

**MANUALISTICA FEMENINA:  
HISTORIAS Y ESCRITOS TRAS LAS CONSTRUCCIONES DE  
SUJETOS**

KATHERINE CHIVATA AVILA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2013

**MANUALISTICA FEMENINA:  
HISTORIAS Y ESCRITOS TRAS LAS CONSTRUCCIONES DE  
SUJETOS**

KATHERINE CHIVATA AVILA

Tesis para optar por el título de  
Magíster en Educación

Director  
Dixon Vladimir Olaya  
Línea Historia de la Educación  
Grupo Educación y Cultura Política

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2013

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma de jurado

---

Firma de jurado

Bogotá, 2013

## AGRADECIMIENTOS

Por ser parte en la formación de maestros y permitir la realización de este trabajo agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente a los maestros del programa de Maestría en Educación, por compartir sus conocimientos y ser guías en mi crecimiento intelectual. Especialmente al director de tesis el profesor Vladimir Olaya por su disposición para orientar mi proceso.

De manera muy especial a mi familia por ser soportes, estar a mi lado y no desfallecer a pesar de los infortunios.

*En memoria de Alcira, Isaac, Raúl y, especialmente, Adelia Salazar.*

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION .....	7
SUJETO EDUCADO Y MANUALES ESCOLARES EN EL CAMPO DE LA EDUCACION ....	18
<i>Campo, cultura política y manuales escolares</i> .....	19
<i>Campo intelectual de la educación y manuales escolares</i> .....	23
<i>Currículo, Manuales Escolares y Sujeto Educado</i> .....	26
<i>Currículum y Sujeto Educado</i> .....	27
<i>El Sujeto Educado</i> .....	28
MANUALISTICA EN COLOMBIA: UN COMPLEJO ENTRAMADO DE MIRADAS .....	34
Manualística Latinoamericana: Hacia la consolidación de un campo .....	36
Investigación manualística en el territorio Colombiano .....	39
<i>Políticas estatales y de producción</i> .....	42
<i>Ciudadanía, identidad, ideología e instrucción cívica</i> .....	43
<i>Concepciones, corrientes y discursos pedagógicos</i> .....	45
<i>Imágenes y representaciones sociales</i> .....	48
Mujeres en la Manualística Colombiana.....	49
<i>Acercamiento a la historia de la producción manualística femenina</i> .....	53
ENTRE EL HOGAR Y LA COSTURA: MUJERES Y MANUALES EN EL SIGLO XIX.....	56
<i>Esposas, modistas y buenas madres</i> .....	57
<i>El hombre-esposo como educador</i> .....	65
<i>Las labores del hogar</i> .....	68
<i>Sometimiento y obediencia</i> .....	69
<i>De mujeres, señoras y criadas</i> .....	70
<i>Entre adquirir conocimientos y rectificar los males</i> .....	71
<i>Colegios para labores propias del hogar</i> .....	72
DE LA COSTURA Y LA MORAL.....	77
A LA PURIFICACION DE LA RAZA .....	77
Soledad: historia y religión .....	78
<i>Del método deductivo al inductivo</i> .....	80
<i>Sobre las instrucciones</i> .....	83
<i>Sobre el conocimiento, la moral y los sentimientos</i> .....	84

Entre la Moral, la Higiene y la purificación de la raza .....	87
<i>Acerca de Cecilia y las cartillas</i> .....	90
<i>La purificación de “la raza”</i> .....	93
<i>La Felicidad atada a la escuela</i> .....	96
<i>La mujer escrita por mujeres</i> .....	97
PROFESORAS, POLITICAS Y HEREDERAS.....	100
<i>De maestros, formadores e intervención</i> .....	103
<i>El legado de la década</i> .....	108
El regreso al universo del hogar .....	109
El niño como protagonista .....	113
De herencia política y olvido .....	117
LAS MUJERES Y EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACION .....	122
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	128
ANEXOS.....	130

## RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACION RAE

<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Manualística femenina: Historias y escritos tras las construcciones de sujetos
<b>Autor(es)</b>	Katherine Chivatá Ávila
<b>Director</b>	Vladimir Olaya
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 137 pág.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Campo intelectual de la educación, sujeto educado, manuales escolares, cultura política, género, historia de la educación.

### 1. Descripción

La investigación se centra en el análisis de las características del perfil del sujeto educado presente en los manuales escolares elaborados por mujeres y la relación de éste con el currículo. Este abordaje permite a su vez, dilucidar el ingreso de las mujeres a la elaboración de manuales escolares; y a través de estos, conocer como es el ingreso de las mujeres al campo intelectual de la educación en el territorio colombiano. La investigación está relacionada con la historia de la educación y se abordó en tanto historia de la cultura, pues se concentró en el desarrollo de elementos culturales vinculados a relaciones sociales. Por medio de esta historia se puede captar la mediación simbólica, las prácticas a través de las cuales los individuos aprehenden y organizan significativamente la realidad social.

### 2. Fuentes

Acevedo, Josefa. (1948). Ensayo sobre los deberes de los casados. Imprenta José Cualla. Bogotá.

Acevedo, Josefa. (1957). Tratado sobre economía doméstica. Imprenta Bénard y Compañía. Bogotá.

Acosta Soledad. (1908). Catecismo De historia de Colombia. Imprenta Nacional.

Acosta, Soledad. (1908). Lecciones de Historia de Colombia. Imprenta Nacional.

Arboleda, Esmeralda. (1958). Guía del ciudadano. Bucaramanga. Imprenta del Departamento.

Arciniegas Mercedes, (1970). Prehistoria general de América y de Colombia: texto para el primer año de bachillerato. Bogotá. Cultural Colombiana

Barriga, Amalia y Barriga, Carolina. (1897). Nuevo Método de Modistería.

Bernal, Carmen. (1948). Historia de Colombia para a niños. Bogotá. Ediciones La Idea.

Bernal, Carmen. (1971). Cartilla mágica: 1° y 2° año de lectura. Bogotá. Ediciones La Idea.

Charry Cecilia. (1941). Nueva cartilla Charry: enseñanza simultánea de lectura y escritura; libro segundo/Justo Charry; actualizado por Cecilia Charry. Ed. Voluntad

Charry, Cecilia. (1968). Para los niños de Colombia: libro tercero de lectura. Bogotá. Editorial Voluntad.

Charry, Cecilia. S.F. Lecturas integrales. Libro cuarto de lectura. Bogotá. Editorial Voluntad.

Forero, Aurora y Arciniegas, Mercedes, (1971). Conozcamos a Colombia. Geografía Física y de Colombia. Texto para 4° año de Bachillerato, Bogotá. Editorial Bedout.

Gooding De Cárdenas Eva y Gooding Paulina. (1907). El escolar hispanoamericano. Enseñanza simultánea e inductiva de la lectura y la escritura. Bogotá. Imprenta Aranza.

Guerrero, María. (1956). Mi código 1o y 2o: moral, cívica, urbanidad y cooperativismo. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana.

Guerrero, María. (1956). Mi código 3°: moral, cívica, urbanidad y cooperativismo. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana

Guerrero, María. (1956). Mi código 4°: moral, cívica, urbanidad, cooperativismo y elementos de acción comunal. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana

Guerrero, María. (1956). Mi código: textos de moral, cívica, urbanidad, cooperativismo y elementos de acción comunal, 5o. grado. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana

Guerrero, María. (1960). El código del buen ciudadano. Libro primero. Educación cívica y social (ciclo básico nivel medio), texto de cívica urbanidad y cooperativismo. Bogotá. Editorial el voto nacional.



Gutiérrez, Luisa y Gutiérrez, Paulina. (1917) Tratado de corte abreviado. Bogotá. Imprenta. J. Casis.

Londoño, Inés. (1968). Pequeño Tratado de Urbanidad. Medellín. Editorial Bedout

Peláez Ofelia. (1968). Urbanidad para niñas. Editorial Voluntad.

Peláez Ofelia. (1971). Urbanidad para niñas: Desarrollo de los programas oficiales vigentes de primaria. Bogotá. Editorial Voluntad

Sánchez, Argemira. (1935). El buen ciudadano. Manual de cívica y urbanidad. Bogotá. Imprenta Oficial.

Sanín, Constanza y Sanín, Carmen. (1907). El lector colombiano: libro de lectura ideológica para el uso de las escuelas de la República. Bogotá.

### **3. Contenidos**

Los resultados de la investigación se presentan en cinco apartados acordes a las cuestiones que resultaron cardinales para ampliar las comprensiones sobre el objeto de investigación. El primero, da cuenta de la construcción teórica desde la cual se aborda la investigación; el segundo, presenta un contexto sobre el campo investigativo de la manualística, los últimos apartados presentan los hallazgos respecto a las historias de vida de las autoras, las condiciones sociales y culturales que posibilitaron su ingreso al campo intelectual de la educación y las características de los perfiles de sujeto educado presentes en sus manuales escolares.

### **4. Metodología**

El diseño metodológico respondió a una investigación de carácter cualitativo y se concentró en los discursos que subyacen a formas de organización social y cómo, a través de ellos, son moldeados los individuos. Todo lo anterior, sin desconocer, la interdependencia entre lo social y lo individual, comprendiendo los distintos planos de lo cultural y sus relaciones con lo social y con el poder.

Se partió de referentes conceptuales en torno a manual escolar, escuela y sujeto educado y como categoría de análisis la noción de campo planteada por Pierre Bourdieu y campo intelectual de la educación desarrollada por Mario Díaz. Así mismo, tuvo presente al género como categoría relacional y fue relacionado con roles socialmente construidos, comportamientos y actitudes que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres; es decir, las características diferenciadas que una sociedad asigna como propias para hombres y para mujeres. En este orden, la noción de campo, permitió pensar en términos relacionales y conocer posiciones de diferentes agentes en relación con el poder y la estructura objetiva de dichas relaciones.

Al tiempo, el Manual escolar, la escuela y el sujeto educado se interpretaron en términos relacionales. Específicamente, el manual escolar se ubicó como dispositivo de control ideológico y pedagógico al que no se le desconoció como herramienta didáctica, lugar de la memoria y objeto de consumo cultural masivo, que es elaborado por un agente del campo intelectual de la educación y que circula de manera preferente en la escuela, la cual, es un espacio de incidencia en los procesos de socialización política manifiesta en el aprendizaje de cierto tipo de relaciones sociales. Las mujeres autoras fueron concebidas como agentes y productoras de discursos en el campo intelectual de la educación el cual se interpretó como un subcampo de control simbólico. Para precisar el significado de discurso se partió del planteamiento de Jäger (2007) quien lo define como el fluir de todo el conocimiento social acumulado a lo largo de la historia, lo que coadyuva a crear las condiciones para la formación de sujetos.

## 5. Conclusiones

En Colombia la mujer comenzó a elaborar manuales escolares hacia finales del siglo XIX, siendo pioneras en este campo las hermanas Amalia y Carolina Barriga, quienes escribieron un manual con destino a la enseñanza de la costura titulado *Nuevo método de costura* (1897). Sin embargo, esta no fue la primer obra de autoría femenina que llegó a la escuela, pues años atrás dos trabajos realizados por Josefa Acevedo titulados *Ensayo de los deberes de los casados* (1848) y *Tratado de economía doméstica* (1868) creados como libros de lectura para el hogar, fueron utilizados en la escuela por indicación del Estado. Estos títulos permiten comprender los roles y las funciones asignados a la mujer en el siglo XIX, quien era ubicaba en el hogar y en el desempeño de funciones propias de éste como la costura, lecturas para la familia y consejos para la administración del mismo, todo lo cual fue fortalecido en la escuela. De esta forma, las mujeres que ingresaron a la producción manualística y a través de ella al campo intelectual de la educación lo hicieron en áreas que se consideraban afines a las funciones en las que se debían preparar y con un discurso que invitaba a su mantenimiento en el hogar, a quienes un hombre, padre o esposo, debía educar en y para la sumisión bajo la idea de la superioridad masculina.

Al intentar construir las historias de vida de las mujeres autoras de manuales escolares, se presentaron obstáculos generados por la falta de referencias sobre sus trabajos y vidas. Por ello, es posible describir sus nombres y trabajos en cuatro palabras: invisibles, anónimas, políticas e intelectuales, estas recogen las características de las mujeres que entraron en el terreno de la manualística. La producción manualística femenina reflejó el nacimiento de la mujer como intelectual en el campo de la educación en dos momentos: uno en el que el Ministerio de Instrucción Pública tomó los trabajos de Josefa Acevedo y los llevó a la escuela y otro cuando se elaboraron trabajos por mujeres normalistas, profesionales de la educación o que trabajaron como profesoras, trabajos con un enfoque dirigido a la pedagogía activa.

Después de la investigación, es posible plantear tres conclusiones: la primera, que los escritos de las mujeres son los trazos de un sujeto y de dos historias: la de la educación y la de las mujeres. La segunda, los retos quedan para trabajar desde la investigación

manualística y la tercera, la mujer puede plantear lo femenino desde ella.

La primera conclusión resulta al develar las características del sujeto educado, las cuales respondieron a un sujeto formado para la modernidad bajo los principios del escolanovismo, cuya finalidad de vida es la felicidad y ella se encontraba en la aplicación de los valores morales del catolicismo y en la escuela. Ser sujeto educado implicó estar ubicado en el lugar que a partir del siglo XX le corresponde al niño: la escuela, a través de ella se logra el progreso, pues la “ignorancia” o ser ignorante es el “pecado”, quien no va a la escuela está condenado al fracaso y a los “vicios”.

Queda como reto a la investigación manualística ubicar el nivel de alcance que tuvo la edición de los textos, es decir, su apropiación y utilización por parte de maestros y estudiantes. En segundo lugar, indagar en los textos escolares cómo se hace el manejo y exposición de los contenidos en relación a las directrices curriculares, especialmente mirar lo que ha sucedido después de la expedición de la ley general de educación y los lineamientos curriculares del MEN. Otro aspecto se relaciona con los autores de los manuales, entender cómo éstos a través de su formación, sus apuestas pedagógicas y políticas caracterizaron en campo de la educación. Así mismo, está el reto de mirar la incidencia de los manuales en la convivencia y la violencia política de nuestro país. Como tercera conclusión queda la deuda y el reto de plantear lo femenino desde la mujer, despojándose de las constelaciones discursivas que la crearon, le dijeron quién y cómo ser, mirarse a sí misma y decir que es lo femenino desde lo femenino. Finalmente, todas las líneas anteriores dieron cuenta del lugar de la mujer en el campo intelectual de la educación y de ella a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX en el territorio colombiano.

## INTRODUCCION

A continuación se presentan los resultados de la investigación en torno al ingreso de la mujer al campo intelectual de la educación en Colombia a través de la elaboración de manuales escolares y las características del perfil del sujeto educado presente en los mismos. Este trabajo rastreó una discontinuidad en un campo que para el siglo XIX era manejado por hombres: el campo intelectual de la educación, concentrándose en la ruptura a una tradición cultural en las relaciones de género: el ejercicio público de la escritura.

La investigación está relacionada con la historia de la educación y se abordó en tanto historia de la cultura, pues se concentró en el desarrollo de elementos culturales vinculados a relaciones sociales. Por medio de esta historia se puede captar la mediación simbólica, las prácticas a través de las cuales los individuos aprehenden y organizan significativamente la realidad social.

En este trabajo se partió de referentes conceptuales en torno a manual escolar, escuela y sujeto educado y como categoría de análisis la noción de campo planteada por Pierre Bourdieu y campo intelectual de la educación desarrollada por Mario Díaz. Así mismo, tuvo presente al género como categoría relacional, el cual desde Aristizábal “explica las relaciones entre mujeres y hombres, por un lado y, a su vez, explica las condiciones y características sociales, culturales, económicas y políticas de uno y otro género” (2007, P: 36). El género, en este sentido, está relacionado con roles socialmente construidos, comportamientos y actitudes que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres; es decir, las características diferenciadas que una sociedad asigna como propias para hombres y para mujeres; sin embargo, esta investigación no se puede entender como un estudio de género, lo tuvo presente como categoría relacional para desde allí pensar la manera en que se construye un sujeto educado y al tiempo la forma en que las escritoras de manuales ingresan al campo intelectual de la educación. En este orden, la noción de campo, permitió pensar en términos relacionales y conocer posiciones de diferentes agentes

en relación con el poder y la estructura objetiva de dichas relaciones, para desde allí intentar develar las tramas desde las cuales se ingresa en el campo en tanto mujer y se configura un tipo de sujeto educado.

Al tiempo, el Manual escolar, la escuela y el sujeto educado se interpretaron en términos relacionales, lo anterior dado que un manual se crea con la intención de circular en la escuela para intervenir sobre el sujeto educado. Específicamente, el manual escolar se ubicó como dispositivo de control ideológico y pedagógico al que no se le desconoció como herramienta didáctica, lugar de la memoria y objeto de consumo cultural masivo, que es elaborado por un agente del campo intelectual de la educación y que circula de manera preferente en la escuela, la cual, como plantean Herrera y Díaz (2001), es un espacio de incidencia en los procesos de socialización política manifiesta en los contenidos de enseñanza, las formas de participación y el aprendizaje de cierto tipo de relaciones sociales.

Las mujeres autoras fueron concebidas como agentes y productoras de discursos en el campo intelectual de la educación el cual se interpretó como un subcampo de control simbólico. Como agentes, las mujeres mediante la producción manualística legitimaron, delimitaron prácticas y generaron discursos pedagógicos, los que ejercieron poder porque transfirieron un saber con el que se nutrió la conciencia colectiva e individual.

Para precisar el significado de discurso se partió del planteamiento de Jäger (2007) quien lo define como el fluir de todo el conocimiento social acumulado a lo largo de la historia, lo que coadyuva a crear las condiciones para la formación de sujetos, aunque aclara que los discursos se caracterizan por ser desarrollados por seres humanos, transmitidos de persona en persona [...] intercambiados entre culturas, modificados a partir de nuevas luchas entre ellos [...] y constituyen la base desde la cual la realidad misma es alterada (Jäger, 2008: 509).

Los resultados de la investigación se presentan en cinco apartados acordes a las cuestiones que resultaron cardinales para ampliar las comprensiones sobre el objeto de investigación. El primer apartado da cuenta de la construcción teórica desde la cual se

aborda la investigación. El segundo, presenta un contexto sobre el campo investigativo de la manualística. Los últimos apartados presentan los hallazgos respecto a las historias de vida de las autoras, las condiciones sociales y culturales que posibilitaron su ingreso al campo intelectual de la educación y las características de los perfiles de sujeto educado presentes en sus manuales escolares.

La importancia de la investigación tanto para la historia de la educación como para la historia de la mujer, está dada en cuatro sentidos: en primer lugar; permite ampliar la comprensión sobre la producción intelectual femenina al develar los esfuerzos de algunas mujeres que desde mediados del siglo XIX rompieron con ciertas prácticas culturales e ingresaron al campo intelectual de la educación. En segundo lugar; aporta en el campo de la investigación manualística dando cuenta de algunas fuentes poco vislumbradas. En tercer lugar, puntualiza sobre las apuestas pedagógicas, políticas y culturales que en determinados momentos históricos atraviesan los procesos de enseñanza. Y finalmente, en cuarto lugar, la investigación permite visibilizar algunas pretensiones en la constitución de la subjetividad desde la educación mediante el análisis del sujeto educado.

El diseño metodológico respondió a una investigación de carácter cualitativo y se concentró en los discursos que subyacen a formas de organización social y cómo, a través de ellos, son moldeados los individuos. Todo lo anterior, sin desconocer, la interdependencia entre lo social y lo individual, comprendiendo los distintos planos de lo cultural y sus relaciones con lo social y con el poder.

Los interrogantes que guiaron la investigación se generaron a partir de la ruptura que realizaron las mujeres en el campo de la elaboración manualística en el siglo XIX, lo que generó una suerte de preguntas que se plantearon en torno a estas mujeres autoras, a su producción y a las características del perfil del sujeto educado presente en sus manuales y se organizaron en tres grupos, así:

- En torno a las autoras, además de preguntarse quiénes fueron, se buscó conocer qué condiciones académicas y sociales les posibilitaron elaborar manuales, qué relación

tenían con el campo educativo y qué funciones cumplieron ante la legitimación y construcción de discursos pedagógicos.

- Frente a la producción manualística se preguntó a qué áreas del saber iban dirigidos los manuales, si fueron aprobados por el Estado y la Iglesia, y qué funciones cumplía el manual escolar en torno a la legitimación o construcción de discursos pedagógicos.
- En torno al sujeto educado, se interrogó sobre el sujeto al que pretende llegar el manual y las suposiciones sobre el sujeto educado construidas a través de los manuales.

Responder estos cuestionamientos permitió resolver dos interrogantes centrales: ¿cuáles son las características del perfil de sujeto educado presentes en los manuales? y ¿cómo es el ingreso de la mujer al campo intelectual de la educación a través de la elaboración de manuales escolares?.

Como herramientas de investigación se elaboraron matrices de análisis a partir de las suposiciones planteadas por Lynn Fendler sobre el sujeto educado. Esta exploración se realizó en las siguientes etapas: caracterización del plano discursivo (manuales escolares), análisis de la estructura (hilo discursivo), análisis fino y análisis global del sector estudiado. Específicamente, se utilizaron dos matrices. Una primera sirvió para ubicar a las autoras, su vida y producción intelectual, ésta se estructuró en tres secciones: la primera conformada por datos generales (como nombre, lugar de nacimiento, vida laboral y estudios realizados); la segunda indaga por la relación con el campo de la educación, el campo político y la religión; y la tercera pregunta por sus publicaciones, escritos y en particular cómo y por qué llegaron a elaborar manuales escolares.

Para la construcción biográfica -de las autoras- se recurrió a publicaciones seriadas como periódicos y revistas a través de los cuales se rastrearon algunos datos de ellas. Específicamente las fuentes consultadas son: Periódico *El Tiempo*, *UN Periódico* y la

*Revista Letras y Encajes*; junto a estas publicaciones, las portadas de los manuales escolares arrojaron datos claves para la ubicación de la producción intelectual y manualística de las autoras; así como la página web “*Genealogías de Colombia*”.

La segunda matriz se concentró en el análisis de los manuales escolares y se organizó en tres secciones: una primera sobre datos generales del manual: título, autora, edición, editorial y año; una segunda sobre la producción: Área(s) a la(s) que va(n) dirigida(s), aprobación del Estado y la Iglesia y funciones del manual en torno a los discursos pedagógicos; y la tercera sección indagó las características del perfil del sujeto educado, específicamente se preguntó qué tipo, cómo o qué forma de intervención se le sugiere al profesor sobre el sujeto, cuál es la finalidad de la intervención del maestro, qué conocimiento constituye al sujeto educado, el manual concibe la racionalidad como constitutiva del sujeto educado y con posibilidades de abstracción, se concibe un sujeto educado capaz de razonar sobre sí mismo, se presentan pautas para ese razonar, se plantean propuestas diferentes según condiciones de género y se espera que el sujeto educado se gobierne a sí mismo para qué y cómo.

En síntesis, esta indagación tuvo la intención de conocer las mujeres autoras de manuales escolares y su producción manualística e intelectual; dilucidar algunas condiciones que posibilitaron el ingreso de la mujer a la elaboración de manuales escolares en Colombia y, finalmente, describir las características del perfil del sujeto educado presente en los manuales escolares de autoría femenina.

Esta investigación implicó una serie de supuestos teóricos que llevaron a la construcción del objeto y por supuesto del contexto y de los campos y lugares en los cuales se hallan las intersecciones de las apuestas y luchas de los actores. El trabajo partió de ubicar a la educación como un campo, la escuela y la producción manualística como lugares de éste y a las mujeres como agentes del mismo, teniendo presente que al elaborar manuales escolares las mujeres pautan su ingreso al campo intelectual de la educación generando una discontinuidad en un campo que -en el siglo XIX- es manejado por hombres, con lo cual crearon una ruptura a una tradición cultural en las relaciones de género como lo era el



ejercicio público de la escritura. Así, para la mujer escribir manuales escolares implicó un ejercicio que generó ingresos económicos para su manutención, pero además las llevó a otro lugar, al ejercicio público de la escritura, a romper con la tradición de sumisión e inferioridad y al mantenimiento de unos roles atados al hogar y a la vida privada, a legitimar, delimitar prácticas y generar discursos pedagógicos, a ser consideradas productoras de discurso, en general a ingresar al campo de la educación como agente del mismo, aunque ello, su ingreso al campo supuso, al tiempo, un modo de entenderse, una forma escribir y de pensar en relación a sí mismas, lo que deja entrever la constitución de unos hábitos, de un modo de comprender la escuela y la enseñanza .

## **SUJETO EDUCADO Y MANUALES ESCOLARES EN EL CAMPO DE LA EDUCACION**

Abordar el ingreso de la mujer al campo intelectual de la educación en Colombia a través de su producción manualística, requirió una serie de ubicaciones teóricas que permitieran la comprensión del contexto y los escenarios en los cuales se vislumbraron los aportes y las rupturas que ellas realizaron al campo. En coherencia con ello, esta investigación ubicó la educación como un campo de la cultura, la escuela como lugar de ese campo, el campo intelectual -de la educación- como un subcampo de éste, los manuales escolares como dispositivos y objetos de la cultura y las mujeres autoras como agentes del mismo.

Ubicar la escuela y los manuales escolares como lugares del campo de la educación y de la cultura, conlleva a su comprensión como espacios dinámicos, constituidos por fuerzas, capitales y agentes que luchan por la conservación o transformación de poderes y a su vez de capitales -culturales, simbólicos, etc.-. De esta manera, quienes dominan la educación y, en este caso concreto, la producción manualística, están en posición de desplegar diferentes estrategias para acrecentar sus capitales y garantizar su poder o su lugar de poder en el campo. En el caso colombiano, sobresalen como dominadores del campo de la educación: el Estado, la Iglesia y algunos intelectuales -la mayoría hombres-.

Los agentes y sus capitales luchan para que su sentido del mundo sea transmitido de manera exitosa a través de lugares como la escuela, la que contribuye para que tal sentido se convierta en una construcción mental de los sujetos, a su vez los ayuda a comprender la vida de los seres humanos y favorece la creación de respuestas para algunos interrogantes sobre la condición humana. También ayuda en la asignación de comportamientos, papeles, roles y modelos de ser hombre y mujer, como plantea Aristizábal: “esto se convierte en el capital simbólico que permite a los seres humanos, varones y mujeres, insertarse en el mundo de la cultura” (2007: 36). Ese capital se transmite a través de materiales como el manual escolar, lo que los convierte en dispositivos. Teniendo en cuenta lo anterior, a

continuación se analizan los elementos que ayudan a comprender el escenario y algunas dinámicas del campo.

### **Campo, cultura política y manuales escolares**

El concepto campo, abordado desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, debe entenderse como un espacio conformado por agentes, luchas y capitales, cuya dinámica reside en la configuración de su estructura, en la distancia entre las diferentes fuerzas que se enfrentan en él. Un capital específico confiere un poder sobre el campo, sobre los instrumentos materializados o incorporados de producción o de reproducción. Por ejemplo, los manuales escolares elaborados en torno a los intereses de determinados agentes tendrán un discurso interno en correspondencia con los mismos.

En un campo, la distribución de las fuerzas constituye la estructura del mismo y se basa en las regularidades o reglas -que definen su funcionamiento- y beneficios que en él se engendran. Ejemplo de ello, es el acceso a la educación o a la alfabetización, la cual permite poseer un capital y tener poder, como en el caso concreto abordado en esta investigación, puesto que poseer un capital cultural o estar alfabetizado le permitió a las mujeres en el siglo XIX transgredir los discursos basados en la inferioridad femenina los que generaban condiciones de discriminación y consideraban que el lugar de las mujeres se centraba en el hogar y las labores propias de éste, en estos discursos, el ejercicio de la escritura se consideraban impropio de los roles de la mujer.

La educación puede ser considerada un campo, en el sentido que Pierre Bourdieu (1979) diera a este término, pues comprende un conjunto de instituciones específicas construidas históricamente con unas reglas de funcionamiento propias, de ahí que constituya un sistema jerarquizado de disposiciones y posiciones en el cual los agentes se relacionan de manera permanente y dinámica. Dicho sistema tiene origen en la posición que una persona ocupa

en la estructura social y se fundamenta en lo que Bourdieu denomina *habitus*<sup>1</sup>. Estas disposiciones son interiorizadas por los agentes sociales desde la infancia y constituyen factores estructurantes de sus experiencias.

Un campo se define con base a un capital, entendiendo el capital como bienes y propiedades sociales, objetos de lucha y poder que dinamizan lo social. Así, el capital económico incluye los bienes de naturaleza económica, entre los cuales el dinero ocupa un lugar predominante; el capital social incluye los recursos y posibilidades actuales y potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones sociales, expresadas por intermedio de la pertenencia a grupos integrados por agentes que poseen propiedades comunes y que se relacionan por medio de lazos que posibilitan el intercambio de favores y servicios. El capital simbólico comprende todo cuanto genera prestigio y autoridad en los agentes que lo poseen. El capital cultural abarca el conjunto de productos o discursos que ponen en circulación la energía social. Este último tipo de capital puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado o interiorizado, que hace referencia al adquirido por el individuo en el seno de la familia u otra institución concreta; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales -cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, etc.-, huellas o realizaciones de teorías, problemáticas y demás; y finalmente, en el estado institucionalizado, como forma de objetivación particular que confiere al capital cultural las propiedades totalmente originales, tal como es el caso de los títulos.

Cada forma o estado de capital cultural posee una modalidad de adquisición y transmisión. Como *habitus*, el capital cultural aparece ligado fundamentalmente al cuerpo y supone, por ende, incorporación mediante la pedagogía familiar, sin que pueda ser delegado o transmitido por donación, compra o intercambio; en suma, debe ser aprendido por el individuo. El capital cultural objetivado puede ser transmitido en su materialidad en forma instantánea (herencia, donación, etc.); o puede ser apropiado por el capital económico, sin que su apropiación material implique necesariamente la apropiación de las especificidades que constituyen su carácter de capital cultural –por el hecho de comprar un

---

<sup>1</sup> Para Bourdieu *habitus* son las formas de percibir, pensar, sentir y obrar que generalmente escapan a la conciencia y a la voluntad.

libro no necesariamente se adquiere el conocimiento contenido en él-. El capital cultural institucionalizado confiere a su propietario un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente; el título escolar, por ejemplo.

La reproducción del capital cultural tiene lugar a través de la familia y el sistema educativo que constituyen cuerpos sociales articulados, producto de una historia colectiva que pretenden preservar y transmitir, por lo que son parte de una estrategia de reproducción del orden social; una estrategia que contribuye a la reproducción del capital cultural y a partir de éste a la reproducción del espacio social (Anguiano, 2007). Así, se puede acumular capital cultural en tanto se considere importante o valiosa la educación, de modo que las familias que valoran más la educación poseen mayor capital cultural, lo que les confiere una posición ventajosa que las distingue socialmente. En general, los agentes de un campo se caracterizan por hacer apuestas, disponer de triunfos, poseer un capital y jugar con unas reglas.

En este sentido, la producción manualística puede entenderse como lugar de luchas por la conservación o la transformación en la configuración de las fuerzas; además, sostiene y orienta las estrategias por las cuales los ocupantes de esas posiciones de poder buscan salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos. Dicho de otro modo, las estrategias de los agentes (autores de manuales, Estado, Iglesia y casas editoriales) dependen de su posición en el campo, parafraseando a Bourdieu, penden de la distribución del capital y de la percepción que se tiene del mismo en la medida que en un campo, los agentes y las instituciones luchan siguiendo las regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego con grados diversos de fuerza. Los que dominan están en posición de hacerlo funcionar en su provecho, aunque deben tener en cuenta las resistencias de los dominados.

La posesión de una serie de propiedades (para nuestro caso la alfabetización o formación académica) legitima el derecho de entrar en un campo. Para el caso específico, hombres y mujeres en la producción manualística.

Elaborar manuales escolares es un ejercicio propio del campo de la educación pues en él hay agentes y capitales con unas reglas de juego y unas apuestas, ante todo, de producción discursiva. El manual escolar no es una construcción neutral, es una construcción cultural, un lugar de discursos y posee claros objetivos e intenciones, no es un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discurso. Es, por el contrario, como plantea Mario Díaz, “un dominio discursivo-político que tiene efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso” (1999: 334). Retomando a Cárdenas, el manual escolar, termina por decir el qué, el cómo, el para qué, el cuándo se aprende o se adquieren determinados conocimientos, los cuales llevan al individuo a crear una imagen de su sociedad, a las manera de entender el mundo y entenderse a sí mismo en éste y dar respuestas a interrogantes ante la sociedad y sobre su condición de ser (2006).

La escuela es sin duda uno de los espacios predilectos del Estado y diversos sectores de la sociedad para la formación ciudadana, pues como lo plantean Herrera y Díaz “posibilita la inserción del individuo dentro de las formas de organización social y de participación política en las sociedades de las cuales forma parte” (2001: 67). En ella es posible transmitir e infundir prácticas, actitudes y valores participando del proceso de construcción de la realidad y del orden social establecido. Por ello juega un papel central en la construcción de la cultura política de un grupo, término que puede ser entendido como

el conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos (Herrera y Díaz, 2001: 67).

Es pertinente aclarar que, durante muchos años, la cultura política se ha asimilado, confundido o limitado con la cultura cívica, por lo cual la formación política de los sujetos se restringió a las relaciones con el Estado Nacional. Esto explica por qué la formación política en la escuela estuvo ceñida a la memorización de algunas fechas, actos y actores, con esto se creía abarcar y acabar la formación política de los sujetos. Así, la escuela no ha sido ni es un lugar neutral, el conocimiento aprendido en ella “constituye una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado que se

constituye mediante un proceso selectivo de énfasis y exclusiones” (Giroux y Flecha, 1994: 6).

De este modo, es posible comprender el papel mediador y de formación que juega la educación y la escuela en la construcción de las representaciones y las actitudes de los sujetos ante su grupo social; es decir, la escuela tiene fuerte incidencia en los procesos de socialización política. Al respecto, Percheron plantea que la incidencia sobre el conocimiento aprendido en la escuela y su representación de la cultura dominante, pueden observarse a través de tres tipos de registros: “uno relacionado con los contenidos de la enseñanza, otro con la iniciación en ciertas formas de participación y, un tercero, referido al aprendizaje de cierto tipo de relaciones sociales” (Percheron en: Burgos, 2009: 72). Esto conlleva la construcción de las representaciones y las actitudes de los sujetos ante su grupo social.

En suma, se puede inferir que la escuela es referida como lugar central en la formación de la cultura política de una sociedad, sin que pueda considerarse como un espacio cerrado o estático; por el contrario, presenta cambios que no son evidentes ni inmediatos sino lentos o de larga duración. En ella circulan materiales como los manuales escolares los cuales son producto de agentes del campo quienes poseen un capital cultural que les permite entrar en él.

### **Campo intelectual de la educación y manuales escolares**

Dentro del campo de la educación existen subcampos como el Campo Intelectual de la Educación, un subcampo de control simbólico; se trata de un conjunto de agencias y agentes especializados en los códigos discursivos que ellos dominan, que además “regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos y se ubican en lo que se ha llamado las nuevas profesiones que regulan el cuerpo, las relaciones sociales, sus contextos espaciales y proyecciones temporales” (Díaz, 1999: 338). Además, el Campo Intelectual de la Educación está constituido por posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre

categorías de agentes especializados en principios de comunicación dominantes y en la producción del discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas y más específicamente, “por la posición del intelectual (o intelectuales) en la estructura del campo intelectual de la educación” (Díaz, 1999: 341).

Los manuales escolares son lugares de discurso, puesto que son producto de un autor, un agente, un intelectual de la educación que posee un capital y realiza apuestas y lecturas, posee intenciones y está en medio de luchas por la hegemonía discursiva. Los autores de manuales escolares son entonces agentes del subcampo intelectual de la educación y el manual es un escenario de luchas por la hegemonía de diferentes grupos intelectuales, los cuales pugnan por el control de las posiciones y orientaciones discursivas; así como también es un escenario para la recreación de los conflictos del campo político. Los manuales, además son fuente de generación de las posiciones en la teoría, la investigación y la práctica educativa, y en la definición parcial de discursos y prácticas pedagógicas, a pesar de presentar cierta autonomía frente a las determinaciones o regulaciones externas.

El campo intelectual de la educación se interpreta como un subcampo de control simbólico en el que el manual escolar es un dispositivo de control ideológico y pedagógico que refleja las apuestas y luchas de diferentes agentes. Aunque el manual escolar es considerado un dispositivo, sus aspectos y funciones son diversos, lo cual les da complejidad. Esto es evidente en el hecho de que a través de la historia se le han asignado diferentes nombres, funciones y definiciones. Sin embargo, existe un lugar común en el hecho de hacer parte de una serie de herramientas didácticas y pedagógicas que tiene por función fijar el contenido de la enseñanza ofrecida por la institución escolar y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El manual puede ser caracterizado como un producto de consumo, un soporte de conocimientos escolares, un vector ideológico y cultural y un instrumento pedagógico. Como producto de consumo, su comercialización y distribución dependen de la estructura del universo de la edición y de los contextos económico, político y legislativo. El mercado del manual está atado a la oferta escolar, la concepción que se forme y el poder político que



las empresas privadas juegan en su producción, distribución y consumo. Como soporte de conocimientos escolares es consignatario de saberes y técnicas mediante las cuales la sociedad refleja valores, paradigmas y hechos que desea transmitir. Así, el manual es un reflejo de la sociedad y, aunque sea deformado, incompleto o idealizado refleja el estado de conocimientos de una época o contexto.

Como vector ideológico y cultural, el manual actúa como vehículo de un sistema de valores, una cultura y una ideología. En ocasiones, a través de su contenido, las clases dominantes se reconocen y buscan fundar la identidad de una nación, toda vez que el Estado lo toma como dispositivo y medio de homogenización de la enseñanza.

Como instrumento pedagógico, el manual está inscrito en una tradición y está atado a condiciones y métodos de enseñanza de su tiempo, por tanto refleja tradiciones e innovaciones, lo cual lo convierte en testimonio de los objetivos y métodos pedagógicos.

Cabe aclarar que los manuales escolares son una teoría sobre la escuela, un modo de concebir el desarrollo del currículum, un instrumento de codificación de la cultura y un modo de concebir la relación entre el profesor y los alumnos, de modo que no son únicamente medios para la enseñanza. Martínez Bonalé plantea que refleja en sus tareas “una teoría curricular; por tanto, no sólo es el soporte, técnico de la información, es también un modo de hacer el currículum” (Bonalé en: Espinoza, s.f.: 8).

A pesar de la categoría y el status que se les dé: herramienta de trabajo con carácter pedagógico, didáctico o documento que consigna circunstancias históricas y refleja la mentalidad de una época, los manuales escolares “constituyen por excelencia un objeto cultural ligado a circunstancias de diseño, impresión y publicación” (Alzate, 1999: 6).

Hasta acá se puede decir que el manual escolar es objeto central en la escuela, aunque también en la historia de la educación y la cultura. Sobre él, están diversas intensiones e intereses y se constituyen en instrumentos de socialización presentando a la sociedad actual e intentando moldear la del mañana y su autor no es un simple testigo sino un agente del

campo, un actor con un capital específico que le confiere la posibilidad de realizar apuestas y luchas por el control hegemónico de un discurso.

Crear un manual escolar y hacerlo circular convierte a su autor en agente del campo de la educación, específicamente, del campo intelectual. Ser autor no es ser un sujeto neutral, por el contrario, es poner en juego lecturas y apuestas no sólo para la formación de un sujeto sino para la creación de una forma de percibir el mundo y percibirse en él. Ser autor de un manual es llevar a los sujetos a un lugar que como autor se decide. De este modo, los autores o agentes y sus capitales luchan para que su sentido del mundo se transmita de forma exitosa a través de la escuela, que ayuda para que dicho sentido se convierta en una construcción mental que lleva a comprender la vida de los seres humanos y crear respuestas a interrogantes sobre la condición humana, así como a la asignación de comportamientos, papeles, roles y modelos de ser hombre y ser mujer.

Para el caso específico de esta investigación, las mujeres autoras de manuales escolares poseían con un capital cultural que les permitió realizar manuales escolares y a través de ellos ingresar al campo intelectual de la educación y realizar un ejercicio que les permitió poner en juego lecturas y apuestas para la formación de un sujeto, para la creación de una forma de percibir el mundo y de percibirse en él. Elaborar manuales escolares lleva a la puesta en el escenario y circulación en la escuela y en el campo de la educación de una lectura desde las mujeres, además, las ubica en un nuevo rol: el ejercicio público de la escritura, el cual para el siglo XIX no es considerado propio de las labores femeninas.

### **Currículo, Manuales Escolares y Sujeto Educado**

Al realizar un análisis sobre las características del perfil del sujeto educado en los manuales escolares se pueden evidenciar pistas sobre el currículo, dado que un manual no se elabora desligado de éste. En el manual escolar se dice el qué, el cómo y el cuánto de la enseñanza, éstos a su vez son los tres interrogantes desde los cuales se elabora un currículo. Así, un manual escolar se constituye desde estas preguntas y sus respuestas van en dirección a incidir sobre un sujeto educado.

## ***Currículum y Sujeto Educado***

La familiaridad con la que el currículum está en el ambiente educativo hace que se perciba como un “fenómeno natural” y como tal, algunos teóricos consideran que siempre ha estado ahí como referente para estructurar nuestros modelos educativos -en el más amplio sentido del término-. Sin embargo, el currículum “forma parte de nuestros conocimientos sobre la escolarización que se han ido formando y transformando en el curso de la historia” (Aguirre, 1995: 3). Un ejemplo de esa lectura que ubica al currículum como fenómeno “natural” y casi “neutral” es la relación que se establece entre éste y el plan de estudios, nociones que si bien expresan tradiciones diferentes, convergen en una matriz histórico-cultural que les es próxima.

En esta investigación se retoma el planteamiento que hace Aguirre (1995) respecto al currículum. La autora lo ubica como producto cultural no estático que existe como referencia inamovible de la vida académica, se construye día a día en la arena de la vida social y en la toma de posición de las comunidades académicas. Está inmerso en el conflicto social, en el espacio de la negociación, pues cada uno de los involucrados (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia, políticos, expertos), desde su lugar participa en la producción de sentido, de ahí su movimiento constante, sus continuas recreaciones, su ineludible complejidad, su inevitable condición de conflicto. Por ejemplo, una materia, o un área pueden perdurar como tal desde años “pero indudablemente se ‘mueve’, se somete a sucesivas transformaciones dependiendo de los profesores, de los grupos, de las circunstancias de la misma institución, de la circulación de nuevas bibliografías” (Aguirre, 1995: 10).

El currículum dice mucho de la vida social de un grupo, de sus aspiraciones, expectativas, sueños y deficiencias, pero también, encamina a los sujetos hacia determinadas direcciones, posibilita y limita prácticas y nuevas prioridades y se puede develar en elementos como los manuales escolares.

En línea con lo anterior, Popkewitz ubica al currículo como forma histórica de conocimiento que inscribe reglas y patrones por medio de las cuales razonamos sobre el mundo y nuestro ser como miembro productivo de ese mundo y existe dentro de una institución llamada escolarización. En sus palabras, define currículo como “una disciplina tecnológica que se dirige hacia cómo el individuo debe actuar, sentir, hablar y ver el mundo, así como el ser” (Popkewitz, 2001: 98), de modo que es una forma de normalización social cuyas funciones son regular y disciplinar al individuo.

El efecto de las transformaciones en las relaciones institucionales, tecnológicas y en los sistemas de ideas fue el cambio en cómo la identidad puede ser vista y entendida y cómo se puede actuar a partir de ella. Así, el sujeto educado termina siendo, en gran parte, el resultado de los efectos del currículo sobre él, dado que regula y disciplina al individuo pues responde al que, al cómo y al cuánto del conocimiento que se debe tener, termina por incidir en el actuar, sentir, percibir a mundo y el ser.

### ***El Sujeto Educado***

La categoría educando surge a finales del siglo XIX y no existía antes como parte de un sistema de ideas, hacer de los niños educandos es introducirlos en una concepción moderna de niñez. El niño moderno es visto por otros y se entiende a sí mismo como alguien a quien hay que llevar a la racionalidad, que resuelve problemas, una persona en desarrollo. Lo anterior implicó ubicar tanto al sujeto educando como un ser en un proceso escolarizado; así, un sujeto educado es “socialmente construido”, “regulado” o “normalizado”.

Ejemplos de esto se encuentran en los casos en los que a través del concepto infancia se producen nuevos criterios administrativos. Popkewitz (2001) considera que a finales del siglo XIX, la noción de niño estaba asociada a la de puesto-a-salvo de los efectos de la sociedad moderna y esto se evidencia en una serie de binarios como blancura/negritud y masculino/femenino los cuales no son explícitos sino más bien implícitos en su modo de decir qué es lo que se debe saber y cómo actuar frente a la infancia. La noción de puesto a

salvo y sus binarios se sostiene por un ordenamiento lingüístico que hace parte de ese andamiaje de ideas que sustentan el poner-a-salvo; entre las que están: grupos clasificadores mediante el razonamiento de población, concepciones de cultura vista como naturaleza biológica y una percepción cívica que privilegia una mirada protestante, como dice Popkewitz, el efecto “fue excluir con sólo dibujar mapas lingüísticos que colocaban a las categorías anteriores en binarios (negro; mujer) no susceptibles de educación, dado que existían fuera de la razón y la salvación” (2001: 112).

Popkewitz (2001) encuentra que el currículo crea regulación en dos capas diferentes: la primera relacionada con la escolarización, que define los límites de lo que debe conocerse, ella “da forma y moldea cómo los eventos personales y sociales se organizan para su reflexión o práctica” (116). La segunda capa se relaciona con la selección del conocimiento, ello implica además de grados y certificaciones, una tecnología<sup>2</sup> y estrategia para dirigir cómo razonan los estudiantes acerca del mundo y su ser, “los métodos para hacer efectivo el conocimiento escolar establecen parámetros de cómo la gente debe preguntar, organizar, entender su mundo y su ser” (Popkewitz, 2001:116).

De esta forma, los discursos sobre escolarización y conocimientos ejercen poder al determinar los desarrollos de otros –discursos- y sus contornos y ofrecen premisas de aplicación para ser convertidas en acciones y en configuraciones de la realidad. Todo lo cual va dirigido a un sujeto, que para el caso concreto, es el sujeto educado el cual plantea Fendler (1995) es “socialmente construido”, “regulado” o “normalizado”, aunque es cambiante y está relacionado con las circunstancias sociales y políticas, así como de conocimiento y poder en las que esa persona-educada es construida.

Para entender entonces las variaciones en las maneras de gobernar al niño en los discursos educativos contemporáneos, se puede comenzar por construir historias de cómo se van formando nuestras subjetividades y problematizando las categorías y agendas del sujeto. Para ello, se plantea realizar un estudio regional en lugar del estudio de contexto;

---

<sup>2</sup> Por tecnología, Popkewitz entiende un ensamble de métodos y estrategias que asignan principios de acción y reflexión (2001: 117).

es decir, hablar de región como un campo discursivo, al cual llegan diferentes discursos contruidos en lugares físicamente diferentes y se entrelazan para definir la individualidad.

Fendler (1995) realiza un análisis genealógico de las construcciones sociales de educado a través de la historia e intenta comprender relaciones y técnicas que pueden explicar los valores normalizados en los significados de educado. Para el autor, “lo que actualmente se supone que es ‘educado’ incluye valores concretos al definir lo que es normal y lo que no lo es” y “en consecuencia puede decirse de esos valores que contienen poder; los valores normativos son pruebas que nos aportan claves para comprender como se ha ejercido el poder” (Fendler, 1995: 55).

El mismo autor plantea seis suposiciones a través de las cuales ejemplifica la construcción del sujeto educado del presente, éstas son: la enseñabilidad o capacidad de ser enseñado, el conocimiento que constituye al sujeto educado es científico, existe un procedimiento generalizable para llegar a ser educado, el sujeto educado tiene capacidad para reflexionar objetivamente, el sujeto educado se individualiza y es identificado según referentes demográficos y, finalmente, el sujeto educado es aquel que se complace en educarse y que desea ser autodisciplinado.

Fendler, considera que “al sujeto educado del discurso educativo actual se le ha caracterizado [...] como un compuesto asumido de deseos contruidos socialmente y de modelos de gobernación a través de los efectos del poder” (Fendler, 1995: 76). De ese modo, estar sujeto a la educación significa someterse a la disciplina según un régimen de acuerdos y olvidos, de asumir identidades normalizadas a través de prácticas discursivas y de una historia de diversiones impredecibles, así, un sujeto educado es un sujeto “socialmente contruido”, “regulado” o “normalizado”.

Los manuales escolares se pueden situar como espejos en los cuales se refleja la imagen de esos sujetos deseados o pretendidos desde diferentes actores del campo de la educación a lo largo de los siglos XIX y XX. Partiendo del análisis genealógico de las construcciones sociales de educado realizado por Fendler es posible comprender algunas relaciones y

técnicas para explicar los valores normalizados en los significados de educado. De esta manera, los valores normativos, son pruebas que aportan claves para comprender cómo se ejerce el poder sobre los sujetos. En síntesis, la constitución de la subjetividad es un efecto de las relaciones de poder. Así, en el contexto de la genealogía, el sujeto educado se ofrece como descriptivo de la historia y productor de la misma. (Fendler, 1995: 76).

Para Fendler (1995), en el discurso educativo actual se da por sentado que la enseñanza forma parte de la educación. Ante la suposición de la enseñabilidad, la pregunta problema objeto de discusión que plantea es ¿qué es enseñable? Allí entra la didáctica a dar respuesta, pues ésta incluye la suposición de una naturaleza incompleta o imperfecta que exige la intervención de un maestro para cultivar la virtud (Fendler, 1995: 58).

Fendler encuentra que en la actualidad, se supone que una persona educada accede al conocimiento por medios científicos y racionalizables, esta suposición surge desde la ruptura y el paso del conocimiento sagrado al secular ello producto de los intentos cristianos medievales por separar lo sagrado de lo secular, “el dominio del conocimiento con el que se identificaba al sujeto educado quedó así irremediabilmente fracturado en dos ámbitos. A partir de entonces ya fue posible pensar en el sujeto educado como un ser con identidad secular” (Fendler, 1995: 61).

En los discursos educativos actuales se supone que el sujeto educado posee facultad de cognición y se entiende como algo que se puede abstraer de otras facultades de sí mismo como el “afecto” o el “comportamiento”. Al sujeto educado “se le terminó por entender como un conocedor subjetivo no mediatizado, como un individuo inmediatamente relacionado con la verdad, tanto si ésta se hallaba construida racional como experimentalmente” (Fendler, 1995: 63).

El sujeto educado tiene capacidad para reflexionar objetivamente (tecnologías de sí mismo). Desde la modernidad ser educado significó examinar no sólo los objetos del mundo sino también el propio punto de vista, es decir, una objetivación del sujeto. Así

mismo, el sujeto educado se individualiza y se identifica según referentes demográficos, lo anterior se considera una característica de la modernidad.

Un elemento fundamental de la modernidad es ubicar al sujeto institucionalmente identificado. Para el caso del sujeto educado el proceso de llegar a ser educado pasó de ser una empresa predominantemente filosófica a una empresa enmarcada institucionalmente, es decir, la escolarización. En el discurso educativo la construcción del sujeto educado permitió dos clases de argumentos sobre identidades sociales:

Un posible argumento fue que los géneros y las razas eran ‘realmente’ diferentes, [...] eso justificó que las diferencias percibidas justificaran pedagogías, leyes, derechos e identidades igualmente diferenciadas. Un argumento diferente fue que las razas y los géneros eran realmente similares, [...] las diferencias solo eran simples variaciones perceptivas, lo que significaba pedagogías, leyes, derechos e identidades universalmente adscritas (Fendler, 1995: 66).

El sujeto educado es aquel que se complace en educarse y desea ser autodisciplinado, esta suposición se centra en un currículo basado en los resultados, la gestión basada en el lugar, las escuelas de desarrollo profesional, la guía metacognitiva, el profesor reflexivo, la enseñanza guiada cognitivamente, la pedagogía crítica, la pedagogía de atención feminista, la pedagogía culturalmente relevante, el constructivismo y la educación del carácter.

Los objetivos educativos actuales exigen que los estudiantes sean motivados y tengan una “actitud positiva”. En consecuencia, los educadores han asumido la tarea de enseñar a los niños el “deseo” de recibir educación. Los aspectos del sí mismo que más recientemente han adquirido la categoría de enseñables incluyen: amor, placer, sentimientos, deseos, temores, ansiedades (Fendler, 1995: 71).

Así mismo, Fendler encuentra que se han desarrollado pruebas estandarizadas y paquetes de valoración [...] que miden las actitudes, la autodisciplina, personalidad, disposición, tipo y nivel de motivación y voluntad para adaptarse de profesores y alumnos (1995: 72).

En conclusión, ser educado en el sentido actual, consiste en enseñar al alma, incluidos temores, actitudes, voluntad y deseo. Para esta investigación el análisis de Fendler es el punto de partida desde el cual se busca conocer las características del perfil del sujeto educado pretendido desde los manuales elaborados por mujeres a lo largo de los siglos



XIX y XX, manuales creados con la intención de hacer circular unos discursos sobre el qué, cómo y cuánto del conocimiento, en correspondencia con el currículo y en dirección a incidir sobre los sujetos y a construir maneras de ver el mundo y de entenderse en él, en definitiva a través de los manuales escolares se puede ver la pretensión en la formación de subjetividades, los efectos del currículo sobre el sujeto y las relaciones de las mujeres con el campo intelectual de la educación.

## **MANUALISTICA EN COLOMBIA: UN COMPLEJO ENTRAMADO DE MIRADAS**

Es común que al escuchar el término “manual escolar” se haga una asociación casi mecánica con la escuela, especialmente, con la educación formal. Esa asociación es producto del lugar inherente del manual escolar en la escuela y del papel central que éste juega en la educación, como sucedió en Colombia desde la colonia hasta finales del siglo XX, pues a partir de ese momento pierden protagonismo y fueron reemplazados por herramientas mediáticas como el cine, video, blogs, páginas web, así como por “guías de trabajo” o material corto elaborado por docentes para ser aplicados según el requerimiento más inmediato de los estudiantes. En el país, durante mucho tiempo, el manual escolar fue la ruta y guía a seguir por el maestro y el gran aliado del educando en su formación, incluso muchas veces no se creía en un buen proceso educativo en su ausencia.

Los manuales escolares no son sólo una guía de transmisión de conocimientos ni un objeto neutral, ellos transfieren todo un sistema de valores, ideologías y memorias, en definitiva, una cultura. Esto los constituye en instrumentos de socialización y aculturación en la medida en que presentan y representan la sociedad pasada y actual, al tiempo que modelan la del mañana. Todo lo anterior, en medio de múltiples intereses provenientes de sectores e instituciones como el Estado, las casas editoriales, los intelectuales y los investigadores.

El Estado, generalmente, ubica los manuales escolares como medio para la homogenización de la enseñanza, aunque, en algunas ocasiones, los toma como vector ideológico y dispositivo de control puesto que ejercen fuerte influencia sobre un grueso de la población. Esto explica por qué, en algunos países, parte del poder y la formación política recae en los manuales; aunque hay que aclarar que de la mano con el manual, el

Estado crea toda una serie de regulaciones, planos, programas y lineamientos, en busca de tener control total sobre el contenido ideológico que se transmite.

Las casas editoriales conciben al manual escolar como objeto de uso comercial con fines lucrativos, esto hace que su mirada sea unidireccional a un objetivo; aunque no se puede desconocer o restar el papel central que desempeñan en la formación de niños, niñas y jóvenes debido a que en su ausencia los procesos se pueden perturbar, como sucede en aquellos lugares a los cuales la información no llega o lo hace de forma tardía.

Los investigadores sitúan los manuales escolares como fuente de información, lugar en el que la sociedad se lee y se dice, punto de confluencia de actores, intereses, capitales culturales, entre otros. Cárdenas (2006) plantea que los manuales escolares a lo largo del siglo XX se constituyen en los principales controladores del currículo, en tanto que “delimitan el qué, el para qué, el cómo, el cuánto y el cuándo, de la enseñanza y el aprendizaje, superando en ocasiones los currículos oficiales, al ser protagonistas de lo que concretamente es enseñado” (40). Así, al ser una fuente altamente compleja y completa, son preferidos para indagar temáticas concernientes a lo educativo, lo político, lo social y lo cultural. Esto se evidencia en los múltiples trabajos publicados en Europa y América bajo diferentes temáticas, metodologías, objetivos y enfoques, lo que permite plantear que tanto la exploración manualística como aquella que toma por objeto central a los manuales escolares constituyen un campo.

En el campo de la investigación manualística se perfilan tendencias temáticas constituidas por investigaciones elaboradas desde perspectivas analíticas, temáticas, metodologías y conceptualizaciones diversas, sin embargo, de manera general, en estos trabajos, los manuales se conceptualizan como herramientas con carácter pedagógico y didáctico y, a su vez, documentos que consignan circunstancias históricas y reflejan la mentalidad de una época, sin dejar de lado el hecho de que son un objeto cultural ligado a circunstancias de diseño, impresión y publicación.

Entender el manual como objeto cultural implica situarlo como fuente de memoria, dispositivo ideológico, pedagógico y de poder, dado que en ellos, de manera explícita e implícita, están manifiestas intenciones, objetivos, propuestas y apuestas de diferentes agentes y agencias, en un determinado momento o contexto social y político. Esto significa que en el manual escolar se puede aprehender el complejo entramado de miradas, intereses y problemáticas, tales como currículo, enseñanza de un área, imaginarios, reproducción y legitimación de proyectos sociales, políticos y pedagógicos. En definitiva, se puede leer la historia de la educación, los modelos de sujeto y los intereses de diversos actores sociales, políticos, económicos y culturales de un grupo humano.

A continuación se presentan los gruesos trazos de un mapa que trata, a modo de contexto, el panorama del campo investigativo de la manualística, centrado en las tendencias temáticas investigativas y organizado en dos momentos: primero, una aproximación a las investigaciones en América Latina y, segundo, una aproximación en Colombia, dando lugar preferente a los trabajos sobre mujer y género.

### **Manualística Latinoamericana: Hacia la consolidación de un campo**

Trazar el mapa de la investigación manualística en América Latina es una labor compleja debido al alto número de trabajos y perspectivas analíticas; es decir; dar cuenta de las características del Estado del campo, desde sus tendencias temáticas, acercamientos conceptuales, lineamientos, perspectivas analíticas y metodologías, es un trabajo arduo por causa de la riqueza en la producción investigativa.

La investigación manualística en América Latina se caracteriza por tener trabajos colectivos y en red que rompen fronteras geográficas y culturales, dando lugar a intercambios e integraciones regionales que se materializan en redes investigativas, intercambios y encuentros, todo lo cual termina por abonar y fertilizar la historia de la educación como un campo de investigación. Así mismo, al hablar de investigación manualística en América Latina es obligatorio nombrar el proyecto MANES, un hito que

termina por ser una característica de la investigación manualística marcada por la constitución de grupos de investigación nacionales y regionales desde la década de 1990.

En 1992, en España, se inicia el Proyecto Interuniversitario de Investigación sobre Manuales Escolares denominado MANES en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)<sup>3</sup>. Años más tarde, llega a América Latina donde algunas universidades muestran interés por investigar en torno a los manuales escolares y establecen una serie de convenios de adhesión a MANES. Así, en 1996 se realiza el Seminario “Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo”. Al finalizar éste, hubo interés por continuar con la investigación manualística y constituir un grupo interamericano entre universidades que trabajan en coordinación con MANES.

Los resultados de las investigaciones se publicaron en ponencias presentadas en seminarios. Por ejemplo, en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en Chile en 1998, se presentaron trabajos que abordaban temáticas como género, formación de maestros, manuales de Higiene y de Educación Física y problemas metodológicos de análisis. A partir de ese momento, las Universidades interesadas en la investigación manualística comenzaron a desarrollar trabajos sobre identidades nacionales y regionales e impactos de periodos políticos; así mismo, iniciaron la catalogación de libros de texto y la organización de archivos pedagógicos.

En los trabajos investigativos de América Latina se observan tendencias temáticas generales, aunque en algunos países se encuentran problemáticas propias o temáticas abordadas de forma particular. En general, a nivel latinoamericano se encuentran las siguientes líneas de trabajo:

1. Análisis de la imagen de España y de América Latina, temática desarrollada a raíz de la conmemoración del V Centenario en 1992. En ella, se puede

---

<sup>3</sup> Este proyecto surgió del convenio entre la UNED y el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia con el proyecto EMANUELLE, liderado por Alain Choppin. En España, MANES se crea por iniciativa de Federico Gómez y sigue el modelo propuesto por Choppin.

plantear una sub-línea conformada por las investigaciones sobre representaciones del mundo aborígen en los textos escolares.

2. Planes de estudio. Promovido especialmente por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Convenio Andrés Bello.
3. Identidad nacional, imaginarios colectivos y secularización a partir de los procesos de Independencia.
4. Control oficial, programas de estudio y políticas de elaboración.

En un nivel más particular, en países como Ecuador y Perú se realizó estudios sobre los manuales escolares y el enfrentamiento entre estos dos países por su conflicto limítrofe. En México, sobresale el análisis del establecimiento del libro de texto gratuito en 1958 y su reforma a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992; así como los textos utilizados durante la colonia en América (cartillas y catecismos) y el papel de los textos para la evangelización de la población aborígen. En Argentina, un grueso grupo de investigaciones se dedica a la transposición didáctica de las Ciencias Exactas y Naturales y el papel de los manuales escolares en regímenes populistas o dictatoriales.

Ossenbach (2000) encuentra que los análisis más frecuentes se realizan sobre el protagonismo asignado a los libros de texto en las reformas educativas y curriculares entre 1960 y 1990, a esto le siguen: control oficial, políticas concernientes a programas de estudio y producción, estudio de regímenes populistas o dictatoriales e imágenes de género, infancia, familia, discriminación racial, formación ciudadana y, finalmente, análisis de corrientes pedagógicas. En general, en las investigaciones se denota predilección por los textos utilizados en la enseñanza de Historia, Geografía, Cívica y Urbanidad, seguidos por los manuales de Lectura y Escritura y en pocos casos los de áreas como Educación Física, matemáticas y artes, entre otros.

A nivel metodológico, los manuales escolares son mayoritariamente ubicados como dispositivos y objetos de la cultura. Además, los trabajos investigativos se realizan desde la historia de la educación y los estudios culturales, abordando la influencia del libro de texto

en la creación de identidades nacionales, imaginarios colectivos y procesos de secularización a partir de la independencia. Esta tendencia, se debe al papel central de los manuales y, por ende, de la escuela en la formación de la ciudadanía y la nación, “por el papel político integrador que ha tenido la escuela desde la época de la independencia; por ello, las investigaciones se concentran en textos escolares utilizados para la enseñanza de la Historia, la Geografía, la Educación Cívica, las Ciencias sociales y la formación para la democracia” (Ossenbach, 2000: 160), aunque algunos acuden a manuales de Lectura, Educación Física y Matemáticas.

En términos generales, en el campo de la investigación manualística se evidencia un importante impulso en las últimas décadas gracias a la fundación de Sociedades de Historia de la Educación y revistas con números dedicados al tema, así como a la celebración de encuentros nacionales e internacionales.

Los manuales escolares aportan a la historia del currículo y la enseñanza de las disciplinas al evidenciar las formas que configuran los discursos que legitiman algunos contenidos, además de las posiciones ocupadas por el profesor en su quehacer. Los asuntos presentados son muestra del lugar que este campo de investigación está adquiriendo dentro de la Historia de la Educación Latinoamericana, empezando a llenar lagunas en la historiografía en relación a actores, tendencias pedagógicas y didácticas, concepciones de la escuela y el maestro. Al respecto, Ossenbach plantea que el trabajo de MANES en América Latina “ha posibilitado el abordaje de algunas nuevas temáticas escasas o nulamente tratadas con anterioridad en el análisis histórico de los textos escolares” (2000: 161-162).

### **Investigación manualística en el territorio Colombiano**

Desde la Colonia hasta finales del siglo XX, los manuales escolares ocuparon un lugar central en la escuela y la formación ciudadana en Colombia. Evidencia de ello fueron los momentos en los que a causa de la escasez de recursos para la impresión, distribución y

adquisición de los libros de texto, el Estado recurrió a la publicación de extractos del contenido de los manuales escolares (de uso oficial) en revistas y periódicos que se entregaban periódicamente y llegaban a la mayor parte del territorio nacional; también se evidencia en la práctica de usar textos elaborados para la economía doméstica y biográficas de “héroes” como Bolívar, para utilizarlos en la escuela manera de manuales. Todo lo anterior, debido a que para el Estado, los manuales escolares son medios de homogenización de la enseñanza, la formación ciudadana y las subjetividades.

El interés por el estudio de los manuales escolares en Colombia surge hacia la década de 1980. Arrieta (2011) plantea que éste fue estimulado “por el surgimiento de nuevas corrientes de pensamiento que empezaron a concebir el texto en sí mismo como un objeto de estudio [...] y por el desarrollo de las nuevas teorías en el campo del análisis del discurso, del análisis del lenguaje, del análisis de contenido, del análisis de documentos históricos y del análisis de textos, en general” (177). Pero además de este escenario, el autor plantea que con la publicación de la *Historia Ilustrada del libro escolar en España* en 1997, el estudio de los manuales en Colombia aumentó gracias al aporte teórico e historiográfico de éste y porque en ese momento “la educación colombiana empezó a mirar nuevamente hacia España, la Madre Patria. Y, por esa razón, encontramos a partir de entonces muchas coincidencias entre los textos escolares españoles y los colombianos” (Arrieta, 2011: 177).

Los investigadores colombianos han abordado los manuales escolares como fuente y lugar de visibilidad de la sociedad, del entramado de actores, intereses, capitales culturales y simbólicos, como dice Cardoso (2001) los textos “son huellas que permiten rastrear las ideas con las que maestros y niños se comunicaban y que sirvieron como vehículo tanto del crecimiento intelectual y moral, y la forma en que el poder de la política escolar fue fijando imágenes, imaginarios y estructuras mentales” (131).

Dada esta importancia analítica, surge una múltiple producción narrativa que genera un campo de investigación caracterizado, de un lado, por la cercanía al proyecto MANES en cuanto a tendencias temáticas, enfoques de trabajo y conceptualizaciones y la consolidación



de equipos y líneas de investigación en programas de maestría y doctorado; y por otro lado, por realizar lecturas que van desde lo lineal y apologético hasta lo social, cultural e interdisciplinario, así como tener estudios sobre producción, uso, circulación y enseñanza de algunas áreas del saber hasta planteamientos pedagógicos, ideológicos y del sujeto.

Algunos grupos de investigación han contribuido a la construcción de la historia de la educación en Colombia dado que encontraron en los manuales escolares un elemento central de la escuela, el lugar de localización de discursos, intensiones en la constitución de las identidades -nacionales y regionales-, construcción de imaginarios sociales -mujer, niñez, familia, etnicidad-, materialización de discursos políticos e idearios de ciudadano que pretenden entrar en la cotidianidad y construir sujetos e imaginarios, además, porque es uno de los elementos que más se ha conservado en bibliotecas y archivos.

En general, sobre los manuales giran intereses, significaciones y criterios con diferentes abordajes por parte de agentes como el Estado, la industria editorial, sus autores y la academia. Cada uno les ha dado un lugar y los ha situado conceptualmente según sus necesidades e intereses. Al revisar los trabajos de investigación manualística en Colombia se observan las siguientes tendencias temáticas:

1. Políticas estatales: selección, producción, distribución y aspectos legales del texto, factores de calidad, criterios de producción, aspectos físicos de producción y acceso al manual escolar, relaciones entre instituciones que intervienen en producción, distribución y uso.
2. Ciudadanía e identidad nacional y regional, ideología e instrucción cívica.
3. Enseñanza de un área o una asignatura (historia, geografía, urbanidad, filosofía -en general de las ciencias sociales-, matemáticas y educación física) y concepciones, corrientes y discursos pedagógicos.
4. Imágenes de hechos históricos, iconografía y representaciones sociales de infancia, familia, niñez, discriminación étnica y género.

A continuación se presentan características y algunos aportes de estas tendencias temáticas.

### ***Políticas estatales y de producción***

Esta tendencia está conformada por los estudios sobre políticas estatales, selección, producción, distribución, aspectos legales -del texto-, factores de calidad, acceso, relaciones y uso; es decir en lo concerniente a la regulación de los manuales escolares. Ésta –tendencia-, se caracteriza por que el mayor número de investigaciones los realiza el Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional y las casas editoriales, pero el número de trabajos no es muy alto.

En esta tendencia, se ubican los abordajes de David Jiménez, Ricardo Daza y William Mejía Botero, para quienes la reglamentación es el conjunto de normas para la edición, adopción y evaluación de los mismos, conclusión a la que llegan a partir de sus análisis histórico-jurídicos de la política de libros de texto en Colombia y sus aportes a las discusiones planteadas por el Ministerio de Educación Nacional -que se gestan desde la década de 1970-, las cuales se concentran en la evaluación de la calidad de los textos y la delimitación de criterios para su escogencia en las instituciones educativas, encuentran que según los resultados, los docentes asumen el manual escolar como organizador del saber.

En Colombia, es común encontrar en el prólogo o la presentación de los manuales escolares la frase “*de acuerdo con los programas vigentes*”, práctica realizada por los autores y las casa editoriales para demostrar actualidad, coherencia con los programas del Estado y calidad del texto, lo que genera predilección en los docentes para su elección. Así mismo, hasta mediados del siglo XX fue común encontrar las frases “*Aprobado por el Estado*”, “*Aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública*” o “*Aprobado por la Iglesia Católica*”, incluyendo en las primeras hojas de los libros las cartas de aprobación o incluso de felicitación por parte de los responsables de dicho visto bueno, o de “*altas personalidades*” políticas, pedagógicas o religiosas y los conceptos de los jurados evaluadores para el caso de los concursos, con estas palabras o cartas se daba a entender al maestro la calidad del manual escolar.

Así mismo, en el territorio colombiano también fue usual -por parte del Estado- realizar concursos para seleccionar los manuales que circularon oficialmente. Esta práctica llevó a la inmortalización de obras como la *Historia de Colombia* de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, ganadora del concurso realizado en el marco del centenario de la Independencia en 1910, obra que tuvo varias ediciones y reimpressiones; otro manual fue la *Cartilla Charry* escrita por Justo Charry, recomendada por el Sacerdote Jesuita José Félix Restrepo, al cual le fueron comprados sus derechos y fue impresa por el Ministerio de Educación Nacional hasta casi la década del sesenta.

En general, a los manuales seleccionados por el Estado se les compraba los derechos para ser reproducidos por éste y su tiraje se realizaba por miles con la intención de que llegaran a todas las instituciones educativas del territorio colombiano.

Esta tendencia investigativa devela el control del Estado en cabeza del Ministerio de Educación Nacional en la circulación de los manuales escolares y libros de texto, lo que se refleja no sólo en los planes o lineamientos curriculares, sino bajo la figura de la reglamentación, el concurso, la selección oficial y la compra de derechos sobre las obras –a sus autores- para ser reimpresas o reeditadas y hacer llegar el material a todas las instituciones educativas del país.

### ***Ciudadanía, identidad, ideología e instrucción cívica***

Esta tendencia se conforma por los estudios sobre ciudadanía e identidad nacional y regional, ideología e instrucción cívica –no sólo enseñanza de la cívica– y está asociada al análisis de los manuales como dispositivos de control ideológico y objetos de la cultura. En ésta se ubican la mayoría de investigaciones y predomina el interés por las materias comprometidas con la creación de valores políticos como historia, educación cívica y geografía, así como catecismos políticos y religiosos. Los trabajos se concentran en el tratamiento dado en los manuales a las nociones de Estado, Nación e identidad nacional, así

como de los lugares y discursos otorgados a la religión, grupos sociales, modelos de orden y de sujetos.

Las investigaciones han buscado comprender cómo en determinados momentos políticos y en diferentes contextos regionales los manuales se convirtieron en vehículos para plasmar en el educando determinadas visiones e imaginarios de mundo, sujeto y sociedad. Así mismo, visibilizan la intención de las elites en promover una idea de unidad nacional a través de referentes como territorio, ley y religión –católica–, en tanto soportes del alma nacional y la iconografía patriótica como expresión simbólica de la nacionalidad, en contradicción con las propuestas de construcción de un orden político democrático dada la omisión de las características de la cultura negra e indígena, así como de las mujeres.

En esta tendencia, el grupo de investigaciones históricas sobre educación e identidad nacional de la Universidad del Atlántico configuró la línea de investigación *Manuales Escolares en el Caribe Colombiano* (articulado al proyecto MANES). En sus trabajos, Luis Alfonso Alarcón Meneses (2000, 2001) y Jorge Conde (2000) encuentran que el objetivo de los textos en la región Caribe fue construir un nuevo orden social donde los hombres, convertidos en ciudadanos, eran capaces de comportarse racionalmente tanto en lo privado y lo público. Así mismo, los manuales escolares se convirtieron en estrategias a través de las cuales se pretendió impulsar el proyecto de construcción de la nación, de modo que eran destinados a impartir en la escuela una nueva educación orientada a crear los ciudadanos que reclama el nuevo régimen republicano en el siglo XIX.

El investigador Néstor Cardoso Erlam analizó la región del Tolima y encontró que el contenido de los textos influyó sobre el control de las emociones y construyeron una particular concepción sobre “el cuerpo, los sentidos y las acciones que como totalidad, cultivaban la absoluta castidad a través de múltiples formas sobre el comportamiento y maneras para la vida en la virtud y la sublimación de los apetitos carnales y elevar el espíritu a Dios” (Cardoso, 2000: 137).

Por su parte, Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, realizaron el trabajo *Identidad Nacional a través de los Manuales escolares de Ciencias Sociales 1900-1950*. En él, analizaron la construcción de la identidad nacional, de lo popular y de los componentes étnicos de la nacionalidad y la relación entre catolicismo y modernismo, catolicismo y patriotismo (buenos cristianos-buenos ciudadanos), destacando que

...por todas las vías, los textos escolares pretendieron fortalecer el imaginario católico en relación con lo nacional. Además, en algunos textos se hacen alusiones que mezclan la iconografía religiosa con la iconografía nacionalista, mostrando el sincretismo que se construye entre estas dos esferas y que lleva a la sacralización de la política y, al mismo tiempo, a la politización de lo sagrado (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003: 122).

En esta línea es notorio el lugar dado a los manuales por el Estado, la Iglesia y las élites como vectores ideológicos o herramientas predilectas para la formación de un sujeto y ciudadano ideal acorde con los requerimientos de un proyecto de nación ligado a una ética y moral cristianas.

### ***Concepciones, corrientes y discursos pedagógicos***

En esta tendencia se agrupan los trabajos en torno a la enseñanza de un área, saber o asignatura como historia, geografía, urbanidad, filosofía, matemáticas y educación física, aunque el grueso de las investigaciones estudia áreas de las ciencias sociales. Los investigadores ubican al manual escolar como un soporte curricular y una guía para la implementación de los métodos en la enseñanza, por lo cual es posible conocer el currículo y cómo se abordaban disciplinas y saberes presentes en la escuela. De esta forma, los manuales escolares aportan a la historia del currículo y de la enseñanza al evidenciar las formas en que se configuraban discursos, prácticas y corrientes pedagógicas que legitimaban algunos contenidos y/o posiciones ocupadas por el profesor en su quehacer.

Existen investigaciones con perspectivas lineales y apologéticas como la de Miguel Aguilera (1961), quien debido a la carencia de fuentes acude a los programas y manuales escolares para estudiar el proceso de enseñanza de la *historia patria* desde el siglo XIX

hasta la primera mitad del siglo XX. Esta investigación responde a una lectura heroizante y apologética en correspondencia con la labor de la Academia Colombiana de Historia en la construcción de la enseñanza de la historia de nuestro territorio. Su trabajo entonces se concentra en fechas y sucesiones cronológicas de leyes y decretos expedidos por el Estado colombiano y el reconocimiento a intelectuales de la Academia Colombiana de Historia como Jesús Henao y Gerardo Arrubla, su trabajo es poco crítico, más bien es un recorrido cronológico.

En contraste, debe destacarse el trabajo de Armando Luis Arrieta Barbosa (2011), quien desde una perspectiva crítica y transdisciplinar estudia la forma como evolucionaron los conceptos de espacio, tiempo y sociedad en los libros escolares de Ciencias Sociales en Colombia entre 1989 y 2009, encontrando que el estudio de éstos ha estado muy asociado con el de los libros de Ciencias Naturales. Así mismo, a pesar de las escasas investigaciones publicadas al respecto, plantea que muchos son los problemas y los aspectos abordados. Entre estos, temas relacionados con el análisis del lenguaje, estudios referentes a la producción y el uso de los textos escolares, aspectos relacionados con los contenidos y el currículo y, con los estudios de género.

El autor también observa la escasez de publicaciones sobre estudios de manuales con las últimas reformas curriculares en Colombia, pero encuentra que el análisis de los libros escolares de Historia, en particular, se ha centrado en cuatro aspectos principales: se ha trabajado la visión a partir de la cual se ha concebido la historia, se han analizado aspectos relacionados con la formación de ciudadanos durante los siglos XIX y XX, temas relacionados con las minorías nacionales y aspectos referentes a las imágenes contenidas en los textos de Historia (Arrieta, 2011).

Este rastreo puso de presente que las investigaciones y reflexiones relacionadas anteriormente se hacen desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. No obstante, Arrieta los clasifica en tres grupos principales: históricos, lingüísticos y pedagógicos. En los primeros, observa la influencia de la llamada Nueva Historia Social y de la Nueva Historia Cultural. En las investigaciones de carácter lingüístico identifica el influjo de la

Gramática Generativa de Halliday y de la Ciencia del Texto de Van Dijk. Finalmente, en los trabajos de tipo pedagógico se percibe la influencia de la Escuela Activa de Freinet.

En lo referido a las indagaciones sobre concepciones, saber, corrientes y discursos pedagógicos, vale la pena mencionar en trabajo de Olga Lucía Zuluaga, *Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868*, ella analizó en su trabajo las metodologías de enseñanza que coexistieron entre 1822 y 1866 -la de Lancaster y Pestalozzi- en los manuales para la formación de maestros. La autora precisa que desde 1821 se adoptó en Colombia el método de enseñanza mutua planteado por Lancaster, método que permite atender mayor número de niños con menor cantidad de maestros mediante la formación de monitores. Este manual fue exclusivo hasta 1845, cuando José María Triana lo reformó al “cree[r] que los niños no eran aptos para gobernar a otros niños” (Zuluaga, 2001: 43).

En el manual del sistema Lancaster el maestro se diferencia de un monitor sólo por el conocimiento del método mientras que Triana plantea una diferencia sustancial en tanto define al maestro como centro de la enseñanza y como tal es irremplazable por monitores al poseer como guía la pedagogía y superar el dominio de simples procedimientos. Pese a las diferencias, ambos coexistieron en las prácticas pedagógicas de las escuelas primarias, incluso, el manual de Triana abarcaba tanto los procedimientos de la enseñanza mutua como los nuevos métodos pestalozzianos.

Sin duda, este análisis permite ver las implicaciones para las prácticas pedagógicas en relación con la creación de las Escuelas Normales en la medida que es en el manual donde aparecen por primera vez “las nociones de educación, instrucción, método de enseñanza y deberes del maestro” (Zuluaga, 2001: 46). La apropiación de los dos métodos y los cambios que implican en el oficio del maestro son el centro del análisis, de manera que el manual de Triana “representó una mutación en la práctica pedagógica. De este modo, se obtuvo la participación directa del maestro en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza. He ahí uno de los postulados fundamentales de la pedagogía moderna: el

encuentro entre el saber y el método sólo está en condiciones de propiciarlo el maestro” (Zuluaga, 2001: 44).

En general, las investigaciones sobre concepciones, corrientes y discursos pedagógicos, se observa que existen trabajos cuyo enfoque es lineal y apologético y otros realizados desde perspectivas críticas y transdisciplinarias. En esta tendencia, los investigadores ubican al manual escolar como soporte curricular y guía en la implementación de los métodos en la enseñanza, así, a través de estos estudios, se puede conocer el currículo y la enseñanza en determinado contexto. Gracias a esto, los manuales escolares aportan a la historia del currículo y de la enseñanza al evidenciar las formas en que se configuraron discursos, prácticas y corrientes pedagógicas que legitimaron determinados contenidos.

### ***Imágenes y representaciones sociales***

Esta tendencia investigativa agrupa los trabajos sobre imágenes de hechos históricos, iconografía, imaginarios y representaciones sociales de infancia, familia, niñez, discriminación étnica y género. La perspectiva analítica y metodológica de trabajo predilecta es el análisis del contenido e iconográfico.

En lo referido a hechos históricos, las indagaciones se concentraron en tres sucesos presentes en los manuales escolares de Historia: la revolución francesa, el descubrimiento de América y la independencia. En estos trabajos cabe destacar a Diana Soto (1992), quien basó su análisis temático o de contenido en las imágenes proyectadas de Cristóbal Colón, los conquistadores, la religión católica, la población indígena y los negros. Las investigaciones develan que en los manuales escolares se manejaron prototipos eurocentristas que discriminan al indígena y a todos los sujetos que no encajen en el prototipo de hombre occidental; es decir, se revela que los diferentes grupos étnicos y autóctonos han recibido un trato discriminatorio. Así mismo, en los manuales la imagen de la religión católica fue la de protectora de los indígenas ante los abusos de los españoles y poco se dice de la resistencia de los primeros (Soto, 1992).



María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez y Fernando Romero, desde su grupo de investigación en Educación y Pedagogía en la línea de textos escolares, indagaron infancia e iconografía en los manuales de primaria que circularon entre 1960 y 1990. Allí trabajaron contenido, iconografía y usos del manual escolar. En general, encontraron que a partir de los manuales escolares se pretendieron gestar idearios e imaginarios sexistas y discriminantes en torno a la familia y los roles de hombre y mujer. El trabajo realizado por este grupo se enfoca básicamente en el uso del texto escolar en los procesos de aprendizaje y su influencia en el distanciamiento entre el estudiante y el saber disciplinar, asumiendo el texto escolar como una forma de intervención en los procesos de aprendizaje, por lo general el texto escolar es concebido “como un objeto de saber al cual se accede de manera inmediata, sin tomar en cuenta la influencia que tiene el contexto de la situación de aprendizaje, las maneras de usarlo, los procesos de recepción del estudiante, las negociaciones habidas entre el docente y el estudiante (Alzate y otros, 1999: 33).

Este tipo de investigación se orienta a los usos didácticos y las relaciones que establece el texto escolar. Además tiene en cuenta las lógicas de aprendizaje, las relaciones entre el saber y el texto y la relevancia de éste dentro de la cultura escolar.

En general, los estudios sobre imágenes y representaciones sociales dan cuenta que a través de los manuales escolares se pretendieron gestar idearios e imaginarios sexistas y discriminantes en torno a la familia y los roles de hombre y mujer y de los grupos indígenas y afrodescendientes.

## **Mujeres en la Manualística Colombiana**

La mujer ocupa un lugar importante en el campo de la investigación manualística en Colombia, lo que se evidencia en la multiplicidad de trabajos. En la esfera investigativa, la relación mujeres-manualística se aborda desde su imagen, representaciones sociales, proyección, condiciones y diferencias de género presentes en la iconografía y los discursos sobre todo en manuales de literatura, escritura y ciencias sociales. El conjunto de investigaciones que conforman esta esfera develan que el discurso sobre la mujer en los manuales escolares es discriminante y segregativo, la ata a roles específicos de madre,

hermana, hija y esposa, cuyo universo de vida se limita al hogar con actitud de sumisión al hombre.

Para 1979 se publica *“Imagen de la mujer en los textos escolares. Contribución a un análisis”* de Renán Silva, texto que se convierte en hito para posteriores investigaciones al ser pionero en esta línea investigativa. Silva rastreó cómo la mujer es significada en los textos de lenguaje, lectura y sociales y descubrió que su imagen se caracterizó por estar unida a una actitud discriminante y segregativa, con la idea presentada de una mamá-ángel, esto es; una mujer protectora y responsable de la felicidad del hogar, enmarcada en la representación del universo familiar como casi perfecto; además “dicha imagen de la mujer en los textos es completamente desvalorizante; no solo se le condena con exclusividad a cierto campo de acción determinado, sino que al propio tiempo tal campo es de inmediato significado como “menor”, como de importancia secundaria” (Silva, 1979: 44).

Posteriormente, Magnolia Aristizábal (1988) analizó desde una perspectiva histórica los manuales escolares que circularon entre 1848 y 1868, encontrando que el concepto “hombre” es referido a una persona de sexo masculino, blanco y europeo, excluye a la mujer y los niños y oculta la diversidad étnica, de modo que no se reflejan afrodescendientes, mestizos, ni indígenas, así como tampoco se especifican diferencias etáreas ni de clase social. Los temas de lectura de estos manuales se refieren a la moral y la virtud y muchos están escritos como catecismos. Respecto de los oficios, son específicamente asignados a las mujeres y a los hombres enfatizando en que la única función permitida a la mujer era la economía familiar.

Para 1993, Catalina Turbay realizó *“Los textos escolares y la socialización del género”*, allí investigó la relación de los manuales escolares con la socialización de género y encontró que los libros de texto “reproducen parámetros de inequidad al presentar la situación y condición de género; pues reproducen imágenes estereotipadas y sexistas de las personas de ambos sexos” (1993: 35). En línea con esta tendencia Jorge Álvarez y María Victoria Alzate (2004) exploraron el espacio de la familia, descubriendo que las

representaciones de ésta son réplica de un mundo masculino, machista y diferenciador de roles de género.

Rafael Antonio Velásquez (1996) analizó las ilustraciones de personajes históricos, períodos y épocas en los textos de Bachillerato de la Historia de Colombia entre 1940 y 1967 y descubrió que la concepción histórica se inclina a la representación ideológica de la aristocracia heroica, es decir, quienes hacen la historia son hombres, militares y políticos pertenecientes a familias ilustres y por ende blancos,

...el pueblo y la mujer son los grandes ausentes en el proceso histórico excepto por Policarpa Salavarrieta y Antonia Santos a los sectores populares se les nombra “populacho” y “muchedumbre” y su participación en la independencia como sanguinaria. El pueblo es tratado como una masa amorfa, carente de identidad y, muchas veces asociado a la imagen de muchedumbre desordenada (Velásquez, 201-2).

Néstor Cardoso (1999) se concentró en el estudio de la cotidianidad y la idea de castidad en Ibagué, y muestra la intolerancia presente en la región durante la segunda mitad del siglo XIX, la cual responde, en parte, al mundo homogéneo planteado en la escuela desde los manuales escolares. Además, realizó dos hallazgos importantes: de un lado en los manuales se reveló la génesis del pensamiento dogmático, memorista, desprovisto de facultades intelectuales como el razonamiento y la comprensión y la pretensión sobre el manejo del cuerpo tanto en lo íntimo como en lo cotidiano, “la profunda influencia que ha dejado la imaginaria unida al castigo, además, la forma como el cuerpo y su manejo para la castidad se constituyeron en importante causal de despersonalización de la mujer” (Vargas, 1999: 144).

En resumen, en esta tendencia investigativa la mujer ha sido abordada a través de su imagen, sus representaciones y relaciones de género, y desde la utilización del concepto “mujer” como colectivo homogéneo que por lo general e históricamente ha sido definido por los varones. Los trabajos encuentran que en los manuales escolares se ha dado un trato discriminante y segregativo a la mujer a quien se le ubica en el mundo privado, es decir, el del hogar.

En general, la investigación manualística deja claro que los textos escolares son objetos centrales tanto en la escuela como en la historia de la educación y la cultura. Sobre ellos han estado en juego diversas intensiones e intereses. En el caso colombiano, los manuales escolares llevan aproximadamente seis décadas siendo fuente de investigación<sup>4</sup> y en este tiempo debe destacarse la década de 1990, momento que presentó una gran explosión de investigaciones puesto que los manuales escolares se convirtieron en fuente predilecta de exploración (en Europa, América Latina y Colombia). Las temáticas, los periodos y los enfoques de trabajo abordados en Colombia, presentaron cercanía con América Latina en lo referente a ciudadanía, identidad nacional, imaginarios sociales e hitos históricos claves, así como la implementación y legitimación de algunos regímenes y proyectos de ciudadanía. Actualmente, los trabajos se concentran en el entramado cultural, ideológico y de poder, a través de temáticas como género, ciudadanía y procesos de enseñanza de las disciplinas.

Sin duda, los manuales han sido fuente importante para investigadores, especialmente de la educación, la cultura y la historia, pero ante todo, para quienes se concentran en la historia de la educación. Así mismo, hay trabajos en red que rompen fronteras geográficas y dan paso a integraciones regionales, como en Ibero y Latinoamérica. Las investigaciones evidencian que la educación está siendo estudiada desde actores e intelectuales de su campo, es decir, los problemas educativos están siendo abordados por investigadores de la educación y no por profesionales que al analizar sus objetos terminan mirando la educación, de modo que la educación se está mirando a sí misma y está construyendo su historia.

En lo referido a la mujer los investigadores se restringieron a su imagen y representaciones presentes en los manuales escolares, dejando de lado otras relaciones - entre mujeres y manuales- que se manifiestan y materializan en los libros de texto: Una primera relación está asociada a la condición educativa diferenciada según el sexo como se evidencia en los manuales creados para la educación femenina, producción que responde a un tipo de educación para los hombres y otra para las mujeres. Una segunda relación se

---

<sup>4</sup> El primer trabajo del que se tuvo conocimiento en esta investigación fue realizado en 1951 por Miguel Aguilera.

asocia con los manuales escolares elaborados por mujeres, es decir, la producción manualística femenina, pues las mujeres ingresan durante el siglo XIX en un terreno masculino y público -como era la manualística- y construyen manuales escolares para la enseñanza de diferentes áreas o asignaturas.

Así, en el campo de la manualística se reflejó una relación tradicional entre géneros la cual se manifestó en tres esferas: una investigativa que da cuenta de un trato discriminante a la mujer, otra que abarca los manuales creados para la educación femenina y devela una educación diferenciada según las condiciones de sexo y, otra conformada por los manuales creados por mujeres como autoras que da cuenta del ingreso a un campo que era exclusivo de los hombres –en masculino-. Teniendo en cuenta estos elementos y tratando de llenar algunos de los vacíos dejados por las investigaciones antes referenciadas, esta investigación no se limita a la imagen de la mujer en los manuales, se apuesta por develar las rupturas a una tradición en la relaciones de género, las mujeres se ubican como agentes con una historia, apuestas y capitales, lo cual permite ampliar la comprensión sobre la producción intelectual femenina una fuente poco explorada, además, visibiliza algunas pretensiones en la constitución de un sujeto educado desde las mujeres escritoras de manuales.

### ***Acercamiento a la historia de la producción manualística femenina***

Este trabajo encontró que los primeros manuales escolares realizados por mujeres datan de la segunda mitad del siglo XIX, aunque debe advertirse que los primeros trabajos femeninos que ingresaron a la escuela no son como tal manuales sino documentos de lectura para jóvenes elaborados por María Josefa Acevedo de Gómez, los cuales fueron llevados a la escuela con la intención de ser herramientas de uso pedagógico. Los primeros trabajos de autoría femenina elaborados bajo la condición de “manual escolar” fueron producto de la labor como profesoras. Las hermanas Amalia y Carolina Barriga Echavarría enseñaron modistería durante seis años en el Colegio Pestalozziano de Bogotá y publicaron en 1897 el *Nuevo Método de Modistería*.

En la primera década del siglo XX vieron la luz los trabajos de varias mujeres: las psicólogas y normalistas Eva Gooding de Cárdenas y Paulina Gooding elaboran *El escolar hispanoamericano. Enseñanza simultánea e inductiva de la lectura y la escritura* (1907), primer manual escolar de lectura y escritura de autoría femenina; Soledad Acosta de Samper publica *Catecismo de Historia de Colombia y Lecciones de Historia de Colombia* (1908), primer manual y catecismo de historia elaborado por una mujer. En 1913, Carmen y Constanza Sanín publican *El Lector Colombiano: libro de lectura ideológica para el uso de las escuelas de la República* y en el mismo año una dama colombiana anónima publicó *El savoir-vivre o código del buen tono extractado de los más autorizados maestros y adaptado a nuestro país con reglas y observaciones generales*.

En las siguientes cinco décadas se produjo el grueso de la manualística femenina. En la década de 1930, Enriqueta Jiménez y Cecilia de Arenas publican *Calculemos ejercicios y tareas de matemáticas para la enseñanza elemental* y la respectiva *Guía de aplicación* (1930), Argemira Sánchez de Mejía realizó entre 1935-1938 *El buen ciudadano. Manual de cívica y urbanidad* (1935) y *Urbanidad, moral y civismo* (1938). Para la década de 1940 Carmen Bernal Pinzón realizó *Historia de Colombia para niños* (1948) y casi treinta años después *Cartilla mágica: 1° y 2° año de lectura* (1971). Cecilia Charry Lara publicó la *Nueva cartilla Charry: enseñanza simultánea de lectura y escritura* (1941), manual creado por su padre Justo Charry que ella actualizó y reeditó. Dicha autora también creó en la década de 1960, el texto denominado *Para los niños de Colombia: libro de lectura* (1968).

Hacia la década de 1950 se inició la publicación de los manuales de María Guerrero Palacio de Burgos; *Mi código: textos de moral, cívica, urbanidad, cooperativismo y elementos de acción comunal* (1956) de 1° a 5o. grado de primaria y *El código del buen ciudadano. Libro primero. Educación cívica y social (ciclo básico nivel medio), texto de cívica urbanidad y cooperativismo* (1960). Para finales de la década del cincuenta, Esmeralda Arboleda de Uribe creó la *Guía del ciudadano* (1958), cartilla para las mujeres.

En la década de 1960, reaparecieron trabajos de urbanidad, Inés Londoño Toro y Ofelia Peláez realizan: *Pequeño Tratado de Urbanidad* (1968) y *Urbanidad para niñas*, (1968)

respectivamente. Paralelo a estos trabajos circularon en algunas regiones rurales una serie de cartillas de autoría de María Tila Uribe, cartillas que no fueron reconocidas oficialmente y terminaron siendo objeto de persecución para la autora, dado el enfoque marxista y de pedagogía crítica con que fueron realizados los manuales. Para la década de 1970 Ofelia Peláez (1971) realiza *Urbanidad para niñas: desarrollo de los programas vigentes* y Mercedes Arciniegas *Prehistoria general de América y de Colombia: texto para el primer año de bachillerato* y Aurora Forero (1971) *Conozcamos a Colombia. Geografía Física y de Colombia. Texto para 4º año de Bachillerato*, primeros manuales de autoría femenina para la geografía de Colombia.

Como se observa, en Colombia el ingreso de la mujer a la elaboración de manuales escolares data de mediados del siglo XIX. Ello marca su ingreso al ejercicio público de la escritura a la vez que su entrada al campo intelectual de la educación, así mismo, en estos manuales se pueden leer relaciones de género en diferentes momentos.

## **ENTRE EL HOGAR Y LA COSTURA: MUJERES Y MANUALES EN EL SIGLO XIX**

En el campo de la manualística fue posible observar una relación entre mujeres y manuales escolares constituida por tres esferas: los estudios relacionados con la imagen de la mujer en los manuales, el conjunto de manuales creados para la educación femenina y los manuales escritos por mujeres.

La mujer ocupó un lugar central en el campo de la investigación manualística como se evidenció en las indagaciones en torno a su imagen, representaciones, proyecciones, condiciones y diferencias de género, lo cual marcó en primer término la relación entre mujeres y manuales escolares. El contenido de éstos se caracterizó por una fuerte carga de imaginarios discriminantes y segregativos, atados a roles específicos de madre, hermana, hija y esposa, siendo el universo de vida de la mujer el hogar con actitud de sumisión al hombre.

En segundo término, la relación se estableció por cuenta de los manuales escolares creados para la educación femenina, producción que respondió a una educación diferenciada según la condición de género. Estos manuales fueron los que el Estado, la Iglesia y la sociedad legitimaron y exigieron como propios y adecuados para niñas y señoritas, aunque se debe aclarar que existe un subconjunto conformado por los manuales creados para la enseñanza de ambos sexos, pero que se dividieron en capítulos para los niños y para las niñas. Los manuales escolares dirigidos a la educación femenina se caracterizaron por ser pensados y diseñados para una formación en la cual ser mujer responde a un perfil y roles específicos en el mundo privado y en el hogar, por lo que se reflejó en ellos ideales y estereotipos según los cuales el mundo y los sujetos son pensados desde el ser hombre o ser mujer.

En último término, la relación estuvo determinada por los manuales escolares creados por mujeres, destacándose las autoras y/o escritoras que desde la segunda mitad del siglo



XIX ingresaron en el terreno masculino y público de la manualística al elaborar manuales para la enseñanza de diferentes áreas, lo cual marcó el ingreso de la mujer al campo intelectual de la educación. Estos manuales de autoría femenina reflejaron la relación de las mujeres con el campo de la educación y las condiciones sociales y culturales de diferentes momentos históricos, razón por la cual a continuación se presentan algunos de los hallazgos encontrados en los manuales escolares de autoría femenina del siglo XIX y las características del perfil del sujeto educado de la época.

### ***Esposas, modistas y buenas madres***

Construir la historia de la producción manualística femenina implicó tejer a partir de hilos delgados, tenues y sueltos una red de discursos e historias que en ocasiones pasaron desapercibidas, en algunas no se nombraron y en otras, incluso, se ocultaron. Así, los hilos de esta historia son los rasgos de las vidas de sus autoras y el discurso en torno al sujeto educado, específicamente, aquel sobre las características del mismo presente en la producción manualística femenina.

La palabra escrita es discurso e historia y, como tal, está inmersa en contextos y prácticas culturales que definen funciones y tareas del sujeto femenino a partir de la idea de la superioridad masculina. Estos discursos se manifiestan en campos como el de la educación y en escenarios como la escuela.

El primer manual escolar realizado por una mujer data de la última década del siglo XIX y es de autoría de las hermanas Amalia y Carolina Barriga Echavarría “*Nuevo Método de Modistería*” (1897). Debe advertirse, no obstante, que si bien este es el primer manual elaborado por mujeres, no es el primer trabajo femenino que llegó a la escuela.

Varias décadas atrás, aproximadamente en 1845, circuló en Latinoamérica una obra literaria anónima creada como libro de lectura para el hogar dirigido a jóvenes, pero el Estado decidió llevarlo a la escuela con la intención de convertirlo en herramienta de trabajo en el aula. Con el tiempo, este trabajo se firmó con las iniciales del autor: JAG,

para posteriormente imprimirse el nombre de Josefa Acevedo de Gómez. Pasados casi veinte años, otra obra de la autora fue de nuevo llevada a la escuela.

No sorprende que durante el siglo XIX sólo se tenga noticia de la producción de tres mujeres: Josefa Acevedo, Amalia Barriga Echavarría y su hermana Carolina, puesto que para ese momento la educación femenina era privilegio de pocas, no sólo por cuestiones económicas sino también culturales.



Josefa Acevedo de Gómez, s.f.  
Galería de Notabilidades  
Colombianas, José Joaquín Herrera.  
Siglos XIX y XX. Colección Banco  
de la República

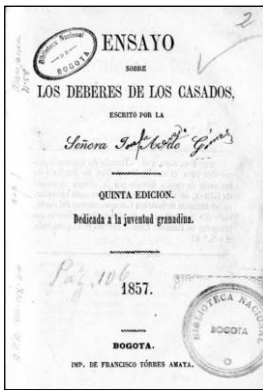
María Josefa Acevedo de Gómez (Bogotá, 1803-1861) es considerada la primer escritora colombiana, hija de José Acevedo (prócer de la Independencia) y de Catalina Sánchez, miembros de familias de importancia política nacional. Casada con Diego Gómez, su familia estuvo conformada por un hijo del esposo y dos hijas de ambos: Amelia y Rosa.

La formación y posición política de su padre y la educación de su madre (superior al promedio de las mujeres de la época) influyeron para que su familia alternara la participación en la política con la ciencia y las artes, de modo que el contexto en el que creció Josefa Acevedo le ofreció un acceso a un capital cultural diferente al de las mujeres de su época. Los críticos y estudiosos de su obra encuentran que sus trabajos eran referidos al amor filial y romántico, a la moral, la historia y las costumbres, lo cual no escapa a sus obras llevadas al aula.

El primer trabajo de Josefa llevado a la escuela es *Ensayo sobre los deberes de los casados*, que aparece anónimo en 1845 debido a que, como ella misma afirma, “desconfiaba tanto de mi capacidad, a pesar de mis buenas intenciones, que dudé largo tiempo si debía dar a luz mi trabajo y no pude resolverme a estampar mi nombre, porque una invencible timidez me lo impidió” (tomado de Ojeda y otros, 2009: 26). La obra tuvo una edición en Nueva York y otra en París dedicada a la Dirección General de Instrucción

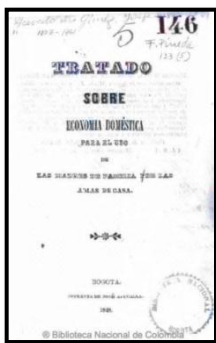
Pública del Perú, una quinta edición apareció con sus iniciales J. A. de G. Ya en 1848 aparece su nombre.

*Ensayo sobre los deberes de los casados* fue una serie de consejos dirigidos a los esposos y se refería a las virtudes que debía cultivar la pareja para la armonía conyugal.



Fue ordenado en dos partes de seis capítulos cada una con consejos y advertencias que muestran la mentalidad de la época en lo referente al matrimonio y a los roles masculino y femenino. En la primera parte, los títulos destinados a los hombres comprenden respeto, tolerancia, buen ejemplo, liberalidad, confianza y amabilidad o buenos modales, e instrucción y celo prudente. La segunda parte, dirigida a las mujeres trata fidelidad, confianza ilimitada, dulzura, condescendencia, obediencia, paciencia, economía, orden y aseo.

Con los años, Josefa se separó de su esposo pero escribió consejos para sobrellevar el matrimonio, por lo cual es muy probable que estos textos sean resultado de una reflexión íntima como mujer que materializó a través de la palabra escrita. También es posible apreciar algún tipo de contradicción entre los predicados y la experiencia de la autora cuando recomienda a las mujeres mantenerse en el hogar y no ambicionar la figuración política o literaria, pues es innegable que Josefa pasó a la historia por su ejercicio público en la literatura.



En 1868, Josefa escribió *Tratado sobre economía doméstica para el uso de las madres de familia y de las amas de casa*, el cual inicia diciendo: “no es el deseo de adquirir reputación literaria el que me ha puesto la pluma en la mano. Una voluntad decidida por comunicar a los demás lo que me parece útil, i la necesidad de aumentar en lo posible los medios de subsistencia son las causas únicas que me han

determinado a escribir”<sup>5</sup>. El trabajo fue organizado en tres capítulos: Economía del tiempo, Economía del dinero y Economía de joyas, vestidos, muebles y provisiones, estos apartados cuentan con una introducción teórica a la que sigue un episodio novelado que ilustra las consecuencias que se derivan de atender o no los preceptos expuestos. Por ello, este texto se convirtió en una guía de comportamiento, además, en un nuevo éxito editorial por el alto número de ventas.

Es probable que en las primeras ediciones Josefa no hubiera firmado con su nombre por la idea de proteger el honor femenino, esto considerando que varias escritoras de la época se refugiaron en seudónimos. Las biografías sobre Josefa explican que se sostuvo económicamente de trabajar como instructora de niñas.

Josefa no innova en las formas, ni en los géneros, ni en la lectura sobre la mujer, pero se asume como escritora y rompe el esquema de incapacidad y sometimiento que oprime a las mujeres de su generación. Sus dos primeros trabajos se convierten en manuales escolares y son los primeros escritos de autoría femenina llevados a la escuela con intención de intervenir en la formación de las mujeres para que fueran “buenas esposas”. Así Josefa Acevedo marca el ingreso de la mujer al campo intelectual de la educación en Colombia.

Para finales del siglo XIX y como producto del trabajo como profesoras de modistería, las hermanas Amalia y Carolina Barriga Echavarría<sup>6</sup> desarrollaron el trabajo *Nuevo Método de Modistería*, publicado en 1897 con una segunda impresión corregida y aumentada en 1909.

Ser costurera en el siglo XIX es oficio que ocupa a mujeres de todas las clases sociales. De hecho, Martínez (1991) señala que en el censo de 1870, las costureras aparecieron integradas al rubro de artesanas, el cual constituía el 16% de la población femenina, sumadas con alfareras, tejedoras, aplanchadoras y lavanderas, siendo probable que en los

---

<sup>5</sup> Es importante advertirle al lector que las citas de los manuales han sido tomadas literalmente de los textos y lo que se puede leer como errores artográficos, corresponde a la manera y uso del lenguaje de la época en que fueron escritos los manuales, por tanto los mismos no son errores.

<sup>6</sup> En esta investigación no se logró tener mayor noticia de la vida de las Hermanas Carolina y Amalia Barriga Echavarría

centros de producción textil, donde se ocupaba gran número de mujeres, las labores de costura se hubieran alternado con tejido.

Esto tiene relación con el hecho de que los programas de educación femenina incluían la práctica de la costura bajo el precepto de “labores propias de su sexo” o de lo apropiado de la costura como actividad femenina. Por ejemplo, *Manual para el método de enseñar la costura en las escuelas lancasterianas de niñas de la República del Perú*, publicado en 1823, describe el estricto desarrollo de las doce clases básicas: “a las 9h y 50m las monitoras de costura recibirán de la monitora general los delantales y los repartirán a las niñas. Todas las niñas recibirán los delantales y pondrán las manos atrás. A las 9h y 55m las niñas sacarán la labor de sus bolsitas y las monitoras les darán agujas y dedales y examinaran si tienen las manos limpias” (Martínez, 1991: 2). Debe destacarse el detalle de cada actividad en cada sesión y en especial el hecho de que se trata de un área de trabajo en la escuela desde comienzos de siglo.

El manual de Amalia y Carolina Barriga Echavarría<sup>7</sup> evidencia como era la educación de la mujer a finales del siglo XIX y comienzos del XX puesto que refleja el material de estudio utilizado para la educación femenina, referido a las políticas públicas en torno a la instrucción de la mujer en relación con los roles y el status femenino. *Nuevo método de modistería* está dirigido también a la sastrería, cambio importante dado que años atrás la sastrería es ocupación exclusiva de hombres pues las mujeres aprendían únicamente el bordado o labrado. De modo que para finales del siglo XIX, la “instrucción” de las mujeres comprende no sólo costura sino también corte, trazo y modistería, esto se plantea considerando el hallazgo en esta investigación de tres manuales que circularon en la época: *Manual de Sastres* (1887), *Método o Arte de Aprender a Cortar Vestidos para Señoras y Niños* (1911) de Pedro María Arango y *Nuevo método de modistería* (1897) de Amalia y Carolina Barriga.

---

<sup>7</sup> Este manual se incluye en el trabajo que desarrolla la División de Clasificación y Descripción del Archivo General de la Nación en el marco del proyecto de Recuperación y Conservación del Patrimonio Documental.

Los trabajos de Acevedo y las hermanas Barriga Echavarría son coherentes con los ideales femeninos de la época debido a que, como anota Pedraza (2011), “la desconfianza en el comportamiento de las mujeres no pudo hacer otra cosa que aislarlas: prohibición de escribir, control estricto de las lecturas, encierro en la casa para la vida piadosa y virtuosa [...] hasta bien entrado el siglo XIX, la precaución guió las prácticas educativas para las mujeres”. Aristizábal, por su parte, considera que el papel de la mujer “era prepararse para la unión conyugal, para atender las responsabilidades del cuidado del marido, en primer lugar, del hogar, en segundo lugar, y de los hijos que resultaran de dicha unión” (2007: 89).

Fue así como en el siglo XIX nacieron los primeros manuales escolares y los primeros trabajos de autoría femenina que fueron llevados a la escuela como material de trabajo en el aula. En ese siglo, la educación femenina dio pasos firmes en la medida en que se crearon establecimientos para la educación de la mujer como por ejemplo el Colegio La Enseñanza en cabeza de la Compañía de María; La Merced, primer colegio estatal femenino y el Colegio Pestalozziano, primer colegio para la educación mixta. Este panorama contrasta con el del periodo que le antecede, la Colonia, momento en el que como anota Villegas, “no existió en el territorio de la actual Colombia ningún establecimiento de educación para la mujer” (2006) y sólo a las más pudientes les fue impartida una “rudimentaria instrucción para que aprendieran a leer, a contar, a coser, a tejer, a bordar y a rezar” (Londoño, 1994).

Jaramillo (1989) indica que la organización del sistema de educación pública fue una preocupación especial del General Francisco de Paula Santander<sup>8</sup>. El autor encontró que el 6 de octubre de 1820 Santander dictó un decreto (el primer decreto educativo de la república) en el que ordenaba la organización de escuelas de primeras letras

...todas las escuelas, villas y lugares que tuvieran bienes de propios procederían a fundar una escuela y a pagarla con el producto de dichos bienes. Los conventos de religiosos, con excepción de los de San Juan de Dios, deberían igualmente establecer una escuela, que dirigiría un religioso del convento [...] Los maestros deberían enseñar

---

<sup>8</sup> Francisco de Paula Santander (Villa del Rosario, 2 de abril de 1792 - Bogotá, 6 de mayo de 1840) fue estadista, jurista, militar y político colombiano, conocido como uno de los próceres de la Independencia de Colombia. Fue Vicepresidente de la Gran Colombia entre 1819 y 1827 y Presidente de la República de la Nueva Granada entre 1832 y 1837, conocido como "El Hombre de las Leyes".

a los niños lectura, escritura, aritmética y los dogmas de la moral cristiana (Jaramillo, 1989: 223).

En 1821, en el Congreso de Cúcuta, el tema de la educación para las niñas fue objeto de discusión, legislándose respecto del establecimiento de escuelas para niñas en los conventos de religiosas. Londoño encontró que el artículo 17 del decreto del 2 de agosto de 1821 estableció la fundación de escuelas de niñas en cabeceras y cantones: “siendo igualmente de mucha importancia para la felicidad pública la educación de las niñas, el poder ejecutivo hará que [...] se funden escuelas de niñas en cabeceras de los cantones y demás parroquias en que fuere posible” (1994). En este sentido, el 6 de agosto de 1821, el Congreso consideró que la educación de las niñas y las jóvenes exigía la protección del gobierno, pero debido a la guerra, los recursos son escasos y se necesita ayuda de la iglesia,

...era necesario que los conventos de religiosas abrieran escuelas o casas de educación para niñas, y se facultaran arzobispos, obispos y preladados para que hicieran las dispensas necesarias con tal fin. Igualmente, el Congreso estableció que el poder ejecutivo procedería a reglamentar el funcionamiento económico de dichas escuelas. Sin embargo, sólo unos cuantos conventos, como los de Santa Inés y Santa Clara, en Bogotá, acogieron la medida; otros se ingeniaron la manera de eludirla (Londoño, 1994).

Para octubre de 1826, el General Santander elabora un plan de estudios para reformar la educación en el que estableció la enseñanza pública gratuita y común, y dispuso la apertura de escuelas donde las niñas aprendieran religión, labores propias de su sexo y a leer, escribir y contar. La ley señaló que “sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional, no puede difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles que hacen prosperar a los pueblos” (Ley 18 de marzo de 1826).

Estos apuntes historiográficos permiten identificar que en la segunda década del siglo XIX se impulsó la educación de la mujer, aunque, según Londoño (1994), durante la vigencia de los planes educativos de Santander en los decenios de 1820 y 1830, la instrucción de la mujer fue amparada sólo por la iniciativa privada, lo cual ratifica el hecho de que hasta 1832 surgió la única iniciativa oficial con la fundación del Colegio La Merced, “el primero dedicado a la enseñanza superior para señoritas que se abrió en el país [...] Allí

se enseñaba doctrina cristiana, economía doméstica, urbanidad, gramática española y francesa, dibujo, música y oficios femeninos a niñas entre los 5 y los 14 años” (Londoño, 1994).

Varios investigadores consideran que el Colegio La Merced promovió una educación para el hogar (Aristizábal, 2007; García, 2007) y propició un entorno pedagógico en el que las mujeres podían cumplir su destino "natural" y moldear en el niño el sujeto ciudadano (Vahos, 2002). A diferencia de las prácticas para el encierro, acostumbradas en las pocas iniciativas de conventos religiosos en la Colonia, el nuevo ideal buscó fortalecer el control y las normas en sintonía con los conocimientos que se articulaban al ejercicio de gobierno: higiene, pedagogía, administración e ingeniería (Londoño, 1994).

Para Pedraza (2011), el ideal de mujer moderna se correspondía con ser católica y moral, pero ante todo eficiente, y seguir los principios de la racionalidad sugerida por sus tutores masculinos. Pedraza retoma el planteamiento de Quintero (1997) para quien la diferencia femenina se fortaleció bajo la consideración de que una mujer mejor instruida es mejor ama de casa, madre y esposa: ella sabrá guiar las inclinaciones de los hombres, cuidar la economía del hogar e inculcar en el corazón de sus hijos las ideas más sagradas. Al respecto, Pedraza considera que el Colegio La Merced buscó hacer de los niños ciudadanos responsables y de las niñas mujeres modernas que administraran la vida familiar (2011).

En 1834 se estableció el Código Educativo donde se permitió que las mujeres tomaran clases de aritmética, lectura, escritura y gramática castellana, saberes que podían prepararlas para un mejor manejo de su familia; “[n]o obstante, en la mayoría de los artículos de prensa que defendían la necesidad de educar a la mujer se estaba de acuerdo en que la instrucción de ésta requería un contenido muy diferente de la del varón; el consenso era que en el caso de la mujer ‘la escuela debe ser más hogar que escuela’” (Londoño, 1994). Este autor considera que por la influencia de la Ilustración lentamente se abrió paso la idea de que se debía educar a las mujeres para que formaran mejor a sus hijos.



Desde finales de la Colonia y a lo largo de la república, el papel de la religión católica se concentró en preservar los principios de sujeto por ella inculcados, en lo referido al hogar estos se materializan en la imagen de la “sagrada familia”. Esto implicó que desde comienzos de la república, la escuela, la educación y sus objetivos, se dividieran según el género estableciendo contenidos curriculares de acuerdo a la condición físico-biológica, así se trazó una educación femenina y una masculina. La primera enfatiza la preparación de la mujer para el mundo privado y el hogar con el fin de formar “*buenas madres, buenas esposas y buenas cristianas*”, mientras que la segunda forma para el universo público y es dirigida por y para los hombres.

Los principios que guiaron la educación en los primeros años de la república cambiaron con el tiempo a nivel político, social y cultural, pero la condición de la mujer en Colombia puede resumirse en un trato desigual basado en la idea de la inferioridad femenina presente en diferentes lugares y ámbitos tanto de la esfera pública como de la privada.

### ***El hombre-esposo como educador***

En los manuales escolares de autoría femenina del siglo XIX estuvieron presentes dos perfiles acerca de quién educaba o quién debía educar, cómo y para qué hacerlo. De un lado, estaba el profesor o profesora quien cuenta con la formación para la implementación del manual en un aula de clase, este fue el caso del trabajo de las hermanas Barriga, cuyo manual, si bien es sencillo, corto y se concentraba en instrucciones de trazo y corte, requería de la intervención del maestro. De otro lado, en el trabajo de Josefa Acevedo quien educaba no requería estar escolarizado, pues para Josefa quien educa es el hombre esposo o padre y educa a la mujer, la cual debía luego educar a sus hijos,

No es solamente con la contradicción i las severas reprimendas, que un marido se muestra intolerante con la ignorancia, los gustos, caprichos, puerilidades j defectos de su mujer [...] El buen esposo debe dar instrucción, consejo i buena dirección con la dulzura de un padre i la confianza de un amigo. Si así lo verifica, debe pensar que está sembrando un buen grano, cuya cosecha recojera en sus hijos (Acevedo, 1857: 14).

En este trabajo *-Tratado sobre economía doméstica (1857)-*, Josefa plasmó la idea de la superioridad masculina, especialmente cuando aconsejó a los esposos que deseaban la paz doméstica, el amor y confianza de sus mujeres que

seais indulgentes con la inesperienza i la ignorancia y haceos amar, porque el corazón sensible i tierno de una mujer se deja gobernar fácilmente con el cariño. Ocultad algún tanto la superioridad que os dan las convenciones sociales, i la que pueda haberos dispensado la naturaleza para elevar a vuestras compañeras sin ultrajarlas, ni ofender su delicadeza. Finalmente, persuadid i no pretendáis nunca dominar el entendimiento (Acevedo, 1857: 21).

En *Ensayo sobre los deberes de los casados* también indicó a los hombres-esposos que un marido podía educar a su mujer a través del buen ejemplo: “éste dara el ejemplo de la moderacion en sus vestidos i muebles, i cuidara de conducirla algunas veces a presenciar la horrible i aflictiva miseria que abrumba a la clase mas numerosa de la sociedad, cuyo espectáculo sera una lección provechosa porque las mujeres por lo comun son compasivas i sensibles” (Acevedo, 1948: 28).

Como se observa, el trabajo de Josefa se basó en funciones de género asignadas, diferencias que consideraba dadas desde la educación y se manifestaban en el hecho de que para las mujeres lo religioso y sagrado estaba más presente que para los hombres, para quienes lo racional tenía más peso:

Es mui notoria la diversa educacion que reciben los dos sexos, y por consiguiente no debe estrañarse la diferencia enorme que se advierte en sus opiniones sobre muchas cosas esenciales y otras que no lo son [...] Así, pues, es comun encontrar mujeres llenas de preocupaciones, como tambien hombres que califican de error y preocupacion quanto hai respetable y sagrado. Estos son ordinariamente los frutos de la educación (1848: 24-25).

Acevedo indicó a los hombres que “enseñándolas a pensar, se logra rectificar sus ideas” (1857: 17) y que un marido podía educar a su mujer a través del buen ejemplo. El texto que mejor expresó su concepción sobre educación es el *Tratado sobre economía doméstica* cuando dijo que “la buena educación indispensable, necesaria, de utilidad para todas las clases, estados y fortunas del hombre, estriba en tres puntos principales: moralidad, hábitos

de orden y trabajo y buenos modales” (1857: 32). En línea con esto, años antes en su *Ensayo sobre los deberes de los casados* dijo:

El Evangelio de Jesucristo explicado con claridad y buena fe dará todas las instrucciones de moral que el hombre necesita para cumplir con sus deberes hacia sí mismo, i con respecto á toda la sociedad. El habito del trabajo se comunica desde la infancia, acostumbrando á los niños ha ocuparse en varias horas del dia, inspirandoles odio i desprecio por la holgazanería [...] Los buenos modales se adquieren con unas ligeras nociones de urbanidad, i poniendo el mayor cuidado en practicar con los demas lo que gustamos que se haga con nosotros, i en el citar todo aquello que nos ofende, ó desagrada que los otros hagan (Acevedo, 1948: 32).

De esta forma, en los textos de Josefa Acevedo ni maestro ni escuela eran esenciales para la educación pero un hombre-esposo o padre resultan vitales para la formación moral y para “*la corrección de las imperfecciones femeninas*”. Sin embargo, más allá de su discurso, el ejercicio de escribir y hacerlo público es muestra de su batalla contra la situación de inferioridad y sometimiento en que la sociedad de su época colocaba a las mujeres; así, Josefa marcó algunas rupturas al ser reconocida como escritora.

En los manuales del siglo XIX estuvieron presentes dos propuestas sobre quién debía asumir el rol de formador de la mujer. De un lado a mediados de siglo en los trabajos de Acevedo se evidencia la idea de que la formación femenina era estrictamente referida al hogar y que la mujer era educada por el hombre o el marido, quien vería los frutos de la formación de su esposa en sus hijos, pues finalmente era a los niños a quien la mujer educaría. La felicidad en el hogar se lograba cuando un hombre corregía los defectos de su mujer, pues el hombre, según Josefa, por naturaleza o construcción social debía estar a la cabeza del hogar y de la sociedad.

De otro lado, a finales del siglo XIX en el manual de las hermanas Barriga producto del trabajo como profesoras o sabedoras de la educación, el que educa es un profesor y lo hace sobre el sujeto mujer en medio de un proceso escolarizado y con contenido en dirección a un saber que si bien se lee como propio de sus roles femeninos, le va a permitir desligarse de la manutención del hombre, saber cortar, coser y trazar, le permitió a la mujer dar pasos para disminuir la dependencia económica de sus esposos.

## *Las labores del hogar*

A pesar de la distancia en el tiempo y en la formación, en general, para las autoras de los manuales escolares resultó enseñable, en especial a la mujer, aquello que para el momento se consideraba pertinente según su rol de esposa y madre, es decir, todo lo concerniente al manejo del hogar. Por ello, Acevedo se concentraba en los deberes de los casados y la economía doméstica y las hermanas Barriga en la costura, el corte y el trazo, aunque este último trabajo no sólo se piensa en razón del hogar sino como un aprendizaje que les permitía a las mujeres conseguir un sustento económico.

En los manuales de Josefa Acevedo eran enseñables los modales o las buenas maneras, así como el buen uso del dinero y del tiempo, con lo cual la mujer lograría un hogar ordenado. Para el manejo de los gastos recomienda poner “en primer lugar los necesarios, en segundo, los útiles; en tercero, los de beneficencia; en cuarto, los de placer i divertimento. Fuera de estas cuatro clases de gastos, cuyos objetos se mezclan i confunden frecuentemente, no creo que pueda permitirse otros una persona moral i sensata” (Acevedo, 1957: 29). Frente al buen uso o manejo del tiempo considera ideal para la mujer:

emplear sin afán las dos primeras horas en el arreglo de su cama, cuarto, tocador, i aun la casa toda; otra hora en el aseo i adorno personal, i media hora en su desayuno i ya desembarazada de estos indispensables quehaceres, tiene delante de si más de ocho, horas de cuyo buen uso podrá sacar grande utilidad. Sea cual fuere su oficio o profesión, le será ventajosísimo no emprenderle hasta que haya puesto orden en su casa [...] Entonces se da principio a la costura, al dibujo, a la enseñanza de los niños, á la fábrica de flores o a cualquier otra ocupación (Acevedo, 1957: 7).

Estos manuales reflejaban un discurso producto del contexto en el cual estuvieron inmersas las autoras. Son claros, entonces, los prototipos, roles y status de la mujer del siglo XIX y estos manuales fueron producto del entramado social y cultural que rodeaba a la mujer de ese tiempo, de modo que Josefa y las hermanas Barriga terminaron reproduciendo el discurso institucionalizado sobre lo femenino. Al ubicarlas como esposas, se les restringe su universo al hogar y al situarlas como costureras, se les permitió acceder a un saber extensivo de las funciones del hogar, a pesar de ser una posibilidad de independencia económica.

## *Sometimiento y obediencia*

En las obras del siglo XIX, la racionalidad se presentó como constitutiva del sujeto educado, encontrándose por encima de las otras facultades o dimensiones del sujeto puesto que a partir de la racionalidad se moldearon tanto el conjunto de conocimientos, caso del manual de las hermanas Barriga dirigido a la adquisición de información; como el afecto y el deseo, en este último a través del sometimiento, caso de los trabajos de Josefa.

En los trabajos de mediados de siglo XIX, el procedimiento para ser educado estuvo en función de moldear la actitud, incluso de clase y distinción entre amos y criados, es decir, en su discurso hay diferencias notorias de casta y clase,

La señora no debe contentarse con abrir la despensa i sentarse luego como una estatua, mientras la cocinera (que en este País, por lo común, es viciosa é ignorante) dispone y saca á su antojo, disipando tal vez en una sola comida lo que habría bastado para mantener tres a cuatro días á toda la familia [...] porque los criados desperdician, ordinariamente (Acevedo, 1857: 8).

Para Josefa, cuando un hombre ha logrado “corregir los defectos de su esposa ¡cuánta felicidad le espera en sus pacíficos hogares! El buen orden, la paz, la confianza i la alegría reinarán en su casa” (Acevedo. 1857: 29), y más adelante agrega

Sus hijos serán obedientes i amantes porque observaran que sus padres siempre en buena inteligencia proceden de acuerdo en todo. Sus criados serán mas sumisos i arreglados, porque no tendrán vicios que echar en rostro a sus amos. Su esposa será fiel, vigilante y cariñosa, porque no abriga resentimientos ni quejas en el fondo de su corazón, i porque sabe que sus buenas acciones serán notadas i recompensadas con amor i buenos procederes (Acevedo, 1857: 29).

En general, se observó que a mediados del siglo XIX el procedimiento para educar a la mujer se concentró en moldear la actitud a través del sometimiento y la obediencia de la mujer al hombre, o como lo expresa Josefa en la “corrección de sus defectos”. Para finales del siglo XIX, el procedimiento para educar a la mujer se centralizó en el cumplimiento de instrucciones para la realización de una manualidad.

## *De mujeres, señoras y criadas*

Los trabajos del siglo XIX evidenciaron la diferenciación social y cultural en los roles de los hombres y las mujeres establecidos para la época. Tanto los textos de Josefa como el de las hermanas Barriga apuntaron a una formación femenina en dirección al hogar o para los oficios considerados extensión de éste.

Josefa Acevedo en su *Ensayo sobre los deberes de los casados* realizó un resumen de los principales deberes recíprocos de los esposos. En su *Tratado sobre economía doméstica* apuntó estrictamente a las funciones de las mujeres en el hogar, en el *Manual de Corte y Trazo* las hermanas Amalia y Carolina Barriga se restringieron a instruir a la mujer en costura, corte y trazo.

Si bien los consejos de Acevedo eran aplicables a ambos sexos, fue clara la separación que planteó según las funciones que la sociedad asignaba a hombres y mujeres. De hecho, explicaba “he separado aquello que me parecía más análogo a las circunstancias peculiares del uno y del otro, esperando que el buen juicio de los lectores hará las aplicaciones convenientes, ampliando o restringiendo mis ideas según los deberes más marcados del hombre o de la mujer, i en proporción a las funciones que a uno i a otra les están encargadas” (Acevedo, 1857: 4). Posteriormente, plasmó su concepto sobre la incapacidad política y filosófica de las mujeres:

hombre imprudente que quiera por la fuerza hacer de su mujer una profunda política, o una consumada filósofa, debe estar seguro de que ella lo engaña por temor o por malicia, fingiendo obedecerle; i en su primer desavenencia, en el más lijero contratiempo abandonara estos principios prestados para abrazar con nuevo clamor sus antiguas opiniones. El primer sujeto artificioso, hombre o mujer, que aparente contemporizar con sus ideas, será su Mentor i consejero (Acevedo, 1857: 19).

También, la autora, dejó claro que los asuntos de gran trascendencia deben estar fuera del alcance del común de las mujeres “porque su carácter, su educación i sus hábitos no las usen a propósito para participar de aquellos negocios en que estriba la prosperidad o la ruina de las naciones” (Acevedo, 1857: 41).

En resumen, el hogar es el lugar central en el que se debía ubicarse la mujer con la posibilidad de tener algún tipo de ingreso a través de la costura. En los trabajos de mediados del siglo XIX estuvieron dos tipos de mujeres: las señoras y las criadas; mientras que para finales de siglo las mujeres que acudían a la escuela, podían dedicarse a la costura no sólo como un saber propio femenino, sino como medio de subsistencia sin que ello implicara una condición de inferioridad.

Para Acevedo las criadas estaban en condición inferior a las señoras. De hecho, emitió juicios despectivos cuando dijo que las criadas no servían como se deseaba (1857: 65). Con ello quería mostrar que se debían adquirir las cosas que se necesitaban y no las desproporcionadas, lo que ejemplifica con la frase: “una biblia en latin en casa de una ignorante costurera” (1857: 30) y se refiere a las lavanderas como mujeres derrochadoras que “por lo general duplican los gastos en ropa, pues mas saben destrozarla i desteñirla, que quitarle la mugre” (Acevedo, 1857: 57).

En este sentido se evidencia un cambio en la lectura sobre la costura, pues si bien para Josefa, en términos generales, las mujeres no deben pretender grandes empresas, mucho menos se puede esperar de aquellas que desempeñan labores de costura, servicio y lavandería, puesto que se encuentran en una condición inferior a las “señoras de la casa”. Para las hermanas Barriga la costura no se asocia a una condición de inferioridad, sino que era una posibilidad de independencia económica.

### ***Entre adquirir conocimientos y rectificar los males***

En el manual de costura de las hermanas Amalia y Carolina Barriga es posible notar que educarse resultaba placentero para las mujeres por cuanto la adquisición de dicho conocimiento permitía la propia manutención, lo que significa perder un poco la dependencia económica de los jefes de sus hogares. En contraste, en los manuales de Josefa Acevedo, educarse para una mujer dependía de un hombre quien debía “rectificar sus males”, aunque la educación de la mujer era benéfica para el futuro porque los

resultados se reflejaran en el matrimonio y el hogar, escenarios para los cuales la autora brindó sus aportes, llegando incluso a invitar a conocer la dicha con el matrimonio:

...si consideramos las necesidades, fines i efectos de la sociedad, los poderosos instintos que guían las acciones de los hombres durante toda su vida i los usos establecidos en todas las naciones desde el origen del mundo, nos persuadiremos fácilmente de que el matrimonio no solo es útil i análogo a la naturaleza del hombre, sino absolutamente necesario para su dicha (Acevedo, 1948: 2).

Con todo esto, a mediados del siglo XIX una mujer “educada” manejaba bien un hogar, hacía feliz a un hombre y sus frutos los recogerían sus hijos. Hacia finales del siglo, sin embargo una mujer “educada” manejaría un conocimiento que le serviría para perder la dependencia de los jefes del hogar.

### ***Colegios para labores propias del hogar***

En Colombia, la instrucción femenina formal dio sus primeros pasos a finales de la Colonia a través de conventos y con el auspicio de algunas damas adineradas puesto que el Estado carecía de instituciones, recursos y profesionales de la educación, frente a lo cual solicitó a la Iglesia ayuda a través de sus instituciones. De este modo, ésta imparte su visión del orden ideal y del deber a través de una formación “piadosa” dirigida para el matrimonio o el monasterio.

Es por esto que el ingreso de la mujer a la educación estuvo atado a la religión católica y a dos posibilidades de universo: el hogar o el convento, ofrecidos por la condición biológica de ser mujer lo cual llevó a delimitar tareas, roles, status, espacios y lugares, determinando cultural, social y políticamente un mundo femenino. Además, acceder a la educación fue privilegio de élites.

Dos instituciones de importancia relevante en la dinámica de la educación femenina en Colombia fueron el Colegio La Merced, fundado en 1832, de carácter estatal, y el Colegio La Enseñanza. El primero para niñas en Bogotá, el cual inició labores en 1783 con fondos personales de María Clemencia de Caicedo y estuvo en cabeza de la Compañía de María;



...para la educación cristiana [...] y labores propias de Doncellas, encomendadas o colegialas, que se han de mantener en él, el tiempo que fuera de la voluntad de sus padres, y de las demás niñas que diariamente han de salir, y entrar mañana y tarde en dicho convento horas regulares, atendiendo a la mayor honra y gloria de Dios, provecho de las almas y beneficio universal de las familias de esta ciudad (Ramírez, 2000: 78).

El Colegio La Enseñanza fue innovador dado que no privilegió la formación para la vida religiosa al abrir secciones de colegiatura y enseñanza pública. Las aspirantes “debían demostrar de manera documentada su procedencia de familias notables [...] y demás virtudes asociadas a su condición como la legitimidad de nacimiento” (Ramírez, 2000: 78). Los contenidos de las asignaturas del Colegio La Enseñanza fueron:

hacer todas clases de labores de color, con sedas e Y lo de oro // texer // bordar en blanco y de color // leer // escribir y algo de contar, e igualmente hacer medias // encaxes // Botones espigados de todas clases // Coser camisas, y todo género de ropa blanca y de color, esto es enaguas y mantillas // remendar // Hilar // pedacear medias, y cogerles los puntos (Ramírez, 2000: 97).

Los principios pedagógicos del plantel se ocuparon del desarrollo de un mundo interior disciplinado en el cual atención y memoria eran esenciales y se ejercitaban con el aprendizaje textual de oraciones. Así mismo, hubo cierta orientación a la maternidad, pues cada niña debía asumir el cuidado de una escultura del Divino Niño: “en un cofre se guardaban sus ropas con esmero y la dedicación se revela en los atuendos confeccionados” (Ramírez, 2000: 99). A pesar de su enfoque, algunos no creían pertinente llevar a sus hijas a estas instituciones, pues creía que la mujer “conocía bien los secretos de su oficio para que le fueran enseñados; en cambio, la posibilidad de que accediera al conocimiento, sí podía traer numerosos peligros” (Herrera, 1995: 330-331).

El Colegio La Enseñanza introdujo el uso sistemático de libros para la educación femenina y contribuyó a romper la exclusión femenina de la escolarización, aunque a través de nuevas formas de control y uso del tiempo considerando que los reglamentos organizaban cada momento del día y la semana: “Durante las mañanas, el tiempo [...] estaba destinado a los cuidados personales, a la oración, al estudio y el descanso” (Ramírez, 2000: 86). El acceso a la información se limitaba a la Biblia, catecismos y unas pocas

obras literarias, las cuales constituían el currículum en la formación de los sujetos. Los libros utilizados en La Enseñanza eran el Catecismo Histórico del Adab Claudio Fleuri y el del padre Gaspar Astety; la Historia de la Orden de Nuestra Señora de las Religiosas de la Campaña de María, [...] y “las lecturas complementarias o que traen de sus casas [que] ratifican valores cristianos y por lo regular son obras de vidas de santos” (Ramírez, 2000: 107).

Lo anterior en tanto hasta la primera mitad del siglo XX, la producción manualística se reduce a propuestas elaboradas por intelectuales, académicos (miembros de la Academia Nacional de Historia y de la Lengua) y eclesiásticos colombianos y algunos manuales importados de Europa y Estados Unidos. En ese grupo, la producción literaria femenina fue escasa a pesar de casos especiales de monjas o mujeres de las élites quienes pudieron acceder a la alfabetización, frente a la mayoría de mujeres que carecían de instrucción. Dicha producción femenina se regía por austeros cánones de feminidad que imponían una serie de convencionalismos en la forma y los temas, también marcada por el ideal de la ingenuidad y la negación de sus pasiones; “las mujeres expresaban una poesía acartonada por la espiritualidad, el pudor, la exaltación ilimitada de la maternidad y de todos los demás valores que se imponían como paradigma femenino” (Velásquez, 1989: 41).

Con el pasar del tiempo y la voluntad política, en Colombia se amplió la educación para la mujer, pues en la Colonia era restringida a la voluntad y formación familiar en la medida en que si la familia deseaba y tenía el capital económico, la mujer podía aprender a leer o escribir de la mano de algún familiar que tuviera el capital cultural o de un tutor personal. En este escenario irrumpió el Colegio La Enseñanza como propuesta diferente al convento.

A inicios del periodo republicano el Estado, en cabeza del General Santander, tuvo la intención de una educación igualitaria en el acceso pero diferenciada en los contenidos según la condición de género. El Colegio La Merced marca un hito al ser el primero de carácter público para la formación femenina. Años después, surgirían iniciativas privadas y esfuerzos estatales para la creación de colegios femeninos y hacia la década de 1870 se dio

paso a la creación de normales femeninas con la intención de formar a las primeras maestras.

El campo de la educación estaba atesorado por hombres, la irrupción de la mujer se realiza de manera escalonada y con dificultades de tipo económico y cultural puesto que algunos sectores de la sociedad encontraban inapropiado que la mujer asistiera a una institución educativa. De este modo, ingresar a la educación fue posible, en primer lugar, para mujeres pertenecientes a las capas adineradas de la sociedad; en segundo lugar, para aquellas cuyas familias lo permitían, y en tercer lugar, para quienes habitaban ciudades como Bogotá y Medellín, pues allí se concentraban las instituciones educativas.

A ese espacio atesorado por hombres llegaron algunas mujeres que se arriesgaron, a través de la palabra escrita, a elaborar obras y manuales escolares, aunque inicialmente fueran anónimas. Para el siglo XIX estas mujeres fueron Josefa Acevedo de Gómez, Amalia Barriga y Carolina Barriga.

Los manuales escolares de autoría femenina del siglo XIX reflejaron correspondencia con los roles y status de la mujer a lo largo de ese siglo. Los trabajos de mediados del siglo XIX refieren al hogar como lugar exclusivo de formación y universo de vida de la mujer y al hombre-esposo o padre como el ser encargado de “rectificar los defectos” de ellas para así lograr la paz y felicidad del hogar; además, su autora lo hace como un aporte a la formación de la juventud. Para finales del siglo, se devela una formación que permitía a la mujer alguna independencia económica a través de la costura -oficio extensivo de las labores del hogar-, el cual es desarrollado en la escuela, una institución diferente al hogar y bajo la dirección de un maestro o profesor. Además, sus autoras ejercen como profesoras aplicando su método de enseñanza de la costura, así, aprender el oficio de ser costurera para 1890 se observa como una labor que puede ser enseñada en la escuela y que no ubicaba a la mujer en un status social inferior, pues los textos de mediados de siglo ubican a las costureras como “mujeres ignorantes”.

La producción manualística femenina del siglo XIX puede entenderse como un lugar de lucha por la conservación y la transformación en los roles de la mujer, ello dado que los discursos sobre los lugares y la formación femenina presentan cambios: las primeras obras se pueden ubicar como guías de comportamiento aplicables en la casa; mientras que el manual de finales del siglo es un texto en dirección a aprender un oficio el cual incide sobre un sujeto que es escolarizado.

Las mujeres autoras de estos manuales poseían con un capital cultural que les permitió realizar obras escolares y poner en juego lecturas y apuestas para la formación de un sujeto, para la creación de una forma de percibir el mundo y percibirse en él, específicamente desde la mujer y preferiblemente para la mujer.

Elaborar manuales escolares lleva a la puesta en el escenario y circulación en la escuela y en el campo de la educación de una lectura desde las mujeres, a pesar de que las primeras obras se caracterizaron por tener un discurso masculinizado. Realizar manuales las ubica en un nuevo rol: el ejercicio público de la escritura, el cual para el siglo XIX no es considerado propio de las labores femeninas. Poseer un capital cultural o estar alfabetizado le permitió a las mujeres en el siglo XIX transgredir los discursos basados en la inferioridad femenina los cuales generaban condiciones de discriminación y consideraban que el lugar de ellas se centraba en el hogar y las labores propias de éste.

## **DE LA COSTURA Y LA MORAL A LA HIGIENIZACION DE LA RAZA**

El despertar del siglo XX estuvo marcado por las secuelas y los rigores que dejó el anterior: confusión política y social producto de las guerras civiles del siglo XIX; la Guerra de los Mil Días que dejó miles de muertos, destrucción de infraestructura nacional y una débil situación financiera para el Estado; la separación de Panamá, que bajó la moral del pueblo al perder el país parte de su territorio; la nueva Constitución Política -de 1886- y la Hegemonía Conservadora, las cuales parecieran dejar en el olvido las ideas liberales del siglo XIX.

En este contexto de muerte, miseria y desmoralización, donde muchos hombres salieron de sus casas al terreno de batalla y nunca volvieron, la situación de la mujer –en comparación a la del siglo XIX- aún no experimentaba grandes cambios, como lo describe Herrera: “Muchas mujeres quedaron solas y tuvieron que padecer una sociedad cuyos prejuicios sobre el sexo femenino hacían más difíciles los esfuerzos para obtener independencia económica y lograr prestigio en la esfera de lo público, cualquiera que fuera el estrato al que perteneciera” (1995: 339). Así quedó la mujer en una situación compleja producto de la soledad, la desprotección masculina y la necesidad de independencia económica que requirió para sobrevivir, por ello seguir siendo sumisas y mantenerse atadas al hogar era una condición que necesitaba cambios.

En este contexto, surgió la Ley 39 de 1903, conocida como Reforma Uribe que fundamentó el sistema educativo durante la primera mitad del siglo XX. Silva anota que ésta reflejó “la preeminencia estatalmente asegurada de la religión católica en la enseñanza, la aspiración a la unidad nacional y el fomento de la riqueza como una de las metas del sistema escolar” (1989: 75). Planteó, dicha reforma, diferencias entre las normales masculinas y femeninas y dispuso que el cuerpo de profesores fuera menor para las primeras. Al respecto, Herrera encontró que durante las primeras décadas del siglo XX, la instrucción de las niñas y las jóvenes se confió “solo a personal femenino, al tiempo que

permitía a las mujeres enseñar a varones siempre que no sobrepasaran los doce años. De otro lado, se determinó que las clases de aritmética impartidas en los establecimientos femeninos debían combinarse con la costura, lo que redujo a la mitad la intensidad de dicha asignatura” (1995: 340). Además, en los colegios femeninos se comenzó a introducir la enseñanza normalista y comercial que “permitiría a las mujeres pertenecientes a los estratos medios, desempeñarse como secretarias o empleadas en las oficinas públicas” (Herrera, 1995: 341), situación que empezó a cambiar en 1929 cuando los colegios femeninos pudieron certificar instrucción suficiente, con lo cual se hicieron equivalentes los diplomas expedidos a uno y otro sexo, esto abrió camino a las mujeres para acceder a la universidad.

Cuando las heridas del siglo anterior estaban latentes y la instrucción femenina respondía a cánones de división según el sexo y al ideal femenino de sumisión e inferioridad ante el hombre, se publicaron: *El escolar hispanoamericano. Enseñanza simultánea e inductiva de la lectura y la escritura* (1907) de Eva y Paulina Gooding, *Catecismo de Historia de Colombia y Lecciones de Historia de Colombia* (1908) de Soledad Acosta de Samper, *El Lector Colombiano: libro de lectura ideológica para el uso de las escuelas de la República* (1913) de Carmen y Constanza Sanín y *El código del buen tono extractado de los más autorizados maestros y adaptado a nuestro país con reglas y observaciones generales* (1913), por “una dama colombiana”.

### ***Soledad: historia y religión***

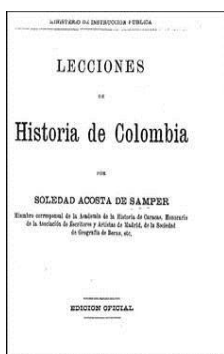


Soledad Acosta de Samper (1833-1913) fue historiadora, cuentista y novelista, autora de más de 20 novelas, 50 narraciones breves y cientos de artículos bajo los seudónimos de Aldebarán, Andina y Renato. Fundó las revistas *La Mujer* (1878), *La familia* (1884) y *El domingo de la familia cristiana* (1888). Estudió en el Colegio La Merced, a los 12 años viajó a Canadá y a París, donde frecuentó, con su padre, tertulias y círculos científicos. De regreso a Colombia se casó con el escritor y político José María Samper. Soledad escribió

manuales escolares para el área de Historia de Colombia, los cuales fueron recomendados por el Estado para el uso oficial en las escuelas del país.

Los dos trabajos de Soledad, aunque aparecen independientes, pueden interpretarse como complementarios. En concreto, el *Catecismo* se podía utilizar como guía para la evaluación de los “conocimientos adquiridos” y las *Lecciones* para trabajar en el aula como texto base para la enseñanza de la Historia de Colombia. Los contenidos de los textos estuvieron organizados bajo una perspectiva lineal ceñida a ordenar los hechos en orden cronológico. En definitiva, con las *Lecciones* se estudiaba en el aula y la evaluación de procesos se realizaba con el *Catecismo*.

En sus *Lecciones de Historia* dejó claro que el maestro tenía dos deberes: de un lado,



formar buenos cristianos puesto que “la única esperanza que hay para mejorar de suerte es enseñar á la juventud á que siga una marcha ascendente hacia una vida más ordenada y al perfeccionamiento de la idea cristiana” (Acosta, 1908b: 5); y de otro lado, estudiar la historia de nuestros antepasados “porque solo allí hallarán la explicación y la clave para comprender la índole de sus alumnos, tan llena de contradicciones, de arranques y violencias a veces incomprensibles

sumisiones y rudezas repentinas é inconexas” (Acosta, 1908b: 4). Esta cita da claves para develar las características del sujeto educado al cual pretendió llegar y a su vez formar: un ser confuso, con contradicciones, violento al que se debe intervenir de manera urgente desde la racionalidad y la moral cristiana.

En su *Catecismo*, Acosta consideró como método de trabajo en la escuela la memorización de preguntas y respuestas, así:

P[pregunta].-Quién descubrió y allanó los territorios de Chinácota y Cúcuta, hasta las orillas del río Magdalena?

R[respuesta].-Un alemán AMBROSIO ALFINGER que vino de Venezuela con una expedición descubridora

P.-Cuál era su conducta con los indios?

R.- Malísima. Los asaltaba en sus caseríos, les robaba cuanto poseían, talaba las cementeras, incendiaba sus casas, se llevaba como esclavos á los más robustos, degollando en el camino á los que se cansaban.

P.- Qué fin tuvo?

R.- Le acometió una tropa de indios cuando iba descuidado, y una flecha le atravesó la garganta, dejándole muerto allí mismo (Acosta, 2008a: 10).

En sus manuales, Soledad Acosta manejó prototipos eurocentristas que discriminaban al indígena y a todos los sujetos que no entraban en dicho arquetipo, es decir, que los miembros de diferentes grupos étnicos y autóctonos recibieron un trato discriminatorio. Herrera (2003) considera que el trabajo manualístico de Soledad ejemplifica la intención de las elites de comienzos del siglo XX de promover una idea de unidad nacional a través de referentes como territorio, ley y religión de la mano con la omisión de las características de la cultura negra e indígena, así como de las mujeres.

El trabajo de Soledad mantuvo fuertes convicciones religiosas, aunque para muchos ella logró armonizar sus creencias con ideas y propuestas en torno a los derechos y la educación de la mujer al pregonar un cambio en la visión, situación y papel ejercido hasta entonces. En sus manuales, el lugar que dio a la mujer fue prácticamente invisible, presentando una historia hecha por hombres a quienes exaltó todo el tiempo, de modo que dejó de lado a las mujeres o por lo menos no las visibilizó en la historia. Para la autora, la historia y la religión cristiana se relacionaban. De hecho consideraba que para conocer la historia de la humanidad había que hacerlo con caridad cristiana puesto que “[d]e esa manera comprenderemos mejor cuáles fueron los ideales que guiaban á nuestros antepasados, muchos de los cuales eran tan diferentes de los nuestros; si así lo hiciésemos, el estudio del pasado en lugar de ser útil y provechoso sería una fuente de perniciosos errores” (Acosta, 1908b: 5).

### ***Del método deductivo al inductivo***

Tres manuales observados en esta investigación se correspondieron con el trabajo emprendido por profesoras del Colegio Pestalozziano de Bogotá: *Nuevo Método de Modistería* de Amalia y Carolina Barriga –tratado en el capítulo anterior–, *El escolar*



*hispanoamericano. Enseñanza simultánea e inductiva de la lectura y la escritura* publicado en 1907 por las hermanas Eva y Paulina Gooding y *Tratado de corte y trazo abreviados* en 1917 por las hermanas Paulina y Luisa Gutiérrez<sup>9</sup>.

El Colegio Pestalozziano de Bogotá fue el primer colegio mixto del país, se fundó en 1886 por Eva Gooding y su hermana Paulina bajo el principio de igualdad de derechos según la concepción benthamista de que ésta se cualifica y cuantifica por el nivel de educación que una persona recibe, idea central que alimentó dicho proyecto. El Colegio Pestalozziano, “tiene una anexa para varones y hace parte de la tradición de los liberales de educar a sus hijos en instituciones de tendencia liberal fundados por los mismos militantes de su partido” (Cohen, 1999: 15). Allí, “varias generaciones de mujeres de familias de tradición liberal se educan [...] Los jóvenes que se educan en la Anexa fueron, entre otros, Bernardo Herrera Umaña y Alfonso López Pumarejo” (El Tiempo, 14 dic. 1936).

Respecto del *Tratado de corte y trazo abreviados* de Paulina y Luisa Gutiérrez se develó que en 1906, la Dirección de Instrucción Pública de Caldas creó los cursos de trazo, corte y costura en las escuelas de niñas del departamento y adoptó dicho manual, elogiado por Sara de Velázquez al considerarlo “apropiado para el aprendizaje de la modistería en las escuelas del país” (Gutiérrez, 1917). Éste fue remitido al Despacho de Instrucción Pública para su adopción como texto oficial, allí, las Hermanas de la Caridad a quienes se envió para su evaluación lo desaprobaron (Gutiérrez, 1913).

El *Tratado* se acompaña de una serie de patrones o modelos para elaborar ropa de hombre y mujer (sacos, chalecos, camisas, pantalones y vestidos). El texto se caracteriza por tener tiene una extensión de 26 páginas y una cinta métrica. De sus autoras se descubrió que Luisa Gutiérrez trabajó en 1923 como maestra en la Normal Central de Institutoras de Bogotá donde aplicó su método de trabajo. Según el concepto de la directora de dicho establecimiento; Anaís de Manrique, las estudiantes aprendieron con facilidad el oficio por su método y “la facilidad expositiva [que] no requiere mayores

---

<sup>9</sup> Para esta investigación las noticias sobre las vidas de estas mujeres son escasas, se supo que fueron maestras y que trabajaron en el colegio pestalozziano de Bogotá, estando allí realizan su producción manualística. Esto se sabe por las menciones en las contraportadas de sus manuales.

conocimientos de aritmética ni geometría, conocimientos que son indispensables cuando se utilizan otros métodos de corte” (Gutiérrez, 1917: 6.).



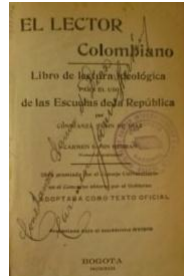
Las hermanas Eva y Paulina Gooding en *El escolar Hispanoamericano. Enseñanza simultánea e inductiva de la lectura y la escritura* (1907) consideraron necesario dejar atrás los métodos deductivos que procedían de la teoría a la práctica y el ejercicio mecánico que apuntaba a la memoria antes que la comprensión, de modo que encontraron prudente implementar el método inductivo: práctica antes de la teoría. Así, reemplazaron el método deductivo, el deletreo y el silabeo, a los que calificaron de antinaturales “métodos en los que se atiende más a la forma que al significado, más a la forma que al sonido, con recargo de la memoria y aniquilamiento de la comprensión; nocivo predominio de la *forma* sobre el *significado* que produce, además, el sonsonete o mala entonación (Gooding, 1907: iii).

Para las hermanas Gooding, el conocimiento mecánico del alfabeto dejó a los niños sin nada: “de las palabras, sus sílabas y sus letras, no hay comprensión” y plantearon que el maestro “no debe olvidar que hay verdades pedagógicas que son de plena evidencia. La práctica, y además, la opinión misma de expertos y distinguidos pedagogos confirman que el sistema lo es todo en la enseñanza, y que la no observancia de sus principios es lo que conduce a los malos resultados (Gooding, 1907: i).

El método inductivo posibilita “la transmisión de conocimientos a la inteligencia humana, el fundamento del progreso moderno y el que hoy maravilla con increíbles invenciones” (Gooding, 1907: iii). El punto de partida fue lo objetivo, de manera que toda idea debía ser de inmediato comprendida en la experiencia con el fin de cimentar después la teoría sobre hechos conocidos y ejercitar de modo racional la memoria y demás facultades intelectuales. Así, lo abstracto sin la experiencia quedaba por fuera de la enseñanza, especialmente lo relacionado con la lectura. Eva y Paulina manifestaron su rechazo al predominio del método del deletreo, el del simple “sonideo” de letras o sílabas o de

enunciación de palabras que descuidaba el significado completo, presentando letras y palabras sin relación con la comprensión del sentido.

En *El Lector Colombiano* (1913) las hermanas Carmen Sanín Herrán y Constanza Sanín de Díaz, plantearon como enfoque la pedagogía pestalozziana, el método inductivo y la forma gradual y progresiva en un método global: “se unen expresiones de estudio gramatical de la lengua, a los conceptos religiosos, morales, de geografía, historia, artes, instrucción cívica, ciencias naturales, paisajes históricos y selecciones poéticas” (1913: 7). Este manual fue adoptado como texto oficial en 1912 por el Ministerio de Instrucción Pública y Fabio Hernández, uno de los miembros de la comisión que lo seleccionó como texto oficial planteó: “Encuéntrense aquí las primeras nociones sobre el lenguaje ese maravilloso vínculo de unión entre los hombres; sobre la historia natural y la botánica indispensables al vivir cotidiano; y, lo que es más importante todavía, sobre la estética del pensamiento, que es la buena literatura” (Sanín, 1913: ix).



La pedagogía pestalozziana, como su nombre lo indica se basó en Pestalozzi precursor de la pedagogía activa, para quien los métodos pedagógicos debían partir de lo simple a lo complejo, planteaba dejar los métodos deductivos que procedían de la teoría a la práctica y el ejercicio mecánico que apuntaba a la memoria antes que la comprensión, buscando entonces la implementación del método inductivo, todo lo cual se reflejaba en los manuales elaborados por las profesoras del Colegio Pestalozzi y las hermanas Sanín.

### ***Sobre las instrucciones***

Los manuales de las primeras décadas del siglo XX dejaron claras las pautas a seguir por parte del maestro y una secuenciación progresiva, aunque en algunos de manera más explícita y detallista que en otros. Por ejemplo, Eva y Paulina Gooding indican paso a paso lo que el maestro debe hacer en el aula: “El maestro que no hace uso del tablero merece que la Junta de Instrucción tampoco haga caso de su persona, porque tal proceder equivale a confesar abiertamente su propia ineptitud” (Gooding, 1907: ix). Ellas diseñaron

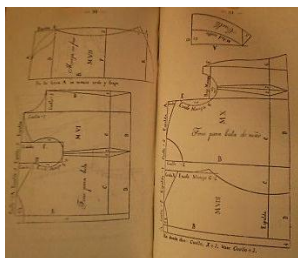
detalladamente los pasos del maestro en cada lección. A continuación se presenta un extracto sobre las indicaciones:

M (maestro)- (levantando un dedo) ¿qué tienen ustedes aquí?  
N (niños)- Ahí tiene usted un dedo  
M- (Presentando el dibujo de un dedo) Acabo de hacer a ustedes el dibujo de un dedo ¿qué ven ustedes aquí?  
N- Ahí vemos el dibujo de un dedo  
M- Voy a escribirles la palabra dedo, ¿qué palabra dije que iba a escribirles?  
N- La palabra dedo  
M-(escribiendo debajo del dibujo la palabra dedo, e indicando que esa palabra es la que en lo escrito representa el dedo; y señalando sucesivamente un dedo de la mano, el dibujo del dedo y la palabra que lo representa) (Gooding, 1907: xii).

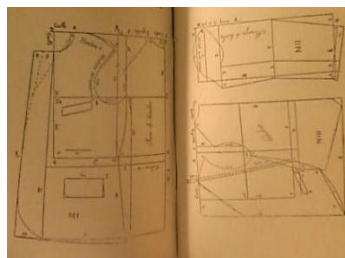
Si bien los otros manuales no fueron tan minuciosos en las instrucciones a seguir por parte del maestro, en ellos poco se dejó a la inventiva del docente, se le indicó paso a paso la ruta y los contenidos, así en estos manuales fue esencial seguir instrucciones.

### ***Sobre el conocimiento, la moral y los sentimientos***

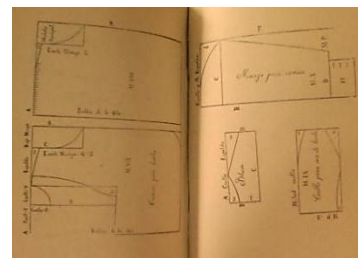
La formación católica tuvo un fuerte y notorio énfasis en los manuales estudiados al orientar sus intenciones. No obstante, un trabajo que se dedicó a la costura se destacó entre estos manuales por alejarse en su contenido interno de la moral católica, este es el *Tratado de corte* (1917) trabajo de Paulina y Luisa Gutiérrez, quienes no incluyeron textos referidos a la moral, principios, pecados, deberes, historia sagrada, entre otros; en su manual solo estuvo presente información respecto a cómo debía realizarse el trabajo de corte y confección de ropas:



Forro para botas y forro para botas de niño. Pág. 30 y 31



Trazos para ropa de hombre  
Pág. 36 y 37



Trazos para bota  
Pág. 40 y 41.

En los otros manuales fue indispensable una base moral en el proceso de formación de los estudiantes; por ejemplo, para las hermanas Gooding este fondo fue tan necesario que incluyeron en su manual un capítulo con “varios pasajes de la vida del Divino Maestro, de las cuales el profesor puede desprender explicaciones sobre la grandeza de Dios nuestro señor y de la religión, y la enunciación de las leyes morales que impresionen vivamente los sentimientos y la naciente intelectualidad de los niños” (Gooding, 1907: ix). Así, en el *Escolar Hispanoamericano* se dedicó su capítulo final a estas lecciones de Historia Sagrada; en cada página estuvo presente una historia acompañada de imágenes:



Malas costumbres de los hombres ocasionan el diluvio (P: 70)



Jesucristo y San Juan Bautista (P:82)



Jesús confirma su doctrina con milagros (P: 84)



La cena, institución de la eucaristía (P: 86)



Sentencia del Sinfdrrio contra Jesús (P: 90)



Jesús azotado, coronado, crucificado (P: 92)

*El Savoir-vivre o código del buen tono extractado de los más autorizados maestros y adaptado a nuestro país con reglas y observaciones originales por una dama colombiana*, apareció en 1913 en Bogotá. Su autora o, más bien, su traductora anónima retomó los usos y las maneras de la hidalguía española, la «cortesanía» francesa, la rigurosa etiqueta inglesa y la galantería italiana para elaborar “este librejo [...] un *vademécum* del hombre de mundo, de la gran señora, de la muchacha casadera, de la madre de familia, del joven que entra en sociedad, del rico, del pobre” (Anónimo, 1913: 10). Este manual, o cartilla, fue una guía de comportamiento para ambos sexos, que cubría niñez y eventos de suma importancia para la época como por ejemplo primera comunión, boda, saludos, recibos y bailes. Contenía preceptos para los conciertos, ventas de caridad, tarjetas, correspondencia, iglesia, almacenes, carruajes, salones, casa, calle y club. Según este manual, las faltas graves al buen tono producen “[s]uicidios a montones, casos de locura

repentina [...] cerradura de puerta en las narices, devoluciones de argollas”. En tono frívolo, el manual alude a costumbres, modas o recepciones que poca ocasión tenían de practicar quienes no pertenecieran a la alta sociedad (Londoño, 1997).

En medio de la confusión social en un contexto de muerte, miseria y desmoralización producto de las guerras; además, de la soledad de las mujeres quienes estaban en una situación compleja por la desprotección masculina y la necesidad de independencia económica que requería para sobrevivir. Exceptuando el manual de modistería, en este período surgieron manuales escolares -que a diferencia de la producción del siglo XIX-, en dirección a una formación para los dos sexos en las áreas de la lectura y la escritura, la historia y la urbanidad.

En resumen, la producción manualística femenina de comienzos del siglo XX se realizó en coherencia con los principios y el perfil de sujeto propuesto desde las élites políticas, enmarcado en la preeminencia estatalmente asegurada de la religión y moral católica en la enseñanza y las aspiraciones de unidad nacional. Los manuales dieron cuenta de un discurso en coherencia con el ideal de ciudadano moral y católico y una mujer invisibilizada. La mujer en ese momento requirió formación para el trabajo dado el contexto de soledad y desprotección, en respuesta a esto recibió una formación moral que giró en torno a una legislación que le comenzó a abrir puertas para ser modista, secretaria o profesora.

En general, los manuales que circularon en el periodo presentaron un discurso pedagógico desde posturas teóricas de la escuela activa. Allí, dejaron en claro las instrucciones a seguir por parte del maestro, las cuales llegaron a ser tan minuciosas que para explicar algunos temas hubo instrucciones de media página; es decir, el control y la minuciosidad totales. Las mujeres plantearon métodos progresivos y graduales, los cuales fueron elaborados para evitar la “fatiga mental” de la que eran víctimas los estudiantes, según ellas, a causa de los “antiguos métodos”. En la producción manualística, se apreció un discurso pedagógico en función de la implementación de la pedagogía activa, sobresaliendo tres trabajos con enfoque pestalozziano.

El sujeto educado de las primeras décadas del siglo XX se le caracterizó por ser abordado desde un discurso pedagógico elaborado en general por maestras en ejercicio, a excepción de Soledad Acosta. Estas mujeres plantearon posturas teóricas y hablaron de “verdades pedagógicas” demostrables con investigaciones -realizadas por otros- donde prevaleció la pedagogía pestalozziana.

Además, la relación de las mujeres con el campo de la educación también se caracterizó porque tuvieron un capital cultural y pertenecieron al campo de la educación. La única excepción fue Soledad Acosta, las otras, además de tener dicho capital, fueron profesoras e incluso, como en el caso de las Hermanas Gooding, directoras y fundadoras de la primer institución educativa mixta del país, lo cual las ubicó en una apuesta por un tipo de formación que propendía por el fin de la discriminación e inferioridad femenina en la escuela.

El colegio pestalozziano dejó tres manuales realizados por mujeres en ejercicio de la docencia, esto dio cuenta del aporte intelectual de las mujeres como resultado de una educación mixta sin discriminación por condición de sexo. Entre esta producción, el Estado seleccionó de manera oficial el primer manual elaborado por una mujer, luego compra sus derechos para reeditarlo.

### **Entre la Moral y la Higiene de la raza**

Las décadas de 1930 y 1940 estuvieron marcadas por la vuelta del Partido Liberal al poder ejecutivo con la asunción del presidente Enrique Olaya Herrera en 1930, año en que finalizó el periodo de cuarenta y cinco años de Hegemonía Conservadora e iniciaron una serie de gobiernos liberales. Jaramillo (1989) refiere que cuando asumió la presidencia Olaya Herrera la educación presentaba el siguiente panorama:

La tasa de analfabetismo llega al 63% de la población en edad escolar, las escuelas normales eran insuficientes y bajo el nivel de preparación del magisterio; los planes de estudio y los métodos de enseñanza anticuados y rutinarios tanto en la escuela elemental como en la enseñanza secundaria y en la universidad; la escuela rural cubría

solamente sectores mínimos de la población campesina, la inspección escolar apenas si existía y el sistema educativo en general estaba prácticamente a cargo de las instituciones religiosas (87).

El Ministro de Educación y el Director de Inspección Escolar designados por Olaya Herrera formularon en 1932 el Decreto 1487 mediante el cual buscaron eliminar las diferencias entre la escuela rural y urbana, establecieron el bachillerato clásico de seis años y crearon la Facultad de Ciencias de la Educación, anexa a la Universidad Nacional, para mejorar la formación de los maestros a quienes desde ese momento se les exigió título de bachiller y dos años de estudio para enseñar en primaria y cuatro en bachillerato. En palabras de Jaramillo (1989), durante la administración de Olaya Herrera la educación se caracterizó por tener un acelerado desarrollo de la educación privada, especialmente de los establecimientos regentados por las comunidades religiosas. [...]. Bajo los auspicios de la alta jerarquía eclesiástica, las congregaciones religiosas masculinas y femeninas iniciaron una activa etapa de fundación de escuelas, colegios y establecimientos universitarios (90).

En el gobierno posterior, a cargo de Alfonso López Pumarejo, se “reorganizarían las escuelas normales y la Facultad de Educación [...] se formularía una nueva política de formación de maestros [...] se daría acceso a la mujer a todos los niveles de la educación; se desarrollaría una nueva política de enseñanza industrial y se darían nuevos rumbos a los aspectos complementarios del sistema: las campañas sanitarias, nutricionales, recreativas y de formación física” (Jaramillo, 1989: 94). A través del Decreto 227 de 1933 se buscó mayor igualdad en la formación masculina y femenina “modificando la idea de planes de estudio propios para la mujer y el otorgamiento de títulos diferentes para uno y otro sexo” (Herrera, 1995: 343). En 1936, el Congreso promulgó la Ley 32 que prohibió todo tipo de discriminación por sexo, raza o religión para ingresar a los establecimientos educativos, no obstante “el acceso de la mujer a los establecimientos secundarios seguía siendo la excepción” (Jaramillo, 1989: 105).

Durante la República Liberal, Herrera (1995) considera que la educación fue “señalada como instrumento central en el proceso de incorporación de los grupos y estamentos sociales marginados dentro de los cuales se incluía a la mujer. Se empezó a consolidar un



discurso pedagógico de carácter laico que cuestionó la hegemonía de la pedagogía católica y propendió por la modernización de las instituciones educativas” (1995: 342). Además, en algunos sectores, la formación de la mujer empezó a tener importancia al considerarse que con el proceso de transformación ocurrido en el siglo XX, su instrucción era condición necesaria para que pudiera asumir nuevos papeles en la sociedad.

Junto a estas medidas que propendían por mayores oportunidades e igualdad para las mujeres en la educación, fueron identificadas otras tendientes a brindar a la mujer un tipo de educación anclado a las representaciones ancestrales de su imagen como madre, esposa y educadora. Por ejemplo, en 1941, el Ministerio de Educación creó el bachillerato femenino con el fin de respetar las disposiciones vaticanas que prohibían la enseñanza mixta, recomendaciones acogidas en la educación primaria hasta la década de 1960 (Herrera, 1995). En esta misma línea, en 1945 se implementaron materias consideradas de formación femenina en las escuelas primarias urbanas y rurales: “relaciones de la familia, problemas de vivienda, higiene y puericultura, preparación y servicio de alimentos, corte y costura (Herrera, 1995: 347).

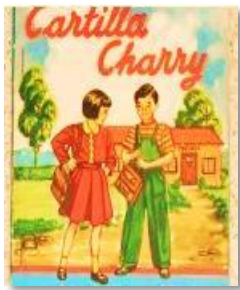
Durante el gobierno del presidente Eduardo Santos, el Ministro de Educación de la época, Guillermo Nanetti, puso en práctica un programa de bachillerato femenino orientado a “la preparación para una eficaz conducción de la vida familiar el plan de estudios incluía trabajos de aguja, economía doméstica, decoración y formación moral. La dietética y la contabilidad representaban su elemento moderno [...] Nanetti inició también un proyecto de formación de escuelas de economía doméstica rural, proyecto que tuvo desarrollos muy limitados” (Jaramillo, 1989: 105).

En este contexto, marcado por el regreso al poder del Partido Liberal y las tensiones en torno a la educación para las mujeres, y luego de un tiempo sin publicaciones, reapareció la producción manualística femenina. Esta investigación consideró entonces los trabajos *Calculemos ejercicios y tareas de matemáticas para la enseñanza elemental* y *Guía de*

aplicación (1930)<sup>10</sup> de Enriqueta Jiménez y Cecilia de Arenas, *El buen ciudadano. Manual de cívica y urbanidad y Urbanidad, moral y civismo* de Argemira Sánchez, realizados entre 1935 y 1938. En la década de 1940, Carmen Bernal realizó *Historia de Colombia para niños* (1948) y, finalmente, Cecilia Charry Lara escribió la *Nueva cartilla Charry: enseñanza simultánea de lectura y escritura*, obra original de su padre Justo Charry, y creó *Para los niños de Colombia: libro primero, segundo y tercero de lectura* (1941).

### *Acerca de Cecilia y las cartillas*

A pesar que sobre la República Liberal existe buena información, es reiterativo que las mujeres autoras pasan desapercibidas y por tanto no se conocen mayores datos de ellas, de modo que sólo se logró encontrar información sobre Cecilia Charry.



La *Cartilla Charry* fue escrita por Justo Charry y su hija Cecilia. Su madre, Mercedes Lara Mutis, falleció cuando Cecilia tenía 7 años, por lo cual creció en compañía de sus cinco hermanos y bajo la custodia de Emma, su media hermana. En su familia hay docentes, intelectuales y científicos, de hecho es descendiente por línea materna de José Celestino Mutis (Restrepo, 2008: 3). No se casó pero confesó: “conocí uno con el que nos quisimos muchísimo y duramos como 14 años de novios hasta que se murió. Con ese sí nos comprendimos. Era un hombre muy inteligente, payanés y bien parecido. Le gustaba que leyéramos en inglés y sobre la vida de Manuelita Sáenz” (Restrepo, 2008: 4).

Cecilia Charry Lara realizó sus estudios en el Instituto Pedagógico de Mujeres y al respecto dice: “Cuando me enteré de que venía la misión, le dije a mi papá que consiguiéramos una beca. Así logré ingresar al Instituto. Yo hice parte de la primera generación de mujeres que se graduó” (Restrepo, 2008: 4). Trabajó como maestra en escuelas de Girardot, Barranquilla y los Colegios de las Casas y el Mayor de Cundinamarca

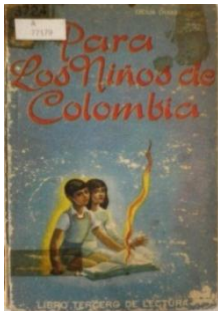
---

<sup>10</sup> Este manual escolar aparece en algunas bases de datos, como en la de la Biblioteca Luis Ángel Arango, pero no se logró acceder a ningún ejemplar.

en Bogotá y escribió a mano una serie para gramática y literatura de primaria, la cual confiesa “luego un joven [...] pasó a máquina. Las imágenes las recorté yo misma de otros libros” (Restrepo, 2008: 3). En 1946, su padre Justo Charry le solicitó dar continuidad a la cartilla que nació el mismo año que ella. Cecilia la mantuvo hasta 1982.

Los últimos días de Cecilia Charry estuvieron marcados por una condición económica difícil, “desde que vendió el carro y un piano familiar para sobrevivir sale poco, por temor a caerse. Fueron cincuenta años de docencia y por dedicarme a escribir no completé la pensión, pero saqué adelante la cartilla y he escrito cinco libros de textos escolares” (Restrepo, 2008: 4). Además, de la cartilla Charry no obtuvo dividendo alguno porque su padre cedió los derechos al Estado, esto ayudó para que sus ingresos fueran disminuidos.

Cecilia Charry renovó el sistema de sílabas separadas llamado silabeo que hacía que el estudiante repitiera las palabras completas para facilitar la lectura de corrido. Cuando apareció el color en las imágenes, actualizó algunas palabras del texto original y al libro segundo también le hizo cambios, palabras como conservar y observar, que estaban para cuarto de primaria las pasa para tercero. Por ejemplo, “ahora es mejor enseñar la bl con Blancanieves que con blusa” (Ramírez, 2000). Gastón de Bedout, gerente de la Editorial Voluntad, que imprimió la *Cartilla Charry* hasta 1982, reconoció que era tan popular que se vendía por cajas, no por ejemplares: “Salió del mercado porque las temáticas y los dibujos cambiaron, ahora son más realistas. Además, antes el sistema era memorístico” (Restrepo, 2008: 6).



En los manuales de Cecilia cada lección fue acompañada de dibujos referentes al tema y ejercicios de lectura. De manera continua aumentaban las sílabas para que el niño pudiera pronunciar adecuadamente, mejorar su dicción, crear palabras y sonidos cada vez más complejos. Las lecturas graduadas recrearon el saber, la moral, la instrucción cívica, las lecciones de cosas, la geografía y la historia. Allí predominan las personas, especialmente, imágenes masculinas seguidas por figuras de niños y mujeres.

Paralelo a la *Cartilla Charry*, comenzó a circular el que se consideró primer *best seller* colombiano: *La Alegría de Leer* (1930), de Susana Vinasco de Quintana y su esposo. Se trató de un manual cuyo enfoque se enmarcó en la propuesta de Decroly e implementa su método ideo-visual, el cual partió del principio de ir “reduciendo la misión del maestro a dirigir psicológicamente todas las facultades del niño [porque la] escuela nueva quiere ante todo lo racional y una idea completa dice más a la razón del niño que una palabra, una sílaba o una letra” (Vinasco, 1930: 12). Este fue el primer libro de gran impresión entre los manuales escolares con casi un millón de ejemplares y reflejó el comienzo de la República Liberal que defiende la nueva pedagogía.

Paralelo a los manuales de Charry y Vinasco, inició la circulación del primer manual dirigido a la Urbanidad de total autoría femenina<sup>11</sup>; *El buen ciudadano. Manual de cívica y urbanidad* por Argemira Sánchez de Mejía fue la obra ganadora en un concurso para texto escolar convocado por la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín en 1935. Este trabajo habló del debe ser o de la “conducta del buen ciudadano”, presentó lo que denominó “deberes sagrados de hombres y mujeres, hijos y padres de familia, estudiantes, patronos y subalternos” y también se ocupó de los *derechos* de los ciudadanos. La educación ciudadana según Argemira “debe ser ejercicio de todas las actividades escolares [...] la médula por así decirlo, de la misión educativa (Sánchez, 1935: 5).

Argemira entrelazó la moral y las buenas maneras o los buenos modales. Partió, la autora, de considerar que “Dios es el principio creador”, el hombre “es imagen de Dios” y la religión es “el vínculo del alma con Dios” (Sánchez, 1935: 7). Consideró que la disciplina es el fundamento del triunfo en el futuro, además, propone que disciplina, orden y método estuvieran unidos: “La disciplina y el orden deben inculcarse en el hogar, con el ejercicio de los pequeños deberes escolares y con el método en los elementales detalles hogareños. El niño crecerá con ese hábito que será la mejor garantía de su triunfo futuro” (Sánchez, 1935: 27).

---

<sup>11</sup> Anterior a éste, circuló El souvier- o código de buen tono, pero fue una traducción, no una creación manualística.

El manual de Argemira se caracterizó por hacer listados donde presentaba los deberes de padres, hijos, hombres y mujeres para con ellos mismos, la sociedad y ante todo la religión y la “patria” a la cual consideró el alma de la sociedad; “el ideal es esculpir en la mente escolar, con la constancia del artista sobre la materia bruta, los principios, las verdades y las normas que deben regir su vida futura, para hacerlos conciencia rectora de todos los actos de su vida ciudadana” (Sánchez, 1935: 6). Los temas los abordó desde los valores y los antivalores o los efectos de no seguir los primeros. Por ejemplo, ante el tema de “la verdad” perfiló los daños y la relación que tiene el individuo con él, con el otro y con Dios cuando no la aplica; “El que dice mentiras manifiesta que teme poco a Dios y demasiado a los hombres. La mentira por inocente que parezca, causa siempre perjuicios inmensos, porque si no perjudicamos con ello a nuestro prójimo, en cuyo caso es una falta gravísima, siempre nos perjudicamos nosotros mismos al mentir” (Sánchez, 1935: 173).

### ***La purificación de “la raza”***

Cecilia Charry utilizó conjuntamente los métodos fonético y del silabeo según el sistema pestalozziano y su trabajo individual se registra en tres cartillas: *Nueva Cartilla Charry*, *Lecturas Integrales* y *Para los niños de Colombia*. Su producción comenzó con la obra de su padre Justo Charry, con quien realizó la *Cartilla Charry*. De manera general en sus obras presenta indicaciones para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura.

Según la *Cartilla Charry* (1941), al enseñar a escribir una letra se debía dar primero el sonido, no el nombre de ésta, de modo que la cartilla da a conocer y describe la forma adecuada de cada uno de los sonidos de las letras del alfabeto. Por ejemplo: con ambos labios *b, m, p*; con el labio inferior y los dientes superiores *v, w, f*; con la garganta *c, g, j, k, q, x*, etc.; así, para enseñar una consonante se daba la sílaba como se indica en la lección modelo y para enseñar a escribir se da el sonido; “La pizarra debe llenarse por un lado con la lección del día y por el otro con ejercicios de escritura conforme la muestra de cada lección” (Charry, 1941: 5). De esta forma, el manual de Cecilia invitó al maestro a observar la higiene en la escritura y tener en cuenta todas las advertencias que hace la cartilla sobre el modo de escribir y la ubicación de la pizarra, “la cual se coloca sobre la

mesa con una inclinación de 45°, contados desde el borde inferior de la banca; la luz debe entrar por el lado izquierdo para no dañar la vista; la altura de la banca debe ser proporcional al cuerpo del estudiante y las manos deben formar un ángulo recto sobre la pizarra” (1941: 7). Ejercicios, estos, dirigidos a reconocer movimientos caligráficos que hacían énfasis en la técnica corporal más que en la comprensión o el aprendizaje de la lecto-escritura.

Años después, con el fallecimiento de su padre y el encargo de continuar con la tarea de la manualística, Cecilia realizó de forma individual sus tres trabajos, aunque la parte gráfica quedó en manos de diseñadores. Estos manuales dejaron de lado la higiene de la escritura y se concentraron en el método dando instrucciones puntuales:

La clase comienza con una conversación animada alrededor de la ilustración. Luego el profesor lee la fábula en voz alta. En seguida explica los términos o palabras difíciles, los giros idiomáticos que aparecen en la página siguiente; escribe en el tablero las palabras menos conocidas, y pone a los discípulos a formar frases con estos vocablos hasta que se encuentre seguro de que entienden perfectamente su significado. Entonces lee de nuevo la fábula. Le siguen los alumnos individualmente. Corrige la pronunciación y la puntuación y hace que ellos le den la entonación correspondiente (Charry, 1941: Explicaciones).

En todos estos manuales se observó la idea de la higiene de la escritura articulada con el sistema de la táctica escolar<sup>12</sup> y el movimiento biopolítico de la época por la medicalización y la purificación “de la raza”. En este sentido, el orden fue interpretado como el resultado de un buen sistema y la falta de éste o la existencia de un sistema inadecuado para los movimientos de los alumnos ocasionaban confusión y desorden.

Carmen Bernal escribió *Historia de Colombia para niños* (1948), organizado en lecciones cronológicas. Cada lección tenía una extensión de una página y era acompañada por un dibujo; eran narraciones cortas, ligeras y tranquilas, sin estar atiborradas de fechas; relatos poco extensos de hechos militares y políticos realizados por hombres en los que sobresalieron presidentes, generales y conquistadores. Este manual fue dirigido a niños de

---

<sup>12</sup> Por táctica escolar se entiende el conjunto de señas y movimientos adecuados para hacer que los niños realicen las tareas de la escuela, de manera que una táctica escolar ahorra tiempo, aviva la clase y acostumbra a obedecer

primaria, pero, a diferencia de otros que circularon en su momento, no hizo alusión a un grado específico, lo que permite inferir que el estudiante esperado por este manual tenía capacidad lectora y escritora sin más conocimientos previos. En su interior no se señalaron actividades ni recomendaciones por lo cual es posible interpretar que el docente lo usaría libremente, siendo entonces una apuesta a la interpretación dentro del aula o para el uso de cualquier persona alfabetada. Esta característica fue única en su momento, dado que el resto de manuales traían indicaciones para su “*buen uso*”.

Vinasco y Quintana (1930) fueron más explícitos y extensos en las instrucciones que dieron a los maestros, a continuación se presentan dos ejemplos sobre las indicaciones dadas en *La Alegría de leer*:

#### INDICACIONES A LOS MAESTROS:

- a) Enséñese a los niños la figura que acompaña cada vocal.  
Hágase una interpretación sencilla de ella para deducir el sonido de la vocal que se quiere enseñar y, una vez obtenido, se hará que los niños lo pronuncien de manera clara y en voz alta, asociando así el sonido a la idea.
- b) Trácese en caracteres grandes, en el tablero, el signo manuscrito representativo del sonido enseñado y dese el nombre.
- c) Explíquese a los niños el proceso de formación del signo escrito, y puede buscarse alguna semejanza que pueda observar el niño directamente; (...)
- d) Ejercítense a los niños en la escritura del signo que para la *i* puede ser con el siguiente ejercicio:  
Trazando lentamente esta letra sobre el tablero, se les enseñará que primero se traza un rasgo hacia arriba, luego hacia abajo y se continua hacia arriba por la derecha, para terminar con un puntito que se coloca en la parte superior de la letras.
- e) Las ilustraciones del indio, la uña, el ojo, el ala y el eje, no se considerarán como palabras generadoras, sino como un auxiliar para ayudar a grabar en la memoria combinativa del niño el signo que se desea enseñar.

Una vez conocido el signo manuscrito, se presentará en el tablero el signo de imprenta; se establecerán las diferencias características y, para llevar su conocimiento a la memoria de los niños, se les pedirá palabras que contengan el signo que se enseña. (Vinasco y Quintana, 1930: 13-14).

Como se observa, se indicó al maestro paso a paso su trabajo sin opción a la interpretación, inventiva e innovación. De acuerdo con Vinasco, por ejemplo, para trabajar la letra *t* en una clase con este manual se debía llenar el tablero así:

*Una bota bonita*  
Una bota bonita

Otilia tiene una bata  
Anita iba en el bote  
Un bonete bonito  
Ata tu tilo a la tuna  
Boto el lulo a la tina  
Tina  
Tuna  
Tono  
Tela  
T.....te

Nota: hágase interpretar las ilustraciones [...] el maestro leerá cada frase de manera clara y correcta, para que sea imitado por los niños. Al escribir la t, hágase observar su semejanza con la i. (1930:23).

Estos ejemplos y las citas de Charry, ratificaron la diferencia en la postura de Bernal, quien no realizó ni una sola indicación a los maestros ni a los estudiantes, tampoco hizo explícito su abordaje y enfoque pedagógico.

### ***La Felicidad atada a la escuela***

Los manuales escolares de autoría femenina que circularon en la República Liberal presentaron un discurso en torno a la necesidad y felicidad que causa el hecho de que el niño estuviera en la escuela y, con excepción del trabajo de Carmen Bernal, en los manuales se observaron lecciones y enseñanzas sobre las consecuencias, por demás negativas, de no ser educado. Un ejemplo lo plantea Cecilia Charry: “Ignacio era un muchacho ignorante, perezoso y desaseado. En la escuela Ignacio no quiso estudiar, ni hacer las tareas, ni escuchar los consejos del director. Como no siguió ninguna carrera, ni sabe hacer nada digno de su familia, se le ve hoy sucio y ocupado en oficios repugnantes” (1949: 11).

La misma Cecilia en su *Nueva Cartilla Charry* asoció la escuela a sentimientos de felicidad:

Antonio y Enrique cantan y ríen  
Ayer empezamos las lecciones en la escuela.  
Vimos que la tierra es redonda como una naranja.  
Antonio y Enrique me dijeron que cuando sepan mucho la recorrerán.  
Como viven con esta ilusión, cantan, ríen, corren y juegan (1949: 10)



Estos apartados ejemplifican como en los manuales escolares la idea de la felicidad estaba atada a la de acudir a escuela; es decir, ser feliz estaba unido a ser escolar, de manera tal que el niño que no estaba era “infeliz” dado que quedaría en la ignorancia, la cual estaba acompañada del desaseo y la “pereza”, ello lo llevaría a tener una vida “desgraciada” puesto que no se desempeñaría en un buen trabajo y la sociedad no le respetaría.

### ***La mujer escrita por mujeres***

Los manuales de autoría femenina escritos en la República Liberal presentaron un discurso en torno a la mujer que la ligó al hogar, aunque en las décadas de 1930 y 1940 aparecieron las primeras imágenes de niñas y mujeres en la escuela o en actitudes de estudio, así dejaron claro que la escuela y el hogar son los dos lugares para la mujer. Sólo un manual mantuvo un discurso en estricta relación a la idea de que la mujer no era protagonista sino por el contrario simple receptora de la historia. Este es el caso de *Historia de Colombia* de Carmen Bernal Pinzón, quien destacó el papel de algunas heroínas de la Independencia, por ejemplo: “En el Socorro una mujer llamada Manuela Beltrán rompió los avisos que habían puesto las autoridades, entusiasmado a la gente para que se armara y fuera a la guerra” (Bernal, 1948: 43).

En este mismo manual, sólo un apartado fue dedicado a las comunidades indígenas, en el que se nombró a la Madre Bachué sin detenerse a ampliar en su vida, solo habló de sus descendientes a quienes presentó como seres que realizaban los siguientes tipos de sacrificios: “Sus descendientes tenían que sacrificar niños a los dioses. Criaban algunos con ese fin, y los espichaban entre la tierra con una columna, al construir la casa de los caciques. A otros los aislaban en un lugar de los llanos orientales para traerlos en ciertas épocas a la sabana, amarrarlos a un palo y matarlos a flechazos” (Bernal, 1948: 17). Resultó interesante que Bernal (1948) destacó algunos datos de la historia de la educación de las mujeres:

Algunas comunidades religiosas fundaron colegios durante la colonia, para instruir a los hijos de las familias ricas; y un sacerdote llamado Fray Cristóbal de Torres, dedicó su fortuna a la creación del Colegio Nuestra Señora del Rosario, que es hoy uno de los más conocidos del país (42).

Pero como nadie se había preocupado por la educación de la mujer, y la mayor parte de las señoritas de la alta sociedad no sabía leer ni escribir, doña María Clemencia Caicedo estableció el primer colegio femenino (43).

En conclusión, la tendencia a brindar a las mujeres una educación asociada a las representaciones de madre y esposa sumisa no tiene mayores modificaciones en la República Liberal a pesar de la ampliación de la cobertura, el acceso al bachillerato completo y a la universidad, lo cual se da en todos los niveles del sistema. De este modo, la tendencia tradicional sobre su imagen, rol y status se vio fortalecida aunque se presentaron cambios evidentes sobre esa imagen al interior de los manuales, donde aparecen niñas y mujeres jóvenes en actitud académica, ya sea en la escuela o realizando ejercicios de carácter educativo. En general, el discurso sobre la mujer no cambió y esto se materializa tanto en los manuales escolares como en algunas medidas adoptadas por el Estado con el propósito de mejorar las relaciones con la Iglesia.

A diferencia del discurso de las décadas anteriores, en los manuales escolares, durante la república liberal el sujeto educado quedó atado a la idea de que la felicidad y el lugar que le corresponde es la escuela. Según los manuales, es en la escuela donde el hombre puede forjarse un “buen futuro”, la idea de estudiar quedó ligada a la de “una “buena vida y un buen futuro”. Aparecen imágenes y referencias a mujeres en la educación bien sea en la escuela o en actitudes de estudio, pero junto a ellas, prevalecen aquellas que la ubican en el hogar.

En este período la relación de las mujeres con el campo intelectual de la educación se caracteriza porque ellas estuvieron vinculadas a dos de las grandes obras manualísticas de la historia de Colombia: la Cartilla Charry y la Alegría de Leer, y si bien no fueron sus únicas autoras, pues la primera trabajó con su padre y la segunda con su esposo, es importante el hecho de que en estos trabajos ellas fueran las profesionales de la educación mientras sus compañeros no lo eran. El discurso presente en estas cartillas estuvo ligado a la política de higienización y purificación de la raza y sus manuales acogidas y

recomendados por el Estado, quien adquirió los derechos sobre las obras y llegó a realizar ediciones hasta de un millón de ejemplares.

Sorprende la circulación de un manual sin indicaciones al maestro, como lo fue el de Carmen Bernal; así mismo vuelve la producción manualística y de manera oficial de un manual de urbanidad, como fue la obra de Argemira Sánchez, el cual tuvo una carga moral bajo un discurso católico.

Como se apreció durante la República Liberal, las mujeres y sus manuales circularon en razón de que dieron respuesta a los requerimientos del Estado sobre el mantenimiento de unas buenas relaciones con la iglesia, pues los discursos de sus manuales tuvieron un enfoque hacia la formación del sujeto desde los preceptos de la moral católica.

## **PROFESORAS, POLITICAS Y HEREDERAS**

La década de los años 50 significó al país un período donde se acentuaron las luchas partidistas y los conflictos sociales y económicos originados por las transformaciones del siglo XX, todo lo cual desembocó en lo que se conoció como la “época de la violencia”. Paralelo a esto, en 1954 y como consecuencia de una serie de campañas que pedían por la igualdad femenina en el ejercicio del derecho al voto, la Asamblea Nacional Constituyente de 1954, otorgó el derecho a las mujeres de elegir y ser elegidas, de modo que con el plebiscito de 1957, empezó a ejercer tal derecho. Esta década también implicó la dictadura del General Rojas Pinilla y el inicio de la coalición política pactada entre liberales y conservadores conocida como el Frente Nacional que se mantuvo entre 1858 y 1974.

La educación no escapó a este contexto y también sufrió las consecuencias de la lucha partidista cuando los conservadores atacaron las iniciativas y reformas que se habían emprendido durante la República Liberal. Al respecto, Herrera plantea:

...en el campo ideológico, se trazó como estrategia la inculcación de valores morales y religiosos en las esferas social y educativa con el fin de contribuir al restablecimiento del quebrantado orden social. Este propósito se reforzó con la llegada, entre 1947 y 1953, de dieciocho comunidades religiosas, trece de ellas femeninas, que procedieron como era usual a crear instituciones tendientes a difundir el modelo de la pedagogía católica, en el que las imágenes de la mujer se fundían en el crisol de representaciones culturales arcaicas” (1995: 349).

Para 1956, el gobierno estableció el Plan Quinquenal de Educación que reafirmó las ideas tradicionales alrededor de la educación femenina y señaló que debería estar en armonía “con las normas y exigencias de la vida moderna” respetando las características propias del sexo, por lo cual se preservó e impulsó “planteles femeninos en los que tanto la formación de la mujer en su aspecto cultural como en el femenino, se encuentra separada de la educación del hombre [...] Igualmente el plan hace énfasis en la vigencia de otra de las peculiaridades de la educación femenina: la inculcación de valores religiosos” (Herrera, 1995: 350-351).

En medio de la “época de la violencia”, el ejercicio del derecho al voto por parte de las mujeres y el regreso de las ideas tradicionales sobre la educación femenina, María Guerrero Palacio de Burgos y Esmeralda Arboleada crearon su propuesta manualística. La primera, realizó *Mi código: texto de moral, cívica y urbanidad* (1956); una serie de manuales para la educación primaria dirigidos al cooperativismo, la cívica y la urbanidad. La segunda, elaboró la *Guía del ciudadano* (1958), una cartilla para el ejercicio de la ciudadanía de la mujer.

Esmeralda (Palmira, 1921- 1997) fue hija de Fernando Arboleada (político liberal) y Rosita Cadavid y estudió en colegios de Palmira, Pereira y Bogotá, donde se graduó de bachiller en 1938. Ella fue la primera abogada graduada (Universidad del Cauca, 1945) y como tal trabajó en favor de la protección de la niñez y la lucha por los derechos de la mujer, también ocupó altos cargos como senadora, ministra y diplomática. (Laverde, 1997)



Su nombre es reconocido en el campo político colombiano por promover entre las mujeres la necesidad de vincularse a la política. De hecho, en 1954 perteneció al movimiento femenino de mujeres profesionales que formularon la petición a la Comisión de Estudios Constitucionales para que incluyera el tema de la capacidad política de la mujer y su ponencia conllevó la aprobación del Acto Legislativo 3 del 27 de agosto de 1954 que otorgó a las mujeres el derecho a elegir y ser elegidas (Nieto, 1997)

En 1958, como senadora por el Valle del Cauca presentó e hizo aprobar un proyecto de ley para suprimir la discriminación jurídica de la mujer y contribuyó a la abolición de la potestad marital. Además, presentó un proyecto de fomento a la industria editorial, la conocida *Ley Esmeralda*, mediante la cual es posible introducir material editorial al país sin pagar impuestos. Ese mismo año recorrió el país organizando grupos de mujeres para el Partido Liberal y entre sus manos llevó como herramienta de trabajo una cartilla que elaboró para alfabetizar políticamente a dichas mujeres.

Esa cartilla es la obra con la que ingresó a la manualística, se elaboró un año después de que el Estado colombiano reconociera el derecho al voto femenino. Alberto Lleras (1958) en la presentación del texto dijo que con la cartilla Esmeralda “logra despojar el lenguaje de la Constitución Política de su rigor técnico para hacerlo accesible a las mujeres sobre la organización fundamental de la República” (Arboleda; 1958: 8), con la convicción de que así las mujeres

...podrán examinar con más cuidado el sentido de cada voto que den en las elecciones y su interés irá creciendo en la vigilancia de los actos del gobierno cuando sepan mejor que ellos no deben ser arbitraria decisión de los partidos o de los hombres, sino que han de estar sujetos a normas conocidas, cuyo quebrantamiento provoca males tan graves como los que ha conocido la presente generación (Arboleda, 1958: 8)

Esmeralda Arboleda buscó de esta forma un nuevo lugar para la mujer desde lo discursivo, legislativo y educativo. Su cartilla<sup>13</sup> pretendió llegar a todos los rincones del país y no quedarse en la escuela.

La producción manualística en torno al cooperativismo fue de autoría de María Guerrero Palacio de Burgos, pedagoga, escritora y poetiza nacida en Manatí (Atlántico). Su nombre estuvo ligado a la Normal Superior de Manatí puesto que es a ella a quien debe su creación y por esto la Institución Educativa se ha encargado de reconstruir y recordar la biografía de su fundadora<sup>14</sup>.



María Guerrero desarrolla *Mi código. Texto de moral, cívica, urbanidad, cooperativismo y elementos de acción comunal* en una serie de cinco textos, cada uno para un grado de primaria. En éstos queda claro que en lo referido al cooperativismo el abordaje no fue amplio y los temas tratados al respecto fueron repetitivos en los cinco manuales, su extensión no superó las cinco páginas, pues se concentró en moralidad, urbanidad y civismo.

---

<sup>13</sup> Para esta investigación sólo se encontraron dos ediciones de la cartilla.

<sup>14</sup> La Historia de la Normal Superior de Manatí se encuentra en la página web de la institución: <http://www.manati.ws/normal/historia.aspx>

La autora catalogó su trabajo como auxiliar de lectura, lenguaje, gramática y ortografía los cuales como señaló en *Mi código 5º*, fueron creados en un contexto de “[r]elajamiento progresivo de la moral pública [en el cual] la ausencia acentuada de las virtudes sociales, nos están conduciendo paso a paso, con la inconsciencia de todos, a la disolución de la nacionalidad” (Guerrero, 1956: 1). Por esto, invita a “fundamentar la educación, desde la niñez, en los principios morales y cívicos que inspiran la conducta del hombre de bien, que es el buen ciudadano” (Guerrero, 1956: 6). En este sentido, a manera de ejercicio en *Mi código 3º*, pidió a los estudiantes hacer el siguiente un juramento: “Yo juro solemnemente, por Dios, por mi patria, por mis padres y por mis maestros, cumplir rigurosamente mis deberes de estudiante y de ciudadano, de acuerdo con las normas de la verdad, del deber y del bien que serán mi código de honor” (Guerrero, 1956: 11) y agregó “jurar en falso o jurar en vano es pecado” (Guerrero, 1956: 12).

La Normal Superior de Manatí se construyó en 1961, al año siguiente inició su funcionamiento el 15 de marzo de 1962 la normal abre las puertas a sus estudiantes con primero y segundo grado. El 25 de noviembre de 1967 se gradúa la primera promoción de la Escuela Normal. La Escuela Anexa a la Normal comienza a funcionar en 1966.

### ***De maestros, formadores e intervención***

Esmeralda Arboleda con su *Guía del ciudadano* organizó un trabajo sin recomendaciones al docente, aunque en determinados apartados retomó el estilo de un catecismo, pues hay preguntas y respuestas muy textuales, esto marcó diferencia con los demás manuales que por lo general traen indicaciones a los maestros y estudiantes para su “*buen uso*”. La autora creó una cartilla que buscaba llegar a las mujeres y a quienes denomina “nuevos ciudadanos” de todo el territorio colombiano para que el ejercicio de la ciudadanía y de sus derechos sea mayor, de modo que no se requería acompañamiento por parte del maestro ni del uso en las aulas. Al respecto Alberto Lleras señaló en la introducción de esta cartilla que:

La mujer ignora la Constitución de la República, aunque haya participado intensamente en las controversias políticas de los partidos y particularmente en sus aspectos más personalistas. A ella le ha correspondido participar también, en los padecimientos que la crisis de los últimos años ha desatado sobre un vasto sector de la población colombiana. Ha seguido sombra fiel del varón, detrás de él en la fuga de las aldeas, ha sufrido el despojo en los campos de su precaria propiedad y no ha habido por último, discriminación favorable alguna para ella como víctima de la violencia (Arboleda, 1958: 7)

La cartilla se organizó en torno a los siguientes temas: Constitución Nacional, derechos, deberes y garantías sociales, el Congreso, la Justicia, Presidentes, Ministros, Gobernadores y alcaldes, Asambleas Departamentales y Concejos Municipales, Religión y relaciones Iglesia y Estado, la Fuerza Pública y la Reforma Plebiscitaria. Sobre cada tema se presentó una explicación y luego preguntas que lo aclaraban, por ejemplo, respecto al tema “La Constitución Nacional”, inicia explicando qué es:

El pueblo colombiano son todos los hombres y mujeres de Colombia. La nación colombiana son esos mismos hombres y mujeres organizados como una sociedad. La organización se llama el Estado Colombiano. Las reglas de esa organización se llaman leyes. La principal de esas se llama constitución [...] (Arboleda, 1958: 9)

Páginas adelante presenta un apartado titulado “Cuestionario sobre la Constitución” el cual inicia con la pregunta: ¿Qué es la Constitución de Colombia? Y presentó la respuesta:

La Constitución es un documento escrito y la principal ley de la nación. En ella se garantizan los derechos de todas las personas, se determina la organización del Estado y se definen la autoridad y los deberes de las diferentes ramas del poder público [...] (Arboleda, 1958: 13).

En contraste con el trabajo de Arboleda, en los manuales de María Guerrero quien educa es el maestro, y es él quien tiene incidencia en el destino de los estudiantes y el de la patria, tal como aparece en *Mi código 3º*:

Maestro es el nombre más respetable en la escala de las dignidades humanas [...] El maestro es el constructor del destino de la Patria. Sus alumnos prolongarán su espíritu en la vida de la Patria. Por su enseñanza la Patria será respetable y respetada, próspera y feliz. Por todo lo que la Patria recibe y espera de su altísima misión, el maestro debe ser honrado y respetado (1956: 101)



En *Mi código 1º*, se planteó que “Jesucristo fue el maestro de los maestros” (1956: 78) de modo que enseñar es una de las labores más altas del ser humano y no se compensa con riquezas materiales:

Ningún nombre tan grato a su corazón como este humilde y sencillo de maestro. Él el hijo de Dios, pudo ser el rey del universo. Sin embargo, despreció el poder, la gloria y la riqueza. Y entre todos los títulos que pudo alcanzar con solo el anhelo de su corazón, prefirió solamente el divino apostolado de enseñar (78).

Los textos revisados fueron creados con intenciones diferentes y bajo lecturas diametralmente opuestas sobre quién educa y para qué. De un lado, estuvo Esmeralda Arboleda con su idea de asumir personalmente la formación de una nueva ciudadana, democrática y participativa, en condiciones no escolarizadas; y de otro lado, María Guerrero quien se dirigió a un maestro cuya labor equiparó a la del “Hijo de Dios”, constructor del destino de los niños y de la patria, este “maestro” intervendría sobre los niños con un material elaborado bajo los preceptos de la moral católica.

Según María Guerrero, la manera de intervenir en el sujeto era a través de la disciplina, el orden y el método, de este modo plasmó en *Mi código 1º*: “La disciplina es método: con el método se realizan grandes planes. La disciplina es norma. La norma es cause seguro para llegar al fin. La disciplina es subordinación y enseñanza. Moraliza al hombre, ajustándole a principios benéficos y productivos. Solo con orden pueden realizarse las grandes empresas” (1956: 27). Incluso, en el mismo sentido afirmó; “las ideas desordenadas son índices de locura y extravío” (27).

En *Mi Código 2º* (1956), la autora consideró que el niño bien educado asistía a clase en silencio, usaba frases de cortesía, vivía en paz con sus compañeros, evitaba las malas compañías, respetaba el aula “al poner en ella un símbolo de mi religión y una imagen de Colombia [que] recordarán [los] deberes con Dios y con la Patria” (66), cuida sus útiles escolares puesto que “reflejan [la] buena educación. [y c]uando alguien los revise dirá: ‘es un niño bien educado’” (69). Estos ejemplos, permiten observar la idea bajo la cual Guerrero concibió al sujeto educado y la forma como debía ser intervenido para ser el estudiante deseado.

María Guerrero planteó intervenir al sujeto para moralizarlo; Esmeralda, consideró llevar un material para que las mujeres conocieran la Constitución y sus derechos y los ejercieran. Esmeralda concibió un conocimiento secular que retomó los principales apartes de la Constitución Política y los presentó de forma sencilla para que las



mujeres ejercieran de forma consciente y crítica su derecho al voto. Por su parte, María Guerrero incluye en *Mi código 5º*, el tema de los Derechos Humanos desde una visión católica: “El decálogo divino o ley de Moisés, que todos conocemos como los DIEZ



MANDAMIENTOS DE LA LEY DE DIOS, fue el primer documento universal que consagró los derechos del hombre. Es la ley eterna” (1956: 56). Esta frase permite ver lo diametralmente opuesto de estos dos trabajos que circularon en la “época de la Violencia”: uno secular construido por una abogada y otro con un enfoque más religioso creado por una pedagoga.

De este modo se observa que en la década de 1950 circularon dos textos con perspectivas y enfoques diferentes no sólo por los perfiles de las autoras sino por su intencionalidad; a pesar de que ambos intentaron enseñar civismo y ciudadanía a través de la concientización, ya sea autónoma u orientada por el maestro, hubo una ruptura pues ingresó el tema del cooperativismo y de los derechos de la mujer; es decir respecto al contenido y en tal sentido la construcción del sujeto educado.

La cartilla de Esmeralda Arboleda ubicó un discurso en torno a la mujer como un sujeto que buscó una ciudadana activa, a través de la cartilla brindó a las mujeres la posibilidad de conocer la Constitución Política y la organización fundamental de la República: “para el consciente ejercicio de sus derechos y el conocimiento completo de sus obligaciones”. (Arboleda. 1958: 8); es decir, no ancló la mujer al hogar.

María Guerrero, por su parte, en *Mi código 5º*, dejó claro el lugar en el que algunos sectores de la sociedad esperaban mantener a la mujer: “Ya dijo el romano Pontífice: ‘Vuestra hora ha llegado, mujeres y jóvenes, la política os necesita’. Sin que este ejercicio,

vaya a menguar en mínima parte su poderosa y decisiva influencia en el hogar, que es su centro natural y legítimo y en el cual está definida su altísima misión” (Guerrero, 1956: 31), de modo que aunque puedan abrirse otros caminos la mujer debe mantenerse atada al hogar. En *Mi código 1º*, Guerrero manifestó que la vida de la mujer giraba alrededor del hogar: “La vida de la mujer gira alrededor de su mundo familiar; sus anhelos y esperanza ocurren a un vértice infalible: la felicidad de la familia. Este sentimiento aparentemente egoísta, es del más alto altruismo, pues el bienestar familiar, irradia en el bienestar social” (1956: 80).

La individualización del sujeto es más visible en el trabajo de Esmeralda debido a que está dirigido a la mujer mientras que los manuales de María Guerrero son de uso general para las escuelas, por lo que pervive en ellos la idea de una mujer atada al hogar aunque con nuevos espacios o escenarios como la política o el trabajo. Además del hogar, para Guerrero un lugar central del desarrollo era la escuela, allí educarse sería un placer.

María Guerrero esbozó las alegrías, los logros y la satisfacción del niño al ser educado, en *Mi Código 3º* planteó:

Yo seré un niño bien educado  
-Yo voy a la escuela para educarme  
-La educación me enseña a comportarme bien  
-A tratar a mis semejantes  
-A servir a la sociedad  
-A ser persona útil a la patria  
-Esto es, a ser un niño bien educado  
-Un niño bien educado es bien recibido en todas partes  
-Es orgullo de sus padres  
-Es alegría de sus maestros  
-Y será un buen ciudadano (1956: 61)

Además de estas actitudes, Guerrero dejó claras en *Mi código 4º*, una serie de acciones para que el estudiante desarrolle respecto de su cuerpo:

La primera condición que debe lucir un estudiante es el aseo y el orden personal.  
Mi cara, mis manos, mis uñas, todo mi cuerpo deben estar aseados y pulcros.  
Mis cabellos bien peinados,  
Mis vestidos impecables,  
Mis zapatos brillantes. Mis medias estiradas.

Es desagradable un estudiante sucio y desgreñado.  
Haré del aseo y del orden mi gran preocupación en la vida escolar (1956: 24)

Según *Mi código 1º*, quien no estudia es un ignorante y “el ignorante no tiene porvenir” (1956: 97), por esto para Guerrero “la educación es el principio de la dignificación humana”, además la ignorancia y todo que lo rodea se asemeja a un lugar poco placentero: “el ignorante vive en el desierto, donde es el agua poca, el aire impuro; un grano le detiene el pie inseguro, camina tropezando, vive muerto [...] estudia y no serás cuando crecido, ni el juguete vulgar de las pasiones, ni el esclavo servil de los tiranos” (82). Así se construye sobre el sujeto niño, desde el grado 1º la necesidad de educarse.

### ***El legado de la década***

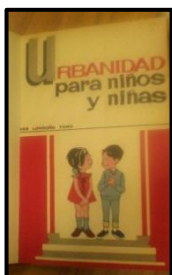
La década de 1950 dejó una producción nueva en la manualística femenina, Esmeralda Arboleda elaboró una cartilla para la formación ciudadana activa de la mujer y María Guerrero incursionó en el campo del cooperativismo. De hecho, al revisar la producción manualística en estas áreas, en ambas autoras recae la exclusividad del manejo de dichas temáticas en la medida en que no existe más producción sobre cooperativismo ni cartillas para la formación ciudadana femenina. En la década de 1950 se apreciaron dos discursos sobre la mujer: de un lado, aquel que es producto de las luchas políticas por la igualdad ciudadana y, de otro, el que considera que el lugar central de vida es el hogar.

Para Herrera, los logros alcanzados en la década de 1950 en cuanto a educación femenina fueron atenuados con la introducción de esferas institucionales separadas para cada sexo, lo que además de reforzar la idea de un tipo de formación para la mujer que se orientó hacia el aprendizaje de oficios acordes con la “naturaleza de su sexo” asignó a dicha formación un *status* menor que la recibida por el sexo opuesto (1995: 351).

La relación de las mujeres con el campo intelectual de la educación estuvo pautada por una disminución de los trabajos, pues si bien la cobertura educativa se había ampliado, sólo hubo dos manuales, uno de los cuales se construyó por una mujer ajena al campo de la

educación, el cual no fue acogido oficialmente, este trabajo se puede interpretar como un lugar de reflejo de las luchas políticas de las mujeres por la igualdad de derechos. El otro texto que circuló, respondió a una obra de cinco manuales correspondientes para cada uno de los grados de la educación primaria, fue acogido por el Estado y recomendado para su uso en las escuelas, este trabajo aportaba a la formación cívica y moral en el marco de la religión católica y ubicaba a la mujer de nuevo en el hogar y al niño en la escuela como lugar obligado para ser feliz; con algún contenido para el cooperativismo. En este período ya no circulan obras con grandes discursos en torno al método y no se habla de verdades pedagógicas.

### **El regreso al universo del hogar**



En la década de 1960 reapareció Cecilia Charry -desligada de la *Cartilla* quien diera continuidad a la obra de su padre-, con manuales para la enseñanza de la lecto-escritura, también surgieron manuales de urbanidad como *Pequeño Tratado de Urbanidad* (1968) de Inés Londoño y *Urbanidad para niñas* (1968) de Ofelia Peláez, autoras de quienes no se pudo recopilar mayor información biográfica. Paralelamente, circuló en algunas regiones rurales una serie de cartillas de autoría de María Tila Uribe, las cuales no son reconocidas oficialmente -ni siquiera hoy- y motivaron la persecución de la autora por parte del Estado dado el enfoque marxista y de pedagogía crítica que las fundamentó.

En los manuales consultados apareció clara la figura del maestro como el sujeto que lidera el proceso formativo y es a él directamente a quien fueron dirigidas algunas palabras en la introducción o presentación de los manuales. En general, las autoras limitan el quehacer del maestro a instruir, tanto en conocimientos como en la formación del carácter o de la personalidad. Ejemplo de ello fueron las palabras de Inés Londoño cuando dijo que el maestro debía instruir, aunque no restringirse al uso exacto y limitado del manual debido a que “todo maestro puede sintetizar, analizar y ampliar cada lección y cada punto de acuerdo

con las necesidades de sus educandos y con sus capacidades pedagógicas y metodológicas” (1968: 9).

En estos manuales el maestro debía instruir y enseñar a los niños ante todo en *lo bello*. En *Pequeño Tratado de Urbanidad*, Inés Londoño planteó que es enseñable *lo bello*, que había que despertar en el niño el deseo de imitación de lo bello, de modo que “el gusto por lo bello hay que educarlo” (1968: 5).

Inés Londoño dejó en claro la necesidad de formar hábitos y “para formar buenos hábitos de urbanidad [se debe] tener presente que la repetición es la madre de los conocimientos” (1968: 25). Para ella, “la religión, la urbanidad y la higiene deben estar en el ambiente educativo como el aire que se respira, como parte integrante de la vida” (1968: 25). El procedimiento para llegar a ser educado, se basó en la formación de modales, por ejemplo, la niña bien educada

...Sabe dar las gracias y decir “a la orden”, cuando se las dan; sabe sonreír oportunamente, atender a las clases, cumplir con las lecciones y realizar sus tareas. Sabe escuchar al superior cuando le habla, sabe comportarse cuando está en el salón, sabe agradecerle cuando se ocupa de ella para corregirla o estimularla hacia el bien (Londoño, 1968: 15).

En línea con el concepto de “*lo bello*” Londoño también dijo que no había niñas feas, que “[s]olo hay niñas deseadas o mal educadas. Dios te hizo, y él no hace nada feo el concepto de feo lo ha formado y deformado el hombre. Solo es feo el pecado y Dios no lo hizo” (1968: 19).

En los manuales se observó, que mientras el país estaba en pleno pacto del Frente Nacional, la violencia se mantenía en los campo y las guerrillas se fortalecían, en la manualística de autoría femenina, se regresaba al discurso que ubicaba a la mujer en el hogar, reaparecen manuales elaborados para niños y para niñas, con un discurso en dirección a lo “bello”, a la “*niña bien educada*” todo lo cual se asocia con modales de comportamiento. Las siguientes imágenes y sus leyendas tomadas del trabajo de Londoño (1968) dan cuenta del concepto de “niña bien educada”.



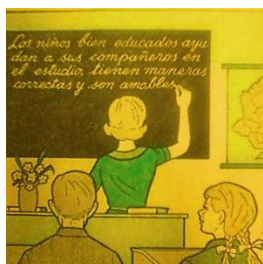
Las niñas deben ayudar en las labores de la casa (P: 6)



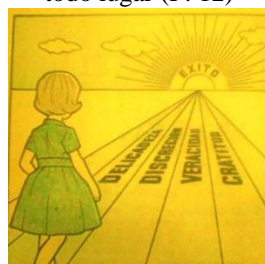
La niña bien educada es atenta en la casa, en la escuela, calle, en todo lugar (P: 12)



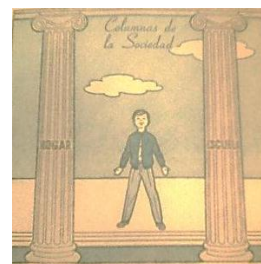
Buena educación es el camino para conseguir la paz (P: 24).



Las niñas bien educadas ayudan a sus compañeros en el estudio, tienen maneras correctas y son amables (P: 5).



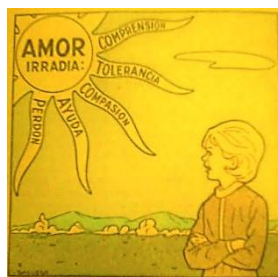
Delicadeza, discreción, veracidad y gratitud (P: 35)



Columnas de la sociedad: hogar y escuela (P: 40)



La niña bien educada cuida su aseo personal. La niña buena, piensa que siempre está en la presencia de Dios (P: 25)



Amor irradia: comprensión, tolerancia, compasión, ayuda y perdón (P: 45)



Seré bien educado para triunfar (P:48)

En los trabajos de Cecilia Charry Lara: *Nueva cartilla Charry, Lecturas Integrales y Para los niños de Colombia*, que fueron diseñando para la enseñanza de la lectura y la escritura, prácticamente se observó el mismo discurso aunque no se habló propiamente de la niña bien educada. Las ilustraciones mostraron como la mujer regresó al hogar como lugar central.



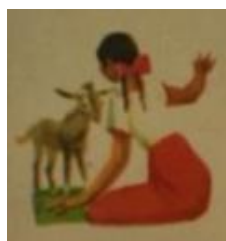
Silvita y su muñeca 1 (P: 25)



Niña en la casa (P: 35)



Silvita y su muñeca 2 (P: 45)



La niña juega con la cabra (P: 4)

En la década de 1960, cuando el mundo se prepara para grandes cambios culturales y las mujeres inician fuertes rupturas respecto de sus estilos de vida, la manualística femenina en Colombia habla de la “niña bien educada” asociada a los modales y formas adecuadas y correctas de comportamiento. Surgieron entonces de nuevo manuales con dirección estricta a la educación femenina y con un discurso en general referido a la moral católica como norte del ser humano, tanto desde la lecto-escritura como desde la urbanidad.

Manuales como los de Ofelia Peláez plantearon que la finalidad de la intervención sobre el sujeto era la transformación interna de comportamientos. Para esta autora, la urbanidad “requiere la formación de hábitos. Estos no se adquieren sino con la más constante práctica de las reglas enseñadas. Por eso se aconseja la dramatización” (Peláez, 1971: 4) y añadió que para la formación de “buenos hábitos” se podían realizar prácticas tales como lecturas que ilustren el tema, dramatizaciones, conversaciones en clase, aseo personal en la escuela, comidas en el restaurante, paseos, juegos y cuanto contribuye a crear hábitos de sociabilidad.

El Manual de Ofelia buscó formar el carácter “a base de principios y reglas conformadas al alcance de las mentes infantiles; en definitiva desea educar la voluntad, quebrantar los malos instintos, dominar las inclinaciones perversas” (Peláez, 1971: 4), lo cual no solo es



para un momento sino para toda la vida. Además, estas enseñanzas se deben evidenciar en lo público y privado, no se escapan de ningún lugar, espacio e institución y afectan la vida privada e íntima del sujeto. Para Peláez, una niña educada

...no dice palabras que hieran los oídos de quienes la oyen. No habla vulgaridades. Sus frases son suaves, graciosas, inofensivas [...] no mira hacia atrás, no se queda observando a los que pasan, no se ríe de nadie. No arroja cortezas en el piso [...] En el templo, es sencillamente piadosa, atenta a las ceremonias del culto. No hace ruidos. No charla con sus compañeras ni con nadie. No escupe [...] En las visitas no hace preguntas indiscretas, no se queda mirando con malicia el rostro de los visitantes, no toca los objetos que pertenezcan a la persona que visita (1971: 12)

Ofelia Peláez integró la urbanidad, el catolicismo y la moral, y desde allí aconseja a los docentes “[r]elacionar la urbanidad con los altos y eternos principios de la moral cristiana, presentándolos como consecuencia lógica e ineludible de las enseñanzas evangélicas, sin permitir que se desvíe hacia lo aparente y momentáneo, del trato cortes y de las buenas maneras en el vivir” (1971: 4). El objetivo de su trabajo es la “[f]ormación de la personalidad a base de conocimientos adecuados que guarden relación con el difícil arte de comprender y perdonar” (Peláez. 1971: 4). Respecto del comportamiento en la escuela dice: “Una niña educada nunca pronuncia palabras que molesten la delicadeza de sus compañeros [...] La burla, la sátira, todo lo que hiera el amor propio, como las risas burlonas y los apodos, serán extirpados de la escuela” (Peláez, 1971: 29). Peláez ubica a la niña en el hogar y en las labores propias de él, como se observa en las siguientes imágenes:



(P: 12)



(P: 32)



(P: 14)



(P: 25)

## El niño como protagonista

La década de 1970 está marcada por el regreso a la manualística de Carmen Bernal y la producción de Mercedes Arciniegas y Aurora Forero, nombres de tres mujeres quienes

realizaron varios trabajos en la manualística, pero de quienes no se logró tener mayor noticia. Carmen Bernal publicó en 1971 su *Cartilla mágica*, que explica no debe considerarse como un método: “me atrevería decir que mi aspiración dominante ha sido la de hacer un libro ameno” (1971: 1), y aclara que por su experiencia docente está convencida que no existe el método exclusivista, ni preciso, ni el mejor, ni el peor porque “[c]ada niño aprende a leer de manera distinta, y lo que para unos es inútil y perjudicial, para otros resulta provechoso” (1).

Bernal en su cartilla emplea los dos métodos más utilizados para el momento: deletreo e ideovisual, diciendo: “He procurado además resumir y combinar los métodos más conocidos; y de esta suerte el profesor que opte por el deletreo y el dibujo se apoyará de preferencia en las páginas pares, y el que simpatice con el procedimiento ideovisual se guiará por las páginas impares” (1971: 1). La autora considera que la pauta en el proceso la da el interés del niño: “Lo importante es que él se sienta atraído por las historietas ilustradas que se desarrollan en torno a cada consonante [...] Una vez entusiasmado el alumno, será muy fácil inducirlo a que copie, distinga, invente y dibuje” (1971: 2). Incluso plantea que:

Las personas que prefieran el sistema analítico encontrarán acá todas las combinaciones de nuestro idioma; les bastará por tanto este libro para que el discípulo aprenda a leer y escribir. No deben ceñirse, sin embargo, al material que aparece en cada página par [...] Con tal fin he sintetizado intencionalmente los letreros de cursiva, para que el niño no se limite a copiar, sino que se ingenie en redactar lo que ya sepa leer en letra de imprenta (Bernal, 1971: 3).

Paralelo al trabajo de Carmen Bernal, Aurora Forero y Mercedes Arciniegas de quienes solo se supo que fueron pedagogas egresadas de la Normal superior, realizaron *Conozcamos a Colombia. Geografía Física y de Colombia. Texto para 4º año de Bachillerato* (1971) y de manera individual Mercedes Arciniegas escribió *Prehistoria general de América y de Colombia: texto para el primer año de bachillerato* (1970) y estos manuales fueron dirigidos a la enseñanza de la historia y la geografía, centrándose en la formación de actitudes que apuntan a una ciudadanía más activa:

Dar oportunidad a los estudiantes para que descubran los problemas básicos del país y cómo estos dependen en gran parte de la explotación inadecuada de los recursos naturales. Dicho descubrimiento ha de conducir a la formación de una actitud responsable hacia la futura solución de dichos problemas con miras al mejoramiento progresivo de las diversas comunidades colombianas (Forero y Arciniegas, 1971: 6).

Si bien este trabajo está marcado por el determinismo geográfico<sup>15</sup>, las autoras plantearon proporcionar conocimientos, formar conceptos y dar a conocer un tema, como principios del trabajo con el estudiante,

Proporcionar al estudiante conocimientos sobre los hechos y relaciones geográficas que le permitan conocer las características ambientales y los diferentes géneros de vida de su país [...] Facilitar la formación de conceptos sobre la acción mutua entre el medio ambiente y el hombre; y a su vez destacar la importancia de un dominio racional del individuo sobre el medio circundante (Forero y Arciniegas; 1971: 6).

En un trabajo individual, Mercedes Arciniegas planteó que a través de su manual el profesor podría “[e]vitar el empleo cotidiano de un cuaderno de apuntes y da tiempo al profesor para realizar actividades que conduzcan al estudiante a pensar, lo cual en último término es uno de los fines básicos de la clase” (Arciniegas, 1970: 5), idea que reforzó posteriormente cuando planteó que el programa, el plan, el texto y la misma asignatura no son fines sino “medios de llevar a cabo una meta de la educación: hacer pensar al alumno [...] los profesores tienen la palabra para despertar en el alumno todas las inquietudes que consideren necesarias utilizando la ampliación y reducción de temas, la síntesis de ideas y la interrelación de hechos” (6)

Para Mercedes Arciniegas, “[e]l hombre primitivo estaba dotado por Dios de la capacidad de pensar. Esto fue lo que lo diferenció de las demás especies” (Arciniegas, 1970: 38) y deja en claro dos hechos: “Dios con su infinita inteligencia creó al primer hombre [...] Hasta hoy los científicos han hallado restos humanos de gran antigüedad” (65). Arciniegas asocia los conocimientos a lo científico secular, pero explica que terminan en lo emocional:

---

<sup>15</sup> Corriente de pensamiento geográfico que considera que el medio físico determina a las sociedades humanas como colectivo y al hombre como individuo y a su nivel de desarrollo socioeconómico y cultural, por lo que los seres humanos deben adaptarse a las condiciones impuestas por el medio

No creemos que enseñar a los alumnos los innumerables detalles de las formas de vida de los numerosos grupos que poblaron nuestro territorio, los haga mejores colombianos. Parece más adecuado tomar grupos representativos y por el estudio de ellos colaborar en la realización de algunos de estos puntos: comprensión del propio pasado [...]; reconocimiento respetuoso por las conquistas culturales de nuestros primitivos, fe en el porvenir de la raza y afianzamiento de la confraternidad nacional; y por último impresión de los rasgos de universalidad sobre sentimientos regionalistas (Arciniegas, 1970: 65).

Arciniegas también estableció que “el hombre por medio de la razón o pensamiento inteligente, ha llegado al conocimiento de la existencia de un Dios único, común a toda la humanidad, aún cuando reciba diferentes nombres en cada región (Arciniegas, 1970: 80).

Las pautas establecidas por Mercedes Arciniegas para razonar, pueden leerse en el siguiente párrafo que invita al maestro a orientar al estudiante a través de cuatro pautas: Comprensión del propio pasado [...]; reconocimiento respetuoso de las conquistas culturales de nuestros primitivos, fe en el provenir de la raza y afianzamiento de la confraternidad nacional; y [...] impresión de los rasgos de universalidad sobre sentimientos regionalistas (Arciniegas. 1971: 6).

Todo esto se complementó al final de cada capítulo Arciniegas y Forero propusieron ejercicios de ELIGE-CORRIGE-COMPRUEBA, los cuales son misceláneas de 40 puntos que alcanzaban una extensión de 8 páginas. Éstos estaban altamente interrelacionados y son memorísticos, por lo que “exigen alta concentración, son dinámicos al llevar de un punto a otro” (Arciniegas, 1971: 16). El mismo estudiante podía resolverlos y corregirlos puesto que páginas adelante se encontraban las respuestas “acertadas y equivocadas”.

En general, los manuales de la década de 1970 invitaron a los niños y jóvenes a estudiar, bien fuera para el perfeccionamiento o aprendizaje de hábitos, modales o de contenidos teóricos, aspectos científicos o artísticos, con el fin de “prepararse cada día mejor para ser útiles a sí mismos y a la sociedad” (Arciniegas, 1970: 11) y “alcanzar, en cuanto sea posible, el perfeccionamiento del grupo social” (Arciniegas, 1971: 14). Todos los manuales de esta década tuvieron conexión con la religión católica y aún no superaban las lecturas del siglo XIX sobre la mujer puesto que a pesar de que sus discursos no son tan

contundentes sobre el hogar como centro de su universo siguen manteniendo pautas diferenciadas según la condición de sexo y los roles asignados socialmente. A esto se une la intención de formar a los estudiantes para la vida social, para ayudar en el crecimiento del grupo al que pertenece.

Del mismo se observa que en la propuesta de Carmen Bernal es el interés del estudiante el que pauta el método, propuesta diametralmente diferente a las que habían circulado en otras épocas dado que en los otros manuales se hablaba de “verdades pedagógicas” y métodos “científicamente comprobados” que debían ser aplicados de manera minuciosa por el docente para conseguir los logros anhelados. Así, Arciniegas y Forero plantean dejar de lado el uso “aburridor” del manual y el cuaderno. Las autoras son pedagogas quienes conocen el campo de la educación, y posiblemente ejercieron como maestras. En este período, donde el pacto del Frente Nacional está en plena vigencia, es interesante que la intervención del Estado sobre los textos escolares disminuye, pues ni compra sus derechos ni los veta como ocurrió con otros materiales. En este orden se deduce mayor libertad de circulación de los materiales.

### **De herencia política y olvido**

Algunos manuales escolares fueron vetados por el Estado, como sucedió con el trabajo de María Tila Uribe; otros textos escolares no circulan en las bibliotecas públicas, razón por la cual no pudieron ser revisados, aunque en el trabajo investigativo se ubicaron los nombres de sus autoras y algunos datos que resultaron importantes para comprender el lugar de la mujer en el campo intelectual de la educación, como sucedió con Enriqueta Jiménez quien realizó un manual para el área de matemáticas -que no circula en las bibliotecas-.

Para conocer la vida de Enriqueta, en el libro “*Los años escondidos*”, publicado en 1994, su hija María Tila Uribe que investigó sobre la situación política colombiana en la década de 1920 y plasmó los hechos gracias a un baúl antiguo que su madre guardó con

documentos, periódicos y cuartillas, el cual en un allanamiento durante la década de 1960 cayó en manos de una unidad militar y no se recuperó.

La década de 1920 se caracterizó por el incremento de la inversión extranjera, el desarrollo de la clase obrera de sectores como el del petróleo, ferrocarriles, bananeras y transporte fluvial y ferroviario. Así mismo, es un período reconocido por el avance de la industria nacional y de convulsión por la aparición de organizaciones campesinas, indígenas y sindicales que abanderan las primeras reivindicaciones obreras y populares. En ese contexto, Enriqueta Jiménez Gaitán elaboró sus manuales escolares para la enseñanza de las matemáticas, ella es dirigente popular del Partido Socialista Revolucionario (PSR) y esposa de Tomás Uribe Márquez, fundador del mismo, con quien tiene una hija: María Tila.

El PSR se fundó en 1926 con importantes dirigentes de la Confederación Obrera Nacional (CON) y se nombró como Secretario a Tomás Uribe Márquez. Su trascendencia se materializa en el liderazgo de las luchas obreras y por esa razón sus líderes son perseguidos y encarcelados por su permanente denuncia al atropello del régimen conservador y su actividad propagandística. Al comienzo, el PSR es un partido legal, pero con las persecuciones, los destierros, los encarcelamientos y las muertes, empezó la clandestinidad y luego pasó a la ilegalidad.

En cuanto a las mujeres del PSR y, en general, de izquierda, la industrialización las lleva a otro tipo de contratación y eso les permite liberarse de prejuicios y señalamientos que se les hacía a las mujeres dirigentes y revolucionarias, lo cual María Tile dice es cruel: “Por ejemplo, a María Cano le dicen que es loca y prostituta” (Uribe, 1994: 50).

Enriqueta fue maestra de escuela antes de casarse con Tomás Uribe, ella “no conoce pobreza en sus primeros años de vida, pero después afronta la miseria física con sus hijos” (Uribe, 1994: 55). Fue católica pero con el tiempo dejó de ser creyente y se convirtió en mujer eminentemente política, sensible con los sectores más deprimidos, especialmente las mujeres, a las que se dedica a alfabetizar. En 1936 ingresó al Partido Comunista.

María Tila Uribe -hija de Enriqueta Jiménez-, se dedicó a la alfabetización de adultos y, con su hija Esperanza, escribió cartillas para adultos y guías para maestros populares. Recuerda de Enriqueta Jiménez “que para ser independientes a través del trabajo debíamos estudiar. Estas eran ideas revolucionarias para entonces” (Fonseca, 2007: 77). A pesar de ser una mujer de izquierda, en su vida privada, Enriqueta no pudo romper el esquema hegemónico, puesto que en su casa las mujeres siguen turnándose para hacer los oficios domésticos y no salen después de las seis de la tarde, mientras los hombres tienen derecho a la calle y a las llaves de la residencia. Al respecto, María Tila confiesa: “Creo que mamá tenía una lucha interna porque nos transmitía cosas importantísimas, nuevas y modernas, pero al mismo tiempo, por lo que había sido su vida, tenía muchas cárceles mentales” (Fonseca, 2007: 77).

Hay dos hechos paradójicos en toda esta historia, de un lado siendo Enriqueta una mujer crítica y política, escribe manuales de Matemáticas: *Calculemos ejercicios y tareas de matemáticas para la enseñanza elemental* y su *Guía de aplicación*. De otro lado, siendo de izquierda, un sector que reivindica y critica la posición discriminatoria de la mujer, tampoco reconoce realmente su labor.

En 1976 María Tila viajó a Medellín para participar en un proyecto de elaboración de cartillas educativas junto con maestros, psicólogos, dibujantes y profesionales de diferentes partes del país, trabajo realizado con campesinos antioqueños durante un año. En estos textos se trató de mostrar “los anhelos, necesidades y temas que mueven al campesinado y en tal sentido los textos hablan de falta de luz eléctrica, de vías, de la vaca, el perro, la tierra, etc. Estas cartillas se convertirían en la “prueba reina” para el encarcelamiento de María Tila (Fonseca, 2007: 80).

Al terminar su trabajo en Medellín, María Tila regresó a Bogotá con una copia del material para imprimirlo pero al día siguiente, el 24 de marzo de 1977, un grupo de soldados hizo un allanamiento a su casa “llevándose muchos documentos y el baúl de Enriqueta, textos que para ella y para la historia del siglo XX representan un tesoro, como escritos de Rafael Uribe Uribe, Tomás Uribe Márquez, correspondencia personal con María

Cano, fotografías inéditas, periódicos, documentos y hasta brazaletes usados por los trabajadores de la zona bananera; además la copia del material realizado en Medellín (Fonseca, 2007; Uribe, 1994).

Tras cuarenta días de interrogatorio, María Tila fue trasladada a la cárcel del Buen Pastor, donde emprendió una rutina que ella misma describe como “una búsqueda constante de actividades para ocupar el tiempo y no darle espacio a la tristeza” (Fonseca, 2007: 77). Inició un proceso de alfabetización dentro del reclusorio y durante su encierro ocurrió lo que ella define como “días infames”, refiriéndose a la captura de su hijo Mauricio en la jornada del Primer Paro Cívico Nacional, el 14 de septiembre de 1977, sufriendo fuertes torturas.

En Colombia era frecuente el Estado de Sitio<sup>16</sup> y de este modo el proceso en contra de María Tila fue llevado por un Consejo de Guerra que duró ochenta y tres días. Cuando se levantó de manera temporal el Estado de Sitio, la justicia ordinaria revocó las sentencias y los cargos por los que se acusaba a María Tila quedaron sin fundamento. En ese episodio también incidieron las presiones políticas nacionales e internacionales solicitando la libertad para los detenidos y, en el caso específico de María Tila, las declaraciones de Amnistía Internacional. En febrero de 1982, ella fue liberada, pero desafortunadamente sus cartillas escolares se perdieron.

En general, la segunda mitad del siglo XX se caracterizó por tener una producción manualística femenina que se puede ubicar en dos tendencias: de un lado una serie de manuales escolares con un discurso atado a la religión y la moral católica, que ubican al niño en la escuela como lugar propio, natural, donde se halla la felicidad, se construye un ser para el futuro, el cual gracias a la educación se aleja de los vicios y de una vida frustrante y triste, además gana el respeto de la sociedad. Así mismo, en estos manuales le corresponde a la mujer escolarizarse, pero sin dejar de lado al hogar como universo principal de vida; es decir, a la mujer se le une a la escuela como un segundo espacio, pero

---

<sup>16</sup> Figura jurídica que permite la entrega a la Justicia Penal Militar de la investigación y juzgamiento de delitos políticos cometidos por civiles.



la formación siguió siendo para el hogar. Este material reaparece, crea y reedita con el aval del Estado en diferentes períodos, práctica que se dio desde el siglo XIX hasta la década de 1970, producción que se manifestó de manera contundente en los textos de urbanidad y buenas maneras, donde el sujeto educado es un ser a instruir a quien hay que intervenir desde la disciplina y la moral para la transformación interna de sus comportamientos.

De otro lado, hay una tendencia marcada por unos pocos manuales creados por mujeres profesionales de áreas diferentes a la educación y se encontraron cercanas o fueron militantes de partidos políticos como el liberal o el PSR. Estos no tuvieron mayor eco en la escuela por cuanto ubican a la mujer y al ciudadano como un ser que debe tener pleno ejercicio de sus derechos. Estos manuales contaron con pocas ediciones o simplemente fueron vetados por el Estado y no se tuvo acceso a ellos.

Los discursos pedagógicos siguieron atados a la idea de la escuela activa, pero en medio de esto, Carmen Bernal creó un texto en el cual el método pasa a un segundo plano y el norte o la ruta a seguir por el docente lo pauta el interés del niño. Bernal planteó que desde su experiencia supo que no había mejor ni peor método.

Las décadas de 1960 y 1970 fueron un periodo en el que algunas autoras realizan manuales como un ejercicio heredado de sus padres; caso concreto de Cecilia Charry quien por encargo de su Justo Charry dio continuidad a la *Cartilla Charry* y de María Tila Uribe quien heredó el oficio de la manualística de su madre, y a la vez lo llevó a su hija. En general, es un período en el que de manera paralela circularon manuales que ubicaron a la mujer en el hogar como su universo de vida, caso concreto los textos de urbanidad y buenas maneras, otros manuales fueron contruidos desde una perspectiva crítica, un enfoque marxista, los cuales fueron vetados por el Estado y otros manuales como el de Carmen Bernal, que se realizaron sin predilección por un método pedagógico. En general son décadas marcadas por la continuidad en la idea de la mujer en el hogar y la discontinuidad en los enfoques desde los que se realizaron los manuales pues ingresan el enfoque marxista y aquél que no cree en las “verdades pedagógicas” de los métodos como sucedía a comienzos del siglo XX.

## **LAS MUJERES Y EL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACION**

En Colombia la mujer comenzó a elaborar manuales escolares hacia finales del siglo XIX, siendo pioneras en este campo las hermanas Amalia y Carolina Barriga, quienes escribieron un manual con destino a la enseñanza de la costura titulado *Nuevo método de costura* (1897). Sin embargo, esta no fue la primer obra de autoría femenina que llegó a la escuela, pues años atrás dos trabajos realizados por Josefa Acevedo titulados *Ensayo de los deberes de los casados* (1848) y *Tratado de economía doméstica* (1868) creados como libros de lectura para el hogar, fueron utilizados en la escuela por indicación del Estado.

Estos títulos permiten comprender los roles y las funciones asignados a la mujer en el siglo XIX, quien era ubicada en el hogar y en el desempeño de funciones propias de éste como la costura, lecturas para la familia y consejos para la administración del mismo, todo lo cual fue fortalecido en la escuela. De esta forma, las mujeres que ingresaron a la producción manualística y a través de ella al campo intelectual de la educación lo hicieron en áreas que se consideraban afines a las funciones en las que se debían preparar y con un discurso que invitaba a su mantenimiento en el hogar, a quienes un hombre, padre o esposo, debía educar en y para la sumisión bajo la idea de la superioridad masculina.

La idea de la superioridad masculina se reflejó en diferentes discursos y áreas, por ejemplo, en los textos escolares que invitaron a las mujeres a no pretender ser iguales o superiores al hombre y no ingresar en campos públicos como el político o literario, así como en los manuales que invisibilizaron la presencia de la mujer y presentaron una historia hecha por hombres –en masculino-. De la misma manera, la idea de superioridad masculina pudo rastrearse en el conjunto de actitudes, roles y funciones que fueron considerados propios de lo femenino, es decir, el trabajo en el hogar, los buenos modales, la discreción, la higiene, la sumisión, la delicadeza y la fidelidad, actitudes y características que hicieron parte del perfil del sujeto educado presentado en los manuales que circularon incluso hasta la década de 1970. Así, es posible afirmar que lo femenino fue una

construcción socio-histórica que se vio reforzada en la escuela y era acorde con el discurso sobre la mujer; pero también lo masculino, pues a los niños y hombres les correspondió asumir una serie de características acordes a un perfil de ser público, fuerte, protector y proveedor.

Al intentar construir las historias de vida de las mujeres autoras de manuales escolares, se presentaron obstáculos generados por la falta de referencias sobre sus trabajos y vidas. Por ello, es posible describir sus nombres y trabajos en cuatro palabras: invisibles, anónimas, políticas e intelectuales, estas recogen las características de las mujeres que entraron en el terreno de la manualística.

Anónimas, algunas se vieron obligadas a no aparecer ante la sociedad con sus trabajos, como pasó con Josefa Acevedo, quien hasta una cuarta edición de su obra firmó con sus iniciales J.A.G., quizás su nombre aparece posteriormente porque su trabajo fue aceptado especialmente por el Estado y la Iglesia y el *Código del Buen Tono*, el cual estuvo firmado como anónimo aunque se aclara que fue realizado por una “dama colombiana”. A pesar de que la elaboración de manuales escolares fue una decisión de cada mujer y en alguna medida el contenido de sus obras respondió a los cánones del momento en los roles asignados a hombres y mujeres, el aparecer anónimas da pistas de la reproducción de un sistema machista en el que la mujer no podía estar en la esfera pública de la escritura esto sugiere el lugar en el que se le ubicó en el campo intelectual de la educación, es decir, un lugar anónimo, sin interlocución con los otros agentes del campo.

Invisibles e invisibilizadas, por la academia, la escuela, sus partidos políticos y la educación en general; en algunos casos no existen y en otros son pocas las referencias sobre ellas, sus vidas, sus historias, sus afectos, desafectos, temores, rupturas y trabajos, los cuales quedan en el aire pues a pesar de sus aportes a la manualística no hay registros de sus vidas. Por ejemplo, la *Cartilla Charry* y *La alegría de leer* son asociadas a sus autores hombres, pero poco se cuenta del trabajo de las mujeres en su creación, mantenimiento y actualización. Algo similar ocurre con Carmen Bernal, Eva y Paulina Gooding, Amalia y Carolina Barriga, Ofelia Peláez e Inés Londoño, quienes hicieron grandes aportes a la

educación pero se desconocen detalles de sus vidas. Este desconocimiento implica la negación del trabajo, dando muestras de un mundo académico y de un campo intelectual de la educación machista.

Políticas, por cuanto ingresaron a la esfera pública de la escritura y algunas estuvieron ligadas a hombres y partidos protagonistas de la política nacional, otras tuvieron un rol más comprometido y llevaron sus posturas ideológicas a la manualística como una apuesta por un nuevo tipo de sujeto. Josefa Acevedo y Soledad Acosta cuentan en su ascendencia con líderes de la independencia, las hermanas Gooding, Barriga y Esmeralda Arboleda militaron en el Partido Liberal; las primeras apuestan por la formación liberal y mixta a comienzos del siglo XX y la última lucha por la ciudadanía femenina activa en 1958. Enriqueta Jiménez y María Tila Uribe plantearon posturas críticas ante las situaciones sociales desde el marxismo. Estas posturas en la manualística fueron reflejo de apuestas políticas, pues algunas circularon sin dificultad, pero otras fueron vetadas; ello devela como el campo intelectual de la educación tuvo fuerte cercanía con el campo político y en él aquellos discursos no hegemónicos u oficialistas se vieron obligados a desaparecer.

Indiscutiblemente todas fueron intelectuales, algunas realizaron una producción literaria prolífica y otras limitan su aporte a un manual escolar, pero todas pueden catalogarse como intelectuales al entrar en el mundo académico. Algunas fueron cercanas al trabajo en la escuela como institutoras, profesoras o directivas, hubo entre ellas profesionales del magisterio, otras fueron profesionales de otras áreas y unas sencillamente adquirieron capital cultural en el medio social en el que crecieron.

Con todo esto, la producción manualística femenina reflejó el nacimiento de la mujer como intelectual en el campo de la educación en dos momentos: uno en el que el Ministerio de Instrucción Pública tomó los trabajos de Josefa Acevedo y los llevó a la escuela y otro cuando se elaboraron trabajos por mujeres normalistas, profesionales de la educación o que trabajaron como profesoras, trabajos con un enfoque dirigido a la pedagogía activa.

Tolo lo anterior develó la configuración del campo intelectual de la educación en Colombia y lo que significó ingresar en él desde el ser mujer; es decir, un campo masculinizado, que invisibilizó a las mujeres a las que permitió ingresar a través de discursos y áreas que consideraba prolongación de sus funciones en el hogar, un campo tendiente a la implementación del escolanovismo y atado a las pretensiones del Estado y de la Iglesia católica sobre los sujetos. Queda claro que los discursos masculinizados son aquellos que tuvieron circulación y reedición, mientras los discursos no oficialistas como los de María Tila, no tuvieron la posibilidad de circular y su relación con el campo intelectual de la educación fue mínima pues no hubo interlocución con otros agentes.

Los manuales escolares también permitieron desentrañar algunas tensiones en la interpretación que la mujer hizo de la modernidad y del lugar que ésta le otorgó en la educación. Estas tensiones tuvieron su origen en los roles e implicaciones de ser mujer socialmente asignados: madre, esposa, hija, hogar, mundo íntimo y privado; lugares y roles que se tensionaron con el ingreso de la mujer a escenarios donde se ubicó como ser público, es decir, lugares que fueron ampliando su universo a escenarios como la escuela en donde se inició el ejercicio de la palabra escrita y la construcción de discursos, propuestas y apuestas para la formación de sujetos. Escribir manuales escolares implicó para la mujer acceder a un mundo alfabetizado y convertirse en sujetos públicos de discursos y ser agentes del campo de la educación.

Otra tensión se ubicó en los contenidos teóricos puesto que en los manuales se evidenció de un lado la defensa de los principios científicos y modernizantes del saber pedagógico, pero, de otro, se manifestaron miedos y rechazos a los “males” que podía traer la modernidad: los vicios, los pecados, no estudiar, no ser un sujeto educado, no ser una niña bien educada, etc. Ello justificó la continuidad del discurso moralizante –en el siglo XIX y XX– anclado al catolicismo para llevar al sujeto de la mano por el camino del “bien”, un ciudadano exitoso a futuro y con visión de progreso. Si bien estos manuales ofrecieron una formación teórica en varias áreas: historia, urbanidad, lectura y escritura, civismo, entre otras, en general anclaron sus contenidos a la moral católica para detener los males de la modernidad, dejando al final sincretismos teóricos entre lo científico y lo religioso.

En general, los discursos llevaron a que el niño educando fuera naturalizado -en el siglo XX- y se crea que su lugar ideal de desarrollo es la escuela. Hacer de los niños sujetos educados fue introducirlos en una concepción moderna de niñez. El niño moderno también es visto por otros y se entiende a sí mismo como alguien racional, que resuelve problemas, una persona en desarrollo. La modernidad cambió la forma de ver y entender la identidad, y cómo se puede actuar a partir de ella. Así, el sujeto educado terminó siendo en parte resultado de los efectos del currículo sobre él y de los discursos de los manuales pues determinaron el qué, el cómo, el cuánto de la enseñanza, además, de las actitudes propias de cada uno según, en este caso, el género a que se perteneciera.

Después de esta revisión es posible plantear tres conclusiones: la primera, que los escritos de las mujeres son los trazos de un sujeto y de dos historias: la de la educación y la de las mujeres. La segunda, los retos quedan para trabajar desde la investigación manualística y la tercera, la mujer puede plantear lo femenino desde ella.

La primera conclusión resulta al develar las características del sujeto educado, las cuales respondieron a un sujeto formado para la modernidad bajo los principios del escolanovismo, cuya finalidad de vida es la felicidad y ella se encontraba en la aplicación de los valores morales del catolicismo y en la escuela. Ser sujeto educado implicó estar ubicado en el lugar que a partir del siglo XX le corresponde al niño: la escuela, a través de ella se logra el progreso, pues la “ignorancia” o ser ignorante es el “pecado”, quien no va a la escuela está condenado al fracaso y a los “vicios”. Los manuales son muestra de las pretensiones en la construcción de los sujetos, quienes en parte son resultado de los efectos de poder; se educa el deseo, el cuerpo, el sentido común. Así estudiar el sujeto educado permite develar la constelación discursiva y las pretensiones emanada desde diferentes agencias y agentes sobre la subjetividad, se logra reconstruir la historia de la formación de la subjetividad y definir la individualidad del ser.

Estudiar los manuales escolares permite conocer la historia de la educación y de la cultura; estos aún se preservan en las bibliotecas y no son objetos neutrales de la escuela, por el contrario, son la construcción desde los intereses y las intenciones, eso permite

conocer el por qué, el para qué y el cómo de la educación, pero además, posibilitan leer agentes, campos, escenarios de la sociedad diferentes a la escuela, como realizó este trabajo, el cual partió de los manuales y terminó desentrañando las pretensiones de la sociedad sobre la escuela, la mujer y la subjetividad.

Queda como reto a la investigación manualística ubicar el nivel de alcance que tuvo la edición de los textos, es decir, su apropiación y utilización por parte de maestros y estudiantes, el número de ediciones y reimpressiones que tuvo un texto escolar evidencia su temporalidad, uso y significación a largo de distintas décadas. En segundo lugar, indagar en los textos escolares cómo se hace el manejo y exposición de los contenidos en relación a las directrices curriculares, comparar la información que ofrece el manual escolar con otras fuentes como decretos con el fin de determinar la expresión de los programas educativos vigente de cada época, especialmente mirar lo que ha sucedido después de la expedición de la ley general de educación y los lineamientos curriculares del MEN. Otro aspecto se relaciona con los autores de los manuales, entender cómo éstos a través de su formación, sus apuestas pedagógicas y políticas caracterizaron en campo de la educación. Así mismo, está el reto de mirar la incidencia de los manuales en la convivencia y la violencia política de nuestro país. Todos estos retos permiten ubicar al manual como una fuente aún no agotada, a pesar de lo altamente explorada, de la cual se puede develar mucho de la cultura y de la historia social y cultural de la educación, permite conocer y entender procesos educativos y transformaciones surgidas en diferentes campos, en los textos escolares se encuentran presentes muchos aspectos y contenidos de la cultura escolar y hegemónica.

Como tercera conclusión queda la deuda y el reto de plantear lo femenino desde la mujer, despojándose de las constelaciones discursivas que la crearon, le dijeron quién y cómo ser, mirarse a sí misma y decir que es lo femenino desde lo femenino

Finalmente, todas las líneas anteriores dieron cuenta del lugar de la mujer en el campo intelectual de la educación y de ella a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX en el territorio colombiano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta P. C. E. (2005), “*Las representaciones del libro, temas y problemas para una historia de la educación colombiana a mediados del siglo XIX*”, en Historia Caribe (Barranquilla, Colombia), N° 10 pp. 35-49.
- Aguilera, Miguel. (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia*. México. Ed. Cultura.
- Aguirre, María Esther. (1995). *El currículum escolar, invención de la modernidad*. Perspectivas docentes No 25. ACOTACIONES
- Alarcón Meneses, L. A. (2002). “*Construir la Republica y redefinir el pueblo. El discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX*”. Historia Caribe, “Nación, Ciudadanía, e Identidad”, N° 7 vol. II, pp.103-112.
- Alarcón Meneses, L. A. (2000). "*Formando ciudadanos. Educación y cultura ciudadana en el caribe colombiano durante el siglo XIX*", en: Doctorado en Ciencias de la Educación RudeColombia: Ensayos de historia, educación y cultura, Barranquilla, Universidad del Atlántico, pp. 1-15.
- Alarcón Meneses, L. A. (2000). "*Patria, libertad y ciudadanía. El discurso republicano en los libros escolares durante el radicalismo*", en Historia Caribe (Barranquilla, Colombia), N° 5 pp. 53 - 69.
- Alarcón Meneses, L. A. (2000). “*Libros, manuales y catecismos en las escuelas del Caribe Colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX*”, Memorias del XI Congreso Colombiano de Historia. Bogotá, Universidad Nacional. Documento en línea.
- Álvarez Gallego, A. (2001): "*La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta*", en Revista Educación y pedagogía (Universidad de Antioquia, Medellín), vol. XIII, N° 29 - 30 (enero - septiembre), pp. 113 -128.
- Álvarez Torres, J. (2001). “*Pensar las representaciones sociales de la familia en los textos escolares de Ciencias Sociales en la Educación Básica Primaria entre 1960 y 1996*”, en: Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia), Vol. XIII, N° 29-30, pp. 257-262.
- Álvarez, A. *La historiografía de la educación y la pedagogía en Colombia*. En: Memorias IV coloquio colombiano de historia de la educación, 2001
- Álzate Piedrahita, M. V: “*Entre la higiene y el alumno: la concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (grados 1°, 2°, 3°) entre 1960-1999*”, en Revista



Iberoamericana de Educación (versión digital), N° 33/10 (2004). Documento en línea: <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion13.htm>

Aristizábal, Magnolia. (2007). *Madre y esposa, silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la Provincia de Bogotá, 1848-1868*. UPN.

Arrieta Barbosa, Armando Luis. 2011. *Visiones, concepciones y enfoques sobre tiempo, espacio y sociedad en los libros escolares de ciencias sociales en Colombia a fines del siglo xx*. En: Revista Historia Caribe Volumen VI N° 19, p.177-199

Ayala Soto, D. Y. y Martínez Cetina, L. H. (1999). *La imagen del encuentro de dos mundos a través de los textos escolares de 4° y 7° de educación básica, período 1980-1992*. En: Memorias del Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana, Popayán, Universidad del Cauca. p. 405-407.

Ballarín, Pilar (2009): *Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios*. En Cuadernos de Historia de la Educación. Murcia: Sociedad Española de Historia de la educación, n° 5. p. 33-44.

Báez Osorio, Miryam. *El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado en: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/14/11>

Bonilla de Ramos, Elssy. *La mujer y el sistema educativo en Colombia*. Recuperado en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2\\_6ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_6ens.pdf)

Bourdieu, Pierre. 1995. *La Lógica de los Campos*. Zona Erógena. N° 16.

Burgos Acosta Juan. (2009). *Entre La Reproducción y la Resistencia del Sistema Político en la Formación Escolar*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad De Ciencias Políticas Y Relaciones Internacionales. Maestría En Estudios Políticos. Bogotá.

Cárdenas, Yeimy, (2006) *Tensiones de la identidad nacional durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia: aproximaciones desde la producción de textos escolares de los egresados de la Escuela Normal Superior*, Tesis de maestría, Dir.: Martha Cecilia Herrera, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Cohen. Lucy. 1999. *El Bachillerato Y Las Mujeres En Colombia: Acción Y Reacción*. En: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_04ensa.pdf)

Conde Calderón, J. (2000). *Textos escolares y educación social en la Nueva Granada (Colombia), 1832-1853*, en Studia, Revista de la Universidad del Atlántico, No 31 Octubre. p. 73-83.

Delgado Mahecha, O. (1986). *Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la Geografía en Colombia*. Revista Colombiana de Educación N° 18 p. 98-112.

- Díaz, Mario. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Cali. Textos Universitarios.
- Fendler Lynn (2000). *¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado*. En: El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación. Pomares-Corredor, Barcelona. p. 55-80.
- Fonseca, Lynsu. 2007. *Una Colombia que nos queda*. Bucaramanga, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, Agencia Española de Cooperación Internacional y Fundación Mujer y Futuro.
- Giroux Henry y Flecha Ramón. 1994. Igualdad educativa y diferencia cultural. Editorial el Roure. En: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA\\_Giroux\\_Unidad\\_7.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Giroux_Unidad_7.pdf)
- Hernández, O. (2000). *Segundo Coloquio de Historia de la Educación Colombiana, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, pp. 183-197.
- Herrera M. C. y Díaz C. J. (2001). *Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: La Biblioteca Aldeana de Colombia*. En Revista Educación y pedagogía (Universidad de Antioquia, Medellín), vol. XIII, N° 29 - 30, (enero – septiembre) p. 101 -111.
- Herrera, Martha Cecilia, Pinilla Alexis y Suaza L. Marina. (2003). *Identidad Nacional a través de los Manuales escolares de Ciencias Sociales 1900-1950*. UPN.
- Herrera Martha Cecilia. (1995). *Las mujeres en la Historia de la educación. En: las mujeres en la historia de Colombia*. Tomo III. Consejería presidencial para la política social. Presidencia de la República. Grupo editorial norma.
- Jäger, Siegfried. (2008). *Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso*. Universidad de Duisburg, Alemania. Traducido por Marcos Engelken.
- Jaramillo Uribe, Jaime (1989). *El proceso de la educación en el Virreinato*. En: Nueva Historia de Colombia. Tomo I. Ed. Planeta.
- Laverde T., María. (1997). Esmeralda Arboleda: Una Mujer Nuevos Caminos. Nómadas (Col), núm. 6, marzo. Universidad Central Colombia En: [Http://Www.Ucentral.Edu.Co/Movil/Images/Stories/Iesco/Revista\\_Nomadas/6/Nomadas\\_12\\_Esmeralda\\_Arboleda.Pdf](Http://Www.Ucentral.Edu.Co/Movil/Images/Stories/Iesco/Revista_Nomadas/6/Nomadas_12_Esmeralda_Arboleda.Pdf)
- Londoño Vega, Patricia. (1994). Educación Femenina en Colombia, 1780-1880. En: Boletín Cultural y Bibliográfico. Número 37. Volumen XXXI.
- Martínez Carreño Aida. (1991). *Sastres Y Modistas, Notas Alrededor De La Historia Del Traje En Colombia*. Boletín Cultural Y Bibliográfico, Número 28, Volumen XXVIII.

- Narodowski, Mariano y Manolakis, Laura. (2001). *"Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico"*. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (ene-sept). p. 27-38
- Nieto, Lucy. (1997). Esmeralda Arboleda. En: El tiempo, sección opinión, 17 de abril de 1997.
- Ojeda, Cecilia; Serrano Rocío y Martínez Aída. (2009). *Josefa Acevedo de Gómez*. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander.
- Ossenbach, Gabriela. (2000). *La investigación sobre los manuales escolares en américa latina: la contribución del proyecto MANES*. Madrid. Documento en línea.
- Pedraza, Zandra (2011). Revista No 41. Diciembre de 2011. La "educación de las mujeres": el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. Páginas: 72-83. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.7440/res41.2011.06>
- Peláez Mejía, Margarita. *Derechos Políticos Y Ciudadanía De Las Mujeres En Colombia: Cincuenta Años Del Voto Femenino* En: <Http://Webs.Uvigo.Es/Pmayobre>.
- Pinilla Díaz, A. (noviembre 2003). *El Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX*. Revista Colombiana de Educación (Bogotá) n° 45 p. 90-117.
- Popkewitz, Thomas, Barry Franklin, Miguel Ángel P. (comp) (2003). *La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales*. Barcelona, Ediciones Pomares. p. 146-184.
- Ramírez, María. *Las mujeres y la sociedad colonial de Santa Fé de Bogotá. 1750-1810*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Historia Colonial. Título VII.
- Ramírez. Myriam. 17 De Diciembre De 2000. En: <Http://Www.Eltiempo.Com>
- Restrepo, G.: *"Imaginarios en la Urbanidad de Carreño"*, en: VARGAS
- Silva, R. (1979). *"Imagen de la mujer en los textos escolares. Contribución a un análisis"*, en: Revista Colombiana de Educación (Bogotá), N° 4 pp. 9-52.
- Soto Arango, D. y Prieto, V. M. (1992). *"El encuentro de dos mundos: sus imágenes en los textos escolares"*, en: Educación y Cultura (Bogotá), N° 27 pp 55-59.
- Turbay, C. (1993). *"Los textos escolares y la socialización del género"*. Educación y Cultura (Bogotá), N° 31 pp. 34-44.
- Uribe María Tila (1994). *Los años escondidos. Sueños y rebeldías en la década del veinte*. Cerec-Cestra, Santafé de Bogotá.

Velásquez, Magdala. *Condición social y jurídica de la mujer*. 1984 En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Planeta.

Velázquez Rodríguez, R. A.: “Análisis sobre los textos de Bachillerato de la Historia de Colombia, 1940-1967”. Segundo Coloquio de Historia de la Educación Colombiana, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000, pp. 198-209.

Villegas Botero, Luis Javier. (2006): *Educación de la mujer en Colombia. Entre 1780 y 1930*. Academia Antioqueña De Historia. Tertulia - Foro 31 de Agosto de 2006. Recuperado en: [http://www.lestonnac.org/doc\\_noticias/villegas.pdf](http://www.lestonnac.org/doc_noticias/villegas.pdf)

Zuluaga, Olga Lucía. 2001. "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, pp. 41-49.

## TEXTOS ESCOLARES

Acevedo, Josefa. (1948). *Ensayo sobre los deberes de los casados*. Imprenta José Cualla. Bogotá.

Acevedo, Josefa. (1957). *Tratado sobre economía doméstica*. Imprenta Bénard y Compañía. Bogotá.

Acosta Soledad. (1908). *Catecismo De historia de Colombia*. Imprenta Nacional.

Acosta, Soledad. (1908). *Lecciones de Historia de Colombia*. Imprenta Nacional.

Arboleda, Esmeralda. (1958). *Guía del ciudadano*. Bucaramanga. Imprenta del Departamento.

Arciniegas Mercedes, (1970). *Prehistoria general de América y de Colombia: texto para el primer año de bachillerato*. Bogotá. Cultural Colombiana

Barriga, Amalia y Barriga, Carolina. (1897). *Nuevo Método de Modistería*.

Bernal, Carmen. (1948). *Historia de Colombia para a niños*. Bogotá. Ediciones La Idea.

Bernal, Carmen. (1971). *Cartilla mágica: 1° y 2° año de lectura*. Bogotá. Ediciones La Idea.

- Charry Cecilia. (1941). *Nueva cartilla Charry: enseñanza simultánea de lectura y escritura; libro segundo*/Justo Charry; actualizado por Cecilia Charry. Ed. Voluntad
- Charry, Cecilia. (1968). *Para los niños de Colombia: libro tercero de lectura*. Bogotá. Editorial Voluntad.
- Charry, Cecilia. (S.F). *Lecturas integrales. Libro cuarto de lectura*. Bogotá. Editorial Voluntad.
- Forero, Aurora y Arciniegas, Mercedes, (1971). *Conozcamos a Colombia. Geografía Física y de Colombia. Texto para 4º año de Bachillerato*, Bogotá. Editorial Bedout.
- Gooding De Cárdenas Eva y Gooding Paulina. (1907). *El escolar hispanoamericano. Enseñanza simultánea e inductiva de la lectura y la escritura*. Bogotá. Imprenta Aranza.
- Guerrero, María. (1956). *Mi código 1o y 2o: moral, cívica, urbanidad y cooperativismo*. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana.
- Guerrero, María. (1956). *Mi código 3º: moral, cívica, urbanidad y cooperativismo*. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana
- Guerrero, María. (1956). *Mi código 4º: moral, cívica, urbanidad, cooperativismo y elementos de acción comunal*. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana
- Guerrero, María. (1956). *Mi código: textos de moral, cívica, urbanidad, cooperativismo y elementos de acción comunal, 5o. grado*. Bogotá. Ediciones Cultural Colombiana
- Guerrero, María. (1960). *El código del buen ciudadano. Libro primero. Educación cívica y social (ciclo básico nivel medio), texto de cívica urbanidad y cooperativismo*. Bogotá. Editorial el voto nacional.
- Gutiérrez, Luisa y Gutiérrez, Paulina. (1917) *Tratado de corte abreviado*. Bogotá. Imprenta. J. Casis.
- Londoño, Inés. (1968). *Pequeño Tratado de Urbanidad*. Medellín. Editorial Bedout
- Peláez Ofelia. (1968). *Urbanidad para niñas*. Editorial Voluntad.
- Peláez Ofelia. (1971). *Urbanidad para niñas: Desarrollo de los programas oficiales vigentes de primaria*. Bogotá. Editorial Voluntad
- Sánchez, Argemira. (1935). *El buen ciudadano. Manual de cívica y urbanidad*. Bogotá. Imprenta Oficial.

Sanín, Constanza y Sanín, Carmen. (1907). *El lector colombiano: libro de lectura ideológica para el uso de las escuelas de la República*. Bogotá.

### **PUBLICACIONES SERIADAS**

Ciencias Humanas (Universidad Tecnológica de Pereira), N° 20 (1999), pp. 114-122.

Colombiana de Educación (UPN. Bogotá) n° 45 (noviembre 2003). N° 1 (1978),. N° 4 (1979). N° 18 (1986). N° 28 (1994). N° 49 Diciembre de 2005.

Educación Hoy (Bogotá), N° 13 (1973). N° 28 (1975). N° 74 (1983).

Educación y Cultura (Bogotá), N° 18 (1989), pp. 52-55.

Educación y Pedagogía (Medellín), N° 21 (1998). Vol. XIII, N° 29-30 (2001), pp. 257-262. vol. XIII, N° 29 - 30 (enero - septiembre 2001).

Ensayos de historia, educación y cultura, Barranquilla, U. Atlántico, 2000, pp. 1-15

Historia Caribe (Barranquilla, Colombia) vol. II, N° 6, (2001), Vol. IV, n° 10, 2005.

Pedagogía y Saberes (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá) N° 17 (2003).

Pensar el Caribe I. Ciencias Humanas y Artes. Barranquilla, Colombia, Universidad del Atlántico, 2005, pp. 9-28

### **LEYES Y DECRETOS**

Ley 18 de Marzo de 1826. Colombia. Sobre Organización y arreglo de Instrucción Pública

---

## **ANEXOS**

## BIOGRAFIA Y APORTES AL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACION

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
CIUDAD DE NACIMIENTO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

ESTUDIOS REALIZADOS:

TITULO	AÑO	INSTITUCION

FORMACION PEDAGOGICA: \_\_\_\_\_

RELACION CON EL CAMPO DE LA EDUCACION: \_\_\_\_\_

Relaciones con el campo político (formación, filiación, familiares, etc.): \_\_\_\_\_

Familiares o parientes conocidos, reconocidos o personajes públicos: \_\_\_\_\_

Relación con la religión (formación, educación, , religión que profesa, familiares, etc.).  
\_\_\_\_\_

PUBLICACIONES Y ESCRITOS:

TITULO	TIPO DE ESCRITO	TEMA	FECHA

MANUALES ESCOLARES:

TITULO	AREA	FECHA

¿Cómo y por qué llegaron a elaborar manuales escolares? \_\_\_\_\_

Trabajos o vida laboral: \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_



## ANALISIS MANUALES ESCOLARES

### 1. DATOS GENERALES:

TITULO: \_\_\_\_\_

AUTORA: \_\_\_\_\_

EDICION: \_\_\_\_\_ EDITORIAL: \_\_\_\_\_ AÑO: \_\_\_\_\_

### PRODUCCION

Área(s) a las que va(n) dirigidas:

Aprobación del estado y la iglesia

### SUPOSICIONES EN TORNO AL SUJETO EDUCADO

#### 1. Enseñabilidad o capacidad de ser enseñado

¿Qué tipo, cómo o qué forma de intervención (desde el manual) se le sugiere al profesor sobre el sujeto?, ¿Cuál es la finalidad de la intervención del maestro sobre el sujeto?

#### 2. el conocimiento que constituye al sujeto educado es científico

Qué conocimiento (–científico o secular- revelado o divino) constituye al sujeto educado?

#### 3. existe un procedimiento generalizable para llegar a ser educado (estilos de aprendizaje y discapacidades de aprendizaje)

El manual escolar concibe la racionalidad como constitutiva del sujeto educado y con posibilidades de abstracción?.

#### 4. el sujeto educado tiene capacidad para reflexionar objetivamente (tecnologías del sí mismo)

Se concibe un sujeto educado capaz de razonar sobre sí mismo?. Se presentan pautas para ese razonar (cuáles, cómo)?

#### 5. El sujeto educado se ha individualizado y ha sido identificado según referentes demográficos

En el manual escolar se plantean propuestas diferentes según condiciones de género (u otras condiciones, cuáles/cómo?)?. Se crean manuales escolares a partir de la condición de género?

#### 6. El sujeto educado es aquel que se complace en educarse y que desea ser autodisciplinado.

Se espera que el sujeto educado se gobierne a sí mismo?, para qué?, cómo?