

Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN: 0122-7238 E-ISSN: 2256-5248

Vol. 26 no 44 septiembre 2024

Edición especial sobre Educación comparada

Special edition on Comparative Education

<https://doi.org/10.9757/Rhela>


Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/upte.01227238.18117>

Encuentros y divergencias en la educación de la mujer en las Escuelas Normales de Cartagena y Manizales (1903-1930)*


Luis Reyes Castellar** ✉

Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombia

 <https://orcid.org/0009-0005-8588-5366>


Orlando Deavila Pertuz***

University of Connecticut, Estados Unidos

 <https://orcid.org/0000-0002-7675-0575>

Lais Mantilla Escalante****

Universidad de Cartagena, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-2093-9897>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03 /2024

Evaluado: 10/04/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

* Este artículo de investigación tributa al Grupo de Investigación Formación de Maestros, Saberes y Territorio del Programa de Formación Complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (ENSCI), guarda relación con la investigación sobre la Historia de la ENSCI y el estudio doctoral en curso, “La formación de la corporalidad de la maestra normalista en Cartagena, Colombia” adscrito a la Universidad de Cartagena, RUDECOLOMBIA. Avalado por el Comité de Investigación y Práctica pedagógica de la ENSCI.

** Magíster en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Profesor e investigador de Pedagogía e Historia de la Educación en la ENSCI

*** Doctor en Historia de la University of Connecticut. Profesor asistente del Instituto Internacional de Estudios del Caribe de la Universidad de Cartagena. odeavilap@unicartagena.edu.co

**** Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía (GIEP) de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena. Profesora de Comunicación de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. lmantillae@unicartagena.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Luis Alberto Reyes Castellar, Carrera 81 #22-165, Barrio San Fernando. Cartagena, Bolívar, . luis.reyes@escuelanormalsuperiordecartagena.edu.co

Cómo citar este artículo: Reyes Castellar, Luis; Deavila Pertuz Orlando; Mantilla Escalante, Lais : “Encuentros y divergencias en la educación de la mujer en las Escuelas Normales de Cartagena y Manizales (1903-1930) ” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).



Resumen

Objetivo: en este artículo de investigación se analiza, en perspectiva comparada, la implementación de la Ley de Instrucción Pública de 1903 en las Escuelas Normales de Institutoras de Cartagena y Manizales durante el primer tercio del siglo XX, a través de la relación entre tres ejes: fines sociales, regímenes y contenidos educativos derivados.

Originalidad: el estudio aporta conocimientos sobre la contextualización de la norma educativa en dos instituciones dependientes de condiciones económicas y sociales.

Método: la articulación entre la educación comparada, como metodología de investigación en ciencias sociales que aborda los temas y problemas propios del ámbito educativo, y el método de historia comparada, que confronta realidades históricas análogas en perspectiva historicista, estructuran una apuesta metodológica interdisciplinar que comprende las diferencias contextuales que incidieron en la implementación de la política educativa nacional.

Estrategias de recolección de información: los datos se obtuvieron a través de la revisión de fuentes primarias y secundarias, tanto digitalizadas como físicas. Las fuentes primarias abarcan leyes, decretos, gacetas, semanarios, revistas de instrucción pública y otros documentos históricos procedentes de la época estudiada. Las fuentes secundarias comprenden productos de investigación sobre el tema de la educación de la maestra normalista durante el periodo conservador, encontrados en bibliotecas y repositorios institucionales.

Conclusiones: la valoración divergente de la educación de la mujer en Cartagena y Manizales refleja el apoyo económico contundente de la élite caldense que consideraba a la mujer como pieza esencial para el desarrollo social y cultural de la ciudad, en contraste con las carencias económicas que padecía Cartagena, las cuales dificultaron su apoyo financiero, limitando así el alcance de la política educativa.

Palabras clave: *Historia de la educación de la mujer; maestra normalista; instrucción pública; escuelas normales.*

Encounters and Divergences in Women's Education at the Normal School in Cartagena and Manizales (1903-1930)

Abstract

Objective: This research article provides a comparative analysis of the implementation of the 1903 Public Instruction Law in the Normal Schools for Women in Cartagena and Manizales during the first third of the 20th century. The analysis focuses on the relationship between three key areas: social goals, educational regimes, and derived educational content.

Originality: This study contributes to the understanding of how educational norms were contextualized within two institutions, influenced by the economic and social conditions of the time.

Method: The study employs an interdisciplinary methodological approach, combining comparative education—a research methodology in the social sciences that addresses educational topics and issues—with the method of comparative history, which examines analogous historical realities from a historicist perspective. This approach allows for a nuanced understanding of the contextual differences that influenced the implementation of national educational policies.

Information Collection Strategies: Data were collected by reviewing both primary and secondary sources in digitized and physical formats at libraries and institutional repositories. Primary sources encompass laws, decrees, gazettes, weekly publications, public instruction journals, and other historical documents from the period under study. Secondary sources include research works on the education of female Normal School teachers during the conservative period.

Conclusions: The divergent valuation of women's education in Cartagena and Manizales reflects the strong economic support from the elite in Manizales, who viewed women as essential to the social and cultural development of the city. In contrast, the economic difficulties faced by Cartagena hindered its ability to provide financial support, thereby limiting the reach of educational policies.

Keywords: *History of women's education; female Normal School teacher; public instruction; Normal School Education.*

Encontros e Divergências na Educação de Mulheres na Escola Normal em Cartagena e Manizales (1903-1930)

Resumo

Objetivo: Este artigo de pesquisa oferece uma análise comparativa da implementação da Lei de Instrução Pública de 1903 nas Escolas Normais Femininas de Cartagena e Manizales durante o

primeiro terço do século XX. A análise concentra-se na relação entre três áreas-chave: objetivos sociais, regimes educacionais e conteúdos educacionais derivados.

Originalidade: Este estudo contribui para a compreensão de como as normas educacionais foram contextualizadas em duas instituições, influenciadas pelas condições econômicas e sociais da época.

Método: O estudo emprega uma abordagem metodológica interdisciplinar, combinando a educação comparada—uma metodologia de pesquisa nas ciências sociais que aborda temas e questões educacionais—com o método da história comparada, que examina realidades históricas análogas a partir de uma perspectiva historicista. Essa abordagem permite uma compreensão sutil das diferenças contextuais que influenciaram a implementação de políticas educacionais nacionais.

Estratégias de Coleta de Dados: Os dados foram coletados por meio da revisão de fontes primárias e secundárias em formatos digitalizados e físicos em bibliotecas e repositórios institucionais. As fontes primárias incluem leis, decretos, gazetas, publicações semanais, jornais de instrução pública e outros documentos históricos do período em estudo. As fontes secundárias incluem trabalhos de pesquisa sobre a educação de professoras de Escolas Normais durante o período conservador.

Conclusões: A valorização divergente da educação das mulheres em Cartagena e Manizales reflete o forte apoio econômico da elite em Manizales, que via as mulheres como essenciais para o desenvolvimento social e cultural da cidade. Em contraste, as dificuldades econômicas enfrentadas por Cartagena dificultaram sua capacidade de fornecer apoio financeiro, limitando assim o alcance das políticas educacionais.

Palavras-chave: *História da educação de mulheres; professora da Escola Normal; instrução pública; educação na Escola Normal.*

Introducción

La génesis del modelo pedagógico conservador en las escuelas normales se halla en el período de la hegemonía conservadora (1886-1903). En este periodo, Rafael Núñez impulsó la creación de la Constitución de 1886, que puso fin al radicalismo y, con ello, al federalismo liberal. El nuevo orden oficializó su modelo educativo en el artículo 41 de la Constitución, especificando que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”¹, gratuita y no

¹ Constitución Política 1886, *Título III. De los derechos civiles y garantías sociales*, 5 de agosto de 1886, art. 41. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153.

obligatoria. Además, limitó el ejercicio de la ciudadanía² al varón mayor de 21 años y decretó normativas que favorecieron la educación masculina. Este escenario significó que la mujer se convirtiera en apoyo de un proyecto de Estado-nación conservador, que preservaba la moral y las buenas costumbres de la época. Su rol social quedó claro tras la firma del concordato entre Colombia y el Vaticano en 1887, con el cual la Iglesia tomó el dominio de la educación colombiana, regulando aspectos cruciales como la autorización de planes de estudios diferenciados por sexo, libros de texto y enfoque de enseñanza “en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica”³. Todo esto con el propósito de replicar el trabajo realizado por las congregaciones religiosas en países civilizados⁴ que se beneficiaron de la educación cristiana⁵.

El 7 de noviembre de 1888, el gobierno sancionó la Ley 89 de regulación e inspección de la instrucción pública para ambos sexos. La norma privilegiaba la creación de la normal de institutores en los departamentos y la creación de sus respectivas escuelas anexas⁶. Asimismo, definió los requisitos de ingreso en materia de comportamiento, conocimientos básicos, condiciones de salud y profesión religiosa para nombrar directores o subdirectores de escuelas normales.

En 1903 se promulgó la Ley 39 de Instrucción Pública, más conocida como la Ley Uribe, y su Decreto reglamentario 491 de 1904, que regulaba la enseñanza oficial. Dicha ley dejó en claro que el proyecto educativo confesional buscaba la unidad nacional, la imposición de la religión católica y la educación productiva para las clases pobres de la nación. También contempló la promoción de los derechos del ciudadano y la responsabilidad de las mujeres cuidadoras en este escenario⁷, lo cual implicó que las escuelas normales preservaran el *statu quo* que ponía a cada uno en su lugar.

² *Ibid.*, art. 15.

³ *Concordato celebrado entre la Santa Sede Apostólica y el Gobierno de la República de Colombia, y otros documentos eclesiásticos y civiles*, artículos 12 y 13 (Bogotá: Imprenta de Antonio María Silvestre, 1895), 81. <https://digitalcollections.library.vanderbilt.edu/islandora/object/islandora%3A7229#page/42/mode/2up>

⁴ Juliana Jaramillo Jaramillo, “La propuesta conservadora frente al proyecto educativo del liberalismo radical: la defensa de una educación católica a través de la prensa y las asociaciones”, *Historia y Sociedad*, n.º 30 (2016): 291-319. <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n30.48716>

⁵ Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política* (Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987), 78.

⁶ El artículo 19 de la Ley 89 de 1888 establece que las escuelas anexas son escuelas primarias adjuntas a las escuelas normales, donde los estudiantes normalistas pueden ensayar y practicar los métodos de enseñanza aprendidos.

⁷ Jaramillo Jaramillo, *La propuesta conservadora frente al proyecto educativo del liberalismo radical*, 299.

A su vez, promovió un enfoque educativo que paliaba los males de la raza o las deficiencias físicas y mentales, motivo de preocupación de la época⁸.

La enseñanza de un solo credo, lengua y modelo de civilidad buscó cohesionar las fracturas sociales del país sin combatir las inequidades y exclusiones en materia de política, religión y género, entre otras. Mientras tanto, el brazo pedagógico⁹ homogeneizador del Estado enarboló las virtudes patrias, reconfigurando la función tanto del maestro como de la maestra evangelizadora, distante de su rol intelectual en las instituciones públicas cooptadas por el catolicismo.

En términos generales, el contexto nacional está marcado por el dominio religioso católico y la política conservadora¹⁰. No obstante, las diferencias socioculturales y geográficas intervinieron en las prácticas educativas de cada región. Esto quiere decir que el marco histórico nacional se articula con el local, de tal manera que los factores *in situ* son esenciales para interpretar la implementación de la Ley Uribe en contextos poco estudiados como el de la Escuela de Cartagena. Tomando en cuenta lo anterior, este trabajo analizó comparativamente la aplicación de la Ley de Instrucción Pública de 1903 en la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena y de Manizales durante las tres primeras décadas del siglo XX, considerando los factores locales que incidieron en la puesta en marcha de la ley en contextos geográficos, culturales, sociales y económicos tan disímiles, pero cohesionados en materia de política educativa.

A través de un enfoque metodológico de educación comparada articulada con el método de investigación de historia comparada y los principios hermenéuticos del enfoque historicista, se cotejaron los ejes: fines sociales de la educación femenina, regímenes internos y externos, y planes de estudios y métodos, cuyos factores transversales de índole religiosa, económica, cultural y

⁸ El debate sobre la regeneración de la raza en el contexto de la reforma nacional instrucionista de 1903 plantea que el atraso social de orden moral y económico fue asociado con ideas eugenésicas sobre el cuerpo débil, perezoso y susceptible a caer en los vicios que debía corregir el maestro, quien formaba bajo la concepción higienista hombres trabajadores, fuertes y moralmente correctos. Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña, “Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (2016): 215-241. <https://doi.org/10.15446/achsc.v43n2.59078>.

⁹ Jesús Echeverri, *Santander y la instrucción pública* (Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, 1989).

¹⁰ Los trabajos de Correa Ramírez, Flórez Bolívar, Gracia Pérez, Jaramillo Jaramillo y otros referenciados, describen un panorama general nacional y otro específico de las regiones centralizadas como Antioquia y Caldas. Sin embargo, en algunos, como el de Montes y Campos Ferreira, que aportan al estudio de la educación de la maestra normalista en el contexto regional bolivarense, falta una debida contextualización.

política revelaron similitudes en la reglamentación educativa y divergencias respecto a su ejecución en ambos contextos educativos.

El contraste de estos contextos mostró que el factor económico le impidió a la Escuela Normal de Cartagena cumplir a cabalidad con los fines trazados, mientras que la de Manizales mantuvo un desempeño estable durante el periodo estudiado¹¹. Esta comparación aporta nuevos conocimientos históricos que contribuyen al estudio de la historia de la educación de las maestras normalistas en ambos contextos, con mayor aportación al estudio del contexto de Cartagena, reconstruido principalmente mediante la revisión de archivos históricos.

Método

Este artículo, atendiendo su vocación interdisciplinar, propone una articulación entre el método de educación comparada y la historia comparada, siendo este último un método de investigación histórica. La educación comparada se define como “una metodología de investigación para abordar temas y problemas propios de un ámbito de estudio tan amplio y multirreferenciado como el educativo”¹². Por su parte, la historia comparada es un método que confronta realidades históricas análogas, por lo general, sincrónicas. Esto facilita, frente a la imposibilidad de experimentación, la identificación de rasgos comunes para obtener, en palabras de Julio Arostegui, “conclusiones de más alta universalidad acerca de las características de procesos sociohistóricos que pueden producirse con regularidad o con rasgos regulares”¹³. En este caso, interesa identificar no solo los rasgos comunes, sino las divergencias en la trayectoria histórica.

Una de las grandes preocupaciones de la educación comparada, cuyo núcleo es el problema de la transferencia, tiene que ver con la tensión entre transferencia y entorno sociocultural¹⁴. La historia comparada permite, precisamente, comprender los diferentes contextos históricos, políticos y

¹¹ Registro de Bolívar, n.º 2632 del 20 de octubre de 1906, f. 458.

¹² Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales, “Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación”, en *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal, 37-48, (México: Planeación Educación y Asesoría, 2010).

¹³ Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*, (Barcelona: Editorial Crítica, 1995), 344.

¹⁴ Felicitas Acosta, “Relaciones entre historia de la educación y educación comparada: nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación”, en *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, coordinado por Nicolás Arata y Pablo Pineau (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019), 137.

socioculturales que condicionan la aplicación de las políticas educativas. Siguiendo la perspectiva hermenéutica, se realizó una interpretación historicista minuciosa que entreteje el sistema de relaciones sociales, políticas y religiosas que condicionaron el alcance de la norma educativa acogida en las instituciones¹⁵.

El proceso metodológico¹⁶ se organizó en etapas diseñadas para articular la educación comparada con la historia comparada atendiendo la siguiente ruta de trabajo: planificación, descripción, interpretación, yuxtaposición, explicación y prospección. Las técnicas utilizadas fueron: trabajo en archivos, trabajo bibliográfico y documental, conforme al modelo de análisis hermenéutico de acontecimientos históricos vinculables. En cuanto al principal instrumento de trabajo, se empleó el diario de campo para registrar exhaustivamente notas misceláneas, datos históricos, imágenes, actividades planificadas y estrategias desarrolladas, así como las limitaciones del análisis de datos.

¹⁵ Guillermo Ruiz, “La comparación en la investigación educativa”, en *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal (México: Planeación Educación y Asesoría, 2010), 17-38.

¹⁶ Agustín Velloso de Santisteban, *Educación comparada (temas 1-10)* (Madrid: UNED, 2008), 116.

Figura 1. Ruta metodológica



El análisis historicista contribuyó a concebir los datos como piezas clave que cobran sentido dentro de un contexto cotejable, prestando atención a las intencionalidades que los movilizan y las fuentes de extracción. Este análisis estableció relaciones comprensivas, alejadas de interpretaciones lineales simples, relacionando los factores complejos de los sistemas contextuales.

Los ejes identificados: fines sociales de la educación femenina, regímenes internos y externos, y planes de estudios y métodos, se relacionaban evidentemente con la religiosidad católica, las actividades económicas y comerciales, y la cultura hispana en cada ciudad. Estos factores

cumplieron con los criterios de comparabilidad¹⁷ necesarios para realizar un análisis de las divergencias y convergencias entre las escuelas normales femeninas. Finalmente, se plantearon conclusiones que integran breves prospecciones derivadas del estudio.

La Escuela Normal de Institutoras de Cartagena¹⁸

Durante el primer siglo de la República, Cartagena fue uno de los epicentros de la vida intelectual del país. Por tal motivo, la creación de establecimientos educativos para la formación de maestros ocurrió de manera temprana. En 1840, la provincia de Cartagena creó una escuela para niñas que inició labores en julio del mismo año, y en 1848 se inauguró una escuela normal de varones en cumplimiento de la Ley de junio 26 de 1842. La escuela funcionó durante seis años y graduó a los primeros maestros que pasarían a dirigir las escuelas de primeras letras que se iban estableciendo en poblaciones en crecimiento. Durante las siguientes décadas, la ciudad se convirtió en un campo de experimentación pedagógica y de implementación de las políticas educativas elaboradas por el Gobierno central. En 1873, por ejemplo, y en virtud de un nuevo sistema de instrucción pública regulada por la Ley 2 de julio de 1870, se abrieron nueve escuelas regentadas por pedagogos alemanes formados en las teorías de Pestalozzi y Froebel. Para Cartagena fue asignado Julio Wallner, quien también dirigió la escuela anexa e inició su labor el 9 de febrero de 1873 en los salones cedidos por el Colegio del Estado con 18 estudiantes oriundos de las provincias que conformaban el Estado Soberano de Bolívar¹⁹.

El Decreto 356 de 27 de agosto de 1874, fundamentado en el artículo 2 de la Ley de 2 de julio de 1870, dio lugar al establecimiento a nivel nacional de la Escuelas Normales de Institutoras, cuyo

¹⁷ En ciencias sociales es común atender los criterios de disponibilidad, comparabilidad, calidad de los datos, validez y relevancia, seguidos por el poder de discriminación y el equilibrio dentro del conjunto de indicadores elegidos para cada análisis específico, según lo planteado por Ruiz, “La comparación en la investigación educativa”.

¹⁸ En la *Revista de la Instrucción Pública de Colombia* n.º 5 (mayo de 1913): p3, se menciona que el Decreto n.º 49 expresa taxativamente: “Escuela Normal de Institutoras en Cartagena”. En concordancia con esta información primaria, se optó por referirse a la escuela en estos términos.

¹⁹ Los estudiantes admitidos son: Joaquín Molino y Eliseo Osorio, de la provincia de Barranquilla; Vicente Tapia y Juan Zuleta, del Carmen; Manuel Pájaro, de Cartagena; Agustín Mogollón y Hortensio de la Ossa, de Corozal; Antonio Castillo y Fidel Fajardo, de Chinú; Felipe Viola e Ismael Carrascal, de Lorica; Manuel Dávila Flórez, de Mompo; José S. Ortiz e Ignacio Bolívar, de Magangué; José Martín Blanco, de Sabanalarga, y Cristóbal Madrid y Pantaleón Martínez, de Sincelejo. Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA). *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 31 de diciembre de 1872, n.º 840. Decreto 29 (31-12-1872), 198.

objetivo fue formar maestras capaces de dirigir escuelas primarias de niñas²⁰. En Cartagena se estableció la primera escuela normal femenina mediante el Decreto n.º 88 de 19 de marzo de 1875²¹, la cual fue inaugurada el 25 de septiembre de 1878²².

Para ingresar a la escuela normal como alumna-maestra se requería ser mayor de quince años, comprobar pureza de costumbres, saber leer y escribir correctamente, poseer nociones generales de aritmética, gramática castellana y geografía, así como habilidades de costura. Se excluyeron aspirantes con defectos físicos y enfermedades incompatibles con las funciones de institutora. Para obtener la titulación de Maestra de Escuela Elemental era necesario aprobar los primeros once cursos; para el de Escuela Superior, veinte cursos; para directora o subdirectora, veinte cursos aprobados, más las asignaturas de Inglés, Francés, Historia Universal, Astronomía, Música, Canto y Dibujo Perfeccionados²³. En cuanto al método, se adoptó el pestalozziano u objetivo, “asumido en su integridad como un método universal, teórico y práctico, como el sistema pedagógico más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana”²⁴.

Al igual que las escuelas de otros departamentos, la de Cartagena enfrentó la reacción de la Iglesia católica ante la exclusión de la enseñanza de la religión en el Decreto Orgánico de 1.º de noviembre de 1870, lo que generó protestas contra el proyecto de la escuela laica utilizando distintos medios y espacios de divulgación de las ideas opositoras²⁵. Además del ataque conservador y eclesiástico, los problemas económicos y conflictos ideológicos del Estado ocasionaron su cierre a través del Decreto Ejecutivo n.º 961 de 29 de diciembre de 1880 en Bolívar.

Ante este anuncio, la directora y la subdirectora del plantel ofrecieron continuar laborando sin remuneración mientras durara la vigencia de dicho decreto y solicitaron al secretario de Instrucción Pública que el Estado mantuviera las becas a las alumnas que las poseían, ya que algunas de ellas

²⁰ Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), *Gaceta de Bolívar* n.º 936 (14 de septiembre de 1874): 266.

²¹ BLAA. *Diario de Bolívar* n.º 1086, de 18 de marzo de 1875. Decreto del Poder Ejecutivo n.º 88 de 9 de marzo de 1875, 251-254.

²² Luis Reyes Castellar, “La Escuela Normal: Una tradición formativa, 1848-1900” (Tesis de Maestría), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010, 69.

²³ BLAA. *Diario de Bolívar* n.º 1086 de 18 de marzo de 1875. Decreto del Poder Ejecutivo n.º 88 (9 de marzo de 1875): 256.

²⁴ Oscar Saldarriaga Vélez, “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930”, *Memoria y Sociedad* 5, n.º 9 (2011): 45-59. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7728>

²⁵ Miryam Báez Osorio, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*, (Tunja: Rditorial UPTC, 2004), 112.

eran oriundas de otras provincias y las locales vivían en condición de suma pobreza fuera del centro amurallado. En respuesta, se apoyó a las docentes mientras se cumplía la vigencia del contrato de arrendamiento del local, pero las becas fueron negadas.

Los trastornos ocasionados por la guerra civil de 1885, durante la cual la ciudad fue sitiada por las fuerzas de los liberales alzados en armas, ocasionaron nuevamente el cierre de la escuela. Se reabrió en el año siguiente, una vez culminada la guerra. Los cierres ocurridos durante los distintos eventos bélicos o por la falta de financiación generaron traumatismos en la labor educativa. Sus instalaciones y enseres quedaron destruidos y sus estudiantes y profesores se vieron conminados a tomar partido ingresando a uno u otro bando ideológico. Finalizada la Guerra de los Mil Días –el último conflicto bipartidista del siglo XIX–, se expidió la Ley 039 de 1903, reglamentada por el Decreto 491 de 1904 sobre instrucción pública organizada en primaria, secundaria, industrial y profesional; la instrucción primaria y secundaria fueron costeadas con fondos públicos bajo el amparo de la Iglesia en todos los departamentos²⁶.

La educación secundaria se reguló con dos objetivos principales: uno técnico, que buscaba orientar a la juventud por el camino de la industria, y otro profesional, que pretendía subsanar la falta de docentes idóneos que prevalecía en el territorio nacional, en parte debido a las nefastas consecuencias de la guerra civil. El enfoque industrial en los departamentos organizó “los aspectos visibles de la instrucción, desde planes, programas, métodos, hasta los maestros, su financiación, formación, organización, pasando por los niños, el ciudadano, los padres de familia”²⁷. En cuanto a las escuelas normales, se estableció la creación de escuelas femeninas y masculinas, con sus respectivas escuelas anexas, donde se practicarían métodos de enseñanza²⁸ útiles para la enseñanza de los sectores menos favorecidos. El decreto reglamentario estableció distinciones entre las

²⁶ Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Educación Colombiana. Tomo 1. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación Nacional en las ramas de Primaria, Normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general 1903 a 1958*, (Bogotá: Imprenta Nacional, 1959), 9.

²⁷ Humberto Quiceno, Javier Sáenz y Luis Vahos, “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997” en *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*, editado por Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach (Bogotá: Magisterio, 2004), 115.

²⁸ MEN, *Educación Colombiana*, 10.

escuelas de enseñanza primaria rurales, urbanas o de los distritos²⁹; las rurales fueron menos valoradas y financiadas por los departamentos.

En 1904, en la Normal de Bolívar³⁰ se experimentó un modesto crecimiento en su matrícula estudiantil. En febrero de 1906 se iniciaron actividades con 24 alumnas matriculadas en la normal y 55 en la anexa; esta cifra aumentó a 28 en julio, con ocho de ellas en modalidad interna, seis semiinternas y catorce externas. El 5 de febrero de 1908 la cifra ascendió a 36 alumnas matriculadas en la escuela y 74 en la anexa. Durante este año se evidenció la participación de las maestras y la directora en actividades académicas en cumplimiento de las normas expedidas por el Gobierno nacional que reorganizaron la escuela de institutoras del país, como el Decreto 692 de 1908. En ese entonces, su directora María América Blanco de García envió correspondencia al Ministerio de Instrucción Pública para solicitar la conformación del cuerpo docente y administrativo de su plantel, resaltando que era la única escuela normal de la zona que podía recibir alumnas de los demás departamentos. Así mismo, solicitó mejorar el salario de los profesores, quienes podrían dedicar mayor atención y tiempo a las asignaturas que enseñan si contaban con el aliciente de una buena remuneración³¹, pero no obtuvo respuesta favorable.

En las postrimerías del bicentenario de 1911 la ciudad se convirtió en el epicentro de la instrucción primaria en comparación con otras provincias del departamento, que no tenían escuelas o albergaban un número reducido de niños matriculados en condiciones precarias. Ese año, la capital bolivareña se preparó para celebrar el aniversario de su independencia, en el que participaron distintos sectores, incluido el educativo. Las escuelas normales aprovecharon la ocasión para demostrar su compromiso con la enseñanza objetiva y el desarrollo productivo, social y espiritual de la patria mediante composiciones y manualidades realizadas por los estudiantes becados y supernumerarios en distintos escenarios de la ciudad. Tanto los alumnos como los maestros de todas las escuelas fueron reconocidos por su participación en los festejos. Sin embargo, este

²⁹ Decreto n.º 491 del 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811>

³⁰ El trabajo de Montes y Campos Ferreira, del cual se toman los datos, se refiere a la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar. Yésica Paola Montes y Nilce Vieira Campos Ferreira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”, *Educação* 42, n.º 1 (2017): 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>

³¹ “Actas de visitas”, AGN, Sección República, Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, caja n.º 5, expediente 3288, folios. 29-32.

reconocimiento se produjo dentro de un contexto hegemónico excluyente, que perseguía a aquellos considerados licenciosos y vagos por no ingresar al sistema educativo ni formar parte de la fuerza laboral³².

En lo referido al método, la enseñanza se guio por los principios pedagógicos de Pestalozzi, los cuales actuaron como la piedra angular en la formación del maestro virtuoso, católico, modelo de santidad y apostolado³³, responsable de la correcta educación de las generaciones venideras. El método se aplicó a las lecciones de cosas que “familiarizaba[n] al niño con su medio, con lo conocido y familiar, y avanzaba progresivamente hacia lo desconocido y extraño”³⁴ combinando repetición y memorización, como se observa en la ejecución de jornadas pedagógicas en Cartagena, a las que concurrieron personalidades de la instrucción pública y de las escuelas normales de varones y señoritas³⁵.

Durante uno de esos encuentros se desarrolló una clase modelo sobre un tema previsto para que fuese realizado por un alumno-maestro de tercer año y dirigido a los niños de la sección media de la anexa. El tema estuvo centrado en una pluma de ave y se presentó de acuerdo con los protocolos institucionales. Al finalizar la clase, los niños se retiraron y se inició el debate sobre la ponencia, a cargo de los estudiantes de las escuelas invitadas y tomando en cuenta el rigor que establece el método utilizado. Seguidamente, se escogió al alumno becado, Norberto Elguedo, para que leyera su composición sobre las lecciones de cosas. El joven centró su discurso en definir la intuición desde sus raíces hasta las diferentes apreciaciones existentes en la época, para plantear que se trataba de la apropiación de conocimientos por la adquisición directa de la cosa que se quiere enseñar. El escrito exaltó la importancia de las lecciones de cosas en las escuelas primarias, dado que desarrollaban los sentidos de los niños y los preparaban para los estudios superiores, razón por la cual la enseñanza debía ser objetiva. Finalizada la exposición, se hizo una coevaluación e intervino el instructor de educación pública antes de que se emitiera la calificación final del joven,

³² Rafael Enrique Acevedo Puello, “Escuelas y políticas educativas en la provincia de Cartagena entre 1903-1919”, *El Taller de la Historia* 3, n.º 3 (2014): 109-135. <https://doi.org/10.32997/2382-4794-vol.3-num.3-2011-667>

³³ Javier Sáenz Obregón, “Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946)”, *Revista Educación y Pedagogía* 7, (2015): 14-15. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/23611>.

³⁴ Quiceno, Sáenz y Vahos, “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”, 120.

³⁵ “Metodología de las lecciones de cosas”, Archivo General de la Nación (AGN), Sección República. “Actas de visitas”, Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, caja n.º 5, expediente 991, folios 16-20.

hecho que daba por terminada la actividad. Esta conferencia dejó en claro que el método utilizado se basó en una serie de manuales, de “lecciones de cosas” o de “enseñanza objetiva” en sentido estricto”³⁶, y que venía en uso en el país desde la década del 70 del siglo XVII extendiéndose hasta el final de la hegemonía conservadora.

En los albores del siglo XX, la falta de financiación preocupaba tanto a funcionarios como a inspectores. En ese entonces, la escuela normal estaba sujeta a la gestión de los dirigentes de la ciudad, quienes formaban parte de un sistema político fragmentado en sectores que defendían sus propios intereses. Aunque era la única escuela que recibía estudiantes de las provincias aledañas y de otros departamentos, su existencia dependía del esfuerzo de sus maestras, maestros y directora. En una visita realizada el 15 de julio de 1906, el director de Instrucción Pública señaló que un grupo de alumnas becadas no asistían regularmente a la escuela debido a que eran hijas de padres "sumamente pobres que no pueden proporcionarles los alimentos a tiempo ni sostenerlas con la decencia necesaria para la concurrencia diaria por el hecho de vivir muy separadas del centro donde funciona la Normal"³⁷. Esto ocurrió porque el Gobierno nacional suspendió las becas para las internas y el departamento no cubrió esta modalidad de estudio como se esperaba.

Lo anterior sugiere que los fines sociales de la educación de la mujer promovidos por la ley no despertaron mayor interés en el Gobierno local. En cuanto a los planes de estudios, se cumplió religiosamente el Decreto 692 de 1908, que establecía la reorganización de la escuela normal, incluido el salario de cada funcionario. La directora asumía la obligación de las clases de Geografía General, Economía Doméstica, Pedagogía Teórica, Historia Sagrada y Legislación sobre Instrucción Pública; por su parte, la subdirectora dictaría Lectura, primer curso de Aritmética, Urbanidad, segundo curso de Aritmética; la directora de la Anexa cumpliría con las clases de Pedagogía Práctica, Calistenia y Costura Llana; habría una profesora de Francés para primero y segundo curso; otra para Música y Canto. La clase de Religión quedó asignada a un presbítero; un profesor impartiría las clases de Física, Castellano, Geometría del Espacio y Aritmética en tercer curso; otro profesor para Historia Universal, Retórica, Castellano en tercer curso y Cosmografía; un profesor para Ciencias Naturales y Geometría Plana; otro profesor para Contabilidad, Castellano

³⁶ Oscar Saldarriaga Vélez, “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930”, 47.

³⁷ Registro de Bolívar, n.º 2632 del 20 de octubre de 1906, folio 458.

en primer curso, Ortografía y Dactilografía; otro para Caligrafía, Geografía de Colombia e Historia Patria; uno para Dibujo y una profesora de Modistería; así mismo, habría dos celadoras, una portera y una sirvienta. El mismo decreto estableció la supresión de las alumnas supernumerarias y las externas³⁸.

En 1921, la matrícula estaba en aumento y la escuela normal contaba con 41 alumnas-maestras y 107 niñas en la escuela anexa³⁹. A pesar de estos avances, persistieron las dificultades de antaño: locales arrendados con pésimas condiciones higiénicas, falta de maestros, bajos salarios, poca financiación y gestión, entre otras dificultades que experimentó la escuela durante el periodo conservador.

Ahora bien, tomando en cuenta la interpretación de los fines sociales de la educación en Cartagena, queda claro que, aunque no hubo oposición para reglamentar la Ley de Uribe, tampoco hubo recursos económicos para materializarla. Por ende, la falta de financiamiento afectó la compra de los recursos pedagógicos y didácticos, libros de texto y mobiliario educativo necesarios para el desarrollo del pènsum y el enfoque pedagógico reglamentado por la norma. A esto se suma que la mayoría de las alumnas eran demasiado pobres para comprarlos y mantenerse en la escuela, lo que ocasionó que muchas de ellas se retiraran de la institución. Al parecer, lo único que logró funcionar sin mayores problemas fue el régimen de la moral cristiana y la buena conducta, ya que las maestras tenían que demostrar la valía de su educación guardando los valores y principios católicos.

La Escuela Normal de Institutoras de Manizales

La creación del departamento de Caldas en 1905 tuvo un impacto significativo en Manizales, la capital y centro de desarrollo cultural y económico privilegiado por el florecimiento comercial e industrial. Este período trajo consigo cambios demográficos y de estilo de vida en sus habitantes, como mejoras en las condiciones sanitarias tanto en espacios públicos como en los hogares, el surgimiento de clases medias y obreras, un aumento en la urbanización y en la población en general⁴⁰. La influencia de las élites modernizadoras en la región se reflejó en la dinamización

³⁸ Decreto n.º 692 del 27 de junio de 1908, por el cual se reorganiza la Escuela Normal de Institutoras. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1147784>

³⁹ Informe del director general de Instrucción Pública al Gobernador de Bolívar, 1921, 31.

⁴⁰ Jenny Norela Lozada-Castellanos, “Desarrollo económico, modernización y cambio demográfico: aportes para la historia social de Manizales, 1900-1940”, *Revista Eleuthera* 23, n.º 2 (2021): 79-100. doi:10.17151/eleu.2021.23.2.5.

comercial y urbanística de Manizales. La gestión empresarial generó obras de infraestructura vial, obras públicas y cambios en el paisaje urbanístico. En esa época la ciudad experimentó una fase de transición nacional hacia la modernización capitalista, caracterizada por condiciones internas y externas que impulsaron el desarrollo económico de la región⁴¹, especialmente en la producción industrial derivada del café.

En ese contexto, la Ley 16 de 1905, segunda Ley Orgánica de Instrucción Pública en Colombia, abrió el camino a las mujeres en las escuelas normales al reglamentar la creación y organización de las escuelas normales masculinas y femeninas a nivel nacional. En Manizales, dicha ley fundamentó la creación de la Escuela Normal de Institutores el 2 de febrero de 1909 y la de institutoras⁴² el 6 de marzo de 1910. También planteó un “redireccionamiento de las políticas nacionales relacionadas con el sistema educativo en general”⁴³ y complementó y reformó lo dispuesto por los artículos 13 y 14 de la Ley 39 de 1903.

La Escuela Normal de Institutoras de Manizales nació en un escenario urbano de crecimiento económico, cultural, literario y político marcado por el proceso modernizador y progresista que, si bien trajo consigo florecimiento económico y cultural, también conllevó amenazas, tentaciones y vicios que debían ser controlados mediante normas cívicas y un sistema educativo sólido. En el caso de las mujeres manizaleñas, estas fueron convocadas con cierto recelo por el temor a que abandonaran el hogar para asistir a la escuela y que se perdieran los valores de feminidad arraigados en la sociedad civil caldense. En su papel de mujeres virtuosas podían acceder a la normal de institutoras con el propósito de educar a la niñez que crecía en un entorno social moralmente riesgoso. Además, eran las aliadas ideales para “enfrentar problemas de higiene, indigencia y

⁴¹ *Ibid.*, 82.

⁴² *Revista de la Instrucción Pública*, tomo XXV, n.º 3 de marzo de 1910. Decreto Departamental 86 de 26 de enero de 1910, por el cual se decreta la apertura de la Escuela Normal de Institutoras en Caldas y aprobado por el presidente de la República mediante Decreto n.º 241 de 18 de marzo de 1910.

⁴³ Carlos Ospina Cruz, “Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930)”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 65 (2013): 341-366. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000200017

hacinamiento urbano ... que contradecían el sentido estético que una ciudad moderna y cívica debería exhibir"⁴⁴.

En Manizales también se acogió el Decreto nacional 491 de 1904, por el cual se reglamentó el Decreto departamental 99 de 1906. Estas disposiciones tenían como objetivo mejorar la calidad educativa al establecer la obligatoriedad del título normalista para ejercer la enseñanza en las Escuelas Normales, aunque con excepciones basadas en motivos político-religiosos. En la práctica, la intención primaria de la ley no se cumplió, ya que prevaleció la buena conducta moral y la afiliación política o familiar de la solicitante al cargo sobre la idoneidad magisterial que se buscaba garantizar con la titulación.

Antes de la emisión del decreto, el sector católico y conservador en las zonas rurales y urbanas tenía la potestad de aprobar los nombramientos docentes, hecho que siguió ocurriendo después de que la ley dejara abierta la posibilidad de incorporar mujeres católicas no tituladas al magisterio⁴⁵. En consecuencia, ocho años después de sancionada la norma, el número de maestras normalistas no tituladas en la región mantuvo una marcada disparidad en comparación con las graduadas⁴⁶. Por ejemplo, en 1914 se registraron 391 maestras no tituladas frente a solo 43 tituladas, lo que demuestra una desproporción nueve veces mayor de no tituladas. Lo anterior indica que para la conformación del cuerpo magisterial femenino fue indispensable estar a favor de la militancia política y cristiana de la época. Esta posición aminoraba el recelo eclesiástico sobre la “ocurrencia impía de la educación femenina, una aberración moral comparada al negocio de la prostitución”⁴⁷, que pululaba en los sectores más ortodoxos, pero que gracias al modelo conservador cumplía con los fines sociales deseados.

⁴⁴ Jhon Jaime Correa Ramírez, “Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950): un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica” (Tesis Doctoral), Universidad Tecnológica de Pereira, 2014, 33-34.

⁴⁵ La investigación de Carlos Valencia sugiere que, ante la escasez de maestras tituladas, las elites optaron por contratar mujeres católicas no graduadas con educación básica para enseñar. Carlos Hernando Valencia, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX* (Manizales: Colección Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA, 2006).

⁴⁶ Yésica Paola Montes y Nilce Vieira Campos Ferreira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”, *Educação* 42, n.º 1 (2017): 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>

⁴⁷ Antonio Caballero, “La hegemonía conservadora”, en *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*, (Bogotá: Editorial Crítica-Ministerio de Cultura-Biblioteca Nacional de Colombia, 2018).

Dentro de los requisitos de ingreso a la escuela normal, la señorita aspirante a alumna-maestra debía tener cumplidos los 12 años, demostrar ser una buena cristiana, poseer conocimientos básicos de instrucción primaria, contar con un certificado de buenas costumbres y gozar de buena salud. Para solicitar una beca de estudio, también debía acreditar condición de pobreza y aprobar satisfactoriamente un examen sobre conocimientos elementales en lectura, escritura, aritmética, religión, castellano y geografía.

Por otro lado, las mujeres interesadas en ser contratadas como maestras debían tener un mínimo de 15 años y participar en un concurso público a nivel municipal para demostrar su idoneidad después de completar 4 años de educación normalista. En caso de ser preseleccionadas, necesitaban obtener el aval de la Junta de Inspección Escolar Municipal, el prefecto de la provincia, tres institutores reconocidos y el testimonio de una persona respetada con experiencia educativa en las escuelas normales. Se prefería contratar a maestras graduadas, aunque bastaba con ser buenas cristianas y aprobar una prueba pedagógica elemental.

A los aspirantes varones se les exigía cumplir los mismos requisitos que a las candidatas a maestras, pero con la diferencia de tener al menos 17 años. Una vez que accedían al puesto, ambos sexos quedaban sujetos a las juntas escolares de inspección local, cuya principal función era vigilar y controlar la conducta moral. Sin embargo, se hacía mayor hincapié en la conducta femenina, tanto en la esfera pública como en la privada⁴⁸, puesto que las actuaciones de la maestra eran ejemplo por seguir. La conducta ejemplar correspondía con los ideales de feminidad mariana, un modelo parametrizado que representaba la función cuasievangelizadora con la que se formaba a las normalistas.

Las alumnas maestras demostraron compromiso con la enseñanza infantil y la transmisión de valores cívicos que combatían la pereza, entendida como un defecto de la degeneración de la raza que impedía el progreso social y la proliferación de los males sociales como la delincuencia en una ciudad orgullosa de su origen “blanco azucena”. Por lo que se esperaba de ellas la capacidad de

⁴⁸ Gloria Bonilla Vélez, *La mujer en la prensa de Cartagena de Indias 1900-1930* (Cartagena: Universidad de Cartagena, 2011).

promover mediante la instrucción pública los bienes materiales, patrios y morales asociados a su naturaleza femenina educadora.

En medio de las presiones político-religiosas, proliferaron las escuelas de señoritas y de varones con sus respectivas escuelas anexas. La Escuela Normal de Institutores fue impulsada por el gobernador Alejandro Gutiérrez, mientras que la de institutoras⁴⁹ abrió sus puertas gracias al general Ramón Jaramillo en el marco de la conmemoración del Centenario de Independencia Colombiana, momento glorioso para acentuar los triunfos del partido de Gobierno en todas las ciudades mediante este modelo de educación cívica.

La primera sede de la escuela normal femenina funcionó en un internado amplio y relativamente higiénico en el barrio San José, que funcionó durante 28 años antes de ser trasladada a la Avenida Santander⁵⁰. La normal inició labores con la contratación de una directora, una subdirectora, 7 maestras, la aceptación de 43 alumnas-maestras, 35 becadas por el Gobierno de Caldas y 5 supernumerarias, y con 80 alumnas matriculadas en la escuela anexa⁵¹ con un plan de estudios organizado en 4 años de manera progresiva, que respondía a procedimientos metodológicos modernos como “la enseñanza intuitiva para tratar de superar los procedimientos mecánicos considerados viciosos por dejar en completa inoperancia el desarrollo del pensamiento”⁵², en el que residía el método de Pestalozzi que hizo de los maestros instructores del civismo cristiano.

El plan de estudios determinó lo que se podía enseñar bajo supervisión escolar de la junta de instrucción pública interesada tanto en contenidos como en el método pedagógico moderno. El pènsum inicial de dos años en la escuela femenina reglamentó las materias de Religión, Catecismo Mayor de su Santidad Pío X, Lectura Mecánica, Ideológica y Estética, Caligrafía combinada con Dibujo Lineal, Gramática Elemental, Aritmética Elemental, Geografía de Colombia, Urbanidad y Gimnasia y en el segundo estudiaron Religión e Historia Sagrada, Lectura Estética, Gramática de segundo curso, Geografía Universal, Composición combinada con Ortografía, Caligrafía

⁴⁹ Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, “Origen de las Escuelas Normales en el departamento de Caldas”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 47-70, <https://doi.org/10.19053/01227238.4365>

⁵⁰ Alexandra Serna, “Lecciones aprendidas”, *La Patria*, Manizales, lunes 20 de junio de 2011, 9.

⁵¹ María Aracelly López Gil, *La práctica pedagógica en la formación de normalistas* (manizales: Editorial Manigraf, 2010).

⁵² Carlos Valencia, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. (Manizales: Colección Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA, 2006), 111.

combinada con Dibujo Lineal, Pedagogía Teórica y Práctica, y Urbanidad. Luego, en 1912, se reformó el pènsum nacional a cuatro años y nuevamente en 1917 se extendió a 6 años.

Durante el Gobierno departamental de José Villegas, en 1916 surgió gran preocupación por la baja calidad de la educación relacionada con la falta de maestros idóneos, lo que llevó a emitir reglamentaciones e intervenciones que buscaban solucionar el problema. En 1922, la crisis fiscal nacional produjo la desfinanciación de estas instituciones; sin embargo, la administración departamental asumió los costos escolares con tal de no entorpecer el desarrollo local. Por tal razón, la junta departamental modificó el pènsum recargado e incorporó materias de ciencias básicas luego de cuatro décadas de régimen estatal⁵³.

Las primeras directoras de las escuelas normalistas, Dolores Escobar de Restrepo (1910-1912), Carolina Calle de López (1912-1913), Concepción Ruiz de Arango (1913) y Margarita Arbeláez Gómez (1914-1933)⁵⁴, demostraron competencia pedagógica y cualidades morales para desempeñar el cargo pedagógico administrativo acorde al ideal de mujer manizaleña y su compromiso con la familia cristiana. Desde 1912 hasta 1917, maestras y maestros, a través de las distintas asignaturas, transmitieron fervientemente los valores del Evangelio y las buenas costumbres en esta institución.

La asignatura de Pedagogía Teórica en 1912, por ejemplo, se instruyó conforme al texto guía *Elementos de pedagogía* de Martín Restrepo, “bajo un sano sistema pedagógico en el que la cruz de la pedagogía moderna debía sopesarse con la eficacia de la pedagogía cristiana”⁵⁵. Y otros, que se creen que llegaron a las escuelas normales del país, como *Pedagogía doméstica* y *Pedagogía de párvulos*, que describen los fines físicos, morales e intelectuales de la educación moderna en la que la maestra amorosa, dada su naturaleza maternal, enseña y corrige a la niñez para que asuma los futuros roles sociales. Por su parte, la cartilla *La citolegia colombiana*⁵⁶ de Restrepo, para enseñar a leer y escribir, fundada en los preceptos de la moral evangélica y otros conocimientos

⁵³ *Ibid.*, 146.

⁵⁴ “Galería de directoras” Archivo Historial Escuela Normal Superior de Manizales, Caldas, 15 de julio de 1960.

⁵⁵ Absalón Jiménez Becerra, “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 245-269. <https://doi.org/10.19053/01227238.7578>.

⁵⁶ Martín Restrepo, *La citolegia colombiana* (Bogotá: Imprenta Eléctrica, 1912).

cardinales⁵⁷, fue reeditada continuamente desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Su importancia radicaba en que cumplía con uno de los principales propósitos establecidos por la Regeneración y continuado por la hegemonía conservadora: enseñar una sola lengua⁵⁸.

En 1912, las asignaturas de Historia tenían dos enfoques articulados. Por un lado, se impartía la Religión e Historia Sagrada con base en el “El Catecismo Mayor de su Santidad Pío X”, el cual contenía lecciones doctrinales⁵⁹ que apelaban a la memorización de aspectos religiosos, festividades e historia de la religión católica. Por otro lado, se enseñaba *La historia colombiana* de Jesús Henao y Gerardo Arrubla, que destacaba a los próceres de la patria como los libertadores, la Pola y al sector eclesiástico.

El plan de estudios para señoritas también incluía materias destinadas a enseñar habilidades consideradas tradicionalmente femeninas según los roles de género de la época, como los oficios de aguja, la Economía Doméstica, Calistenia y Gimnasia de Salón. A diferencia de los varones, quienes aprendían nociones más avanzadas de Geometría y Álgebra, Agrimensura, y Ejercicios Militares y Calisténicos que los prepararían para la vida militar⁶⁰, a las mujeres las educaban para el hogar, la escuela o el monasterio. En última instancia, podían enfrentarse a la opción menos deseable del trabajo en las fábricas, una ocupación poco recomendable. La diferencia en el currículo respondía a los valores asignados a cada sexo y al rol que se esperaba de ambos en la vida pública y privada.

Así, los contenidos, el método, las normas de conducta, las barreras de acceso y permanencia, los sacrificios personales y sociales caracterizaron la implementación de la Ley de Uribe en Manizales, cuyo propósito obedeció al proyecto educativo dominante que fomentaba la firmeza en la orientación escolar, la sumisión y generosidad en los corazones del buen cristiano, el modelo de

⁵⁷ Aluden a las cuatro virtudes morales principales: prudencia, fortaleza, justicia y templanza, adoptadas por el cristianismo con base en las virtudes cardinales propuestas por Platón.

⁵⁸ María Martínez-Atienza, "Gramatización, canon y series textuales en la Colombia del siglo XX: la gramática de la lengua castellana de Martín Restrepo Mejía", *Lingüística* 39, n.º 1 (2023): 71-95. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230004>

⁵⁹ En el tercer artículo de la doctrina “De la Iglesia docente y de la Iglesia discente o enseñada” se transfiguran el obispo, el papa y demás ministros de la Iglesia en docentes que tienen la autoridad de enseñar el Evangelio que salva de la condena eterna.

⁶⁰ Carlos Valencia, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio*.

obreros, la obediencia, la valentía en los soldados, y la dedicación y sacrificio en las mujeres hogareñas, abnegadas y serviles a Dios, la patria y los hombres.

En este contexto, la maestra sufrió la tensión de responder tanto al sector eclesiástico como al productivo. Esta ambigüedad encarnó una feminidad híbrida fundada en los roles tradicionales de género y la práctica de métodos intuitivos y teorías pedagógicas modernas como las de Pestalozzi, Froebel y Herbart, todo bajo el ojo vigilante de la Iglesia. Para ella, la escuela ofrecía un espacio de vida alterno al hogar y al claustro, que para bien o para mal, la hizo responsable y partícipe del desarrollo social y económico de una ciudad empecinada en que todos sus habitantes remaran hacia el mismo lado: la pujanza, el civismo, la cultura y el progreso.

En la Escuela Normal de Institutoras, maestras y directoras contribuyeron a que los fines sociales de la educación normalista femenina guardaran correspondencia con la normativa vigente, que establecía un régimen interno conservador avalado socialmente. Dicho régimen, notoriamente católico y ortodoxo, se tradujo en los contenidos que estructuraron los planes de estudio y establecieron un método pedagógico moderno adaptado a la religión. Pese a los sesgos de género, en Caldas el compromiso demostrado convirtió a la maestra normalista en una figura clave para alcanzar el desarrollo social y cultural anhelado, auspiciado por el desarrollo económico de la ciudad.

No obstante, las maestras no gozaban del derecho al voto ni disfrutaban de libertades básicas como frecuentar lugares públicos restringidos para una buena mujer o romper con las buenas costumbres cristianas. Esta contradicción es un reflejo del proyecto civilizador republicano que miraba hacia el futuro del país, pero con un sentido de modernidad católica que lo mantenía anclado al pasado, como bien lo expresa la paradoja del republicanismo debatida por los estudiosos de la historia nacional⁶¹.

Encuentros y desencuentros en el contexto formativo en Manizales y Cartagena

⁶¹ Tomás Barrero, “La paradoja del republicanismo”, en *La hegemonía conservadora*, editado por Rubén Sierra Mejía (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018), 17-43.

Aunque existía un marco legal común, los contextos geográficos, étnicos, económicos, culturales y sociopolíticos condicionaron la implementación de la política educativa generando así divergencias en los ejes analizados en el artículo: fines sociales de la educación femenina, regímenes internos y externos y planes de estudios y métodos.

En lo relativo al primer eje, los fines sociales de la educación femenina, se observa que la escuela normal femenina, como parte del proyecto político conservador, facilitó la inserción controlada de la mujer dentro de lo público bajo la supervisión estatal y eclesiástica. La educación buscó que estas asumieran su nuevo rol en una sociedad cambiante sin apartarse de los valores del ideal mariano. Las maestras y directoras se convertían así en transmisoras de dichos principios.

En ambas ciudades se fijaron requisitos estrictos para regular la cesión de becas. Las señoritas que deseaban obtener una beca debían demostrar que gozaban de una salud robusta, no manifestar defectos orgánicos, tener la edad mínima requerida, tener vocación, conocimientos elementales y presentar conducta irreprochable⁶². Cabe mencionar que en Cartagena ser pobre condicionaba a las familias afectadas a hacer esfuerzos económicos que no podían asumir, como comprar uniformes escolares o, en caso de vivir en barrios extramuros, alimentarlas y poder pagar transporte público. Estos gastos no los cubría la beca recibida. Por ejemplo, una causa común de ausentismo escolar se atribuye a la situación de pobreza extrema en la que vivían algunas estudiantes, ya que sus familias no podían garantizarles las condiciones básicas necesarias para asistir regularmente a la escuela, especialmente si vivían lejos del centro educativo⁶³.

La operación de las escuelas estaba basada en directrices de carácter nacional y de obligatorio cumplimiento. Los términos de contratación de las maestras eran los mismos, como exigencia del diploma para acreditar formación docente, y, de no haberla, acreditar buenas conductas, profesión de fe católica y conocimientos básicos y familiaridad con métodos pedagógicos. No obstante, las condiciones económicas en cada contexto no eran las mismas y, por ende, la implementación del modelo educativo era diferente. Es cierto que, a inicios del siglo XX, ambas ciudades experimentaron una relativa prosperidad económica. Mientras Cartagena restablecía poco a poco

⁶² Biblioteca Banco de la República (BBR), *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 24, n.º 2, tomo XXIV; Decreto n.º 131 de 2 de febrero de 1909, art. 49.

⁶³ BBC, Registro de Bolívar, n.º 2632 de 20 de octubre de 1906, folio 458.

su actividad portuaria, Manizales dejaba de ser una pequeña ciudad de la colonización antioqueña para convertirse en una capital moderna, una transición facilitada por el crecimiento de la industria cafetera en la región⁶⁴. Gracias al auge del café, Manizales experimentó condiciones económicas más estables que Cartagena, al menos durante las dos primeras décadas del nuevo siglo. Esto le permitió invertir una buena parte del gasto público en obras de infraestructura, incluyendo la construcción de planteles educativos. La situación en Cartagena era más precaria. No era extraño que las escuelas de la ciudad no abrieran al inicio de un periodo académico o que fueran clausuradas debido a la falta de recursos para su funcionamiento. De hecho, para 1916, el departamento de Bolívar tenía el menor porcentaje de alumnos matriculados en la República, aún por debajo de las intendencias y los territorios de colonización reciente⁶⁵.

A nivel departamental, en Caldas, el número de maestras era casi nueve veces superior al de Bolívar en 1916. Esto pudo ser el resultado del mayor número de escuelas normales creadas en Caldas y del apoyo de las elites conservadoras a la educación femenina en función de un bien común, algo menos visible en Cartagena. La Escuela Normal de la ciudad en esa época no tenía instalaciones propias para adelantar su labor y seguía funcionando en casas arrendadas con gran esfuerzo por parte de sus maestros y administrativos. Mientras tanto, en Manizales, las escuelas contaban con locales propios y eran parte de una visión de ciudad que contemplaba la educación femenina como un proyecto necesario⁶⁶.

En Cartagena, el Decreto nacional 491 de 1904 se reglamentó mediante el Decreto 144 de 1 de abril de 1905, expedido por la Gobernación de Bolívar⁶⁷, el cual explicitaba que la eficacia y el cumplimiento de la normativa tenían lugar si las condiciones económicas departamentales lo permitían. Lamentablemente, la situación económica no parecía mejorar y, dos años después (en el año 1906), generó la renuncia de la subdirectora de la normal y la directora de la anexa. También

⁶⁴ Jenny Lozada Castellanos, “Desarrollo económico, modernización y cambio demográfico: aportes para la historia social de Manizales, 1900-1940”, 80-88.

⁶⁵ Lorena Guerrero y Raúl Román, “Entre sombras y luces: la conmemoración del centenario de la independencia de Cartagena, modernización e imaginarios de ciudad”, *Memorias, Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano*, 8, n.º 14 (2011): 131-132.

⁶⁶ *Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1918* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1918).

⁶⁷ BBC, Registro de Bolívar n.º 2632.

faltaron recursos humanos, como la maestra de música y los aseadores, así como insumos físicos, que habían sido costeados por la directora, circunstancias ajenas al caso de Manizales.

Con relación al segundo eje –los regímenes internos y externos– queda claro que ambas escuelas en el primer tercio del siglo XX acataron, en lo posible, las normativas establecidas por el Gobierno nacional y las directrices emitidas por los departamentos para su correcto funcionamiento. La Normal de Institutoras de Cartagena, a pesar de que aventajaba a la de Manizales con 28 años de servicio, tuvo mayores dificultades para mantenerse a flote, aun en los periodos más estables, debido a la desfinanciación nacional y local que padeció en la primera década del siglo XX. Esto afectó el desarrollo de los planes de estudio y la contratación de maestros, la compra de mobiliario y recursos didácticos necesarios para la enseñanza, situación que no sucedió en Manizales.

En ambas ciudades, el funcionamiento de las escuelas estuvo supeditado a los intereses regionales de los sectores dominantes religiosos y conservadores, a pesar de las divergencias en cada contexto; en Cartagena reinaba una sociedad de tradición colonial y en Manizales una moderno-conservadora. En las dos predominó el culto a la herencia hispana, representada en la religión, la lengua y la cultura, y la educación se orientó hacia el cultivo y la reafirmación de esos lazos históricos con España. Esto estaba en sintonía con el ideario de identidad nacional defendido por la hegemonía conservadora⁶⁸. Los habitantes de Manizales construyeron su identidad en torno a una idea de blanquitud asociada al mito de la raza antioqueña. Esta, a su vez, estaba asociada a un conjunto de valores como el amor al trabajo, la vocación para el emprendimiento y el cumplimiento de los compromisos⁶⁹. Estos elementos más específicos también orientaron la práctica pedagógica en la ciudad. En el caso de Cartagena, la educación igualmente contribuyó a la promoción de los valores relacionados con la herencia hispana. No obstante, su composición demográfica, caracterizada por el predominio de una población negra y mulata, no permitió una identificación tan explícita con la blanquitud como la que existía en Manizales. Por el contrario, la educación,

⁶⁸ Felipe Gracia Pérez, *Hijos de la madre patria: el hispanoamericanismo en la construcción de la identidad nacional colombiana durante la Regeneración (1878-1900)* (Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, 2011), 71.

⁶⁹ Nancy Appelbaum, “*Dos plazas y una nación: raza y colonización en Riosucio, Caldas, 1846-1948*” (Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007), 27.

aun durante la hegemonía conservadora, permitió la formación temprana de una élite intelectual negra y mulata que cuestionaría las barreras impuestas por las visiones racializadas de la época⁷⁰.

Finalmente, en cuanto al tercer eje –planes de estudios y métodos– había una coincidencia en el manejo de la teoría de los métodos pedagógicos en la enseñanza primaria y su aplicación práctica⁷¹. El método oficial pestalozziano, conocido como objetivo o intuitivo, introducido por el presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez a modo de recurso para mejorar la enseñanza de la gramática y aritmética⁷², y que tenía un claro enfoque cristiano moral, estaba vigente en ambas ciudades. En Cartagena se aplicó a través de las lecciones de cosas en todas las instituciones educativas de la ciudad. En el caso de Manizales fue puesto en marcha como enseñanza intuitiva. Cabe anotar que, dadas las condiciones de algunas escuelas, y para facilidad de maestros no titulados, se continuó aplicando la enseñanza memorística.

Conclusión

Es claro que en ambas ciudades la educación femenina tuvo una valoración distinta a nivel social, lo cual se aprecia en las condiciones económicas y la gestión política de sus dirigentes. En Manizales, la educación femenina recibió un fuerte respaldo por parte de la élite caldense, que la consideraba esencial para el desarrollo del proyecto de ciudad en un contexto de florecimiento cultural y social. Desde sus inicios, la escuela de maestras encontró un entorno favorable, pues fue parte integral de un proyecto de civilidad que reflejaba los intereses y valores de una amplia parte de la población, caracterizados por una religiosidad, un ideario de blanquitud, una inclinación ideológica hacia lo hispano y lo europeo, en la misma línea de los ideales estatales de la época.

A partir del análisis adelantado es posible afirmar que el papel social de la educación femenina en ambos contextos, además de formar maestras competentes para la enseñanza y dirección de las escuelas primarias de niñas, fue modelar niñas que se identificaran con roles y representaciones sociales coherentes con el ideal femenino blanco, maternal, hogareño y servil cristiano. Esto

⁷⁰ Francisco Flórez Bolívar, *La vanguardia intelectual y política de la nación* (Bogotá: Editorial Planeta, 2023), 159-173.

⁷¹ MEN, *Educación Colombiana. Tomo 1* (Bogotá: MEN, 1959), 9. La reglamentación del método se halla en el Decreto n.º 491 de 1904, que detalla el libro.

⁷² Saldarriaga Vélez, “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930”, 46.

explica por qué fue mejor recibido y respaldado en Manizales, donde este ideal era hegemónico. Tuvo menor acogida en Cartagena, donde muchas alumnas-maestras provenían de los sectores marginales y de las provincias departamentales con una proporción significativa de personas mestizas, negras y mulatas en condición de pobreza. Esa menor acogida, probablemente tenga que ver con la falta de gestión o voluntad política de sus dirigentes, pero lo que sí es claro es que la ciudad, en comparación con el desarrollo social y económico de Manizales, no estaba en igualdad de condiciones para invertir de manera proporcional en un proyecto educativo como el de la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena. De todos modos, las alumnas-maestras de Cartagena, indistintamente de su origen o estatus, se vieron compelidas a aceptar un proceso de blanqueamiento cultural con tal de tener proyectos de vida distintos al de esposa, madre, misionera o monja.

También podemos concluir que las normalistas manizaleñas experimentaron menos tensiones en comparación con sus contrapartes en Cartagena, ya que el modelo femenino mariano era familiar tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Esto significaba que la educación doméstica y moralizada que predominó durante la hegemonía conservadora condicionó a su vez el entorno social cotidiano.

En Cartagena, todas las dificultades vividas por las maestras apuntan a que la educación de la alumna-maestra dependió de la favorabilidad de las condiciones económicas de sus familiares o del desarrollo económico local. No se puede afirmar que la diversidad étnica y la sectorización de la élite política local tengan responsabilidad directa en la desfinanciación de la educación de la normalista o, en su defecto, en la puesta en marcha de la política educativa. Se requieren nuevas investigaciones que puedan explorar estas realidades o profundizar en otros factores que complejizaron el panorama vivido por las aspirantes a maestras en este y otros momentos históricos de la ciudad.

Contribución de los autores:

Luis Reyes Castellar : investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); Orlando Deavila Pertuz : conceptualización, escritura (borrador y original); Lais Mantilla Escalante: conceptualización, escritura (borrador y original)

Financiamiento

Sin financiación

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Acevedo Puello, Rafael Enrique. “Escuelas y políticas educativas en la provincia de Cartagena entre 1903-1919”. *El Taller de La Historia* 3, n.º 3 (2014): 109-35. <https://doi.org/10.32997/2382-4794-vol.3-num.3-2011-667>

Acosta, Felicitas. “Relaciones entre historia de la educación y educación comparada: nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación”. En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, coordinado por Nicolás Arata y Pablo Pineau. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.

Arostegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Editorial Crítica, 1995.

Appelbaum, Nancy. *Dos plazas y una nación: raza y colonización en Riosucio, Caldas, 1846-1948*. Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007.

Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*. Tunja: Editorial UPTC, 2004.

Barrero, Tomás. “La paradoja del republicanismo”. En *La hegemonía conservadora*, editado por Rubén Sierra Mejía, 17-43. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018.

Bonilla Vélez, Gloria. *La mujer en la prensa de Cartagena de Indias 1900-1930*. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2011.

Caballero, Antonio. “Capítulo IX, La Hegemonía Conservadora”. En *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia, 2018.

Constitución Política de 1886. Título III. De los derechos civiles y garantías sociales, art 41. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153

Correa Ramírez, Jhon Jaime. “*Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950): un análisis comparativo entre sus Sociabilidades, Visiones de Ciudad y Cultura Cívica*”. Tesis de Doctorado, Universidad Tecnológica de Pereira, 2014.

Decreto n.º 88 del 19 de marzo de 1875, por el cual se crea la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena y la anexa. *Diario de Bolívar*, n.º 1086, 18 de marzo de 1875.

Decreto n.º 491 del 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811>

Decreto n.º 692 del 27 de junio de 1908, por el cual se reorganiza la Escuela Normal de Institutoras. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1147784>.

Decreto n.º 131 del 2 de febrero de 1909, por el cual se organizan las Escuelas Normales de Institutores e Institutoras existentes y se crean otras. Art. 6, requisitos para las becas. *Revista de Instrucción Pública*, tomo XXIV.

Decreto n.º 670 del 6 de agosto de 1912, por el cual se señalan textos para las Escuelas Normales. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Bogotá, 1912.

Decreto n.º 86 del 26 de enero de 1910, por el cual se decreta la apertura de la Escuela Normal de Institutoras en Caldas. *Gaceta Departamental* n.º 4463, 1919, Manizales.

Echeverri, Jesús Alberto. *Santander y la instrucción pública*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, 1989.

Espinosa Gabriel. *La cuestión de la raza y la unión colombiana*. La Victoria: Imprenta del Estado, 1911.

Flórez Bolívar, Francisco. *La vanguardia intelectual y política de la nación*. Bogotá: Editorial Planeta, 2023.

Gracia Pérez, Felipe. *Hijos de la madre patria: el hispanoamericanismo en la construcción de la identidad nacional colombiana durante la Regeneración (1878-1900)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, 2011.

Helg, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987.

Jaramillo Jaramillo, Juliana. “La propuesta conservadora frente al proyecto educativo del liberalismo radical: la defensa de una educación católica a través de la prensa y las asociaciones”. *Historia y Sociedad*, n.º 30 (2016): 291-319. <https://doi.org/10.15446/hys.n30.48716>

Jiménez Becerra, Absalón. “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 245-269. <https://doi.org/10.19053/01227238.7578>

Ley Orgánica de Instrucción Pública, 26 de octubre de 1903. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188>

Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder. “Origen de las escuelas normales en el departamento de Caldas”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 47-70. <https://doi.org/10.19053/01227238.4365>

López Gil, María Aracelly. *La práctica pedagógica en la formación de normalistas*. Manizales: Editorial Manigraf, 2010.

Lozada-Castellanos, Jenny Norela. “Desarrollo económico, modernización y cambio demográfico: aportes para la historia social de Manizales, 1900-1940”. *Revista Eleuthera* 23, n.º 2 (2021): 79-100. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.5>

Martínez-Atienza, María. “Gramatización, canon y series textuales en la Colombia del siglo XX: La gramática de la lengua castellana de Martín Restrepo Mejía”. *Lingüística* 39, n.º 1 (2023): 71-95. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230004>.

Martínez Boom, Alberto y Alejandro Álvarez Gallego. “La educación en las constituciones colombianas”. *Revista Educación y Cultura, FECODE*, n.º 12 (1991): 8-18.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Educación colombiana. Tomo 1. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación Nacional en las ramas de Primaria, Normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general 1903 a 1958*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.

Montes, Yésica Paola y Nilce Vieira Campos Ferreira. “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”. *Educação* 42, n.º 1 (2017): 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>

Ospina Cruz, Carlos. “Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930)”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 65 (2013): 341-366.

Ospina Cruz, Carlos Arturo y Andrés Klaus Runge Peña. “Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 43, n.º 2 (2016): 215-241. <https://doi.org/10.15446/achsc.v43n2.59078>

Quiceno, Humberto, Sáenz Javier y Luis Vahos. “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX*, compilado por Olga Lucía Zuluaga G. y Gabriela Ossenbach S. Bogotá: Magisterio, 2004.

Resolución n.º 1 del 26 de enero de 1910, por la cual se adjudican becas para la Escuela Normal de Institutoras en Manizales. *Gaceta Departamental*, Manizales, 1910.

Reyes Castellar, Luis. “*La Escuela Normal: una tradición formativa, 1848-1900*”. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010.

Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales. "Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación". En *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal, 37-48. México: Planeación Educación y Asesoría, 2010.

Ruiz, Guillermo. "La comparación en la investigación educativa". En *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal, 17-38. México: Planeación Educación y Asesoría, 2010.

Sáenz Obregón, Javier. "Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946)". *Revista Educación y Pedagogía* 7, (2015): 14-15.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23611>.

Saldarriaga Vélez, Oscar. "La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930". *Memoria y Sociedad* 5, n.º 9 (2011): 45-59.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7728>

Valencia, Carlos Hernando. *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Manizales: Colección Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA, 2006.

Velloso de Santisteban, Agustín. *Educación comparada (temas 1-10)*. Madrid: UNED, 2008.