primarias y Conocer las teorías de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria y su aplicación práctica.

En el caso de Cartagena la legislación educativa no presentaba muchas precisiones sobre cuál debía ser el perfil del docente, pero en otras zonas del país se han encontrado documentos que presentan una visión más completa sobre el ideal de maestro que se buscaba. En Cundinamarca, por ejemplo, se dictó una ordenanza mucho más específica sobre las características que debían tener los docentes para laborar que la contenida en las leyes educativas de la época. Además de profesar la fe católica y tener buena conducta, se exigía, como es normal, conocer los métodos y teorías pedagógicas, además de saber cómo aplicarlos.

El docente de primaria en Cartagena y en todo el país debía ser católico, por lo menos en teoría, en el caso de que fuera liberal, debía manejarlo con prudencia para evitar enfrentamientos con los sacerdotes o cualquier miembro de la comunidad. La prensa fue otro medio utilizado para supervisar y denunciar cualquier tipo de comportamiento que contradijera las normas exigidas en este período conservador. Posteriormente, aparecen otros requisitos que eran excluyentes y de alguna manera violaban los derechos de algunos aspirantes, no podían ejercer la carrera quienes sufrieran enfermedades “contagiosas o repugnantes”, este concepto hace relación a enfermedades como lepra, tuberculosis, sífilis u otras enfermedades que causarían graves infecciones o deformidad física.

Empero, esta marginación hacia las personas que sufrieran males físicos no era aplicada solo a los maestros, sino que se extendía hasta los estudiantes, ya que los maestros tenían la obligación de excluir temporalmente a los niños de la escuela cuando presentaban la escarlatina, crup, viruela o sarampión. No podía el niño volver a la escuela antes de 40 días,

contados desde el de la aparición de la enfermedad; ni antes de 16, en los de sarampión. Era deber del institutor enviar a los niños atacados por la enfermedad a sus hogares e inmediatamente advertir sobre el contagio. Era importante recalcarles a los padres tomar las medidas higiénicas necesarias y hacer que los vecinos las implementaran a su vez. Así mismo se debía proceder con todas las enfermedades epidémicas contagiosas comunes en Colombia a comienzos del siglo XX, como fueron la cólera, el tifo, la fiebre tifoidea, las viruelas, el crup, ciertas anginas, la escarlatina, el sarampión, la fiebre diaforética o sudor ánglico (*morbus sudatorius*), la disentería epidémica y la tisis. (Ramírez-Téllez, 2006).

En un artículo de prensa (A.A. 19 de noviembre de 1927) se evidencia como las condiciones higiénicas era una preocupación generalizada de los gobernantes y como estos junto a los médicos exigían a los docentes difundir las normas básicas de higiene y vigilar que estas condiciones se cumplieran en las escuelas:

En las escuelas del Distrito de Villanueva basándose en sus observaciones, de 180 estudiantes el 8 % tienen tuberculosis y otro 17 % latente. Por la falta de medidas higiénicas, se hace necesaria la aplicación de pruebas individuales, dictar conferencias mensuales, tener libros para llevar los datos, la pedagogía debe ayudar a organizar a la población, tener un botiquín escolar y meter un amplio programa médico social. (p.8).

Otra exigencia obligatoria era la inscripción en el escalafón de las Normales de educación, Antioquia fue el primer departamento en crear liceos pedagógicos y en establecer el escalafón como una forma de dejar en mano de estas instituciones la certificación de los docentes. En estas décadas un gran número de maestros ejercieron hasta una edad avanzada porque la ley de jubilaciones exigía trámites tan complicados que muchos prefirieron renunciar a la pensión. Esta ley exigía 20 años de servicio y una edad mínima de 50 años para la obtención de una pensión equivalente a la mitad del salario. El maestro necesitaba más perseverancia, apoyo para realizar los numerosos trámites oficiales y para obtener su notificación de retiro, que debía pasar por la administración local y luego por la de justicia, antes de llegar al despacho del Instrucción Pública de Bogotá que después de estudiarla, la enviaba a una comisión de la Corte Suprema de Justicia, que derivaba en última instancia si había lugar a la pensión. Finalmente, después de gestiones administrativas, el Ministro del Tesoro hacía el pago a 22 pesos por mes que valía la pensión.

A pesar de todo, durante el siglo XIX y principio del XX se hicieron varios experimentos para mejorar el sistema educativo, pero factores como la falta de recursos, la oposición de la Iglesia hacia la reforma, los intereses políticos, la falta de preparación de algunos docentes, las limitaciones para inscribirse en escalafón de maestros, entre otras, no permitieron lograr los cambios requeridos. En efecto, las limitaciones provenientes de las prácticas políticas y socioeconómicas generaron multitud de escuelas deformes y anómalas, se puede contar también otra historia hasta ahora poco visible pero efectiva, aquella que habla sobre una serie de prácticas de saber que fueron acumulando una serie de conceptos y procedimientos pedagógicos, de usos de espacio escolar y de técnicas de disciplina y formación moral, que nos obligan a reconocer la existencia de una tradición pedagógica en el país, ya no en el sentido engañoso de oposición entre lo antiguo y lo moderno, sino en el sentido de la constitución histórica de la identidad de los maestros colombianos como comunidad intelectual enraizada en el territorio de sus experiencias teóricas y prácticas.

Pero la obligación de construcción y reparación de las escuelas correspondía a los municipios, y fue una responsabilidad que como lo indican de modo reiterado los informes de inspectores provinciales, se cumplió ineficientemente. El principal obstáculo para su cumplimiento lo constituyeron las pugnas intermunicipales, así como la falta de voluntad política de los gobiernos municipales; a pesar de ello, la mejora, en términos absolutos, fue sustancial a lo largo de la primera mitad del siglo (Helg, 1988).

Los problemas cotidianos

Los docentes durante gran parte del siglo XX han tenido los mismos problemas, bajos salarios en relación a otros profesionales y atrasos en los pagos. Además de ser blanco constante de la clase política, que ha sabido manipularlos prometiendo dar solución a sus problemas con el único fin de sacar provecho de la situación. Solo con la fundación de FECODE, federación Colombiana de Educadores, en 1959, se creó un proyecto político de nación propio. La fragmentación política que se ha dado, no ha permitido lograr en su totalidad la unidad de los docentes colombianos y

sus familias que conlleve a la elección de un presidente que promueva cambios reales en la educación, que aporte calidad y mayor bienestar tanto al gremio como a el pueblo colombiano.

La subvaloración de los docentes en la sociedad del siglo pasado en sus primeras décadas era evidente. Un artículo del periodista L. Ramírez Henao. 15 de mayo de 1917. El Diario de la Costa. El magisterio en Colombia., plantea lo siguiente:

Se debe colocar al maestro en el puesto que se merece, una dignificación por la sociedad que le acata poco, poca paga lo que lo coloca en un estado nada halagador. (p.2.)

Como se expone en el fragmento anterior el autor de la nota es contundente al afirmar, públicamente, que no se respetaba la autoridad del docente, además el salario asignado por el gobierno no ayudaba tener buenos ingresos y estabilidad económica, por lo intermitente del pago, La mayoría de los maestros eran conservadores, católicos y pertenecientes a estratos bajos, pero que algún momento habían podido estudiar o asistir a cualquier nivel de escolaridad.

Sin embargo, se puede afirmar que algunas personas de la alta sociedad cartagenera hicieron parte del sector educativo. Lógicamente, estos personajes no se desempeñaron como maestros de escuela, sino como directivos o como funcionarios de importantes cargos de la educación pública y privada. Ejemplo de lo anterior sería el señor Irisarri quien fue hijo de los fundadores del Colegio La Esperanza y reconocido por su alto nivel de exigencia. Este señor ocupó el cargo de Director de Instrucción Pública de Cartagena. De igual forma, Matilde Tono de Lemaitre fungió como rectora del colegio del Carmen, ella hacía parte de la élite política y económica de la ciudad (A.A. 15 de marzo de 1920), este grupo de personas se vanagloriaban de su cultura, alcurnia y se daban a conocer como los poseedores de una alta cultura europea e intentaban mostrarla cada vez que podían como lo ilustra el artículo de prensa.

Los sueldos de los docentes eran muy bajos y demorados, por lo que no representaba una excelente opción de vida, muchos de los maestros de escuelas padecieron de muchas privaciones, prácticamente viviendo de la limosna y caridad de los funcionarios ejecutivos -alcaldes, gobernadores y presidentes- a quienes no les interesaba invertir en educación y se quejaban de lo precario de las rentas públicas. Además, existían problemas de recursos en todo el sistema educativo como lo expresa un artículo de prensa: A. A.15 de marzo de 1912:

La educación pública está paralizada por el estado de abandono que la tienen nuestros gobernantes. Además, los rectores y directores de las escuelas oficiales no están ofreciendo nada bueno y sus programas e instalaciones no cubren las necesidades de los educandos. La culpa la tiene el gobierno que no le ha puesto atención debida, como si lo ha hecho con el comercio, la política o la economía. Deben nuestros gobernantes ponerse para darle solución a estos problemas. (P.2).¹

La clase política colombiana siempre ha tenido una visión economicista, por lo que siempre le ha dado más importancia a la industria, el comercio o a la construcción de infraestructura (Safford, 1989), que a la educación, en parte, porque a los gobernantes les interesa mostrar cambios inmediatos y perceptibles y no transformaciones a largo plazo, como en caso de la educación, ya que algunos cambios solo son posible luego de décadas e incluso las llamadas “mentalidades” demoran siglos en ser transformadas.

Por otro lado, Helg (1987) describe como “un maestro en la zona urbana ganaba \$45 pesos mensuales, un maestro en la zona rural ganaba \$30 pesos mensuales; el 90% de los maestros rurales eran mujeres, de las cuales el 74% eran solteras, y el 90% no tenía ninguna formación pedagógica” (p. 60). Además, como mencionamos con anterioridad, los maestros no solo eran mal remunerados, sino que sus sueldos tardaban meses o años en llegar:

En la mañana de ayer los maestros de Cúcuta se declararon en huelga, a pesar de que son los funcionarios públicos que más trabajan, son lo más sufridos y resignados. Porque el departamento del tesoro no le ha

⁶ A.A. (15 de marzo de 1912) el campo educativo. El porvenir. (PC) P.2. el porvenir fue uno de los periódicos de larga data, y de gran relevancia para esta investigación, por ser uno de más larga duración junto al Diario de la Costa. En estas páginas se observa el abandono en que tenían a la educación en la Ciudad de Cartagena. Pero en Antioquia, Cundinamarca y en Boyacá se observa más preocupación por mejorar la educación como lo evidencia: HELLER, Agnes. (1985) Historia de la vida cotidiana. Aportes a la sociología sociológica. México: Editorial Grijalbo.

pagado los míseros sueldos que corresponde a varios meses de sueldo; sueldo que no les alcanza ni para comer. Sin embargo, los altos funcionarios reciben altos sueldos y muchas veces por adelantado (A.A.15 de Octubre de 1921. Diario de la Costa. pobres maestros.p.3).

De forma directa o indirecta en aquellos años los maestros asimilaban la idea que ellos eran “Apóstoles de la Cultura” y por ende debían ser sumisos, humildes y de alguna manera emular la vida de los discípulos de Jesús, por lo cual se mostraban pacientes y aceptaban con resignación las decisiones del gobierno que no les ofrecía una generosa remuneración salarial. En una investigación, Torres Cruz (2009) argumentó que el Señor Rafael Reyes, Presidente de la República, le solicitó a los departamentos incluir en los presupuestos, las partidas necesarias para dotar de una manera suficiente el sueldo de los maestros de escuela y velar porque el pago se hiciera con la mayor puntualidad posible, toda vez que la figura del maestro era tomada como abnegada y sumisa, ciudadanos abnegados, tanto que no tenían otro elemento de vida sino el escaso sueldo que ganaban; de tal manera, que se llamaba la atención de que si no se les cubría el salario, éstos se verían obligados a abandonar la escuela para buscar otro trabajo que les permitiera atender las necesidades de la vida.

Sin embargo, lo poco que se dice de aquella época es que los sueldos de los docentes no aumentaban con la inflación y mucho menos se realizaban reajustes anuales. Los maestros debían esperar que los padres de la patria -senadores- se reunieran y consideraran oportuno el aumento, no existía un período exacto para realizar estos ajustes (A.A. 26 de Abril de 1928).

Aunque las condiciones salariales eran desfavorables, resulta aún más extraordinario los recortes presupuestales para los salarios de los docentes como resultado de la crisis económica que vivió el país debido a La Primera Guerra Mundial. Ahora bien, lo reprochable del evento radica en que posterior a la crisis no hubo aumentos realmente significativos o, por lo menos, incrementos salariales justos:

El Gobierno del Departamento ha dictado un Decreto rebajando el sueldo de muchos empleados departamentales y realizando esas rebajas una economía de \$ 65.283. En la suma de lo economizado figura la cantidad de \$7.900 en rebaja de sueldos a empleados de la Instrucción Pública, es entre las ramas de la administración pública la peor atendida no solamente en este Departamento sino en toda la Nación, es siempre la que paga el pato; porque si hay conatos de revolución se cierran las escuelas y los edificios destinados para ellas se dedican a cuarteles para los defensores del orden; y hasta ha llegado el caso de que las bibliotecas lleguen también a servir de abrigo a los soldaditos, que al lío y a la postre se llevan los libros; aunque nada sería que se llevaran completas las obras, que al fin se conservaría la esperanza de recuperarlas, tarde o temprano (A.A. 11 de Junio de 1919. p.3).

Desde las primeras décadas del siglo XX se pueden observar las circunstancias adversas atravesadas los docentes. Ocurrieron eventos en los que los maestros tuvieron que aceptar donaciones de estudiantes, padres de familias o solicitar créditos en las tiendas y almacenes de ventas de víveres, deudas a las que no podían responder luego de varios meses y por las que fueron objeto de insultos, agresiones y difamaciones. Cuando se presentaban estas situaciones los docentes perdían credibilidad y su reputación se veía afectada, en algunos casos, eran tratados como bandidos o estafadores. Otro aspecto del que surgen preguntas y que despierta la curiosidad es que no se sabe si debían darle una cuota a las personas que los habían nombrado o pagarles a ciertos funcionarios para poder recibir los salarios atrasados, lo más seguro es que las prácticas clientelistas en la educación vengan desde esta época o incluso que se haya dado este fenómeno desde períodos anteriores.

Los docentes sintieron más presión cuando se implementó la reforma de Antonio José Uribe (Ley 11 de 1888 que creó la Inspección sobre la instrucción pública se formalizó la Ley 39), la cual dio paso a la creación de las Juntas de Inspección Municipal, conformadas por el Cura, el presidente del Concejo Municipal, el alcalde y un Vecino nombrado por el Inspector Provincial (A.A. 20 de mayo de 1930. El Mercurio. El inspector. P.2.)¹. Las tareas de estas juntas consistían

¹ H.H.C- A. A. (20 de mayo de 1930) el inspector. El mercurio. (P.C.). P.2. en esta parte se hace relación a las funciones de vigilancia de debía tener los inspectores, pero que estos se quejaban de la falta de recursos, junto a el inspector, el cura y la comunidad educativa en general tenían una visión inquisitoria al maestro a los estudiantes. junto a los anteriores se hace relación a la policía escolar (A.A. (16 de febrero de 1920). El Diario de la Costa. (P.C). P.4, quienes debían conformar una red que se encargada de vigilar y supervisar a los estudiantes y los maestros y caso de que no se cumpliera con lo establecido se debían tomar las medidas pertinentes, en caso de los maestros era su destitución en el acto, que por lo general se argumentaba su falta de preparación o incompetencia como: H.H.C- A. A. (13 de septiembre de 1918). Destitución de maestro. El Diario de la Costa.

más sobre el control político del maestro que sobre la vigilancia de los niños y la marcha de la escuela, pues no se puede olvidar que la ley hacía depender su nombramiento de los agentes directos del Ejecutivo, mediando allí siempre la recomendación de un político, reforzando una estructura de lealtades clientelistas que tenían mucho arraigo dentro de la herencia socio-política del país. El maestro de escuela se encontraba siempre dependiendo de las buenas o malas relaciones con sus superiores políticos, el cura y el gamonal (A.A. 20 de septiembre de 1916, p.2.) y a quien la suerte le deparaba muchos meses en el año con un salario retrasado que entre tanto debía suplir con la parte que de éste le llegaba en “especie”, bajo la forma de regalos y “presentes” de la caridad, a veces interesada, por parte de los padres de muchos niños que enviaban con alguna continuidad.

Conclusiones

Colombia inició el siglo XX en un ambiente devastado y con una de las estructuras económicas más atrasadas del continente como consecuencia de la Guerra de los Mil Días. Debido a la presión de EE. UU. firmó un tratado de paz, posteriormente cedió a Panamá, por lo cual recibió una indemnización que sumada a los recursos que provenían de las primeras exportaciones de café le permitió al gobierno de ese entonces iniciar un proceso de reconstrucción, dando prioridad a la construcción de infraestructura comercial, vías de comunicación y obras públicas.

En la administración del sector educativo, en las primeras décadas del siglo XX había confusión en los deberes y responsabilidades que debían cumplir el Estado, las gobernaciones y alcaldías para gestionar los recursos de los planteles. Cada uno aseguraba a su conveniencia que era el otro quien debía asumir los gastos, afectando de esta manera a las escuelas porque a veces no tenían una planta física donde funcionar o si la había le hacía falta mantenimiento, el mobiliario estaba en mal estado, no llegaba material pedagógico a las instituciones, había deficiencias en los servicios públicos y faltaba suplir otras condiciones básicas, necesarias para el normal funcionamiento.

Según el Ministerio de Instrucción Pública, hoy Ministerio de Educación Nacional, el docente que desempeñaba el cargo debía ser idóneo, es decir, tener un amplio dominio conceptual, metodológico y conocer la legislación; pero, en la práctica no todo el personal docente que trabajaba en las instituciones educativas cumplía con estos requisitos. Se presentaban estos inconvenientes debido a que la selección o contratos eran asignados por los gobernantes quienes muchas veces para retribuir favores ofrecieron estos puestos a personas que no eran normalistas o no tenían ningún grado de preparación pedagógica, lo que incidía negativamente en la calidad del servicio que se prestaba en las instituciones educativas. Paradójicamente, el gobierno que tenía como deber hacer cumplir la legislación, era el mismo culpable de que se transgredieran las normas.

Los docentes de las instituciones públicas no tenían estabilidad, recibían sueldos bajos y demorados, y no contaban con servicios de salud. La pensión sólo aparece en la segunda década del siglo XX, pero exigía tantos requisitos e implicaba un dispendioso y largo proceso que muchos prefirieron renunciar a ella. El Estado no implementó una política que mejorara el nivel de vida de los profesores. La Iglesia empeoraba las cosas porque pregonaba que los maestros debían ser abnegados, trabajar sin ningún interés lucrativo, sólo debía moverlos el deseo de contribuir a la sociedad con su labor formadora.

Pero lo más grave fue la constante comparación de nuestra educación con sistemas educativos diferentes y consolidados, donde se pretendía copiar las experiencias exitosas de otros países y aplicarlas en el nuestro a sabiendas que son contextos completamente diferentes, donde no se van a dar los mismos resultados. Se observó una crítica y una subvaloración de la labor docente. Se hablaba de la falta de preparación de los maestros y de lo poco o nada que estaban haciendo en las escuelas por la educación de los niños y jóvenes. Por la misma razón, la escuela y la sociedad veían como algo normal que se implementara el castigo físico en las aulas de clase, aceptando el desconocimiento y la incapacidad de muchos de los docentes para aplicar otros métodos de persuasión.

Las escuelas oficiales de Colombia de las primeras décadas del siglo XX eran obedientes a las exigencias del Ministerio de Instrucción Pública que a la vez era influenciado por la Iglesia y los grupos elitistas. En las instituciones educativas, además de ofrecer a los niños y jóvenes formación sobre las áreas básicas del conocimiento, se dio especial importancia a la urbanidad y a conocer y cultivar los valores cívicos. Aunque la forma de enseñanza no era la mejor porque los amores a la patria se imponían a la fuerza, es decir había que respetar los símbolos y querer la patria por obligación y no por

voluntad propia, en el fondo el propósito se logró, pues se empezó a reconocer lo que era propio del país, a fomentar el nacionalismo y a crear identidad en una sociedad altamente marcada por la influencia española.

La prensa comercial fue el instrumento que nos permitió, a través de la lectura de sus páginas, tener una mirada retrospectiva de aproximadamente un siglo, para conocer los aspectos políticos, ideológicos, religiosos, sociales, culturales y económicos más significativos, y su influencia en el ámbito escolar y en la vida laboral de los docentes de la ciudad de Cartagena que vivieron en las primeras décadas del siglo XX.

Decimos que la realidad es tan amplia, compleja y vasta, que quienes incluso la vivimos sólo percibimos parte de ella. Pero gracias a esta investigación hemos visibilizado al maestro, a las instituciones, a Colombia y a la ciudad de Cartagena del período 1900-1930.

Fuentes Primarias.

A. Fuentes Documentales

Archivo Histórico de Cartagena.

A.H.C (Archivo Histórico de Cartagena) Sección Prensa Comercial

El Diario de la Costa (1916-1930)

La Época (1911-1922)

El Mercurio (1927-1930)

La patria (1922-1930)

El Porvenir (1908-1928)

La Unión Comercial (1915-1916).

Fuentes Secundarias

Referencias

- Bushnell, D. (2004). *Colombia una nación a pesar de sí misma. de los tiempos precolombinos hasta nuestros días*. Bogotá: Planeta Editores.
- Cabrerales, C. (2000). Los barrios populares en Cartagena de indias. En H. Stevenson, & A. Meisel, *Cartagena de indias en el siglo XX*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano- Banco de la República.
- Carreño, G. (2019). *Estatuto único docente, ¡no más evaluación con carácter diagnóstico formativa!* Recuperado el 7 de noviembre del 2019 de <https://www.laorejaroja.com/estatuto-unico-docente-no-mas-evaluacion-con-caracter-diagnostico-formativa/>.
- Congreso de la República. (1888, 1 de febrero). Ley 11 de 1888 que creó la Inspección sobre la instrucción pública se formalizó la Ley 39. *Diario Oficial* n° 7288. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30019395>
- Congreso de la República. (1903, 26 de octubre). *Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5256/4185>
- Congreso de la República. (1904, 3 de junio). *Decreto número 491 DE 1904. (3 DE JUNIO)*. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903 sobre Instrucción Pública. *Diario Oficial* n° 12122-12123. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811>
- Congreso de la República. (1905, 11 de marzo). *Decreto número 188 de 1905*, a través del cual el Gobierno Nacional dispuso que los directores. de los colegios y escuelas de la República sacaran a los alumnos dos veces por semana a efectuar paseos a pie. *Diario Oficial* n° 12,299. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102518_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (1933, 5 de diciembre). *Decreto No. 1990 del 5 de diciembre de 1933, se fundó oficialmente la Facultad de Ciencias de la Educación a nivel universitario, en Bogotá*. *Diario Oficial* n° 22474. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1382172>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI.
- García, S; Maldonado, D; Perry, G; Rodríguez, C; Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Colombia: Fundación Compartir. Recuperado el 10 de noviembre del 201 de <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>.

- Gómez, J. (2007). *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*. México: Universidad pedagógica nacional.
- González, B. (1989). Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano, del espacio público y privado. En B. e. González. *Miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Helg, A. (1987). *Historia de la vida cotidiana. Aportes a la sociología sociológica*. México: Editorial Grijalbo.
- La Misión Kemmerer. Recuperado el 7 de noviembre del 2019 de <https://www.banrep.gov.co/es/el-banco/mision-kemmerer>.*
- Londoño. (2017). *La mano, el corazón y la cabeza: tres dimensiones de la visión pedagógica de Pestalozzi*. 7 de noviembre del 2019 de <https://eligeeducar.cl/la-mano-corazon-la-cabeza-tres-dimensiones-la-vision-pedagogica-pestalozzi>.
- Meisel, A. (2000). Cartagena, 1900-1950: A remolque de la economía nacional. En H. Stevenson, & A. Meisel Roca. *Cartagena de Indias en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República.
- Melo, J. (1989). La república conservadora 1880- 1930. En: Arubla, Mario (compilador). *Colombia hoy*. Colombia: siglo XIX editores.
- Obando, P. (2005). Educación Colombiana en el siglo XXI. *Historia de la Educación Colombiana*, 8(8), 33-48.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es.
- Parra, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Quiceno, H. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Ramírez Henao, L. (15 de mayo de 1917). El magisterio en Colombia. *ElDiario de la Costa*, pág. 2.
- Ramírez, M-Téllez J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Colombia: Banco de la República. Subgerencia de estudios económicos.
- Safford, F. (1989). *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Saldarriaga, O., Sáenz, J., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias.
- Torres Cruz, D. (2009). El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia: una aproximación a la escuela elemental, 1900-1930. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13, 213-240.
- Urueta, José-Gutiérrez de Piñeres, E. (1912). *Cartagena y sus cercanías: guía descriptiva de la capital del departamento de Bolívar*. Cartagena: tipografía de vapor Mogollón.

Referencias

- A. A. 26 de junio de 1919. Exposición escolar. *ElDiario de la Costa*. P.1.
- A.A. 17 de agosto de 1927. Fines de la educación. *ElMercurio*. P.5.
- A.A.16 de julio . de 1925 El arte de educar. *La Patria*. P.4.
- A.A. 17 de Junio de 1927). La educación primaria. *ElMercurio*. P.5.
- A.A. 2 de abril de 1919) el maestro. *ElPorvenir*. P.2.
- A.A. 19 de Noviembre de 1927. En Problema importante. *ElMercurio*. P.8.
- Ramírez Henao. 15 de mayo de 1917. El magisterio en Colombia. *ElDiario de la Costa*. P. 2.
- A.A. 15 de Marzo de 1920. Una velada en El Colegio del Carmen. *ElDiario de la Costa*. P.3
- A. A. 15 de marzo de 1912. El campo educativo. *ElPorvenir*. P.2
- A.A. 15 de octubre de 1921. Pobres maestros. *Diario de la Costa*. P.3.
- A.A. 26 de Abril de 1928. Aumento justificado. *Elmercurio*. P.3
- A.A. 11 de Junio de 1919. Economías departamentales. *ElDiario de la Costa*. P.3.
- A.A. 20 de mayo de 1930. El inspector. *ElMercurio* P.2
- A.A. 20 de septiembre de 1916. Maestro. *La época*. P.2