

José María Triana (1792-1855): el primer pedagogo de la naciente República de Colombia

Absalón Jiménez Becerra¹

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

 <https://orcid.org/0000-0002-2500-6498>

Recepción: 01/02/2024

Evaluación: 31/05/2024

Aprobación: 17/06/2024

Artículo de Investigación-Reflexión

DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.243333.122>



Resumen

Estudiar la vida y obra de José María Triana (1792-1855) es recuperar a un personaje trascendental del olvido de la historia de la educación colombiana, particularmente en la primera mitad del siglo XIX. En tal sentido, es importante rescatar su legado como el primer pedagogo de la República y como un modernizador de nuestro trasegar pedagógico. Por consiguiente, en este texto se abordan cuatro puntos de su vida: primero, como prócer de la Independencia y funcionario público; en segunda instancia, como promotor del método lancasteriano y la escuela mutua; tercero, como el primer difusor de las ideas de la escuela de Johann Heinrich Pestalozzi en Colombia; y cuarto, como un maestro y directivo de la Escuela Normal que se pronuncia frente a la formación de maestros y la disciplina escolar, y que logró dejar las bases de la pedagogía moderna —por lo menos desde 1846— mediante novedosos conceptos para la época como pedagogía, didáctica, instrucción y educación.

Palabras clave: pedagogía; método; instrucción; formación; maestro.

¹ Profesor Titular en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Doctor en Educación. Grupo de investigación: Grupo EMILIO, Línea de investigación: Historia de la Educación Comparada. Correo electrónico: abjimenezb@udistrital.edu.co

José María Triana (1792-1855): the first pedagogue of the nascent Republic of Colombia

Abstract

To study the life and work of José María Triana (1792-1855) is to recover a transcendental figure from the oblivion of Colombian educational history, particularly in the first half of the 19th century. In this sense, it is important to rescue his legacy as the first educator of the Republic and as a modernizer of our pedagogical journey. Therefore, this text addresses four aspects of his life: first, as a hero of the Independence and a public official; second, as a promoter of the Lancasterian method and the mutual education system; third, as the first disseminator of the ideas of Johann Heinrich Pestalozzi's school in Colombia; and fourth, as a teacher and director of the Normal School who spoke out against teacher training and school discipline, and who managed to lay the foundations of modern pedagogy—at least since 1846—through concepts that were novel for the time, such as pedagogy, didactics, instruction, and education.

Keywords: pedagogy; method; instruction; training; teacher.

José María Triana (1792-1855): o primeiro pedagogo da nascente República da Colômbia

Resumo

Estudar a vida e a obra de José María Triana (1792-1855) é recuperar uma figura transcendental do esquecimento da história da educação colombiana, particularmente na primeira metade do século XIX. Neste sentido, importa recordar o seu legado como primeiro educador da República e como modernizador do nosso percurso pedagógico. Assim sendo, este texto aborda quatro pontos da sua vida: em primeiro lugar, como herói da Independência e funcionário público; em segundo lugar, como promotor do método Lancasteriano e da escola mútua; terceiro, como o primeiro divulgador das ideias da escola Johann Heinrich Pestalozzi na Colômbia; e quarto, como professor e diretor da Escola Normal que se manifestou contra a formação de professores e a disciplina escolar, e que conseguiu lançar as bases da pedagogia moderna —pelo menos desde 1846— através de conceitos inovadores para a época, como a pedagogia, a didática, a instrução e a educação.

Palavras-chave: pedagogia; método; instrução; formação; professor.

Introducción

José María Triana, nació en Zipaquirá en 1792, y murió en Bogotá en 1855; fue el mayor de ocho hermanos. En los inicios del proceso de independencia, entre 1808 y 1809, se encontraba estudiando Derecho en el Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé. Estando en este claustro académico, a sus dieciocho años, se instaló en Santafé la Junta Suprema Gubernativa en Santafé, el 20 de julio de 1810.² La Junta afirmó su lealtad a la monarquía, pero a los pocos días desconoció la autoridad del Consejo de Regencia.³

Fue nombrado por los independentistas, desde el 9 de noviembre de 1810, teniente de la Segunda Compañía del Primer Escuadrón del Regimiento de Milicias de Zipaquirá y Ubaté, bajo el comando del general Frutos Joaquín Gutiérrez.⁴ Su pueblo natal, Zipaquirá, fue elevado por los independentistas a la categoría de Villa, lo que facilitó a esa población gozar de mayor autonomía con respecto a las rentas que producía su renombrada mina de sal. Buena parte de estos recursos fueron usados para apoyar la causa revolucionaria. A causa de esta participación, durante la reconquista española al frente de Morillo, sus lugareños sufrirían las represalias, y varios de sus líderes fueron fusilados en la plaza de La Floresta, el 3 de agosto de 1816.

Como prócer de la independencia, y en el marco de la denominada “Patria Boba”,⁵ entre 1812 y 1813, José María Triana fue acusado de federalista, supuestamente por apoyar los intereses de Tunja, en contraposición a los centralistas de Santafé, liderados por Antonio Nariño. Una vez pasa el enfrentamiento entre las dos ciudades con las batallas de Ventaquemada y, luego, de San Victorino, en la entrada occidental de Bogotá, donde el 9 de enero de 1813, Antonio Nariño derrota finalmente a los ejércitos federalistas dirigidos por Antonio Baraya, nuestro prócer, José María Triana, gana la confianza de los dirigentes de Bogotá.

² Germán Arciniegas, "Los nombres de Santafé y Bogotá: Bogotá quiere decir república. Santafé, colonia", *Credencial Historia* 26 (1992). <https://goo.su/TQgTqY>.

³ Germán Mejía y Michael La Rosa, *Historia concisa de Colombia*. (Debate, 2017), 45-53.

⁴ Díaz Piedrahita, Santiago, “José Jerónimo Triana, pedagogo y editor de obras didácticas”. *Revista Colombiana de Educación* 28 (1994). <https://goo.su/kvq2>

⁵ MacFarlane, Andrew, "La Nueva Granada, 1810-1815: ¿La Patria Boba?" en *La patria no se hizo sola. Las revoluciones de las independencias iberoamericanas*, editado por Manuel Chust e Ivana Frasset (Madrid: Sílex, 2012), 121-154.

Por lo demás, en la batalla de San Victorino, dada entre ejércitos nacionales, cae preso el joven federalista, el entonces sargento mayor militar, Francisco de Paula Santander (1792-1840), quien años después sería vicepresidente y, luego, presidente en propiedad de la Nueva Granada.⁶ Como vicepresidente o más bien, presidente encargado de la primera república de la Nueva Granada, establecería el sistema de la Instrucción Pública, siendo uno de sus principales gestores.

Una vez se da el triunfo de San Victorino, el líder santafereño, Antonio Nariño, emprende la expedición contra los realistas de San Juan de Pasto, quienes lo derrotan y capturan el 9 de junio de 1814, para entregárselo al ejército español. Mientras tanto, en Santafé, el ejército federalista, que un año antes había sido derrotado por Nariño, asalta de nuevo la ciudad de Santafé, en noviembre de 1814, pero esta vez, en cabeza de Simón Bolívar, quien acaba con el observatorio astronómico de la ciudad.

En el marco de estos confusos acontecimientos, vividos entre ejércitos patriotas, en 1815 José María Triana es nombrado alcalde ordinario de la villa de Zipaquirá y administrador del ramo de alcabalas del mismo lugar, convirtiéndose en uno de los hombres de confianza del orador y tribuno del pueblo, José Acevedo y Gómez (1773-1817), a la sazón jefe Político y Militar del Distrito de Zipaquirá, Ubaté y Chiquinquirá.⁷

Mientras tanto, el proceso de reconquista española, a cargo de Pablo Morillo, se iniciaba desde Venezuela, en el mismo año de 1815. En el caso de la Nueva Granada, la primera ciudad en caer es Cartagena de Indias, en enero de 1816, después de 105 días de asedio español. Morillo, además de someter a la población de esta ciudad, desclavó la artillería de las murallas, se adueñó de los almacenes, restableció el Tribunal de la Inquisición y creó el tribunal militar denominado Consejo de Guerra Permanente. De tal manera, el 28 de abril de ese año, se expidió en Madrid la orden por la cual la capitánía general del Nuevo

⁶ Colombia, a lo largo del siglo XIX, cambió cuatro veces de nombre: Nueva Granada, dentro de la Gran Colombia, entre 1819 y 1832; República Neogranadina, entre 1832 y 1862; Estados Unidos de Colombia, entre 1863 y 1886; y, por último, República de Colombia, desde 1886 hasta la actualidad.

⁷ José Acevedo y Gómez fue uno de los ideólogos y orador principal en la plaza central de Santafé, el 20 de julio de 1810, en el momento en que se da el grito de independencia. En su discurso se recuerdan las palabras: “Santafereños: Si dejáis perder estos momentos de efervescencia y calor, si dejáis escapar de esta ocasión única y feliz, antes de doce horas seréis tratados como sediciosos; ved los grillos, los calabozos y las cadenas que os esperan”. En 1816, en el proceso de reconquista española a cargo de Pablo Morillo, huye al sur del país —a la Amazonía colombiana—, para morir de una enfermedad tropical, en Belén de los Andaquies, actual departamento del Caquetá, en mayo de 1817. Ramón, Hno. Justo. *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y la República*. (Stella, 1962), 89.

Reino de Granada volvía a erigirse como Virreinato de la Nueva Granada, nombrando a la ciudad de Cartagena como su sede.

Desde el mes de febrero de 1816, por órdenes de Morillo un lugarteniente español, el coronel Miguel de La Torre y Pando, invadió la Nueva Granada, entrando por Ocaña; vino sobre la provincia de Tunja para llegar a Villa de Leyva, con el fin de unirse a otra columna invasora del ejército español. En la ciudad de Zipaquirá, el coronel De la Torre otorgó un indulto amplio que ofrecía garantías de vida y hacienda a los patriotas comprometidos en la revolución. Este indulto, con el que se benefició José María Triana —administrador del impuesto de alcabala—, comprendía a todos los empleados civiles que depusieran las armas y volvieran a los pueblos de sus domicilios (Henao y Arrubla, 1952 p. 441).

El día 6 de mayo de 1816, el coronel De la Torre, persiguiendo al ejército patriota y sin disparar un tiro de fusil, entra a la ciudad de Santafé, dejando listo el camino para el ingreso de Pablo Morillo, quien se había quedado en la ciudad de Mompós esperando la avanzada de sus ejércitos por Cundinamarca, Antioquia, y Cauca. A mediados de 1816, Morillo pasó de Mompós a Ocaña, luego a Tunja y finalmente a Santafé. Cuando se acercaba a la capital, supo de la conducta clemente que el coronel De la Torre había tenido con los republicanos en Zipaquirá y Santafé, y le ordena reducir a prisión a los principales cabecillas.

Morillo estableció en Bogotá tres tribunales: el Consejo de Guerra Permanente, el Consejo de Purificación y la Junta de Secuestro que embargaba los bienes de quienes habían participado de la revolución, dejándolos en completa pobreza, incluyendo a su familia.

Producto de este tipo de medidas, Pablo Morillo gana en 1816 el nombre de “pacificador”, por cumplir el encargo del rey Fernando VII de poner orden en las colonias españolas de América. De tal manera, en Santafé, comenzó una cruenta represión con el fusilamiento de los líderes visibles, Antonio Villavicencio, Camilo Torres, Francisco José de Caldas, Joaquín Camacho, José María Arrubla y Antonio Baraya, entre muchos otros. En la plaza La Floresta, en la villa de Zipaquirá, el 3 de agosto de 1816, fueron fusilados José Gómez, Juan Nepomuceno Quiguarana, María Josefa Lizarralde, José Riaño Cortés, Luis Sánchez, Luis Sarache y Juan Nepomuceno Tiguarana (Henao y Arrubla, 1952 p. 460).

José María Triana, haciendo parte de esta lista de traidores a España, dada a conocer el 1° de junio de 1816, fue juzgado por el Consejo de Purificación y afectado por la Junta de Secuestro, imponiéndole como castigo el embargo de sus bienes, una contribución de \$1.000 para gastos de guerra y servir en calidad de soldado en el ejército español. Sin embargo, en su apelación, se tuvo en cuenta que, al ser el mayor de ocho hermanos y comprobar que sus padres habían muerto, lo encarcelan y le imponen el castigo de contribuir en la construcción de caminos durante tres meses, acompañado de una sanción de \$100. Cuenta el historiador Orjuela que:

En mérito de estas razones, la primera asignación se le redujo a \$100; y como el interesado volviese a instar para que se le relevase también de esta cuota, Morillo, tan poco accesible a las sugerencias de la clemencia, tuvo a bien declararlo indemne de toda multa, lo que consta de lacónica resolución de 21 de noviembre de 1816. Evadióse así, con maña, de entre las garras del tigre pacificador (Archivo Familia Triana, ff. 701 a 705) (Orjuela, 1910).

De tal manera, José María Triana, entre 1810 y 1819, hace tránsito de estudiante de Derecho Real y Público a militar y, por último, a burócrata y funcionario público —cobrador del impuesto de alcabala—, y mayordomo de fábrica de la iglesia de Zipaquirá.⁸ En 1820, una vez constituida la Segunda República (1819-1830) conocida como la Gran Colombia —pues integraba a Venezuela, Nueva Granada y Quito—, es nombrado maestro de primeras letras en su natal Zipaquirá, villa ubicada a 49 de kilómetros de Bogotá. Se inicia así su carrera como el primer pedagogo de la República, totalmente comprometido con la instauración de la Escuela Pública en Colombia y la consolidación de la primera Escuela Normal de Bogotá.

Instauración de la escuela pública en Colombia

El padre de la escuela pública en Colombia fue el general Francisco de Paula Santander (1792-1840), quien, una vez pasados los hechos de la guerra, y habiendo tomado el cargo de vicepresidente de la República, se dedica a establecer el norte del nuevo proyecto de nación, entre otros aspectos, mediante

⁸ De hecho, José María Triana, al recapitular su vida en 1854, en momentos en que el general José María Melo disolvía el Congreso, apela a su amplio recorrido como funcionario público para solicitar una pensión: “Desde aquella época hasta ahora he servido varios destinos, así civiles como de Hacienda, tales como Archivero de la Secretaría del Interior en tiempo de Colombia, Oficial de Encomiendas, Secretario del Crédito Público, Director y fundador de la Casa de Reclusión de Guaduas y de la de Refugio de Bogotá, en las que me comporté con la honradez de que he hecho estudio toda mi vida pero en el ramo en que he empleado la mayor parte de mi vida ha sido en la educación de la juventud”. Citado en Orjuela, *José María Triana: Vida y obra*, s.p.

una propuesta educativa. Por lo demás, Colombia vivió entre 1819 y 1826, una particular situación política: tener un presidente a caballo —Simón Bolívar—, quien continuó con recursos de la Nueva Granada y, particularmente de Bogotá, la campaña libertadora de Venezuela, Ecuador y Perú, y un vicepresidente —Francisco de Paula Santander—, quien, además de suministrar pertrechos, armas y hombres al ejército bolivariano, fue encargado de funciones presidenciales en el ámbito administrativo, desde la ciudad de Bogotá.⁹

Si en algo hubo una coincidencia política entre Bolívar y Santander, que tuvieron hondas diferencias en lo que respecta a la constitución del nuevo proyecto de nación, fue la preocupación por la instauración y difusión de escuelas primarias en todo el territorio de lo que fue, de manera inicial, la Gran Colombia.¹⁰ Una vez afianzada la independencia habría que reconstruir sobre las ruinas la educación del país y extender con mayor generosidad el sistema de instrucción pública.

El gobierno de Francisco de Paula Santander, político de orientación liberal, brindó un importante impulso a la educación durante sus dos administraciones, que tuvieron lugar entre 1819 y 1827 y luego, entre 1832 y 1837.

⁹ Por espacio de casi siete años (1819-1826), el gobierno de la Nueva Granada o de Colombia, gravitó sobre los hombros de Santander. Así, durante los primeros meses, por designación de Bolívar, su gobierno tuvo un carácter militar y, luego, por la elección hecha en el Congreso de Angostura (1819), al crearse la República de Colombia (inicialmente, Gran Colombia), siendo Bogotá su capital. Meses después, en el Congreso de Cúcuta de 1821, Bolívar, como presidente, continuó siendo el hombre de guerra y Santander sería el encargado de administrar la nueva nación. En su tarea, debía generar un ambiente de civilidad y sensación de paz: organizó el gobierno civil, la hacienda y la guerra sobre las bases centradas por el Libertador. También, buscó atender la garantía de los derechos individuales, restituyendo a los patriotas los bienes de que habían sido despojados, dando a los realistas pacíficos que acataran a las autoridades, plena seguridad de sus personas y haciendas. Asimismo, instauró la Instrucción Pública.

¹⁰ Simón Bolívar había conocido a Joseph Lancaster a mediados de 1810, en Londres, en la casa de Francisco Miranda, quien se lo presentó personalmente. Una vez llega al poder, sin titubeos, considera que el método de enseñanza mutua implantado por este educador es el indicado en momentos en que no había maestros preparados, ni establecimientos para formar pedagogos. Desde mediados de 1819, por disposición de Simón Bolívar, se ordena el envío de algunos ejemplares del *Sistema Lancasteriano* —sistema de enseñanza mutua—, para adaptarlo en las escuelas venezolanas. Bolívar se constituye en protector de Lancaster en América, quien incluso migra a Venezuela con la misión de establecer las escuelas en Caracas, pero una serie de conflictos económicos, religiosos y personales lo determinaron salir de Caracas. Le correspondió a la primera administración de Santander seguir el impulso inicial republicano a la cultura patria. El Congreso de Cúcuta de 1821 expidió las primeras leyes atinentes a la educación nacional, considerada como uno de los medios más poderosos y seguros para consolidar la libertad e independencia nacional.

La instrucción pública debía plasmar el nuevo rostro de la nacionalidad a partir del sometimiento de fuerzas tan hostiles, heterogéneas y móviles como la Iglesia, los poderes locales, los padres de familia y los vecinos. Pues la instrucción pública, como creyeron los fundadores de la República nos haría libres (Echeverry, 1989, p.9).

De tal manera, Francisco de Paula Santander, desde octubre de 1820, dirige sus esfuerzos a la organización de la instrucción pública y a la modernización de la enseñanza, ordenando el establecimiento de escuelas públicas con el fin de extender el derecho del beneficio de la educación a todas las clases de la sociedad, incluyendo a los indígenas. La primera escuela lancasteriana en Bogotá fue fundada por Fray Sebastián Mora Berbeo, llamado por el General Santander el 24 de septiembre de 1821. A inicios de 1822 Mora fue destinado a fundar escuelas en Popayán y Ecuador; y sería reemplazado por el francés Pierre Comettant, contratado por el diplomático colombiano José Rafael Revenga. Pero Santander lo destinó, también de inmediato, para difundir las escuelas lancasterianas en Santamarta y las provincias del Norte, y fue cuando el General llamó a José María Triana desde Zipaquirá. (Bushnell, 1985, p. 226).

Por lo demás, en el Congreso de Cúcuta de 1821, se consolida la República de Colombia y la jurisdicción del reciente Estado nacional, promulgándose la primera constitución del país, de carácter liberal. En este contexto, de entrada, en el ámbito educativo se asumió que, en su mayoría, las órdenes religiosas no estaban en capacidad de orientar los jóvenes ideales del nuevo proyecto republicano.

El Congreso de Cúcuta establece que la escuela se orientaría según los criterios laicos y liberales de la época, como elemento de cohesión entre la sociedad política y la sociedad civil. En el marco de este mismo Congreso de 1821, se emitieron tres leyes sobre educación: se ordenó la apertura de Colegios y casas de Educación en todas las provincias, establecimiento de colegios para niñas en los conventos de religiosas y la creación de escuelas de primeras letras; se reformó y unificó los antiguos planes de estudio, y también se dispuso la fundación de las escuelas normales bajo el sistema de enseñanza mutua.¹¹

En la nueva República, con el cometido de difundir las luces a la población, se buscó que. “las escuelas primarias debían enseñar a los niños a leer, escribir,

¹¹ Sobre este tema también ver: Sanabria Munévar, Francisco. “Enseñando Mutuamente: Una aproximación Al método Lancsteriano Y a Su apropiación En Colombia”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 13, 13 (2010): 49-75. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719>.

además de ortografía, principios de aritmética, los dogmas de la religión y moral cristiana con los derechos y deberes del hombre en sociedad” (Zuluaga, 2018, p. 22). Desde entonces, la formación de maestros se convirtió en una de las preocupaciones de gobierno republicano. La primera disposición educativa que lidera Francisco de Paula Santander (1792-1840), como vicepresidente encargado del poder ejecutivo, es la organización del sistema de la instrucción pública para la Gran Colombia. Mediante Decreto del 26 de enero de 1822, ordenó la creación de una escuela normal lancasteriana en Bogotá. Así mismo, dispuso, en su plan educativo del 3 de octubre de 1826, que se establecieran, en un plazo de catorce meses, escuelas elementales en todas las villas del país existentes entre Caracas y Quito, que deberían emplear el método mutuo.

En 1822, Santander ordenó la fundación de las escuelas Normales en Bogotá, Caracas y Quito, donde se aplicaría el método de enseñanza mutua creado por el educador inglés Joseph Lancaster. Para este mismo año, una vez trasladado desde Zipaquirá, el maestro José María Triana sería integrado a la escuela Normal lancasteriana de Bogotá.

Producto de las medidas educativas lideradas por Francisco de Paula Santander, hacia 1823, los avances empezaron a palparse. En Bogotá se abrieron 15 escuelas lancasterianas, pero a medida que aumentaba la distancia en los apartados poblados y regiones, la escuela como institución, fue más bien débil o efímera, al lado de las escuelas ya denominadas “de método antiguo”¹². Para esta coyuntura, José María Triana, como preceptor de enseñanza mutua en la ciudad de Bogotá en 1824, ya había escrito una carta al intendente de Cundinamarca, haciendo críticas al método de enseñanza mutua. En su experiencia como educador de monitores durante estos primeros años, mostraba que la aplicación de este método no mejoraba la enseñanza. En sentido polémico, Triana sostenía:

Es del todo imposible que un solo hombre pueda instruir un gran número de niños (200), como el que está a mi cargo; los niños nunca podrían ser aptos para dirigir a otros. Los monitores destinados para gobernar y enseñar a otros no se sirven de la autoridad que se confiere, sino para divertirse con ellos, impunemente para proteger su ociosidad y para encubrir sus defectos tal vez mediando el cohecho.¹³

¹² A finales de 1826, según información del secretario de lo Interior, en el país existían 52 escuelas de enseñanza mutua con 3.509 niños, y 434 escuelas del antiguo método con 16.200 niños matriculados. En total, había 486 escuelas en el país, con 19.709 niños.

¹³ José María Triana, *Carta de José María Triana al intendente de Cundinamarca*, 8 de enero de 1824, Bogotá, DC, Archivo General de la Nación, Fondo Instrucción pública, tomo 196, f. 345v. Así las cosas, José María Triana sería el primer pedagogo de la República en señalar las falencias del método de enseñanza mutua en nuestra región. En abril de 1825, en Lima, Perú, Simón Rodríguez, maestro del

Además de la desconfianza inicial en el método monitorial, otro obstáculo importante a superar fueron las dificultades en sus primeros años de funcionamiento de la Escuela Normal, pues, de acuerdo con sus críticos, la Normal no era más que un duplicado de la escuela primaria o escuela monitorial, pues lo único que diferenciaba al maestro del monitor y del resto de alumnos, era el manejo completo de la técnica de enseñanza mutua.

En 1826, por orden de Francisco de Paula Santander, se creó la Dirección General de Instrucción Pública para impulsar su aplicación y promover la educación entre los colombianos, en las escuelas parroquiales y cantonales. La misma disposición ordenó la publicación de textos escolares y del Manual de Enseñanza Mutua, el cual, se difundió en las escuelas públicas del país. Por lo demás, desde la perspectiva de la Dirección de Instrucción Pública, todas las herramientas que necesitaba el maestro para enseñar estaban disponibles en dicho Manual: los procedimientos, las lecciones en cuadros, la organización de los niños y las operaciones de los monitores.

Por lo demás, a través del Plan de Estudios de 1826 y del Código de Instrucción Pública de 1834, Santander intentaría posicionar y convertir a la Instrucción Pública en el punto de convergencia de la unidad nacional, con la intención de extirpar prácticas y hábitos legados por el régimen colonial, lo que significó replantear las relaciones con la Iglesia por medio de la supresión de Conventos Menores y con el control del patronato (Sanabria, 2010, p. 60).

Toma fuerza así, entre los maestros, el Manual del Sistema de enseñanza Mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, cuyo principal difusor, por encargo de la Dirección de Instrucción Pública, sería el mismo José María Triana, a pesar de sus propias críticas. El principal mecanismo para enseñar y aprender era la repetición. Para tal efecto, los niños se agrupaban en clases, de acuerdo con su capacidad de aprovechamiento, y bajo las órdenes de los monitores y los progresivos ejercicios de repetición e imitación, lograban el aprendizaje.

En la reforma educativa de 1826, se establecieron cuatro tipos de instituciones: escuelas primarias, casa de enseñanza, colegios y universidades.

Libertador, cuestionaría a Lancaster y su método, destacando la incapacidad de diferenciar entre "instruir" y "educar". Para Rodríguez, las prácticas de instrucción mutua solo lograron una educación mínima para el nuevo ciudadano. Ver también: Álvaro Acevedo Tarazona y Carlos Villamizar Palacios, "Origen de la escuela lancasteriana en Colombia: historiografía y propósito de implementación en la Constitución de Cúcuta de 1821". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 26, n° 42 (2024): 12. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/17517

Las escuelas primarias estaban ubicadas en las parroquias; la enseñanza impartida consistía en religión, principios morales y urbanidad; lectura y escritura, las primeras reglas de aritmética, un compendio de gramática y ortografía del idioma castellano y el catecismo político constitucional. Algo superior a la escuela primaria, se ubicaban las Casas de enseñanza, situadas en cabeceras municipales, donde, además de lo anterior, se enseñaba dibujo, los elementos de aritmética y geometría, con relación a las artes mecánicas y elementos, en relación con la agricultura práctica.

José María Triana, el 1° de julio de 1827, abre en Bogotá una Casa de Educación, privada, en la que readecuó principios básicos del método mutualista. Para el año siguiente, después de la noche septembrina del día 25, cuando un grupo de jóvenes en asocio a los militares santanderistas quiso darle un golpe de Estado a Simón Bolívar, los conflictos políticos también afectaron a la educación. En este contexto:

“Convencido de que la conspiración contra su vida tenía raíces en la corrupción de la juventud, Bolívar reformó en 1829, el Plan de Estudios de Santander, haciendo énfasis en una orientación conservadora con efectos en la misión del maestro, colocando como continuador de la obra del cura” (Zuluaga, 2018, p. 154).

En su reforma, Bolívar quiso recuperar la prelación de la Iglesia en la moral y las costumbres. Igualmente, a causa de la reforma bolivariana de 1829, el método de enseñanza mutua perdió su función unificadora de la escuela primaria, debido a la declaratoria de libertad de método de enseñanza para las escuelas privadas y la flexibilización de usar cualquier método cuando no fuera posible el lancasteriano (Zuluaga, 2020, p. 92).

Luego, en la Constitución de la Nueva Granada, en 1832, una vez Venezuela y Ecuador se habían independizado de la Gran Colombia, se reconoció que la educación elemental, en la primera década, no había avanzado lo suficiente para alfabetizar la población; por lo tanto, se prorrogó hasta 1850 el requisito del alfabetismo para ejercer el derecho del voto.

En 1832, dos años después de la muerte de Bolívar, en la ciudad de Santa Marta, en el caribe colombiano, Francisco de Paula Santander, ya como presidente en propiedad, reimprimió el Manual del sistema de enseñanza mutua, ordenando repartirlo en las escuelas de primaria parroquiales y cantonales. En este mismo año, José María Triana es nombrado, por parte del nuevo gobierno, integrante de los 21 miembros de Academia Nacional seleccionados para que

guiaran el destino educativo e intelectual de país, por esos años. Esta Academia, aunque nunca llegó a operar realmente, era una entidad que representaba la reducida élite de letrados de la República. Era un máximo reconocimiento para el maestro Triana (Orjuela, 2010).

Por estos años, José María Triana ganaba renombre como educador y conocedor del Manual de enseñanza mutua, pero readecuando el método —tamaño y estructura de los salones y número de estudiantes, entre otros—, para necesidades propias de la Nueva Granada. Para 1831, el secretario del Interior, y ya entonces historiador de la república, don José Manuel Restrepo, le reconocía a José María Triana sus cualidades como educador, siendo uno de los fundadores de las escuelas mutuas y principal promotor de su crecimiento; y alababa la calidad del Colegio de Triana (Orjuela, 1910). Así mismo, en 1837, el consejo administrativo del Colegio La Merced, en Bogotá, lo invita a dar unas conferencias sobre el avance del sistema educativo. Luego, en 1838, dirigió la construcción del Colegio de Niñas del Convento Santa Clara, y allí enseñó el método de su especialidad. Previo a la iniciación de la guerra civil de 1839, en sus reflexiones, da muestra de la necesidad de replantear la formación de maestros a través de las escuelas normales, espacio donde se debía avanzar no sólo en lo que respecta al método de enseñanza, sino a la pedagogía como saber.

Francisco de Paula Santander, en 1834, estableció que los gobernadores debían también ayudar a solucionar el problema de la escasez de maestros. Para ello, fueron encargados de estudiar el Manual enseñanza mutua, acompañado de los cuadros de lectura, con el fin de elaborar y poner el reglamento de manera clara y concisa en sus regiones, buscando así uniformidad en el sistema de enseñanza (Zuluaga, 2020, p.95).

Sin duda, las guerras civiles afectaron la constitución de la escuela pública, particularmente, la Guerra de los Supremos, que duró tres años, entre 1839 y 1842, y que obligó, desde Bogotá, a movilizar tropas, no sólo al sur del país, sino también al nororiente y noroccidente, para mantener el proyecto de nación unido. El motivo de la guerra tuvo un origen religioso que comprometía el proyecto de escuela pública de Francisco de Paula Santander, quien, ocho años antes, había firmado una ley que suprimía los conventos que albergaban menos de ocho religiosos, con el fin de subastarlos y usar el dinero para crear escuelas públicas.

Con esta medida se debían cerrar cuatro conventos en la ciudad de San Juan de Pasto, sirviendo de excusa para los intereses federalistas de los caudillos regionales para iniciar la guerra. Sin duda, esta guerra, denominada como la

Guerra de los Supremos, acompañada de pérdidas humanas y materiales, generó retraso en el país.¹⁴

Las guerras civiles, sin duda, afectaron y comprometieron a la escuela pública a lo largo del siglo XIX, agudizando la escasez de maestros y la carencia de fondos, haciéndose la situación más visible hacia 1842, en momentos en que muy pocos maestros sabían leer, y menos escribir, y las escuelas públicas para pobres adquirieron más bien las funciones de casa de refugio. Para esta década, las Juntas Curadoras nombraban a los maestros, más por compasión que por su saber pedagógico, en la enseñanza de la lectura, la escritura y la matemática. Por lo demás, al principio, fueron muchas las dificultades para generalizar el método de enseñanza mutua: falta de fondos, escasez de maestros, locales deficientes, carencia de libros, entre otros aspectos, que obstaculizaron el ejecutivo para la difusión de la escuela de primeras letras en Colombia.

En 1842, se hace evidente también, que la confianza en el método de enseñanza mutua se quebrantaba, y fue preciso buscar otras soluciones que le dieran a la Escuela Normal mayor estatus, en consonancia con los métodos y concepciones pedagógicas más modernas. Se inicia así, un periodo en el que coexistió la nueva pedagogía de corte lancasteriano, con la de Pestalozzi, y en 1844, la concepción de renovar la pedagogía tuvo que enfrentar, como primer impedimento, el Plan de Estudios de Santander, que mantenía la obligatoriedad del método de enseñanza mutua.

¹⁴ Para el historiador jesuita, Fernán González González (1997), las disposiciones políticas y las guerras civiles vividas en Colombia, entre 1824 y 1853, son denominadas como las “luchas en torno al patronato”. En Colombia, al igual que en el resto de América latina, los nuevos estados de corte liberal carecían de plena legitimidad, sus rentas fiscales eran exiguas y su aparato administrativo era precario. En cambio, la Iglesia gozaba de una sólida situación económica, de gran aceptación social entre las clases populares y de suficientes miembros para asegurar la presencia de la Iglesia en los más apartados rincones de la nación. La clave de los enfrentamientos de la joven República con la Iglesia era el temor a una Iglesia rica y poderosa con gran influjo en la conciencia de la población. La nueva República buscó ejercer sobre la Iglesia, la misma figura del Patronato de Indias, que le permitía al poder civil cierta injerencia sobre la Iglesia católica, pero derogando todo fuero de autoridad civil o política a la Iglesia. En esta tensión, entró la disposición del Estado de expropiar los conventos de la Iglesia, como también de restar su influencia en el aparato educativo. La guerra de las Escuelas de 1876, en Colombia, producto de la reforma educativa liberal pestalozziana de 1871, acompañada de sus ideas modernizantes en lo que respecta a la concepción de un nuevo maestro y la intuición del niño, se sumaría al inconformismo de la Iglesia católica por las luchas del patronato de mediados del siglo XIX. Así las cosas, las *guerras de las escuelas* serían dos: la primera, por la infraestructura escolar, y la segunda, por razones pedagógicas, ideológicas y políticas. Francisco de Paula Santander, antes de su muerte, manifestó su arrepentimiento de haber firmado la Ley de expropiación de los conventos de San Juan de Pasto, en 1832, lo que generó, años después, la fatídica guerra con intereses regionales y federalistas, entre 1839 y 1842.

En la reforma educativa de 1844, se materializaron profundos cambio en el saber pedagógico del país, partiendo de nuevas propuestas para la formación de maestros. La Escuela Normal, desde entonces, no sólo abordó el método de enseñanza, sino también la pedagogía como saber.

De tal manera, para 1845, la Dirección General de Instrucción Pública le confía a José María Triana, la redacción de los manuales para los métodos de enseñanza primaria y, al mismo tiempo, el Gobernador de la Provincia de Bogotá, Pastor Ospina, le encarga la tarea de fundar la Escuela Normal y dar clases en ella durante tres meses. Lo anterior, en momentos en que José María Triana se desempeñaba como director de la casa de Reclusión de Guaduas.

Siguiendo las anteriores instrucciones, en 1845, José María Triana da conocer el Manual de enseñanza mutua para la enseñanza de las primeras letras. Y en 1846, el Manual que deben tener en cuenta los profesores de las escuelas de la Nueva Granda para la enseñanza de la Gramática Castellana, según el método de Pestalozzi. En 1849, es encargado de manera definitiva, de la dirección de la Escuela Normal de la Provincia de Bogotá. En 1851, da a conocer el Manual para preceptores de enseñanza primaria de instrucción moral y religiosa adaptado para las provincias de Bogotá.

En este Manual, nos aclara, entre otros aspectos, que la educación doméstica era la más conveniente a los niños y niñas de poca edad, pero la educación pública era necesaria desde la edad de seis años para adelante, y como promotor de la escuela, terminaría de reafirmar que era mucho más ventajosa la educación pública que la educación particular.

Sin embargo, el destino de los últimos años de Triana fue lamentable. En 1854, en momentos previos a su muerte, de manera mendicante Triana solicita a los Senadores y Representantes del Congreso de la República que “los años empleados en la educación se le computaran como servicios hechos en empleos civiles, para solicitar una triste jubilación”. En su memorando ante el Congreso, nos recuerda que, desde los tiempos de la primera República, redactó manuales escolares, formó maestros, visitó escuelas e hizo reparar locales. Todo lo anterior:

Cuando en la instrucción no se conocía más métodos que los bárbaros legados por nuestros opresores, empecé a establecer procedimiento que facilitaban la enseñanza. Mi escuela de Zipaquirá fue citada como modelo y el vicepresidente de la República se complacía en visitarla. Lo que repercutió en su encargo en la escuela de la primera escuela lancasteriana en Bogotá donde recibieron

instrucción centenares de individuos y se establecieron fundamentos a métodos más razonables.¹⁵

En 1854, José María Triana, ya al final de su vida y siendo reconocido como el primer pedagogo de la República, tuvo que mendigar su pensión ante el Congreso de la República, pues, de acuerdo con sus propias palabras, desde tiempo atrás:

“Con la remuneración de aquel destino cumplía escasamente con las obligaciones de padre de familia, vivía pobremente; pero contento, porque me hallaba en mi elemento, en medio de los niños” (Triana, 1854).

Promotor del método de la enseñanza mutua

En el pensamiento pedagógico de José María Triana podemos ubicar tres momentos muy bien marcados: el primero, en 1824, cuando por medio de una carta dirigida al intendente de Cundinamarca, realizó críticas al método de enseñanza mutua, cuestionando el uso de monitores durante estos primeros años, el cual no mejoraba la enseñanza; el segundo, de carácter reivindicativo del método lancasteriano, dado a conocer en 1845, cuando publica su Manual de enseñanza mutua para la enseñanza de las primeras letras, y el tercero, cuando deja las bases para pensar la pedagogía moderna, en 1846, con base en las iniciativas de carácter pestalozziano para pensar, entre otros aspectos, la enseñanza de la gramática.

Retomando el segundo momento, el reivindicativo del método lancasteriano, nos aclara una serie de elementos puntuales de la enseñanza mutua, como el uso de tres tipos de escritura: primero, el dibujo de letras sobre la arena, que no era conveniente separar de las otras a fin de completar las ocho clases que establecía el método; el segundo, la escritura en la pizarra, que se experimentaba en cinco sesiones, y, por último, la que se hacía en papel en la séptima y octava clase.

El monitor con una vara en la mano dice a los niños para fijar su atención y acostumarlos desde temprano a la exactitud y precisión en los movimientos: atención prepárense, manos sobre la rodilla, mostrando el monitor con su vara una letra cualquiera, dice: hagan la letra N y cada niño la ejecuta inmediatamente. La primera serie comprende las letras rectas como I, H, T, I; la segunda serie comprendía las letras con formas angulares como A, V, M, N; y la tercera serie líneas curvas como O, D P, Q... El monitor recorre la mesa igualando la arena,

¹⁵ José María Triana, *Memorial dirigido por el Señor José María Triana al Congreso*, 1854. El original de este memorial fue publicado en *Revista de Instrucción Pública* (1910), en homenaje al centenario de la independencia de Colombia, y posteriormente reproducido en el folleto de Orjuela.

escribe y borra cada letra a medida que avanza, haciéndola en modo que el frente de ella quede al lado del niño. Esta maniobra se práctica en silencio y se repite hasta que los niños trazan bien la letra indicada para pasar a otra distinta (Triana, 1845, p.5).

El maestro y el monitor general observan con cuidado los trabajos de esta sección y la manera como el monitor llena sus deberes. Así mismo, la enseñanza de la lectura se presentaba bajo cuatro puntos de vista primordiales: letras del alfabeto y forma de la división del abecedario; la lectura de sílabas y la constitución del silabario, y lectura de palabras constituyéndose las clases del abecedario. En las clases de lectura lancasteriana, se observa la misma progresión mecánica que la escritura: el monitor general señala los monitores particulares como grupos hay en cada clase, cuyo cálculo hace de antemano dividir los grupos de niños en ocho o nueve.

Por lo demás, durante la lectura, el monitor de escritura no tanto debía enseñar, sino más bien vigilar que los niños se enseñasen los unos a los otros. Las clases de aritmética también eran muy mecánicas y se dividía en ocho sesiones. Se inician con reconocimiento de los números, luego la enumeración, las combinaciones, para entrar a las cuatro operaciones: suma, resta, multiplicación y partir; luego, vendrían los quebrados. José María Triana, particularmente en la enseñanza de la aritmética, consideraba que:

Para que un monitor pueda enseñar, no se requiere que esté muy instruido, basta que sepa hacer los números y que los reglamente; en efecto, debe tener un pequeño cuadro en que está escrita la lección detalladamente. Con esta clave compara y corrige y si ve que un número está afuera de su lugar o que un resultado difiere del de la clave rectifica el error inmediatamente (1845, p. 19).

El número de monitores no estaba limitado en las clases; si había la necesidad, se podía tomar un monitor de la clase precedente. El monitor se podía buscar en el grupo, destacando a uno de los niños en cada ramo de enseñanza, individualizando a los más adelantados para que liderara esta práctica de vigilancia y a quienes se les otorgaba una tarjeta de distinción.

El monitor general no toma el mando del salón y la escuela, sino cuando los alumnos llegan a los semicírculos para dar cuenta de su aprendizaje. Entonces era cuando supervisaba todo lo que pasaba, se traslada de uno a otro grupo, examinaba si los niños estaban bien colocados, si los monitores estaban en sus puestos y si conservaban el orden y la tranquilidad.

Los monitores particulares se debían nombrar por sus méritos académicos y no por la esperanza que de ellos se tuviera; si no se tenía esta precaución, se podría enseñar errores y mellar la confianza en el método lancasteriano.

Por último, aunque los castigos debían ser aplicados por el maestro, el monitor general podía ordenar la necesidad de que los niños que se conducían mal se salieran de los bancos y se colocaran a la cola de las clases, estando ya sea de pie, de rodillas o suspendido en el cuello, una marca que indicara la razón por la cual se le castigaba.

Para José María Triana, en 1845, el método de enseñar aritmética, como el método de dictar en la mesa, como lectura y operaciones en los semicírculos de aprendizaje, era tan perfectos que no era raro encontrar niños que a los seis meses calcularan regularmente.

La infancia lancasteriana en Colombia

Al abordar el tema de infancia en Colombia, podemos decir que, desde finales del siglo XVIII, en el proceso tardío —en relación con las otras colonias españolas en América— de introducción de las escuelas públicas de primeras letras, impulsada por los funcionarios ilustrados se había empezado a identificar al niño como objeto de la enseñanza basado en el encierro escolar.¹⁶ Frente a la multitud de “infancias salvajes”, vagos, huérfanos, expósitos, montaraces, primero su reclusión en hospicios públicos, y poco a poco la escolarización, permitían organizar el cuerpo, la mente y la moral de esos seres débiles y voluntariosos, para hacerlos civilizados y racionales. Este proceso ha sido estudiado bien por Alberto Martínez Boom:

En el caso de los niños, la enseñanza y la ocupación permanente se planteaban como una necesidad más imperiosa, pues se figuraba la infancia como la edad “...más maleable, más débil, más ruda, más flaca de juicio, y más propicio asiento” tanto de los gérmenes del vicio” como de “las virtudes”. El “encauzamiento y disciplina temprana” de los menores, supuso entonces que además de facilitarles “un albergue sano e higiénico”, era indispensable dotarlos de una educación religiosa y moral “sólida y esmerada para que pudiesen atender por sí propios a su subsistencia y fuesen además útiles a sus semejantes” (Martínez, 2005, p. 122).

¹⁶ Eugenia Roldán Vera, *El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente* (UNAM, 2006).

Con respecto a esta primera imagen de infancia colonial y salvaje, que se evidenciaba en las villas y ciudades, la primera representación de infancia que nos ofrece la escuela colombiana en sus inicios republicanos es la infancia lancasteriana. Por lo demás, dicha propuesta como experiencia histórica vivida en el siglo XIX se constituye en una muy buena excusa para pensar la globalización cultural en términos de intercambio y difusión de un modelo educativo vivido en el mundo entre 1815 y 1850 (Caruso, 2011). Bajo la misma política de intervenir a los hijos de los pobres, el gobierno republicano, tras sus empréstitos con Gran Bretaña, adoptó el sistema de enseñanza destinado “a la subordinación y freno de las clases inferiores,” que habían diseñado Bell y Lancaster, a principios del siglo XIX.

Las escuelas mutuas, como propuesta, se mostraron especialmente económicas, pues sus diseñadores prometían que, con este sistema, un solo maestro podía hacerse cargo de un grupo de “hasta mil niños”, gracias a un mecanismo fabril que deseaba copiar la automaticidad de la máquina tejedora que despegó la Revolución Industrial: los niños avanzaban de una banca a otra de acuerdo con los tiempos de su memorización de las letras y las palabras.

Así, bajo este método —en términos ideales—, cada grupo estaba a cargo de un monitor o instructor, que era un alumno más avanzado en el alfabeto o los números. Al grupo de monitores pertenecía una clase de niños, que podríamos denominar, un niño con autoridad. Siguiendo las órdenes y el ritmo marcado por un monitor general, los monitores de cada clase dictaban a los alumnos a su cargo los ejercicios que debían realizar, en tanto que uno o dos alumnos de la misma clase, lo asistían en la inspección de las tareas.

Las lecciones eran cortas, graduales y memorísticas; los niños avanzaban o retrocedían constantemente dentro de su clase, según su adelantamiento; ascendían a una clase superior, y en un momento dado, podían llegar a ser monitores. Por encima de los monitores generales de lectura, escritura, aritmética y dibujo, se encontraba el monitor general de orden, quien, de pie sobre la tarima que dominaba el salón, se encargaba de cuidar el orden y la disciplina de todo el grupo.

El maestro, por su parte, observaba y controlaba todo desde un punto estratégico del salón; proporcionaba el plan a los monitores generales, instruía brevemente a los monitores de clase antes del inicio de la jornada y supervisaba que la enseñanza transcurriera adecuadamente. En efecto, el rasgo definitorio de estas escuelas era el hecho de que los alumnos adelantados se ocupaban de

enseñar a sus compañeros menos avanzados, divididos en grupos pequeños, de acuerdo con su nivel de aprendizaje.

El estímulo para sobresalir, el temor a ser degradado y la existencia de un elaborado sistema de premios y castigos, regulaban la conducta del niño y lo incitaban a obedecer. Recordemos que los lemas que hicieron famosa la enseñanza mutua fueron: “La letra con sangre entra” y “Un lugar para cada cosa, y cada cosa en su lugar”. La escuela lancasteriana hizo familiares (legítimos), los bancos de castigo, las férulas, los gorros con letreros marcando los defectos o faltas de los niños, la burla pública y las penitencias físicas.

En los manuales se decía que todo ello debía funcionar de modo impersonal, sin que alguna emoción violenta del maestro se dejara ver, de modo que los niños entendieran que, en esta máquina, la mala conducta se castigaba automáticamente. Además, un conjunto detallado de registros de asistencia, de aprovechamiento diario, de premios y de castigos, así como de datos de su procedencia familiar, contribuían al control individual de cada alumno.

En la medida en que se establecía el método, se fue constituyendo la infancia lancasteriana, que toma cuerpo en términos prácticos en dos tipos de niño: un niño enseñante y un niño bajo control; un niño con autoridad y un niño subordinado. Dicha representación de infancia se ratifica al leer uno de nuestros primeros manuales de pedagogía, escrito por el maestro José María Triana, en 1845. En este manual se sostiene que:

La base de la enseñanza mutua reposa sobre la instrucción comunicada por los alumnos más instruidos a los que lo están menos. Este principio que constituye el mérito de este método necesita una organización particular para crear una jerarquía capaz de concurrir eficazmente a la utilidad de todos.

La necesidad de enseñar y de supervigilar, ha probado la de tener fuera del maestro instructores que llevan el nombre de monitores y que se eligen de entre los mismos niños (Triana, 1845, p. 35).

Es de destacar que, en la historia de la educación, la noción de que el niño pueda desempeñar funciones de enseñanza fue altamente novedosa y todavía no la hemos terminado de recontextualizar como parte de la historia de la infancia y pedagogía moderna (Jiménez, 2018, p. 63). Este niño enseñante, y con autoridad, implicó cierta ruptura con las concepciones pedagógicas verticales en las que se desconocía a este sujeto. Al niño enseñante de escritura, lectura, aritmética y de dibujo, además, se le daba la posibilidad de evaluar el

rendimiento de sus compañeros, y se sumaba la capacidad de valorar su comportamiento y disciplina.

En medio de esta paradoja —el niño con autoridad y el niño bajo control—, es donde se deben ubicar estas primeras representaciones de infancia que nos ofrece la pedagogía en Colombia, en un contexto en el que se establecen nuevas relaciones dadas entre la familia y el Estado, reconstituyéndose un orden, ya no colonial, sino republicano, a pesar de las críticas que se presentaron para la época.

La formación del nuevo maestro

Una de las preocupaciones centrales de José María Triana fue la formación de maestros. No obstante, se debe recordar que esta fue una preocupación secundaria en la época de fundación de la escuela mutua en Colombia, en 1821. Para este año, empezó a funcionar, bajo la dirección de fray Sebastián Mora, la primera escuela con el método de enseñanza mutua, que sería la base para establecer la primera Escuela Normal lancasteriana del país, para la formación de Maestros. Aunque se llamaron escuelas normales, estas escuelas de enseñanza mutua no deben ser confundidas con la Normal que el mismo Triana reorganizará en 1843.

De esta manera, la Escuela Normal se constituyó en la depositaria del método para difundir las primeras letras. Un año más tarde, el 26 de enero de 1821, se decretaría que la instrucción de maestros de las diferentes provincias en el método de enseñanza mutua se debía realizar en la escuela de Bogotá, bajo la dirección de fray Sebastián Mora. Los maestros formados allí, tendrían la obligación de replicar lo aprendido, instruyendo a maestros de las parroquias en el método lancasteriano.

Cinco años después, se aclaraba que el maestro, de acuerdo con el Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños (1826), además de apropiarse del método de enseñanza mutua, debía:

Poseer las señales más irreprochables, con respecto a su conducta moral, (...) estar imbuidos de una sensación profunda de la importancia de la religión. En todas sus acciones debe dar pruebas del respeto más sumiso a la verdad (...), sus disposiciones deben ser francas y claras, dominar perfectamente su índole y propias pasiones (...), han de gobernar por amor, más bien que por temor, y hacer

de él un esfuerzo constante, a fin de convencer a los alumnos de la razonabilidad de cada cosa que ellos desean.¹⁷

De acuerdo con la pesquisa del investigador Francisco Sanabria, la relación entre el maestro y los alumnos y los monitores no se limitaba o se restringía al espacio de la escuela (2010, p.71). El maestro debía velar y certificar ante las autoridades competentes que los niños asistieran cumplidamente al culto los días domingo; para ello, contaba con un formato de registro especial, proporcionado por el mismo Manual del sistema de enseñanza mutua de 1826. Además, la educación de los niños no se agotaba en el salón de clase con los maestros, pues éstos debían buscar la oportunidad de entablar encuentros con los padres, para que, de manera conjunta, inculcaran en los niños, hábitos morales y de higiene. En este sentido, la escuela lancasteriana se constituía en una institución que controlaba y regulaba las prácticas morales, de higiene corporal y de comportamiento en general, de niños y niñas,¹⁸ dentro y fuera del espacio de la escuela.

Sólo mediante la reforma de 1845, cuando se institucionaliza la Escuela Normal para la formación de maestros, acompañada de la escuela anexa para la realización de las prácticas pedagógicas, la formación de maestros pasa a ser una preocupación central en la política educativa de la Nueva Granada. En este último contexto, José María Triana, en las últimas páginas del Manual de Enseñanza Mutua de 1845, en el apartado de “Observaciones” escribe con respecto al tema, lo siguiente:

Para ser un buen preceptor se necesita un juicio recto, buena memoria, imaginación viva, un lenguaje puro, desmedido amor por la juventud, entusiasmo por la mejora de la condición social, acendrado patriotismo, pacífico carácter y consagración ilimitada a las graves obligaciones que impone la moral y la religión. ¿Poseen nuestros maestros estas calidades? No. En lo general apenas saben leer y escribir. ¿Pueden formarse preceptores que las tengan? Sí. Estableciendo una Escuela Normal. En ella, a la vez que adquieren conocimientos necesarios, aprenden los diferentes métodos de enseñanza, adquieren luces para formar los nuevos hábitos de orden y costumbre, de servirse y aplicar con propiedad todos los utensilios que son necesarios en una escuela, porque el

¹⁷ *Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños* (Impreso por S.S. Fox, 1826), 83.

¹⁸ La escolarización de las niñas era aceptada en teoría por los educadores lancasterianos, y recomendada por los legisladores, pero hubo muy pocas escuelas para niñas en el Nuevo Reino de Granada entre 1821 y 1842. Ver: Pita, *Patria, Educación y Progreso...*, 359-389.

preceptor debe tener el arte de hacerse amar del niño e inspirarle afición por la escuela y anhelo a que le instruya. (Triana, 1845, p. 56-57).

Sin duda, ese maestro analfabeto que apenas sabía leer y escribir, en determinadas regiones del país se convertía en el talón de Aquiles de la instauración de la escuela pública en Colombia. La escuela Normal, que se refundaba desde 1845, debía promover la formación de un nuevo tipo de maestro, acompañado de métodos de enseñanza que promovieran cierto amor pedagógico, que no era más que la relación entre el maestro y el alumno mediada por un juicio recto, que inspirara el apego a la escuela, generando nuevos hábitos de orden y costumbre.

No obstante, en 1846, cuando publica su *Manual del Profesor primario*, ya inspirado por la lectura de las obras de Pestalozzi, termina por establecer un nuevo concepto de maestro, que tiene en cuenta las transformaciones cualitativas del niño, como también sus facultades:

En todo caso el profesor, haciendo la aplicación de los principios establecidos en este libro, tendrá en consideración la edad y las facultades del niño. No olvidará nunca que debe a sus discípulos la educación física, llamada dietética, cuando se propone fortificar el cuerpo por ejercicios progresivos y regulares; la educación intelectual que forma el juicio; la educación estética que desarrolla la sensación; la educación moral y religiosa que dirige la voluntad. La instrucción no tiene precio cuando contribuye a formar hombres sanos, inteligentes, sensible y morales (Triana, 1846, p.34).

Sin duda, a mediados del siglo XIX arriba a Colombia la pedagogía objetiva, de Johann Heinrich Pestalozzi, la cual, en el fondo, era inspirada en los preceptos de Rousseau y Kant, destacándose el afecto a la infancia, su desarrollo físico, su asistencia y cuidado, como también el amor razonado que garantiza el buen maestro en medio de las prácticas de educación e instrucción. En este contexto, para José María Triana, el buen maestro debía corregir la ambición, el amor propio excesivo, el espíritu de dominación y la manía de hacerse distinguir a toda costa. Al efecto, se hará conocer a la juventud el verdadero honor que consistía en poseer la estimación de los hombres de bien, el amor de sus compañeros, una conciencia irreprochable y el amor de Dios.

José María Triana, en 1846 desde una perspectiva moderna y contractualista, nos aclara que:

El hombre ha nacido para libertad, pero si se pretende conservar el estado social, ya debe necesariamente conocer sus límites. A la edad de la razón y sometido a las

reglas de sabiduría, por una buena educación se reconocerá ordinariamente estos límites. El profesor se esforzará en convencer a sus discípulos que la ley, el orden y la obediencia son una necesidad social, que no son un yugo sino un beneficio. El profesor tratará con su dulzura, la rigidez del reglamento y dejará a libre vuelo la voluntad del niño. Dirigida bien, la inclinación a la libertad que hace al hombre un ser moral que obra por convencimiento y no por violencia (Triana, 1846, p.52).

De tal manera, desde 1821 se había recomendado y estipulado que el maestro, además de apropiarse de un método de enseñanza, debía ser un garante de la moral cristiana; ser un sujeto caracterizado en sus acciones por ser sumiso a la verdad, como también a cierto tipo de amor a su profesión. El maestro, desde un inicio, debía velar por el comportamiento de sus estudiantes dentro y fuera de la escuela, garantizado la higiene corporal y el comportamiento integral del niño.

No obstante, para 1846, José María Triana afronta el problema fundamental del maestro en cuanto su formación en la Nueva Granada, el cual ya no debía ser pensado únicamente desde la perspectiva moral, sino desde su iniciación como maestro en la Escuela Normal, trascendiendo su analfabetismo, su ignorancia y la poca habilidad pedagógica mediante el fortalecimiento de la Escuela Normal que, desde entonces, debía ser garante de la formación intelectual, dietética, estética y moral, que debía promover la escuela en un ambiente de libertad contractual (Triana, 1846, p. 65).

La disciplina escolar

El Manual para el profesor Primario de 1846, representa un punto de llegada del pensamiento pedagógico de José María Triana. En este hallamos planteamientos pedagógicos más acabados, algunos ya en franca distancia con los principios de la enseñanza mutua. Así, establece que el maestro no golpearía a los niños ni les cargaría pesos, ni les haría tomar ninguna posición dolorosa, ni los encerraría en lugares oscuros; en una palabra, evitará castigarlos de manera que pueda comprometerse su salud. Frente a estos maltratos físicos, se propone que el preceptor trate a sus discípulos con dulzura y firmeza, que los haga atentos a las consecuencias de sus faltas; que les señale sus lugares, separando a los inquietos y excluyendo momentáneamente de los juegos a los perturbadores. De tal modo, concluye Triana, “rara vez tendrá que recurrir a la prisión y otras penitencias del antiguo régimen” (Triana, 1846, p. 46).

En lo que respecta a la disciplina escolar, el desprecio debía seguir a las acciones reprensibles, manifestado su desaprobación sin deshonar al castigado, lo mismo será con las penas positivas. El niño debía ser admitido a justificarse, con tal de que no olvidase el respeto debido al maestro. Si la falta no fue

cometida en público, se puede reprender de manera privada al culpable; pero si la falta es pública, la corrección también será pública. Al respecto, José María Triana aclara:

“Parece cierto que los reglamentos académicos prohíben con razón azotar a los niños y que deberían haber prohibido aún otros castigos usados en otras escuelas, que enervan la juventud en lugar de corregirla, como ponerlos de rodillas, de pies sobre un banco, o suspenderles signos infamantes” (Triana, 1846, p. 46).

De tal manera

“El buen profesor. además de hacer sabias amonestaciones, debe tener otras cualidades que son garantía de éxito de su educación moral, tales como la limpieza, el orden, el amor al trabajo, la veracidad, la franqueza, la política y la sociabilidad” (Triana, 1846, p. 48).

En el proceso de formación del niño, la educación moral que diferenciaba lo bueno de lo malo, no se podía hacer por medios violentos, sino por persuasión. Para José María Triana, se debía hacer al hombre moral por la razón, ante todo, exponiéndole las ventajas de una conducta conforme a sus reglas, que se le dan convenciéndole de que la oposición a ella le privará de la estimación de sí mismo y de los otros.

El profesor, para asegurar el éxito de la educación moral de sus discípulos, se detendrá frecuentemente sobre el sentido íntimo de los principales acontecimientos referidos a las santas escrituras y sobre lo que ocurre de ordinario a diario en la vida que los mismos niños son testigos. Les enseñará a respetar los derechos de otro, a conocer la debilidad humana y a amar a los hombres. (Triana, 1846, p. 44).

Para trabajar la moral en la escuela, se podría recurrir a un sistema de penas y recompensas que, a pesar de sus cuestionamientos, podía cimentar la formación moral por el hábito. Las recompensas tenían como fin conducir al bien y las penas conducir al orden, buscando dominar a los insubordinados. Desde su perspectiva pedagógica, no se debía olvidar que el débil tenía una mayor necesidad de estímulo, mientras el fuerte por progresos brillantes. El elogio y las recompensas conservaban la emulación tan necesaria entre los niños, pero se hacía necesario no exagerar el amor propio, lisonjear la vanidad y mantener el orgullo con detrimento del corazón.

La educación del niño se concibe como el cultivo del hombre; el sentimiento de lo verdadero se cultiva sacando de las cosas su verdadero punto de vista,

señalando sus horrores y fortaleciendo la verdad; por ejemplo, a través de ejemplos dados por la historia, inculcando el amor a la verdad y el horror a la mentira. Se cultiva, también, el sentimiento del bien haciendo a los niños atentos a la voz de la conciencia, y a la obligación de escucharla a despecho de la sensibilidad. El sentimiento de lo bello se cultiva haciendo observar a los niños la belleza de la naturaleza y las que se encuentran en los libros (Triana, 1846, p. 41 y 42).

Sus conceptos de educación y pedagogía

Los conceptos de educación y pedagogía de José María Triana maduran en el tercer momento de su pensamiento pedagógico, ubicado de manera específica en 1846, cuando publica el Manual que deben tener en cuenta los profesores de las escuelas de la Nueva Granada para la enseñanza de la Gramática Castellana, según el método de Pestalozzi, al final del cual se encuentra el interesante Manual del profesor primario, un corto pero elocuente compendio de preceptos pedagógicos de nuevo cuño.

Por lo demás, desde ese momento en la pedagogía colombiana, comienzan a coexistir principios de la escuela mutua, con los postulados de la pedagogía moderna experiencial e intuitiva que es fundada por J.J Rousseau en *El Emilio* de 1762 y continuada por Pestalozzi en sus *Cartas sobre la educación de los niños* de 1818 y 1820. La pedagogía experiencial basada en la interacción con la naturaleza, las personas y las cosas, es por lo demás contemplativa, reflexiva y comprensiva, y busca la conquista de la razón. En dicho Manual, Triana aclara a los maestros de primeras letras que dar a aprender una lección y hacerla repetir a los niños, no es enseñar gramática. Inspirado en Pestalozzi, afirma que:

Si se quiere que los niños aprendan más que palabras, que comprendan y retengan lo que han aprendido, es menester ponerse a su nivel, hacerles descubrir las reglas por ejemplos, y conducirlos a que ellos mismos formen las definiciones, y hagan la aplicación de lo que han aprendido por medio de ejemplos variados (Triana, 1846, p.1).

Desde su perspectiva, el estudio de la gramática escolar se debía hacer bajo la lógica de dos principios: uno interior, “o fondo de la lengua”, que hace referencia a la significación o verdadero sentido de las palabras, y el otro exterior, o material, la forma del lenguaje, que hace referencia a los “signos convencionales destinados a pintar los objetos i las ideas, i la manera de emplear o modificar estos signos representativos” (Triana, 1846, p.1). Con la anterior propuesta significativa en la enseñanza del lenguaje, se buscaba romper con el

anterior método mecánico, repetitivo, verbalista y memorístico propio de la escuela mutua.

En el nuevo Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas, ya introduce la noción pestalozziana de intuición (que en el lenguaje del pedagogo suizo debe entenderse como sensación-percepción):

Desde el momento en que el niño comienza a hacer uso de sus sentidos no deja de ponérsele a la vista una multitud de objetos que le presentan bajo las relaciones de números, y hacen nacer de él la idea de unidad y la de cantidad. El manual de las madres está destinado a dirigir, en esta materia, las primeras operaciones de la naturaleza. Ella enseña al niño que tiene un ojo, pero además otro un ojo, una oreja y además otra oreja; pero Pestalozzi va más lejos, y quiere que ella comience a darle a su hijo la idea del número enseñándole cómo debe llamar la reunión de muchos objetos que se presentan como otras unidades distintas. Para seguir el camino trazado por la naturaleza esa primera operación debe ser intuitiva. Es menester, antes de separar del objeto la idea de su número, que el niño pueda ver ese número estrechamente ligado con el objeto. (Triana, 1846, p.9-10).

Desde los preceptos pestalozzianos, la iniciación de la vida intelectual del niño demandaba ante todo la capacidad de contemplación de nuestros sentidos externos. Lo empírico estaba mediado por lo sensitivo, por lo intuitivo y por la capacidad de observación y contemplación. La educación intuitiva buscaba el control del instinto por la razón, pero todo como parte de un proceso:

El método intuitivo se propone comunicar conocimientos ofreciendo a la vista los objetos del mundo visible o sus imágenes, haciendo sensibles, por figuras, hasta las ideas abstractas. Por medio de él los niños adquieren una inteligencia clara de las diferentes especies de animales, de las plantas, de las piedras, de las artes, de la unidad, de la forma de los cuerpos &c, si el maestro sabe elegir, clasificar y mostrar bien los objetos (Triana, 1846, p.56).

En el mismo manual, ya ha reafirmado estos principios:

Desde mucho tiempo se ha afirmado que la intuición o la observación sensible es el mejor auxiliar para el desarrollo de las facultades intelectuales, porque ella fija la atención y enseña a observar los objetos y rectificar los juicios. Por esta razón se acostumbrará al niño desde que entre a la escuela a hacer atención a los discursos de los maestros y a decir distintamente y en buen castellano lo que sabe (Triana, 1846, p.37-38).

En la escuela se debía preguntar por los objetos conformados por sus partes; por ejemplo, el árbol, teniendo en cuenta el tronco, sus raíces, hojas, frutos, etc.,

haciéndoles énfasis en los conocimientos adquiridos, observando analogías y diferencias entre objetos y especies para clasificarlas progresivamente. En su educación intelectual, “luego que el niño conoce las principales partes del discurso”, se harán variados ejercicios: “se le darán sustantivos a los que deberá unir adjetivos, y recíprocamente; se escribirán en el tablero palabras de diferentes especies que él debe clasificar. Por ejemplo, el hombre es joven, viejo, laborioso o mortal. ¿Quién es joven, viejo, laborioso, mortal? El hombre” (Triana, 1846, p. 39).

También, desde la perspectiva de la pedagogía experiencial e intuitiva, era importante desarrollar la memoria en la escuela, teniendo en cuenta que existían tres tipos de memoria: arbitraria, sugestiva y asociativa. En todas las tres, había percepciones que se unen por semejanza, desemejanza y dependencia. El manual de Triana enseña que:

La memoria que se manifiesta temprano en el hombre es un excelente auxilio para el desarrollo de las facultades intelectuales y para asegurar el éxito de la enseñanza y de todos los negocios de la vida. Por medio de ella se retienen los lugares, los números, las cosas y los sonidos. Las cualidades de una buena memoria es que sea fácil, fiel, tenaz y pronta (Triana, 1846, p.40).

El interés de trabajar la memoria asociativa en la escuela era establecer una relación causal y objetiva de las cosas, en oposición al memorismo y el verbalismo del método mutualista. Por otro lado, para José María Triana, la imaginación era, entre todas las facultades del hombre, la que ejercía “sobre sí mismo la más vasta influencia. La imaginación conduce a grandes acciones: a formar a los artistas, a los entusiastas, a los fanáticos; en una palabra, produce los resultados más felices para la sociedad, pero de no educarse, también se puede esperar lo más deplorable” (Triana, 1846, p.40-41).

Desde su perspectiva, la escuela y el maestro debían cuidar la buena dirección de la imaginación como una de las principales facultades del niño. No era necesario exprimirla; bastaba con prevenir sus desvíos y, en ocasiones, se hacía necesario presionar su desarrollo cuando se observaba una lenta manifestación (Triana, 1846, p.41).

A mediados del siglo XIX, para este pedagogo, se despertaba la imaginación ejercitando en los niños su capacidad de describir con precisión los objetos que habían visto, ocupándolos en dibujar cartas geográficas y desarrollando la cualidad del dibujo en vivos colores. En este sentido, Olga Lucía Zuluaga considera que, a partir de esta época, y a diferencia del Manual de 1826, “ya no

se trata de moldear al niño, desde la disciplina y la repetición, sino de educarlo para alcanzar el desarrollo armónico de sus facultades intelectuales” (2001, p.47).

En su Manual para preceptores de enseñanza primaria, José María Triana nos terminaría de aclarar las diferencias entre educación, pedagogía, instrucción y didáctica. De tal manera:

La educación en general hace referencia al desarrollo de ciertas fuerzas y, en particular, al desarrollo del sistema de las facultades del hombre desde el nacimiento hasta su adolescencia. La suma de los principios y de los medios en la educación se llama pedagogía —En este sentido a pie de página se detiene para aclararnos que “la pedagogía” es una palabra griega que hace referencia a la educación de los niños—. La pedagogía es una ciencia cuando establece los principios y un arte cuando indica los medios de educación. La instrucción que comunica al hombre conocimientos positivos y talentos es una parte esencial de la educación. El que quiera instruir a los otros debe conocer las reglas por las cuales debe obrar para conseguir el desarrollo de las diversas facultades del hombre o la didáctica. El conocimiento de los métodos o de los medios más propios para asegurar el éxito de la enseñanza es una parte de la didáctica (Triana, 1846, p. 21).

Llama la atención en este Manual de 1851, la novedad con la que es tratada la palabra pedagogía, la cual, desde entonces, se constituye en una nueva ciencia para educar y enseñar a los niños; igualmente, la palabra didáctica que, desde entonces, se entiende en Colombia como parte del método de enseñanza. Para José María Triana, los niños pasaban una buena parte de su tiempo en la escuela y todas las facultades adquieren vida por las lecciones que en ella reciben.

En consecuencia, la educación marchará de frente con la instrucción en una escuela, y los profesores conocerán los principios modernos de pedagogía y didácticas que comenzaron a ser abordados desde esa época en nuestro país. Uno de los aportes principales de este pedagogo colombiano, es precisamente la manera como incorpora en nuestro pensamiento educativo las palabras de pedagogía y didáctica tomadas de la mano de las ideas pestalocianas que, dos décadas después, guiarían la reforma educativa más profunda que vivió el país en el siglo XIX.

Conclusiones

La vida de José María Triana la podemos dividir en cuatro momentos: ya sea como prócer de la República, ya sea como maestro y directivo de la Escuela Normal, ya sea como funcionario público, y, por último, como pedagogo. En este

contexto desde 1845, fue finalmente nombrado director de la Escuela Normal; siendo su objetivo no sólo reorientar la institución, sino reformar la pedagogía colombiana. Este cargo fue trascendental pues como directivo tuvo la potestad de visitar las escuelas de provincia con el fin de corregir las prácticas de enseñanza y mejorar los establecimientos educativos.

Como lo observamos en su vida como pedagogo establece una relación, porque no decirlo, pragmática con la propuesta lancasteriana de educación: primero, cuestionándola y, luego, ajustándola a las necesidades de la escuela pública de la nación, para llegar en 1846 a establecer una propuesta pedagógica intuitiva que se expresa en el “Manual del del profesor primario”.

Lo anterior, introduciendo las primeras ideas de Pestalozzi en la práctica de enseñanza en la gramática y de la aritmética escolar. En sus reflexiones finales, el concepto de maestro es definido en su “Manual para el profesor primario”, como el dueño de una guía pedagógica y conocedor del aprendizaje de los niños, quien no podía ser remplazado por un monitor. El maestro moderno, desde entonces, debía diferenciar los conceptos de pedagogía, didáctica, instrucción y educación, como también, tener una visión política de su labor en la sociedad, formando hombres libres bajo principios morales y del contrato social. “El Manual para el profesor Primario” de 1846, representa un importante punto de llegada del pensamiento pedagógico de José María Triana, pues da cuenta de las primeras lecturas de las obras de Pestalozzi en Colombia, estableciendo las bases de la pedagogía objetiva. Propuesta que, en el fondo estuvo inspirada en los preceptos liberales de Rousseau y Kant, destacándose el afecto a la infancia, su desarrollo físico, su asistencia y cuidado, como también el amor razonado que garantiza el buen maestro en medio de las prácticas de educación e instrucción. De tal manera mediante dicho Manual se inició un tipo de pedagogía más contemplativa, reflexiva y comprensiva, que buscaba en el fondo la conquista de la razón y la formación de un nuevo tipo de ciudadano.

El maestro de escuela, con bases pestalozzianas, -que comienza a tomar cuerpo a mediados del siglo XIX en nuestro país-, se convierte en actor central en el aula de clases y fuera de ella, pues podía componer, moldear y redactar los contenidos de la enseñanza, según el método experiencial e intuitivo. Con la reforma de la Escuela Normal acompañado del “Manual para el profesor Primario”, se estableció la pedagogía como un vértice de saber propio del maestro, fundando, además, dentro de la Escuela Normal, una “escuela anexa” para realizar las prácticas pedagógicas de los futuros maestros diferenciando la instrucción de la educación. En dicha institución terminó de tomar cuerpo el método de enseñanza simultáneo e intuitivo, de corte pestalozziano, por encima

de los métodos lancasterianos que aún se practicaban en la sociedad neogranadina.

Finalmente, el primer pedagogo de la República muere en 1855, recordándonos el compromiso que tuvo como formador de maestros y directivo de la Escuela Normal de Bogotá, como también, educador de los niños a lo largo de su vida —instaurando la infancia lancasteriana—, complemento importante de su actividad como instructor transformador del método de enseñanza mutua y modernizador de la pedagogía. Por último, estableció las bases desde 1846, de Johann Heinrich Pestalozzi en la pedagogía, la didáctica y las prácticas de instrucción y educación en la escuela pública en nuestro país, reconociendo al niño como su principal elemento. Para este pedagogo, la intuición vista como la observación sensible y la imaginación del niño guiada por un buen maestro conducía a grandes acciones y el desarrollo eficaz del intelecto. La escuela y el maestro debían cuidar la buena dirección de la imaginación como una de las principales facultades del niño, apoyadas en la pedagogía como ciencia y en la didáctica como un método de enseñanza situado.

Referencias

Fuentes documentales

[S.a.] *Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños*. Impreso por S.S. Fox. Plazuela de San Francisco, 1826.

_____. *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el director general de Instrucción Pública*. Impreso por J. A. Cualla, 1845.

_____. “Observaciones” En: *Manual de enseñanza mutua para la enseñanza de las primeras letras redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el director general de Instrucción Pública*. Impreso por J. A. Cualla, 1845.

_____. “Manual del profesor primario”. En *Manual que debe tener en cuenta los profesores de las escuelas de la Nueva Granada para la enseñanza de la Gramática Castellana, según el método de Pestalozzi*. Impreso por J. A. Cualla, 1846.

- _____. *Manual que debe tener en cuenta los profesores de las escuelas de la Nueva Granda para la enseñanza de la Gramática Castellana, según el método de Pestalozzi*. Biblioteca Nacional, 1846.
- _____. *Manual para preceptores de enseñanza primaria de instrucción moral y religiosa adaptado para las provincias de Bogotá*, 1851.
- Triana, J. M. *Carta de José María Triana al intendente de Cundinamarca*, Bogotá, D.C., Archivo General de la Nación. Fondo Instrucción pública, tomo 196, f. 345v, 1824.
- _____. *Memorial dirigido por el Señor José María Triana al Congreso en 1854*, 1854.

Bibliografía

- Acevedo Tarazona, Álvaro, & Carlos Villamizar Palacios. “Origen de la escuela lancasteriana en Colombia: historiografía y propósito de implementación en la Constitución de Cúcuta de 1821”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol 26, n° 42 (2024): 1-22. <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17517>.
- Arciniegas, Germán. “Los nombres de Santafé y Bogotá: Bogotá quiere decir república. Santafé, colonia”. *Credencial Historia*, n° 26 (1992). <https://goo.su/TQgTqY>
- Bushnell, David. *El régimen de Santander en la Gran Colombia*. El Áncora Editores, 1985.
- Caruso, Marcelo. *Independencia latinoamericana y escuelas mutuas: un análisis desde la perspectiva de historia global, 1815-1850*. Agencia Alemana de Investigación y Universidad de Humboldt, 2011.
- Díaz Piedrahíta, Santiago. “José Jerónimo Triana, pedagogo y editor de obras didácticas.” *Revista Colombiana de Educación* Vol. 28 (1994). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5316/4348>.
- Echeverry, Alberto. *Santander y la instrucción pública*. Foro Nacional por Colombia. Universidad de Antioquia, 1989.
- González, Fernán. *Poderes enfrentados*. Cinep, 1997.

- Granda, Osvaldo. "Mora Berbeo y la enseñanza mutua en la Gran Colombia." *Revista de Historia de la Educación Colombiana* Vol. 19, n° 19 (2016): 81-105. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.161919.16>
- Henao, Jesús & Gerardo Arrubla. *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Editorial Voluntad, 1952.
- Jiménez, Absalón. *Pedagogía y formación docente en Colombia*. CIDC-UDFJC, 2018.
- MacFarlane, Anthony. "La Nueva Granada, 1810-1815 ¿La Patria Boba?". En *La patria no se hizo sola. Las revoluciones de las independencias iberoamericanas*, editado por Manuel Chust e Ivana Frasquet. Sílex, 2012.
- Martínez Boom, Alberto. "La escuela, un lugar para el común." En *Educación: posiciones acerca de lo común*, editado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker. Del Estante Editorial, 2005.
- Mejía, Germán & Michael LaRosa. *Historia concisa de Colombia*. Bogotá: Debate, 2017.
- Orjuela, Luis. *José María Triana: Prócer de la Independencia y pedagogo el más antiguo de la República*. Biografía tomada del número extraordinario de la *Revista de Instrucción Pública*, editado con motivo del Centenario de la Independencia Nacional. Bogotá: Imprenta Nacional, 1910.
- Pita Pico, Roger. *Patria, Educación y Progreso. El impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1928*. Academia Colombiana de Historia, 2017.
- Ramón, Justo. *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y la República*. STELLA, 1962.
- Roldán Vera, Eugenia. *El niño enseñante: infancia, aula y Estado en el método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente*. UNAM, 2006.
- Sanabria Munévar, Francisco. "Enseñando mutuamente: una aproximación al método Lancasteriano y a su apropiación en Colombia". *Revista Historia de la Educación Colombiana* Vol. 13 n° 13 (2010): 47-76. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719>

Zuluaga, Olga. “Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868.” *Revista Educación y Pedagogía XIII* (2001): 39-49.

Zuluaga, Olga. *La instrucción pública en Colombia*. Editorial Aula de Humanidades - Editorial Universidad de Antioquia, 2018.

Zuluaga, Olga. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica/Magisterio Editorial, 2020.

Citar este artículo

Jiménez B, Absalón. “José María Triana (1792-1855): el primer pedagogo de la naciente República”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 33 No 33, (2024): 15-47. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.243333.122>.