

TESIS DOCTORAL

**EDUCACION, NACION Y CIUDADANIA EN EL CARIBE
COLOMBIANO DURANTE EL PERIODO FEDERAL 1857-1886**



**DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE LA EDUCACION Y
EDUCACION COMPARADA
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA**

LUIS ALFONSO ALARCON MENESES

Magister en Historia

Madrid, 2011

**DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE LA EDUCACION Y
EDUCACION COMPARADA
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA**



**TESIS DOCTORAL
EDUCACION, NACION Y CIUDADANIA EN EL CARIBE
COLOMBIANO DURANTE EL PERIOD FEDERAL 1857-1886**

**LUIS ALFONSO ALARCON MENESES
Magister en Historia
Director: Dr. Dn. MANUEL DE PUELLES BENITEZ**

Madrid, 2011

A Celmy, por todo.

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral en historia constituye un ejercicio de investigación individual en el cual el doctorando acude a una serie de herramientas conceptuales que le permitan agudizar las formas en que ha de interrogar a las fuentes que dan cuenta de los hechos y acciones de hombres y mujeres que en el trasegar de su vida dejaron sus huellas en los documentos, los mismos que hoy conforman la memoria de procesos históricos que se hace necesario conocer y explicar si queremos comprender nuestra realidad actual.

Pero a pesar que la labor de investigación histórica resulta ser un largo camino en solitario a través de las fuentes, tendencias historiográficas, métodos y teorías, en nuestro andar nos vamos encontrando personas con las cuales compartimos afectos o intereses por la historia y quienes se convierten en los peregrinos con los cuales andamos tramos del sendero, o con quienes nos detenemos a conversar en una de las posadas historiográficas o heurísticas que suelen ir apareciendo a la vera del camino de Clio.

Son a estas personas, a las que no podemos olvidar al momento de alcanzar la meta propuesta, no importa si esta se logro después de mucho tiempo de haber emprendido el camino que nos trazamos para ir en busca de nuestras inquietudes históricas. Es a ellas a las que quiero recordar en este ritual de agradecimiento, para manifestarles, aunque no las mencione a todas, mi más profundo reconocimiento por su acompañamiento, por susurrar a mi oído una voz de aliento, por su mano extendida para brindarme un libro o una fuente con las cuales pude reorientar mi búsqueda o por los momentos de diálogo que resultaron sugerentes a la hora de recorrer los sinuosos y complejos caminos de la historia.

A mis hijos David, Ana Cristina y Jesús quienes crecieron comprendiendo y valorado mi pasión por la historia. A Celmira por las voces de ánimo que permitieron recobrar las fuerzas y la disposición para no abandonar el objetivo propuesto, que aunque trabajado individualmente resulta ser un logro para nuestro colectivo familiar.

A mi amigo y colega Jorge Conde por compartir espacios de diálogo en torno a la historia de la ciudadanía y la nación, lo cual permitió, además de intercambiar experiencias e inquietudes historiográficas, acceder a lecturas que resultaron fundamentales para la construcción de este trabajo.

Al colega y lingüista Julio Maldonado por sus siempre puntuales sugerencias sobre el estilo de la escritura, así como por su disponibilidad y buen ánimo para corregir el texto de esta tesis, quien además realizó traducciones de algunos artículos y capítulos utilizados en el presente trabajo.

A mi amigo y colega Antonino Vidal por las sugerencias y por el estímulo brindado para el avance y finalización de este trabajo sobre el cual compartimos ideas en cuanto a su estructura y contenidos.

A Sergio Solano, amigo y colega, quien gracias a él tuve la oportunidad de acceder a la información contenida en los informes de gobernadores de las provincias del Estado de Bolívar, documentos que han sido compilados acuciosamente por quien es uno de los historiadores más comprometidos con la historia de la región Caribe.

A la profesora Gabriela Ossenbach por el apoyo brindado para iniciar mis estudios doctorales en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la UNED, quien gracias a sus trabajos sobre la historia de la educación Latinoamericana y sobre los manuales escolares se convirtió en referente y estímulo permanente para el desarrollo de esta investigación.

A cada uno de mis profesores del doctorado con quienes compartí diversas inquietudes e intereses por el tema de la historia de la educación y la manualística. Sus orientaciones y sugerencias resultaron fundamentales para escudriñar el impacto de las prácticas educativas en la formación de la nación y la ciudadanía.

Mi agradecimiento especial al maestro Manuel de Puelles Benítez por su disponibilidad de dirigir esta tesis doctoral, para la cual sus siempre puntuales sugerencias resultaron de vital importancia para dar forma a los resultados finales.

INDICE

Introducción	1
PRIMERA PARTE: El Problema de Investigación	
Capítulo I: La Investigación Fundamentos y propósitos	14
1. Presentación	14
2. Planteamiento del problema y justificación	15
2.1. Planteamiento del problema	15
2.2. Justificación	18
3. Hipótesis u Objetivos	22
3.1. Hipótesis	22
3.2. Objetivos	24
4. Opciones metodológicas	25
4.1. Primera fase: Estado del arte	27
4.2. Segunda fase: Trabajo heurístico. Identificación, censo, valoración y recolección de manuales escolares y fuentes primarias	27
4.3. Tercera fase: Clasificación, análisis y catalogación de manuales	30
4.4. Cuarta fase: Estudio Bibliográfico	30
4.5. Quinta fase: Procesamiento e interpretación de la información, redacción de los resultados de la investigación	30
5. Opciones teóricas y conceptuales	31
5.1. La historia de la Educación: Estado del arte	31
5.2. Desarrollos y nuevas perspectivas de la Historia de la Educación. El caso de la historia del currículo	42
5.3. El texto escolar: objeto de estudio y fuente para la investigación histórico-educativa	50
5.4. La Historiografía sobre la educación colombiana de la segunda mitad del siglo XIX	58
Capítulo II. Categorías de análisis y construcciones conceptuales en torno a la nación y la ciudadanía	68
1. La Nación como categoría de análisis	69
1.1. La Nación como comunidad imaginada	76
1.2. Entre la Patria o la Nación	81
1.3. El pueblo como una especificidad americana	87
2. La ciudadanía como categoría conceptual	91
2.1. La idea de Soberanía	104
2.2. La concepción republicana de ciudadanía	116
3. El discurso sobre la Nación y la Ciudadanía en Colombia durante el régimen federal	123

SEGUNDA PARTE: Sociedad y Cultura Política

Capítulo III. El escenario social y político de Colombia durante el régimen federal	132
1. Antecedentes	132
2. El régimen federal	138
3. El escenario político	147
3.1. La práctica política en Colombia durante el federalismo: elecciones y violencia	159
Capítulo IV: El escenario social y político en el Caribe colombiano durante el régimen federal	171
1. La población regional	171
2. Sociedad y política	183
3. Los Estados costeños: entre la politización, la ingobernabilidad y los problemas financieros	192
3.1. La definición partidista	193
3.2. <i>Las elecciones son como la briza que aviva el fuego de las pasiones...</i>	199
3.3. <i>Los buenos empleados son escasos y a la autoridad no la respetan...</i>	208
3.4. <i>El gobierno carece de los recursos más precisos para atender a las exigencias</i>	214
TERCERA PARTE: Instrucción Pública, actores escolares y prácticas educativas	
Capítulo V: La instrucción pública en el Caribe colombiano durante el régimen federal	222
1. Características de la Instrucción Pública en la región	222
1.1. Combates por la educación: el discurso instruccionalista en los Estados costeños	223
1.2. <i>Casi no hay escuelas para tantos niños en edad escolar</i>	235
1.3. <i>No hay rentas suficientes para mejorar la instrucción pública</i>	249
1.4. Organización de la instrucción pública en los Estados costeños	264
1.4.1. <i>Tener presente que hay tiempo y lugar para todo: para el trabajo, para el recreo, para el estudio, para el descanso, y que la escuela es el lugar destinado para aprender</i>	268
1.4.2. <i>Toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, construido conforme a los planos que determinen los reglamentos</i>	273
1.4.3. <i>Los reglamentos designarán el mobiliario, libros y demás útiles que debe haber en cada escuela</i>	279
Capítulo VI: Actores y cultura escolar	286
1. Actores escolares	287
1.1. Maestros	288
1.1.1. La Escuela Normal como espacio para la formación del maestro	295
1.1.1.1. Métodos y maestros alemanes para las Escuelas Normales	305
1.2. Alumnos	314
1.2.1. <i>Con mucha dificultad se logra criar a los niños por estas tierras</i>	317

1.2.2. Representaciones sobre la infancia como sujeto por disciplinar y educar	323
1.2.3. <i>Los alumnos, con muy raras excepciones, no se consideran obligados a asistir puntualmente a la escuela</i>	336
1.2.4. El discurso sobre los métodos pedagógicos para la educación de la infancia	343
 Capítulo VII: La configuración legal del proyecto educativo: Entre debates y confrontaciones	 355
1. Configuración legal de la educación	356
1.1. Leyes para reformar: la configuración de un nuevo sistema educativo	361
2. La reforma educativa factor de debates y confrontaciones	374
2.1. <i>En esas escuelas no se enseñan los principios del catolicismo ni la moral cristiana</i>	377
2.2. <i>La instrucción elemental obligatoria será el camino del verdadero progreso</i>	397
 CUARTA PARTE: Manuales escolares y formación ciudadana	
 Capítulo VIII: El manual escolar durante el régimen federal	 408
1. Circulación y usos del manual escolar en “ <i>una sociedad analfabeta pero republicana...</i> ”	411
1.1. La prensa educativa “ <i>instrumento para la difusión del manual escolar</i> ”	416
1.2. <i>Vigilar, prohibir y sancionar</i> : intervención de la Iglesia en el uso del texto escolar	423
1.3. Escasez, libertad y control del texto escolar	427
1.4. <i>De los adelantos que ha hecho la civilización en todos sus ramos en los últimos veinte años, no existe nada en la biblioteca</i>	439
2. Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura de los textos escolares	449
 Capítulo IX: Representaciones e imaginarios republicanos en los manuales escolares de formación ciudadana	 467
1. Territorializar la República	470
1.1. La representación del territorio regional	482
2. Representaciones e imaginarios sobre el ciudadano republicano	491
2.1. Ciudadanos virtuosos, patriotas y católicos	505
 Conclusión	 525
 Bibliografía	 543
 Anexos	 561

ABREVIATURAS

ACDB: Archivo del Concejo Distrital de Barranquilla (Barranquilla)

AES: Archivo Episcopal de Santa Marta (Santa Marta)

AGN: Archivo General de la Nación (Bogotá)

AHA: Archivo Histórico del Atlántico (Barranquilla)

AHM: Archivo Histórico del Magdalena (Santa Marta)

AHC: Archivo Histórico de Cartagena (Cartagena)

BBC: Biblioteca Bartolomé Calvo (Cartagena)

BNC: Biblioteca Nacional de Colombia (Bogotá)

BLAA: Biblioteca Luís Ángel Arango (Bogotá)

BPC: Biblioteca Piloto del Caribe (Barranquilla)

MANES: Manuales Escolares Iberoamericanos

INDICE DE TABLAS, CUADROS, ILUSTRACIONES Y MAPAS

• Cuadro No 1. Población en los principales centros urbanos de la región 1843/1870	174
• Cuadro No. 2. Población total por Estados 1843-1905	176
• Cuadro No 3. Presupuesto de Rentas y Gastos de los Estados 1873 1874	217
• Cuadro No. 4. Número de maestros por Estados	304
• Cuadro No.5. Asistencia de estudiantes en las escuelas primarias del Estado del Magdalena 1884	339
• Tabla No. 1. Estadística de la Educación Pública Primaria en los Estados Unidos de Colombia 1876	240
• Tabla No. 2. Tasa de escolaridad en los Estados Soberanos 1871-1878	242
• Tabla N° 3. Presupuesto nacional en Educación Pública 1869 – 1879	252
• Tabla N° 4. Presupuesto departamento de Instrucción Pública. Vigencia económica 1875 - 1876	253
• Tabla N° 5. Presupuesto de gastos vigencia económica 1875/1876	254
• Tabla N° 6. Comparación del presupuesto general y de Instrucción Pública en los Estados de Bolívar y Magdalena entre 1869 y 188	261
• Tabla N° 7. Gestión en instrucción pública en los Estados de la Unión en 1876	262
• Ilustración No 1. Niños soldados en las guerras civiles colombianas del siglo XIX	164
• Ilustración No 2. Habitantes de Cartagena, 1871	181
• Ilustración No 3. Familia cartagenera de clase alta	181
• Ilustración No 4. Vendedor de agua en Barranquilla, 1869	182
• Ilustración No 5. Un carnicero en Santa Marta, 1869	182
• Ilustración No 6. Actores políticos de de la región	191
• Ilustración No 7. Una calle en Barranquilla, André, Édouard	320
• Ilustración No 8. Mujer zamba y niño enfermo, Reclus	321
• Mapa No. 1. Estados Unidos de Colombia 1864	142
• Mapa No. 2. Región Caribe colombiana en 1864	173

INTRODUCCION

1. La educación como experiencia histórica

Durante la primera década del siglo XXI en Colombia, al igual que en el conjunto de Latinoamérica, hemos asistido a un replanteamiento de la Historia de la Educación. Esta circunstancia permitió que este tema de investigación mejorara su posicionamiento dentro de los estudios históricos y la reflexión historiográfica que actualmente se produce en el país. Reposicionamiento que exige a los investigadores de este campo de estudio estar atentos a las discusiones de orden teórico y metodológico propias de las disciplinas científicas. Al mismo tiempo que tienen el compromiso de contribuir a la ampliación y profundización del conocimiento histórico de los procesos educativos que han tenido lugar a lo largo de la historia nacional. Procesos que no deben ser abordados aisladamente, sino a partir del reconocimiento de la estrecha relación entre la educación y el conjunto de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales propios de los desarrollos históricos¹.

Un porcentaje importante de los trabajos realizados actualmente en el país sobre la perspectiva histórica de la educación ya no solo se refiere a las tendencias pedagógicas utilizadas en ciertos momentos de la historia nacional o a las estadísticas escolares que solían ser el centro de interés de quienes abordaban la historia de la educación con el propósito de cuantificar escuelas, estudiantes y maestros. Por el contrario, algunos de estos estudios reflejan actualmente otro tipo de preocupaciones por parte de historiadores interesados en develar los procesos educativos desde ópticas historiográficas distintas. A través de las cuales se busca, entre otros aspectos, analizar y explicar el papel jugado por los sistemas educativos en la modelación y construcción de las sociedades, la ciudadanía, las naciones y los Estados latinoamericanos.

Ese es el propósito de esta investigación doctoral, en la cual nos ocupamos de la educación, entendida como una experiencia histórica que es necesario analizar desde

¹ FERNANDEZ SORIA, Juan. “La nueva historia política de la educación”, En: *Historia de la Educación*, No. 25, Salamanca, 2006, pp. 71-103

una perspectiva integral². Es decir, relacionándola, como en este caso, con otros temas como la Nación y la Ciudadanía. Sobre todo por el hecho que durante los dos siglos de vida republicana, este proceso ha presentado en el país dinámicas y desarrollos diversos que ameritan ser historiados si se quiere comprender las razones del porqué la educación, la nación y la ciudadanía resultaron ser asignaturas pendientes durante gran parte de la historia nacional.

2. La tríada educación, nación y ciudadanía

En tal sentido, el proceso de surgimiento y consolidación del Estado-Nación en el siglo XIX, implicó la ampliación de dos atribuciones para sus propios fines: la formación del ciudadano y la creación de la nación. Ambas proporcionaron el sustento del nuevo principio de legitimidad del orden político fundamentado en la soberanía nacional y en la representatividad política. El ejercicio de esa soberanía, en principio universal, requería para sus artífices, el uso recto de la razón y de la formación de la virtud republicana. En la medida en que la ilustración avanzara a través de la educación pública, la ciudadanía se expandiría gradualmente.

Durante el siglo XIX, este proceso fue sinusoidal respondiendo a las dinámicas internas y al contexto internacional, adquiriendo un acentuado carácter en la segunda mitad de la misma centuria por la influencia de las ideas del romanticismo, el socialismo en sus diferentes variantes y el liberalismo de nuevo tipo. Todas forjadas al calor de los acontecimientos revolucionarios franceses de 1848.

En el caso de Colombia, los conceptos de nación, ciudadanía, educación o instrucción pública, república, patria, nacionalismo o nacionalidad fueron reinventados y adaptados a la realidad social por parte de dos proyectos políticos de construcción del Estado. El primer momento -1857/1886- le correspondió al radicalismo liberal de orientación laica; el segundo momento -1886/1899- a la llamada Regeneración conservadora sustentado en el catolicismo ultramontano. Esta investigación se ocupa del primero de estos momentos, conocido por la historiografía nacional como período o régimen federal, el cual funcionó en Colombia durante 29 años, fundamentado en el otorgamiento de

² TIANA FERRER, Alejandro. "La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio" En: FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 105-145.

soberanía a cada uno de los Estados. Esto les permitió contar con su propio régimen constitucional, su propia legislación civil, administración de justicia, manejo presupuestal y organización territorial autónoma.³ Ello significó, tal como lo estableció la Constitución federal de 1863, que los Estados gozaran de soberanía y por ello no estaban subordinados al gobierno central. Por consiguiente, este debía mostrar, por lo menos formalmente, neutralidad ante las decisiones políticas o ante cualquier enfrentamiento interno, así como ante los conflictos suscitados entre los Estados. El régimen federal estaba sustentado en una Constitución de corte liberal que consagraba las libertades individuales tales como la propiedad privada, la libre movilización, las libertades de opinión y de publicación de prensa. Al mismo tiempo, protegía la inviolabilidad del domicilio, el libre ejercicio laboral, el derecho de los ciudadanos a recibir educación gratuita y libertad de conciencia y religión.

Sin embargo, los gobiernos liberales del período federal se encontraron con un país marcadamente tradicional, en cuya sociedad era muy fuerte el peso de la Iglesia. Institución que ejerció siempre una fuerte oposición a los intentos de cambio que estos pretendieron generar durante los años en que gobernaron el país. Tiempo durante el cual se encontraron con una población dispersa, ubicada mayoritariamente en espacios rurales, con muy bajos índices de escolaridad, mayoritariamente analfabeta y con escasa formación ciudadana. A ello se sumaban unas condiciones de vida precarias producto de la explotación a que eran sometidas por parte de los grandes propietarios de tierras, quienes en la práctica constituían el verdadero poder ante la debilidad de un Estado ausente en grandes zonas de la geografía nacional.

En medio de este panorama debieron ejercer los gobiernos liberales que, a partir de 1870 impulsaron una reforma educativa conocida como Decreto Orgánico de Instrucción Pública -DOIP- convencidos de que la educación debía jugar un importante papel en la formación ciudadana y en el proceso de modernización del país. Esto implicó necesariamente integrar socialmente a la mayoría de la población con los ideales republicanos cuyo propósito consistía en promover una base social al proyecto político liberal e incorporar a grandes sectores de la población a las nuevas dinámicas del mercado capitalista. Para los liberales radicales, este proceso exigía el

³ SIERRA MEJIA, Rubén (Editor), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006.

fortalecimiento del Estado laico, la puesta en marcha de una política educativa democrática, con una educación obligatoria, gratuita y alejada de cualquier confesionalismo religioso, dotada también de los fundamentos pedagógicos modernos y de los recursos financieros necesarios.

Por otro lado, la reforma educativa impulsada por los gobiernos radicales, generó el rechazo de los conservadores y de la Iglesia, quienes consideraron en ella un peligro para el mantenimiento del statu quo y del control que históricamente habían ejercido sobre el escenario social y político colombiano, caracterizado durante el siglo XIX por una marcada presencia e influencia de la Iglesia en la vida nacional. En la práctica, ello limitó la temprana construcción de un Estado laico. De cierta manera, trajo como consecuencia una sociedad escasamente secularizada, así como una limitada secularización de la educación pública, la cual debió enfrentar problemas de distinta índole para avanzar hacia la formación de un ciudadano colombiano que a la vez fuese portador de una mayor libertad de pensamiento y se identificara con los principios básicos de la modernidad.

3. La perspectiva regional

Pero este proceso no tuvo los mismos desarrollos en todos los Estados de la República. Por el sistema federal imperante en ese entonces y por las particularidades regionales del país, resulta lógico pensar que los procesos educativos presentaban diferencias en cuanto a sus dinámicas y alcances. Por ello, es necesario historiar cómo se llevó a cabo el proyecto educativo de construcción de nación y ciudadanía por parte del liberalismo radical en los Estados de Bolívar y Magdalena. Estos ocupaban gran parte de una región que, como el Caribe colombiano poseía su propia realidad espacial, económica, poblacional y cultural. Esta circunstancia convirtió a cada uno de estas entidades federales en un escenario en el cual tuvo lugar una trama histórica que se hace necesario interpretar y analizar, sin dejar de lado el contexto nacional. Ello permite comparar, comprender y explicar mejor los acontecimientos que en materia educativa se presentaron durante el período federal.

El presente trabajo sobre **Educación, Nación y Ciudadanía en el Caribe Colombiano durante el período federal (1857-1886)** es la historia de la forma como se desarrolló el proceso de instrucción pública en los Estados de Bolívar y Magdalena por parte de los gobiernos radicales, interesados en implementar un sistema educativo que contribuyera a la

formación del ciudadano y a la construcción de la nación. Bajo este título se agrupan un tema, un espacio y un período que por años han sido centro de nuestro interés investigativo, el cual resulto fortalecido desde el punto de vista teórico, metodológico y heurístico durante la realización de los cursos del programa de doctorado “Formación en Investigación Histórica y Comparada en Educación”, impartido por el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED. Allí tuve la fortuna de compartir mis inquietudes historiográficas con generosos maestros y colegas quienes siempre estuvieron prestos a aportar rigurosos apuntes o a sugerir lecturas y nuevas formas de enfocar el trabajo de investigación, siempre precedido de un exhaustivo proceso de revisión de la literatura especializada. Esto permitió dar luces sobre las preguntas que debían guiarnos al momento de abordar las fuentes con las cuales contábamos para adentrarnos en la compleja relación entre educación, nación y ciudadanía.

4. El manual escolar como objeto de estudio y como fuente histórica

Las fuentes documentales para este trabajo son fundamentalmente la prensa, manuales escolares, informes, memorias, viajeros, crónicas, y legislación, entre otras. Por las particularidades del trabajo, la utilización de los manuales escolares resultó de gran valor al momento de abordar aspectos como la formación ciudadana o las representaciones e imaginarios republicanos. Este tipo de material heurístico, además de ser considerado como un dispositivo de saber y poder⁴, fue asumido como un artefacto cultural resultado del contexto socio histórico decimonónico. Por consiguiente, estos textos se abordaron no solo como un documento que brindaba información sino también como un producto cultural que mostraba los imaginarios y las representaciones de distinto orden presentes en los espacios y tiempos escolares donde se utilizaron para difundir el ideario modernizador. Algunos de los libros escolares en los que se apoya esta investigación muestran las bondades de la república, así como las razones para su defensa, la trascendencia de la nación y del hombre convertido entonces en el ciudadano que debía estar atento a recibir el consejo moral, religioso y el aprendizaje memorístico para que reconociera, valorara, y analizara la importancia y el cumplimiento de las reglas de urbanidad y principios católicos como fundamentos de toda "sociedad civilizada".

⁴ PALACIO MEJÍA, Luz y RAMÍREZ FRANCO, Marta. “Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, UDEA, Vol. X, 1998, No. 21, p. 218.

Los textos o manuales escolares, como indistintamente se les denomina en este trabajo, fueron abordados a partir de su doble condición; es decir, como fuente y como objeto de estudio⁵. Su utilización no solo permitió acercarse a los discursos y representaciones sobre la nación y la ciudadanía, sino que se convirtieron en el centro de nuestro interés histórico en la medida en que ellos se constituyen en elementos fundamentales de la práctica educativa, así como de la cultura escolar a través de la cual se buscó avanzar en la formación ciudadana y en la construcción de la nación.

5. Fundamentos y propósitos de la investigación

El presente trabajo pretende avanzar y consolidar el conocimiento de las condiciones y de las formas concretas bajo las cuales se desarrolló en la región Caribe la educación para la formación ciudadana. También, describir cómo estas prácticas se relacionaron con el proyecto de construcción de la nación. Adicionalmente, a pesar de la fragmentación que en ocasiones suele caracterizar los campos temáticos de la Historia de la Educación, aborda cuatro grandes propuestas planteadas por quienes, como Antonio Novoa⁶, han venido insistiendo en la necesidad de recuperar el rumbo hacia la anhelada integración de los estudios históricos en educación. En tal sentido, aquí nos ocupamos de los actores educativos del escenario regional, de las prácticas escolares que tuvieron lugar en los Estados de Bolívar y Magdalena, de las ideas educativas y pedagógicas presentes en los discursos, así como de las formas como se implementó en el Caribe colombiano el sistema educativo impuesto por los gobiernos radicales.

5.1. Los resultados

Los resultados del análisis de estos temas son presentados en nueve capítulos. Por razones metodológicas han sido organizados en cuatro partes en las cuales, además de puntualizar sobre aspectos de orden metodológico y conceptual, se abordan temas que a nuestro juicio resultan claves para avanzar en el conocimiento y comprensión de los procesos históricos que tuvieron lugar con respecto a la educación en el Caribe colombiano durante el período federal.

⁵ BORRE JOHNSEN, Egil, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 74

⁶ NOVOA, Antonio. “El passat de la l’educació: la construcció de noves històries”, En: *Temps d’Educació*, No. 15, 1996, pp.245-279

5.1.1. El problema objeto de investigación y las categorías del análisis histórico

La primera parte remite al problema de investigación y la misma está conformada por dos capítulos. El primero, que de cierta manera cumple el papel de introducción, se ocupa de los fundamentos y propósitos que guiaron el trabajo doctoral. Allí se plantean aspectos tales como: el problema de investigación, la justificación, la hipótesis, las opciones metodológicas aplicadas durante el desarrollo de la investigación, el estado del arte de la historia de la educación, el valor del texto escolar como objeto de estudio y fuente histórica. Por último, se realiza un balance sobre la historiografía de la educación colombiana de la segunda mitad del siglo XIX.

El segundo capítulo aborda las categorías de análisis y las construcciones conceptuales en torno a la nación y la ciudadanía. Aspectos que, conjuntamente con la educación, constituyen el centro de interés del presente trabajo; historiar la estrecha relación entre el sistema de instrucción pública establecido por los liberales radicales, su proyecto de construcción de Estado-Nación y la formación de la ciudadanía. Consideramos indispensable efectuar previamente un recorrido teórico y documental por categorías como nación, ciudadanía, pueblo, república, patria y soberanía. Ellas se encuentran estrechamente relacionadas con el discurso educativo y político inherente a los manuales escolares y la prensa instruccionalista que circuló en los espacios escolares durante el régimen federal y que, al igual que otros impresos de la época, reflejan los cambios sufridos por estos conceptos durante el primer siglo de vida republicana en Latinoamérica.⁷

5.1.2. El escenario histórico

Sociedad y cultura política constituyen la segunda parte del trabajo. La misma tiene como objetivo describir el escenario, tanto nacional como regional, en el marco del cual se desarrolló la trama educativa en que centramos nuestro interés histórico. Este capítulo tres da cuenta del escenario social y político de Colombia durante el régimen federal, en el cual nos adentramos luego de realizar un breve recorrido por la primera mitad del siglo XIX, tiempo durante el cual se elaboraron una serie de ensayos constitucionales de orden político y modelos de gobierno que tropezaron con una serie de vicisitudes que a la larga dificultaron el proceso de consolidación del naciente Estado que

⁷ CHIARAMOENTE, José Carlos, *Nación y Estado en Iberoamérica*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004;

surgió luego de la caída del antiguo régimen colonial español. Este capítulo muestra una síntesis de la forma como funcionó en el país el sistema político federal, considerado por algunos dirigentes de la época como la solución a los enfrentamientos y rivalidades por el poder y como la respuesta más adecuada a la inexistencia de una clase homogénea suficientemente poderosa para ejercer su dominio en todo el territorio nacional. Allí también se da cuenta de cómo el escenario político colombiano se caracterizó, entre otras cosas, por la presencia de la guerra como práctica política, al mismo tiempo que se muestra además el pensamiento de los principales actores del radicalismo quienes, influenciados por el liberalismo clásico y el romanticismo fueron partidarios de las libertades individuales y del proyecto liberal de modernidad, para lo cual impulsaron la construcción de un Estado laico fundamentado en principios liberales, autónomo y libre de atavismos religiosos.

Esta situación no sería aceptada por otros sectores y círculos de poder como los conservadores y la Iglesia que, si bien es cierto estaban a favor de algunos elementos de la modernidad, consideraban que esta debía reconocer las profundas tradiciones católicas del pueblo colombiano. El capítulo finaliza con un recorrido por las prácticas políticas y las confrontaciones entre los distintos sectores políticos, de quienes no solo se disputaron el poder en las urnas, sino también recurrieron en diversas ocasiones al enfrentamiento armado con el propósito de lograr el control del Estado, imponer sus ideas y oponerse a los procesos de reforma.

El capítulo cuatro se ocupa, desde la perspectiva regional, del escenario social y político que caracterizó al Caribe colombiano durante el período de estudio. En primera instancia, da cuenta de las condiciones geográficas, de las características de la población que ocupaba este territorio, de su comportamiento demográfico, de sus ocupaciones y prácticas económicas. Se hace también referencia a la politización de la sociedad regional, a las elecciones y a las prácticas del fraude, así como a la ingobernabilidad y a las dificultades financieras de los Estados costeros. Estos elementos son necesarios de historiar al momento de realizar estudios sobre la educación, la nación y la ciudadanía, ya que ello permite acercarnos también al conocimiento de la vida política e institucional en la región durante el régimen radical.

5.1.3. El escenario de la cultura escolar

La instrucción pública en el Caribe colombiano es el tema abordado en el capítulo cinco. Junto con los dos capítulos siguientes conforman la tercera parte de este trabajo. A partir de estas páginas empieza a ocuparse en detalle del tema educativo. En este apartado describimos las principales características de la educación en la región, analizamos el discurso instruccionalista, la precariedad de las escuelas, la falta de recursos financieros de los Estados costeños, la cultura escolar y la organización del sistema educativo, el cual estuvo estrechamente ligado con los procesos de orden social, cultural, político y económico vividos en cada uno de los Estados de Bolívar y Magdalena. El capítulo se desarrolla a partir de la premisa de que, para abordar la instrucción pública en la región es necesario efectuar un recorrido por las principales particularidades de la enseñanza agenciada desde el Estado. Esto nos permitió construir un panorama de las condiciones generales bajo las cuales operó aquí la educación. Los principales elementos que nos permitieron acercarnos a la caracterización de la enseñanza para el período analizado tienen que ver con el imaginario educativo, la cobertura escolar, la inversión presupuestal en educación y la organización escolar. Así, este capítulo, luego de abordar el discurso apologético que en favor de la educación circuló en la costa Caribe colombiana durante la época estudiada, se ocupa de los llamados aspectos cuantitativos, ya que las cifras nos ofrecen una visión aproximada del número de escuelas y de la población educativa, la cual logró un relativo incremento como resultado de la inversión presupuestal. Y que, aún en medio de la precariedad financiera, alcanzó a darse en algunas escuelas. A ello se suma el hecho que estos intentaron ajustarse a la nueva organización educativa establecida por la reforma de 1870.

Los actores en escena

El capítulo seis aborda el estudio de los actores educativos y su papel en el escenario de la cultura escolar; es decir, por el sujeto de la historia de la educación, como pieza clave para realizar una lectura global e integradora. En tal sentido, es necesario tener en cuenta que en todo espacio escolar confluyen múltiples actores quienes, desde sus intereses y representaciones particulares, juegan algunos roles que hacen parte integral de la llamada cultura escolar. Estos actores construyen, dentro y fuera de la escuela, espacios de sociabilidad propios del carácter relacional de los individuos, al mismo tiempo que permiten conocer aspectos importantes del funcionamiento y organización

de la escuela. Por esta, razón su estudio es necesario en la medida en que muestra desde la vida cotidiana, desde sus discursos y sus prácticas cuál ha sido el desarrollo de la escuela como objeto histórico. Este intenta identificar y analizar algunos de los principales aspectos constitutivos de la cultura escolar propio de las escuelas de la región. Ello implica ocuparse de los actores del escenario educativo propio de maestros, alumnos, padres de familia, funcionarios, políticos y religiosos. Cada uno de ellos contribuyó desde su ejercicio a conformar una cultura escolar integrada también por los discursos relativos a las prácticas pedagógicas por los contenidos curriculares, asignaturas, métodos de enseñanza, mecanismos de control y vigilancia escolar, modos de evaluación utilizados en escuelas cuyo principal objetivo fue “*disciplinar al bárbaro*”⁸ para convertirlo en el ciudadano requerido por la República.

Maestros y alumnos son los actores centrales del escenario educativo; desde sus roles terminaron generando las particularidades que la cultura educativa alcanzó en las escuelas que funcionaron en las localidades que constituían los Estados del Magdalena y Bolívar. Historiarlos permite conocer las dinámicas de cómo se dio en la región el proceso educativo impulsado por los radicales. Al mismo tiempo, ocuparnos de estos actores educativos nos lleva, como lo sugiere Warren (1989: 379) para el caso europeo, al interior del espacio escolar; es decir, más allá del discurso pedagógico y de retórica de administradores y supervisores que muchas veces observaban las instituciones escolares desde afuera, sin analizar las prácticas educativas que incluían a hombres y mujeres de carne y hueso.⁹

Las vicisitudes en la construcción del sistema educativo

La forma cómo se llevó a cabo el proceso de configuración legal del proyecto educativo en los Estados del Caribe colombiano, las reacciones contra la reforma educativa por parte de algunos sectores de la sociedad regional, los debates y confrontaciones que se generaron con el establecimiento de la educación obligatoria y laica constituyen los principales temas del el capítulo siete. Es de anotar que algunos de los temas a los cuales allí se hace alusión tienen que ver con los intentos del “*Estado Docente*” por construir un Sistema Educativo. La legislación educativa de la cual nos ocupamos en

⁸ TELLEZ, Magadly, “Disciplinar al “Bárbaro” que se llevaba adentro. Un acercamiento a la ley del buen ciudadano del siglo XIX”, En. Historia Caribe No. 10, Barranquilla, Universidad del Atlántico, pp 96-110.

⁹ TIANA FERRER, Alejandro. Op.Cit. p. 131

este apartado representa la forma como el Estado intervino en la organización de la educación. Sin embargo, en este capítulo intentamos ir más allá de la mera enumeración y descripción de leyes y decretos de carácter educativo; analiza y explica cómo y en qué grado el discurso educativo allí presente se hizo realidad a través de la configuración legal. Esta, si bien no alcanzó a ser aplicada en su totalidad, por lo menos produjo algunos resultados en el sistema de instrucción pública establecidos en las escuelas de la región.

5.1.4. Manuales escolares para la formación ciudadana

La cuarta parte del trabajo está dedicada a los manuales escolares y a la formación ciudadana. Aquí nos ocupamos de la caracterización de estos artefactos culturales¹⁰. Esto implicó adentrarse en el mundo del libro en la región durante el periodo federal. Para el desarrollo de este apartado se parte de la premisa de que tanto los manuales escolares como la educación representaban en aquel tiempo el camino ideal para alcanzar la ilustración, como pilar fundamental para sentar las bases que sustentaran el proyecto político del liberalismo radical colombiano de la segunda mitad del siglo XI. Así, se le otorgó a este binomio un papel esencial en el proceso de modelación de la mente y la conciencia de niños y jóvenes, quienes debían aprender a través del libro y la escuela los nuevos códigos morales, y los valores propios del nuevo régimen republicano, necesitado entonces de ciudadanos dispuestos a defender los logros obtenidos por un proceso de modernización, al cual se le buscaba dar continuidad para poder superar la tradición y el atraso que caracterizaban al país.

Dada la importancia del manual o texto escolar para la causa educacionista liberal, como medio para llegar a la ilustración y civilidad de la sociedad, los manuales escolares constituyen, al lado de la prensa, una fuente de primer orden para identificar las representaciones que sobre la nación y la ciudadanía estuvieron presentes en el discurso político del período federal. A esto se agrega el hecho que con su uso se buscó fomentar las virtudes cívicas y patrióticas en los futuros ciudadanos que se formaban en la escuela. Por este medio debían apropiarse de los nuevos imaginarios republicanos, función que estaba en correspondencia con el papel asignado históricamente a la escuela. Además de ofrecer instrucción y conocimientos, la escuela era la encargada de

¹⁰ CÁRDENAS AYALA, Elisa. “Las ciencias sociales y la historia: una entrevista con Roger Chartier”. En: *Takwá*, Núm. 9, 2006, pp. 163-182

transmitir patrones de orden ético y moral, al igual que los principios que habían de forjar el perfil del hombre convertido desde ese entonces en ciudadano. A ese proceso contribuyó de manera importante el manual o texto escolar, encargado de socializar los contenidos ideológicos, las identidades y la inclusión de los individuos en la nación y a la ciudadanía¹¹

Circulación y usos del manual escolar

El capítulo ocho analiza las formas de circulación y el uso del manual escolar en una sociedad con un índice de analfabetismo bastante significativo. Así mismo, se analiza el rol jugado por la prensa educativa en la difusión del manual escolar y la intervención que pretendió ejercer la iglesia con respecto al uso del texto escolar en las escuelas de la región. Aquí también se hace referencia a los problemas de escasez del texto escolar y a la insuficiencia de bibliotecas en los Estados de Bolívar y Magdalena. Por último, nos ocupamos de las prácticas y representaciones sociales presentes en la región con respecto a la enseñanza de la lectura y su relación con los textos escolares.

Entre la imaginación y el deseo. Las representaciones del ciudadano en los manuales escolares

El noveno y último capítulo identifica, describe y analiza el tipo de presencia y el significado del discurso republicano en los manuales escolares que circularon en las escuelas de la región Caribe Colombiana durante la segunda mitad del siglo XIX. Esto permitió explorar las representaciones y los imaginarios que sobre la nación y la ciudadanía presentaban esos manuales en el proceso de formación ciudadana durante el período estudiado. A través de la implementación de un sistema educativo inspirado en el laicismo, se intentó modelar a los individuos requeridos por este nuevo régimen de carácter republicano. Para el desarrollo de este capítulo final nos apoyamos en un amplio corpus documental conformado por los textos utilizados para la formación ciudadana en las escuelas de la costa, los cuales a pesar de las vicisitudes que debieron enfrentar lograron circular y ser utilizados en los espacios escolares de la región. Entre los impresos analizados en esta apartado se destacan las tipologías textuales asociadas a los manuales de urbanidad y buenas maneras, manuales de moral republicana, manuales

¹¹ ARTEAGA, Carmen, Una “lección de sociales: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolano”, En: *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 18 No. 2 (abril-junio, 2009), pp. 301 - 320

del ciudadano, libros de máximas morales, compendios de instrucción cívica, manuales de historia y geografía, catecismos de carácter republicano, político, histórico, geográfico y de ciudadanía, entre otros. Cada uno de ellos terminó por convertirse en el vehículo utilizado por la pedagogía cívica para intentar construir un nuevo imaginario social.

PRIMERA PARTE

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO I

LA INVESTIGACION FUNDAMENTOS Y PROPOSITOS

1. Presentación

Durante los últimos años, en América Latina el interés por los estudios históricos sobre la educación y la cultura ha sido significativo, tal como lo demuestra la gran cantidad de libros y publicaciones que sobre el particular circulan en los espacios académicos¹. Un número importante de estos trabajos muestra diversos tipos de preocupaciones por parte de los historiadores, quienes, desde distintas tendencias historiográficas han venido redefiniendo el objeto de estudio de la historia de la educación². La cual ya no solo es abordada para cuantificar escuelas, estudiantes y maestros existentes, o para relacionar e inventariar los programas utilizados o identificar las tendencias pedagógicas de moda en un período específico. Hoy, se realiza otro tipo de lectura de las prácticas educativas en el tiempo; se entrecruza la variable educación con los múltiples y complejos procesos sociales, políticos, culturales, económicos y hasta con los imaginarios y representaciones de los individuos y grupos. Así, se reconoce el valor, significado y uso de ésta en la modelación y construcción de las sociedades, así como también en la construcción de las naciones y Estados latinoamericanos.

Por esta razón, resulta de gran utilidad y pertinencia historiográfica ocuparse de la instrucción pública y el papel que jugó en el proceso de formación de la nación y de la ciudadanía durante un período como el régimen federal. Ello acumuló una experiencia histórica que es necesario analizar desde la perspectiva regional, sobre todo porque en cada uno de los Estados, que conformaron la unión colombiana, la problemática educativa presentó comportamientos particulares y desarrollos diversos que se deben estudiar comparativamente para comprender mejor las vicisitudes que se dieron en la construcción de la nación colombiana y en la formación de una ciudadanía portadora de valores de nuevo tipo. Si tenemos en cuenta las anteriores consideraciones, podríamos

¹ OSSENBACH, Gabriela, "Research into the History of Education in Latin America: Balance of the current situation", En: *Paedagogica Historica. International Journal of the history of education*, XXXVI, 2000-3, pp.841-867.

² CUCUZZA, Héctor, "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación", En: BARROS, Carlos, (Compilador) *Historia a debate. América Latina*, Santiago de Compostela, 1996, pp. 249-261

plantear la urgencia y la necesidad de seguir historiando la educación en el Caribe colombiano durante el periodo federal (1857-1886) que dio vida a los Estados de Bolívar, Magdalena y Panamá³, y analizar minuciosamente el papel que en ella jugaría la pedagogía de la nación, la cual se utilizaría como un discurso apologético a favor de lo nacional y a través de la cual se intentó formar ciudadanos dispuestos a defender el nuevo orden institucional.

Se intenta realizar una investigación que, a la luz de las nuevas tendencias historiográficas⁴, analice el papel de la educación en el proceso de formación de la nación y la ciudadanía en el Caribe colombiano durante el régimen federal.

2. Planteamiento del problema y justificación

2.1. Planteamiento del problema.

Para quien se ocupe de estudiar el discurso decimonónico colombiano y latinoamericano, seguramente no es de extrañar que afirmemos que uno de los principales temas que ocupó la atención de los sectores políticos del país fue el relacionado con la instrucción pública, la nación y la ciudadanía. En efecto, ella fue una de las principales preocupaciones de los gobiernos nacionales desde el inicio de la república. Interés que continuaría a lo largo de la primera centuria de vida independiente.

En el caso de la sociedad colombiana, el mayor impulso a la educación se presentó durante el gobierno de los liberales radicales. Desde 1863, año en el cual se sancionó la Constitución Federal de Rionegro, los gobiernos regionales adoptaron políticas encaminadas a mejorar y fortalecer la instrucción pública, convencidos de que instruyendo al pueblo, además de formar ciudadanos, se aceptarían y defenderían las instituciones e ideas liberales y a la vez se garantizaría el progreso económico de la naciente nación.

³ Para efectos de este trabajo el Estado de Panamá no será tenido en cuenta debido a que este se separó de la actual Colombia a inicios del siglo XX (1903) para constituirse como nación soberana, situación que le da una particularidad y una connotación que amerita una investigación posterior.

⁴ QUIJADA, Mónica (et.al), *Homogeneidad y Nación*, Madrid, CSIC, 2000, pp. 15-55

En efecto, la instrucción pública constituyó una de las problemáticas que mayor atención llamó a los gobiernos radicales de la época⁵, ya que, según los líderes del liberalismo radical, se consolidaría como uno de los elementos fundamentales para alcanzar el desarrollo del país. Para ellos, la educación constituía un vehículo por medio del cual el pueblo accedía a sus libertades políticas; es decir, a la ciudadanía. En tal sentido la educación era considerada como condición básica para la construcción del nacionalismo, y que para la época estudiada buscaba garantizar la homogenización cultural de la población, lo cual sólo sería posible a través de la implementación y ampliación del sistema de instrucción pública.

Esta situación se explica porque *“durante el siglo XIX, la lucha por la estabilidad política y por la creación de una nueva identidad nacional impregnó al pensamiento liberal hispanoamericano de una preocupación unánime por la difusión de la educación. Preocupación que iba unida a una crítica a la herencia colonial española. Este interés por la educación convierte al discurso político hispanoamericano del siglo XIX en un discurso eminentemente pedagógico”*.⁶

Para el caso colombiano, encontramos que los gobiernos federales entre 1857 y 1879, dieron un decidido impulso a la instrucción pública, especialmente en el nivel primario. Ellos consideraban que a partir de esta se descubrían las naturales disposiciones del individuo y lo llevarían a desarrollar su talento. Para cumplir con este objetivo, se realizaron una serie de reformas; entre las cuales la más importante fue la de 1870, la cual contó con el apoyo del gobierno de Eustorgio Salgar. En ella se estableció la instrucción pública y gratuita dentro de un sistema uniforme dirigido y supervisado por el gobierno federal. Esta reforma “describía la naturaleza de la enseñanza, la inspección y administración de la misma y esquematizaba los planes de estudio, los métodos de enseñanza y la preparación de maestros, a la vez que se conformaba como organismo de control la Dirección General de Instrucción Primaria”⁷.

⁵ HELG, Aline. *La Educación en Colombia 1918-1957*, Bogotá, Cerec, 1978.

⁶ OSSENBACH, Gabriela. “El concepto de emancipación espiritual en el debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX”, En: *Revista Brasileira de História de la Educación*. SBHE. Saupaulo, No. 1, 2001, pp 145-159.

⁷ RAUSCH, Jane, *La Educación durante el federalismo*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. 1993. p 33

La implementación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, a través del cual el gobierno liberal estableció, entre otros, algunos criterios que replanteaban la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, generó serios enfrentamientos entre el Estado y la Iglesia, apoyada por el partido conservador. Este debate público enfrentó a los llamados instrucionistas e ignorantistas y se convirtió en la práctica en un generador de las pugnas políticas que condujeron a la guerra civil de 1876.

Dada la organización federal del país y las características particulares de los Estados, es indudable que la educación tuvo en cada uno de estos un desarrollo diferente y un mayor alcance más que en otros. Debido a estas diferencias, lógicas en un país de regiones como Colombia⁸, realizamos esta investigación sobre la estrecha relación existente entre educación pública, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal. Pretendemos adentrarnos en particularidades y dinámicas que nos permitan conocer la forma como se aplicó en la región el proyecto educativo de construcción de nación y de ciudadanía impulsado por el liberalismo radical. Nos interesa analizar también las vicisitudes sufridas por los gobiernos de los Estados de Bolívar y Magdalena para impulsar una educación adecuada para la formación de los ciudadanos requeridos por la joven república.

Teniendo cuenta que el tema central de la investigación es la compleja relación entre instrucción pública, nación y ciudadanía en la región Caribe colombiana durante los tiempos de la organización federal, nos interesa formular la siguiente pregunta-problema:

¿Cuál fue el papel de la instrucción pública en el proyecto radical de construcción de la nación colombiana y a través de qué prácticas educativas y pedagógicas se llevó a cabo la formación del ciudadano por parte de los liberales radicales de la región Caribe colombiana?

Este problema principal de investigación necesariamente lleva a otra serie de interrogantes:

⁸ Al respecto véase: Varios Autores, *Colombia País de Regiones*, Bogotá, CINEP, 1998. 4 tomos.

¿Qué características tuvo el proceso de instrucción pública en el Caribe colombiano durante el régimen federal que existió en el país en la segunda mitad del siglo XIX?

¿Qué tipo de prácticas educativas y pedagógicas se aplicaron en las escuelas de la región con respecto a la formación ciudadana?

¿Qué características, alcances y aplicabilidad tuvo en los Estados de la región el discurso y el imaginario radical en torno a la educación, la nación y la ciudadanía?

¿Cómo se llevo a cabo el proceso de configuración legal del proyecto educativo en los Estados del Caribe colombiano?

¿Cuáles fueron las representaciones e imaginarios republicanos sobre la nación y la ciudadanía presentes en las elites regionales y en los manuales escolares de formación ciudadana durante el período federal?

¿Cómo fue la circulación y el uso del manual escolar en la sociedad regional y cuáles fueron los principales manuales escolares de formación ciudadana utilizados en las escuelas del Caribe colombiano entre 1857 y 1886?

2.2. Justificación.

El hecho de que durante la segunda mitad del siglo XIX cada uno de los Estados soberanos que conformaban la república federal colombiana se dotara de su propio andamiaje jurídico, proporciona ya algunas particularidades de tipo político administrativo. Junto a sus propias condiciones regionales tales como economía, población y cultura, hacen de cada uno de los Estados soberanos un laboratorio de ensayos con más experiencias propias para el análisis desde la perspectiva histórica. Por lo tanto, no se trata de soslayar la importancia de las excepciones regionales a la regla nacional, sino de elaborar una explicación mucho más profunda de las situaciones presentadas durante la vigencia del régimen federal.

Las características diversas del sistema federal que funcionó en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX, nos señalan que la mejor metodología para su estudio no se

debe basar en la búsqueda de explicaciones generales y globalizantes que han permitido que algunos historiadores consideren al federalismo como un proyecto detrás del cual no había sino "*una quimera de adolescentes impetuosos e irresponsables*" que llevaron al país a una grave crisis económica y a un conflicto de guerras civiles permanentes. O como un escapismo que evitaba resolver el problema de autoridad central y de los regionalismos en que estaba dividida la nación colombiana.⁹

Al estudiar la educación pública, la nación y la ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal, intentamos abordar el movimiento de las fuerzas de países como el nuestro en su organización provincial, regional y local para poder profundizar en el conocimiento de su historia nacional. Por ello pretendemos al estudiar el período federal en la región Caribe: avanzar en el conocimiento de las condiciones y de las formas concretas bajo las cuales se desarrolló allí la educación, la cultura política y cómo estas se relacionaron con el proyecto de construcción de la nación. Para ello, partimos del reconocimiento de que para la historia, la región -y particularmente la educación y la cultura allí imperante- es un producto, una realidad concreta, que se debe comprender, describir y explicar en su comportamiento secular.

Por otra parte, la realización de estudios históricos desde una perspectiva regional, como el aquí propuesto, permite la aplicación metodológica adecuada para captar y describir las particularidades de un siglo XIX caracterizado por la disgregación en todos los niveles, así como por la debilidad de un Estado-nación que en la práctica fue reemplazado por múltiples poderes regionales que hicieron del federalismo un modelo de coincidencia con esa realidad tan presente en el período decimonónico: la región.

Dentro de esa perspectiva, este trabajo estudia la **Educación pública, la nación y la ciudadanía en los Estados Soberanos de Bolívar y Magdalena**, en un lapso de 29 años -un período de mediana duración- el cual se inicia formalmente el 15 de Junio de 1857, cuando dichos Estados fueron constituidos por el Congreso de la república, el cual los creó formalmente como entidades soberanas, y culminó al momento de ser sancionada la constitución de 1886, con la cual el país se convirtió al sistema centralista.

⁹ VÁSQUEZ CARRISOZA, Álvaro. *El poder presidencial en Colombia*, Bogotá, Valencia Editores, 1979. pp. 45-57.

Adicionalmente, al estudiar la educación y su relación con la nación y la ciudadanía en la región Caribe durante el período federal, se contribuye al conocimiento de la historia colombiana, a la reafirmación de la identidad regional y también al análisis y a la valoración de los distintos esfuerzos realizados por los gobiernos de éste período para consolidar un proyecto educativo, cultural y político que debió afrontar diversas dificultades como la escasez de recursos, el peso de la tradición y también la oposición de personas o sectores sociales y políticos contrarios al proceso.

Desde la perspectiva académica, esta investigación intenta dar respuesta a los múltiples interrogantes que todavía hoy se plantea la historiografía regional sobre un período y una temática poco estudiada, pero fundamental para entender nuestro ulterior desarrollo social. El estudio realizado también resultó vital para acercarnos al conocimiento de algunos aspectos educativos de un gran valor para el proceso de conformación de nuestra identidad cultural, la cual, durante la segunda mitad del siglo XIX y en lo que a cultura política se refiere, vivió un importante proceso renovador al recibir el influjo del discurso de corte moderno enarbolado por los liberales radicales y difundido a través del sistema educativo propuesto por estos por medio de las múltiples publicaciones de carácter periódico que circularon en la costa y que se convirtieron en una estrategia moderna de pedagogía política.

A lo anterior se suma el hecho de que este tipo de trabajo investigativo, al plantearse sobre la base de presupuestos teóricos que explican la cultura más allá de la concepción socio-geográfica y la interpretan como una serie de representaciones simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican -Geertz (1973)-, permite abrir nuevos espacios de análisis para los estudios históricos y sociales en el Caribe colombiano, tal como ha venido ocurriendo con otras regiones del país y de América Latina. Esta circunstancia puede contribuir a desarrollar un estudio mucho más profundo, riguroso y de carácter comparativo sobre una sociedad, que continúa con graves problemas en el campo educativo.

Por ello, esta investigación realizó un estudio sistemático con el propósito de explicar con más detalle la problemática educativa y cultural de un espacio social que, a pesar de representar una parte importante del territorio nacional, ha sido escasamente estudiado, sobre todo desde la perspectiva de la historia de la educación. Con esta investigación se

pretende además dinamizar una serie de estudios que permitan un mayor conocimiento de la sociedad regional, lo que requiere urgentemente una lectura interdisciplinaria que brinde explicaciones más científicas a la compleja realidad actual.

Otro aspecto que justificó y da relevancia a este trabajo tiene que ver con la incorporación de nuevas fuentes a la historia regional¹⁰, junto con el aporte realizado a la historiografía del Caribe colombiano. Se espera que con el análisis de los distintos elementos propuestos, en el planteamiento del problema y en los objetivos, se contribuya al establecimiento de un espacio para el diálogo con historiadores y demás profesionales relacionados o interesados en el tema; proceso que permitirá avanzar en un dialogo interdisciplinario sobre la región.

Esta investigación, como ya hemos anotado, posibilitó, entre otras cosas, la explicación y entendimiento de algunos interrogantes que hoy todavía existen sobre el tema de la educación, la nación y la ciudadanía en una región que no ha sido ajena a esta problemática histórica.

También, el tema aquí trabajado se justificó porque permitió comprender la importancia social y política de la educación, ya que ella contribuye, tal como lo afirma Renán Silva (1989: 66) *“a la formación de la opinión pública de un país, a mantener o a transformar sus desigualdades y privilegios sociales y, más profundamente, si se piensa en la forma como las orientaciones de un tipo particular de educación influyen en la cultura y en el sistema de pensamiento y mentalidad de un pueblo, se podrá fácilmente estar de acuerdo en la importancia social y política de la educación, y en el significado que tiene su conocimiento histórico, para tratar de intuir como ha sido el proceso de formación de una sociedad”*. En estos factores se apoyó el sentido de nuestra investigación que, además de contribuir a la construcción de la imagen histórica regional, permitió avanzar en estudios comparativos para fortalecer la producción historiográfica nacional en el campo de la llamada historia social de la educación y de la cultura.

¹⁰ Esta investigación se basó en documentación de archivo, prensa y especialmente en los manuales escolares que circularon en la región durante ese periodo.

En fin, se abordó un período y una temática cuyo análisis permitió ampliar y completar el panorama de la historia de la educación colombiana. Además, una investigación como la aquí planteada contribuye a la conformación de un acervo de estudios indispensables para construir la historia del sistema de instrucción pública en Colombia. Con ello se quiere además superar la carencia de análisis y reflexiones a fondo sobre la relación existente entre instrucción pública y la configuración del Estado-nación en Colombia; sobre todo para un periodo que por su complejidad resulta vital para la comprensión de nuestra historia.

3. Hipótesis y objetivos

3.1. Hipótesis

En Colombia, al igual que en otros países latinoamericanos, la construcción de la nación y la formación ciudadana son procesos inacabados, por lo cual, algunos historiadores afirman que “en América Latina no hemos concluido del todo la travesía hacia la unidad nacional”¹¹. Ante esta realidad, la historiografía ha venido buscando las razones que expliquen esta situación, que para nuestro país parece ser cada día más caótica y violenta, lo cual ha llevado tanto a investigadores como a algunos gobiernos a incluir la problemática de la nación y la ciudadanía en su agenda política¹².

Para entender y describir explicación a esta problemática, es necesario volver al siglo XIX, ya que durante este periodo se inició el proceso aún inacabado de construcción de la nación y de formación ciudadana, con lo que se pretendía darle legitimidad al nuevo régimen posterior a la independencia. Se busca entonces acortar las diferencias con los países considerados modelos de nación: Francia y Estados Unidos de Norteamérica. Por ello, las elites latinoamericanas van a concentrarse en construir la nación y el pueblo moderno, el cual debe estar formado por individuos libremente asociados que comparten, además de la lengua y la religión, unos mitos comunes en torno a sus orígenes y cultura. Pero, para crear estos nuevos individuos, además de combatir las

¹¹ PALACIOS, Marco. (comp.) *La unidad nacional en América Latina. Del regionalismo a la nacionalidad*. México. El Colegio de México. 1983, p.19.

¹² CONDE, Jorge. *Buscando la Nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe Colombiano, 1821-1855*, Barranquilla, La Carreta Editores, 2008.

estructuras heredadas del antiguo régimen, tendrían que utilizar la educación como uno de los mecanismos con los cuales se construiría el imaginario republicano.

En efecto, tal como lo afirman François-Xavier Guerra y Antonio Annino, la construcción de la nación en América Latina exigía mitos compartidos por la población y también una historia de los orígenes de la nación, de sus fundadores y en especial de la gesta que debieron llevar a cabo para alcanzar su libertad. Al mismo tiempo, se necesitaba diseñar un entramado legal y constitucional que además de darle legitimidad a las nuevas instituciones republicanas, posibilitará un nuevo vínculo social entre los individuos convertidos en ciudadanos. Ante una sociedad donde imperaban la tradición y los viejos imaginarios, era necesario educar; es decir, transmitir mediante la escuela los símbolos, el arte, la civilidad y el urbanismo requeridos para construir la nación y al ciudadano.

Desde las primeras décadas de la república, la relación entre educación, nación y ciudadanía estuvo presente tanto en Colombia como en toda Latinoamérica. Sin embargo, esta relación presentó un desarrollo desigual a lo largo del siglo XIX, producto de los diversos y, en ocasiones, improvisados proyectos políticos impuestos por la élite gobernante. También, debido a las vicisitudes sufridas por la educación en un país donde la pobreza fiscal, la mentalidad tradicional, la Iglesia, los poderes locales y la heterogeneidad regional se convirtieron en los mayores obstáculos para el avance y consolidación de un sistema educativo homogéneo y de amplia cobertura, capaz de contribuir a la construcción de la nación y a la formación de una ciudadanía comprometida con la consolidación y defensa de una sociedad civil.

Durante el periodo federal comprendido entre 1857 y 1886, más concretamente en los gobiernos de los liberales radicales, esta relación, además de hacerse mucho más estrecha alcanzó mayores logros, por el impulso e importancia que le dieron a la educación pública, la cual recibió mayor presupuesto del Estado y contó por primera vez con un estatuto general que pretendió regularizarla como sistema y colocarla fuera del control que sobre ella ejercía la Iglesia.

Lo que pretendo demostrar en esta investigación es la mayor relación e impacto que tuvo la educación durante este periodo sobre el proyecto de nación y de ciudadanía,

muy a pesar de que el mismo era considerado por algún sector de la historiografía colombiana como anárquico y como un intento por acabar con la inexistente “unidad nacional”.

Al partir de una visión regional, se intenta estudiar, analizar y explicar cómo se vivió en el Caribe colombiano esta experiencia histórica, considerada como el intento más importante que se realizó en el siglo XIX para modernizar al país. Ello necesariamente pasaba por consolidar un sistema educativo capaz de convertirse en uno de los pilares de apoyo para la construcción de un proyecto político, que, aunque reconocía los poderes y la heterogeneidad regional, era partidario de la necesidad de formar los ciudadanos de la nación soñada.

3.2. Objetivos

Los objetivos que guiaron esta investigación fueron los siguientes:

- Contribuir al conocimiento y análisis de los procesos histórico-educativos que se dieron en el Caribe colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX. Especialmente aquellos relacionados con la importancia de la instrucción pública en la formación de ciudadanos y en la construcción del Estado-nación.
- Analizar, desde la perspectiva de la historia social de la educación, las experiencias históricas del proyecto educativo, nacional y cultural en los Estados de Bolívar y Magdalena durante el periodo federal (1857-1886).
- Estudiar y analizar desde la perspectiva histórica, educativa, heurística y bibliográfica los principales manuales escolares de formación ciudadana utilizados en el Caribe colombiano entre 1857 y 1886. Ello con el propósito de establecer y valorar sus principales características pedagógicas, político-ideológicas y el contexto histórico en el cual fueron utilizados. Así mismo, intentaremos identificar las representaciones sociales y políticas sobre la nación, patria, república, territorio y ciudadanía presentes en los manuales escolares más empleados del periodo estudiado.

4.- Opciones metodológicas

Teniendo en cuenta que la historia social de la educación es como tal historia y, por lo tanto, debe cumplir con los requisitos y reglas de la disciplina, la metodología utilizada estuvo orientada a la confrontación de tres puntos de vista: **a) Teórico:** Se refiere a las propuestas de maestros y pedagogos, a los elementos discursivos y a los imaginarios colectivos en torno a la educación, la nación y la ciudadanía. **b) Legal:** Se abordará lo relativo a la legislación y normas aplicadas en cada uno de los Estados estudiados, el tema educativo y como éste se articulaba con la normatividad nacional y el proyecto de nación. **c) Escolar:** Se efectuará un análisis de la realidad histórica; es decir, se intentará determinar lo que ocurría en la escuela (lo cual incluye el texto escolar) y como ésta asumía el imaginario de nación y de ciudadanía de los liberales radicales. El abordaje de estos aspectos se realizó en varias etapas y métodos del trabajo histórico y documental.

Adicionalmente, es necesario tener presente que esta investigación se propuso efectuar un análisis heurístico, bibliográfico y documental de los manuales escolares. También, estudiar su relación con los procesos históricos, educativos, pedagógicos y culturales presentes en la región Caribe colombiana durante ese periodo. Por lo tanto, algunos de las metodologías utilizadas corresponden a las disciplinas de las ciencias de la documentación, la historia social de la educación y la historia del libro.

Ello se explica en la medida en que el trabajo de investigación doctoral presenta una vertiente de carácter instrumental y otra de carácter propiamente investigativo. Por tal razón, durante el desarrollo de la vertiente instrumental del proyecto se aplicaron métodos y técnicas propios de la bibliotecología, la heurística y del trabajo de documentación. En el desarrollo de la vertiente investigadora del proyecto se utilizaron métodos historiográficos relacionados directamente con la investigación histórico-educativa y pedagógica, en función de los objetivos y el ámbito concreto del trabajo realizado.

De acuerdo con esta propuesta metodológica, se explicitó el papel del manual escolar por parte del sistema de instrucción pública y en particular su articulación con la práctica pedagógica y las funciones educativas y sociales de los discursos de formación

ciudadana utilizados. También, valorarlos como fuente y como objeto de estudio; ello en la medida en que a través de los manuales escolares podemos abordar nuevas conexiones entre los objetos de estudio de la historia de la educación y la cultura escolar. Pero estas fuentes o documentos implican una referencia a la situación global y compleja de la vida de los actores sociales relacionados con la educación. Este contexto, cultural, histórico, ideológico y educativo en medio del cual se desarrollaron los individuos y se utilizaban los manuales escolares, fue analizado, interpretado y explicado en la presente investigación, aplicando para ello la metodología de interpretación histórica.

Junto con esas consideraciones metodológicas y teniendo en cuenta el aporte de disciplinas de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, recurrimos también al enfoque semiótico con el propósito de ampliar nuestra visión de la sociedad en la cual circularon y se utilizaron los manuales escolares. Con la aplicación del método semiótico se quiso llegar más allá de los hechos, para aproximarnos a una realidad oculta, para estudiar los manuales escolares como textos históricos (documentos), y no como simples espejos que transparentan claramente realidades pasadas, sino como formas mediatizadas (lenguaje-discurso) que reflejan los hechos y en los cuales están presentes diversas representaciones sociales, culturales, políticas y educativas¹³.

La aplicación de estos y otros métodos de carácter cuantitativo nos permitió, entre otras cosas, el análisis del emplazamiento social de los manuales escolares como documentos y artefactos culturales generados para ser utilizados en la escuela. Ello nos permitió acercarnos a la comprensión del complejo espacio social y escolar en los cuales se realizaron las prácticas educativas y culturales en la región.

Para lograr una visión interdisciplinaria, se tuvo muy en cuenta, como complemento, las dimensiones de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la investigación curricular y la comunicación social. La metodología aplicada en el desarrollo de este proyecto se efectuó a través de las siguientes fases o etapas:

¹³ Véase: ESCOLANO BENITO, Agustín. "El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción". En: ESCOLANO BENITO, Agustín (ed), *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, p 13.

4.1. Primera fase: Estado del arte.

Este trabajo de investigación exigió una revisión historiográfica sobre el tema de los manuales escolares en la historia de la educación; su validez como fuente y la discusión metodológica en cuanto a su utilización en la historia de la educación y la cultura. Así mismo, fue necesario realizar una revisión historiográfica tanto al período como a la región escogida. Al mismo tiempo se revisó la bibliografía existente sobre la formación de la nación y la ciudadanía, junto con el papel que en este proceso ha jugado la educación. Todo esto con el fin de fortalecer la construcción de las categorías empíricas, conceptuales y teóricas que orientaron la investigación.

Para ello se realizó una búsqueda y revisión bibliográfica en las redes de información existentes para tal fin en las principales bibliotecas de la región y de las ciudades de Bogotá. Una vez identificada la bibliografía pertinente, el investigador procedió al análisis y discusión de la misma para realizar un detallado balance historiográfico sobre el tema y fortalecer los presupuestos teóricos que guiaron el estudio.

4.2. Segunda fase: Trabajo heurístico. Identificación, censo, valoración y recolección de manuales escolares y fuentes primarias.

Esta etapa consistió en la identificación, censo, valoración heurística y posterior recolección de los manuales de historia, geografía, urbanidad, cívica y moral que circularon y se utilizaron en la región Caribe durante ese periodo. También, de la documentación primaria relacionada con el tema y la época. Este tipo de información reposa en los archivos de carácter local y regional, tales como el Episcopal de Santa Marta, Histórico del Magdalena, Histórico del Atlántico e Histórico de Cartagena; en archivos, centros de documentación y bibliotecas regionales y nacionales como la Bartolomé Calvo, Piloto del Caribe, Departamental el Atlántico, Archivo General de la Nación, Biblioteca Nacional de Colombia y Biblioteca Luis Ángel Arango.

Para el desarrollo de esta fase heurística se tuvo presente que el texto o manual escolar, como cualquier otro tipo de fuente documental, requiere para su utilización, por parte del historiador, ser sometido previamente a una serie de procedimientos metodológicos que permitan obtener un mayor provecho de la información contenida. Se trata de

valorarlos y analizarlos; es decir, como afirman algunos teóricos de la historia, someterlos a la crítica, que, para el caso de los textos escolares, se realizó para establecer lo siguiente:

- A) Representatividad: Tiene que ver con los alcances de la edición del texto escolar y su nivel de circulación; es decir, si se utilizó realmente en las escuelas con un carácter amplio que garantizara su conocimiento y aplicación efectiva por parte de maestros y alumnos. Este aspecto también remite al número de ediciones y reimpressiones del texto escolar, ya que no podemos darle igual valor como fuente a una publicación que solo alcanzó una edición reducida de algunos cuantos ejemplares, ante otra de la cual se publicaron múltiples ediciones durante varias décadas¹⁴.
- B) Veracidad: En este paso se evaluó el grado de falsedad o certeza de la información contenida en el texto escolar en cuanto a su aplicación o no. Es decir, se cotejaron los contenidos curriculares allí presentes con lo que realmente se llevó a cabo en la clase (currículum real). Para ello fue indispensable comparar la información del texto escolar con otros tipos de fuente, para establecer si podían considerarse como la expresión del programa educativo vigente en esa época.
- C) Tipología: Durante la fase heurística procedimos a identificar los géneros didácticos de los textos escolares utilizados en la investigación para establecer una tipología de los mismos, ya que, de acuerdo con el género didáctico al que pertenecen, estos presentan determinada textualidad, estructura curricular y unos contenidos pedagógicos y formas discursivas que le confieren a los textos escolares un carácter diferencial.
- D) Objetividad: A pesar de que actualmente se reconoce el grado de subjetividad que tiene toda investigación histórica, el historiador de la educación, como los demás historiadores, no debe renunciar a construir un discurso histórico con pretensiones de veracidad y objetividad (aunque ello solo sea momentáneo). Para ello debimos identificar y analizar la carga de subjetividad del texto escolar como fuente, en la

¹⁴ Un ejemplo de ello es el *Manual de Urbanidad* de Carreño, el cual todavía hoy, después de 150 años de haber aparecido, es reimpreso y utilizado en algunas escuelas de Colombia.

medida en que pueden contener datos o información inexacta o incorrecta, pero válidos para áreas del saber como la historia, la geografía o las ciencias naturales. Ello implicó la necesaria confrontación de los conocimientos allí contenidos.

- E) Adecuación: El historiador de la educación o de la cultura debe tener claro que no puede pedirle al documento más de lo que este puede darle; también debe tener en cuenta que no debe apegarse a la literalidad del texto escolar. Ello lo puede llevar a transitar por las fronteras del anacronismo al prescindir del contexto en el cual el documento tuvo origen. Por tal razón, se tuvo muy presente la historicidad de los manuales utilizados.
- F) Autoría: Fue necesario identificar a los autores del texto escolar para adentrarse en la biografía de los mismos y determinar así su formación, ideas pedagógicas aplicadas, y las tendencias políticas e ideológicas profesadas por estos. Ello implicó, además, acercarse a las razones de su publicación, si fue por encargo o no y establecer también la editorial que lo publicó.
- G) Suficiencia: Al texto escolar no lo consideramos como la única fuente factible de ser utilizada; por lo tanto, fue necesario respetar la norma del uso cruzado de las fuentes históricas con información documental de distinta procedencia. Esto garantizó un resultado mucho más fehaciente y nos acercó a una historia mucho más profunda, a un mejor conocimiento y comprensión de los procesos educativos a través de la historia.

Con la aplicación de los anteriores procedimientos metodológicos y otros provenientes de la teoría del texto, de la semiótica y del estudio de las representaciones sociales, el aprovechamiento de los textos escolares resultó mucho más consistente. Estos nos informaron mejor sobre la cultura escolar, de los procesos y conflictos de carácter curricular, de las ideologías y representaciones políticas, de las corrientes pedagógicas utilizadas, y también de muchos otros aspectos de la historia de la educación y de la cultura que pretendimos abordar.

4.3. Tercera fase: Clasificación, análisis y catalogación de manuales.

Luego de la fase de ubicación, identificación, inventario y recolección de los manuales escolares de historia, geografía, urbanidad, cívica y moral, estos fueron procesados y clasificados. Este procedimiento se realizó basado en enfoques heurísticos, bibliotecológicos y de manejo documental que nos permitieron establecer las tipologías de los libros y los géneros textuales y didácticos de los manuales previamente ubicados.

Se procedió entonces a analizar heurísticamente el material documental, especialmente el relacionado con la legislación educativa, programas de estudio, discursos sobre la materia, representaciones políticas sobre la nación, patria y ciudadanía. Estas fuentes documentales se sometieron a un proceso de crítica, descripción e interpretación que permitió identificar las respuestas y probables explicaciones a los interrogantes planteados en la investigación.

4.4. Cuarta fase: Estudio Bibliográfico.

En esta fase se estudiaron las principales características bibliográficas de los manuales más representativos para el período y áreas analizadas. En tal sentido, en esta etapa se establecieron los siguientes aspectos de los manuales previamente identificados y valorados: autoría y calidad de autor, adscripción y procedencia ideológica, política y pedagógica de los autores; origen nacional o extranjeros de los autores; títulos y temas más abordados, cronología (época de publicación y reedición) y producción anual; lugares de producción y editoriales; niveles y público al que va dirigido; características físicas y estilos editoriales; alcances, de distribución, circulación y uso. Cada una de estos aspectos se analizaron y procesaron cualitativamente para identificar indicadores bibliográficos de los manuales escolares de formación cívica y de ciencias sociales que circularon en el Caribe colombiano durante esa época.

4.5. Quinta fase: Procesamiento e interpretación de la información, redacción de los resultados de la investigación

Junto con el proceso de análisis de manuales, su clasificación y estudio heurístico y bibliográfico, se procesó la información contenida en estos con el fin de redactar los

resultados de la investigación, los cuales se organizaron en capítulos coherentes con el tema de estudio.

Durante esta etapa, el diálogo con el tutor y los pares académicos resultó fructífero, lo cual permitió consolidar los soportes conceptuales y comparativos de la investigación.

5. Opciones teóricas y conceptuales

Esta investigación fue abordada a partir de algunos presupuestos teóricos y conceptuales planteados por corrientes historiográficas, antropológicas, educativas y pedagógicas que nos permitieron estudiar en investigaciones similares, y que a pesar de incorporar planteamientos de otras ciencias sociales presentan fundamentalmente un carácter histórico.

Para realizar esta investigación, partimos de elementos conceptuales y teóricos relacionados con el papel que juega hoy la historia de la educación dentro de la disciplina histórica, así como con el desarrollo y avances de la historia del currículum y del texto escolar como objeto de estudio dentro de la historia de la educación. Cada uno de estos elementos, junto con las categorías de análisis que abordamos, constituyeron la base conceptual de la investigación.

5.1. La historia de la Educación: Estado del arte.

Durante los últimos tres decenios del siglo XX, presenciamos lo que algunos llaman “crisis de la historia”, la cual, al iniciarse el siglo XXI, parece no estar aún superada. Ella hace parte de una crisis ideológica, política, epistemológica y de valores¹⁵ mucho más general que afecta a las ciencias sociales y humanas en su conjunto, la cual tiene su máxima expresión en la pérdida o rompimiento con los grandes paradigmas que orientaban el ejercicio de la investigación en estas disciplinas, como en efecto sucedió con los paradigmas economicista, marxista, determinista y estructuralista. Esta crisis de las ciencias sociales y de la historia en particular, fue reconocida por la misma *Annales*, la cual en un editorial de 1988 planteó: “*Hoy los tiempos parecen llenos de*

¹⁵ BARROS, Carlos, “Hacia un nuevo paradigma historiográfico”, En: *Historia Caribe*, Volumen II, No. 5, Barranquilla 2000, pp 7-20.

incertidumbre. La reclasificación de las disciplinas transforma el paisaje científico, vuelve a cuestionar las preeminencias establecidas, afecta las vías tradicionales por las cuales circulaba la innovación. Los paradigmas dominantes, que buscaron en los marxismos o en los estructuralismos, así como en los usos confiados de la cuantificación, pierden sus capacidades estructurantes. La historia, que había establecido una buena parte de su dinamismo en una ambición federativa, no se ha salvado de esta crisis general de las ciencias sociales."¹⁶

La crisis de la historia, reconocida además por otras publicaciones y trabajos de reflexión teórica e historiográfica¹⁷, no se puede considerar como un estancamiento o retroceso que ha dado al traste con la disciplina de Clío. Por el contrario, esta situación ha llevado a revisar y replantear los llamados nuevos paradigmas historiográficos, como una prueba más de que la historia no es una ciencia totalmente acabada, ya que como lo planteó Pierre Vilar, ella se construye día a día, se reelabora, gira, retorna y busca nuevos rumbos en correspondencia con el medio social y el tiempo en que se desenvuelve.¹⁸

Diversas reflexiones en torno a la llamada crisis de la historia han permitido revisar, obviar e incorporar nuevos temas de estudio a través de los cuales no sólo se pretende historiar las estructuras y los mecanismos que rigen las relaciones sociales, sino también -mencionando apenas algunos- las representaciones y las racionalidades tanto individuales como colectivas, las sociabilidades, el ejercicio del poder, las prácticas culturales, los espacios urbanos, los procesos educativos y la construcción de saberes, entre otros.

Simultáneamente con la aparición de nuevos temas, se han venido replanteado los métodos y los procedimientos de investigación¹⁹, con lo cual se pretende alcanzar la

¹⁶ Citado por CHARTIER, Roger, "La Historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas", En: *La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Universidad Complutense, 1996. p-19.

¹⁷ Al respecto véase: DOSSE, Francois, *La historia en migajas*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnanim, 1989. IGGESRS, Georges, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Madrid, Idea, 1998, pp, 50-59.

¹⁸ Un trabajo que resulta de gran utilidad para abordar la problemática de la historia hoy es: NOIREL, Gerar, *Sobre la Crisis de la Historia*, Valencia, Frónesis Cátedra, 1997.

¹⁹ Al respecto hay que tener en cuenta que esta renovación se viene desarrollando en un medio en el cuál la herencia de los métodos positivistas decimonónicos aún mantiene una fuerte presencia, tal como lo reconocen varios historiadores, quienes al referirse a ellos hablan del "giro positivista". Sobre este

ansiada interdisciplinariedad. Al mismo tiempo, se han ampliado las fuentes, que hoy no solamente se refieren a los clásicos documentos manuscritos; ante los nuevos temas es necesario contar con otros tipos de fuentes, a las cuales ya no sólo se les considera documentos de información sino como productos y artefactos culturales portadores de un imaginario, de unos códigos y de unas representaciones de los individuos y de las sociedades que le dieron forma.

Al respecto la historia de la educación, como parte de la historia general o historia total, no ha sido ajena a este proceso. Ella ha incorporado, aunque tardíamente, la discusión historiográfica y teórica contemporánea, ha empezado a repensarse, ha redefinido su objeto de estudio, ampliado su espectro temático, utilizado nuevas fuentes para responder a los nuevos tópicos que deben abordar para construir un sustento teórico mucho más profundo y denso que explicita los procesos educativos que han tenido lugar en las sociedades a través del tiempo. En efecto, los historiadores de la educación, a pesar de la indiferencia de algunos que continúan con la tendencia pedagogizante, han asumido el reto que actualmente les impone el ejercicio histórico. Se trata entonces, a pesar de que trabajamos desde un ángulo de la observación histórica, de construir un diálogo con la historia en su conjunto, aportar a la consolidación de la historia total, ya que los historiadores de la educación no pueden refugiarse en su “parcela” sin tener en cuenta que su objeto de estudio hace parte de procesos sociales mucho más amplios y complejos que necesariamente se articulan; es decir, son interdependientes. Por ello, la historia de la educación no puede abordarse de manera aislada, ya que se trata de lograr que desde ella se realicen análisis y estudios sobre las prácticas educativas, los saberes y la cultura escolar en general. Trabajos que deben estar orientados al acercamiento y comprensión de la historia de los hombres y las sociedades en su conjunto. Lo anterior resulta fundamental para explicar y entender la realidad actual de países como Colombia, lo cual sólo puede darse si poseemos suficiente conocimiento histórico sobre la misma.

Lo propuesto anteriormente reafirma que la historia de la educación presenta un compromiso con la disciplina histórica, una obligación que no culmina con develar nuevos conocimientos sobre los procesos educativos aplicados en las sociedades a

particular véase: BARROS, Carlos, “El Retorno de la Historia”, En: *Actas del II Congreso Internacional Historia a Debate*, Santiago de Compostela, 2000, Tomo I, pp. 153-173.

través del tiempo. Debe, además, contribuir y hacer parte integral de los diálogos en torno al ejercicio de la historiografía. De esta manera garantiza tanto su fortalecimiento disciplinar como la profundidad y mejores resultados en los trabajos empíricos que se realicen²⁰.

Pero, ¿cuál es el lugar que hoy ocupa la historia de la educación dentro de la disciplina histórica? ¿Qué grado de aceptación y reconocimiento tiene entre los historiadores? ¿Cuál ha sido su desarrollo en los últimos tiempos? ¿Qué nuevos rumbos ha tomado y cuáles son los principales problemas teóricos que aún afronta? Estos interrogantes nos ofrecen la oportunidad de continuar reflexionando sobre la disciplina que orienta nuestro trabajo.

Antes de dar respuesta a los anteriores interrogantes es necesario aclarar que la historia de la educación, desde sus inicios, debió cargar con el peso que le impuso la pedagogía. De hecho, ello limitó su margen de acción y retrasó por cierto tiempo las posibilidades de desarrollo como una disciplina capaz de trascender la descripción del pensamiento y del discurso pedagógico.²¹ Esta circunstancia, unida al hecho de que desde sus inicios, la historia de la educación estuvo estrechamente ligada a la filosofía, a la Iglesia y a lecturas relacionadas con el pensamiento y el desarrollo ideológicos incidieron para que quienes se ocuparan en primera instancia de ella fueran precisamente filósofos, clérigos y pedagogos. Ellos terminarían por imprimirle una marcada tendencia teoricista a través de la cual se pretendía legitimar el papel formador y de orientación moral de la Iglesia antes que ocuparse del hecho educativo y su relación con el entorno social, lo que de paso limitaría, durante cierto tiempo, cualquier reflexión producto de la investigación empírica.

Esta situación cambió en cierta forma con la aproximación a las nuevas tendencias historiográficas (años 60, 70 y especialmente en los 80), que reivindicaban lo social como el objeto principal de la historia. Ello implicó que se considerara el hecho

²⁰ Un ejemplo de esta reflexión lo constituyen algunas publicaciones, entre las que destacamos: FERRAZ LORENZO, Manuel. *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005. BENITO ESCOLANO, Agustín, "La historia de la educación después de la posmodernidad", En: RUIZ BERRIO, Julio, *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp 297-323.

²¹ Un ejemplo más contemporáneo de esta tendencia lo constituye el trabajo de: ABBAGNANO y VISALBERGHI, *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1957.

educativo en relación con la sociedad; es decir, como un hecho social más que no podía abordarse aisladamente ni de manera romántica.²² Esto permitió ampliar el objeto de estudio de la historia de la educación y al mismo tiempo repensar el papel de la disciplina para trascender el discurso pedagógico.

Este cambio de rumbo de la historia de la educación y su aproximación a la disciplina histórica se debió, de acuerdo con los planteamientos de Tiana Ferrer, a que “*un número creciente de historiadores profesionales se interesó por los fenómenos educativos*” [así como al hecho de que] “*los historiadores de la educación volvieron su vista hacia los avances registrados en la ciencia histórica como orientación para su trabajo investigador. La consecuencia de este doble movimiento de aproximación fue la influencia de los nuevos planteamientos historiográficos sobre la específica historiografía educativa.*”²³

Después de ese primer giro, la historia de la educación pasó a ser considerada como una historia sectorial de un proceso social que se interrelacionaba con lo económico, lo político y lo cultural.²⁴ Era la encargada de analizar y describir las prácticas educativas en el tiempo; una historia aplicada a los fenómenos educativos y al contexto en el cual éstos se desarrollaban. La misma ya no podía verse como una isla desarticulada de la realidad histórica. Debía ocuparse, tal como lo afirmó Frijhoff, de manera preferencial de las mutaciones, de los cambios y de las permanencias de las políticas educativas, así como de las diversas tendencias y prácticas educativas y pedagógicas que se presentaban en un espacio y un tiempo escolar y educativo que hacen parte de tiempos y espacios sociales específicos que a la vez se interrelacionan con la marcha de la economía, con el edificio social y sus respectivas jerarquías y sus valores en perpetua mutación, con la práctica política y administrativa, la vida cultural, las ideologías, el

²² VIÑAO FRAGO, Antonio, “Por una historia de la cultura escolar; enfoques, cuestiones, fuentes” En: *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Universidad del Valladolid, 1998, pp. 167-183.

²³ TIANA FERRER, Alejandro, *La investigación histórica educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988, p. 49.

²⁴ Lo cultural se encuentra estrechamente ligado con la historia de la educación, pues esta última no se puede describir y mucho menos entender sin el referente cultural al que pertenece, es decir, hay que considerar lo educativo como un campo o espacio de prácticas culturales que la caracterizan y definen en cada época.

inconsciente colectivo, las estructuras mentales. Es decir, las llamadas representaciones o imaginarios²⁵.

Estos nuevos postulados han permitido reorientar la historia de la educación, involucrarla mucho más con la discusión historiográfica general, con el ejercicio metodológico y la práctica investigativa de carácter histórico, al punto que actualmente se considera como una ciencia histórica y como tal, debe cumplir con las reglas de la disciplina. Es decir, debe ser preferentemente construida (ejercida) por historiadores de formación y no solamente por pedagogos o maestros, ya que son los historiadores (sin que ello signifique desconocer la necesidad del dialogo interdisciplinario) quienes, por sus competencias, pueden estar más atentos a los cambios y transformaciones generadas en la sociedad por las políticas educativas, en la cultura escolar, así como también hacer seguimiento y analizar los conflictos generados por estos procesos históricos. Es obvio que el historiador que se dedique a la historia de la educación debe poseer una idea clara de la educación y la pedagogía, que le permita valerse de un marco referencial y conceptual de gran utilidad a la hora de realizar su trabajo histórico.²⁶

En los tiempos actuales, la historia de la educación ha empezado a ocupar un importante lugar dentro de los estudios históricos y la reflexión historiográfica en general.²⁷ Si bien es cierto que la investigación realizada desde esta perspectiva gira en torno a un sector de la sociedad, como en efecto son los procesos de la educación o las prácticas de enseñanza, lo cual se hace dentro de las respectivas limitaciones en cuanto a su objeto, su tiempo y su extensión, presenta a su vez, como telón de fondo, un

²⁵ En efecto, tal como lo plantean algunos autores como M. CABRERA (2005), hoy estamos ante una nueva redefinición del objeto de la investigación histórica en general, de la cual la historia de la educación no escapa, pues se hace necesario avanzar en la reconstrucción de una mediación con los imaginarios sociales o categorías mentales a partir de las cuales actúan, piensan y desarrollan los individuos el asunto educativo.

²⁶ VIÑAO FRAGO, Antonio. “De la importancia y utilidad de la historia de la educación. (o la responsabilidad moral del historiador)”, En: DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio. *La investigación histórica educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, p 38.

²⁷ Algunos de los trabajos que tienen como objeto central la discusión historiográfica sobre la educación son los de POPKEWITZ, THOMAS, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción. En: POPKEWITZ, Thomas, et.al, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003, pp. 15-58. NOVOA, Antonio. “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación”. En: POPKEWITZ, THOMAS, et.al, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003, pp61-84.

planteamiento histórico más amplio. Es decir, cada vez más en los trabajos efectuados se pretende captar una especie de cosmos de fuerzas influyentes e interdependencias dentro del cual se lleva a cabo todo proceso escolar y educativo. Es una muestra de cómo ésta se involucra y se integra más al conjunto de las disciplinas históricas, lo cual no significa que haya dejado de cumplir una función importante dentro de la formación de docentes. Lo seguirá haciendo aunque ya no como subsidiaria de la pedagogía.

Si reconocemos que la historia de la educación se integra cada vez más a la historiografía general, ello implica que debe estar más atenta para captar las influencias provenientes de las discusiones teóricas planteadas en los últimos decenios en relación con los postulados metodológicos y conceptuales de la historia como disciplina científica. Su participación en estas discusiones, así como la asimilación de las nuevas formas de hacer historia y las contribuciones que pueda hacer al respecto, en última instancia le permitirá ganarse el reconocimiento y aceptación como parte de las disciplinas históricas.

Por otro lado su conversión de una historia tradicional del pensamiento pedagógico a una historia-problema que no solo se preocupe por el análisis y estudio del pasado educativo, sino que cumpla también con la función de pensarse a sí misma la configurará definitivamente como una disciplina histórica. Esto implica que quienes la practican deben revisar permanentemente los métodos utilizados, los conceptos y postulados de que se valen. También propiciar un diálogo entre el pasado y presente educativo, desde el cual se puedan formular las preguntas e inquietudes que guíen los nuevos estudios por realizar, los que precisamente van más allá de lo meramente pedagógico, pues se trata, tal como lo plantea Novoa (2003), de transitar hacia una historia de la educación que redescubra las experiencias educativas de la gente. Lo anterior significa que la “compresión de cómo las personas y los grupos de personas han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones en los individuos, cómo la experiencia de la escolarización presenta diferentes significados para diferentes personas”²⁸.

²⁸ NOVOA, A. Ob.Cit. p 65.

El reto del profesional de la historia de la educación consiste en estudiar y explicar, desde la perspectiva histórica, cómo se desarrolla en un sistema social el subsistema educativo, que le da origen y forma; de qué manera satisface las expectativas funcionales del modelo social en el cual se inserta, qué tipo de relación tiene con las estructuras económicas, políticas y culturales, tecnológicas, demográficas e ideológicas.²⁹

A lo largo de las dos últimas décadas, muchos trabajos han cumplido, o por lo menos han intentado cumplir, con ese cometido³⁰, autoproclamándose como el producto de una nueva historia de la educación, parafraseando así, aunque tardíamente, a las corrientes renovadoras y revisionistas de la historiografía general. Adicionalmente, el reconocimiento del contenido social en la historia de la educación y la utilización por la misma de los postulados y métodos historiográficos, le permitió avanzar considerablemente, incluso más de lo alcanzado en el periodo comprendido desde su nacimiento, a fines del siglo XVIII, hasta la publicación de los manuales clásicos de Agazzi y Abbagnano.

En efecto, el desarrollo de los estudios históricos en educación es un hecho ineludible. Sin embargo, como afirman algunos estudios historiográficos sobre el tema, estos se mantienen un tanto rezagados con respecto a los adelantos y tendencias de la historiografía en general, o sobre las modas que adopta de tiempo en tiempo la disciplina.

En un estudio realizado por el historiador Antonio Novoa y analizado posteriormente por Agustín Escolano Benito³¹, se insiste en que los temas privilegiados dentro de la investigación en historia de la educación tienen que ver más con el estudio de la escuela como tal que con los sistemas educativos. Lo anterior ha generado el aumento de estudios de carácter microhistórico, en los cuales empieza a privilegiarse el análisis de los actores, las prácticas de la cultura escolar, el análisis de los textos utilizados y del

²⁹ En este apartado seguimos los planteamientos expuestos por Escolano Benito, A, “La Historiografía educativa. Tendencias generales”, En: NOVOA FRAGO, Antonio, et.al. (Coordinador) *La investigación histórico educativa. Tendencias actuales*, Madrid, Ronsel, 1997, pp. 68-75.

³⁰ GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO J. TIANA FERRER, A. (Editores) *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE, 1994.

³¹ ESCOLANO BENITO, Agustín. “La historia de la educación después de la modernidad”, En: RUIZ BERRIO, Julio. *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 297-323.

currículum implantado, la recepción de los discursos educativos, los imaginarios en torno a la educación, el estudio de las políticas educativas y su relaciones con el poder y la sociedad³².

Es necesario resaltar dentro de estas tendencias lo relacionado con la cultura escolar. Es un hecho que, aunque tímidamente, la historia de la educación actualmente se acerca también a la historia de la cultura. En efecto, buena parte de las investigaciones realizadas en historia de la educación parten del criterio de que la historia de la educación no puede reducirse a una mera cuantificación del número de escuelas, maestros y estudiantes, o a una simple descripción de los programas o de las prácticas pedagógicas. Se intenta buscar nuevas perspectivas, entre las cuales se destaca el de las representaciones culturales planteadas por las sociedades sobre la educación y la enseñanza. Por consiguiente, algunos estudios pretenden identificar y analizar el conjunto de significaciones presentes en los discursos y en las conductas asumidas individual o colectivamente, con respecto a las prácticas educativas.

Algunos trabajos, a partir del diálogo con otras formas de hacer historia, han adoptado el modelo teórico propuesto por Roger Chartier, quien para abordar la historia de la cultura utiliza el concepto de representación, entendida como un instrumento esencial de análisis cultural que nos permite “*ver una cosa ausente*”, o la “*exhibición de una presencia*”. Tal como lo anota Chartier, “*la representación muestra una ausencia, lo que supone una distinción entre lo que representa y lo que es representado, por otro lado la representación es la exhibición de una presencia, la presentación pública de una cosa o de una persona*”³³. Esta visión posibilita, entre otras cosas, identificar las múltiples formas a través de las cuales los distintos sectores de la sociedad, y algunos actores sociales en particular, construyeron su discurso en torno a la educación y las formas de recepción de la misma. Es decir, se observa la educación a partir de los significados que los propios actores sociales y políticos le otorgaron a través en un tiempo y en un espacio dado.

³² Un trabajo que sugiere nuevos temas en la historia de la educación resulta ser el de TIANA, A, “La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio”. En: FERRAZ, Manuel. *Repensar la historia...*, Op.Cit, 105-145.

³³ CHARTIER, Roger, “El Mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación”. Barcelona, Gedisa. 1996, pp. 35 y 46.

Esta forma de hacer historia de la educación basada en los fundamentos teóricos expuestos por Chartier, hace parte de llamadas tendencias emergentes que han reorientado o dado nuevos rumbos a esta disciplina que hoy se ocupa no solamente del frío dato estadístico y de las ideas pedagógicas, sino que aborda temas relacionados con la cultura escolar. Este es uno de los principales aspectos a tener en cuenta al abordar estudios históricos sobre la educación. Como lo afirma Chartier (1992): *“hoy es importante reconocer que la investigación histórica implica primero, una extensión de la indagación tradicional de la historia intelectual, para incluir las representaciones y creencias colectivas y, segundo, una afirmación de la imposibilidad de reducir las prácticas no discursivas a los discursos que se supone legitimizan, condenan, representan, controlan u organizan de diversas formas esas prácticas.”*³⁴

En consecuencia, de acuerdo con Chartier, la identificación, descripción y análisis de la experiencia educativa y la forma como se representa, nos permite acercarnos a un conocimiento mucho más completo y detallado de la forma como funcionó la educación en un espacio y en un tiempo específico, como es el caso que nos ocupa en este trabajo.

En la investigación realizada, partimos de la idea de que la cultura escolar está compuesta por el conjunto de teorías, principios o criterios, normas, representaciones y prácticas sedimentadas con el transcurrir del tiempo en el seno de las instituciones educativas.³⁵ La cultura escolar la constituyen los modos de pensar y actuar, las mentalidades y hábitos, que proporcionan estrategias, pautas y métodos para organizar y llevar a cabo el proceso educativo o la clase; de ella también hacen parte las formas de sociabilidad y los conflictos que se dan en torno a la escuela.³⁶

Tales formas de pensar y actuar se estructuran en los discursos y prácticas escolares. De estas últimas se vale la sociedad para instrumentalizar o hacer realidad sus ideales, sus representaciones sobre el tipo de educación que debe brindarse en la escuela o en otros espacios educativos no formales. Por lo tanto, son tales prácticas las que nos muestran

³⁴ Citado por NOVOA, A. Op.Cit. p. 64.

³⁵ DOMINIQUE, Julia, “La culture scolaire comme objet historique”, En: *Paedagogica Historica*, Series suplementarias, Vol. I, 1995, pp. 353-382.

³⁶ Un trabajo que da cuenta sobre los nuevos rumbos de la historia de la educación es: VIÑAO FRAGO, Antonio, “Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas y cuestiones”, En: AGUIRRE LORA, María (comp), *“Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos”*. México, FCE, 2001, pp. 140-164.

en particular las diversas experiencias históricas de las sociedades en torno a la educación, la cual en muchas ocasiones, se encuentra ante realidades que hacen que posean diferentes características en cada región y país, como producto de condicionantes históricos muy concretos que hacen necesario su estudio para entenderla y contribuir a la ampliación del conocimiento histórico de la educación, el cual va más allá de considerar el hecho educativo como algo tangencial y anecdótico.³⁷

Comprender el sentido e implicaciones de la cultura escolar, tanto en su teoría como en su práctica, lleva al entendimiento y un mejor acercamiento a las formas organizativas empíricas que adoptó la educación en una sociedad en particular. Por ello es importante estudiar esta temática para el caso de la región Caribe colombiana, lo que resulta de gran valor para la ampliación del conocimiento de la historia de la educación de nuestro país, para contribuir a la construcción de la historia total.

Al lado de estos temas se han desarrollado otros que han dado nuevos aires a la historia de la educación. Al mismo tiempo, son el resultado de los nuevos interrogantes y problemas teóricos planteados por los historiadores de la educación, quienes hoy se interrogan sobre el tiempo escolar, los espacios y arquitectura escolares, la formación e imaginarios docentes, conflictos por el poder al interior de la escuela, la infancia, la mujer, los nacionalismos y regionalismos, los grupos étnicos y culturales, las mentalidades, el cuerpo y la higiene, la disciplina, las pedagogías societarias, la prensa escolar, sociabilidades, legislación y normatividad, la tecnología utilizada en la enseñanza, los mecanismos de evaluación, manuales escolares y el currículum. Todos estos temas son el resultado de lo que FURET denomina “*las nuevas formas de curiosidad*”, las cuales se han visto multiplicadas al punto de que hoy se otorga historicidad a todas las manifestaciones de la superestructura y del individuo”³⁸

Esas nuevas tendencias que orientan la historia de la educación³⁹ plantean necesariamente un reto para quienes se dedican a este ejercicio investigativo. Ya no se trata de efectuar un simple relato o descripción sobre los hechos históricos que se

³⁷ MOLERO PINTADO, Antonio, “En Torno a la Cultura escolar como objeto histórico”, En: RUIZ BERRIO, Julio, Op.Cit. pp. 223-228.

³⁸ Citado por ESCOLANO BENITO, Agustín. Op.Cit. p. 314.

³⁹ Sobre este particular véase: VIÑAO, Antonio, “La historia de las disciplinas escolares”. En: *Historia de la Educación* No 25-2006, Universidad de Salamanca, p 243 y ss

revelan ante ellos; ahora sus preguntas, interpretaciones y reflexiones deben estar precedidas de conocimientos previos de distinto tipo, así como sustentadas en una fundamentación teórica y metodológica lo suficientemente sólida como para generar unos interrogantes capaces de propiciar un diálogo fluido entre su realidad actual con el pasado educativo y que precisamente poseen muchas de las claves de la problemática educativa y social que vivimos.

Por otra parte, los nuevos temas suponen la ampliación y uso de nuevas fuentes, junto con la reinterpretación de las ya tradicionales, las que, ante otros problemas e interrogantes, nos informarán y hablarán de aspectos y realidades históricas hasta ahora silenciadas o no invocadas por los historiadores de la educación quienes, para no quedarse rezagados ante los nuevos rumbos de la disciplina, deben consolidar su formación como historiadores, conocer las metodologías pertinentes, superar los parroquialismos parcelarios y entrar en un diálogo interdisciplinar que vaya más allá del mero discurso pedagógico que caracterizó por largo tiempo a esta historia que tiene mucho que contar, pero para ello necesita ser interrogada con mayor agudeza e imaginación.

5.2. Desarrollos y nuevas perspectivas de la Historia de la Educación. El caso de la historia del currículo

Como ya anotamos, los recientes desarrollos alcanzados por la historia de la educación han permitido el surgimiento y consolidación de nuevos temas de estudio de la realidad educativa. Entre ellos cabe destacar la llamada historia del currículum, que si bien es cierto tuvo sus orígenes en el siglo XIX a partir de los trabajos de Young, ha sido durante los últimos años cuando ha logrado posicionarse como una disciplina portadora de un mayor andamiaje teórico y conceptual que ha sentado las bases necesarias para adelantar diversos trabajos empíricos sobre la materia. La historia del currículum es hoy un filón en franco crecimiento, pues su necesaria relación con problemas del presente y la búsqueda de respuestas a los mismos, son un catalizador que le ha permitido convertirse en una temática de gran desarrollo en el campo de la investigación histórico educativa actual.

Hablar de historia del currículum lleva necesariamente a reflexionar sobre su significado como producto cultural construido por la sociedad en una época dada y con el propósito de formar un tipo de hombre que responda a las expectativas y necesidades del momento. No se trata de considerar el currículum y la educación en general desde una visión inmediateista, sino de observarlos en sus procesos de cambios y transformaciones a través del tiempo; es decir, desde una perspectiva histórica que nos permita establecer un diálogo entre el presente educativo y curricular y el pasado que hace las veces de los cimientos que lo soportan y que es necesario conocer y analizar⁴⁰. El propósito consiste en ampliar la visión del objeto de estudio y ubicarlos en un contexto que permita *“acercarnos a la comprensión genética de los procesos culturales y pedagógicos que han incidido en la configuración de los currículos y las formas de configuración de los mismos.”*⁴¹

Si queremos construir una historia general de la educación y de los sistemas escolares, es primordial, tal como lo afirma Ivor Goodson, ocuparnos del análisis de la historia del currículum escolar⁴². Esta nos ofrece diversos aspectos de los procesos educativos, ya que el mismo posee una historicidad que da cuenta, no sólo del dato, sino de los cambios y permanencias relativas a la cultura escolar, las prácticas pedagógicas, los textos escolares, los programas y planes de estudios, así como de las políticas educativas, los conflictos por el poder y de muchos otros aspectos relacionados con el currículum a lo largo del tiempo.

Adicionalmente, el análisis y estudio de la historia del currículo resulta de gran utilidad para los trabajos que se realizan actualmente en el campo curricular, ya que aportan una mirada histórica que permite trascender la visión inmediateista de la educación, la cual para ser mejor comprendida requiere de una lectura genealógica que nos acerque a lo que podríamos llamar una arqueología de la memoria curricular. Al ser explorada nos

⁴⁰ En el caso del currículum como de la educación en general, es necesario repensarlos desde la dimensión histórica. No solo con el propósito de quedarnos en la búsqueda angustiada en un pasado que nos debe las respuestas de cómo serán las cosas un hipotético futuro, sino más bien para poder comprender y sobre todo explicar la configuración de las prácticas y los discursos educativos y pedagógicos y cómo estos se incorporan al currículum vigente en los espacios escolares que estudiamos.

⁴¹ ESCOLANO BENITO, Agustín, “Memoria del currículum y formación de maestros”, En: ARGOS, Javier y EZQUERRA M^o Pilar. (Editores), *IV Jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas*, Santander, Universidad de Cantabria, 1999, p. 11.

⁴² En un reciente artículo ya citado, Antonio Viñao estudia el significado e impacto de los trabajos de Goodson y Chervel en España, país donde constituyeron la carta de presentación de la llamada historia de las disciplinas escolares como campo de investigación.

permitirá develar los silencios de la historia de la educación que comienzan a invocarse a la luz de los nuevos problemas e interrogantes de la investigación histórico-educativa. Al entrar en diálogo con los estudios curriculares, le aporta a éstos no sólo la perspectiva temporal e histórica, sino el sentido crítico y de flexibilidad social con que deben ser analizados estos procesos educativos enmarcados en una época y en una sociedad que se mueve, transforma, cambia y vive su propia dinámica en la que de una u otra forma ha estado involucrada la educación y por tanto el currículum⁴³.

Sobre estos aspectos han venido insistiendo algunos investigadores como Goodson, quien en sus trabajos nos muestra cómo la educación y sus contenidos no son atemporales y que los mismos interactúan con aspectos como la política, la sociedad y las ideologías. Este investigador insiste en que el currículum es una construcción histórica, por lo cual recomienda realizar una gestión de la memoria con respecto a este, al cual define además como “*un artefacto social concebido y creado para alcanzar objetivos humanos deliberados.*”

Desde esta perspectiva, se considera prudente resaltar el planteamiento de Goodson, pues si bien es cierto que él insiste en que el currículum es una construcción social, al mismo tiempo reconoce que éste se encuentra lejos de ser ingenuo y más bien es intencional. Por ello, reitera que el currículum es producto de una creación deliberada que tiene como función lograr algo o impactar en el comportamiento de una generación, lo que de hecho reconoce que el currículum es en la práctica una “tradicción inventada” de la que se puede valer un Estado, gobierno o sectores de poder para construir o defender unos valores o ideologías nacionales que hacen parte de un proyecto político.⁴⁴ Este término lo retoma de Eric Hobsbawm, quien lo utiliza en sus estudios sobre la historia inglesa⁴⁵. Para Goodson “la construcción del currículum puede considerarse como un proceso de invención de la tradición [...] el currículum escrito es el supremo ejemplo de invención de la tradición: pero como toda tradición, no es algo

⁴³ Un trabajo que reitera la dimensión histórica de la educación, del currículo y del conocimiento es el de BURKE, Peter, *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona, Paidós, 2001

⁴⁴ Sobre el uso dado a la construcción de un currículum que difunda los valores de un proyecto político véase DEL POZO ANDRES, María del Mar, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva. 2000.

⁴⁵ Hobsbawm utiliza el término tradiciones inventadas para referirse al conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan incluir ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica de manera automática una continuidad con el pasado.

predeterminado ahora y para siempre; es una herencia que hay que defender y en las que las definiciones deben construirse y reconstruirse con el tiempo. Dicho de forma sencilla, si los teóricos del currículum, los historiadores y los sociólogos de la educación ignoran sustancialmente la historia y la construcción social del currículum, resulta más fácil la mistificación y la reproducción de la forma y contenido del currículum tradicional.”⁴⁶

En efecto, el currículum no puede verse como una construcción cultural estática o inamovible, ya que en la práctica obedece a dinámicas sociales, políticas, educativas, axiológicas y económicas que lo van construyendo o redefiniendo día tras día por lo cual es necesario abordarlo como un proceso histórico que se transforma a través del tiempo.

A partir de estos planteamientos Goodson justifica la necesidad de historiar el currículum en la medida en que este presenta una continuidad en el tiempo. En efecto, el estudio del currículum sin abordar este aspecto puede caer en anacronismos o en inmediatismos al ignorar los cimientos sobre los cuales ha sido construido. Ello significa que para su estudio debe tenerse presente que hace parte de un contexto mucho más complejo, por lo cual no puede dejarse de lado el telón de fondo al cual pertenece y dentro del cual se ha desarrollado. Es decir, al ser una historia sectorial se relaciona o es interdependiente de otros procesos sociales que han tenido lugar en el tiempo y a los cuales no se les puede analizar aisladamente, como ocurre con la nación⁴⁷ y la ciudadanía.

De acuerdo con los planteamientos de Goodson⁴⁸, se podría afirmar que por las características de la historia del currículum, ésta, además de establecer una relación muy estrecha con la historia de la educación, se acerca también a la historia cultural, ya que da cuenta de una práctica de unas representaciones que en torno al currículum se

⁴⁶ GOODSON, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación Español*, No. 295, 1991, p 16.

⁴⁷ Un trabajo que constituye un buen modelo para estudiar el currículum y su relación con lo nacional es: DEL POZO ANDRES, María del Mar, *Currículo e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1938)*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

⁴⁸ Un trabajo que se ocupa de la obra de Ivor F Goodson es el ya citado de Antonio Viñao en el cual efectúa un recorrido por los conceptos y categorías, así como por las formas metodológicas con que este autor analiza el currículum y las disciplinas escolares.

han formado los individuos, grupos y sectores sociales, quienes a partir de su utillaje intelectual y mental lo interpretan y pretenden aplicarlo de formas diferentes. Lo anterior significa construir unas relaciones de distinto tipo con el currículum escolar, de lo cual la historia debe dar cuenta sin quedarse solamente en las descripciones generales o en la presentación de los discursos generados sobre la temática. Se intenta estructurar una historia crítica, de análisis e interpretación, que al mismo tiempo permita dar respuesta a los múltiples interrogantes de la realidad pretérita y de la actual.

Una realidad pertinente para nuestro estudio, debe ser concreta y no ambigua, ya que no se puede seguir con la pretensión de quedarnos en las generalidades o en la datación de las ideas pedagógicas y educativas con respecto al currículum, o mirar solamente los postulados conceptuales que lo soportan (o que lo pretenden construir como discurso). Tal como lo reconocen Goodson, Chervel y Englund, es ya hora – y ello lo exige todo trabajo de historia- de efectuar estudios concretos. Para Goodson “la investigación y la teoría curriculares deben empezar por investigar de que modo se construye hoy el currículum y cómo lo aplican luego los docentes de acuerdo a sus circunstancias”⁴⁹. Es decir, estudios empíricos que nos permitan identificar y dar respuesta a los interrogantes planteados, antes que construir explicaciones teóricas generales con muy poca relación con la realidad histórica, que muchas veces está muy distante de los postulados y de los discursos y representaciones que frecuentemente seducen a los pedagogos y que los lleva en ocasiones a caer en generalidades y dar por sentado lo “aparentemente cierto” presente en los textos y discursos en los que se basan los estudiosos de las ideas pedagógicas o especialistas en currículum. Ellos raramente las cotejan con las realidades particulares que han tenido lugar en la escuela y que han moldeado la cultura escolar, aspectos en los cuales el historiador de la educación y el currículum deben centrar su atención.

En efecto, como afirmó en su momento Frijhoff: “*Felizmente este ya no es el tiempo en que se podía impunemente escribir la historia de la educación [y del currículum agregaríamos] como si se tratase de las ideas exclusivamente pedagógicas aunque estuviesen inteligentemente relacionadas con la evolución social, o de una historia de las escuelas vistas solamente desde el ámbito institucional. La marcha de la economía,*

⁴⁹ Citado por: VINA O, Antonio, Ob.Cit, p. 249.

el edificio social con sus jerarquías y valores en perpetua mutación, la práctica política y administrativa, la vida cultural, las ideologías, el inconsciente colectivo, las estructuras mentales, constituyen tantos factores globales que influyen, y a veces determinan, la política educativa como proyecto y como realización."⁵⁰ El planteamiento de Frijhoff tiene vigencia para los estudios curriculares que hoy se llevan a cabo, los cuales deben abordarse teniendo en cuenta su historicidad, así como el hecho de que el currículum es ante todo una construcción de orden social, político y cultural, razón por la cual el estudioso del tema debe tener en cuenta estos aspectos a la hora de abordar la investigación. Así mismo, en términos de Goodson, adentrarnos en el estudio del currículum nos acerca a otras perspectivas sobre la escolarización, tales como: cultura escolar, prácticas pedagógicas, textos escolares y sus contenidos, proceso escolar, niveles de escolaridad, formación de maestros, géneros didácticos y normatividad educativa entre otros. Todos ellos permiten avanzar en la tan ansiada construcción de una historia integral o total de la educación que en la práctica facilite el estudio y solución de los problemas actuales en el campo educativo y que tienen sus raíces históricas que no se pueden ignorar.

Desde esa perspectiva, es válido lo acotado por Goodson en la medida en que "El estudio histórico busca comprender cómo se han desarrollado el pensamiento y la acción en las circunstancias sociales del pasado. Al seguir ese desarrollo a través del tiempo, se obtienen comprensiones sobre cómo se han afrontado esas circunstancias que experimentamos como realidad contemporánea, y se han construido y reconstruido con el tiempo".⁵¹

Hoy, la comunidad académica reconoce la historicidad y la construcción social del currículum, a pesar de que aún existen quienes, fungiendo de investigadores del currículum ignoran ex profeso la existencia de un pasado sobre el cual se han construido las prácticas educativas. Esta postura los lleva a realizar trabajos llenos de generalidades que distan mucho de un análisis científico verídico; realidad a la cual difícilmente acceden si continúan realizando trabajos basados sólo en la lectura de libros referentes a

⁵⁰ Citado por OSSENBACH, Gabriela, *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional. (1870-1900) El caso del Ecuador*, Tesis de Doctorado, UNED, 1988. p 2.

⁵¹ GOODSON, Ivor. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 1995, p 25.

teorías pedagógicas y curriculares, que escasamente son confrontados con nuestra realidad histórica educativa.

Para adentrarnos en la búsqueda de la realidad escolar, es necesario utilizar fuentes primarias, que representen las huellas, los vestigios y las ruinas de un pasado que si bien es cierto no podemos reconstruir en su totalidad, nos brinda algunas claves para entender la problemática educativa y curricular actual.

Con lo anterior no se pretende desconocer la importancia de las consideraciones teóricas en la investigación, la cual, a fin de cuentas, fortalece cualquier trabajo sobre la temática en referencia. Pero se considera que el abuso en la postulación de principios teóricos puede conducir eventualmente a generalizaciones excesivas que caen muchas veces en obviedades y dan por sentado que algunas de estas consideraciones conceptuales y teóricas deben ser tomadas como ciertas en todos los casos, sin tener en cuenta las características particulares en medio de las cuales se aplicaron o intentaron aplicarse los componentes curriculares o las tendencias pedagógicas. Un caso que ilustra lo anterior son los trabajos que se continúan realizando, asumiendo que la historia de la educación no es sino algo subalterno o una disciplina subsidiaria de la filosofía, tal como ocurre con los “seguidores” de Foucault, quienes consideran que en los muy respetados planteamientos expuestos por este pensador en la *Arqueología del Saber* o en *Vigilar y Castiga*, por mencionar solo dos, está develado y trazado el camino sobre el tema. Por lo tanto intenta acomodar estos postulados a las realidades encontradas, con lo cual no se desciende del nivel especulativo para intentar analizar las complejas peculiaridades que ha tenido la educación y en especial el currículum a lo largo de la historia de cada país o región.

En efecto, el reto de los historiadores de la educación consiste en trascender el análisis de las prácticas pedagógicas, de la pedagogía misma, para adentrarse en la relación existente entre la educación y la sociedad, la política⁵², el poder, los imaginarios, la vida cotidiana y la economía, entre otros. Si se va más allá de las meras posturas filosóficas – válidas más bien para la llamada filosofía de la educación- seguramente se podrá

⁵² Un artículo que da cuenta de la importancia de relacionar lo educativo con lo político y en especial con la cultura política es: FERNANDEZ SORIA, Juan, “La Nueva historia política de la educación”. En: *Revista Historia de la Educación* No 25-2006, p 72.

proporcionar una base pragmática y real capaz de reafirmar o desvirtuar el discurso un tanto etéreo que todavía enarbolan algunos pedagogos, quienes en sus recurrentes intervenciones sobre el particular enumeran, haciendo gala de su extraordinaria memoria, un largo listado de tendencias o escuelas pedagógicas que, según ellos, debieron haberse aplicado en cada país o región.

Este tipo de prácticas aún se encuentran en algunos de los trabajos realizados en Colombia. Un ejemplo son algunos autores quienes, al referirse a los diferentes pensamientos pedagógicos que llegaron a nuestro país en el siglo XIX, dan por cierto -a partir de la legislación y el discurso pedagógico presente en la época- que éstos fueron recibidos y aplicados al pie de la letra. Sin tener en cuenta que, antes de efectuar este tipo de aseveraciones es necesario, si se quiere ser riguroso y serio en la investigación histórica, confrontar la teoría o el discurso con la verdadera práctica educativa, la cual, en última instancia resulta compleja y diversa, por lo cual no se puede creer en su aparente uniformidad sin antes identificar las particularidades regionales y locales en medio de las cuales se dieron los procesos educativos estudiados.⁵³

Estos trabajos que no van más allá de las generalidades, llevan a pensar que la investigación en historia de la educación, y en el caso de la historia del currículum, no puede dejarse solo al libre albedrío de los pedagogos o especialistas cuya formación fundamental sea en currículum o saber pedagógico. A diferencia de las consideraciones de Barry Franklin⁵⁴ -cuyo trabajo se refiere a la realidad norteamericana-, se asume que los estudios en historia del currículum deben ser realizados preferiblemente por historiadores de la educación, quienes, a partir de una sólida formación histórica, podrían identificar los procesos de cambio o continuidad, así como los conflictos y las negociaciones que se han dado en la sociedad a través del tiempo con respecto al currículum escolar. Este análisis no puede limitarse a los pedagogos o profesionales del currículum, justificando para ello el aparente desconocimiento del historiador en torno al currículum, lo que puede ser obviado por el estudio y conocimientos previos que este debe poseer antes de iniciar una investigación. Es decir, no debe dejar de lado

⁵³Un Ejemplo de este tipo de generalidades las encontramos en: BAEZ OSORIO, Miryan, "Pedagogía pesstalozziana en las escuelas normales colombianas". En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Tunja, Shela, 2000. pp. 123-130.

⁵⁴ Citadas por GOODSON, Ivor. Op.Cit, p. 22.

la tan necesaria -aunque discutida- erudición que debe poseer un historiador con respecto al tema por historiar.

Aceptar el planteamiento de Franklin para los estudios en historia de la educación e historia del currículum, para el caso iberoamericano y en especial para el caso colombiano, sería tanto como afirmar que las historias especializadas o sectoriales deben ser realizadas por sus protagonistas.

Sin embargo, se considera que el procedimiento adecuado para alcanzar buenos resultados en estos trabajos debe aplicarse por medio de investigaciones en las cuales confluyan diversos saberes y formaciones. Es decir, a través de la llamada *inter-multidisciplinariedad*, como la indicada para ampliar el horizonte de estudio, ya que no se puede mantener el criterio de que la historia de la educación y el currículum son un dominio de los pedagogos y los especialistas en esta materia. Debe darse paso al carácter historiográfico inherente a este objeto de estudio, lo cual no significa que se debe dejar de lado los aportes y análisis desde la perspectiva curricular, educativa o pedagógica. Estos deben estar presentes, pero trascendiendo la visión inmediatista y anacrónica de abordar el estudio del currículum de manera estática, atemporal y aislada de las circunstancias sociales y de la época que le dieron forma.

5.3. El texto escolar: objeto de estudio y fuente para la investigación histórico-educativa

El desarrollo observado en los últimos tiempos en la historia del currículum y de la educación en general no ha sido ajeno a algunas tendencias historiográficas que de cierta manera han ejercido una influencia sobre los trabajos realizados desde esta temática relacionada estrechamente con la historia de la educación. Prueba de ello es la incorporación del texto escolar como objeto de estudio de la historia de la educación y del currículum, el cual no solo se utiliza como fuente válida para el estudio de los procesos curriculares, sino que, al igual que lo ha hecho la nueva historia cultural⁵⁵ para el caso del libro, lo ha convertido en centro de análisis e investigación. Acercarse a la historia de los textos y libros escolares resulta, además de novedoso e interesante,

⁵⁵ Al respecto véase: BURKE, Peter, *Formas de historia cultural*, Madrid, Alianza, 2001.

fundamental para poder avanzar en la historia social de la educación y del currículum. La historia de los libros, considerada también uno de los dominios mayores de la historia cultural,⁵⁶ es en la práctica la historia de diversas actividades humanas donde sobresalen la lectura y la escritura. Estas se constituyen en un ejercicio a través del cual se forjan opiniones y se vehiculan proyectos políticos, educativos y se difunden ideologías. Todo esto convierte a los textos escolares en fuente obligada para construir una historia más confiable de la educación y de los procesos curriculares.

El libro escolar⁵⁷, además de permitir historiar procesos de carácter educativo y curricular resulta de gran valor para identificar rupturas y cambios en la sociedad en la cual estos se editan y utilizan. Tal como lo afirman algunos autores: “la alfabetización como la propia escolarización ha constituido, y constituye, un eficaz instrumento de control social, adoctrinamiento, moralización y disciplina de sus destinatarios, no es menos cierto que el acceso al medio escrito también ha generado unas posibilidades de autonomía personal y unas expectativas de promoción social, inexistentes en la sociedad o individuos analfabetos”⁵⁸.

Para historiadores como Escolano (2006), en los últimos años el libro, en especial el de uso escolar, se ha convertido en una fuente vital para adentrarnos en las características y en las especificidades del mundo educativo con su diversidad de prácticas de orden discursivo, sociopolítico, modos de sociabilidad y de transferencia del conocimiento que de cierta manera se ven reflejados en los textos utilizados por el maestro durante su práctica educativa⁵⁹.

Dado el papel que el libro escolar, como sintetizador de la cultura escolar (Escolano, 2006), ha jugado en nuestras sociedades es necesario su estudio y valoración como objeto histórico. Por ello, en este apartado se pretende analizar brevemente la

⁵⁶ “Entrevista a Roger Chartier, realizada por Noemí Golman y Oscar Terán”, reproducida en: *Historia Caribe*, No 5, Barranquilla, 2000, pp. 133-139

⁵⁷ El libro escolar es también entendido y estudiado a partir de lo que algunos investigadores han llamado el *currículum editado*, el cual constituye pieza clave en el proceso de configuración de la cultura escolar. Aspectos estos desarrollados en: ESCOLANO, Agustín, (ed), *Currículo editado y sociedad del conocimiento, Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia, Tirant lo blanch, 2006.

⁵⁸ BENSO CALVO, Carmen, “El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo”. En: *Sarmiento. Anuario Gallego de Historia da Educación*, Vigo, Universidades de Vigo, Santiago de Compostela y da Coruña, 1997, pp.78-79.

⁵⁹ ESCOLANO, Agustín, Op.Cit p 14

importancia de la historia del texto escolar, su validez y uso como fuente para el estudio de la historia de la educación.

En efecto, como lo demuestra la proliferación de estudios realizados desde distintas ópticas sobre los manuales escolares en la historia, éstos se han convertido en un nuevo campo de conocimiento⁶⁰ que ha permitido reconocer su valor e importancia de un material que si bien es cierto estuvo originalmente destinado a ser utilizado en las escuelas, ha logrado influir a lo largo de la historia sobre sectores de la sociedad en la cual circula. Por ello, este artefacto cultural, silenciado por muchos años, comienza a contarnos su historia, ya que, por sus mismas características, se convierte también en fuente obligada para quien pretenda interrogar el pasado educativo. Razón por la cual han surgido una serie de proyectos de carácter heurístico (Manes y Emmanuel) que buscan su identificación, catalogación en grandes centros bibliográficos y documentales que garanticen no solo su preservación como memoria histórico cultural sino que también faciliten su consulta y utilización por parte de los investigadores.⁶¹

Estos proyectos, al igual que otros, parten del reconocimiento del texto escolar como fuente de investigación⁶² de la historia de la educación y la cultura, pero así mismo reconocen la historicidad del texto escolar en la medida en que este da cuenta de los procesos educativos y escolares, especialmente en los siglos XIX y XX.

Es de anotar que el texto escolar, como todo libro, constituye un artefacto cultural; es decir, una construcción cultural como resultado de un contexto sociohistórico determinado. En la práctica hay que abordarlo no solo como un documento que nos brinda información sino también como un producto cultural que nos muestra los imaginarios y las representaciones de distinto orden presentes en los espacios y tiempos

⁶⁰ OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA Miguel, (Ed), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Ediciones UNED, 2001.

⁶¹ TIANA FERRER, Alejandro, "Investigando la historia de los Manuales Escolares", En: TIANA FERRER, Alejandro (Editor), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED. 2000. pp 17-44. TIANA FERRER, Alejandro, "El proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)", En: *Historia de la Educación*, No. 19, 2000, Universidad de Salamanca. OSSENBACH, Gabriela, "*La red Padre-Manes: una experiencia de integración de bases de datos y bibliotecas virtuales de manuales escolares europeos y latinoamericanos*", En: *Historia Caribe*, No 10, Barranquilla 2005, pp 135-143.

⁶² Un sugestivo modelo metodológico para el estudio de los libros de texto y el papel de estos como objetos de investigación es tratado por autores como: BORRE JOHNSEN, Egil, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996

donde tuvo su origen. Es por consiguiente para algunos investigadores como Stray (1993) un producto cultural compuesto que entrega una versión pedagógica rigurosa de un saber reconocido y al cual se le considera un híbrido ya que en él se entrecruza lo cultural, lo pedagógico, lo editorial y la sociedad, entre otros.⁶³

La importancia del texto escolar como objeto histórico va más allá de la idea de considerarlo solamente como facilitador de la labor educativa o como herramienta pedagógica. También se convierte en un artefacto ideológico y cultural. También, su estudio nos acerca a la mentalidad de una época, a las prácticas sociales y los métodos de enseñanza utilizados en la escuela, al mismo tiempo nos aproximan al conocimiento y análisis del currículo y las prácticas educativas. Hacen parte de un tiempo y espacio determinado, y no se les puede estudiar de manera aislada y descontextualizados del momento histórico del cual hacen parte. Ello nos llevaría a transitar por las fronteras del anacronismo, lo que debe ser evitado por los historiadores de la educación, ya que de lo contrario, se corre el riesgo de caer en la visión inmediateista y antihistórica en que han incurrido algunos pedagogos, quienes al ocuparse de textos escolares, se limitan solo a analizar los métodos o preceptos pedagógicos allí presentes y los contenidos curriculares del texto. Se olvidan que el texto escolar analizado es el producto de un grupo social y de una época concreta de la cual no se les puede aislar. Su complejidad, característica, contenidos y transformaciones son el producto de condiciones y circunstancias específicas que los hacen, a pesar de la aparente homogeneidad de algunos, diferentes para cada grupo social y para cada época.⁶⁴

El reconocimiento de la historicidad del texto escolar ha permitido ampliar el espectro y las investigaciones que sobre este artefacto cultural hoy se realizan. Ello ha posibilitado no solo su incorporación como objeto de estudio sino también su utilización como fuente para la historia de la educación y la cultura. El texto escolar hace parte de una realidad material al ser depositario de un contenido educativo de una época y de una sociedad concreta que lo utiliza para “transmitir a las jóvenes generaciones los saberes, las destrezas, cuya adquisición es juzgada, en un campo y en un momento dados, como

⁶³ Citado por: CARBONE, Graciela, *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, FCE, 2003, p 31.

⁶⁴ CHOPPIN, Alain, “Pasado y presente de los manuales escolares”, En: RUIZ BERRIO, Julio (Ed), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 112-117.

indispensable para la perpetuación de la sociedad.”⁶⁵ Adicionalmente, “el libro de texto sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización y hasta adoctrinamiento de la juventud.”⁶⁶

Esos elementos que lo caracterizan lo convierten en fuente valiosa para la historia de la educación. Ellos constituyen parte de la memoria de los procesos educativos; son en cierto modo un puente que permite al historiador construir un diálogo entre el pasado educativo y el presente⁶⁷. Los textos escolares son, en términos de Agustín Escolano, un espacio de memoria en el cual están presente muchos aspectos y contenidos de la cultura escolar. Hacen parte de las nuevas fuentes a las cuales se hace necesario acudir para avanzar en la consolidación de nuevos temas de investigación histórica, de la cual la historia del currículum es un ejemplo. Por sus mismas características, cumplen con unas funciones específicas que los legitiman como la materia prima de que se vale el historiador para interrogar al pasado educativo y cultural.

Las funciones del texto escolar como fuente han sido presentadas por Escolano Benito de la siguiente manera: “*Son un soporte curricular a través del cual se vehicula la Vulgata escolar, es decir, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir. Reflejan, como espejo de la sociedad que los produce, los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que informan la mentalidad dominante, es decir, el imaginario colectivo que configura las distintas formas del currículum. Son las huellas*

⁶⁵ CHOPPIN, Alain. “Los Manuales escolares de ayer a hoy: El ejemplo de Francia”, En: *Historia de la Educación*, No. 19-2000, Universidad de Salamanca, p. 16.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ Es de anotar que los trabajos en relación al texto escolar han tomado como base los desarrollos logrados por la llamada historia del libro que tiene entre sus mayores exponentes a Roger Chartier, Guglielmo Cavallo y David Olson, entre otros, quienes han generado todo una tendencia historiográfica que hoy aborda diversidad de aspectos relacionados con el libro, la lectura, lectores, industria editorial, cultura escrita, bibliotecas, etc. Al respecto véase: CHARTIER, Roger, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza, 1994; CHARTIER, Roger, *Entre poder y placer, Cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*, Madrid, Cátedra, 2000; CHARTIER, Roger, *El orden de los libros*, Madrid, Gedisa, 1996; OLSON, David, *El mundo sobre el papel*, Madrid, Gedisa, 1999; CHARTIER, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, 2004.

*que expresan los modos y procesos pedagógicos de comunicación educativa, así como las estrategias didácticas utilizadas por los programas escolares”.*⁶⁸

De acuerdo con los anteriores planteamientos de Escolano, al igual que los de Alain Choppin y otros autores, es indudable que los textos escolares constituyen una fuente importante para la historia de la educación y del currículo. Sin embargo, se considera que el reconocimiento de éstos como fuente histórica no nos puede llevar a considerarlos como fuentes irrefutables que nos conducen a verdades únicas y absolutas relacionadas con nuestro objeto de estudio. Al texto escolar, al igual que otros tipos de fuentes documentales, utilizadas por el historiador para construir su discurso sobre el pasado, es necesario analizarlo y efectuarle un trabajo de carácter heurístico y de crítica documental que permita un uso más confiable del mismo. Los historiadores de la educación no pueden desconocer que las fuentes documentales –y el texto escolar lo es– han pasado a ser consideradas como instrumentos de verificación, perdiendo así su carácter de testimonio irrecusable del acontecer, por lo cual actualmente se les reconoce más como registros parciales y fragmentarios cuya elaboración ha debido pasar en todo caso por una conciencia humana. Como cualquier texto, remiten, no a un acontecer, sino al acto personal de su escritura. Son referencia indirecta de la realidad educativa, social, cultural, política y económica, incapaces de ilustrarnos sobre todos sus aspectos o de responder a todas las preguntas. Por ello, si queremos interrogar satisfactoriamente al pasado educativo y curricular en el caso de la investigación aquí propuesta, no debemos quedarnos en la mera contemplación de esta novedosa fuente, ya que para lograr este objetivo debemos asociarlos con una teoría, un modelo, una hipótesis explicativa. Los textos escolares como fuentes de la investigación histórica adquieren significado solo con respecto a una teoría y no constituyen piezas reveladoras en si mismas o eslabones de un encadenamiento narrativo.

Lo anterior nos lleva a reconocer la importancia y utilidad del texto escolar como fuente y como objeto de estudio, pero se considera necesario no sobrevalorarlos⁶⁹, ya que se podría caer en posturas neopositivistas que convierten el documento en un fetiche. Se

⁶⁸ESCOLANO BENITO, Agustín. “Texto, currículo, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional”, En: *El Currículo: Historia de una mediación social y cultural. Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Universidad de Granada, 1996. pp 289-296.

⁶⁹ En un reciente trabajo Choppin efectúa un balance sobre el debate teórico en torno al uso y validez del manual escolar como fuente. Al respecto véase: CHOPPIN, Alain, “Le manuel scolaire, une fausse évidence historique”. En : *Revue Histoire de l'éducation*, No 117, Paris, 2008. pp 7-56.

debe tener claro que en el texto escolar no se encuentra en su totalidad la realidad educativa y curricular que pretendemos historiar. El historiador de la educación y el currículo debe tener muy presente que los textos escolares no fueron los únicos protagonistas de la escuela. Muchos de ellos, para el caso latinoamericano y concretamente el colombiano, no alcanzaron a circular en los espacios escolares; es decir, no fueron utilizados masivamente⁷⁰.

El historiador, al utilizarlos, debe establecer claramente que los textos escolares presentan antes que todo un reflejo, y para algunos casos a escala reducida, de aspectos de la vida escolar que deben complementarse con los aportados por otras fuentes, menos relevantes, pero muy significativas en sus contenidos puntuales. Con ello no se quiere desconocer el valor del texto escolar como fuente para la historia de la educación o el currículo, ya que, como ya se mencionó, existe un convencimiento sobre su importancia y utilidad para avanzar en los estudios propuestos, los cuales serán mucho más rigurosos y representativos si ampliamos el espectro de las fuentes de información a la hora de historiar la educación y en particular el currículo escolar.

La utilización de los textos escolares como fuente en la investigación histórico educativa ha permitido poner en evidencia, cada vez en mayor medida, la estrecha relación existente entre estos y el currículo. En efecto, es evidente que “todo programa es representado a través de los textos que lo interpretan y codifican, y que la textualidad en que se traduce esta representación expresa en su estructura y en su semiología significaciones culturales y pedagógicas que permiten analizar y comprender la racionalidad que subyace en los modelos que se someten a examen.”⁷¹

En conclusión, los textos escolares en la práctica son soportes curriculares y en algunos casos constituyen el currículum mismo. Es decir, sintetizan la cultura escolar, ya que

⁷⁰ Para el caso de Colombia, ese fue un lugar común durante el durante el siglo XIX y primera mitad del Siglo XX, dado que por diversas razones como la falta de recursos, falta de gestión para los envíos, pérdidas ocasionadas por las constantes guerras civiles, los textos no alcanzaban a cubrir la población escolar, razón que llevó a los diferentes gobiernos a reproducir en la prensa oficial partes de algunas lecciones para ser utilizadas por los niños en las escuelas. Véase: ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso, *Educación y cultura en el Estado soberano del Magdalena. (1857-1886)*, Universidad del Atlántico, Barranquilla, 2000, p 349.

⁷¹ ESCOLANO BENITO, Agustín. “Memoria del Currículum y formación de maestros” En: ARGOS, Javier y EZGUERRA, María Pilar. *Principios del Currículum. IV Jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas*, Santander, Universidad de Cantabria, 1999, p. 17.

muchos maestros han utilizado y aún utilizan sus contenidos temáticos como programa, lo cual, además de evidenciar la estrecha relación entre el texto escolar, los programas y los métodos pedagógicos, nos enfrenta a una realidad que en ocasiones dista mucho de las regulaciones o disposiciones existentes en materia educativa y curricular.

Por tal razón, los textos escolares cobran en la actualidad mucha más vigencia como fuente documental para los estudios históricos en educación y currículo. A través de ellos podemos acercarnos a los aspectos de la cultura escolar que permanecen aún inexplorados, tales como la comunidad de lectores en la que los textos escolares circulan, a los editores, autores y lectores. Lo anterior nos posibilita identificar qué tipo de tradiciones de lectura compartían, así como también a los circuitos de poder y las ideologías que representan, reflejadas en los textos escolares a través del currículo prescrito como del currículo oculto.

Por otra parte, los textos escolares, como memoria colectiva de los procesos escolares, constituyen una fuente de primer orden que el historiador de la educación debe potenciar para desarrollar sus investigaciones, lo cual se logrará en la medida que la exploración sea guiada por un método histórico lo suficientemente agudo e inteligente que garantice la obtención de respuestas a los problemas e interrogantes planteados en la investigación⁷². Esa es una responsabilidad que el historiador de la educación no debe eludir ya que los textos escolares guardan muchas claves que contribuyen a obviar los silencios de los procesos educativos, sobre los que es necesario indagar cada vez más. Solo de esta manera se avanzará en la construcción de un conocimiento histórico que dé sentido y explicación a la actual realidad social, cultural y educativa.

⁷² Al respecto véase: ALARCON, Luis, “Manuales y textos escolares como fuente para la historia de la educación y la cultura en el Caribe colombiano”, En: *Historia, identidades, cultura popular y música tradicional en el Caribe colombiano*, Valledupar, UPC, 2004, p 175.

5.4. La Historiografía sobre la educación colombiana de la segunda mitad del siglo XIX

Abordar la investigación histórica sobre la educación, la nación y la ciudadanía del Caribe colombiano⁷³ durante el régimen federal, nos obliga necesariamente a tener muy en cuenta otros antecedentes relacionados directamente con la historiografía desarrollada en Colombia y que de cierta manera se han convertido en referencia para nuestro trabajo.

En efecto, la temática educativa y nacional, especialmente la primera, ha ocupado la atención tanto de historiadores nacionales como extranjeros, quienes con sus trabajos, y desde distintas perspectivas, han contribuido al fortalecimiento y avance de la historiografía colombiana, tal como sucedió con los historiadores de formación, quienes abordaron estas temáticas a partir de conceptos y métodos provenientes de las diversas escuelas y corrientes europeas y estadounidenses, pasando por los presupuestos de la escuela de *Annales*, la sociología histórica, la escuela marxista inglesa y la antropología cultural. Todo ello para la construcción de una historia social de la cultura.

En este marco se ubican gran parte de las investigaciones realizadas sobre el proceso educativo y cultural colombiano. En este sentido, la obra del profesor Jaime Jaramillo Uribe⁷⁴ analiza la historia de la educación del país planteando las relaciones existentes entre los proyectos ideológicos y políticos, las concepciones y prácticas educativas y las condiciones materiales y sociales del país. De esta manera, sus presupuestos acerca de la enseñanza durante la colonia, el siglo XIX e incluso el siglo XX, constituyen un referente obligado para cualquier trabajo sobre dicho tema.

Una obra fundamental por los lineamientos generales que ofrece sobre el mismo problema, es la de Renán Silva⁷⁵. Son también de importancia algunos textos producto

⁷³ Un balance historiográfico para el caso colombiano en ÁLVAREZ, Alejandro, “Historography of education and pedagogy in Colombia”, En: *Paedagógica Historica. International. Journal of the history of education*. XXXVI-2000-3, pp. 935-954.

⁷⁴ Dentro de su obra podemos destacar: JARAMILLO URIBE, Jaime. *Historia de la pedagogía como historia de la Cultura*, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990. y *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Editorial Temis, 1964.

⁷⁵ SILVA, Renan. *Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Banco de la República. 1992.

de la experiencia de investigadores extranjeros como Frank Safford y Aline Helg⁷⁶, quienes en sus trabajos incorporan nuevos conceptos de lo educativo desde la perspectiva cultural y social. El primero de estos autores intenta mostrar las preocupaciones de la élite republicana por adoptar un proyecto educativo pragmático que girara alrededor de las artes manuales. Describe los fracasos de los primeros gobernantes republicanos con las políticas que intentaron imponer. Aline Helg elabora el mejor ensayo histórico-social sobre el problema de la educación en el país durante el siglo XX. Al mismo tiempo, señala nuevos caminos de investigación al incorporar métodos y técnicas de análisis que relacionan lo educativo con lo económico, lo social, lo político y lo cultural.

Dentro de las investigaciones extranjeras sobre la historia de la educación colombiana, caben destacar algunos trabajos realizados como tesis de Maestrías y Doctorados en universidades norteamericanas durante las décadas del cuarenta y cincuenta, dados a conocer en nuestro medio en los años ochenta y noventa gracias al programa de traducciones y publicaciones iniciado por el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad Pedagógica Nacional. Algunas de estas obras fueron realizadas por John Lane Young⁷⁷ y Jane Rausch, quienes, en sus trabajos muestran una riqueza empírica en la cual apoyan sus descripciones y análisis sobre el sistema educativo de Colombia durante el siglo XIX. De estos dos estudios creemos pertinente destacar el de Rausch, por cuanto se ocupa de la educación durante el régimen federal, especialmente de la reforma educativa establecida por los radicales en 1870, la cual es analizada más allá de las fronteras de lo legal y normativo. La autora se ocupa también del contexto social, político y económico en que ésta se desarrolló. Elementos que lo convierten en un trabajo valioso por la incorporación de conceptualizaciones teóricas de gran valor para la historia de la educación y la cultura del país durante la segunda mitad del siglo XIX.

Por otro lado, dentro del desarrollo de la historiografía de la educación colombiana, sobre todo la referente al período decimonónico, es necesario destacar la serie de artículos publicados por la Revista Colombiana de Educación, de la Universidad

⁷⁶ Véase: SAFFORD, Frank. *El ideal de lo práctico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1989. y HELG, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá, UPNC, 1987.

⁷⁷ LANE YOUNG, Jhon. *La reforma universitaria de la Nueva Granada*, Bogotá, UNPN-ICC, 1994. y RAUSCH, Jane. *La educación durante el Federalismo. La reforma escolar de 1870*, Bogotá, UPNC-ICC, 1993.

Pedagógica Nacional, algunos de los cuales son el resultado de trabajos de carácter histórico o presentaciones parciales de investigaciones mayores. Dentro de estos aportes historiográficos cabe resaltar los trabajos de la norteamericana Evelyn Ahern, quien se ocupa del desarrollo de la educación en Colombia entre 1820 y 1850, el cual fue realizado como tesis de grado en la Universidad de California⁷⁸ durante la década del cuarenta. También el estudio de León Helguera sobre la educación durante el primer gobierno de Mosquera. 1845-1849 y que hace parte de una tesis mucho más amplia en la cual el autor se ocupa de historiar la administración de uno de los más controvertidos políticos de la época, que al parecer termina por cautivar al autor. Este, a pesar de que incorpora una importante información documental y bibliográfica, aborda de modo lineal la temática, sin realizar mayores análisis y explicaciones sobre la problemática educativa en las diversas regiones del país, dejando de lado su contexto, por lo que termina ponderando las acciones del gobierno de Mosquera.

A ese mismo grupo de artículos publicados en la revista de la Universidad Pedagógica Nacional pertenece el trabajo de Ingrid Müller de Cevallos, quien analiza, dentro de una perspectiva internacional, la organización del sistema de escuelas Normales en Colombia. La profesora Müller, a pesar de las generalidades iniciales, nos presenta una visión detallada del contenido y la filosofía del decreto orgánico que reformó la instrucción pública en 1870⁷⁹.

De igual manera existe un grupo bastante amplio de textos que hacen parte de la Historia de la práctica pedagógica colombiana, los cuales proporcionan información factual y conceptos sobre la instrucción pública y la pedagogía. Dentro de estos trabajos se destacan los de Alberto Echeverri sobre el gobierno de Santander; el de Olga Lucia Zuluaga sobre el maestro y el saber pedagógico en Colombia⁸⁰; el de Martínez Boom, quien analiza la escuela, el maestro y los métodos educativos en Colombia; el trabajo de Humberto Quiceno sobre la pedagogía católica y Escuela Nueva, y el del profesor

⁷⁸ AHERN, Evelyn. "Desarrollo de la educación en Colombia (1820-1850)". En: *Revista Colombiana de Educación*, No 22-23. Bogotá, Universidad Pedagógica, 1991. pp. 7-28

⁷⁹ MULLER DE CEVALLOS, Ingrid. "La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia". En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 20, 1989. pp 25-64

⁸⁰ Este trabajo se encuentra ampliado en: ZULUAGA GARCES, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*. Bogotá, Anthropos. 1999.

Alejandro Álvarez donde se aborda el tema de la escuela y los proyectos políticos en Colombia⁸¹.

Al anterior grupo de trabajos se le une la obra de Javier Saenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, quienes elaboraron el que es considerado un trabajo pionero en cuanto al enfoque teórico utilizado. Si bien es cierto no centra su atención al periodo de nuestro interés, realiza un recorrido por la práctica pedagógica en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, para lo cual se ocupan brevemente de los antecedentes de este proceso histórico que los lleva a analizar los impactos de las ideas pestalozzianas en la educación colombiana y a la llamada herencia dejada por la reforma de 1870⁸².

Más recientemente, el grupo de historia de las prácticas pedagógicas publicó una compilación de estudios sobre los Sistemas Educativos Iberoamericanos, cuyo primer tomo está dedicado a la génesis y desarrollo de la educación durante el siglo XIX. De este tomo se destaca el capítulo dedicado a la instrucción pública en Colombia durante el periodo decimonónico, en el cual los autores dedican un apartado a describir los desarrollos de la instrucción pública durante la llamada Reforma Instruccionista de 1870⁸³.

En un trabajo anterior, originalmente publicado en francés a inicios de la década de los 80, Aline Helg realiza al que se puede considerar como uno de los más completos trabajos sobre el tema de la historia de la educación colombiana. Sin lugar a dudas este se convirtió en un “catalizador” para el desarrollo de este tipo de estudios en el país desde una perspectiva histórica que involucrara al análisis del hecho educativo otros procesos con los que siempre ha estado estrechamente relacionado, como son los aspectos de orden político, social, cultural, religioso y económico entre otros. Este trabajo de Aline Helg se centra principalmente en el periodo comprendido entre 1918 y 1957 -de gran importancia en la llamada modernización del país- por lo que tan solo

⁸¹ ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. *...Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá, Magisterio, 1995.

⁸² SAENZ OBREGON, Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, Colciencias, 1997. 2 tomos.

⁸³ ZULUAGA, Olga Lucia, SALDARRIAGA, Oscar, et.al. “La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: Surgimiento y desarrollo del sistema educativo”. En: ZULUAGA, Olga Lucia y OSSENBACH, Gabriela, *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*. Bogotá, Colciencias, 2004. pp 203-287.

efectúa una rápida mirada a los procesos generados en torno a lo educativo durante la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, lo realiza con una aguda y crítica capacidad de síntesis que le permite explicar el papel de la reforma educativa impulsada por los radicales en 1870 y que daría origen a lo que la autora reconoce como el primer intento por otorgarle al Estado el control y la función de desarrollar la educación como un aspecto fundamental para la consolidación del proyecto republicano.⁸⁴

Además de los anteriores trabajos, es necesario anotar que en los últimos años han surgido en los Doctorados en Educación y en los diversos programas de historia existentes en las Universidades del país, importantes intentos por abordar desde una perspectiva regional el desarrollo de la educación. Ello se percibe a través de la realización de simposios en los eventos de historia de la educación y con la aparición de una serie de publicaciones que tienen como principal preocupación la descripción y el análisis histórico de los procesos educativos en las distintas regiones del país⁸⁵.

A esta tendencia que pretende presentar una historia de la educación desde la perspectiva regional, pertenecen los trabajos de Francisco Romero sobre las ideas liberales y la educación en Santander a lo largo del siglo XIX e inicios del XX; el de Jorge Mesías Caicedo sobre la educación en Pasto en el siglo XIX; el de la profesora Myrián Báez Osorio quien analiza la educación radical en el Estado de Boyacá y el de Jorge Quintero Esquivel, quien se adentra en la relación entre filosofía, ciencia y educación, tomando como escenario a Popayán durante los XVIII y XIX. Casi todos estos autores se ocupan de aspectos relacionados con los planes de estudios, tipos de escuelas, normales, formación de maestros, presupuestos de inversión para educación, métodos de enseñanza, disciplina escolar, universidades e instrucción religiosa. A pesar de que estos estudios tienen la virtud de mostrarnos algunas de las particularidades regionales que se dieron en torno al desarrollo de la educación, dejan de lado el análisis de cómo operó en cada región el conflicto por el poder, del cual el aspecto educativo no estuvo ajeno. Así mismo, estos trabajos, tal vez con excepción del realizado por el

⁸⁴ HELG, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1987

⁸⁵ Algunas publicaciones que dan muestra de ellos son: *Revista Historia de la Educación colombiana*. Tunja, Rudecolombia. *Revista Educación y pedagogía* Medellín, Universidad de Antioquia. *Revista Studia*, Barranquilla, Universidad del Atlántico. *Revista Historia Caribe*. Barranquilla, Universidad del Atlántico.

profesor Quintero Esquivel, no hacen referencia a lo cultural, especialmente a la confrontación que debió generarse en cada región entre las representaciones culturales modernas y tradicionales, que caracterizaron la segunda mitad del siglo XIX.

Antioquia es una de las regiones donde indudablemente se ha avanzado en estudios históricos sobre la educación. Allí, además de contarse con el trabajo de Patricia Londoño y Luis Javier Villegas, quienes se ocupan respectivamente de la educación de las mujeres y la educación durante el gobierno de Pedro Justo Berrio, existen algunas tesis que analizan la Universidad en el siglo XIX y XX: María Isabel Duarte (1988); Carlos Sánchez Lozano(1986); así como un estudio realizado por Alba Patricia Cardona (1997) sobre las maestras en esta región durante el período radical.

Más recientemente se ha generado una dinámica en torno a los estudios históricos en educación, tal como lo demuestran la serie de ponencias presentadas en los congresos de Historia de Colombia, así como en los coloquios de historia de la educación y otros eventos de carácter regional. En estos espacios académicos la diversidad de temas se refieren a las políticas educativas, las ideas y las prácticas pedagógicas, las misiones pedagógicas, los proyectos políticos y su relación con la educación, las reformas educativas, la escuela nueva, historia de instituciones educativas y universitarias, los libros de texto como fuente para la historia de la educación, el análisis de las imágenes y los discursos en los manuales escolares, el conflicto Iglesia Estado y la cultura política, entre otros temas.

Algunos de estos trabajos, que ya empiezan a ser publicados⁸⁶, son resultados o avances de trabajos de investigación de más largo aliento que se vienen efectuando al interior de los Doctorados de Educación existentes en Colombia y a través de proyectos de

⁸⁶ Algunos de estos trabajos son: GARCIA SANCHEZ, Barbara, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia*, Bogotá, Universidad Distrital, 2007; CLARK, Meri, "Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830", En: *Historia Crítica*, Bogotá, Universidad de los Andes, No 34-2007, pp 32-61; GALVIS DE ORDUZ, Amparo, "Modernización educativa y conflicto. Santander, años 70 y 80 del siglo XIX", En: LOAIZA CANO, Gilberto, "El maestro del escuela o el ideal liberal del ciudadano en la reforma educativa de 1870", En: *Historia Crítica*, Bogotá, Universidad de los Andes, No 34-2007, pp 62-91; GONZALEZ, Jorge, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia 1863-1886*, Bogotá, UNAL-CES, 2005; BAEZ, Miryan, *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical 1870-1886*, Tunja, UPTC, 2004

investigación financiados por Colciencias y algunas universidades.⁸⁷ A estos se suman las recientes tesis adelantadas en Universidades del exterior, entre las que cabe resaltar “La instrucción pública en Colombia, 1845-1868. Ente el monopolio y la libertad de enseñanza. El caso de Bogotá”, de Olga Lucia Zuluaga y “La educación de la mujer en Bogotá durante la libertad de enseñanza, 1845-1868”, de Magnolia Aristizabal, efectuadas en el Departamento de Historia de la Educación y la Educación Comparada de la UNED. Estos trabajos ofrecen, a partir de una visión más crítica y un aparato conceptual y metodológico más riguroso, aportes significativos para el conocimiento de los procesos históricos de la educación colombiana. Sin embargo, algunos avanzan poco en explicaciones más detalladas pues caen en la trampa de las generalidades y los lugares comunes en los cuales se suele incurrir cuando se privilegian las ideas y postulados pedagógicos sobre las prácticas educativas, que es al fin de cuentas lo que le debe interesar a la historia de la educación.

Apartado especial en este balance historiográfico merecen los estudios realizados en torno a los manuales o textos escolares publicados recientemente en Colombia y que han permitido ampliar el saber histórico sobre estos artefactos culturales. Por razones de pertinencia de orden temático y temporal, aquí solamente referenciamos un grupo de estos trabajos con los cuales compartimos no necesariamente las perspectivas teóricas y metodológicas de investigación, sino el enfoque del manual escolar como objeto de estudio.

Uno de estos trabajos en el cual centramos nuestra atención es el de Marta Herrera y Alexis Pinilla, quienes estudian la llamada identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales en la primera mitad del pasado siglo XX. Para ello identificaron las que ellos consideran las principales representaciones de la que son portadores los libros escolares seleccionados, los que reconocen como portadores políticos e ideológicos que reflejan intereses e interrogantes de cada época “ y que señalan los proyectos sociales y políticos de los que hacían parte”⁸⁸. Para ello coinciden en asumirlos también como “objetos culturales que entran en interacciones complejas con el contexto escolar en el

⁸⁷ En Colombia actualmente existen tres programas de Doctorado que tienen entre sus líneas de investigación la historia de la educación, estos son: Universidad del Valle, Universidad de Antioquia y Rudecolombia, integrada esta última por las Universidades del Cauca, Atlántico, Nariño, Caldas, Pereira, Tolima y Cartagena.

⁸⁸ HERRERA, Cecilia y PINILLA, Alexis, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2006, pp 46.

cual se difunden, con el tipo de aproximaciones que de ellos hacen maestros y alumnos, así como con el contexto sociocultural en el que está inserta la escuela.”⁸⁹ Contexto que para el caso colombiano estuvo caracterizado por tensiones de orden político que terminaron por afectar los contenidos, las metodologías y la circulación de los textos escolares de la época.

Renán Silva, aunque para el periodo colonial, se ocupa del comercio y circulación del libro en la Nueva Granada, lo cual le permite presentar un panorama sobre la presencia y distribución de los impresos durante este periodo, haciendo hincapié en el papel que estos jugaron en la difusión del pensamiento ilustrado durante la segunda mitad del siglo XVIII y primera década del siglo XIX. Ello le permite adentrarse de forma pionera en los procesos de control ejercidos por las autoridades coloniales, cantidad y frecuencia de embarques llegados a puerto, identificar temas, autores y comerciantes. Así mismo, se ocupa de las bibliotecas, lectores, lecturas, valores y representaciones reflejados en estas publicaciones. Aunque no aborda el tema de los textos escolares, este trabajo constituye un modelo de orden teórico y metodológico para la historia del libro en Colombia. De allí la razón para incluirlo en este balance.⁹⁰

Las posibilidades temáticas que ofrece el libro como objeto de estudio para la historia de la educación colombiana de mediados del siglo XIX son estudiadas por Carmen Acosta (2005) en un artículo sobre las formas como se pensaron las prácticas lectoras y la función del libro por parte de liberales y conservadores para la difusión del discurso político decimonónico. Este trabajo devela el interés de la autora por identificar “temas y problemas en los que se integra la historia del libro a la historia de la educación, ubicando las formas de acceso a la lectura como participación en la construcción de prácticas y gestos sociales tan importantes de reconocer para la historia”⁹¹

También los textos escolares como tema de estudio ocupan la atención de Patricia Cardona (2007), quien realiza un trabajo sobre algunas de las publicaciones utilizadas

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ SILVA, Renán, *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Medellín, Banco de la República-EAFIT, 2002.

⁹¹ ACOSTA, Carmen, “Las representaciones del libro, temas y problemas para la historia de la educación colombiana a mediados del siglo XIX”, En: *Historia Caribe*, No 10, Barranquilla, 2005, p 35.

en el espacio escolar durante seis años muy conflictivos del periodo federal⁹². La autora, con una importante base documental y bibliográfica, efectúa un recorrido descriptivo por el papel de los textos escolares en el proceso de divulgación de la modernidad, la racionalización y las ideas democráticas en las escuelas de las regiones centrales del país. Este trabajo constituye una muestra del interés que en los últimos años se ha generado en Colombia por estudiar el manual escolar como fuente y como objeto de investigación histórica.

Durante la última década en la región Caribe también se han elaborado una serie de trabajos en torno a los manuales escolares editados durante el siglo XIX y en especial durante el periodo federal, los cual se unen a los recientes estudios históricos en educación que se realizan en la región. Algunos de estos trabajos reivindican al manual escolar como fuente y objeto para la historia de la educación, por lo cual proponen algunos elementos de orden conceptual y metodológico para el análisis de los catecismos cívicos, así como también estudian el discurso en ellos presentes en torno a la idea de patria, libertad, ciudadanía y pueblo⁹³. Estos trabajos se han venido efectuando bajo la idea que lo educativo se analiza sin dejar de lado lo cultural, lo social, lo económico y lo político, por lo cual podríamos aseverar que el desarrollo de estos trabajos ha dinamizado la historiografía sobre la educación en la región. A estos se unen los trabajos de grado que se vienen adelantando en los dos programas de historia existentes en la región y a los proyectos liderados por el Grupo de Historia de la Educación perteneciente a la Universidad del Atlántico, los cuales muestran resultados publicados que dan cuenta desde la perspectiva regional, de la cultura escolar, los textos

⁹² CARDONA, Patricia, *La Nación de Papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*, Medellín, EAFIT, 2007.

⁹³ Al respecto véase: ALARCON, Luis, "Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region", En: *Paedagogica Historica*, Vol 43, No 5 October 2007, Bélgica, p 701; ALARCON, Luis, "Construir la republica y redefinir el pueblo. El discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX", En: *Historia Caribe* No 7-2002, p 108; ALARCON, Luis, "Patria, libertad y ciudadanía. El discurso republicano en los libros escolares durante el radicalismo", En: *Historia Caribe*, No 5-2000, p 53; ALARCON, Luis y CONDE, Jorge, "Elementos conceptuales para el estudio de los catecismos cívicos desde la historia de la educación y la cultura política", En: *Historia Caribe*, No 6-2001, p 25; ALARCON, Luis y CONDE, Jorge, "Opinión pública y lectura en el Caribe colombiano durante el siglo XIX. Una mirada desde la prensa y los manuales escolares", En: BOLAÑO SANDOVAL, Adalberto (Ed.), *Pensar el Caribe I. Ciencias Humanas y Arte*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2005, p. 9.

escolares, las prácticas pedagógicas, los presupuestos de instrucción pública y el conflicto Iglesia Estado que tuvo lugar en la costa colombiana durante el siglo XIX.⁹⁴

A los anteriores estudios queremos sumar el presente trabajo, con el cual aspiramos no solo a la consolidación de la historiografía regional, sino también al análisis y comprensión de las experiencias históricas de la región en torno a la educación y el papel que esta ha jugado en el proceso de construcción de la nación y la ciudadanía, el cual se dio en el Caribe colombiano con algunas particularidades que es necesario conocer para alcanzar un saber histórico más crítico sobre el periodo federal que vivió el país durante la segunda mitad del siglo XIX.

⁹⁴ CONDE, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis, et al. (comp.), *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas* (Memorias del IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación), Barranquilla, Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002; ALARCÓN MENESES, L. A.: "*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, 2000, pp. 1-15.; ALARCON MENESES, Luis. CONDE, Jorge y SANTOS Adriana. *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena. (1857-1886)*. Barranquilla, Universidad del Atlántico. 2002.

CAPITULO II

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y CONSTRUCCIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA NACIÓN Y LA CIUDADANÍA

Teniendo en cuenta que la presente investigación centra su interés tanto en la educación como en la nación y la ciudadanía, consideramos necesario realizar un recorrido por el desarrollo y el uso dado a estas categorías conceptuales¹ en la región Caribe durante el régimen federal que funcionó en Colombia entre 1857 y 1886.

En tal sentido y considerando que nuestra pretensión es estudiar, desde la perspectiva de la historia social de la educación, la estrecha relación entre el sistema de instrucción pública establecido por los liberales radicales y su proyecto de construcción de Estadonación y la formación de la ciudadanía, consideramos que las categorías útiles para nuestro estudio son *nación, ciudadanía y pueblo*, las cuales se encuentran estrechamente asociadas a categorías como *república, patria y soberanía*. Para efectos de este trabajo, resultan también de gran importancia y pertinencia a la hora de abordar la historia de las prácticas educativas que tuvieron lugar durante el régimen federal que funcionó en Colombia.

Sin embargo, para el uso dado a cada uno de estos conceptos en la investigación debemos decir con claridad qué estas categorías de análisis se construyen desde el presente. Es decir, con los ojos del presente pretendemos mirar el pasado. Por lo tanto, con el riesgo de andar por los caminos del anacronismo, ello significa que debemos ser cuidadosos tanto en el análisis como en la interpretación, pues para el caso colombiano y en particular para la región Caribe, algunos de estos conceptos seguramente debieron tener otros significados y alcances que van más allá de las definiciones literales. En efecto, esto implica el cuidado, que debe tenerse en relación con los propósitos de la investigación. Ello implica que al abordar y utilizar documentos del siglo XIX colombiano, con seguridad encontraremos particularidades que corroborarán o desvirtuarán algunos de los conceptos aquí planteados, por lo cual es inconveniente

¹ Al respecto del estudio de categorías conceptuales véase: VILANOU I TORRANO, Conrad, "Historia conceptual e historia de la educación", En: *Historia de la Educación*, No 25, 2006, Salamanca, pp 35-70.

efectuar un traslado mecánico de tales conceptos, sin antes pasarlos por el tamiz de la crítica histórica². No obstante, el análisis y abordaje de estas categorías fue necesario para el desarrollo de la presente investigación histórica, con la cual queremos construir los puentes que nos permiten establecer un diálogo múltiple entre el pasado y el presente de una problemática aún sin resolver en la región. En ese sentido, las categorías aquí formuladas son simplemente orientadoras, tal como ocurre con algunos trabajos anteriores³. Por lo tanto, su utilización va más allá de una pretensión de transposición entre documentos y el pasado que se estudia, solo se intenta confrontarlas con este para tratar de descubrir su presencia en el discurso político y educativo del que eran portadores los manuales escolares que circularon en la escuela decimonónica colombiana. Publicaciones que al igual que otros impresos de la época reflejan las mutaciones sufridas por estos conceptos durante el primer siglo de vida republicana en el conjunto de Latinoamérica⁴.

1. La nación como categoría de análisis

La nación, conjuntamente con la ciudadanía, es una de las principales categorías de análisis utilizadas en esta investigación, razón por lo cual es imprescindible ocuparnos de este concepto, el cual ha generado importantes debates de orden historiográfico y teórico. Discusiones a las cuales pretendemos aproximarnos en este apartado con el propósito de dar cuenta de algunos de los desarrollos que ha tenido el término como problema histórico⁵. Concepto que encontraría en la educación decimonónica un espacio para su divulgación y posterior construcción.

² Un excelente trabajo en el cual se reitera la importancia de historiar conceptualmente los procesos políticos es: ROSANVALLON, Pierre, *Por una historia conceptual de lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp 25-26

³ ARISTIZABAL, Magnolia. *La educación de la mujer durante el periodo de la libertad de enseñanza en la provincia de Bogotá 1848-1868*, Tesis Doctoral, Departamento de Historia de la educación y la educación comparada, Madrid, UNED, 2001.

⁴ Un estudio reciente sobre las mutaciones que sufrieron algunos conceptos como el de nación por parte del lenguaje político es: CHIARAMOENTE, José Carlos, *Nación y Estado en Iberoamérica*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004; VERNIK, Esteban (Compilador), *¿Qué es una nación? La pregunta de Renan revisitada*, Buenos Aires: Prometeo Libros, 2004

⁵ Es importante aclarar que no pretendemos hacer una revisión en extenso de la abundante literatura sobre el tema, pues esta intensión además de resultar una epopeya académica en la práctica rebasaría los objetivos de este trabajo de investigación, razón por la cual haremos referencia solo a algunas autores que nos resultan oportuno para introducir el tema referente a la discusión teórica e historiográfica con respecto a la nación.

La nación y particularmente el nacionalismo han sido conceptos muy utilizados en el mundo académico para referirse a aspectos de orden social, económico, cultural y político. Sin embargo, a pesar de su uso indiscriminado es todavía un concepto que se presta al debate en cuanto a su definición teórica.

En efecto, a través de los tiempos diversidad de especialistas se han referido a la nación más allá de la significación literal que aparece en los diccionarios, donde solo se da cuenta del término nación como una voz proveniente del latín *natio* y la cual hace referencia al “*Conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común*”⁶. En efecto, teóricos como Ernest Renán, Ernest Gellner, Eric Hobsbawn, Benedict Anderson, Anthony Smith, Francois Xavier Guerra, Juan Carlos Chiaramonte y Partha Chatterjee, entre otros, han sido algunos de los científicos sociales que se han ocupado del tema, dejando de lado las significaciones literales o etimológicas para adentrarse en el estudio de la nación como una construcción de orden político-cultural de carácter discursivo que ha venido transformando o mutando a lo largo de los procesos históricos que se han dado en la sociedad moderna.

Esta nueva forma de abordar la nación ha permitido a los historiadores transitar por un camino distinto de aquel del que debían partir previamente de las definiciones de nación. En tal sentido, coincidimos con la idea “de que las definiciones no son un buen comienzo para el estudio de un problema”⁷ ya que estas pueden hacernos caer en la trampa de quedarnos en lecturas “apriorísticas de la historia de las naciones”⁸. Ello más que permitirnos avanzar en la comprensión de las formas en que era entendida la nación por parte de los distintos actores políticos y sociales, nos puede llevar a ciertos condicionamientos que en la práctica nos alejan de la posibilidad de interpretar la realidad histórica objeto de nuestro interés.

Para iniciar un breve recorrido por la nación como problema histórico, necesariamente hay que ocuparse de los planteamientos efectuados por el historiador francés Ernest Renan, considerado uno de los pioneros en los estudios del tema en tiempos modernos, quien en una memorable exposición realizada en la Sorbona durante el mes de mayo de

⁶ DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA - Vigésima segunda edición, <http://buscon.rae.es/draeI/> (Consultado, 13 febrero de 2009)

⁷ CHIARAMOENTE, José Carlos, Ob.Cit, p 30

⁸ *Ibíd.*

1882 realizó una novedosa reflexión en torno al concepto moderno de nación. Para Renan lo fundamental de una nación tiene que ver con el hecho de que todos los individuos compartan muchas cosas en común. Para este autor incluso el olvido colectivo es ya un muestra de que los individuos que forman la sociedad nacional comparten elementos comunes, lo cual lo llevó a afirmar que *“El olvido, y hasta yo diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación [...] la esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común y todos hayan olvidado muchas cosas”*⁹.

Para Renan, la nación no la definen solamente aspectos como raza, lengua, religión, territorio o intereses colectivo; para él, la nación va más allá de estos aspectos para adentrarse en elementos de orden espiritual o inmaterial que impulsan a las gentes a convivir juntos, lo cual equivale a compartir los mismos recuerdos y olvidos sobre un pasado común capaz de trascender en el tiempo. Por ello, para este historiador clásico del tema *“La nación moderna es, pues, un resultado histórico producido por una serie de hechos convergentes en el mismo sentido [...] es un alma, un principio espiritual. Dos cosas que, a decir verdad, no son más que una, constituyen esta alma, este principio espiritual. Una está en el pasado, la otra en el presente.”*¹⁰ Para el autor, quien apela al componente voluntarista, el pasado de una nación tiene que ver con el acervo de recuerdos comunes y el presente con la voluntad de vivir juntos, lo cual equivale al deseo común de seguir construyendo sobre los cimientos de la vida actual, es decir, haber hecho grandes cosas juntos y querer continuar haciéndolas juntos.

Estos planteamientos de Renan están vigentes, tal como lo reconocen historiadores como Armando Martínez quien a propósito del tema y retomando a Schulz insiste que *“para el pensamiento político, la definición de Renan mantiene hasta hoy su validez: las naciones son entidades espirituales, comunidades que existen mientras están en las mentes y los corazones de las personas, basadas en la conciencia nacional. La terminología contemporánea ha llamado sentimiento de pertenencia lo que Renan designaba como principio espiritual de la nación. Un sentimiento de nosotros se opone entonces a ellos, los extranjeros, de tal suerte que el grupo del nosotros proporciona a cada individuo pertenencia, seguridad y el sentimiento de que su actividad en ese grupo, y para ese*

⁹ RENAN, Ernest, *¿Qué es una nación?*, Madrid, Alianza, 1987, p. 66-67

¹⁰ *Ibíd.* p 82

*grupo, da sentido a su existencia. Un grupo se constituye en nosotros no sólo a través de la adopción colectiva de normas y formas de comportamiento, sino también a través de la identificación con símbolos. La historia del grupo nacional es recorrida hasta el momento de su fundación, una invención simplificada, con el fin de proporcionarle la continuidad que necesita para el desarrollo de sus normas y símbolos.”*¹¹

A lo largo del siglo XX otros autores como Ernest Gellner , Eric Hobsbawn y Benedict Anderson, entre otros, se ocuparon, en mayor o menor medida, de aspectos relacionados con el concepto de nación. Aunque desde distintas perspectivas y con diversos niveles de análisis, todos coinciden en abordar la nación como un objeto de estudio que va más allá de las simples definiciones de orden literal, por lo cual parten de entender la nación más como una construcción de orden político cultural que ha variado en sus contenidos en correspondencia con cada momento histórico.

Ernest Gellner se aproximó a la nación a partir de las llamadas formas de organización social; es decir, para él la dimensión social del fenómeno nación cobra mucha importancia en la medida en que esta permite una nueva forma de cohesión social estrechamente ligada a los procesos de industrialización que aparecen durante la modernidad.

Para Gellner, la dimensión cultural es otro de los aspectos importantes en la construcción de un concepto sobre nación. Según este autor, lo cultural se constituye en el medio para alcanzar el vínculo social básico que caracteriza a toda nación. Por ello afirma que *“Dos hombres pertenecen a la misma nación si y sólo si comparten la misma cultura [...] dos hombres son de la misma nación si y sólo si se reconocen como pertenecientes a la misma nación”*¹². La idea de Gellner es que las naciones hacen al hombre; es decir, son los constructos de sus adhesiones y solidaridades, las cuales deben ser el resultado del auto reconocimiento como miembros de una comunidad, en la que además de compartir derechos y deberes poseen una misma cultura, la cual es entendida por el autor como un *“elemento funcional al imperativo de la fluidez y*

¹¹ MARTINEZ, Armando, *Convocatoria a una nueva historia política colombiana*, Medellín Universidad Pontificia Bolivariana, 2005, 81-82.

¹² GELLNER, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, 1989, p 20.

movilidad de las sociedades modernas”¹³, lo cual es una muestra de como para Gellner la relación entre Estado y cultura se convierte en un principio fundamental para la formación de las naciones, las cuales pasan necesariamente por diversas manifestaciones y niveles de nacionalismo, también entendido por Gellner como un fenómeno propio de la modernidad, el cual se origina cuando el contexto social y económico le es propicio y en un momento dado del desarrollo histórico.

Es de anotar que para Gellner el nacionalismo es anterior a las naciones; el que “inventa naciones donde no existen”, para lo cual requiere de algunos elementos diferenciadores preexistentes para que ello pueda darse; es decir, el nacionalismo se apoya en las culturas históricamente heredadas (o tradiciones inventadas) que constituyen una riqueza cultural a la cual se acude para legitimar el origen común de la sociedad nacional. Al respecto, Gellner afirma que la nación es el resultado de la confluencia entre voluntad y cultura, donde esta última debe alcanzar importantes avances basados en una educación escrita, controlada y estandarizada. En efecto, en su teoría, Gellner resalta el fuerte impacto del sistema educativo en el desarrollo de los nacionalismos, ya que la educación genera unas nuevas condiciones a los ciudadanos como efectivamente son la lectura y la escritura, que permitirán que se intente la construcción de una cultura homogénea en las sociedades industriales, por lo cual la educación es considerada como un asunto público de gran importancia para garantizar la operatividad de la sociedad nacional donde el orden cultural se convierte en un elemento fundamental para alcanzar la tan ansiada homogeneidad nacional.¹⁴ Tal vez por ello Gellner define la nación “*como una sociedad con cultura avanzada, es decir, basada en una educación escrita, especialmente cuidada y estandarizada*”.¹⁵

Eric Hobsbawm, desde el ámbito académico europeo también, estudió la historicidad del concepto y sus variaciones desde 1780 hasta la contemporaneidad. Sus ideas al respecto fueron expuestas fundamentalmente en dos trabajos *Inventando tradiciones*¹⁶ y

¹³ Citado por CALDERON, María Teresa. “Los términos del debate contemporáneo en torno a la nación” En: *Estudios Sociales*, Bogotá, Universidad de los Andes, No 12, <http://res.uniandes.edu.co/view.php/508/1.php> (Consultado 13 de febrero de 2009).

¹⁴ Al respecto véase: SMITH, Anthony, *Nacionalismos y Modernidad*, Madrid, 2000, pp 74 y ss. HALL, John, *Estado y Nación*, Madrid, Cambridge, 2000.

¹⁵ Citado por SMITH, Op.Cit, p 75.

¹⁶, ¹⁶ HOBBSAWM , Eric y RANGER, Terence *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press. 1983. Una traducción de la presentación fue realizada por Jorge Eduardo Aceves, en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/eric.pdf> (Consultado 18 de febrero de 2009)

*Naciones y nacionalismos desde 1780*¹⁷. En el primero de estos trabajos Hobsbawm insiste en que la mejor forma de acercarse a la naturaleza de las naciones es a partir de estudiar las llamadas tradiciones nacionales, las cuales de cierta forma han sido inventadas o creadas por unas élites interesadas en darle fundamento a una nueva organización de orden político, es decir, las tradiciones inventadas resultan ser una “serie de prácticas de naturaleza ritual o simbólica, a través de las cuales se intenta inculcar ciertos valores y normas de conducta por medio de la repetición, lo que automáticamente implica una continuidad con el pasado”¹⁸. Un pasado al cual se le da continuidad de manera artificial, ya que en la práctica se acude solo a algunos aspectos que pueden resultar beneficiosos para evidenciar unos orígenes, luchas o sufrimientos comunes a los pobladores de un territorio; es decir, se acude a situaciones antiguas de manera ficticia para dar “respuesta a situación nuevas que adoptan el formato de viejas situaciones, o que establecen su propio pasado por medio de una repetición casi obligatoria”¹⁹

Estas “tradiciones inventadas” son distintas a la costumbre, la convención o la rutina, ya que las primeras al parecer no cambian. El pasado al que hacen referencia les impone patrones inamovibles, mientras que las segundas son más flexibles y variables. Para Hobsbawm, en el proceso de construcción de la nación, las tradiciones, antiguas o nuevas, juegan un papel importante ya que permiten establecer o simbolizar la llamada cohesión social o la pertenencia a grupos, a comunidades reales o artificiales, así como también resultan útiles para legitimar las instituciones y reconocer la autoridad propia de su status. Así mismo, las tradiciones inventadas han sido utilizadas para divulgar e inculcar creencias y sistemas de valores propios de la nación. Proceso para el cual la educación ha sido un pilar fundamental, ya que todo grupo social requiere para consolidar su proyecto político de nación hacer realidad su capacidad de homogenización o estandarización, para lo cual la idea de la educación por y para la nación resultó de gran utilidad sobre todo en el siglo XIX.

Para Hobsbawm, las “tradiciones inventadas tienen una gran relevancia para esa innovación histórica comparativamente reciente, “la nación”, junto con todos sus

¹⁷ HOBBSAWM, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1990.

¹⁸ Citado por SMITH, Op.Cit, p 216

¹⁹ Ibid. p 217.

fenómenos asociados: el nacionalismo, el Estado-nación, los símbolos nacionales, las historias y demás.”²⁰

El abordaje de la nación por parte de Hobsbawm fue ampliado en *Naciones y nacionalismos desde 1780*, trabajo en el cual el autor reafirma la idea de que la construcción histórica de la nación se debe fundamentalmente al nacionalismo, el cual lo define como un programa político que tiene como meta la creación de un Estado-nación. Para el historiador inglés el nacionalismo antecede a la nación por lo que considera que “*las naciones solo existen en función de un tipo concreto de Estado territorial o de la aspiración a establecerlo, pero también en el contexto de un nivel específico de desarrollo tecnológico y económico.*”²¹

Para Hobsbawm, la nación también presenta como característica básica su modernidad y como tal está estrechamente ligada al Estado moderno. Es decir, origina y se desarrolla como una nueva fuente de legitimidad, proceso en el cual los ciudadanos juegan un papel primordial, razón por la cual la formación ciudadana se constituye en uno de los principales objetivos del Estado-nación, el cual, si bien es cierto aparece inicialmente por un interés fundamentalmente político, incorpora aspectos culturales que le darán forma e identidad propia. Así lo reconoce Hobsbawm al considerar que la lengua y la etnicidad son aspectos de primer orden en la construcción de las naciones, a las cuales considera producto de dos nacionalismos: el etnolingüístico y el cívico-político.

Hobsbawm considera que las naciones, más que ser proyectos de larga duración, son construcciones recientes, artefactos culturales, en los cuales las élites se apoyan para preservar el orden de su conveniencia. Por ello insiste en que la fase crucial del nacionalismo va de fines del siglo XIX a las primeras dos décadas del siglo XX. Así mismo insiste en la nación como producto social, para lo cual la idea de las tradiciones inventadas se corresponde con este planteamiento. Es por ello que algunos estudiosos del tema consideran que Hobsbawm se encuadra dentro de los analistas modernos “al considerar a la nación como un moderno producto de las elites que intentan ubicar a las masas recientemente emancipadas en nuevo sistemas de status y comunidades.”²²

²⁰ HOBSBAWM, Op. Cit, p 12.

²¹ Citado por SMITH, Op.Cit, p 222.

²² Ibíd. p 235.

En efecto, para Hobsbawm la nación, además de ser una construcción histórica y un producto social, posee una gran carga simbólica que sirve de identificación entre sus miembros, lo cual precisamente sería utilizado por las élites latinoamericanas en su pretensión de construir la ansiada homegeidad nacional decimonónica²³.

1. 1 La nación como comunidad imaginada

Otro historiador modernista Benedict Anderson también entiende la nación como un producto cultural histórica y socialmente construido. Desde su percepción modernista considera la nación más como “una comunidad política imaginada, como inherentemente limitada y soberana”²⁴. A diferencia de Hobsbawm, quien subordina lo cultural a lo político y económico, Anderson resalta las dimensiones subjetivas y culturales en el proceso de construcción de la nación²⁵. En su obra el autor plantea que la nación como artefacto cultural debe ser estudiada en perspectiva histórica, lo cual permite ver cómo se generaron y cuál fue su ulterior desarrollo histórico, pero sobre todo como la nación llegó a alcanzar su legitimidad y hegemonía como organización política en el mundo moderno.

Desde su perspectiva antropológica, Anderson considera a la nación como imaginada en la medida en que los miembros de una nación por muy pequeña que sea jamás podrán conocerse entre sí. Sin embargo, en sus mentes existen unas representaciones de su comunión. Afirmación que se contrapone a Gellner para quien el nacionalismo “inventa las naciones donde no existen”, por lo que supone la existencia de “comunidades verdaderas” frente a “comunidades falsas”, ante lo cual Anderson llama la atención sobre que lo que en fin de cuentas es más importante: “la forma en que nos imaginamos las naciones o las formas en que estas han sido creadas”²⁶

²³ Al respecto véase: QUIJADA, Mónica y BERMEN, Carmen. *Homogeneidad y nación*. Madrid, CSIC, 2001.

²⁴ ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas*, FCE, México, 2005, p 23.

²⁵ Otro de los aspectos en que los dos autores difieren tiene que ver con la vigencia o no del nacionalismo, pues mientras que Hobsbawm considera que la era del nacionalismo está por finalizar, Anderson por el contrario considera que la nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida política de nuestro tiempo.

²⁶ *Ibíd.* p 24.

Para Anderson resulta una comunidad política a la cual se le imagina de carácter limitado ya que nunca se imagina como coincidente con la humanidad; es decir, por muy extensa que sea en territorio y población toda nación posee fronteras finitas, aunque dinámicas en cuanto a su comportamiento poblacional²⁷.

En cuanto a ser considerada una comunidad política soberana, esto guarda relación con la época en que nace, como lo fueron las épocas de la Ilustración y la Revolución Francesa, las cuales dieron al traste con la llamada “la gracia de Dios” como elemento legitimador de los reinos dinásticos apoyados en el orden tradicional, por lo cual, desde este momento se acudió a la nación como elemento de legitimidad del nuevo orden socialmente construido.²⁸

En cuanto a que el autor la considera como una comunidad, ello está relacionado con el hecho de que independientemente de su desigualdad y de las formas de explotación existentes, esta se concibe en la mayoría de los casos como un compañerismo estrecho en el plano horizontal.²⁹

Anderson da cuenta de los fuertes lazos entre las imaginaciones nacionales y las de orden religioso. El autor considera que el nacionalismo que surge en el siglo XVIII termina por reemplazar de cierta manera los símbolos religiosos. Para el autor, el racionalismo secular de la época ilustrada trajo consigo su propia oscuridad moderna ya que con la religión no desaparecen los sufrimientos explicados por ella. Ante la inexistencia de las realidades trascendentes que motivan la vida y la muerte, la fatalidad terminaba siendo insoportablemente arbitraria; ya sin la esperanza de la salvación o la resurrección, los hombres necesitaban otro tipo de continuidades que le dieran razón a su existencia. Esta situación es explicada por Anderson, quien a su juicio considera “que se requería entonces una transformación secular de fatalidad en continuidad, de la contingencia en significado”³⁰.

Pocas cosas, según Anderson, distintas a la nación podrían reemplazar a la religión en la generación de una escatología “laica”. Al fin y al cabo, las dos tienen origen antiguo,

²⁷ *Ibíd.* p 24.

²⁸ *Ibíd.* p 25.

²⁹ *Ibíd.* p 25.

³⁰ *Ibíd.* p 29.

y explican sus orígenes en un pasado inmemorial; es decir son “continuas”, y se perciben en un tiempo ilimitado hacia un futuro, de orden terrenal o celeste, por lo cual ambas tienen una gran capacidad para convertir lo contingente en necesario³¹.

Al respecto, en una época secularizada se tiende a mirar hacia la posteridad como forma de mantener vivos los recuerdos y la memoria colectiva de la nación. La solidaridad que en ella se encuentra permite superar la amenaza del olvido. Las naciones se caracterizan por preservar y utilizar símbolos que se conmemoran. Surge así la llamada religión cívica, la cual tiene para el siglo XIX una importante expresión en las escuelas a través de las fiestas patrias, en las cuales se rinde culto a la bandera o a los próceres que dieron su vida por la patria. Lo cual pone de presente que el nacionalismo, al igual que la religión, se tomó muy en serio el sufrimiento y la muerte, con lo que se transforma la fatalidad en continuidad, es decir, la nación “surge de un pasado inmemorial y, lo que es más importante se desliza hacia el futuro sin límites. La magia del nacionalismo permite convertir a la suerte en destino”³².

Para Anderson, la nación, más que una ideología política autoconsciente, hay que entenderla como un sistema cultural muy ligado a los sistemas culturales que lo precedieron: la comunidad religiosa y el reino, de donde surgiría la nación como oposición.³³

Sin embargo, a pesar del peso cultural que Anderson le da al origen de la nación y a su construcción histórica, reconoce que lo que hizo imaginables a las naciones en tanto nuevas formas de comunidad fue la interacción semi fortuita pero explosiva entre un sistema de producción y relaciones productivas llamado capitalismo, una tecnología de comunicaciones que permitió el desarrollo del capitalismo impreso y la diversidad lingüística humana³⁴. Para Anderson, es el desarrollo de las lenguas vernáculas como lenguas de orden administrativo e impresas las que en fin de cuentas sientan las bases para el surgimiento de la conciencia nacional ya que permiten los espacios de intercambio, al mismo tiempo que permiten consolidar la idea de una historia

³¹ Al respecto véase SMITH, Op.cit., p 240.

³² *Ibíd.*

³³ ANDERSON, Op.cit., p 30.

³⁴ Dos críticas a los planteamientos de Anderson son: CHIARAMONTE, José Carlos, *Nación y Estado en Iberoamérica*. Buenos Aires, Suramericana, 2004 y CHATTERJEE, Partha, “Comunidad Imaginada: ¿Por quien?”, En: *Historia Caribe*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002, No 7, p 49.

compartida que se vehicula a través de impresos, algunos de las cuales serán utilizados en la escuela, como en efecto ocurriría con los manuales y la prensa³⁵.

Algunos historiadores del tema como Anthony Smith, aunque reconocen la originalidad y el carácter innovador de los planteamientos de Anderson, consideran que esta resulta compleja en la medida en “que la idea de una comunidad política imaginaria es el aspecto más problemático de la propuesta de Anderson”³⁶. En tal sentido, Smith afirma que *“las naciones, al igual que cualquier otra gran comunidad son, como señala Anderson, imaginarias, una mera noción común. Lo que las convierte en algo novedoso es el vínculo que en ellas se establece con la representación. Lo que es imaginario puede, y debe ser, representado si no quiere limitarse a hacer acto de presencia en el ámbito meramente privado de los procesos mentales individuales”*³⁷. Smith insiste en que para Anderson *“imaginación implica creación más que fabricación, lo que resulta evidente cuando habla de inventos de la imaginación refiriéndose tanto a las comunidades nacionales como a las formas en que se las representa en obras de teatro, novelas, obras musicales o periódicos”*.³⁸

De acuerdo con Smith, el planteamiento de Anderson evidencia tres problemas: uno de carácter semántico, otro que tiene que ver con el excesivo intelectualismo de su propuesta y el tercero que se manifiesta en un individualismo voluntarista de su forma de ver la nación. Para Smith, lo que subyace en estas dificultades tiene que ver con lo que él considera “un excesivo énfasis sobre la idea de que la nación es una narrativa producto de la imaginación, un texto para ser leído, aprendido y reconstruido por medio de técnicas y categorías literarias”³⁹ Para Smith esto trae como resultado una tendencia a dejar de lado explicaciones causales sobre el carácter y divulgación de un tipo específico de movimiento y de comunidad. Según este autor, *“se puede obtener mucho aplicando análisis de corte cultural, estudiando la naturaleza y los sentimientos desplegados por comunidades sociológicas concretas tal y como se reflejan en sus obras literarias. Pero describir a la nación casi exclusivamente en esos términos es*

³⁵ Al respecto véase: BOLÍVAR, Ingrid, et.al. (Coord), *Cuadernos de NACIÓN*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 2001, p 11.

³⁶ SMITH, Op.cit., p 247.

³⁷ *Ibíd.*

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ *Ibíd.* p. 249.

*obviar otros elementos importantes que dotan de profundidad al concepto y permiten diferenciar la nación de otras comunidades imaginarias”*⁴⁰

Smith, en su crítica a Anderson insiste en que si bien es cierto que las llamadas comunidades nacionales son capaces de crear grandes narraciones de orden histórico y lingüístico que resultan vitales para sobrevivir y renovarse en el tiempo, en ellas están presentes otros elementos que le dan mayor peso como comunidad imaginaria, tales como los símbolos, mitos, valores, recuerdos, lealtades, costumbres, leyes, instituciones, rutinas y hábitos, todos los cuales son elementos constitutivos de la compleja comunidad nacional.

Comunidad nacional que para Anthony Smith puede ser definida como “un grupo humano designado por un gentilicio y que comparte un territorio histórico, recuerdos históricos y mitos colectivos, una cultura de masas pública, una economía unificada, derechos y deberes legales iguales para todos sus miembros”.⁴¹ Para Smith, en la construcción de la nación subyacen dos aspectos claves: lo étnico y lo simbólico, lo cual llevó a que su modelo fuera conocido como *etnosimbolismo*; en él, el autor resalta la importancia de la comunidad de nacimiento y la llamada cultura nativa, lo cual retoma del modelo de nación norte-europea y asiática⁴².

La llamada teoría del etnosimbolismo planteada por Smith⁴³ nos coloca frente a nuevos y esclarecedores elementos de las formas premodernas de identidad cultural colectiva, como en efecto ocurre cuando hace referencia a lo *étnico* y a lo *simbólico*. Los aportes de este autor se pueden ubicar entre el grupo de historiadores modernistas que resultan proclives a la recién inventada naturaleza de las naciones y el nacionalismo del cual también se han ocupado los autores referenciados anteriormente.

Este concepto de nación nos lleva a indagar cuáles son los elementos comunes que deben compartir los miembros de esta comunidad para tener una identidad. Sobre este particular, Anthony Smith afirma que para que exista una identidad nacional es

⁴⁰ *Ibíd.* p. 250.

⁴¹ SMIHT, Anthony. *La identidad nacional*, Madrid, Trama, 1997, p. 15.

⁴² *Ibíd.*, p. 10.

⁴³ Una crítica reciente a los planteamientos de Smith es la realizada por GUIBERNAU, Monserrat, “Anthony Smith on nations and national identity: a critical assessment”, in *Nations and Nationalism*, 10, 2004, Oxford, p. 125- 141.

necesario que se comparta un mismo territorio histórico, una misma comunidad políticolegal y una igualdad políticolegal de sus integrantes, así como una ideología y una cultura cívica colectivas.⁴⁴

1.2. Entre la patria o la nación

El planteamiento de Smith permite acercarnos a otros aspectos también desarrollados por él y que resultan útiles para la construcción de categorías de análisis colaterales al concepto de nación. Algunas de estas se refieren al territorio histórico, a la patria y a la idea de pueblo. El primero, en palabras de Anthony Smith, *“es aquel donde la tierra y la gente se han influido mutuamente de forma beneficiosa a lo largo de varias generaciones”*. Por lo que *“la patria se convierte en la depositaria de recuerdos históricos y asociaciones mentales; es el lugar donde nuestros sabios, santos y héroes vivieron, trabajaron, rezaron y lucharon, todo lo cual hace que nada se le pueda comparar. Sus ríos, mares, lagos, montañas y ciudades adquieren el carácter de sagrados, son los lugares de veneración y exaltación cuyos significados internos sólo pueden ser entendidos por los iniciados, es decir, por los que tienen conciencia de pertenecer a la nación. Así mismo, los recursos de la tierra pasan a ser exclusivamente del pueblo, su fin no es ser utilizados y explotados por extraños.”*⁴⁵

La patria se entiende como una *“comunidad de leyes e instituciones con una única voluntad política”*. La misma conlleva la existencia de ciertas instituciones colectivas de carácter regulador cuya finalidad es dar expresión a sentimientos y objetivos políticos comunes. Pero la idea de patria supone, para Smith, la existencia de unos valores y tradiciones comunes entre la población. Es decir, *“las naciones deben tener cierta dosis de cultura colectiva y una ideología cívica, así como una serie de suposiciones y aspiraciones, de sentimientos e ideas compartidos que mantengan unidos a sus habitantes en su tierra natal. La tarea de asegurar que exista esta cultura compartida (de masas) pública y común, es una responsabilidad históricamente asignada en primera instancia al sistema público de educación y a los medios de*

⁴⁴ *Ibíd.* p. 8

⁴⁵ *Ibíd.*

divulgación”⁴⁶. Los que para el caso del siglo XIX colombiano resultan ser principalmente la prensa, libros y textos escolares.

En efecto, la educación, en el proceso de formación de una cultura colectiva, resulta de gran valor; es más, a través de ella se garantiza la formación de un imaginario patriótico. Por lo tanto, para la construcción de las naciones latinoamericanas y para consolidar su independencia resultó fundamental la transformación de los individuos en ciudadanos. Era necesario entonces hacerlos ciudadanos, lo cual se llevó a cabo fundamentalmente por parte de los sistemas públicos de educación, la cual se normalizó y se la convirtió en obligatoria, pues a través de este medio las nuevas autoridades estatales pretendían inculcar a sus miembros la adhesión a la nación, república o patria, a la vez que se iniciaba un proceso de homogenización cultural que pasaba necesariamente por la conquista de la civilidad de la población. Esa sería la prioridad de la instrucción pública a lo largo del siglo XIX: formar ciudadanos.

La formación de ciudadanos en América Latina fue considerada como prioritaria para alcanzar una verdadera emancipación que condujera hacia la civilización de los pueblos. En tal sentido, la educación como proyecto deliberado, jugó un papel clave que la llevó más allá de cualquier consideración utilitaria. El énfasis de la educación estaría centrado en la llamada dimensión política, como la llave que permitiría abrir las puertas a la construcción de una nueva cultura cívica.

La escuela, fiel al ideario republicano, fue más allá de ser solo un espacio de formación, para convertirse en una institución fundadora de la organización social; la educación pasó a ser considerada una poderosa herramienta de construcción de sujetos políticos y, al mismo tiempo, de afianzamiento del tejido social y de movilidad ascendente. En ese sentido, la escuela respondió para el siglo XIX al proyecto fundacional de la nación, ya que a través de ella se posibilitó construir un nuevo orden político y asegurar el tránsito hacia la civilización. Al mismo tiempo que se convirtió en un medio efectivo de homogenización ya que ella incorporó o intentó la incorporación de todos los habitantes en la empresa común de construcción de la nación. Por ello, la instrucción

⁴⁶ *Ibíd.*

pública jugó un papel destacado en la conformación de la nacionalidad y en la definición de unos imaginarios sociales y culturales.

De acuerdo con lo anterior, historiar la relación existente entre educación, nación y ciudadanía es pertinente en la medida que nos acerca a los complejos procesos sociales, económicos, políticos y culturales vigentes durante la segunda mitad del siglo XIX. Sobre todo porque la educación era vista como un factor que contribuía al proceso de homogenización de la sociedad moderna, la misma que en la práctica posibilitó el proceso de ilustración y conocimiento de los derechos y deberes del nuevo ciudadano que conformaba la nación.

Este valor dado a la educación como factor de homogeneización era reconocido por los liberales radicales colombianos, tal como queda evidenciado en las palabras pronunciadas por Eustorgio Salgar, Presidente de la república, ante el congreso nacional:

“La instrucción pública, según las instituciones, es asunto de la competencia de la nación y de los Estados, porque a ambas entidades les interesa igualmente, al estado como que es su base; a la nación, como que es el más fuerte lazo de unión entre las secciones. Lo que da la unidad del país no es tanto el territorio y la legislación, cuanto lo es la semejanza de ideas, sentimientos y hábitos que forman el carácter nacional. Este se modifica en la escuela, que dominando las almas de las nuevas generaciones, es árbitro del porvenir.”⁴⁷

Pensamientos como el anterior fueron comunes en Colombia y América Latina a lo largo del siglo XIX. Estos a la vez, son una muestra de cómo la expansión de la educación fue la condición del desarrollo del nacionalismo en Latinoamérica. Este nacionalismo, a su vez, intentó consolidar condiciones sociales, económicas y políticas capaces de sostener un sistema de instrucción pública nacional, como en efecto ocurrió en Colombia en 1870 con la expedición, por parte de los liberales radicales, del Decreto Orgánico de Instrucción Pública.

⁴⁷ Palabras pronunciadas por el Presidente Eustorgio Salgar ante el Congreso. Mayo 16 de 1870. En: *La Unión Liberal*. Santa Marta, 16 de junio de 1870, Edición: No 24, pp 93- 94.

El papel jugado por la educación en el proceso de construcción de la nación ha sido abordado por historiadores de la nación como Gellner, quien reconoce cómo, para el caso francés, el sistema público de educación se constituyó en un vehículo o espacio para divulgar el discurso a favor de la nación y avanzar en la tan ansiada homogenización de la sociedad republicana, lo cual se realizó a partir de un currículo estandarizado en el cual se le dio prioridad a asignaturas de orden nacional como historia, geografía, literatura, cívica y la gimnasia.

Desde la escuela se hizo apología a favor de la nación, pero el énfasis se dirigió más al concepto de patria, hacia el cual estuvo dirigida la educación pública, que tenía dentro de sus objetivos principales la construcción de nuevos valores republicanos, los cuales pasaban necesariamente por símbolos, mitos y recuerdos compartidos por todos los individuos que conformaban las nuevas repúblicas que reclamaban la invención de mitologías nacionales para legitimar su existencia.

La relación entre patria y nación ya había sido abordada por teóricos como Renan, para quien la construcción de las naciones modernas exige como requisito básico una disposición de los nacionales a sacrificar todo por la patria. Esta acción colectiva de una población se le ha llamado históricamente patriotismo y de ella nos ocupamos a continuación como una categoría asociada con la nación.

En efecto, para algunos historiadores como Alan Knight, el patriotismo hace alusión a un sentimiento, a una actitud, una lealtad y un compromiso que tiene que ver con la patria, definida como una entidad territorial, una “comunidad imaginada”, que debe ser defendida, apoyada y respetada por los ciudadanos que la integran. Por ello, explica Knight, el discurso patriótico reivindica la soberanía como el fundamento de la dignidad nacional, la cual se ve amenazada en el momento en que se produce la violación de su territorio, considerado como un símbolo de la integridad nacional, a la cual se debe defender entregando incluso la vida. Por esta razón, el patriotismo se palpa más en momentos de guerra y revoluciones de independencia, cuando se convoca a la población a la defensa de la patria, la cual para algunos casos se le da un origen mítico que termina por estar presente en el imaginario de los ciudadanos, a quienes se les transmite un discurso, a través de

diversas formas educativas, que buscan inculcar lealtades nacionales que contribuyan a forjar la patria.⁴⁸

El propósito del patriotismo decimonónico, para el caso de América Latina, buscaba el fortalecimiento del amor por las nuevas instituciones políticas y por la libertad del pueblo soberano como una forma de vida que “solo garantizaba la existencia de la república”⁴⁹. Este amor por la patria o por la nación es considerado como una obligación moral que debe ser asumida por los individuos libres: ciudadanos, quienes por agradecimiento y tributo por todo lo que esta les ha dado, deben defenderla y sacrificar todo por ella, cual hijos por la madre que les dio la vida.

En el discurso republicano del siglo XIX, sobresale la idea original de patriotismo como amor por la patria, la cual, como lo define Andrés de Blas Guerrero, es uno de los valores con los que más se identifica el patriotismo como actitud colectiva. Es visto además, como un término que varía de acuerdo con la época, espacios y autores, es decir, cobra mayor intensidad emotiva de acuerdo con el contexto en el que se piensa. Esto implica reconocerlo como histórico, “en el sentido de que a través del testimonio de escritores, políticos o normas jurídicas comprobamos que se carga con intensidad de sentimientos, de ideas políticas y de exigencia de virtudes morales en los momentos en que una sociedad vive conscientemente una transformación de su marco estatal, en general coincidiendo con crisis bélicas o revolucionarias. Los conceptos, símbolos o mitos patrióticos creados durante esas etapas nutren las formulaciones con las cuales una sociedad se identifica posteriormente consigo misma, valora su historia e ilumina su futuro”.⁵⁰

Un ejemplo de patriotismo, para el caso colombiano, lo encontramos en textos escolares de la época, en los cuales ante la pregunta: ¿Qué cosa es patriotismo? se responde

“Aquel sentimiento de afecto que todo hombre tiene al país en que ha nacido, o de donde es natural, y el interés que toma en su prosperidad propiamente dicha. ¿Este afecto llamado patriotismo se funda en razón?”

⁴⁸ KNIHHT, Alan. “Pueblo, política y nación, siglos XIX y XX” En: URIBE, Víctor Manuel, ORTIZ MEZA, Luis Javier, (Ed), *Naciones, gentes y territorio*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2000, pp. 370—406.

⁴⁹ VIROLI, Mauricio. *Por amor a la Patria. Un ensayo sobre el Patriotismo y el nacionalismo*, Madrid, Acento Editorial, 1997, p15.

⁵⁰ BLAS GUERRERO, Andrés (director), *Enciclopedia del Nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1997, p. 603.

Si, pues no podemos menos que amar el lugar en que por primera vez aparecimos entre los seres de la creación, y en donde recibimos las más gratas impresiones, que son las de la infancia: en donde existen tantos objetos caros a nuestro corazón por las relaciones que con ellos tenemos de naturaleza, de gratitud y de amistad: en donde se han hecho nuestros padres, y por medio de ellos tantos servicios en nuestro favor aun antes de nuestra existencia; y en donde en fin, se nos presentan regularmente, con más ventajas que otro punto del globo, los medios de existir. Todas esas causas llegan a obrar con tanta fuerza en las almas sensibles, que llegamos a identificarnos con nuestra patria considerándola como nuestra madre, y siendo entonces para nosotros su amor una necesidad imperiosa. ¿Cuáles son los deberes de un verdadero patriota? Un verdadero patriota debe trabajar de buena fe para proporcionar a sus consociados la mayor suma total de felicidad posible, y para conseguir este fin, estar dispuestos si fuere necesario, a sacrificar sus intereses, y hasta su vida. Este es un deber necesario y glorioso”⁵¹

Es de notar que patriotismo y nacionalismo son términos que en ocasiones se utilizan indistintamente para significar lo mismo. Sin embargo, para autores como George Orwell: *“El nacionalismo no debe confundirse con patriotismo. Ambas palabras son utilizadas a menudo de forma tan vaga que se puede discutir cualquier definición, pero es necesario diferenciarlas, ya que representan dos ideas diferentes e incluso opuestas. Por patriotismo me refiero a la devoción a un lugar y a un modo de vida en particular que uno cree el mejor en el mundo pero que no se tiene ninguna intención de imponer sobre otros pueblos. El patriotismo es en su naturaleza defensivo, tanto militar como culturalmente. Por otra parte, el nacionalismo es inseparable al deseo de poder. El ineludible propósito de todo nacionalista es asegurar más poder y más prestigio, no para él pero sí para la nación u otra unidad en la que ha decidido sumir la individualidad”⁵²*.

Este intento por diferenciar patriotismo y nacionalismo por parte de Orwell es criticado por autores como Viroli, quien no cree que la búsqueda de las diferencias deba centrarse en los significados puramente textuales, pues ello limita la reflexión sobre este asunto. Insiste el autor en la necesidad de establecer las interpretaciones de las llamadas pasiones y discursos que han alimentado el patriotismo a lo largo de la historia. Es decir, propone ir más allá de las significaciones literales y posiciones científicas para adentrarse en los contextos culturales y políticos en que se han dado estos procesos. Para Viroli, *“deberíamos intentar entender lo que los académicos, agitadores, poetas y profetas han*

⁵¹Vázquez, Rafael. *Catecismo de Moral*, Bogotá, SE, 1857, p 27.

⁵² ORWELL, George “Notas on Nationalism”, en *The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell* (Nueva York, 1968), iii. P 362. Citado por: VIROLI, Mauricio, Op.Cit, p. 17.

*querido expresar cuando hablaban de amor a una patria. Necesitamos [afirma] más interpretación histórica que teorías científicas para descubrir y comprender el significado de los temas, las metáforas, alusiones, exhortaciones e inventivas que el lenguaje del patriotismo ha ido creando a través de los siglos para sostener o revocar, o amortiguar, o inflamar, o reavivar un rico y vivaz universo de pasiones. La aproximación histórica puede, sin duda, sólo ayudarnos a descubrir significados localizados.”*⁵³

La propuesta de Viroli parece oportuna, ya que intenta avanzar en la realización de trabajos históricos, racionalmente balanceados entre lo empírico y lo teórico. Trabajos que deben evitar las posturas científicas y arrojar luces sobre el asunto a partir de estudios de casos y experiencias particulares que permitan conocer la forma como se construyó la idea de patriotismo y nacionalismo. Una manera adecuada de avanzar en este cometido consiste en estudiar y analizar el discurso que sobre el particular contienen los libros de texto escolar de la época, especialmente catecismos civiles y manuales, utilizados para la formación de los ciudadanos.

1.3. El pueblo como una especificidad americana

Tal como lo han señalado algunos historiadores, *“la omnipresencia del término pueblo es extraordinaria tanto en los textos como en la vida política de los países hispánicos de la época contemporánea.”*⁵⁴ Su marcada presencia en la sociedad americana lo han llevado a convertirse en una de las especificidades americanas a través de la cual se ha reconocido y se ha caracterizado por casi dos siglos estas sociedades republicanas impregnadas de un discurso en el cual el término -independientemente del significado que haya tenido a lo largo del tiempo- ha estado presente. Sin embargo, a pesar de la fuerte presencia de la idea de pueblo en las representaciones sociales y políticas del continente americano durante mucho tiempo, tal como la afirma el historiador francés Francois-Xavier Guerra, han coexistido dos actitudes aparentemente contradictorias frente a esta referencia omnipresente. En efecto, inicialmente se interpretaba este término como si se tratará de un actor real, de tal manera que el pueblo mencionado en los discursos y relatos del siglo XIX efectivamente hablaba, deseaba o actuaba y, por añadidura, de forma unánime. Esto significa que se le consideraba un actor único *“cuyos sentimientos, deseos y aspiraciones se expresaban a veces a través de algunas personas y otras, de ciertas acciones colectivas.*

⁵³ *Ibíd.* p. 19

⁵⁴ GUERRA, Francois.Xavier, *Modernidad e independencias*. Madrid, Mapfre, 1992. , p 351.

Sin embargo, en la mayoría de los casos se consideraba que este actor implícito se encontraba oprimido o se le impedía expresarse.”⁵⁵ Avanzado el siglo XIX y con la llegada del siglo XX, el término pueblo fue reemplazado o alternado con una versión moderna de este actor único: las masas, a la cuales se le dará cada vez mayor espacio en el análisis contemporáneo y terminaron reivindicadas como uno de los principales actores de la historia que era necesario rescatar del silencio al que habían sido relegadas por la memoria institucional.

Por otro lado, de acuerdo con los planteamientos de Guerra, surge otra actitud como reacción frente a la visión romántica que terminaría borrando del campo investigativo palabras claves como pueblo, nación, representación y ciudadano, entre otras. Esta actitud, que dejó de lado el rico vocabulario político decimonónico, se explica en la medida en que se considera que esta terminología no hacía sino ocultar los verdaderos problemas económicos y sociales que era necesario analizar para comprender la “verdadera historia americana”.

Hoy los enfoques sobre el tema han variado; esto permite que lo político tome sentido como objeto histórico. Hoy se estudian las relaciones entre los hombres que conforman la sociedad y quienes constituyen, por lo menos para el siglo XIX, el llamado pueblo soberano. La palabra pueblo ha sido reivindicada históricamente y entendida como el principio legitimador del nuevo régimen republicano, hacia cuyo destino apostaron las sociedades decimonónicas con el propósito de alcanzar la modernidad política.

Con el surgimiento de la llamada modernidad política, el concepto de pueblo alcanzó una gran importancia en la medida en que se convirtió en el centro o soporte de una legitimidad de nuevo cuño que terminó desplazando al rey. Sin embargo, a pesar de la constante presencia de la expresión pueblo en el discurso político y en la vida de las sociedades latinoamericanas del siglo XIX, no podemos afirmar que existía una idea única sobre su significado o por lo menos dentro de las representaciones sociales de la época. En efecto, la polisemia del término pueblo es considerable. Tal como lo anota Francois-Xavier Guerra “[...] pueblo puede hacer alusión a la totalidad de la sociedad, al conjunto de la población de un territorio o de un Estado, sea cual sea su edad, sexo o condición. También

⁵⁵ *Ibíd*

a una parte real de esa población, cuyas fronteras son difíciles de definir: el conjunto de personas o grupos sociales que no pertenecen al mundo de los poderosos; el pueblo por oposición a los de arriba, a los patricios, a los grupos privilegiados.”⁵⁶ Guerra también llama la atención sobre las alteraciones o desplazamiento progresivo que ha tenido el término pueblo hasta ser equivalente a plebe, vulgo, populacho; expresiones significativas que tienen el propósito de aislar a un gran número de la población de la elite dirigente y “civilizada”. A esta “plebe” debían entonces controlarlas los llamados “hombres de bien”, quienes se movían en el mundo de la civilización, quienes representaban al “pueblo civilizado”.

Pero de todas las definiciones del término pueblo, indudablemente la más utilizada en la vida política decimonónica fue la de pueblo como principio o fundamento de la legitimidad del nuevo régimen, asumido como el titular de la soberanía. Este, a diferencia de los anteriormente mencionados, es un término un poco abstracto, que remite ante todo a un principio cuya equivalencia con los sentidos concretos antes expuestos no es ni inmediata, ni definitiva, ni inocente. Con esta idea de pueblo se entra en la política moderna, tal como ocurrió con la Revolución Francesa, para imponerse luego en las revoluciones hispánicas. Pero ello pasa por la necesidad de las élites de definir el pueblo en relación con lo que tenía que ver con quienes serían los individuos llamados a conformarlo. Esto nos enfrenta nuevamente al problema central de las sociedades republicanas: al ciudadano como el elemento básico que conforma el pueblo que legitima la república.

Para la sociedad colombiana del siglo XIX, la expresión pueblo ocuparía un papel privilegiado dentro del discurso y el imaginario políticos. Sin embargo, a pesar de la presencia del término y de la permanente referencia a este en los discursos políticos del siglo XIX, la construcción de la ciudadanía en el país fue un proceso lento y con pocas vinculaciones reales del pueblo con los escenarios del poder y de las decisiones del Estado. Lo anterior ha llevado a algunos estudiosos a considerar que “La sociedad colombiana del siglo XIX se fue formando como un sistema político al que se le puede denominar como una *democracia sin pueblo*. Ello fue causa de la existencia de una ficción del pueblo: de una parte existían las élites, que actuaban como el *pueblo real* de la política, y de otra parte la sociedad, *el pueblo legal*, al que se gobernaba. La brecha existente entre los dos pueblos

⁵⁶ *Ibíd.*

era ciertamente funcional y correspondía a las condiciones del momento, pero en el largo plazo se convirtió en una causa de graves distorsiones en la legitimidad y la legalidad del ejercicio del poder. Por ejemplo si bien se logró la justificación del poder mediante el modelo republicano, y se consiguió la distinción entre gobernantes y gobernados, la existencia de esta brecha provocó el afianzamiento del intermediario político en todas sus variantes –cacique, gamonal, manzanillo o caudillo regional-, todos ellos autoridades de la política local y regional.”⁵⁷

En efecto, el fuerte arraigo en la política nacional y regional de personajes que actúan como intermediarios culturales y políticos entre la población y el Estado, se explica por el hecho de la débil construcción que tuvo en Colombia tanto la ciudadanía como el pueblo, conceptos que si bien es cierto que aparecían en el discurso consignado en las constituciones y otras publicaciones de la época, distaban mucho de una realidad en la cual imperaban fuertes nexos con una sociedad tradicional que estaba aún presente y en la cual pueblo y ciudadanía resultaban una ficción a la cual se convocaba para legitimar el poder de un caudillo regional quien ejercía el control real sobre los espacios de poder delegados por el Estado.

*“Pueblos enteros parecen a primera vista liberales, rojos, por sus votos en las elecciones y por su conducta en las revueltas; pero al examinar a sus habitantes queda uno plenamente convencido de que esto es una mera apariencia. Todo está reducido a que en el pueblo hay una persona influyente por su mayor riqueza o instrucción, que es el pariente de alguno de los prohombres del partido, o que tiene un pleito que lo defiende un abogado rojo, o que la parte contaría es un conservador, o cosa semejante, y por ello vota y obra con los rojos; pero ni él, ni mucho menos sus clientes, conocen los principios del partido que sostienen, ni los del opuesto; ellos quieren solamente que triunfe tal partido en que está tal hombre, cuyas opiniones ignoran completamente.”*⁵⁸

A pesar de esta situación, no podemos desconocer la importancia para nuestro trabajo del concepto de “pueblo”, el cual, como ya anotamos, se encuentra estrechamente ligado al proyecto educativo de los radicales, quienes, aunque sea solo en el discurso acudieron a él para convocarlo a que se movilizara en defensa de la república. También el pueblo considerado como el destinatario de la educación y la formación ciudadana. Por ello, a

⁵⁷ ZAMBRANO, Fabio. “Gamonalismo y caciquismo: formas de intermediación entre la realidad y la ficción política.” En: *Revista Análisis* No 6. Bogotá, Cinep. 1992. p21-22.

⁵⁸ Citado por Ibíd.

pesar de las fuerzas políticas o sociales divergentes que podían existir en países como Colombia, había un punto clave en que se coincidía por parte de los diversos actores políticos y sociales: era necesario educar al pueblo. Por ello debía transmitirse, además del conocimiento, las virtudes necesarias para que cada uno pudiese asumir –aunque solo fuese en el papel- plenamente su nueva función de ciudadano.⁵⁹

Sobre esta relación pueblo-educación, presente en el discurso decimonónico, existen múltiples ejemplos que dan cuenta del grado de importancia del papel formativo en la educación de la sociedad y cómo ella debía ser utilizada para formar ciudadanos capaces de ejercer su derecho como electores. En algunos apartes de estas publicaciones se afirma:

“[...] hoy la cuestión más importante y más difícil que preocupa a todos los patriotas y pensadores en Colombia es la instrucción y la educación del pueblo. [...] El porvenir de nuestra causa, y aun el porvenir de nuestra Patria, depende especialmente del sistema que se adopte para la educación del pueblo. Si educamos hábil y dignamente a las masas populares, las fundiremos, por decirlo así, en el crisol democrático. Si tomamos los hombres desde la infancia y les damos nociones exactas sobre el derecho y el deber, la religión y la libertad; si los llevamos a las escuelas superiores, a los colegios centrales, y últimamente a las universidades, formaremos una generación de ciudadanos honrados, laboriosos, útiles y enemigos de todo despotismo⁶⁰.”

2. La ciudadanía como categoría conceptual

El concepto de ciudadanía al igual que el de nación, pueblo, soberanía, república y patria constituye uno de los elementos fundamentales del discurso político y educativo que caracterizó la sociedad hispanoamericana durante el siglo XIX. La ciudadanía, conjuntamente con su principal actor, el ciudadano, fueron los términos más difundidos en la prensa, así como en los folletos de carácter político y en los textos que circularon en las escuelas a lo largo del siglo XIX.

Como muestra una larga bibliografía al respecto⁶¹, en los últimos años la ciudadanía se ha convertido en aspecto central de muchos debates académicos⁶² en los cuales se reconoce la estrecha relación de la ciudadanía con la problemática que afronta el

⁵⁹ Al respecto véase: HARWICH, Nikita. *La Historia Patria*. En: Op.Ct. p 427.

⁶⁰ LA PATRIA. *Cartas al pueblo*. Bogotá, Imprenta de Gaitán. 1877. p 129.

⁶¹ CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1997.

⁶² IRUROSQUI, Marta, *La ciudadanía en debate en América Latina*. Lima, IEP, 2004.

Estado, la nación y la democracia tanto en Europa como en América Latina⁶³. Algunos de estos debates centran su discusión sobre el desarrollo histórico del término y su significado actual; mientras otros se ocupan de discutir las dos tendencias marcadamente diferentes: una, que considera que el énfasis de la llamada ciudadanía liberal está puesto en la titularidad y en el ejercicio de los derechos individuales en función de la búsqueda del interés propio de cada ciudadano y, otra, que considera que la participación del ciudadano en la comunidad debe apuntar al bien común⁶⁴.

Abordar la ciudadanía como tema de estudio se hace para buscar nuevas explicaciones a las definiciones y significados del término, y para analizar el conjunto de procesos sociales que tuvieron lugar en Iberoamérica cuando se planteó la formación de la ciudadanía como una de las urgencias por resolver para legitimar la construcción de los proyectos nacionales.⁶⁵

En este apartado intentaremos abordar de manera sucinta estos dos aspectos. Consideramos que para nuestro trabajo es importante abordar tanto las significaciones y los desarrollos del concepto de ciudadanía, así como las prácticas a través de las cuales se construyó o por lo menos se pretendió formar la ciudadanía en Colombia y particularmente en la región Caribe a lo largo del siglo XIX, especialmente durante la segunda mitad de este primer siglo de vida republicana.

Sin embargo, somos conscientes de que por la amplitud de los significados de este concepto a lo largo de la historia y por su relación con las estructuras sociopolíticas y culturales, su análisis resulta complejo, ya que para acercarnos a su estudio como categoría conceptual, es necesario involucrar los aspectos históricos, sociales, políticos, legales, filosóficos y educativos que le han dado formas y significados diversos en cada momento de la historia moderna.

Al iniciar este breve recorrido por el concepto, nos encontramos que el término ciudadano, que a finales de la Edad Media se le otorgó a los burgueses habitantes de las

⁶³ Véase: ESCALANTE GONZALBO, Fernando. *Ciudadanos imaginarios*. México, Colegio de México. 1992. p 23 y ss.

⁶⁴ SABATO, Hilda. (Coor) *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectiva histórica de América Latina*. México, FCE. Colegio de México. 1999. p 12.

⁶⁵ *Ibíd.*

ciudades que gozaban de un “derecho de ciudad”, obtenido a través de un fuero otorgado por un señor o un rey, sufriría una transformación en los siglos XVI y XVII, cuando pensadores como Bodin y Hobbes recuperaron para su propio uso la palabra latina *civis* para designar a los súbditos del príncipe. Según Hobbes⁶⁶, los individuos debían someterse voluntariamente al poder del Estado si querían abandonar el *estado de naturaleza* y alcanzar el *estado civil*, lo cual implicó ver al ciudadano no solo como un burgués de la ciudad, sino un individuo, miembro pleno de la comunidad de individuos que aceptaron someterse a la ley del príncipe. No obstante, para Locke el desarrollo de la comunidad es el resultado de la ampliación de los derechos otorgados a los ciudadanos, sin que se establezca una separación neta entre lo público y lo privado. Posteriormente Rousseau, en *El contrato social*, rechazaría estas posiciones. Para él, si “los ingleses se denominan ciudadanos es únicamente porque el sentido dado antes a la palabra ciudad ya no se utilizaba por la sociedad moderna, “*la mayoría confunde una localidad urbana con una ciudad, y a un burgués con un ciudadano.*”⁶⁷ Según Rousseau el principio de la democracia directa indica que no es el príncipe sino el pueblo en su totalidad quien dirige el Estado, por ello “establece una diferencia radical entre el pueblo concebido como un conjunto de súbditos sometidos a las leyes del Estado, y el pueblo entendido como comunidad de ciudadanos que participan en la *autoridad soberana*, es decir, en la elaboración de la ley”.⁶⁸

A partir de la Revolución Francesa la definición del ciudadano introducida por Rousseau cobraría mayor vigencia, debido al abate Sieyès, quien planteó la necesidad de una Carta Magna en la cual se combinara el liberalismo inglés y la democracia rousseauiana. Ello significaba reconocer como verdaderos ciudadanos solo a quienes poseyeran el derecho de voz y voto. Con un carácter puramente político, esta definición del término ciudadano se impuso en la sociedad francesa revolucionaria: titulares de los derechos civiles.⁶⁹

Este carácter político que imperó en la Francia revolucionaria terminó por imponerse en las sociedades modernas, para quienes la creación de una ciudadanía política se

⁶⁶ HOBBS, Thomas. *Tratado sobre el ciudadano*. Madrid, Trota, 1999. p 14

⁶⁷ Citado por NOIRIEL, Gérard. El Ciudadano. En: FREVERT, Ute. Et.al. *El hombre del siglo XIX*. Madrid, Alianza. 1999. p. 244.

⁶⁸ *Ibíd.*

⁶⁹ *Ibíd.*

convirtió en su principal objetivo para la construcción del Estado-nación. Por ello cada una de las constituciones hispanoamericanas del siglo XIX se ocuparon en su momento de definir y caracterizar al ciudadano ideal, a quien, al otorgarle derechos políticos, se le convertía en miembro de la comunidad política nacional.⁷⁰

Fueron los actores de la independencia latinoamericana quienes al utilizar el concepto ciudadano introdujeron una relación entre el individuo y el Estado. Sin embargo, en el discurso de estos hombres el concepto de ciudadano no sólo significaba una nueva relación constitucional; es decir, una nueva libertad política: también mostraba un nuevo tipo de orden económico que pretendió abolir privilegios y leyes que sustentaban la desigualdad de los miembros de la sociedad. Razón por la cual se insistía en que

“La igualdad consiste en la exclusión de todo título o privilegio que provenga de casta, condición o nacimiento: es derecho que todos los ciudadanos tienen a ser elegibles para los destinos públicos y ser regidos por las mismas leyes”⁷¹

En la Colombia del siglo XIX, al igual que en el conjunto de Latinoamérica, el término ciudadano apareció tempranamente en el discurso político de los independentistas, con una fuerte presencia en el lenguaje patriótico. Ejemplo de ello fue el discurso pronunciado por Simón Bolívar al jurar la primera Constitución de la república:

“Yo quiero ser ciudadano para ser libre, y para que todos los sean. Prefiero el título de ciudadano al de Libertador; porque éste último emana de la guerra, aquél emana de las leyes. Cambiadme, Señor, todos mis dictados por el de Buen Ciudadano.”⁷²

Como se observa, Bolívar atribuye al término ciudadano una significación muy especial; la misma consideración que le darán los principales actores de la vida política nacional, quienes en su imaginario social y político colocaban en primer orden a la ciudadanía, la cual consideraban la meta que se debería alcanzar para consolidar el proyecto de nación independiente y soberana.

⁷⁰ Véase: POMBO y GUERRA. (eds) *Constituciones de Colombia*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1951.

⁷¹ PEREIRA GAMBA, Prospero. *Tratado sobre el principio de la igualdad*. Bogotá, Imp. Nicolás Gómez. 1850, p 16.

⁷² Actas del Congreso de Cúcuta de 1821. Juramento de Simón Bolívar al momento de tomar posesión como Presidente de la República. Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de la República, 1990. Tomo I, p LXXXXIX

Sin embargo, como lo muestran los estudios históricos realizados por Hans-Joachim König, el término ciudadano en la Nueva Granada ya había sido utilizado –aunque tardíamente según él-, con una significación jurídica, unos años antes de iniciarse el proceso de independencia.

*Según el historiador König, “El empleo del término ciudadano en el sentido de miembro del cuerpo estatal formaba parte de los esfuerzos de los criollos por estimular el patriotismo y la conciencia nacional de amplios sectores de la población y así impulsar su identificación con la sociedad y el nuevo Estado. Asimismo, como en el caso del árbol de libertad, se puede reconocer aquí el modelo de Francia. Con la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen la Asamblea Nacional Francesa de 1789 amplió el concepto de citoyen añadiéndole el significado de miembro del cuerpo estatal [...] con el propósito de dar a entender que para los miembros de la nación el principio pasivo del absolutismo, es decir, la condición legal de súbdito, se complementaba con el principio activo de la participación en la política.”*⁷³ De acuerdo con König, en la Francia de la Revolución, *citoyen* se convirtió en el título de todos los franceses y reemplazó a las denominaciones de *monsieur* y *madame*. Tanto por el uso del título de ciudadano en la Nueva Granada como por las reacciones de los criollos leales a la Corona, ante este hecho puede inferirse que los neogranadinos no adaptaron sin intención este término sino que, por el contrario, lo emplearon con plena conciencia y lo adecuaron a sus propias circunstancias. Así, la libertad y la igualdad que los criollos reclamaban como garantía de las mismas posibilidades en el sector político y económico frente a la potencia colonial estuvieron comprendidas en el título y el status del ciudadano. Por medio de él no sólo se podían delinear las metas y las cualidades de los particulares del nuevo Estado sino que también se podía crear una base de legitimación para el mismo.”⁷⁴

Uno de los actores políticos colombianos que primero utilizaría el término ciudadanía, como significado de igualdad, fue Camilo Torres, quien escribió en 1809 el conocido *Memorial de Agravios* con destino a la Junta Suprema de Sevilla y en el cual aparece en

⁷³ KÖNIG, Hans-Joachim, *En el camino hacia la nación*, Bogotá, Banco de la República, 1994, p 274-275

⁷⁴ *Ibíd.* p 274-275

repetidas ocasiones la idea de ciudadanía. Posteriormente, en carta enviada a un familiar sobre el particular afirmaba:

“¿Que debemos hacer, que medidas debemos tomar para sostener nuestra independencia y libertad, esta independencia que debíamos disfrutar desde el mes de septiembre de 1808? [...] Hay buenos patriotas, ciudadanos ilustrados y de virtudes, que conocen sus derechos y saben sostenerlos; [...] Nuestros derechos son demasiado claros, son derechos consignados en la naturaleza, y sagrados por la razón y por la justicia. Ya está muy cerca el día feliz, este gran día que no previeron nuestros padres cuando nos dejaron por herencia una vergonzante esclavitud. Sí, está muy cerca el día en que se declare y reconozca que somos hombres, que somos ciudadanos y que formamos un pueblo soberano.”⁷⁵

Durante los años en los cuales se desarrolló el proceso de independencia, el término ciudadano aparecía de manera continua en las proclamas y discursos públicos, en las constituciones y registros parroquiales. No sólo estaba presente en los contenidos sino que también fue utilizado como título de escritos, incluso le dio nombre a periódicos que ocasionalmente circularon en distintas regiones del país durante el siglo XIX. A lo largo de este periodo, el término presentaría diferentes connotaciones y se empleó para hacer alusión a los patriotas que habían participado en las contiendas militares.

Un ejemplo de cómo el término ciudadano aparece relacionado con las declaraciones de libertad e independencia, así como con los nuevos derechos del pueblo y las representaciones políticas lo encontramos en las primeras constituciones dictadas en las Provincias neogranadinas. En una de ellas se afirma:

“Ciudadanos de la Provincia de Cundinamarca, ministros respetables del santuario, padres de familia: véis aquí al americano por primera vez en ejercicio de los derechos que la naturaleza la razón y la Religión le conceden, y que los abusos de la tiranía le habían privado por espacio de tres siglos. No es esta la voz imperiosa del despotismo que viene del otro lado de los mares: es la voluntad de los pueblos de esta provincia, legítimamente representados.”⁷⁶

Este tipo de afirmaciones muestran como los neogranadinos entendían el término ciudadano como el nuevo status político que habían ganado con la independencia. Estos

⁷⁵ Citado por: KÖNIG, Hans-Joachim, *En el camino hacia...* p 278

⁷⁶ Constitución de Cundinamarca de 1811. En: Pombo y Guerra. Op.cit.

identificaron la ciudadanía como la posibilidad de contar con nuevos espacios políticos que garantizaran su libertad e igualdad. Desde entonces, la dirigencia política, al dirigirse a los habitantes de cada una de las regiones que conformaban la nueva república, lo haría utilizando la palabra ciudadanos, con lo cual se corroboraba su status de hombres libres e iguales que habían roto las cadenas de sujeción con España.

A partir de entonces, el término ciudadano se convirtió en un concepto clave en el discurso político y sería adoptado por el discurso educativo que partía del principio de que era necesario una educación para formar ciudadanos útiles a la patria y prestos a su defensa. Alcanzar la ciudadanía fue uno de los principales objetivos de los miembros de la sociedad colombiana del siglo XIX, esta se convirtió en un anhelo que veía en la educación su mejor vehículo para lograrlo.

*“El beneficio de la educación debe concederse a todas las clases de la sociedad, es el primer requisito para formar ciudadanos: la ley se encarna ahora, en el conocimiento. La Instrucción Pública es el principal instrumento de poder que la naciente república utiliza para formar ciudadanos [...]”*⁷⁷

Este tipo de afirmaciones muestra cómo en las representaciones sociales y políticas con respecto a la ciudadanía está presente una estrecha relación de esta nueva categoría con los términos de igualdad de derechos. Ello indica, además, cómo en la Nueva Granada comenzaron a hacer uso de la palabra ciudadano y ciudadanía para marcar una nueva relación con el individuo y el Estado. Sin embargo, el concepto ciudadano no sólo se refería a una relación constitucional, pues éste no denotaba únicamente una nueva libertad o status político sino también un nuevo orden económico y social que pretendía la supresión de todos los privilegios y las leyes que daban pie a la desigualdad. Para lograr este objetivo la educación resultaba clave. Ello explica cómo el título ciudadano se presentaba muy a menudo en conexión con lo educativo.

Este vínculo entre la formación del ciudadano y la escuela estuvo presente a lo largo del siglo XIX colombiano. Pero durante el periodo federal cobró mayor presencia, tal como lo muestran la serie de escritos publicados en la prensa sobre el particular. En efecto, al analizar la prensa que circuló en el Caribe colombiano durante el siglo XIX, nos encontramos con una serie de escritos en los cuales los autores abordan una gran

⁷⁷ Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia. Medellín, Diciembre 6 de 1819. p 1.

diversidad de temas relacionados con la política local y nacional, con los imaginarios de las élites acerca de conceptos como patria, nación, pueblo, soberanía popular, prácticas de gobierno, así como también acerca de los caminos, puertos, comercio, escuelas y educación, entre otros. De todos estos temas, algunos como la ciudadanía, la educación y la escuela, lograron captar una mayor atención en los espacios de opinión. En efecto, la educación y la escuela ocuparon abundantes páginas en la prensa decimonónica, situación que la convierte en fuente obligada para quien pretenda historiar la temática educativa.

La prensa regional jugó un importante papel como instrumento y vehículo de transmisión y aprendizaje de la ideología moderna representada en el discurso de carácter republicano⁷⁸, para el cual la educación se constituía en un principio básico para alcanzar la plena libertad, así como el desarrollo y la modernización de una sociedad que pretendía diferenciarse de la colonial.⁷⁹ Por ello es muy usual encontrarnos con afirmaciones como la publicada en un periódico liberal, editado en Santa Marta en 1870, en el cual un contemporáneo, al referirse a la importancia de las escuelas en la formación del ciudadano, planteaba que estas eran

*"cuarteles, academias de disciplina y de enseñanza, talleres de la luz, campos de batalla donde se derrota al enemigo común, al aliado del mal, al compañero inseparable de la ociosidad y la ineptitud. Allí se combate con el silabario y la pluma, el error y la mentira, hijos primogénitos de la ignorancia. Allí hay una continua lucha entre la inteligencia y el caos, entre el vicio y la virtud, entre la decidía y el trabajo. Allí se educa al niño, se forma al ciudadano, se regenera a los pueblos y se echan los cimientos del glorioso edificio de la democracia universal."*⁸⁰

Al analizar este tipo de documentos se observa no solamente el interés de algunos sectores de la sociedad costeña en ponderar la importancia de la educación para el avance y desarrollo de los pueblos y para la formación del ciudadano, sino también la presencia del discurso modernizador que presentaba la escuela como el espacio para formar al individuo requerido por el nuevo orden político basado en la soberanía nacional y en la representación popular. Este nuevo individuo era el ciudadano, a quien

⁷⁸ ALARCON, Luis Alfonso. "La Educación en el Estado Soberano del Magdalena. Entre el discurso y la realidad". En: *Historia Caribe* No. 4, Barranquilla 1999, p. 25-36.

⁷⁹ GUERRA, François-Xavier. *Modernidad e independencias*. Madrid, Mapfre, 1992, p 275.

⁸⁰ *La Unión Liberal*. No. 12 Santa Marta, febrero 8 de 1870. p. 47-48.

se pretendía formar dentro de los parámetros de la razón y la virtud republicana, proceso que se llevó a cabo desde varios espacios y lugares, pero es la escuela la que ocuparía un lugar de primer orden. Se consideraba que en la medida en que la anhelada ilustración avanzara a través de la educación, la ciudadanía se ampliaría a un número mayor de individuos y ello en la práctica significaba consolidar el proyecto republicano.⁸¹

La relación entre educación y nuevo orden social estuvo presente en el discurso de las élites desde el momento mismo de lograrse la independencia de la metrópoli española. En efecto, en los escritos al respecto nos encontramos que la función asignada a la instrucción pública consistía fundamentalmente en identificar a los individuos y clases sociales en la figura del ciudadano. Se consideraba que la escuela facilitaba la formación de un individuo más cumplidor de sus deberes, pacífico, emprendedor y trabajador. El espacio escolar era asumido como el lugar ideal que contribuía a la formación de un ciudadano capaz de defender el nuevo orden social y participar en política sin dejarse engañar ni manipular.

Durante el período fundacional de la república, las disposiciones legales consideraron a la instrucción pública impartida en la escuela como *"un elemento cohesionador del deseo y la voluntad de los granadinos en torno a sus símbolos e instituciones"*.⁸² En algunos decretos referidos a la Instrucción Pública se afirmaba que ésta era el medio más expedito para que los ciudadanos de un Estado adquirieran conocimientos de los deberes y derechos en sociedad. También era el principio más seguro de la felicidad general y libertad de los pueblos, así como también la base y fundamento de todo gobierno representativo. Para Estanislao Vergara, Secretario del Interior del General Santander, las *"ciencias, las artes, la agricultura y la industria progresan en la medida en que las primeras nociones de lectura, escritura y aritmética se hacen comunes a todos"*⁸³. También afirmaba: *"el conocimiento y estudio de los derechos y de los deberes del hombre creará los ciudadanos de la república"*⁸⁴. La idea predominante entonces

⁸¹ Al respecto véase: GUERRA, Francois -Xavier. Op.cit. pp 275-318.

⁸² ECHEVERRY, Alberto, *Santander y la Instrucción Pública. 1819-1840*. Bogotá, Universidad de Antioquia, 1989, p 35.

⁸³ VERGARA Y VERGARA, Julio. *Vida de Estanislao Vergara*. Bogotá, Editorial Iqueima. 1951. P. 38-40

⁸⁴ *Ibíd.*

era que tanto la educación como la escuela constituían la garantía de orden y estabilidad de la nueva sociedad republicana conformada por ciudadanos.

Esta relación entre ilustración y ciudadanía, como lo opuesto a la ignorancia y ausencia de libertades y derechos, se mantuvo durante todo el siglo XIX. La razón principal era que la educación no sólo garantizaba el nuevo orden social de carácter republicano y soberano sino que evitaba que el pueblo, por su "ignorancia", pusiera en peligro la soberanía popular pues se consideraba que ello podría ser aprovechado por los déspotas y demagogos con intereses monárquicos. Por lo tanto, encontramos discursos en los que se afirmaba:

*"De la escuela salen los libertos de la ignorancia, otros tantos elementos productores de la riqueza pública, otros tantos soldados de la industria de las ciencias, de las artes. El cultivo de la inteligencia es la antorcha que alumbra la humanidad..."*⁸⁵

Concebir la educación como el medio más eficaz para la formación de un pueblo soberano conformado por ciudadanos, pretendía, tal como lo afirma Francois-Xavier Guerra, transitar de una "soberanía popular" a una "soberanía racional"⁸⁶. Lo anterior condujo a que en algunos momentos de la historia nacional se estableciera el llamado "sufragio capacitario", limitando así la soberanía a quienes, además de saber leer y escribir, fueran propietarios de rentas. Situación que no ocurriría igual en el caso de la región Caribe Colombiana, ya que en algunas circunstancias, tal como aconteció durante el régimen federal, los Estados costeros -Magdalena y Bolívar- conservaron la amplia participación electoral, tal como lo establecía la Constitución política nacional de 1853. En esos Estados podían votar todos los varones adultos mayores de 21 años, supieran o no leer y escribir y tuvieran o no rentas propias.

Esta situación en el Caribe colombiano se constituyó en la práctica en una contradicción, ya que mientras en teoría se consideraba la educación como la vía más expedita hacia la formación del ciudadano, quien necesariamente debía ser ilustrado para evitar así que al dejarse engañar pusiera en riesgo al nuevo orden social. La

⁸⁵ *La Unión Liberal*, No. 12 Santa Marta, febrero 8 de 1870. p. 47-48.

⁸⁶ Citado por: SERRANO, Sol. "La escuela chilena y lo definición de lo público". En: GUERRA, Francois-Xavier y LEMPÉRIERÉ, et al. *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos X VIII-XIX*. México. Centro francés de estudios mexicanos y Centroamericanos. Fondo de cultura económica. p.348.

legislación electoral aprobada en esta región, por lo menos durante el régimen federal, no estableció la alfabetización como requisito para ejercer como ciudadano el derecho al sufragio. Ello significaba que el discurso teórico que propendía por que el ejercicio de la ciudadanía dependiera del grado de alfabetización no era tenido en cuenta al momento de disputarse el control de un electorado que terminaba siendo manipulado por quienes controlaban realmente el poder político legitimado por la "soberanía popular"⁸⁷.

Lo anterior nos lleva a afirmar que en la costa Caribe colombiana, el tránsito hacia la llamada "soberanía racional" fue tardío. Ello se comprueba al observar el bajo índice de escolaridad en la región a lo largo del período analizado, el cual, entre otros factores, fue resultado no solamente de la pobreza fiscal imperante sino también de la fuerte resistencia de los padres a enviar a sus hijos a la escuela -situación mucho más marcada en áreas rurales-. A pesar de estas circunstancias, ello no significó que el discurso que resaltaba la importancia de la escuela en la formación del pueblo y en particular del ciudadano disminuyera de intensidad. Por el contrario, siempre estuvo presente en todos los sectores políticos y sociales, los cuales, a pesar de sus divergencias coincidían en la necesidad de educar al pueblo para que las personas se prepararan adecuadamente para cumplir con su nuevo rol como ciudadano.

*"Entre las medidas sabias que decretan los delegados del pueblo, ninguna es más provechosa, ni más simpática, ni de trascendencia más grande que aquella que se dirige a facilitar la educación de la juventud que va levantándose. Y es que la Patria tiene fincadas sus más preciosas esperanzas en la ilustración de sus hijos; y como en las Repúblicas todos tienen derecho a dirigir los ramos diferentes del gobierno, es preciso que la educación se haga extensiva a todas las capas sociales a fin de que todas estén al alcance de comprender sus deberes como ciudadanos. En tiempos no muy remotos -continúa diciendo el escrito- el infeliz labriego, el humilde pescador, el desgraciado artesano, y en una palabra todos los desheredados de la fortuna, creían difícil sino imposible, educar a sus hijos hasta el punto de hacerles comprender sus derechos; era que entonces la humildad no había salvado los espacios de la ignorancia; pero hoy el saber no es patrimonio de nadie, hoy por la instrucción vale tanto el poderoso, como el proletario, y ya hemos visto que unos y otros han llegado hasta los más culminantes puntos del engrandecimiento".*⁸⁸

⁸⁷ ALARCON, Luis. "Las elecciones en el Estado soberano del Magdalena. Entre la participación y el fraude". En: *Historia y Sociedad*. Medellín, Universidad de Nacional. No. 3, p 119-120.

⁸⁸ *El Ferrocarril del Magdalena*. Santa Marta, No. 18. Septiembre 29 de 1873. p 67.

Pero ¿cómo se articulaba este discurso con las prácticas educativas aplicadas, las cuales precisamente tenían el propósito no solamente de educar sino también de establecer los marcos de referencia que permitieran legitimar los cambios ocurridos después de la independencia y que permitieron a los países americanos transitar hacia la "ilusión" de la modernidad política y de la nacionalidad?

Esta articulación, tal como lo muestra para el caso chileno la historiadora Sol Serrano, se llevó a cabo a través de las llamadas pedagogías cívicas, que tenían como propósito "regenerar al hombre y formar al ciudadano". Estas, que no solamente tuvieron en la escuela un espacio importante para su aplicación, consistían en la utilización de una serie de prácticas pedagógicas que buscaban promover en los estudiantes un proceso de asimilación política y cultural alrededor de los conceptos de patria, nación, pueblo, soberanía popular, derechos ciudadanos, libertad, igualdad y todos aquellos que permitieran construir la legitimidad del nuevo orden social. Se intentaba con estas pedagogías cívicas, "la modelación de los hombres y mujeres capaces de funcionar en concordancia con el nuevo estilo urbano de vida que se estaba deseando como emblema de la soñada civilización".⁸⁹ En efecto, con estos mecanismos se pretendía responder al proyecto nacional -del cual la región Caribe, a pesar de sus confrontaciones con el interior del país, no quedó al margen⁹⁰- y que necesariamente debía contar con nuevos espacios culturales, con nuevos imaginarios que reflejaran los nuevos valores de una sociedad republicana, que en la práctica se erigió como el escenario, público y privado, con el ciudadano como actor principal que encarnara todos los ideales del nuevo régimen, apoyado precisamente sobre un modelo cívico y enmarcado en una estructura individualista.⁹¹

Este ciudadano, al cual se pretendía formar en la escuela a través de las pedagogías cívicas, era, antes que todo, un individuo y como tal sería la nueva realidad básica de

⁸⁹ GONZALEZ STEPHAN, Beatriz. "Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: Del espacio público y privado". En: GONZALEZ STEPHAN, Beatriz, et.al. *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y Sociedad en América Latina..* Caracas, Monte Ávila Editores. 1995. P. 432-450.

⁹⁰ Al respecto es necesario tener en cuenta el novedoso análisis de la confrontación entre la región Caribe colombiana y Santa Fe de Bogotá planteado por el historiador Alfonso Munera en su libro: *El fracaso de la nación.* Bogotá, Banco de la República, 1998.

⁹¹ SERRANO, Sol. Op.cit. p 355

la vida social⁹² de nuestra región a lo largo del siglo XIX. Pero es necesario aclarar que este ciudadano no era producto de un hecho fortuito o espontáneo: fue el resultado de un lento y largo proceso histórico dentro del cual las pedagogías tenían como objetivo formar un hombre capaz de comportarse adecuadamente tanto en espacios públicos como privados.

De acuerdo con una publicación aparecida en un diario local:

*"Se brindaba educación al pueblo no con otro móvil, sino con el de poner a este al alcance de sus derechos, con el fin de que haga de ellos un uso útil y honroso, pues son tantos los derechos que el hombre tiene en esta tierra, cuántos son los deberes que tiene para con su hacedor supremo, para con la sociedad y para consigo mismo....se necesita para que sea bueno el uso que haga de estos derechos, que se encuentre adornado de ricos y sublimes sentimientos, así como de algunos conocimientos humanos"*⁹³.

Se trataba de construir un ciudadano que en público fuese responsable, moderado, cívico, patriota e ilustrado y que en su vida privada se comportara parco, austero, moralmente sólido y ordenado.⁹⁴ Razón por la cual se consideraba que

"[...] la educación intelectual no siempre se aprovecha si falta la moral; y como esta última es la base más sólida del edificio social [...] la educación moral hace al hombre prudente, equitativo y juicioso y al mismo tiempo ejerce una influencia favorable en el individuo que la tiene".⁹⁵

Estos planteamientos serían puestos en práctica en las escuelas de la región a través de los conocidos manuales de urbanidad y buenas maneras, así como del popular catecismo republicano. En efecto, éstos se constituyeron en el mejor instrumento de la pedagogía cívica para construir el nuevo imaginario social que encontró en la escuela -a pesar de las limitaciones- un espacio que contribuyó a iniciar una ruptura con las viejas ataduras comunitarias de tipo tradicional y a forjar otras, sustentadas en la racionalidad de la cultura escrita. En efecto, la escuela encontró en estos textos un instrumento eficaz para lograr su objetivo: construir un nuevo orden social en el cual las personas, convertidos

⁹² Para desarrollar estos conceptos he seguido el modelo planteado por: ESCALANTE Fernando. *Ciudadanos imaginarios*. México. Colegio de México 1993. P. 35-53

⁹³ *El Ferrocarril del Magdalena*. Santa Marta, Noviembre 29 1873. No. 20, p 76-77

⁹⁴ Escalante. Op.cit.

⁹⁵ *El Correo*. Santa Marta, Enero 15 1878, No. 2, P 5-6.

en ciudadanos, fueran capaces de comportarse racionalmente tanto en lo privado como en lo público.

Los manuales de urbanidad y buenas costumbres, los catecismos republicanos y los textos de moral constituyeron una representación de las diversas prácticas discursivas generadas con el propósito de moderar el comportamiento de quienes habitaban los espacios urbanos. Estos tuvieron, tal como lo afirma para el caso venezolano Beatriz González Stephan, el propósito fundamental de abrir espacios "civilizados" para la formación de un ciudadano comprometido con el establecimiento y defensa del nuevo régimen. En cierta forma, preparaban a los actores del proyecto modernizador, quienes hallarían en ellos las nuevas normas, valores, costumbres que terminarían modelando al hombre soñado: el ciudadano.

2.1. La idea de soberanía

En el anterior apartado nos ocupamos de los conceptos de ciudadanía y de ciudadano, identificando además las formas e imaginarios a partir de los cuales fueron asumidos estos términos por el discurso político y educativo del siglo XIX colombiano. Pero ocuparnos de la ciudadanía nos lleva necesariamente a abordar la idea de soberanía, la cual se encuentra intrínsecamente relacionada con el problema de la ciudadanía en la medida en que el ciudadano se constituye en el componente básico del "pueblo soberano", a lo cual se suma el hecho de que la discusión que se generó en Latinoamérica al iniciarse el proceso de independencia tuvo que ver con el problema de la soberanía, al lado del cual aparecen también los problemas de representación y nación⁹⁶.

En efecto, el término soberanía estuvo presente en el discurso político que circuló en Colombia, al igual que en América Latina, durante el siglo XIX. Por ello consideramos oportuno acercarnos a este concepto -no con el fin de quedarnos en "determinismos literales"- para intentar comprender las razones del interés que tuvo para los principales actores políticos en el proceso de construcción del Estado-nación. Referirnos a este concepto permite, además, entender los distintos usos que le dieron las publicaciones destinadas a divulgar el ideario republicano.

⁹⁶ Un trabajo para el caso argentino es el de CHIARAMONTE, José Carlos, "Ciudadanía, soberanía y representación en la génesis del Estado argentino (1810-1852)", En: SABATO, Hilda (coord), *Ciudadanía política y formación de las naciones*, México, FCE, 1999, pp 94-106.

De acuerdo con los planteamientos de Andrés de Blas Guerrero, quien hace alusión a la llamada soberanía nacional, esta “suele definirse como autoridad suprema de una sociedad política que adopta decisiones últimas, con independencia de otros poderes, tanto en el orden interno como en el externo.[...] El término soberanía expresa la concentración de poder en la que se fundamenta el Estado moderno. [...] Es un elemento consustancial al Estado.[...] La vinculación entre los conceptos de Estado y de soberanía es tan estrecha que resultan inexplicables el uno sin el otro, hasta el punto que se puede afirmar que no hay Estado sin soberanía.”⁹⁷

Las anteriores nociones de soberanía, para mencionar solo algunas, han estado presentes a lo largo de la historia, pero especialmente -para el caso que nos ocupa- hacen parte de la construcción del discurso político del siglo XIX, el cual hunde sus raíces en la Revolución Francesa, razón por la cual resultan útiles en este primer acercamiento conceptual.

La palabra soberanía, al lado de otras como pueblo, patria, nación, república, ciudadano, fue parte clave del vocabulario político que caracterizó al siglo XIX latinoamericano. Era tema obligado en los catecismos cívicos y en los discursos que circularon en nuestro país. En uno de estos textos ante la pregunta:

“¿Qué cosa es soberanía? [se responde] Es aquella autoridad suprema que manda en la sociedad i ordena lo que cada uno debe hacer para conseguir su objeto. [luego se interroga] ¿ A quien pertenece esta autoridad? La soberanía pertenece originaria i esencialmente al cuerpo mismo de la sociedad, la cual es el soberano propiamente dicho.”⁹⁸

Al cuerpo al que allí se hace referencia es el pueblo, al cual se le consideraba en ese momento cómo el depositario de la nueva soberanía: “el pueblo soberano”. Que se convertirá en “el principio que legitima todos los regímenes modernos y cuya adopción representa la etapa fundamental del paso a la modernidad política.”⁹⁹ De acuerdo con lo anterior el pueblo resultó ser el titular de la soberanía; sin embargo, la soberanía del pueblo cobraría distintos significados a lo largo de la historia. Se partirá inicialmente de una idea de soberanía racional hasta llegar a la llamada soberanía popular. Entendiéndose

⁹⁷ BLAS GUERRERO, Andrés (director), Op.cit., p 723-727.

⁹⁸ VAZQUEZ, Rafael. *Catecismo de Moral*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1857, p 25

⁹⁹ GUERRA, FRANCÓIS, Xavier. Op.cit., 1992, p 352.

la primera como la soberanía ejercida no por la voluntad colectiva sino por los miembros de la sociedad que contarían con la “capacidad de la razón”. Es decir, que supiesen leer y escribir y que fueran propietarios; quienes podrían ejercer el llamado sufragio capacitario o censitario, el cual, a pesar de que para el caso de la región Caribe colombiana se introdujo tardíamente, para otros espacios y momentos de la historia nacional jugaría un papel importante.¹⁰⁰

En ese momento de la historia, como ya anotamos, la relación entre soberanía y educación era muy evidente, ya que la educación sería el medio privilegiado para crear “gradual o masivamente” el pueblo soberano y moderno requerido para construir la nación, que para el caso de nuestro país, resultó ser una nación restringida y poco abierta, lo cual generó una marcada diferencia entre la soberanía formal (Constitución escrita) y la soberanía realmente aplicada (Constitución no escrita).

La distancia entre el discurso y lo legal, con respecto a la realidad, fue muy marcada para el caso de la soberanía nacional, la cual a través de la historia colombiana ha sido ejercida a su manera por parte de poderes supremos o regionales que la han reclamado y hecho suya a través de las armas¹⁰¹.

Analizar el tema de la soberanía es abordar de otra manera el problema de la ciudadanía, no como una cuestión meramente institucional o sociológica en la cual la historia no representa más que un telón de fondo para dar colorido a la escena, sino como un elemento esencial de inteligibilidad. En efecto, la nación, el pueblo, la soberanía y la ciudadanía como elementos básicos de los actuales modelos políticos son realidades –o ideales- que hunden sus raíces en el pasado; un pasado al cual necesariamente debemos acudir para comprender el significado que para cada época han tenido estos términos. En otras palabras ni el ciudadano del siglo XIX es el ciudadano de las repúblicas antiguas o medievales, ni la nación que se pretendió construir en Hispanoamérica equivale a la del Antiguo Régimen, ni la representación y la soberanía tiene el mismo sentido y funciones en las sociedades tradicionales que en las modernas.

¹⁰⁰ *Ibíd.* p 371-772.

¹⁰¹ Véase: URIBE, María Teresa, “Las soberanías en disputa. ¿conflicto de identidades o de derechos?”, En: SÁNCHEZ, Gonzalo y WILLS OBREGÓN, María. *Museo, memoria y nación. Memorias de la Cátedra Ernesto Restrepo Tirado*, Bogotá, Museo Nacional de Colombia, 2000, pp. 255-283.

De acuerdo con lo anterior, es importante acudir a pensadores considerados clásicos o ideólogos de la ciudadanía, la nación y la soberanía, quienes contribuyeron a forjar los fundamentos teóricos de los nuevos regímenes republicanos. Acercarnos a sus planteamientos posibilitará más tarde identificar sus influencias en los actores políticos del radicalismo colombiano y en particular en los escritos y manuales escolares que circularon durante la segunda mitad del siglo XIX. En esta ocasión, y para abordar lo relativo a la idea de ciudadanía activa y ciudadanía pasiva, queremos acudir a los planteamientos que sobre el particular realizó el abate Sieyès, quien en su teoría de la representación política, se mostró partidario de que todos los ciudadanos de un país debían gozar de los derechos de ciudadanos pasivos: *“todos tienen derecho a la protección de su persona, de su propiedad, de su libertad, etc.; más no todos tienen derecho a tomar parte activa en formación de los poderes públicos: no todos son ciudadanos activos.”*¹⁰²

Según Sieyès, la ciudadanía pasiva no era más que la ciudadanía consistente en el goce legal de los derechos civiles pertenecientes a todo miembro del cuerpo social. Son ciudadanos, como lo dirá en 1793 Lanjuinais al retomar la distinción establecida por Sieyès, *“todos aquellos que pertenecen al cuerpo social [...] sin importar si tienen derechos políticos [...] al margen de la edad, del sexo y de la razón, independientemente de la inscripción cívica y de la residencia”*. A la inversa, la ciudadanía activa poseía un sentido limitado. Su acepción era estrictamente política: consistía en participar en la formación de la ley y pertenecía sólo a aquellos que tenían *“en la cosa pública interés con capacidad.”*

Esta doble definición de ciudadanía, una amplia, la otra rigurosa, no estaba ausente en la Revolución Francesa. La primera incluso estaba en el corazón de las nuevas representaciones; simbolizaba la pertenencia a la nación. Es decir, la adhesión a una comunidad de derechos originada en 1789 con la destrucción de los particularismos y de los privilegios. *“Por esa razón, todos los que vivían bajo el nuevo régimen era ciudadanos, individuos que poseían los mismos derechos y obedecían a la ley común emanada del cuerpo social. Por eso mismo, ninguna asamblea revolucionaria inscribió en el derecho la coincidencia establecida por Sieyès entre la esfera de la ciudadanía y*

¹⁰² Citado por: GUENIFEEY, Patrice. *La revolución francesa y las elecciones. Democracia y representación a fines del siglo XVIII*. México, FCE, 2001, p 63.

la de la nacionalidad, o de manera más amplia, de la pertenencia al cuerpo social.”¹⁰³
 Es por ello, que Guenifey afirma que en las primeras Constituciones promulgadas por los revolucionarios franceses “*la ciudadanía era política y sólo política [...] no consistía en el beneficio de los derechos civiles, sino en la capacidad de contribuir a la formación de la ley. Si todo ciudadano pertenecía a la asociación, no todos los miembros del cuerpo social eran ciudadanos. Los «ciudadanos pasivos» según Sieyès - mujeres y menores de edad- se encontraban fuera de la esfera revolucionaria de la ciudadanía.*”¹⁰⁴

De acuerdo con lo planteado por Patrice Guenifey “*los constituyentes franceses habían aplicado la misma distinción entre ciudadanía y pertenencia a la comunidad nacional. Empero, y ésta era la diferencia respecto a los textos ulteriores, no todos los ciudadanos franceses tenían acceso al ejercicio de los derechos políticos. La Constituyente agregaba a la separación entre no ciudadanos y ciudadanos la subdivisión de estos últimos en activos y pasivos, pudiendo ejercer los primeros sus derechos políticos, en tanto que los segundos quedaban afectados por una suspensión.*”¹⁰⁵

El mismo Guenifey nos recuerda como “*contrariamente a lo afirmado por los adversarios de Sieyès, y después por numerosos historiadores, los decretos censatarios de octubre de 1789 no creaban una desigualdad legal en el seno del reinado proclamado de la igualdad. Según Gueniffey, la Francia de 1790 no consideraba a los ciudadanos pasivos una nueva clase de súbditos, sino solo de ciudadanos virtualmente activos, suspendidos en el ejercicio de su derecho. Las leyes electorales votadas en aplicación de ese principio no separaban a los ciudadanos con la barrera infranqueable de una desigualdad de condición: definían el estado actual de un cuerpo político basado virtualmente en el principio del sufragio universal. La totalidad del sistema se inscribía en la perspectiva de una ampliación progresiva facilitada por la moderación de condiciones exigidas, al final favorecida por los progresos de la sociedad esperados por la Revolución, gracias a la reforma de los impuestos, al establecimiento de un sistema de educación, a la difusión, a la diseminación de las*

¹⁰³ *Ibíd.* p 64.

¹⁰⁴ *Ibíd.*

¹⁰⁵ *Ibíd.*

riquezas y a la holgura de una sociedad liberada de la picota de los monopolios y de los privilegios, en fin, al carácter esencialmente móvil de la propiedad, en lo sucesivo a merced de las ventas y de las divisiones de sucesión, a una recomposición permanente.”¹⁰⁶

Al respecto, “la Asamblea Constituyente de la Revolución Francesa fijó el porcentaje de contribución directa, exigida para llegar a ser ciudadano activo, en el valor local de tres días de trabajo. La preferencia a favor de un cuerpo electoral muy abierto, imponía la adopción de un empadronamiento tan modesto. A pesar de la ausencia de todo censo previo, el comité de constitución medía sus efectos estadísticos con sorprendente precisión, ya que Sieyès, en el folleto que publicó a principios del mes de octubre de 1789, pudo sugerir la cifra de 4.400.000 ciudadanos activos, confirmada por las investigaciones emprendidas en año siguiente. Cifra muy amplia, sin equivalente en esa época, que basta para indicar, en lo que se refiere al electorado, cuán poco ese régimen de sufragio merece el calificativo de “censatario”, comparado con los del siguiente siglo: 90.000 electores en 1817 y menos de 200.000 después de la ley del 19 de abril de 1831.”¹⁰⁷

Patrice Gueniffey, al estudiar este hecho, afirma que “cuando se hicieron públicas dichas cifras en la primavera de 1791, ya eran virtualmente caducas. Al privilegiar las contribuciones directas –que aumentaron en cantidad y quedaron mejor repartidas– la reforma del sistema de impuestos provocaría a corto plazo la ampliación de un cuerpo electoral hasta entonces conocido sólo por las listas fiscales de 1789. Era el caso de la contribución mobiliaria: establecida en enero de 1791, dividía a los contribuyentes, en función del ingreso evaluado conforme a la renta estimada de habitación, en 18 clases uniformemente gravadas a una tasa de 5% al título de las facultades mobiliarias, y a 1/300 del ingreso del título del impuesto de habitación. Sólo los ciudadanos incluidos en el grupo inferior de la última categoría, y que disponían de un ingreso anual inferior a 60 libras, debían pagar un impuesto inferior a tres días. Otro artículo de ley estipulaba que todo ciudadano dueño de un bien cualquiera, o que recibiera un sueldo por lo menos igual a la tasa local de trabajo (entre 10 centavos y una libra según cada lugar), pagaría un tercer impuesto por un monto fijo de tres días de trabajo

¹⁰⁶ *Ibíd.*

¹⁰⁷ *Ibíd.*

(contribución exigida para volverse ciudadano activo). A quienes no estuvieran en condiciones de pagar la contribución de tres días de trabajo no se les gravaría en la lista de la contribución mobiliaria. Así, salvo los no sujetos a imposición, sin ingreso o que ganaran menos de 60 libras por año, ya no debía haber ciudadanos pasivos en el sentido de empadronamiento fiscal, pues el cuerpo electoral reunía a la totalidad de los contribuyentes. Sin embargo, el aumento del número de ciudadanos activos que resultaría siguió siendo virtual, ya que la insurrección del 10 de agosto de 1792 echó abajo el régimen censatario antes de que se pudiera instaurar el nuevo sistema de impuestos.”¹⁰⁸

Las condiciones exigidas a la ciudadanía activa, según Patrice Gueniffey, “respondían a un objeto político: la formación de la voluntad general a partir de voluntades individuales potencialmente independientes e iguales. Al excluir del ejercicio de los derechos políticos –además de los extranjeros o a quienes, tras perder el beneficio de sus derechos a causa de una condena o quiebra, ya no pertenecían a la comunidad nacional– a los menores de edad, las mujeres, a la servidumbre, a los monjes, a los vagabundos y a los indigentes, la ley pretendía garantizar a los ciudadanos activos una misma libertad en el ejercicio de su voluntad, conjurando así el efecto de las dependencias sociales o morales más patentes, negándose “a que hiciera la ley aquel a quien la ley (o las costumbres) encadenan.”¹⁰⁹

Como la verdadera ciudadanía francesa, continua afirmando Gueniffey, “radicaba en la autonomía, era necesario excluir a los ciudadanos legalmente sometidos a la voluntad del otro, o a quienes podían estarlo por estado o por profesión. De esos no ciudadanos de hecho, la inmensa y despreciada población de la servidumbre era entonces su símbolo. Al dirigirse a una diputación de «gente de casa» que venía a reclamar el beneficio de los derechos políticos, Sieyès, entonces presidente de la Asamblea Nacional, respondió que ésta había estimado «su sensibilidad misma, o esta afección tan estimable que los vincula con las personas con quienes ustedes comprometen sus servicios, podría ejercer una influencia demasiado fuerte en sus opiniones».”¹¹⁰

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ *Ibíd.*

¹¹⁰ *Ibíd.*

Por otro lado, Gueniffey recuerda, “*como los empleados domésticos eran considerados incapaces de elaborar un juicio independiente del de sus patrones, atribuyendo de hecho a estos últimos tantos sufragios como tuvieran empleados. Paradójicamente, la lógica que condujo a la exclusión de todos los individuos sometidos a “relaciones personales, demasiado incompatibles con la independencia necesaria para el ejercicio de los derechos políticos”, resultaba menos que una discriminación que de la firme intención de aplicar el principio de igualdad que fundamentaba el nuevo orden político. De los menores de edad y las mujeres a los empleados domésticos y los monjes, las exclusiones apuntaban a impedir al padre, al patrón o al prior del convento ejercer una influencia sobre el principio democrático por excelencia: un hombre, una voz.*”¹¹¹

Sobre este particular, Rosanvallon¹¹² anota que en la Francia revolucionaria, conjuntamente con la abolición del sistema de cuerpos y el surgimiento de la figura del ciudadano, se estableció una diferencia entre el individuo y el sujeto político. En ese sentido, el concepto de autonomía de la voluntad cobró gran importancia en el proceso de construcción de sujetos jurídicos válidos para detentar derechos civiles como políticos. El derecho al sufragio era el resultado de la capacidad civil que se prolongaba en el terreno político. Ello significó que la ampliación del sufragio universal terminó limitada por la capacidad de ser verdaderamente un sujeto autónomo. Por esta razón, se excluyeron los menores, mujeres, alienados, monjes y sirvientes. Esta situación mantenía la diferencia entre ciudadanos activos –que cumplían con todos los atributos– y ciudadanos pasivos –a quienes se les continuaba considerando miembros de la nación–

En Colombia, el tema de la ciudadanía pasiva y la ciudadanía activa estuvo presente en los debates constitucionales realizados en el siglo XIX. Un ejemplo lo encontramos en la convención de Ríonegro, celebrada en 1863, la cual daría vida a la Constitución Federal.

En uno de los proyectos constitucionales presentados ante los miembros de la convención, al momento de abordar el tema de la ciudadanía, se establecía que:

¹¹¹ *Ibíd.*

¹¹² ROSANVALLON, Pierre. *La Consagración del Ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*. México, Instituto Mora, 1992. p.41 y ss.

*“Artículo 7º: Son **ciudadanos pasivos** de la Unión, en el sentido del Derecho Internacional, todos los individuos que hayan nacido en cualquiera de sus Estados o en Distrito Federal, de padre que también sea ciudadano pasivo, y los que no estando en este caso, hayan residido a lo menos un año en cualquier punto de la Unión. Artículo 8: Son **ciudadanos activos** de la Unión en el sentido político de elector y elegible para puestos públicos, los individuos que teniendo los requisitos exigidos en el artículo anterior, son ciudadanos activos de los Estados o de Distrito Federal.”¹¹³*

La vigencia política se convirtió en una categoría fundamental para alcanzar la ciudadanía plena. En Hispanoamérica -cómo una influencia directa de la Revolución Francesa- cobró vigencia que esta capacidad se adquiría solo a través del aprendizaje dado a los individuos que estuvieran en condiciones de poder asumir la responsabilidad por ese destino colectivo, que le permitiera el ejercicio de los derechos políticos. En tal sentido, la educación jugó el papel de mantener la estabilidad política, contribuyendo a definir los alcances y límites de los sujetos portadores de la ciudadanía. De esta manera la instrucción pública sería la encargada de proporcionar los saberes que permitieran el ejercicio de la ciudadanía. Por tal razón, inculcar hábitos y pautas de comportamiento resultaba imprescindible para formar individuos obedientes que acataran las normas y las disposiciones estatales, y para otorgarles el goce de una ciudadanía civil emanada del conjunto de derechos y garantías dispuestos por la Carta Magna. La idea era formar un ciudadano portador de derechos civiles que no pusiera en peligro el orden institucional de la república.

Sobre este particular, la prensa colombiana insistía en la necesidad de

“Formar una sociedad en que cada ciudadano ocupe el lugar que le señala su inteligencia, o en que la virtud se halle siempre en el poder. Tratabase nada menos que de destruir los privilegios del nacimiento, estableciendo la aristocracia del talento y del saber. Es necesario que lo digamos de una vez: los legisladores modernos están muy lejos de haber resuelto el problema tomando a la clase financiera (la raza de plata) por base de la elección. ¿Cómo la riqueza ha de ser la medida del patriotismo y del merito, cuando a semejanza de las harpías de Homero, corrompe cuanto toca? Hemos materializado á la ley cómo d’Alembert materializó la ciencia; de manera que cuando menos se

¹¹³ Actas de la Convención de Ríonegro. En: ROJAS GARRIDO, José María. *Obras Selectas*. Bogotá, Cámara de Representantes, 1979, p 312.

debía esperar, la gente acaudalada se encontró en la cumbre del edificio social, poco más o menos, como la farmacia en lo alto del árbol enciclopédico. Este triste resultado es consecuencia necesaria del mal sistema que ha surgido. Se han hecho leyes antes de formar pueblos es decir antes de haberlos educado, para que produzcan hombres. No procedía así, Platón: comienza creando el pueblo que quiere gobernar; se encarga de él, por decirlo así desde su cuna; le abre establecimientos de enseñanza, y su República no es más que un tratado de Educación nacional íntimamente convencido, cómo lo estaba, que ella era la base y la vida de las instituciones que veía en sus sublimes ensayos.”¹¹⁴

Lo anterior muestra cómo la escuela se consideraba cómo la institución que debía ejercer una función moral para formar ciudadanos capaces de adaptarse al nuevo orden, así como también la función de integración nacional y homogeneización. Ello no resultó nada fácil en un país con marcadas diferencias regionales en donde el tema electoral era permanentemente debatido por los sectores sociales, que veían en éste el máximo logro que se podía alcanzar a través del ejercicio de los derechos políticos.

En efecto, para los partidos políticos colombianos y para los actores sociales que los conformaban, el tema electoral era de suma importancia ya que a través de ella se tenía acceso al manejo del aparato administrativo del Estado. Lo electoral era un elemento de primer orden que enfrentaba a las distintas tendencias partidistas, y también constituía una manera de legitimar el poder político que éstas llegaban a tener para regir los destinos de la organización político-administrativa. La forma cómo estaba organizado el sistema electoral en los Estados de la Costa contribuía ostensiblemente a la politización de la sociedad regional, la cual se mantenía constantemente agitada por la frecuencia de las elecciones.

En el Caribe colombiano, al igual que en el Estado del Cauca, se conservó la participación electoral amplia que había establecido la Constitución Política de 1853, por lo cual en estos Estados podían votar todos los varones adultos mayores de 21 años o que estuvieran o hubiesen estado casados. La primera constitución política que tuvo el Estado del Magdalena, promulgada en 1857, consideraba al poder electoral cómo la " emanación

¹¹⁴ *El Promotor*, Barranquilla, 8 de agosto de 1874. Edición No. 178, p 2.

inmediata de la soberanía del pueblo", sobre la cual debía reposar la administración pública del Estado¹¹⁵.

Era precisamente la cuestión electoral la que establecía ciertas diferencias políticas entre algunos Estados de la Unión Colombiana durante el periodo federal, tal como lo afirmó David Bushnell:

*"Las diferencias más notorias de un Estado a otro surgieron con respecto a la amplitud del sufragio popular. En los tres Estados costeros - Bolívar, Panamá y Magdalena-; y en el Cauca se conservó el sufragio democrático a base de todo hombre adulto que había implantado por primera vez para la nación entera, la Constitución de 1853. En general, era éste el grupo de Estados caracterizados por la menor seriedad en el manejo de las elecciones"*¹¹⁶.

La afirmación de Bushnell tiene mucho de cierto en lo concerniente a la relación directa que existe entre amplitud del sufragio y fraude electoral, lo cual no significa que en los Estados del Interior del país no existiera tal práctica.

Sin embargo, en Colombia la discusión en torno al sufragio no puede verse solamente como una disputa por el control de la administración pública, pues en el fondo lo que allí subyace es una confrontación de dos visiones sobre los alcances de la ciudadanía: una ciudadanía activa portadora de derechos políticos y una ciudadanía pasiva a la cual se le pretende excluir y en otras ocasiones incluir para legitimar el nuevo régimen republicano.

Uno de los documentos escritos que sintetiza este debate sobre el sufragio censitario o capacitario fue el discurso pronunciado en el Congreso Nacional por el liberal radical Manuel Murillo Toro, en el cual afirmó:

"Desde que la Constitución de 21 de mayo, vigente, se reconoció en todos los varones granadinos, mayores de 21 años, el derecho de sufragio para el nombramiento de los principales funcionarios de la República; y después de que hecho el primer ensayo en las elecciones de 1853, se vio que por este medio varias opiniones e intereses contrarios al principio republicano y al progreso social, alcanzaban una influencia amenazante;

¹¹⁵ Constitución Política de 1857, Capítulo 7. En: RESTREPO PIEDRAHITA, Carlos. *Constituciones de la Primera República Liberal*. Tomo IV, Bogotá Universidad Externado de Colombia. 1985 p. 1990.

¹¹⁶ BUSHNELL, David: *Elecciones Presidenciales en Colombia 1863-1883*. En: *Revista de Extensión Cultural de la Universidad Nacional seccional Medellín*, N° 18. Diciembre 1984, p. 45.

muchos sinceros partidarios de la República se alarmaron y han parecido dispuestos a echar pie atrás, restringiendo de nuevo el derecho para dejarlo únicamente a aquellos ciudadanos a quienes suponen capacidad e independencia.. Y daban pábulo a estas pretensiones los fraudes escandalosos cometidos a virtud de la ley que lo reglamentó y que no pudo menos de ser muy defectuosa en su principio.[...] al observar el movimiento eleccionario de algunas provincias, especialmente el de aquellas en que existen esas poblaciones de indígenas embrutecidos por el régimen antiguo que obedecen como ovejas a los que se disfrazan de pastores, muchos patriotas distinguidos [...] parecen que desfallecen en la esperanza de ver consolidada la República y asegurado el progreso de la sociedad, habiendo de aceptar la institución del sufragio, es decir el poder de las montoneras, de cuya capacidad se duda para ejercerlo competentemente.”¹¹⁷

Murillo Toro, al igual que otros liberales del periodo federal, era partidario del sufragio universal que involucrara a todos los hombres mayores de 21 años, sin distinción de procedencia, capacidad e independencia económica. Él consideraba que “*es de esencia del sufragio perfeccionarse a medida de su uso.*” Murillo insistía en que una vez constituida la república como el régimen dentro del cual había de transitar el nuevo modelo político sustentado bajo los principios de libertad y soberanía del pueblo y del individuo, no se podía luego limitar el derecho de cada hombre a ser el regulador exclusivo de sus acciones, su propio legislador, su soberano. Para Murillo Toro la ciudadanía activa era una cuestión natural o “inmanente” del hombre y por lo tanto debía procurarse su ampliación – a través de la educación- a un gran sector de la población colombiana, al cual se le debía garantizar el ejercicio de la “soberanía individual”, sus derechos como individuos, los cuales debían ser, según lo planteado por el liberalismo radical, del dominio exclusivo y absoluto del individuo, como ser moral, libre e independiente.

Quienes en Colombia, durante la segunda mitad del siglo XIX, se oponían al sufragio universal e insistían en la necesidad de limitar el ejercicio de los derechos políticos (ciudadanía activa) solo a quienes tuvieran la capacidad para usufructuarlo, afirmaban:

“Si es indisputable el derecho de cada ciudadano o de cada miembro de la asociación a tomar parte, aunque sea solo por el voto, en la administración, o gestión de los negocios de la comunidad; pero es el caso

¹¹⁷ MURILLO TORO, Manuel. “El sufragio universal”. *El Tiempo*, Bogotá 25 de septiembre de 1855. Edición No. 39.

de que tengan capacidad para ejercer el derecho y puedan, por consiguiente, hacer de él un uso conveniente”¹¹⁸

Ante esta posición, Murillo Toro advertía:

“Sufragio o voto quiere decir, voluntad, volición, facultad de querer esto o aquello, poder de discriminación para escoger entre lo bueno y lo malo, entre lo útil y lo pernicioso; pero semejante capacidad no puede presuponerse en los nueve décimos de los habitantes de un país como éste, sujeto antes al régimen embrutecedor de la colonia, y al cual el clero al servicio del poder temporal propinaba las máximas más serviles y absurdas, al propio tiempo que lo mantenía bajo la disciplina del látigo y de la doctrina.[...] ¿Cuál es la medida de la capacidad de los individuos para hacer uso del sufragio? Nadie puede determinarla, porque apenas puede haber una cosa más sujeta a disputa que lo que se llama capacidad intelectual: en ella hay tales gradaciones y diferencias, que sería añadir mayores dificultades a la cuestión de reglamentar el sufragio; poetas e historiadores hay que son absolutamente incapaces para ocuparse en los negocios propios de los cabildos, y aun en todas las cuestiones económicas; y hay hombres que no sabiendo leer ni escribir comprenden con mucha precisión las cuestiones que se refieren a la vida económica y pueden servir muy útilmente; más comprenden las cuestiones políticas y tienen más preocupación las masas de las costas y de los valles ardientes, que muchos de los gamonales, abogados y clérigos de los pueblos de la región fría.”¹¹⁹

De esta manera, Murillo Toro defendía el sufragio universal en los Estados de la Costa Colombiana, región en la cual, paradójicamente, se terminó construyendo una cultura política caracterizada por una fuerte presencia del fraude y de la manipulación de los resultados electorales, situación que ha llevado a algunos historiadores a relacionar amplitud de derechos políticos y sufragio universal con prácticas fraudulentas y poco representativas del sentir ciudadano.¹²⁰

2.2. La concepción republicana de ciudadanía

En 1864, el liberal Cerbeleón Pinzón al referirse a la república afirmaba:

“El sistema republicano es el más favorable a la garantía de los derechos individuales, la vida, la libertad, la seguridad, la igualdad, la reputación i

¹¹⁸ *El Pueblo*. Medellín, 30 de agosto de 1855. Edición No. 13.

¹¹⁹ MURILLO TORO, *Op.cit.*,

¹²⁰ ALARCON MENESES, Luis. “Comportamiento electoral y actores políticos en el Estado del Magdalena.” En: *Huellas*, Barranquilla, Universidad del Norte, 1999, No 55. pp11-22

*la condición doméstica; i como la protección i el goce efectivo de estos derechos es el gran fin con que se establecen los gobiernos, el gobierno republicano es el mejor de los que conocen los hombres. Si los derechos de la humanidad, si la dignidad del hombre, si las libertades públicas, i el progreso social merecen i deben ser atendidos, el sol no debería brillar sino sobre las repúblicas, ni el aire debería batir otras banderas que la república.*¹²¹

Afirmaciones como la anterior caracterizaron el discurso político que circuló en Colombia durante el siglo XIX, y las mismas son una muestra del significado que alcanzó la idea de república en la construcción del imaginario social de la época. Para esta, la república constituía el estado ideal bajo el cual se debía organizar la nación y al mismo tiempo era entendida como garantía de la libertad. Divulgar el ideario republicano era buscarle legitimidad al nuevo régimen surgido luego del proceso de independencia.

Para su difusión también se acudió a los textos escolares, en uno de los cuales encontramos este pasaje:

*“¿Cuál ha sido el sistema de gobierno que por voto constante i unánime del país, hemos adoptado después de nuestra gloriosa emancipación de España? El republicano, popular, representativo, electivo i responsable; el mejor de los gobiernos conocidos, como que es el que más eficazmente favorece la garantía de los derechos individuales, que son lo esencial, que son el todo para el hombre en sociedad.”*¹²²

En otras publicaciones como la Revista *La Patria* sobre el particular se afirmaba que:

*“ [...] la república es el único gobierno conforme con la naturaleza humana y con las prescripciones cristianas, porque es el único que consagra los derechos del hombre, reconociendo la igualdad y sancionando el de los asociados les asiste para dictar leyes y organizarse según sus intereses y necesidades.”*¹²³

Las anteriores consideraciones permiten un primer acercamiento a este término que hace parte del lenguaje político que caracterizó al proceso de modernización de los sistemas políticos latinoamericanos y el cual se encuentra estrechamente ligado al concepto de ciudadanía, en la medida en que la república resulta ser la concepción democrática de la ciudadanía.

¹²¹ PINZON, Cerbeleón. *Catecismo republicano para la instrucción popular*, Bogotá, s.e. 1864, p. 51.

¹²² *Ibíd.*

¹²³ *La Patria*. Bogotá. Imprenta de Gaitan, 1877, p 160.

Para su estudio, seguimos de cerca los planteamientos de François-Xavier Guerra, para quien el sistema republicano constituye una de las herencias más importantes del proceso de independencia hispanoamericana.

Sin caer en la costumbre de referirse al mito de los orígenes clásicos del término, Guerra nos presenta un recorrido por el significado del término a lo largo del siglo XIX, lo cual resulta operativo y de interés para nuestro trabajo. Para ello, se apoya en diccionarios decimonónicos, folletos y constituciones que para el caso de Colombia nos ofrecen una imagen del peso e importancia que se le dio al término desde los inicios del proceso de independencia, cuando se intentó adoptar el modelo de la república francesa.¹²⁴

Para Guerra, la *“república [latinoamericana] es, en lo constitucional, soberanía nacional radical, igualdad, supresión de los cuerpos y de privilegios, universalidad de la ciudadanía y del sufragio, abolición de la esclavitud; en el registro de las pasiones es exaltación de la libertad, igualitarismo, mesianismo revolucionario, tentativa de crear una sociedad radicalmente nueva; en otros campos es, en fin sociabilidad –clubes populares- y simbolismos nuevos, retórica, música, cantos y ceremonias inéditos.”*¹²⁵ En esta definición, poco clásica, están presentes muchos de los aspectos que encarna el nuevo régimen que se refiere especialmente a la comunidad política de habitantes poseedores de virtudes cívicas, aprendidas muchas de ellas en la escuela.

En la escuela y a través de mecanismos de difusión utilizados en ella, como textos escolares y actos ceremoniales, el ideario republicano encontró un espacio para formar al ciudadano en las virtudes o normas cívicas. Por ello se insistirá en que el hombre, para ser considerado buen ciudadano, *“debe conocer y respetar las leyes republicanas, así como defender a su patria”*.

El proyecto liberal que tuvo lugar en Colombia a partir de mediados del siglo XIX, buscó fundamentalmente fortalecer el sistema republicano como garantía de libertad. Para ello consideraban necesario “civilizar al pueblo” a través de la escuela para que este

¹²⁴GUERRA, François-Xavier. “La identidad republicana en la época de la independencia”, En: SÁNCHEZ y WILLS, Op.cit., p 271.

¹²⁵ Ibíd.

reconociera, valorara y entendiera la legitimidad y alcances del nuevo régimen político. Sistema al cual había que guardar obediencia y acatamiento; es decir, observar sus preceptos sin ninguna discusión, lo cual resultaba contradictorio¹²⁶.

La relación república-educación estaría presente a lo largo del siglo XIX. En tal sentido, se partía de la idea de que “*Es en el gobierno republicano donde se hace necesario todo el poder de la educación*”¹²⁷. En efecto, a diferencia de los gobiernos despóticos que instauraron y mantuvieron el orden con base en el temor de la población, en las repúblicas la virtud de los ciudadanos era la principal fuente de legitimación del orden político. Esta condición la convirtió en la única alternativa que posibilitaba una propuesta de libertad. Es decir, la república decimonónica era la expresión de una concepción democrática en la cual la ciudadanía era su sustento y a la vez la máxima expresión. Para pensadores como Montesquieu, ninguna otra forma de gobierno requería educar la práctica de la virtud política, ya que ella se define por “el amor a las leyes y a la patria”. Se buscaba con ello alcanzar la excelencia cívica.

Esta relación entre educación y república como un espacio que necesitaba alcanzar la excelencia cívica y el amor a la patria ha sido analizada por diversos estudiosos del tema, entre ellos Mauricio Virolli, quien afirma que la construcción de la república ha ido de la mano del fomento del patriotismo. Según este autor, “*para sobrevivir y prosperar, la libertad política necesita de la virtud cívica, es decir, de ciudadanos capaces de comprometerse con el bien común, dispuestos a defender las libertades y derechos comunes.*”¹²⁸ Para Virolli, la virtud cívica o política se define como el amor a una patria, entendiéndolo no como una vinculación a la unidad cultural, étnica y religiosa de un pueblo, sino como amor a la libertad común y a las instituciones que la sustentan. En efecto, el amor que se pretendió fomentar, a través del sistema educativo en América Latina, resultó ser un amor particularista, ya que era el amor a la libertad común de un pueblo en particular, apoyado en instituciones con una historia particular, que tenía para ese pueblo un significado, o significados particulares que inspiraron y a cambio se sustentaban en una forma de vida y cultura particulares.

¹²⁶ ROLDAN VERA, Eugenia. “The monitorial System of Education and Culture in Early Independent Mexico”, En: *Paedagogica Historica*, Volumen 35, No. 2, 1999.

¹²⁷ Citado por: ROSALES, José María. “La educación de la identidad cívica: sobre las relaciones entre nacionalismo y patriotismo”. En: RUBIO CARRACEDO, José y ROSALES José María. *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid, Trota. 2000, p 117.

¹²⁸ VIROLLI, Mauricio. *Por amor a la patria*. Madrid, Acento. 1997. p. 26.

Según Virrolli, históricamente, las consideraciones sobre una patria y el amor hacia esta se han realizado pensando en la libertad o la unidad como fin. Por ello las jóvenes repúblicas latinoamericanas del siglo XIX pretendieron fomentar un amor por las instituciones, establecer una homogeneidad cultural, étnica y religiosa. Para ello se valdrían de la educación, tanto en el espacio escolar como en los rituales públicos de carácter cívico, y de diversas publicaciones que tenían como objetivo formar ciudadanos defensores del nuevo régimen republicano. Por ello se insistió, lo cual aún se hace, en resaltar la existencia de una cultura común, una memoria compartida: la historia patria.¹²⁹

*“Es urgente instruir a los jóvenes sobre la historia de nuestra patria, enseñarles a amar a quienes lucharon por nuestra libertad”*¹³⁰

Privilegiar lo educativo como la mejor forma para consolidar una república homogénea era el objetivo de muchos liberales, quienes sobre el particular afirmaban:

*“Hay un cáncer que devora a la república; todos los conocen: la ignorancia del pueblo. Es menester, pues, sacar al pueblo de esa abyecta postración moral en que yace, haciendo sentir el poder de la educación. Preconicemos en coro de voces unísonas y unánimes la convivencia de la instrucción como primera necesidad de un pueblo, como panacea que extinga los estragos de la lepra del pauperismo y los furros del ergotismo, y habremos hecho una gran conquista y habremos realzado la dignidad de la república, y habremos impedido que se rebaje el carácter de la democracia y habremos hecho de Colombia una república verdadera; porque propiamente hablando, nuestra patria no es república. En las repúblicas el pueblo se gobierna así [sic] mismo, lo cual exige que el pueblo sea virtuoso, inteligente e instruido. Una república en que el pueblo es bárbaro, no es república sino en el nombre, pero no en la esencia. Hay pues necesidad imperiosa de instituciones republicanas y no bajo la sombra de la secta y el dogma; hacer esto es inyectar el antídoto de la vida en la arteria de la república. Es preciso pues absolutamente preciso, sacar al pueblo de ese marasmo e inercia en que yace, así [sic] habremos logrado vindicar nuestra dignidad nacional [...]”*¹³¹

¹²⁹ Un estudio sobre el papel de la historia en la construcción de la identidad nacional y el amor por la patria es: BOYD, Carolyn. *Historia Patria*. Barcelona, Pomares Corredor, 2000.

¹³⁰ Informe del Director de Instrucción Pública del Estado del Magdalena. 1874. AHM, Caja 11, Legajo 2, p. 4.

¹³¹ *El Adelanto de Santa Marta*. Santa Marta, 10 de Noviembre de 1874. No. 3. p. 11.

Para los actores políticos decimonónicos era fundamental institucionalizar los espacios escolares y las celebraciones patrióticas que retomaran las experiencias de enseñanza/aprendizaje capaces de formar ciudadanos portadores de una ideología moderna en la cual el individuo, la razón, el progreso y la república fueran el centro de atención.

La república sería uno de los términos que estaría cada vez más presente en la normatividad constitucional que se dio en Colombia en el siglo XIX, lo cual, además de ser un indicador del papel e importancia de este término para el vocabulario político y el imaginario social de los colombianos, nos permite acercarnos a una cronología, y al grado de popularidad que alcanzó el término en las distintas regiones y Estados en que se conformo territorialmente el país.

En efecto, para el caso de las primeras constituciones de la Nueva Granada, el término se utilizó tempranamente. Luego de las constituciones monárquicas aprobadas por los Estados y Provincias durante 1810 y 1811, como resultado de los primeros años de la crisis de la Corona Española, hacia finales de 1811, el régimen político empezó a ser definido explícitamente como republicano. Al respecto, el acta de la federación de las provincias unidas de la Nueva Granada, en su artículo sexto afirma:

*“Las Provincias Unidas de la Nueva Granada se reconocen mutuamente como iguales, independientes y soberanas, garantizándose la integridad de sus territorios, su administración y una forma de gobierno republicano.”*¹³²

Desde ese momento, en cada una de las constituciones locales, provinciales, estatales o nacionales que se expedirán en Colombia se haría mención explícita a la república. Así, en la proclamación de la ley fundamental de la unión de los pueblos de Colombia, a través de la cual se dio origen a la efímera Gran Colombia y que agruparía inicialmente a las provincias de Venezuela y Colombia, se proclamaba en su artículo 2° que:

¹³² Acta de Federación de las Provincias Unidas de Nueva Granada. Santa Fe de Bogotá. 27 de noviembre de 1811. En: POMBO, Manuel Antonio y GUERRA, José Joaquín. *Constituciones de Colombia*. Bogotá, Banco Popular. Tomo I, p. 393

*“Esta nueva nación será conocida y denominada con el título de REPUBLICA DE COLOMBIA”*¹³³

Vemos como en esta proclama el término república de Colombia es resaltado, con lo cual seguramente se pretendía reafirmar la voluntad de los constituyentes de separarse definitivamente de la Corona Española y erigirse como una nueva organización estatal regida bajo los principios modernos del liberalismo republicano, que significaba entre otras cosas igualdad, libertad y el ejercicio de la soberanía del pueblo como factor legitimador de la nueva nación.

Cada una de las diferentes constituciones que tuvo Colombia a lo largo del Siglo XIX muestra la voluntad de consolidarse como un régimen republicano. Por lo tanto, estas resultaron ser el mejor retrato de la fisonomía política de un país y nos muestran cómo el Estado, un ente dinámico y, por tanto, sujeto a mudanzas y transiciones, iba dejando impresa cada época de su vida y de su desarrollo en estos estatutos fundamentales que muestran los ideales, las vicisitudes, los miedos y los proyectos de una sociedad.

En tal sentido, las Constituciones colombianas muestran los ideales y la vocación de convertirse en un Estado Republicano formado por ciudadanos. Muestra de ello es la Constitución liberal de 1853, que en su capítulo I disponía:

*“Art. 1º El antiguo virreinato de la Nueva Granada, que hizo parte de la antigua República de Colombia, y posteriormente ha formado la República de la Nueva Granada, se constituye en una república democrática, libre, soberana, independiente de toda potencia, autoridad o dominación extranjera, y que no es ni será nunca el patrimonio de ninguna familia ni persona”*¹³⁴

En esta Carta Magna, como en las otras que le antecedieron o sucedieron, vemos como los gobiernos republicanos que se dieron luego de culminado el proceso de independencia se iban a definir en total oposición al antiguo régimen, reafirmandose como representantes de la soberanía del pueblo; el mismo que iba a encontrar en la república la expresión democrática de la ciudadanía. En este nuevo escenario, la ciudadanía, como categoría política, encontró las condiciones para surgir y desarrollarse hacia la consecución de los

¹³³ *Ley fundamental de la unión de los pueblos de Colombia*. Villa del Rosario de Cúcuta, 12 de julio de 1821. En: POMBO Y GUERRA, Ob. Cit. P 50, Tomo III.

¹³⁴ *Constitución Política de la Nueva Granada*. Bogotá. 1853. En: POMBO Y GUERRA, Op.cit., p 8, Tomo IV.

derechos civiles, los cuales, durante el período que nos ocupa, más que conquistados serían otorgados por un Estado que en últimas definía quienes serían los ciudadanos de pleno derecho. Por ello, no debemos perder de vista que la ciudadanía está ligada a un acto político y como tal se debe abordar su estudio, sin dejar de lado que la educación como vía o herramienta de formación ciudadana también obedece a razones políticas que no podríamos ignorar. Fueron estos intereses políticos los que en últimas motivaron la conformación de los sistemas educativos en América Latina. Sistemas educativos con el objetivo fundamental de formar los ciudadanos requeridos por las jóvenes repúblicas para legitimarse.

3. El discurso sobre la nación y la ciudadanía en Colombia durante el régimen federal

Conceptos como nación, ciudadanía, república y pueblo, entre otros, jugaron un papel importante en el discurso de los actores políticos del escenario decimonónico colombiano, una gran ayuda para iniciar un estudio minucioso sobre el particular. En efecto, la retórica sobre la nación y la ciudadanía que apareció principalmente en la prensa y en una amplia gama de ensayos y escritos publicados en el siglo XIX, representa hoy una valiosa fuente de información para el análisis histórico sobre este tópico. La utilización de este tipo de escritos constituye una de las mejores formas para adentrarnos en la idea o en el imaginario de nación y de ciudadanía del cual fueron portadores algunos de los principales actores de la vida política nacional y regional. Esta situación nos permite un primer acercamiento y descripción de las connotaciones que tenían para la época estos conceptos.

Para políticos como Manuel Murillo Toro, considerado uno de los principales líderes ideólogos del liberalismo radical colombiano, la ciudadanía estaba estrechamente ligada al sistema republicano. Por ello, en una de sus apreciaciones sobre el particular afirmaba:

“Proclamando la República como la ley o el régimen que ha de construir nuestra existencia política, hemos proclamado el principio de libertad y de autocracia individual; o lo que es lo mismo: el derecho de cada uno a ser el regulador exclusivo de sus acciones, su propio legislador, su soberano; hemos consagrado como el primero de nuestros dogmas que el mejor juez de los intereses propios es el individuo mismo.”

*Así, hemos debido comenzar por estatuir lo que constituye esa autocracia individual, es decir, los derechos del individuo, o sea el uso de sus facultades inmanentes y consiguientes a las necesidades que el Creador le impuso; estos son los derechos y libertades de industria, de pensamiento, de comunicación, de locomoción, de creencia y de culto, de enseñanza y asociación, etc., los cuales deben ser del dominio exclusivo y absoluto del individuo, como ser moral, libre e independiente.”*¹³⁵

Vemos allí implícito la idea de ciudadanía como derechos individuales, que según Murillo Toro debían ser la principal preocupación de los gobiernos republicanos, los cuales estaban obligados a realizar acciones tendientes a la formación de ciudadanos, dentro de las cuales la educación jugó un importante papel. Para Murillo Toro, al igual que para los demás partidarios del liberalismo radical, incluso para los conservadores, la definición de nación se confundía con la idea de república, es por ello que todos insistían en su condición de republicanos. Sergio Arboleda, periodista conservador, afirmaba que *“la República es la forma política de la actualidad”*; José María Quijano Otero, también conservador, escribía *“el partido conservador de Colombia no admite otro sistema de gobierno que el republicano democrático, representativo, alternativo y responsable, bajo la forma federal”*

Sin embargo, algunos de los políticos liberales del período eran conscientes de que el nuevo sistema político que se quería establecer chocaba con una sociedad tradicional: la Iglesia ejercía un peso significativo. Por ello, al lado del discurso promocional de la república y la ciudadanía manifestaban sus reservas sobre las circunstancias sociales a cuales se enfrentaban. En tal sentido, Murillo Toro afirmaba:

*“Si la República ha de ser el gobierno de todos por todos, o más bien, el gobierno de cada uno por sí mismo, y conviniésemos en que la mayoría no está en la posibilidad de gobernarse por sí misma sino que persiste en ser gobernada por el Cura, deberíamos despedirnos del régimen democrático y proclamar una dictadura [...]”*¹³⁶

Pero el proyecto liberal de nación no se quedó solo en la retórica liberadora, pues más allá de la divulgación de los discursos, se implementaron algunas medidas que pretendían modificar esas circunstancias a las que se refería Murillo Toro. En tal

¹³⁵ Manuel Murillo Toro. “El sufragio universal”. *El tiempo*. Bogotá, No. 39 del 25 de septiembre de 1855.

¹³⁶ *Ibíd.*

sentido, se plantearon y ejecutaron reformas para modelar a la nueva sociedad republicana. Las libertades de prensa y de palabra se ampliaron, al mismo tiempo que se reducía la autoridad presidencial y se limitó el poder del Estado Central, dándole más autonomía a los entes territoriales de carácter federal. Adicionalmente se limitó el poder de la institución eclesiástica, para lo cual se acudió a la desamortización de bienes de manos muertas cuyo objetivo apuntaba a diezmar el poder económico de la iglesia.

Ante esa serie de medidas, la reacción de los conservadores no se dejó esperar, encontrando en estas un pretexto para acusar a los liberales de anárquicos; apasionados, trataron de desacreditar el proyecto de república liberal, del cual afirmaban solo estaba en el imaginario de algunos líderes y que no obedecía a la realidad, pues a su entender hacía

*“Más de medio siglo que se repite sin cesar en América española la palabra democracia, y, sin embargo, no hemos visto hasta ahora un escrito, ni oído un discurso, en que se explique su verdadera significación, ni se diga en qué consiste el gobierno democrático. Sobre esto, ni en nuestros colegios mismos, destinados casi exclusivamente a la enseñanza de las ciencias políticas, no se escuchan de ordinario sino apreciaciones vagas, pensamientos bonitos, brillantes si se quiere, pero falsos y apasionados. Pudiera decirse que a fuerza de escuchar panegíricos de la democracia nos hemos hecho demócratas, más por respeto al principio de autoridad que por propio convencimiento. [...] Democracia se nos ha estado diciendo desde 1810, es el gobierno del pueblo libre y soberano para el pueblo libre y soberano bajo el régimen de la igualdad. En esta definición entran cuatro palabras, libertad, pueblo, igualdad y gobierno, cuyas respectivas significaciones deben concurrir a explicar la de democracia. Como ya hemos examinado a la luz de nuestros antecedentes históricos y puesto a la altura de una demostración, que libertad en América debe ser sinónimo de insubordinación; que pueblo expresa la porción ignorante y pobre de la sociedad, e igualdad el predominio de la barbarie dirigida por caudillos ignorantes o corrompidos, nos resta sólo averiguar que idea excitaba en la colonia la voz gobierno, para concluir cuál deben haber formado estos pueblos de la palabra democracia. [...] estos pueblos se persuadieron prácticamente que gobierno es el poder supremo que hace la ley a su capricho y la lleva a efectivo cumplimiento: de manera, pues, que democracia en América española debe significar para la generalidad, despotismo de la parte ignorante de la nación, sin subordinación a ninguna ley ni autoridad, bajo el prestigio de caudillos ignorantes o corrompidos.”*¹³⁷

¹³⁷ ARBOLEDA, Sergio. *La República en la América Española*. Bogotá, 1851, Biblioteca Nacional de Cultura Popular. pp 176-177.

Afirmaciones como la de Arboleda son una muestra de las divergencias conceptuales existente entre liberales y conservadores en torno a la república y a la nación. Esto llevaría incluso a un conflicto violento a lo largo de todo el siglo XIX, periodo durante el cual se suceden en Colombia 9 guerras civiles de carácter nacional y más de 20 de carácter regional y local.

La posición de los conservadores contraria a las reformas adelantadas por el liberalismo colombiano, llevó a estos últimos a acusar a los conservadores de ser simpatizantes del retorno de la monarquía y de estar aliados con el Vaticano y con el gobierno de Napoleón para alcanzar este objetivo en Colombia. Del tema se han ocupado historiadores como Frédéric Martínez, quien al respecto afirma: *“La vocación republicana del nuevo mundo no está, sin embargo, a salvo de la tiranía europea, como lo explican los liberales; conviene tanto censurar la simpatía de los conservadores hacia la causa monárquica y papal, que siguen siendo una amenaza para el reino de las libertades en América”*¹³⁸. Sin embargo, a pesar de esta circunstancia, el mismo autor reconoció una fuerte tradición republicana en la sociedad colombiana, lo cual lo lleva a afirmar *“Republicana por esencia, la sociedad colombiana se distingue también en el discurso liberal por su carácter democrático heredado del mestizaje de su población: los años sesenta representan por lo tanto la edad de oro de la retórica igualitaria y meritocrática del mestizaje”*¹³⁹. En efecto, los conservadores colombianos eran, como los liberales, republicanos a pesar de algunas tentaciones por la monarquía constitucional, partidarios de las libertades, prendados de la modernidad política, educativa y material. Por ello asumirían también la propuesta nacional a través del discurso político publicado en los libros y en la prensa de la época.

En el discurso político decimonónico el ciudadano y la nación son las expresiones más novedosas y por tanto serían las más promocionadas en los impresos de la época. En efecto, tal como han llamado la atención historiadores como Francois-Xavier Guerra *“El ciudadano y la nación son dos de las mayores novedades del mundo moderno, dos figuras íntimamente ligadas con la soberanía en el mundo latino. Ambos se constituyen*

¹³⁸ MARTÍNEZ, Frédéric. *Nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia. 1845-1900*. Bogotá. Banco de la República. 2001. p 170.

¹³⁹ *Ibíd.* 169

*en relación o en oposición al monarca absoluto: la nación, como soberanía colectiva que reemplaza la del rey; el ciudadano, como el componente elemental de este nuevo soberano. Pero ni uno ni otro son realidades simples que se puedan captar de manera unívoca, sino conceptos complejos con atributos múltiples que cambian según los momentos y lugares”*¹⁴⁰. Un ejemplo de estos cambios “históricos y culturales” lo encontramos en el discurso político que se dio en Colombia en todo el siglo XIX, el cual no es homogéneo y presenta en ocasiones una complejidad que va más allá de las connotaciones lingüísticas. Su abordaje no puede efectuarse solo a la luz de las significaciones literales, sino dentro del contexto de su época y del momento histórico en el cual se produjo.

En algunos documentos correspondientes al período estudiado, se observa, al momento de hacer referencia a la nación, la estrecha relación que a esta se le asigna con respecto a la idea de patria. En uno de estos escritos, elaborado en forma de diálogo, se lee

*“[...] desearía que me explicaras que cosa es Patria. -La patria es esta nación a que pertenecemos, en la cual hemos nacido y a la que debemos sacrificar nuestra vida y nuestros bienes en defensa de sus derechos. -Y que cosa es nación? -Es esta sociedad gobernada por sus mismas leyes, establecida en un territorio que le pertenece”*¹⁴¹

Vemos cómo nación y patria aparecen estrechamente unidas en el imaginario social de la época y cómo a la nación se le considera como un territorio soberano. Este aspecto, que a pesar de las particularidades de cada país, resulta similar para el conjunto de Iberoamérica, lo han analizado investigadores como Joan Nogué y Alan Knight, el primero de los cuales afirma que

*“El territorio nacional se convierte en algo más que una simple área geográfica más o menos delimitada. Se convierte en el territorio histórico, único, distintivo, con una identidad ligada a la memoria y una memoria encadenada a la tierra.”*¹⁴²

¹⁴⁰ GUERRA, Francois-Xavier. “El Soberano y su Reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina”. En: SABATO, Hilda. *Ciudadanía política y formación de las naciones*. México, FCE, 1999. p. 33.

¹⁴¹ VILLA, Ricardo. *El nacionalismo o amor a la patria*. Medellín, Imprenta del Estado, 1868. p. 26.

¹⁴² NOGUÉ, Joan. *Nacionalismo y territorio*. Madrid, Milenio, 1998. p. 74.

La necesidad de definir el territorio como aspecto fundamental para la construcción de la nación es una de las principales preocupaciones de los políticos liberales del siglo XIX. Algunos de ellos, incluso, llegaron a elaborar y publicar trabajos de geografía, tal como ocurrió en el periodo federal con Felipe Pérez y Tomas Cipriano de Mosquera, quienes desde los círculos del poder se ocuparon de recorrer y describir el territorio nacional¹⁴³ y también propugnar la enseñanza de la geografía en las escuelas.

De esta manera la enseñanza de la geografía fue una constante preocupación de los liberales radicales, al punto que en la prensa educativa de carácter oficial dedicaron muchas páginas a reproducir métodos para la enseñanza de la geografía y una diversidad de lecciones de geografía nacional, con lo cual pretendían “hacer conocer el territorio de la nación a los jóvenes ciudadanos de la república”. Una de estas guías para la enseñanza de la geografía elemental en las escuelas primarias circuló en el periódico *La Escuela Normal*. Su autor fue el profesor de la Universidad Nacional José Ignacio Escobar y la misma contenía una serie de indicaciones para hacer la clase más amena y práctica.

En cuanto al discurso sobre la ciudadanía que se dio en Colombia durante el periodo que pretendemos analizar, es de anotar que guarda relación con el proceso de construcción del Estado-nación. En efecto, el ciudadano aparece en los espacios discursivos de los políticos cuando se trata de construir el Estado en los países latinoamericanos. A partir de entonces se inicia una cruzada, que durante el régimen radical colombiano se hizo más intensa, con el propósito de transformar el individuo en ciudadano. Es decir, en un hombre de “nuevo tipo”: moderno. Para ello se acudió a la educación, considerada como el medio más eficaz para la formación ciudadana. En ese proceso, el discurso político jugó un papel importante para la creación de la nación y difundir la imagen del ciudadano, el mismo también se utilizó como instrumento pedagógico que iría más allá de los espacios escolares formales, para aparecer en las simbologías y ceremonias cívicas, lo cual causó un impacto en el imaginario y en las representaciones sociales.

¹⁴³ Véase: PÉREZ, Felipe. *Geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá, 1868. y MOSQUERA, Tomas Cipriano de. *Diccionario de Geografía de Colombia*. Bogotá, 1856. SE.

Dentro de la representación política, el ciudadano era considerado como elemento fundamental de la nación, del nuevo régimen que se pretende establecer. En el discurso político permanentemente se hacía alusión al ciudadano en relación con su capacidad para convertirse en elector. Situación que se convirtió en el debate central de la segunda mitad del siglo XIX, y la cual no fue resuelta de igual manera en todo el país. Como anotamos antes, en Estados del Magdalena, Bolívar y Panamá –los cuales conformaban la región Caribe colombiana- para que el individuo alcanzara el status de ciudadano no se le exigía saber leer ni escribir o ser propietarios. Cosa que si ocurrió en el Estado de Antioquia, donde la ciudadanía activa y el ejercicio del sufragio estuvo sujeta a saber leer y escribir y ser económicamente independiente. El Estado de Santander acogió una fórmula intermedia al establecer solo lo primero como condición para convertirse en ciudadano con plenos derechos.

Estas diferencias de opinión en torno a la idea de ciudadanía y sobre a quienes se debía otorgar este status, generó toda una polémica durante gran parte del siglo XIX colombiano. Esta polémica llevó a una tardía definición de la ciudadanía. Es decir, no se tomó tempranamente la decisión tajante, por parte del Estado-nación, de otorgar a la ciudadanía un carácter abstracto y general para todos, lo cual dificultó un proceso de homogenización nacional que permitiera el fortalecimiento de un Estado capaz de ejercer realmente la soberanía. En la práctica, fueron los poderes regionales y locales quienes definieron a su manera e intereses la ciudadanía, esgrimiendo para ello un argumento efectivo y difícil de controvertir en un régimen federalista, enarbolando en este caso la facultad y atribución soberana de cada Estado para definir su propio gobierno, lo cual los llevó a decidir quién era y quién no era ciudadano.

Al respecto, encontramos opiniones como las siguientes:

“Se llaman ciudadanos de una nación a sus miembros cuando tienen los requisitos que exige la constitución para gozar de los derechos políticos. Estos requisitos dimanar de que no es conveniente para el bien de los pueblos que todos los hombres ejerzan esos derechos si no, así habremos logrado vindicar tienen interés por la nación, juicio y capacidad suficientes para usar de ellos con acierto. Los derechos políticos no son como los individuales necesarios al hombre como tal, sino a los individuos considerados como miembros de la sociedad. Los derechos individuales son verdaderos beneficios útiles siempre al que los obtiene: los derechos políticos se convierten frecuentemente en

*deberes sociales, porque de su buen uso resulta más utilidad a la nación que al individuo. Las tres condiciones de interés, juicio y capacidad que se exigen para el ejercicio de la ciudadanía se procuran por diversas cualidades que deben tener aquellos a quienes se concede. Cierta edad, algunos bienes de fortuna, o al menos industria o profesión que asegure los medios de subsistir con independencia de ajeno auxilio, algunos conocimientos, como saber leer y escribir, el nacimiento en el territorio que nos hace amar el lugar donde vimos la primera luz, donde vivieron nuestros padres, y donde se conservan los recuerdos de nuestra infancia”.*¹⁴⁴

Aunque era la opinión de algunos, otros consideraban que con solo ser mayor de 21 años o el haber estado casado les daba ya el status de ciudadano y por tanto de elector a los hombres. Esto se adoptó como ley en el Estado del Magdalena a través de su incorporación a la constitución de 1857. Años más tarde esto se ampliaría al ser disminuida la edad a 18 años para poder ser considerado ciudadano en pleno ejercicio de sus derechos como elector.

*“Art. 11. Son ciudadanos, los colombianos varones, miembros del Estado, mayores de 18 años.”*¹⁴⁵

Como ya anotamos, la amplitud de algunos Estados como Magdalena y Bolívar en torno al otorgamiento de la ciudadanía y de los derechos electorales, estuvo ligada a una mayor práctica y generalización del fraude electoral.

Los problemas relacionados con el fraude electoral llevaron a que se discutiera en las instancias de poder la concepción y alcances de la llamada ciudadanía natural, planteándose por algunos políticos la necesidad de darle a esta un carácter racional y patrimonialista. Esta situación pondría nuevamente en primer plano el papel de la escuela como espacio de formación ciudadana y traería de nuevo a la luz pública de la sociedad colombiana un debate que tuvo sus orígenes simultáneamente desde el mismo comienzo del proyecto republicano.

Dentro de los actores políticos partidarios de la ciudadanía racional y del sufragio censitario se destacaron liberales como Florentino González, considerado como el

¹⁴⁴ DEL REAL, Antonio. *Elementos de derecho constitucional*. Cartagena, Imprenta de Eduardo Hernández, 1859.

¹⁴⁵ Constitución Política del Estado del Magdalena. Expedida en 1868. Santa Marta, Imprenta del Estado. 1868.

precursor del liberalismo radical y quien en sus discursos y escritos siempre se mostró opuesto a la amplitud de la ciudadanía. Según a su parecer, ello elevaba a los sectores populares a la condición de ciudadanos de plenos derechos electorales. Ante esta situación, Florentino González afirmaba:

“Queremos. Pues, una democracia ilustrada, una democracia en que la inteligencia y la propiedad dirijan los destinos del pueblo; no queremos una democracia bárbara, en que el proletariado y la ignorancia ahoguen los gérmenes de la felicidad y traigan la sociedad en confusión y desorden. No queremos, no, esta democracia, que no puede consultar el bien de una nación, que traerá consigo la pobreza, la degradación y el envilecimiento de la especie humana. Levántese la clase pobre e ignorante al nivel de la clase ilustrada y rica; pero no se destruyan la inteligencia y la riqueza para igualarlas con aquélla. No, mil veces no; porque esto es marchar a la degradación en lugar de marchar a la perfección. Seremos, pues, adversos a las doctrinas de los niveladores, que pretendiendo la libertad y la igualdad, quieren que se anule la inteligencia, el saber y la riqueza para la única igualdad que haya sea la igualdad que pretende que se corte la cabeza al que la tiene más alta que los demás, que la inteligencia renuncie a indicar cosas útiles para rendirse a los caprichos y malas inclinaciones del hombre ignorante y grosero.”¹⁴⁶

Estas palabras de Florentino González son una muestra de la diferencia de opiniones y la escasa homogeneidad de pensamiento en torno a los alcances que debía tener la ciudadanía. Diferencias de opinión que incluso estuvieron presentes en el discurso de los liberales radicales, quienes no asumieron una actitud única y homogénea en torno a una de los elementos fundamentales para la construcción de la nación como en efecto lo fue el debate sobre la ciudadanía.

Este recorrido por la noción de ciudadanía existente en Colombia durante el régimen federal pone en evidencia como la ciudadanía era un concepto y una práctica de carácter social y cultural en constante proceso de construcción histórica, la cual a lo largo del tiempo ha tenido diversos sentidos y significaciones, lo cual se observa en los múltiples discursos que sobre el particular se han dado, especialmente desde el ámbito educativo, en los cuales precisamente centra la atención este trabajo.

¹⁴⁶ GONZÁLEZ, Florentino. *Escritos políticos, jurídicos y económicos*. Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá, 1981, p 163.

SEGUNDA PARTE
SOCIEDAD Y CULTURA POLÍTICA

CAPITULO III

EL ESCENARIO SOCIAL Y POLITICO DE COLOMBIA DURANTE EL REGIMEN FEDERAL

1. Antecedentes

Durante gran parte del siglo XIX, la sociedad colombiana asistió, igual que el conjunto de Latinoamérica, a un proceso de independencia a través del cual se produjo el desmoronamiento del antiguo régimen colonial español y se dio inicio a un nuevo orden político de carácter republicano. En efecto, luego de la lucha por la independencia, durante largos quince años, se inició un largo proceso hacia la construcción del Estado Nacional, proceso que no estuvo exento de vicisitudes de distinto tipo. A la postre, estas dieron al traste con la pretensión de consolidar tempranamente el proyecto del nuevo régimen.

En Colombia durante varias décadas se presentaron diferentes experimentos constitucionales de orden político y modelos de gobierno que debieron afrontar diversas dificultades en el proceso de consolidación del naciente Estado. Una de estas dificultades fueron los constantes enfrentamientos entre distintos sectores de poder, y algunas poblaciones y regiones del país.

Uno de los primeros intentos de organización estatal del siglo XIX fue la Gran Colombia, la cual fue proclamada luego de la Batalla de Boyacá en 1819 por parte del Congreso de Angostura, en el cual los plenipotenciarios asistentes proclamaron la unión del conjunto del territorio que había pertenecido al virreinato de la Nueva Granada y al cual se le llamó República de Colombia. Sin embargo, esta unión, cuya Carta Magna fue adoptada en 1821 con el nombre de Constitución de Cúcuta, tuvo una vida efímera ya que en 1826 fracasó estruendosamente como resultado de las pugnas y enfrentamientos entre los poderes con asiento en Caracas y Santa Fe de Bogotá.¹

Después del fracaso de la Gran Colombia se inició en la década del treinta un nuevo intento por consolidar el Estado nacional. Para tal efecto, se proclamó en 1831 la ley fundamental por parte de la convención nacional, a través de la cual se creó el Estado de la

¹ Para una mayor ilustración del periodo véase: BUSHNEELL, David. *Colombia una nación a pesar de sí misma*, Bogotá, Planeta, 1996, pp. 83-112.

Nueva Granada que de acuerdo con la tesis del *uti possidetis juris* tuvo jurisdicción territorial sobre el mismo espacio geográfico sobre el cual se asentó durante el periodo colonial el Virreinato del Nuevo Reino de Granada². La nueva Constitución, aprobada en 1832, estableció un régimen centralista cuya organización estaba conformada por un poder ejecutivo, representado por un Presidente elegido para periodos de 4 años, y un poder legislativo de tipo bicameral: senado y cámara, cuyos representantes eran elegidos para periodos de 4 y 2 años respectivamente. La Constitución de 1832, a través de la cual se pretendió concertar entre las aspiraciones centralistas y federalistas -producto de la existencia de poderes locales y regionales en pugna- dispuso, además, la existencia de un Consejo de Estado y de un régimen de provincias representado por gobernadores. Ello constituyó uno de los primeros intentos de descentralización administrativa de las provincias y los municipios³.

Durante sus primeros años de existencia, el Estado de La Nueva Granada, cuyos presidentes más sobresalientes fueron el general Francisco de Paula Santander (1832-1837) y José Ignacio de Márquez (1837-1841), tuvo algunos periodos de relativa estabilidad institucional, que le permitieron avanzar en una serie de acciones de gobierno tendientes a establecer y delinear el nuevo Estado nacional. Esto le permitió, entre otras cosas, dar los primeros pasos para organizar la Administración pública del Estado, tal como ocurrió con las acciones emprendidas por Santander quien, durante su gobierno, realizó importantes esfuerzos por reglamentar la hacienda pública y ajustar el presupuesto. Para ello debió controlar el gasto público y abolir una serie de impuestos heredados del sistema colonial que impedían el desarrollo y fomento de las actividades económicas como la agricultura, la minería, el artesanado y la naciente industria.

El general Santander, contradictor histórico del Libertador Simón Bolívar, también se preocupó por las vías de comunicación y la instrucción pública, la cual consideraba vital para el desarrollo de la sociedad. Así pretendió mejorarla a través del plan de estudios elaborado en 1826 y del proyecto del código educativo de 1834, y también con el

² El Virreinato de la Nueva Granada, creado en 1717, comprendía lo que hoy son las repúblicas de Colombia, Venezuela, Ecuador y Panamá. Para una descripción del desarrollo territorial de Colombia véase: CORREA HENAO, Magdalena. "Territorio de Colombia. Historia y límites". En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Bogotá, Círculo de Lectores, 1993, Tomo 3, pp. 69-90.

³ El artículo 150 de la Constitución Nacional de la Nueva Granada establecía que el "El territorio de la República se divide en provincias, las provincias en cantones, los cantones en distritos parroquiales", en cada una de estas divisiones políticas administrativas existía un funcionario que generalmente dependía del poder ejecutivo central del Estado. Al respecto véase: Constitución de 1832

establecimiento de instituciones educativas conocidas como escuelas *lancasterianas* y colegios *santanderinos*. Estrategias todas dirigidas a impulsar la libertad de estudios y la educación laica, acciones que tendrían una fuerte oposición por parte de la Iglesia y de los sectores afectos al pensamiento bolivariano.⁴

A pesar de la oposición de la Iglesia y de otros sectores políticos, Santander desde la presidencia estimuló el desarrollo de la instrucción pública que consideraba debía ser esencialmente civilista y de carácter público como garantía a la constitución de la nacionalidad colombiana.

Durante las décadas del 30 y 40, además de darse los primeros pasos hacia la organización administrativa del Estado nación, se realizaron ingentes esfuerzos por controlar el espacio territorial de la Nueva Granada y para garantizar la soberanía de la misma, la cual corría peligro ante una serie de pugnas locales y regionales que pretendían hacerse con el control territorial, tal como ocurrió, para el caso de la costa Caribe con Cartagena, donde algunos militares bolivarianos se alzaron en armas contra el gobierno nacional y se proclamaron Estados independientes. A esta situación se sumaban los continuos choques por la supremacía urbana de algunas ciudades, las cuales pretendían ejercer su hegemonía sobre poblaciones vecinas como si aún estuvieran en el régimen colonial.⁵

Poco antes de la mitad del siglo XIX colombiano, periodo en el cual se daría la irrupción de los gobiernos de corte liberal y sus consabidas reformas en el orden económico, político y educativo, también se presentaron las definiciones de orden partidista, ya que en estos años se inició en el país la conformación de los partidos políticos de orden histórico, como el liberalismo y el conservatismo. En efecto, durante este periodo se dieron las primeras identidades partidistas que, según la historiografía nacional, vendrían forjándose originalmente desde el conflicto entre bolivarianos y santanderistas ocurrido en los años 1820s.⁶

⁴ Un trabajo que aborda el tema es: ECHEVERRY, Alberto. *Santander y la Instrucción Pública. 1819-1840*. Bogotá, Universidad de Antioquia, 1989.

⁵ Al respecto véase: ZAMBRANO, Fabio. "Ciudad y poblamiento (1800-1985)". En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Bogotá, Círculo de Lectores, 1993, Tomo 3, pp. 85-96.

⁶ PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*, Bogotá. Norma, 2002. p 281. COLMENARES, Germán. *Partidos políticos y clases sociales en Colombia*. Bogotá, Ed. Los Comuneros. 1984.

Sin embargo, a pesar del enfrentamiento entre estos dos sectores fundacionales de la política nacional y el papel que jugaron en las divisiones y adscripciones políticas ocurridas a partir de los años 1820s, el proceso de construcción partidista en Colombia se inició con mayores definiciones a partir de los años 1830s y 1840s. Todo ello como resultado de las divisiones de los antiguos liberales, llamados también constitucionales, quienes serían más afectos a las tendencias santanderistas o también llamadas progresistas, los cuales se convirtieron en contradictores históricos de los grupos bolivarianos, de tendencia más conservadora. Sin embargo, a pesar de estas tempranas definiciones partidistas y su papel en el proceso de construcción de los partidos políticos en Colombia, sería la guerra civil de 1839-1842, conocida como la “Guerra de los Supremos”, la que evidenció aún más las rivalidades y adscripciones partidistas de la nueva república. En efecto, durante esta contienda civil en distintas regiones del país, se observó la existencia de grupos o bloques antagónicos que requerían un mecanismo o estructura política a través de la cual fijar sus opiniones y proyectos.⁷

Estos partidos, conocidos posteriormente como liberal y conservador, serían actores de primer orden en el escenario social y político del país y los mismos tendrían, desde sus orígenes, una composición social diversa o multiclasiista. Ambos estaban constituidos por comerciantes, juristas, grandes propietarios de tierras, militares e incluso clérigos, quienes también compartirían por cierto tiempo algunas ideas, tales como el proteccionismo económico de los años 30 y posteriormente el libre comercio en las décadas de 1850 a 1880 del siglo XIX. Otros aspectos, como la organización político administrativa, los diferenciaría, al punto que los liberales fueron defensores de una mayor autonomía local y regional, mientras los conservadores defendieron más las posturas centralistas. Sin embargo, tal como lo afirman algunos historiadores “[...] *en el tema del federalismo versus centralismo ambos partidos cambiaban de opinión de acuerdo con las oportunidades políticas.*”⁸

La cuestión religiosa diferenciaría aun más a los dos partidos durante el siglo XIX. Mientras los conservadores eran partidarios del rol que debía jugar la Iglesia en la conservación del orden moral y social, razón por la cual eran partidarios de entregarle el

⁷ Al respecto véase: SAFFORD, Frank; ESCORCIA, José; LEAL, Francisco, “*Formación de los Partidos Políticos durante la primera mitad del siglo XIX*”. En: Memorias del Seminario. *Aspectos polémicos de la Historia Colombiana del siglo XIX*. Bogotá, Fondo Cultural Cafetero, 1983. pp. 11-50

⁸ Op.cit., PALACIOS y SAFFORD. *Colombia. País fragmentado...*, p 315

control de la educación, los liberales se mostraron más propensos a tomar distancia entre la Iglesia y el Estado. Para ello defendieron en primera instancia una educación laica que limitara la influencia de un clero estrechamente ligado al ejercicio político conservador, lo cual garantizaba a estos una movilización y obediencia política significativa.⁹

Sobre la posición de los dos partidos históricos frente a la cuestión religiosa y otros aspectos de la vida nacional, historiadores como Jorge Orlando Melo señalan que el partido liberal se identificaba más “con los esfuerzos modernizadores más radicales, apoyados en la autonomía del Estado con respecto a la Iglesia, en el uso de la escuela como eje del esfuerzo cultural de transformación de la mentalidad popular, en la movilización de sectores populares y en la difusión de prácticas democráticas, y en la importación de “modelos” políticos y jurídicos europeos. Entre tanto, el partido conservador escogió un proyecto de modernización capitalista que pretendía conservar las estructuras de autoridad y de mentalidad tradicionales del país: el peso de la Iglesia, el dominio político de los propietarios, la ausencia de movilización popular, el uso de la educación para consolidar la formación religiosa y para promover el aprendizaje de técnicas laborales, y en general la búsqueda de instituciones que correspondieran a la “realidad” nacional, entendiendo por esto las que no innovaran substancialmente el orden social. Por supuesto, en ambos partidos hubo diferencias internas importantes; en particular en el partido conservador siempre existieron franjas para las cuales el proyecto modernizador capitalista era de escasa importancia o incluso nocivo para el país, en la medida en que disolvía los valores tradicionales o creaba la amenaza de movimientos “demagógicos”.”¹⁰

Además de diferir en la cuestión religiosa, estos partidos, a pesar de compartir el ideal republicano de ciudadanía, tenían perspectivas distintas con respecto al nuevo régimen republicano. En efecto, mientras que los liberales privilegiaban el republicanismo con el status político alcanzado por los individuos al obtener la condición de ciudadanos poseedores de derechos individuales y libertades civiles, los conservadores lo asumieron como la obligación que tenían que cumplir los individuos, convertidos ahora en ciudadanos, de ser leales y respetar a la comunidad de origen con la que compartían

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ MELO, Jorge Orlando, “Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización” en el caso colombiano”. En: *Revista de Análisis Político*. Universidad Nacional, Bogotá, No 10, p 232.

hábitos, tradiciones y costumbres a las cuales era necesario preservar. Esta dualidad se mostraba a través de la libertad o de la responsabilidad, del orden o cambio y de individuo y colectividad, palabras que identificaron el discurso y los proyectos políticos de cada uno de las organizaciones partidistas a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX.¹¹

Con partidos políticos¹² ya definidos¹³, el país asistió, a mediados del periodo decimonónico, a un proceso de transformaciones conocido por la historiografía nacional como “La Revolución de Medio Siglo”, la cual tendría como principal mentor al liberal José Hilario López, quien en 1849 sucedió en la presidencia al también liberal Tomás Cipriano de Mosquera, iniciador de un proceso de transformaciones de orden social y económico. Las reformas apuntaron fundamentalmente a generar las condiciones para lograr que Colombia se insertara con éxito en el mercado mundial, lo cual significó implementar medidas inspiradas en el *laissez faire*, lo cual favoreció a los empresarios particulares, acabando definitivamente con los monopolios del Estado, lo cual, para el caso del tabaco, generó el incremento de las exportaciones, fenómeno que además se facilitó por las nuevas condiciones que tuvo en el mercado este producto y por la caída de los precios del oro a nivel mundial.

Del paquete de reformas con el cual se pretendía acabar con los últimos vestigios de la colonia, hicieron parte también la liquidación de los resguardos indígenas, los cuales dejaron de estar protegidos por el Estado y pasaron a ser enajenados por particulares. Estas medidas estuvieron acompañadas de la abolición definitiva de la esclavitud, la descentralización de carácter fiscal y administrativa, cambios de orden aduanero, la desamortización de los bienes eclesiásticos, la eliminación o disminución de algunos impuestos y hasta la eliminación de los requisitos de grados académicos para el desempeño profesional¹⁴ con lo cual se pretendía alcanzar la libertad de instrucción.

¹¹ LOPEZ, Lilibiana, “El Republicanismo y la Nación. Un mapa teórico de las guerras civiles del siglo XIX colombiano”, En: *Revista Estudios Político*, No 21, Medellín 2002, p 41.

¹² Entendemos por partidos lo que nos propone Pablo Oñate (1997), quien afirma que estos son organizaciones localmente articuladas, que interactúan con el público y buscan su apoyo electoral, que juega un papel central en el reclutamiento de los dirigentes políticos y que están orientadas a la conquista y mantenimiento del poder, solas o mediante coalición con otras organizaciones.

¹³ La proclamación definitiva de los partidos políticos colombianos tendrá lugar en 1848. En primera instancia Ezequiel Rojas publica en julio de ese año en el periódico *El Aviso* un texto que constituye el primer programa ideológico del partido Liberal, por su parte Julio Arboleda en nombre del conservatismo publica en el periódico *La Civilización* una declaración en defensa del ideario de este partido.

¹⁴ Solo se mantuvo el requisito de grado académico para el ejercicio de la farmacéutica.

Estas reformas, unidas a las nuevas condiciones económicas externas, permitirían que el país viviera por vez primera un inusitado crecimiento del comercio exterior, lo cual terminaría generando una sensación de optimismo y de favorabilidad social. Ello sería aprovechado por los liberales para implementar el desarrollo de transformaciones de carácter institucional, algunas de las cuales fueron reglamentadas a través de las constituciones de 1853 y 1863.

Tanto las reformas como los cambios institucionales decretados por los liberales intensificaron aun más el enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado, así como también las disputas por el poder entre los distintos sectores partidistas. Sin embargo, de acuerdo con historiadores como Marco Palacios y Frank Safford, esta también produjo una democratización institucional y política, así como una movilización de los sectores populares que terminarían en una guerra de clases¹⁵. En medio de estas circunstancias, los liberales radicales, con el apoyo de algunos sectores conservadores, logran pactar una nueva estructura político administrativa de carácter federal: Estados Unidos de Colombia. El cual es precisamente el periodo en el cual se centra el interés de esta investigación.

2. El régimen federal

Luego de la aprobación de las reformas liberales de medio siglo¹⁶ se produjeron variaciones en la estructura socioeconómica y política del país, las cuales quedaron plasmadas en la Constitución de 1853, promulgada durante la presidencia de José María Obando. Con ella se abrieron las puertas para el establecimiento del sistema federal que empezó a ser realidad con la creación de los Estados Soberanos de Panamá en 1855, Antioquia en 1856, Santander, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca y Magdalena en 1857.

Un año después, en 1858, continuando con la tendencia liberal de la época se aprobó, por parte de un congreso mayoritariamente conservador, una nueva Constitución para el Estado colombiano, la cual se caracterizó por un federalismo racionalizado y una libertad

¹⁵ Op.cit., PALACIOS y SAFFORD. *Colombia. País fragmentado...* p 367

¹⁶ ABRAMSON, Pierre-Luc. *Las utopías sociales en América Latina n el siglo XIX*. México, FCE, 1999, pp. 79-90.

casi absoluta. Este hecho ha sido considerado por algunos historiadores como la muestra de que, si bien es cierto que liberales y conservadores se enfrentaban por cuestiones como la religión, lo cual era más el resultado de distintas concepciones sobre cuál debía ser el papel de la Iglesia en la sociedad y en el Estado, resultaron más pragmáticos en cuanto a la organización del territorio de la república, pues en ocasiones, como resultó en las constituciones de 1858 y 1863, ambos coincidieron en el deseo de limitar el poder central del Estado, lo cual les garantizaba la libertad de gobernar a su antojo las provincias bajo su control político independientemente de quién ejerciera las funciones del Estado central.¹⁷

Los Estados Federales ratificados por la Constitución de 1858, acordaron el 20 de septiembre de 1861 el llamado pacto de Unión con el propósito de salirle al paso a las intenciones del Presidente Mariano Ospina Rodríguez de fortalecer el Estado central. En este pacto se reconoció el carácter autónomo de cada uno de ellos y se convocaba “[...] *la organización de una nueva asociación política que asegure para siempre el orden, la paz, la libertad y la consolidación del sistema federal* [...]”

Dos años después, en 1863, se dictó la Constitución de Rionegro a través de la cual se institucionalizó las tendencias federalistas existentes en el país de tiempo atrás.

Estas tendencias, representadas en los poderes locales, justificaban la existencia de un nuevo orden político basado en una mayor autonomía y libertad para cada uno de las regiones. Por tal razón insistían en que

“La Nueva Granada no es una sola nacionalidad, sino un conjunto de nacionalidades, cada una de las cuales necesita de un gobierno especial, propio, independiente y exclusivo,[...] La federación es la única solución posible que tiene el problema. Ella es la sola vía que puede sacar a la república de las continuas e insuperables dificultades que le asedian en todos lados. Ella es el arca santa destinada a guardar en su seno salvador todos los restos de nuestros cataclismos políticos, para fundar con ellos una nueva era de tranquilidad y bienandanza. La federación es nuestra tierra prometida; entremos pues en ella con paso imperturbable.”¹⁸

¹⁷ Al respecto véase: BASILIEN-GAINCHE, Marie-Laure. “La constitucionalidad de contienda: la promoción jurídica de la guerra civil en la Colombia del siglo XIX”, En: *Historia Crítica* No. 35, Bogotá, enero-junio 2008, p 141.

¹⁸ Citado por PEREZ AGUIRRE, Antonio. *25 años de Historia Colombiana. 1853 a 1878*. Bogotá, Nelly, 1959. p 86/87.

De esta manera justificaban algunos interesados en el federalismo el nuevo régimen que debía ser instaurado en Colombia y que era visto por algunos dirigentes de la época como la solución a los enfrentamientos y rivalidades por el poder, quienes consideraban que el sistema federal era la respuesta más adecuada a la inexistencia de una clase homogénea lo suficientemente poderosa para ejecutar su dominio en todo el territorio nacional.

Para las elites regionales, el federalismo representaba la forma institucional que más se acercaba a la estructura socioeconómica predominante en el país, en la cual los mercados regionales tenían su propia vinculación con los mercados internacionales sin necesidad de la mediación del gobierno central, a no ser por efectos meramente fiscales e impositivos.

El régimen federal que funcionó en Colombia por veintinueve años, estuvo fundamentado en el otorgamiento de soberanía a cada uno de los Estados, lo cual les permitió contar con su propio régimen constitucional, su propia legislación civil, administración de justicia, manejo presupuestal y organización territorial autónoma. Ello significaba que los Estados gozaban de soberanía por lo cual no estaban subordinados al gobierno central. Razón por la cual este debía mostrar, por lo menos formalmente, neutralidad ante las decisiones políticas o ante cualquier enfrentamiento interno, así como ante los conflictos suscitados entre estados.¹⁹ Con ello se pretendía frenar, en teoría, la propagación de guerras civiles en el territorio nacional limitándolas al interior de los Estados.

La Constitución de 1863, considerada por Justo Arosemena, presidente de la Convención de Ríonegro, como “... *hermoso instrumento [...] obra de un solo partido, el vencedor en la lucha; hijo de la idea federal triunfante, fruto de combates para afianzar los dogmas liberales[...]*”²⁰, estableció además periodos presidenciales de tan solo dos años, con lo cual se aspiraba limitar el poder ejecutivo para que no se constituyeran gobiernos

¹⁹ Es de anotar que aunque la Constitución de 1863, en su artículo 19, estableció que el “El Gobierno de los Estados Unidos no podrá declarar ni hacer la guerra a los Estados sin expresa autorización del Congreso...”, ello sería objeto de debate a lo largo del periodo federal como efectivamente ocurrió en 1867 cuando el gobierno del general Mosquera interviene en el Estado del Magdalena, lo cual llevó a que en el Congreso de la República se presentara una ley a través de la cual se estipulaba que el gobierno nacional tenía el deber de guardar total neutralidad frente a los conflictos internos de cada Estado.

²⁰ POMBO, Manuel Antonio y GUERRA, José Joaquín, *Constituciones de Colombia* T. IV, Vol. 130, 123-124.

hegemónicos²¹. Esta medida, posteriormente criticada por algunos de los mismos liberales radicales que participaron en su aprobación²², daría escasa estabilidad a las políticas públicas del gobierno central y generaría a lo largo del periodo conflictos y disputas por un poder que en la práctica estuvo limitado en sus funciones, ya que el Presidente de la Unión sólo ejercía por delegación de los Estados soberanos

La Constitución federal de Rionegro se caracterizó también por ser esencialmente anticlerical e inspirada en una democracia liberal a través de la cual se pretendió sentar las bases para construir un Estado laico. Por esta razón, a manera simbólica, se eliminó de esta constitución la invocación a Dios, el cual fue remplazado por la mención al pueblo:

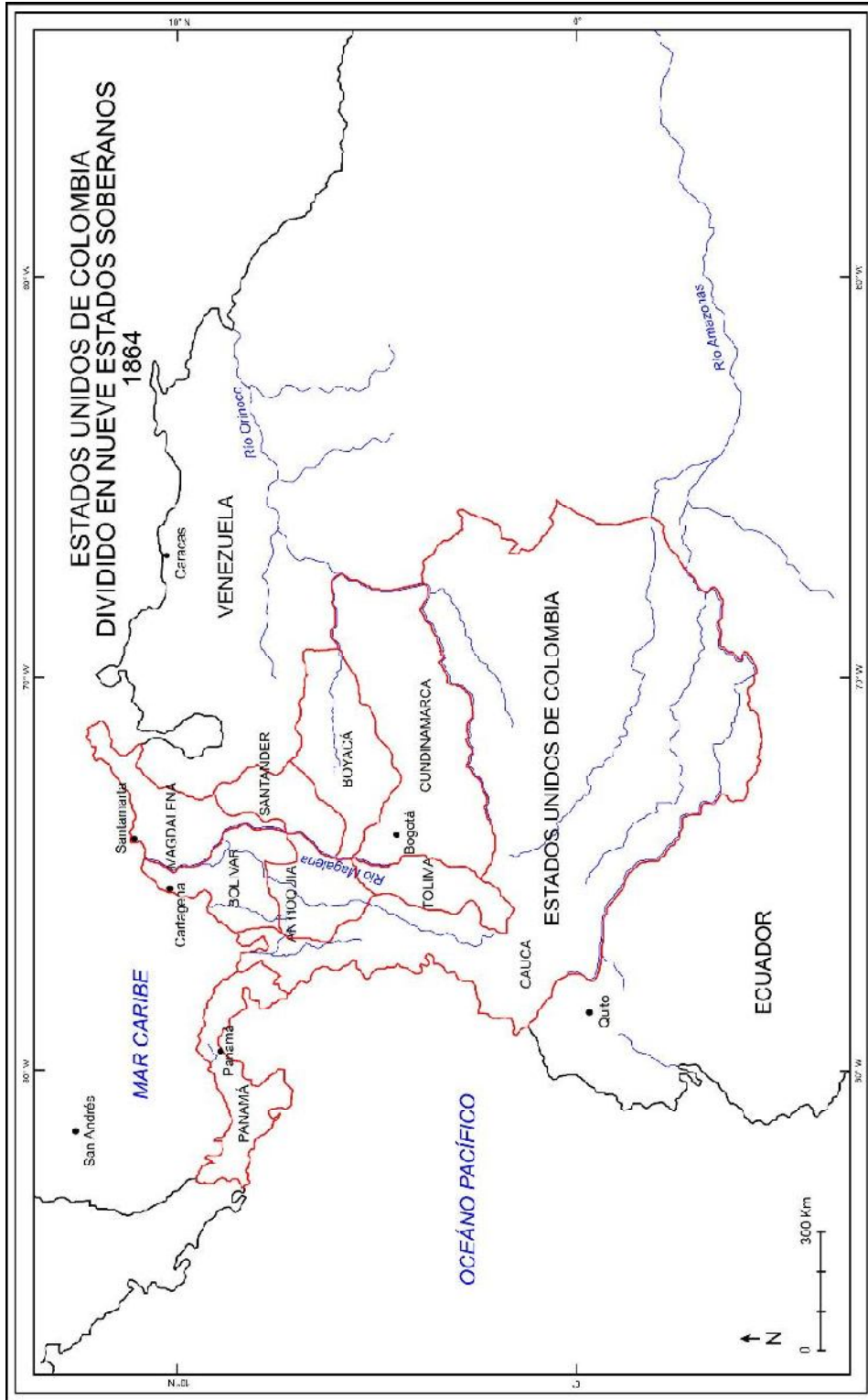
“La Convención Nacional, en nombre y por autorización del Pueblo y de los Estados Unidos Colombianos que representa, ha venido en decretar la siguiente: CONSTITUCIÓN POLÍTICA”

Sin embargo, la sola invocación al pueblo, más no a su soberanía, no sería suficiente ya que la pretensión de construir un Estado laico resultaba complejo en una sociedad fundamentalmente rural y con una mentalidad tradicional, donde la Iglesia ejercía un control social significativo, especialmente en las regiones andinas del país, e imponía tradiciones que en la práctica limitaban el comportamiento de los ciudadanos. A pesar de ello, los liberales radicales tenían claro que si el país quería modernizarse, debía avanzar en el proceso de construcción del ejercicio ciudadano, así como conectarse con los circuitos de comercio mundial y propiciar el bienestar social y material.²³

²¹ En la práctica con esta medida, inicialmente transitoria, lo que se pretendió fue oponerse a la posibilidad de que el general Mosquera, uno de los políticos más influyentes del periodo, llegara a consolidarse en el poder nuevamente.

²² Salvador Camacho Roldán al referirse a esta medida en sus memorias afirmó *“En periodos de dos años no alcanza a llevarse a cabo ninguna obra ni hay línea de conducta política que pueda fundar precedente, ejercer influencia visible en las opiniones populares ni echar raíces que aseguren su continuidad.”*. Tomado de CAMACHO ROLDAN, Salvador, Mis memorias 1827-1900, En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/memor/memor28b.htm> (Consultado 28 marzo de 2009).

²³ ORTIZ, Luis Javier. *La convención de Rionegro. El sueño radical*. En: http://www.colombialink.com/01_INDEX/index_historia/07_otros_hechos_historicos/0050_convencion_rionegro.html. (Consultado el 26 de Noviembre de 2008).



Uno de los aspectos relevantes de la Constitución de 1863 fue la consagración de las libertades individuales, ya que la misma garantizaba la propiedad privada, la libre movilización, las libertades de opinión y de publicación de prensa. Protegía además la inviolabilidad del domicilio, el libre ejercicio laboral, el derecho de los ciudadanos a recibir educación gratuita y tener libertad de conciencia y religión. Además prohibía la esclavitud y la pena de muerte, al mismo tiempo que autorizaba el porte de armas para la defensa personal.

La Constitución de 1863 fue la más democrática y liberal de las expedidas hasta ese momento en la república. Esta le dio gran importancia al individuo como elemento constitutivo de la sociedad. Sin embargo, esta serie de libertades individuales serían duramente criticadas tanto por los opositores nacionales como por algunos extranjeros. Entre estos últimos cabe destacar al poeta Víctor Hugo, quien llegó a tildarla de ser “*una constitución para ángeles*”, pues según su parecer, la autonomía y las libertades otorgadas a los individuos no resultaban coherentes con la sociedad para la cual se legislaba.

Entre los críticos de la Carta Magna estuvo también el economista colombiano Aníbal Galindo, quien al referirse a esta afirmó:

*“Como constitución propiamente dicha, es decir, como ley fundamental de organización política, no podía ser más defectuosa en la distribución de la soberanía: el ciudadano era todo, en forma de concesión de garantías absolutas para el ejercicio de su libertad individual: la sociedad era nada, porque la autoridad, o sea el poder público, que nos representa a todos, encargado de hacer efectivas aquellas mismas garantías, carecía absolutamente de facultades, de medios, de fuerza para conservar el orden y hacer reinar la justicia. En suma, aquel Gobierno general de los Estados Unidos de Colombia estaba reducido al oficio de formar un presupuesto y comérselo.”*²⁴

La crítica de Galindo, al igual que otras en su momento, mostraba un desacuerdo con los fundamentos filosóficos de la Constitución de 1863, a la cual veían como una imposición de los liberales radicales, sin que esta hubiese sido el producto de un acuerdo o consenso entre los distintos sectores de poder: “[...] *es obra de un solo partido, el vencedor en la lucha [...]*”, afirmó en su momento Justo Arosemena, uno de sus mentores. En efecto, la Constitución dejaba ver una clara influencia en ella de las ideas del radicalismo

²⁴ GALINDO, Aníbal. “*La constitución federal de 1863*”. En: Los radicales del siglo XIX. Escritos políticos. Bogotá, El ancora editores, 1984. p 167.

romántico francés, el cual influyó significativamente sobre la cultura política colombiana de la segunda mitad del siglo XIX, lo que se produjo a partir de la revolución de 1848 ya que esta impactaría en el imaginario de los sectores liberales. Estos consideraban necesario impulsar, a través de la legislación, grandes reformas sociales que generaran los cambios que la sociedad colombiana necesitaba, oportunidad que se les presentó luego de triunfar en la guerra civil de 1862. Circunstancia que aprovecharon para imponerse sobre los conservadores y aprobar una constitución de corte radical y con cierta carga de utopía y romanticismo.

La Constitución de 1863 distaba de ser el producto de un acuerdo o consenso entre los distintos sectores políticos, económicos y sociales de la vida nacional. Ello le restó legitimidad e incrementó las críticas hacia una Carta Magna que independientemente de sus “virtudes republicanas”, no era el resultado de la soberanía del pueblo, sino más bien de la voluntad y de los intereses partidistas de las elites políticas liberales de los nueve Estados soberanos, los cuales se consideraban soberanos como unidades territoriales y político administrativas, aun por encima de la soberanía popular.

Es decir, la Constitución de 1863 si bien mencionaba al pueblo, no le reconocía a este su condición de soberano, sino que delegaba la soberanía o se la atribuía a los Estados que se confederaron para formar la Unión Colombiana. Esto resultó paradójico y contradictorio en una república que se pretendía construir a partir de preceptos e ideas liberales de corte radical.²⁵

Esta situación es propia del siglo XIX latinoamericano, periodo durante el cual la soberanía de las nuevas repúblicas es otorgada a la nación, aunque estas como estado para legitimar su existencia invoquen al pueblo, el cual resultó ser el principal actor de la política decimonónica.²⁶

Para el caso de Colombia durante el régimen federal, el pueblo, si bien es invocado, no era considerado como centro de poder. Ello se debió que para la época no existía una clara

²⁵ Al respecto véase: KALMANOVITZ, Salomón, “La idea federal en Colombia durante el siglo XIX, En: SIERRA MEJIA, Rubén (Editor), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p103.

²⁶ Al respecto véase: GUERRA, Francois-Xavier, *Modernidad e independencia*, Madrid, MAPFRE, 1992, p 362.

concepción legal, étnica o racial de igualdad por parte de los actores políticos, quienes utilizaban su mención para justificar el voto universal. Es decir, la votación sin requisitos de propiedad o de alfabetismo como en efecto se dio en varias constituciones de los Estados soberanos o en la propia constitución de 1863. Circunstancia que fue respaldada por conservadores como Miguel Antonio Caro, quién consideraba que el conservatismo podría resultar beneficiado en las contiendas electorales del periodo como resultado de la ascendencia que ejercía la Iglesia católica sobre la población colombiana al momento de ejercer el derecho al voto.

Sin embargo, el poder electoral recaía fundamentalmente en los Estados más que en el pueblo, ya que en cada Estado se practicaba una especie de consulta entre quienes se les había otorgado el status de electores. Por lo cual, la elección presidencial resultaba siendo indirecta ya que dependía de los votos determinados en cada Estado, tal como lo establecía el artículo 75 de la Constitución de 1863, el cual disponía que

“La elección del Presidente de la Unión se hará por el voto de los Estados, teniendo cada Estado un voto, que será el de la mayoría relativa de sus respectivos electores, según su legislación. El Congreso declarará elegido Presidente al ciudadano que obtenga la mayoría absoluta de los votos de los Estados. En caso de que ninguno tenga dicha mayoría, el Congreso elegirá entre los que reúnan mayor número de votos.”²⁷

En esta elección indirecta participaban un número de electores que se puede considerar reducido si lo comparamos con el conjunto de hombres mayores que habitaban en cada uno de los Estados soberanos²⁸. En la práctica significaba que el presidente, como primera autoridad de la nación, dependía de los poderes locales y regionales, tal como lo afirmó en su momento Rafael Núñez para quién el presidente de la Unión

“no es sino un simple delegatario de especiales atribuciones administrativas por la voluntad de los estados”²⁹

²⁷ Constitución de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá, 1863.

²⁸ Los requisitos para votar no eran igual en todos los Estados, algunos como Boyacá, Cundinamarca, Santander, Tolima y Antioquia otorgaban el voto solo a varones alfabetos y mayores de 18 años, mientras que Cauca, Magdalena, Panamá y Bolívar mantuvieron el principio de sufragio universal para varones mayores de 18 y 21 años que estuvieran casados o lo hubieran estado.

²⁹ Rafael Núñez. *Mensajes como Presidente de la Unión*, 1882. Bogotá.

Este tipo de críticas a la Constitución federal de 1863 fueron una constante a lo largo de su vigencia, sobre todo porque reformarla resultaba casi imposible ya que para tal efecto, la reforma debía ser solicitada por la mayoría de las Legislaturas de los Estados, discutida y aprobada en ambas Cámaras y ratificada por el voto unánime del Senado de Plenipotenciarios.

Sobre este particular hizo referencia Carlos Holguín, político conservador de la época, para quien

“el partido que sancionó aquel engendro monstruoso de anarquía, le puso un candado que nadie pudiese abrir, o cerró y tiró la llave al fondo del mar. La necesidad de reformar la Constitución la palparon todos los partidos y muchas veces se intentó; más siempre se tocó con lo imposible. Idear una reforma en la cual se pudieran poner de acuerdo todos los intereses representados en el Senado, requería un milagro de Dios, y el no quiso hacerlo nunca.”³⁰

Esta fue una Constitución difícilmente reformable ³¹ y por lo tanto no se adaptó a los cambios de carácter político generados durante este periodo por lo cual se colapsó en su totalidad en el momento en que la correlación de fuerzas políticas y militares no le favoreció, como en efecto ocurrió cuando en el año 1886 fue aprobada la nueva Constitución de carácter centralista y conservadora impulsada por el movimiento de la Regeneración, situación que selló el final del federalismo y del liberalismo radical en la Colombia del siglo XIX.

Un liberalismo radical que durante la vigencia de la Constitución federal de 1863 delegó la soberanía de la nación en los nueve Estados que conformaban la Unión³². Esto también fue factor de discusión entre los actores del escenario político colombiano de la segunda mitad del siglo XIX, para quienes el problema de la soberanía de la nación y de los estados federales estuvo a la orden del día en sus escritos y debates en torno a la organización de la

³⁰ Carlos Olguín. *Cartas Políticas*. Bogotá, Incunables, 1984, p 123.

³¹ Los liberales, al imponer la Constitución de 1863 establecieron un mecanismo muy rígido para su reforma. Este rígido procedimiento establecía que cualquier modificación de la carta debía ser solicitada por la mayoría de las legislaturas de los Estados, lo cual requería de la mayoría en cada una de las dos cámaras, y pasar luego a ratificación unánimemente por los Estados federales. Ello hacía imposible cualquier reforma por lo que solo quedaba el camino de la violencia y el derrocamiento.

³² El artículo 16 de la Constitución de 1863 establecía que “Todos los asuntos de gobierno cuyo ejercicio no deleguen los Estados, expresa, especial y claramente al gobierno general, son de exclusiva competencia de los mismos Estados.”

república como lo muestran la gran cantidad de publicaciones de la época que se ocupan del tema desde distintas posturas políticas.³³

El problema de la soberanía sería uno de los aspectos claves en el siglo XIX tanto en Europa como en América Latina, tal como lo anota Pierre Rosamvallon quien sobre el particular afirma “[...] *la soberanía no reside en un todo reunido, de la que ningún grupo o sección del pueblo puede apropiarse, es por lo tanto de un orden muy distinto del que podría resultar dentro de la perspectiva rousseauniana de un contrato social organizado del poder colectivo. La soberanía es al mismo tiempo la manifestación de un poder y el principio de una limitación de las pretensiones de hablar en nombre de la totalidad social. La soberanía de la nación también es, por este motivo, indisociable de la forma representativa del gobierno, ya que la formación del interés general sólo puede resultar de una interpretación y de un modelamiento organizado.*”³⁴

Sin embargo, para el caso de Colombia durante el periodo que nos ocupa, si bien es cierto que en el discurso se reconocía y se invocaba al pueblo como el sujeto principal sobre el cual recaía la titularidad de la soberanía, en la práctica, como muestra la Constitución del 1863, se desconoció el papel protagónico del pueblo y delegó la soberanía en unos Estados formados artificialmente con el propósito de satisfacer intereses regionales, no solo del liberalismo radical, sino también de los sectores conservadores como lo evidencia el caso del Estado de Antioquia³⁵.

3. El escenario político

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el escenario político³⁶ colombiano, caracterizado entre otras cosas por la presencia de la guerra civil como práctica política³⁷, tuvo entre sus

³³ Al respecto véase: JARAMILO URIBE, Jaime. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1964.

³⁴ ROSANVALLON, Pierre. *La democracia inconclusa. Historia de la soberanía del pueblo en Francia*, Bogotá, Tauros, 2006, p 224.

³⁵ Al respecto véase: ORTIZ MESA, Luis Javier, *El federalismo en Antioquia 1850-1880. Aspectos políticos*, Medellín, Universidad Nacional, 1985.

³⁶ Al respecto véase: BALANDIER, Georges, “El poder en escenas”, Barcelona, Paidós, 1994.

³⁷ Entre 1830 y 1902 en el territorio colombiano hubo nueve guerras civiles de carácter general y catorce guerras de carácter local o regional. Al respecto véase: GONZALEZ, Fernan, “A propósito de “Las palabras de la guerra”: los comienzos conflictivos de la construcción del Estado nación y las guerras civiles de la primera mitad del siglo XIX.”, En: *Estudios Políticos* No. 25, Medellín, 2004, pp. 37-70.

más importantes actores al liberalismo radical, sector político impulsor de la Constitución federal de 1863 y de una serie de normas y reformas entre las cuales sobresale el Decreto de Instrucción Pública dictado en 1870, que generó un enfrentamiento entre el Estado, la Iglesia y el partido conservador.

El liberalismo radical surgió a mediados del siglo XIX como una tendencia política dentro del partido liberal³⁸. Este movimiento, el cual tuvo entre sus principales líderes a importantes políticos, periodistas, escritores y comerciantes, alcanzó a gobernar el país por casi un cuarto de siglo, tiempo durante el cual pretendió hacer realidad su ideario político basado en los principios del liberalismo clásico decimonónico. Por ello, para los liberales radicales el Estado debía organizarse a partir de un gobierno republicano con la presencia separada y autónoma respecto de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Este gobierno para ser legítimo debía ser elegido por el voto ciudadano, al cual se le consideraba una expresión de la libertad y los derechos individuales de los cuales eran portadores los hombres de la joven república.

La libertad era uno de los principales fundamentos del ideario radical. Por consiguiente, los derechos individuales y las garantías sociales, al lado de la libertad de prensa, de opinión, económica, derecho de propiedad y libertad de cultos religiosos eran considerados como el bien máspreciado de los ciudadanos de la república, al punto que para los radicales el Estado no debía interferir en la iniciativa privada. En tal sentido consideraban la libertad absoluta como el camino hacia la solución de las vicisitudes colombianas y para alcanzar la modernidad, tal como en su momento lo expresó José María Samper:

“Es menester legislar lo menos posible, -renunciar á la manía de reglamentación é imitación. En las viejas sociedades, donde los intereses son tan complicados y tienen tan profundas raíces, la reglamentación de la vida social, sin ser justificable en sus excesos, es algo comprensible. En las sociedades nuevas, exuberantes é incorrectas, reglamentar la vida es estancarla [...] Un pueblo que tiene pocas y buenas leyes que estudiar y cumplir, las mira con amor y respeto y no tiene jamás interés en violarlas; y ellas son más eficaces, porque no se sustituyen con presuntuosa previsión á la previsión del interés individual y popular. Si un gobierno está siempre mejor servido con pocos empleados bien pagados, una sociedad se desarrolla mejor con pocas

ORTIZ, Luis Javier, (Compilador), *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional, 2007.

³⁸ Véase: PALACIOS Y SAFORD, Op.cit., p 398.

*leyes fielmente cumplidas. La libertad, fundada en la ley, hace entonces, respecto de muchos casos, las veces de ley misma, en cuanto esta calla.*³⁹

Las ideas de J.M. Samper⁴⁰ son una muestra de la intención de los radicales de minimizar la intervención del Estado en la vida social, ya que para ellos la legislación en exceso terminaba por limitar el libre desarrollo del individuo, el cual con la creación del nuevo régimen había alcanzado el estatus de ciudadano de una

*“[...] república que ha ensayado el radicalismo de los economistas, aceptando estos dos principios: libertad plena para el ciudadano, en cuanto no vulnere el derecho ajeno; y abstención del gobierno nacional de ingerirse en lo que corresponde principalmente á la actividad individual.”*⁴¹

Por ello insistían en que

*“Si se quiere, pues, tener estabilidad, libertad y progreso en Hispano-Colombia, es preciso que los hombres de estado se resuelvan á gobernar lo menos posible, confiando en el buen sentido popular y en la lógica de la libertad; que se esfuercen por simplificar y despejar las situaciones, suprimiendo todas las cuestiones artificiales, que solo sirven de embarazo.”*⁴²

Estas ideas de algunos de los actores políticos pertenecientes al liberalismo radical colombiano muestran la influencia que sobre ellos ejercía el liberalismo clásico, por lo cual insisten en la libertad como condición inicial del hombre en una sociedad, donde la naturaleza humana, el orden y la armonía de la leyes de la naturaleza constituyen las bases para alcanzar la civilización política.⁴³

Por ello, radicales como Manuel Murillo Toro, reiteraban que

“[...] hemos proclamado el principio de libertad y de autocracia individual; o lo que es lo mismo: derecho de cada uno a ser el regulador

³⁹ SAMPER, José María. *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las repúblicas colombiana*. Edición original, Bogotá, Ed. Centro, 1861. Edición digital: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/revpol/cap15.htm#1>, (consultado el 27 de Noviembre de 2008).

⁴⁰ José María Samper luego de haber sido miembro durante su juventud del ala radical de partido liberal terminó por alejarse de las ideas radicales, adoptando entonces un pensamiento conservador que lo llevó a militar en las filas de este partido. Un estudio sobre este giro ideológico es: SIERRA MEJIA, Rubén, “José María Samper: la decepción del radicalismo”, En: SIERRA MEJIA, Rubén, (Editor), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p 65.

⁴¹ *Ibíd.*

⁴² *Ibíd.*

⁴³ Al respecto véase: JARAMILLO URIBE, Op.cit., pp. 224 y 225.

exclusivo de sus acciones, su propio legislador, su soberano; y hemos consagrado como el primero de nuestros dogmas que el mejor juez de los intereses propios es el individuo mismo.”⁴⁴

Estas palabras de Murillo Toro, considerado el mayor representante del liberalismo radical, son muestra del pensamiento de los principales actores del radicalismo, quienes eran partidarios del individualismo, razón por la cual se opusieron, especialmente Murillo Toro, a cualquier tipo de intervención por parte del Estado en asuntos que fueran más allá del orden público y la defensa nacional. Para Murillo Toro la república debía organizarse a partir de un Estado laico. Es decir, este debía tomar distancia del poder eclesiástico al mismo tiempo que se debía propiciar un clima de tolerancia tanto política como religiosa, lo cual significaba alcanzar un Estado libre que respetara la existencia de creencias y cultos religiosos.

El ideal de libertad individual por parte de los radicales, conocida para la época como “autocracia individual”, pretendía que el individuo desarrollara sus “facultades inmanentes” que lo llevarían a conquistar “[...] *los derechos y libertades de industria, de pensamiento, de comunicación, de locomoción, de creencia y de culto, de enseñanza y asociación*”, entre otras. Aspectos que según Murillo Toro, en correspondencia con los ideales del liberalismo romántico, debían ser del dominio exclusivo y absoluto del individuo, entendido este como ser moral, libre e independiente de generar su propia realidad.

La libertad individual fue uno de los fundamentos del régimen radical, tal como lo dejan ver las constituciones nacionales, estatales y municipales aprobadas durante esta era liberal, caracterizada por su constante agitación política, pero también por una serie de realizaciones en distintos ordenes por parte del Estado. La Constitución del Estado Soberano del Magdalena, expedida en 1857, al ocuparse de los derechos individuales como parte de las garantías y deberes afirmaba que la libertad individual, como derecho fundamental comprendía

“La soberanía del individuo para gobernarse a sí mismo sin intervención de la autoridad pública [...]. La libre expresión del pensamiento, sin limitación alguna por medio de imprenta; y de palabra o por escrito [...] la profesión libre, pública o privada de la religión que bien tengan con que no turben la paz pública, no ofendan la sana moral,

⁴⁴ MURILLO, TORO, Manuel, “El sufragio universal”, En: *El Tiempo*, No 39, Bogotá 25 de septiembre de 1855.

*ni impidan a los otros el ejercicio de su culto. [...] El derecho de dar o recibir instrucción que a bien tengan [...] El derecho de ambulancia o locomoción para viajar por el Estado, entrar y salir de él sin pasaporte ni licencia de la autoridad [...]*⁴⁵

Estos mismos principios individualistas fueron retomados en la Constitución de Rionegro de 1863, la cual en el artículo 15, referido a la “Garantía de los derechos individuales”, considerado el eje de esta carta magna, establecía la inviolabilidad de la vida humana, la libre propiedad, la libertad individual, la seguridad personal, la libertad absoluta de imprenta, así como de expresión de pensamiento, de libertad de desplazamiento en el territorio nacional, libertad de industria. A lo cual se une la igualdad como un principio social, la libertad de instrucción pública, de conciencia religiosa, y de tenencia y comercialización de armas.

Esta carta constitucional es una muestra de cómo para los liberales radicales de la segunda mitad del siglo XIX las libertades individuales constituían un elemento clave en el andamiaje jurídico de la nueva república, la expresión de la concepción individualista que los radicales tenían de la sociedad y de la igualdad jurídica presente en su ideario político, sobre el cual ejercían una marcada influencia las ideas de los escritores románticos franceses de la revolución de 1848, tal como lo anotó en su momento el escritor colombiano Rufino José Cuervo, para quien

*“La influencia de Francia durante los años que precedieron a la revolución es muy perceptible en nuestros asuntos políticos, así sea para bien o para mal”*⁴⁶

Ciertamente, la influencia de pensadores especialmente franceses, así como también ingleses y norteamericanos, sobre los liberales radicales decimonónicos fue muy marcada tal como lo demuestran algunas posiciones que estos asumieron con relación a diversos asuntos de orden social, político, ideológico, religioso y económico, para lo cual se apoyaban en Voltaire, Rousseau, Lamartine, Jean Baptiste Say, Gibbon, Bentham, Tracy, Bastiat, San Simon y Proudhon, entre otros.

⁴⁵ Constitución Política del Estado del Magdalena, Santa Marta 27 de octubre de 1857. En: RESTREPO PIEDRAHITA, Carlos, *Constituciones de la primera república liberal, 1855-1885*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Tomo IV(I), 1985, p 1187.

⁴⁶ Citado por JARAMILLO, Jaime, “La influencia de los románticos franceses y de la revolución de 1848 en el pensamiento político colombiano del siglo XIX”, En: JARAMILLO, Jaime, *La personalidad histórica de Colombia*. Bogotá, El Ancora, 1994, p 163.

El impacto sobre el país de la revolución francesa de 1848 se evidencia en las ideas y acciones adoptadas por los liberales colombianos y en especial por parte de quienes en la década de los 60, abanderaron la tendencia radical de esta joven organización partidista, quienes encontraron novedosas ideas para alimentar su visión utópica de un mundo socialmente más justo, pero basado en una visión individualista del mundo que de cierta manera son una muestra de los nuevos imaginarios surgidos con una modernidad en la cual la sociedad pasó a ser entendida como una amplia asociación de individuos agrupados de manera voluntaria con el propósito de formar una nación o pueblo.

La influencia generada por el movimiento francés de 1848 en sociedades como la colombiana ha sido estudiada por historiadores como Jaime Jaramillo Uribe, quien llama la atención sobre la gran cantidad de traducciones y publicaciones aparecidas en la prensa colombiana entre mediados de siglo y los años 70s. Consideran que es una muestra del proceso de divulgación que vivió la joven república en torno a las ideas esbozadas por los intelectuales franceses que impactaron en un medio cultural en formación y en actores políticos que ingresaban al escenario de la participación política con ideas novedosas para una sociedad en la cual, el peso de la tradición, conjuntamente con la Iglesia católica, se habían convertido en obstáculo para el avance del proceso de modernidad.

Jaramillo destaca cómo “Lamartine y Víctor Hugo fueron los verdaderos maestros de la inteligencia neogranadina y los que contribuyeron a crear la atmósfera intelectual de la época. *Los girondinos* del primero, tuvieron una circulación y una popularidad que probablemente no ha sido alcanzada por ninguna obra en la historia intelectual del país, si se exceptúan *los miserables* de Hugo. No solo circulaba como libro, sino que de ella se hicieron traducciones que se publicaban por entregas en periódicos de provincia y de Bogotá”⁴⁷

La influencia de los pensadores franceses sobre el escenario social y político colombiano de la segunda mitad del siglo XIX no era del gusto de algunos sectores tradicionales y religiosos. Así lo muestra la crítica de Miguel Antonio Caro, miembro del partido conservador y defensor acérrimo de los valores tradicionales, quien, en una

⁴⁷ Ibíd. p 168.

nota publicada en el periódico *La caridad* en 1872 afirmaba: “*Víctor Hugo es hoy para la Escuela Liberal una especie de ídolo ante el cual se postra y adora. ¡Lo dijo Víctor Hugo!, exclama, y es como si lo hubiera hablado el oráculo.*”⁴⁸

Ciertamente, las influencias intelectuales y políticas provenientes de Francia calaron profundamente en la joven generación liberal formada en escuelas republicanas y quienes se habían convertido en receptores de la variedad de ideas modernas provenientes de Europa y Norteamérica. Generación que impulsaría una serie de reformas, una de las cuales fue la eliminación del Estado central y la constitución de un régimen federal que encontraría en la constitución de 1863 su máxima expresión. Constitución que como ya mencionamos antes, fue conocida por Víctor Hugo a través del embajador colombiano en Gran Bretaña, Antonio María Pradilla, quién le manifestó al escritor francés cuán importante habían sido sus obras para la conformación del pensamiento liberal y humanista en lo cual se fundamentaba una constitución federal que tenía entre sus aportes la abolición de la pena de muerte que hasta entonces había existido en Colombia.

El escritor francés, al conocer la Constitución federal de 1863, manifestó lo que se ha considerado desde entonces el mejor reconocimiento a la labor adelantada por los liberales radicales:

*“Me envía Usted un ejemplar de sus constitución en nombre de su libre República. Su constitución ha abolido la pena de muerte y usted tiene la bondad de atribuirme una parte en ese magnífico progreso. Agradezco con profunda emoción a la república de los Estados Unidos de Colombia. Al abolir la pena de muerte, ella da un ejemplo admirable. Da un doble paso, el uno hacia la felicidad y el otro hacia la gloria. La gran senda está abierta. Que América camine, Europa seguirá.”*⁴⁹

Este tipo de reconocimientos, que proponía de quien para la época era considerado como uno de los pensadores que más influyó sobre las ideas de los líderes del liberalismo colombiano, constituye una muestra de la imagen que en el exterior se tenía de las bondades de las reformas impulsadas por la generación liberal de medio siglo, la cual dinamizó una serie de transformaciones en la estructura del Estado. Al mismo tiempo, pretendió generar una serie de condiciones para facilitar el ingreso de

⁴⁸ Citado por: JARAMILLO, Jaime, *La personalidad histórica...* p 177.

⁴⁹ Citado por: MARTINEZ, Frédéric, *El nacionalismo Cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia 1845-1900*, Bogotá, Banco de la República, 2001, p 165.

elementos de la modernidad en la sociedad tradicional colombiana. Algunos de esos miembros veían a los liberales radicales como los parias de la política que atentaban contra “los más profundos valores de la patria”, por lo cual se manifestaron en desacuerdo con las reformas introducidas por estos, tal como ocurrió con el tema de la abolición de la pena de muerte, ante lo cual consideraban que

“Las más graves naciones del globo, llenas de ciencias y de grandes moralistas y de grandes filósofos y de grandes estadistas, han discutido esa gran reforma sin atreverse a plantearla, a la luz de su alta civilización, y de su gran moralidad; pero nosotros valemos más que esos grandes pueblos: nosotros, pobres colonos de ayer, sin más títulos que una vislumbre de civilización prestada, ¡al través de medio siglo de escándalos afrentosos valemos moralmente más que la Europa! ¡Qué vanidad! ¡Qué delirante jactancia!... Es cierto que habrá sicarios a bajo precio; que donde no se han podido hacer verdaderas cárceles, no pueden suponerse buenos panópticos; pero eso ¿qué importa? La sociedad no tiene otro derecho, respecto de los delincuentes, que exigirles la confesión de su crimen. El criminal que se escapa de sus jueces, confiesa su delito y queda a paz y salvo con La sociedad. Con estas máximas, bajo tal sistema, ¿quién tendrá seguridad?... El que pueda dársela por su brazo; la sociedad no debe meterse en más honduras... ¿y el que no puede precaverse o defenderse, qué hará? ¡Que sucumba! ¡Sálvese quien pueda!... Mazzini ha rechazado con indignación, con horror, su alianza con las cárceles de Génova: en nuestra América, esas delicadezas pasarían por pura necesidad.”⁵⁰

A este tipo de ideas debieron enfrentarse los liberales en una sociedad marcadamente tradicional, por lo cual estos debieron defender sus ideas para que no los continuaran estigmatizando como los parias de la política o los impulsores de la anarquía dentro del novel Estado.

Por ello, en sus escritos enfatizaban en explicar el significado del liberalismo:

¿Qué cosa es el liberalismo? También tiene dos aspectos: como aspiración, es una necesidad como cualquiera otra; como sistema, es un propósito organizado, hecho fuerza social, hecho partido, que tiende a predominar, a gobernar, a convertirse permanentemente en un orden de instituciones y una dirección política. Como aspiración, el liberalismo es común a todos los hombres, siquiera sean distintos y aun contradictorios sus temperamentos. Cada cual en la tierra quiere ejercer una actividad proporcional a sus fuerzas, abrirse camino, expandirse moralmente sobre los demás, y prolongar su ser en un

⁵⁰ MADIEDO, Manuel María. *Ideas fundamentales de los partidos políticos de la Nueva Granada*, Citado por MELO, Jorge Orlando (Comp), *Orígenes de los partidos políticos en Colombia*, En: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/politica/origcol/secta.htm>, (Consultado 18 de mayo de 2009).

*cúmulo más o menos considerable de intereses. Nadie quiere ser tiranizado; nadie se conforma con que le confisquen su libertad, le opriman o le contrasten en sus ideas, sus sentimientos o sus aspiraciones.*⁵¹

Este tipo de discurso, a través del cual se pretendió dar explicación sobre los alcances y significados del liberalismo tanto como corriente de pensamiento, sistema económico y en especial como organización política, fue una constante a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX colombiano e incluso durante las primeras décadas del siglo XX. Ello, en la práctica, constituyó la respuesta a los constantes ataques que desde la Iglesia y los sectores conservadores se efectuaban contra el liberalismo y, en particular, contra el sector radical de este partido. En la literatura colombiana existe una gran variedad de este tipo de escritos. Muestra de ello fue el libro de Rafael Uribe Uribe *De cómo el liberalismo político colombiano no es pecado*, publicado en 1884, y con el cual se buscaba dar respuesta al opúsculo del sacerdote español Félix Sardá y Salvany que en uno de sus apartes insistía que “*El Liberalismo es pecado, ya se le considere en el orden de las doctrinas, ya en el orden de los hechos*”, lo cual llevó precisamente a un liberal como Uribe a redactar un documento en el cual se controvertían las afirmaciones del cura español.⁵²

Estos enfrentamientos desbordaron el discurso y la retórica para pasar a los hechos de guerra, tal como lo demuestran los conflictos bélicos que se dieron en el país a lo largo del siglo XIX. Constituyen la muestra de la existencia de dos concepciones antagónicas con respecto a la forma como debía organizarse la sociedad y el Estado. Por un lado, estaban los portadores de una cultura de la cristiandad, basada en una filosofía de carácter esencialista, en una sociología estamental, en una religión sólida y absoluta, y en una moral de orden heterónoma y totalizante. Por otro lado, estaban quienes promulgaban los principios de la modernidad, fundamentada en los ideales liberales, que pretendía formar un individuo libre, autónomo y con ideales seculares y de progreso, guiado por un empirismo pragmático y capaz de hacer más racional tanto su vida individual como pública.⁵³

⁵¹ SAMPER, José María, *Cartas a Diógenes Arrieta, 1873*, En: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/polica/origcol/carta2.html>, (Consultado el 18 de mayo de 2009).

⁵² SARDÁ Y SALVANY, Félix. *El liberalismo es pecado. Cuestiones candentes*. Barcelona, Librería y Tipografía católica, 1887. Versión digital En: http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsIglCont/Sarda-Salvany_liberalismo.htm (Consultado 14 septiembre 2009)

⁵³ Un trabajo que estudia el choque entre estos dos proyectos para construir la nación colombiana y el cual seguimos en este apartado es el de: ARANGO DE RESTREPO, Gloria Mercedes y ARBOLEDA, Carlos.

El conflicto político entre estas dos visiones se generó desde cuando se proclamó la independencia y se dieron los primeros pasos para la organización republicana. Sin embargo, este conflicto resultaría más evidente a partir de las reformas liberales de medio siglo. Periodo durante el cual irrumpió con mayor fuerza el proyecto liberal de modernidad, que buscaba con las cartas constitucionales promulgadas en 1853, 1858 y 1863 la construcción de un Estado laico con principios liberales, autónomo y libre de atavismos religiosos y con un andamiaje legal más ordenado. Situación que no fue aceptada por otros sectores y círculos de poder como los conservadores, quienes, si bien es cierto estaban a favor de algunos elementos de la modernidad, consideraban que esta debía reconocer las profundas tradiciones católicas del pueblo colombiano. Por esta razón eran partidarios de que este proceso debía estar bajo el control de la Iglesia como la institución encargada de velar por la sociedad y por el buen desempeño de la “república cristiana”⁵⁴. Por este motivo consideraron a la educación como un mecanismo útil para reafirmar la formación religiosa de la población.

Estas dos formas de pensar el proyecto de modernidad para el país, en la práctica se constituyó en motivo de controversia al punto de convertirse en dos opciones totalmente opuestas, las cuales, a pesar de que por razones de coyuntura política en algunos momentos compartieron la misma opinión con respecto a temas de la vida estatal. Así, el federalismo y la concepción de la soberanía popular no fue igual con respecto a los principios fundamentales de la actividad política y jurídica, razón por la cual terminaron distanciándose y entrando en pugnas por sus concepciones opuestas en torno al proceso modernizador⁵⁵, situación que contribuiría a la fragmentación y división de la sociedad colombiana.⁵⁶

Una muestra de este tipo de opiniones divergentes son las palabras de Miguel Antonio Caro, considerado el principal ideólogo del conservatismo colombiano decimonónico, y

“La Constitución de Rionegro y el Syllabus como símbolos de nación y dos banderas de guerra”, En: ORTIZ MESA, Luis Javier (Compilador) *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*. Medellín, Universidad Nacional, 2005, p 87.

⁵⁴ *Ibíd.* p. 88.

⁵⁵ Para un estudio de este proceso véase: GONZALEZ, Jorge Enrique, “Tradición y modernidad en la construcción de la nación colombiana”. En: GONZALEZ, Jorge Enrique (Editor), *Nación y Nacionalismo en América Latina*, Bogotá, CES, 2007, p 161.

⁵⁶ Al respecto véase: PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank, *Op.cit.*, p 454

quien siempre se caracterizó por ser un crítico acervo del régimen federal, al cual consideraba como responsable de los problemas del país, pues según él

“[...] no ha habido una nación más sistemáticamente anarquizada que Colombia bajo el régimen de la Constitución de Rionegro. Aquel código impío y absurdo, después de negar la suprema autoridad divina, pulverizó la soberanía nacional, creando tres soberanos absolutos, la nación, la provincia, el individuo. De aquí nacieron las disensiones civiles, y aquel estado social, más deplorable que la tiranía y la revolución material, en que los signos de la legitimidad se borran, y se pierde el respeto a la autoridad por los mismos que en principio la proclaman y de hecho no aciertan a descubrirla.”⁵⁷

Con sus críticas, las cuales avivaron la polémica entre los dos partidos políticos de la época, M. A. Caro siempre atacó con vehemencia al liberalismo, en especial a los radicales, ya que consideraba que estos atentaban contra los principios católicos “profundamente arraigados en la población colombiana”. Por ello, desde semanarios como *El tradicionista*, se desarrolló una campaña en contra del individualismo, la secularización y los nuevos valores difundidos por los liberales radicales, quienes según él solo habían contribuido a la desacralización de las visiones del mundo y la descorporativización de las sociabilidades tradicionales. Según Caro, esto condujo a la nación hacia la pérdida de los valores tradicionales y a caer en el abismo de la anarquía. Con el régimen radical el Estado perdió su función moral, es decir, su misión de velar por la perfección del hombre bajo los principios de la Iglesia. Por ello afirmaba que

“Nada más lógico que admitir como obligatoria para los pueblos la misma ley divina que obliga a los individuos. No es racional que haya para los hombres dos leyes y dos conciencias; que como particular sea cristiano y como ciudadano o magistrado pueda declararse impío. Ni podemos sin renegar implícitamente de nuestra fe admitir discusión los argumentos racionalistas de los que no creen en Cristo”⁵⁸

Sus palabras denotaban, además de una visión conservadurista y clerical de la sociedad y del Estado, el interés por obstaculizar el avance del proyecto de modernidad política propuesto por los liberales para restaurar la sociedad, bloqueando para ello las pretensiones de cambio y secularización contenidas en la nueva normativa

⁵⁷ CARO, Miguel Antonio, “Los fundamentos Constitucionales y Jurídicos del Estado”, En: *Antología del pensamiento político colombiano*, Bogotá, Banco de la República. 1970, pp. 155-156.

⁵⁸ Citado por: RUBIANO MUÑOZ, Rafael, “Derecho y política. Miguel Antonio Caro y la regeneración en Colombia a fines del siglo XIX”. En: *Opinión política*, Universidad de Medellín, No 12, p 158.

constitucional. En tal sentido, reafirmó su posición contraria a la Constitución de 1863 al manifestar que

*“No podemos aceptar, ni practicamos como hombres honrados, las libertades ilimitadas que consagra la Constitución; así no nos creemos libres para adorarlo todo, ni para decirlo todo, el placer es un ídolo a quién no nos sentimos autorizados para rendir culto [...]”*⁵⁹

Las palabras de Caro muestran, además de su desacuerdo con el principio de libertades individuales y absolutas consagradas en la Constitución liberal, su preocupación por el avance que pudiera alcanzar la modernidad política impulsada por los liberales. Ello significaría disminuir no solo el poder real de la Iglesia católica sino que en la práctica debilitaría las aspiraciones del partido conservador de retornar el poder del Estado.

Ante los planteamientos de Miguel Antonio Caro y otros conservadores, los liberales radicales respondían a través de semanarios como *El Tiempo* con el propósito de defender sus reformas y en especial aquellas que apuntaban introducir elementos de modernidad en la sociedad y en la práctica política colombiana. Ello se pretendía lograr con la libertades individual y religiosa consagradas en la Constitución de 1863, las cuales constantemente tuvieron que ser defendidas por parte de los liberales como Manuel Murillo Toro, para quien lo más importante que garantizaba la carta constitucional era “[...] *el estado libre, las creencias libres y el culto libre*”. Principios que había que definir con exactitud y claridad, como lo realizó en diversas oportunidades con respecto a la libertad religiosa, sobre la cual consideraba que no existía mayor claridad por parte de la sociedad, situación que, según Murillo, terminó por generar desconfianzas, inquietudes y luchas entre los distintos sectores políticos, como efectivamente ocurrió en diversas oportunidades en las cuales el conflicto, por falta de tolerancia, degeneró en guerras civiles.

Para Murillo Toro las desconfianzas y los males que ellas generaban tendrían que desaparecer

“si se acepta de buena fe la libertad para todos. Si el clero [...] se decide a cooperar a la paz, y acepta de buen grado la libertad civil y la

⁵⁹ *Ibíd.* P. 157.

política, no solo para si sino también para sus adversarios, confío en que dentro de poco no se oír hablar de cuestiones religiosas. Serán respetados y tolerados todos los que oren en los templos, como los que discuten en las calles y por la imprenta, aun la existencia de Dios mismo; los que van al sermón a oír a los panegíricos de los mártires de la Iglesia Católica, como los que van al teatro a oír cantar el amor profano, a admirar las sacerdotisas de la Venus pagana y los artificios de las Medeas de todos los tiempos. Libertad y tolerancia para todos los gustos. Eso es lo que quieren nuestras instituciones, y eso es lo que yo procuro con ahínco que penetre en nuestras costumbres y se practique con sinceridad. Que nadie turbe a otro en su culto ni en sus goces y que todos defendamos la libertad común como la diosa protectora de las expansiones de nuestra alma, así como de nuestros goces materiales legítimos”⁶⁰

Esta guerra de palabras, a través de semanarios, pasquines, libelos y panfletos, generada por las formas divergentes en que debía ser implantada la modernidad en el país, constituyó el telón de fondo del escenario político colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX. El mismo escenario en el cual actuaron, en medio de profundas contradicciones ideológicas, liberales radicales, liberales moderados, conservadores y la Iglesia Católica, los cuales en diversas ocasiones fueron más allá de la guerra de palabras para caer en el enfrentamiento armado, lo cual se convirtió en una constante de la práctica política colombiana.

3.1. La práctica política en Colombia durante el federalismo: elecciones y violencia

El escenario político colombiano de la segunda mitad de siglo XIX, en especial durante el periodo comprendido entre 1857 y 1886 conocido como periodo federal, se caracterizó por la confrontación entre los distintos sectores políticos. No solo se disputaron el poder en las urnas, sino también recurrieron en diversas ocasiones al enfrentamiento armado, ya fuera como mecanismo para lograr el control del Estado central o de los Estados soberanos, o para imponer sus ideas u oponerse a los procesos de reformas introducidas por los liberales radicales.

La confrontación partidista, detrás de la cual no solo estaban intereses de orden económico sino también divergencias ideológicas y religiosas, fue una constante no solo durante el periodo federal sino una práctica que estuvo presente a lo largo del siglo XIX,

⁶⁰ MURILLO TORO, Manuel. *Obras selectas*, Bogotá, Colección Pensadores Políticos Colombianos, Cámara de Representantes, 1979, p 238-239.

especialmente durante su segunda mitad, cuando la identificación partidista se hizo más fuerte. Esto lo evidencia la lucha por el poder entre liberales y conservadores durante las campañas presidenciales y las jornadas electorales, las cuales se distinguieron por el fraude y la violencia, las golpizas a los electores y jurados, la trampa en los registros electorales, el robo y destrucción de urnas, la suplantación y la embriaguez de los electores y jurados.

Las elecciones, conjuntamente con la violencia, fueron una constante en la sociedad colombiana del siglo XIX, al punto que algunos historiadores, de manera sarcástica, han afirmado que estas pueden ser consideradas como el deporte nacional. En efecto, para los partidos políticos colombianos de la segunda mitad del siglo XIX, el tema electoral fue de suma importancia ya que a su través se lograba el control del aparato administrativo del Estado.

Las elecciones se constituyeron en un elemento de primer orden que enfrentaba a las distintas tendencias partidistas, y también fueron un medio para legitimar el poder político que estas llegaron a tener al frente de los destinos de la nueva organización política-administrativa de carácter soberano. Su estudio permite un acercamiento a la comprensión de la cultura política durante el federalismo y ofrece respuestas al complejo problema de la formación ciudadana, la cual encontró en las elecciones un espacio para su enseñanza y aplicación.⁶¹

La forma como se organizó el sistema electoral durante el federalismo contribuyó ostensiblemente a la politización de la sociedad colombiana, la cual se mantenía constantemente agitada por la frecuencia de las elecciones. Las presidenciales, por ejemplo, se realizaban cada dos años tal como lo estableció la Constitución de 1863.

La frecuencia de las jornadas electorales, en las cuales además de presidente de la Unión se elegían también concejales, senadores, representantes, diputados, procuradores generales y magistrados, terminó por convertir el escenario político colombiano en un espacio conmocionado por las rivalidades partidistas. Estas se hicieron más intensas

⁶¹MONSALVO MENDOZA, Edwin, “De las urnas a los escrutinios: Las elecciones en el Caribe colombiano, 1910-1945”, En: *Historia Caribe*, No 13, 2008, p 225.

debido a la corta periodicidad entre los comicios, tal como lo reconoció Salvador Camacho Roldan, al momento de criticar el corto periodo presidencial de la Unión:

“Cada administración viene animada de ideas distintas: en el primer año apenas hay tiempo de tomar conocimiento del estado verdadero de algunos negocios, y en el siguiente el movimiento eleccionario preocupa todos los ánimos, produce una agitación malsana y se olvida todo lo que se ha pensado en el anterior. Sobre todo, las ambiciones se despiertan, se empequeñece la importancia de las funciones de la primera magistratura y se forma en los espíritus débiles la idea de que cualquiera puede aspirar a ese puesto elevado: lo que puede observarse en el gran número de personas que se creen con aptitudes para figurar en el número de candidatos”⁶²

La observación de Camacho Roldan muestra cómo el corto periodo presidencial implicó una mayor frecuencia de los procesos eleccionarios en el país, lo cual unido a otros hechos como la cantidad de cargos sometidos a elección popular y la dispersión del calendario electoral, celebrado en fechas distintas en cada uno de los estados, terminó por crear un clima de permanente confrontación política durante la época federal⁶³.

Esta situación conflictiva, la cual se vivía principalmente en los municipios y ciudades capitales como el espacio natural de la vida política, se constituyó en un catalizador de algunas guerras civiles como la desatada en 1839, conocida como Guerra de los Supremos, o como la de 1859, originada principalmente por la ausencia de garantías electorales para el partido liberal; o la guerra de 1876 que tuvo entre sus causas, además de la cuestión religiosa y el tema educativo, la manipulación electoral agenciada por los liberales radicales contra los llamados independientes encabezados por Rafael Núñez⁶⁴.

El mismo Camacho Roldan, en sus memorias, afirma que algunos conflictos de orden político que derivaron en guerras civiles estuvieron estrechamente ligados a los procesos electorales. Por ello consideró que las causas de estos tuvieron que ver con

⁶²CAMACHO ROLDAN, Salvador. *Mis Memorias*. En: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/memor/indice.htm>, 2003-08-28, (Consultado el 18 de mayo de 2009).

⁶³ Al respecto véase: BUSHNEL, David, “Las elecciones en Colombia: siglo XIX, para bien o para mal, han sido característica nacional”. En: *Credencial Historia*, 2005-05-31. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero94/febrero1.htm>, (Consultado 18 de mayo de 2009).

⁶⁴ Años más tarde Rafael Núñez conjuntamente con Miguel Antonio Caro se convertirían en los principales líderes del movimiento de la regeneración que con la Constitución de 1886 dio al traste con la federación al convirtió el Estado en un régimen centralista sobre el cual la Iglesia católica tuvo marcada influencia.

“[...] las pasiones que en 1830 y 1840 habían agitado el espíritu público, agregándose esos nuevos combustibles a los que ahora hervían en los ánimos con motivo de los sucesos de la última elección presidencial.”⁶⁵

En cada una de las elecciones presidenciales celebradas en el siglo XIX, y en especial durante el álgido periodo federal, las diferencias políticas entre liberales y conservadores se hicieron más marcadas, al tiempo que se avivaron las pasiones y sentimientos de orden partidista como resultado del aumento de la base de electores al establecerse en la Constitución de 1853 el sufragio universal para los hombres mayores de 21 años. Esta nueva circunstancia elevó ostensiblemente la participación ciudadana, pues la elección de presidente de la nación y otros funcionarios del poder judicial y ejecutivo, como magistrados, procurador y gobernadores provinciales era a través del voto popular y directo.

Desde que se adoptó el sufragio universal en 1853 y su posterior puesta en marcha en 1856, la exaltación política en el país fue una constante, tal como lo corrobora un informe del presidente del Estado del Magdalena publicado en la prensa de la época:

“Si a estos 100 días se agregan los inmediatamente próximos a la primera elección, se verá que por lo menos la tercera parte del año, la atención pública se mantiene en la más ansiosa expectativa”⁶⁶

Esta situación convirtió en mucho más complejo el proceso de aprendizaje electoral iniciado en la joven república en 1830; cada vez que se convocaban elecciones, el escenario político se tornaba muy tenso y proliferaban los pasquines con amenazas. Al mismo tiempo se rumoraba sobre posibles levantamientos por parte de algún líder de las facciones políticas en contienda.

Al respecto, la historiadora Paula Giraldo afirma que *“la introducción del sufragio universal aumentó indudablemente la participación electoral, debido a la habilitación en masa del campesinado y de los sectores más pobres de la población urbana. La implantación de voto directo incentivó a los líderes partidistas a aumentar su caudal*

⁶⁵ CAMACHO ROLDAN, Salvador, Op.cit., *Mis Memorias*. En: [http://www.lablaa.org/blaavirtual/...](http://www.lablaa.org/blaavirtual/)

⁶⁶ *Gaceta Oficial del Magdalena*, Santa Marta, No 121, 6 de septiembre, 1869, p 96.

*electoral hasta donde fuera posible, dando rienda suelta a todos los mecanismos y estrategias conocidas para animar a los simpatizantes y cosechar votos.”*⁶⁷

Por otro lado, la efímera Constitución de 1858 mantuvo el sufragio universal como fundamento básico del sistema electoral, el cual a partir de la Constitución federal de 1863, se descentralizó radicalmente, por lo cual los Estados soberanos pasaron a tener total autonomía en la organización de las elecciones.⁶⁸ Esto le permitió a cada Estado establecer su propio calendario electoral, así como los registros de electores y los mecanismos de votación. Ello generó distenciones en el sistema electoral entre algunos Estados de la Unión, ya que mientras que los Estados del Caribe colombiano –Bolívar, Magdalena y Panamá- conjuntamente con el Estado del Cauca conservaron la amplitud del sufragio democrático que permitía a todo hombre mayor de edad ejercer su derecho al voto sin ninguna restricción de orden censitario o de alfabetismo, los Estados del interior del país como Boyacá, Cundinamarca, Antioquia, Tolima y Santander optaron por establecer exigencias de carácter restrictivo por lo cual el ciudadano, además de saber leer y escribir, debía demostrar que contaba con algún recurso que le permitiera su independencia económica.

Esta descentralización del sistema electoral, además de fomentar el caos y los conflictos partidistas, favoreció las condiciones para que durante el federalismo se incrementara la práctica del fraude electoral y la violencia política, tal como lo ilustró en su momento Salvador Camacho Roldan:

*“No tengo datos precisos sobre la manera como se verificaran [las elecciones] en otros lugares, mas en Cundinamarca y el Cauca fueron una mera farsa. En el primero de éstos acababa de organizarse lo que se llamó el círculo sapista y la falsificación de los registros eleccionarios fue escandalosa. Los directores de ese círculo aparecieron en los escrutinios de la asamblea con mayoría de más de 30.000 votos, cuando a las urnas apenas habrían concurrido dos o tres mil sufragantes.”*⁶⁹

El fraude electoral, como práctica política, garantizaba el triunfo de algunos candidatos en contienda y era una manera de mantener funcionando el sistema. Este fue más común

⁶⁷ GIRALDO RESTREPO, Paula Andrea, “La percepción de la prensa nacional y regional de las elecciones presidenciales de 1875 y sus implicaciones en la guerra civil de 1876”, En: ORTIZ, Luis Javier, (Compilador) Op.cit., p 295.

⁶⁸ BUSHNEL, David. Op.cit., “Las elecciones en Colombia: siglo XIX...”

⁶⁹ CAMACHO ROLDAN, Salvador, Op.cit., *Mis Memorias...*

ILUSTRACION No. 1



Niños soldados en las guerras civiles colombianas del siglo XIX

en las elecciones locales, pues en los municipios el manejo electoral fue definitivo, ya que garantizaba el control de la localidad, aseguraba las milicias y tal vez lo más significativo, consolidaba el poder burocrático a través del manejo de un buen número de cargos públicos. El fraude, como forma de manipulación electoral, se realizaba en todo tipo de elecciones, ya fueran para presidente de la Unión, senadores, presidente de Estado, diputados, magistrados o concejales.

En la Colombia decimonónica, caracterizada por ser un país con una larga tradición electoral⁷⁰, el juego de la lucha política consistía en controlar las elecciones desde antes de que se efectuaran, impugnarlas después, o impedir que se realizaran. El control de ellas comenzaba con la conformación de los llamados consejos electorales, que eran los organismos encargados de velar por el buen desarrollo de las elecciones en los Estados. A estos les competía a su vez conformar las juntas electorales municipales, las cuales se encargaban de recibir los registros de las votaciones realizadas en cada localidad; para ello se fijaban unos términos que por lo general se incumplían, ya que muchos de los registros duraban en manos de los jurados más tiempo que el permitido, lo cual propiciaba el fraude.

Al respecto

“Cuarenta días se emplean en recoger el sufragio de los pueblos y hasta sesenta días después no viene a conocerse el resultado, del cual con frecuencia quedan sorprendidos electores y jurados.”⁷¹

Los jurados, cuando decidían presentarse a la jornada electoral, alteraban el proceso a través de acciones como la de dejar de publicar el censo de la población, suprimían o agregaban electores a los censos o no permitir el voto a algunos individuos. Este tipo de fraudes fueron denunciados por algunos ciudadanos, quienes consideraban que

⁷⁰ Son diversos los trabajos que coinciden en la idea de la larga tradición del sistema electoral colombiano, entre estos se destacan: POSADA CARBO, Eduardo. “El Estado republicano y el proceso de incorporación: las elecciones en el mundo andino 1830-1880”, En: MAIGUASHCA, Juan, *Historia de América Andina*, Quito, Vol. 5, 2003. pp. 317-344. BUSHNELL, David, “Elecciones presidenciales, 1863-1883”, En: *Revista de Extensión Cultural*, No 18, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 1984.

⁷¹ *Gaceta Oficial del Magdalena*, Santa Marta, No 121, 6 de septiembre, 1869, p 96

“[...] en la mayor parte de los pueblos no se hacen elecciones sino registros, y las aldeas más retiradas y miserables ahogan el voto de las ciudades y distritos, en que por haber mayor ilustración, las elecciones se hacen legalmente, bajo la mutua vigilancia de los partidos que aspiran al poder”⁷²

En Colombia, el fraude no era una herramienta exclusiva del gobierno de turno. En la práctica se constituyó en un elemento más de la contienda electoral entre los partidos, en especial en las localidades,⁷³ donde los líderes de los partidos en contienda manipulaban las elecciones con el propósito de alcanzar un resultado favorable para sus candidatos.

Tanto en las localidades, como en los Estados y en todo el país, la vida política se desarrollaba en torno a los procesos electorales, por lo cual estos serían la principal característica del sistema político colombiano y por tanto de la cultura y la práctica política durante el periodo federal.

Tanto el fraude como los conflictos productos de las contiendas electorales eran una muestra del insuficiente control ejercido por el Estado sobre un electorado cada vez más numeroso. Esto se explica si se tiene en cuenta que los Estados soberanos, durante el periodo federal e incluso el Estado central en Colombia eran organizaciones estales emergentes. Lo anterior las convertía en instituciones frágiles, con escasa posibilidad para controlar la población; esta situación los convirtió en un Estado incapaz de arbitrar los conflictos políticos cada vez más polarizados y agudos.⁷⁴

La polarización y agudeza de los conflictos políticos en gran parte eran producto de la constante agitación electoral en que vivía el país, tal como lo denunciaba un escritor en la prensa bogotana:

“Cada dos años tenemos una guerra o sentimos sus resultados. Cuando no corre sangre ni se hacen empréstitos forzosos o se confiscan propiedades, sí hay, por lo menos agitación profunda hasta en las

⁷² *Ibíd.*

⁷³ POSADA CARBO, Eduardo. “Fraude al sufragio: La reforma electoral en Colombia, 1830-1930. En: MALAMUD, Carlos, *Legitimidad, representación y alternancia en España y América Latina: Las reformas lectorales (1880-1930)*, Madrid, FCE, 2000, p 222.

⁷⁴ POSADA CARBO, Eduardo. “Civilizar las urnas: conflicto y control en las elecciones colombianas, 1830-1930”, En: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Banco de la República, No 39, 1995, pp. 3-26.

últimas capas sociales, los negocios se paralizan, las industrias decaen y huyen los capitales a formar nido en donde encuentren mejores garantías; mejor dicho, en cuatro o seis meses de agitación echamos por tierra lo bueno que en los años anteriores hayamos hecho”⁷⁵

Como lo dejó entrever este escritor, la agitación política en las localidades, los Estados y el país en general durante el largo proceso electoral en muchas ocasiones generaba escaramuzas y revueltas locales o regionales, algunas de las cuales trascendieron a las instancias nacionales al punto de convertirse en guerras civiles, como efectivamente ocurrió después de celebrarse las elecciones de 1875 en las cuales el conservador Bartolomé Calvo, Rafael Núñez, en ese entonces liberal independiente, y Aquileo Parra, liberal radical, se enfrentaron por la presidencia de la nación, situación que evidenció la división del liberalismo. División que tuvo entre sus causas, además de las diferencias ideológicas en cuanto a la dirección del Estado, la del gasto público y la cuestión religiosa, las rivalidades de orden regional entre los Estados del Caribe y del Oriente por el control del poder federal.

En un largo proceso electoral, el cual se desarrolló en medio de un escenario político caracterizado por la guerra de palabras, acciones violentas e insurrecciones locales: “*voto en la diestra y con el arma al brazo*”, ninguno de los candidatos obtuvo los votos de cinco Estados que le permitieran alcanzar la mayoría para ser elegido presidente. Ante ello el Congreso, tal como lo estipulaba la Constitución de 1863, fue el responsable de la elección. Esta corporación, luego de casi un mes de deliberaciones caracterizadas por intrigas y deslealtades, eligió a Aquileo Parra, quién resultó electo por 48 votos, frente a solo 18 de Rafael Núñez y frente a otros 18 a favor del conservador Bartolomé Calvo.

Ya como presidente, Aquileo Parra, tal como afirma la historiadora Helen Delpar, “*trató de seguir una política conciliadora, pero la elección había engendrado tantos amargos sentimientos dentro del partido liberal que los conservadores se fueron a la revolución [...] con la esperanza de que Núñez rehusara apoyar el gobierno. Aunque las esperanzas conservadoras resultaron infundadas ya que casi todos los nuñistas activamente ayudaron al gobierno en su exitoso intento de aplastar la revolución, la fisura en el partido liberal no se había cerrado permanentemente, pues las quejas*

⁷⁵ Citado por: DELPAR, Helen, Op.cit., p 216.

elevadas por los nuñistas en 1875 seguían insatisfechas. Además, la división del partido se profundizó al surgir varias nuevas fuentes de controversia tras la victoria liberal sobre los conservadores. Al mismo tiempo, el fracasado intento conservador de retomar el poder por la fuerza de las armas convenció a los líderes de ese partido que el mejor camino al éxito estaba en la alianza con una de las dos facciones liberales”⁷⁶

La guerra civil de 1876 evidenció lo que algunos historiadores han denominado estrecha relación entre los procesos electorales y las confrontaciones militares entre colombianos durante el siglo XIX⁷⁷. Si bien es cierto que el tema electoral no fue la única causa de esta guerra interna, sí fue un detonante importante, pues por las mismas particularidades y vicisitudes que rodearon la elección se agudizó el complejo conflicto ya existente entre liberales y conservadores.

Conflicto que incluiría el tema religioso y el tema educativo, ya que los conservadores, en especial los que determinaban el poder en el Estado de Antioquia, mostraban su desacuerdo con la reforma educativa⁷⁸ decretada por los liberales radicales en 1870, la cual se conoció como Decreto Orgánico de Instrucción Pública -DOIP-. Los conservadores consideraban que esta reforma, dado sus fundamentos liberales y laicos, atentaba contra los principios religiosos fuertemente arraigados en la sociedad antioqueña y colocaba en peligro el control que allí ejercía la Iglesia por lo cual negaron su implementación en un Estado donde la “[...] educación tuvo un decidido control por parte de la Iglesia, bien asociada en la región con el partido conservador.”⁷⁹ Allí “el carácter predominantemente confesional caracterizó a la educación regional, y ello repercutió en las reacciones de los gobiernos conservadores

⁷⁶ DELPAR, Helen, Op.cit., p 262.

⁷⁷ Sobre este particular el historiador Eduardo Posada Carbo, retomando a su vez al historiador Gustavo Arboleda, ha logrado identificar esta relación en unas 12 guerras civiles, de orden local, estatal, regional y nacional, ocurridas en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX: “De acuerdo con Gustavo Arboleda, quien identificó 54 revoluciones locales en el siglo XIX, por lo menos las siguientes tuvieron origen en una campaña electoral: las guerras civiles en Bolívar en 1864 y 1875; en Panamá en 1864, 1875 y 1884; en Magdalena en 1871 y 1875; en Cauca en 1879; en Tolima en 1874; y en Santander en 1884. A esta lista, habría que añadir las guerras de Rihacha en 1857 y Boyacá en 1871.” Véase: POSADA CARBO, Eduardo, Op.cit., p 11.

⁷⁸ La reforma educativa de 1870 estableció la educación pública de carácter laica con bases humanistas y científicas. La vigilancia de la educación fue asumida por el Estado y la enseñanza de la religión católica fue excluida del curriculum. Se contrató a pedagogos alemanes protestantes para la orientación en las escuelas normales que se crearon en cada Estado. El objetivo esencial de la reforma era brindar una educación moderna, desarrollar conocimiento científico y cambiar los métodos tradicionales de enseñanza.

⁷⁹ ARIAS MEJIA, Margarita. “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876”, En: ORTIZ MESA, Luis Javier. Op.cit., p 264.

y de las mayorías de la sociedad antioqueña ante las reformas radicales, en especial la relativa a la educación laica.”⁸⁰ Por ello se negaron a implementar la reforma radical en Antioquia, promulgando su propio decreto -DOIPP 1871-, en el cual se reconoció a la religión y la moral cristiana como los fundamentos que debían soportar la educación en el Estado.

Entre 1870 y 1876, el país estuvo en constante controversia por la aplicación de la reforma liberal a la educación. Controversia en la cual participaron activamente los jerarcas de la Iglesia católica, quienes, como en el caso de los Obispos de Popayán, Pasto, Santa Marta y Medellín, amenazaron con excomulgar a los padres que se atrevieran a matricular a sus hijos en las escuelas públicas, a las cuales consideraban como espacios que atentaban contra la moral y las buenas costumbres por ser regidas por los principios impíos de la educación laica y secular: “*Ese gobierno [liberal radical] ateo, sostiene la Escuela y se apodera de la niñez, debilitando la Iglesia, la razón, la moral y la justicia*”⁸¹. Por lo cual llamaron al desacato, a través de las sociedades católicas, al mismo tiempo que, aprovechando los ánimos caldeados generados por los sucesos electorales de 1875 y la crisis económica en que se vio inmerso el país en 1876, convocaron en asocio con los conservadores a la insurrección contra el gobierno radical de Aquileo Parra: Esta situación pondría en evidencia la confrontación de dos soberanías en disputa, ya que, por un lado, estaba la Iglesia y el partido conservador y, por otro, el Estado liberal, enfrentados por la cuestión educativa.

El tema educativo, junto con factores como los procesos electorales y la cuestión religiosa, fueron algunas de las principales razones para que se dieran las confrontaciones en la sociedad colombiana durante la segunda mitad del siglo XIX. Confrontaciones que en algunas oportunidades derivaron en guerras civiles de carácter local, regional o nacional, así como también revueltas, motines y levantamientos de distinto orden que generaban permanentemente un clima de hostilidad y de rivalidad política producto de la desconfianza y de concepciones distintas en torno al Estado y el papel que este debía jugar en la sociedad.

⁸⁰ *Ibíd.*

⁸¹ *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, No. 881, 21 Noviembre de 1872. Citado por *Ibíd.*

Esta permanente alteración del orden público evidenciaba, además de la vulnerabilidad del Estado, la existencia de las dos soberanías en disputa ya mencionadas, que utilizaron tanto la acción electoral como la violencia como práctica política para alcanzar sus objetivos. Este hecho, el cual caracterizó el escenario político colombiano, ha sido definido por la historiadora María Teresa Uribe como “estado de guerra”, para quien estas “[...]son situaciones en las cuales el poder institucional no es soberano, por lo menos en algunas partes del territorio y entre sectores amplios de la colectividad nacional en los cuales prevalece la voluntad manifiesta de no someterse al orden estatal y de resistirse a sus intentos de establecer dominio y control, manteniendo abierta la posibilidad de confrontarlo y de combatirlo con las armas en la mano, así como de agrupar a los sujetos sociales de su entorno en bandos capaces de matar y morir [...] El estado de guerra se configura cuando el pueblo de la nación no ha sido pacificado y desarmado y lo que predomina es la voluntad de disputarse con las armas el dominio del Estado o de resistir, también con las armas, sus intentos de control-dominación, manifestando de esta manera que no se acepta otro poder que el propio [...]”⁸²

En medio de este complejo escenario social y político, en el cual la confrontación electoral transcendía de la guerra de palabras a la acción violenta, se implementó la educación en Colombia durante el régimen federal que funcionó en el país durante 29 años (1857-1886). Periodo lleno de vicisitudes y liderado en su mayor parte por el liberalismo radical, cuyos actores consideraron la educación impartida en las escuelas públicas como un instrumento básico de socialización e integración de la nación, pero también como un elemento fundamental para garantizar la formación de un individuo capaz de cumplir con los deberes de una república que representaba un nuevo orden social y cuyo principal protagonista debía ser un ciudadano educado para transitar de un orden develado a un orden socialmente construido.

⁸² URIBE DE HINCAPIÉ, María Teresa. “Las guerras por la nación en Colombia durante el siglo XIX”. En: *Estudios Políticos*. Medellín. No. 18, enero-junio de 2001, p 11. Citado por: ARENAS GRISALES, Sandra. *La Lid Eleccionaria. Elecciones en el marco de los estados de guerra Medellín, 1856-1880*, p 28. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/grisales/grisales.pdf>, (Consultado 14 de abril de 2009).

CAPITULO IV

EL ESCENARIO SOCIAL Y POLÍTICO EN EL CARIBE COLOMBIANO DURANTE EL REGIMEN FEDERAL

1. La población regional

Estados Unidos de Colombia, nombre dado al país por la Constitución de 1863, estaba integrado por nueve entidades territoriales denominadas Estados Soberanos. Dos de estas entidades territoriales de carácter soberano, Bolívar y Magdalena, se localizaban en la región a la cual se conoce como Caribe colombiano, cuya extensión es de 132.288 km² y que corresponde escasamente al 11,5% del total del actual territorio nacional.

Con una población de 326,704¹ habitantes, que constituía el 10% del total de habitantes del país, de los cuales Bolívar aportaba 241.704 y Magdalena 85.000, estos Estados habían sido creados, al igual que los de Boyacá, Cundinamarca, Santander y Cauca, por el Congreso de la República por acto legislativo del 15 de junio de 1857.

Con la creación de los Estados Soberanos de Bolívar y Magdalena, cuyos territorios habían hecho parte durante el periodo colonial de las antiguas gobernaciones de Cartagena y Santa Marta, entraba en vigencia la constitución federal sancionada por el Presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez el 18 de abril de 1857, a la vez que se reconoció legalmente la existencia del régimen federal en el país, que de hecho ya se había iniciado con la creación del Estado del Panamá el 27 de febrero de 1855 y del Estado de Antioquia el 11 de junio de 1856.

El territorio de los Estados de Bolívar y Magdalena en general fue casi el mismo de las antiguas gobernaciones de Cartagena y Santa Marta, cuyo proceso de conformación espacial se inició con el poblamiento prehispánico y continuo con la colonia siglos atrás. El territorio

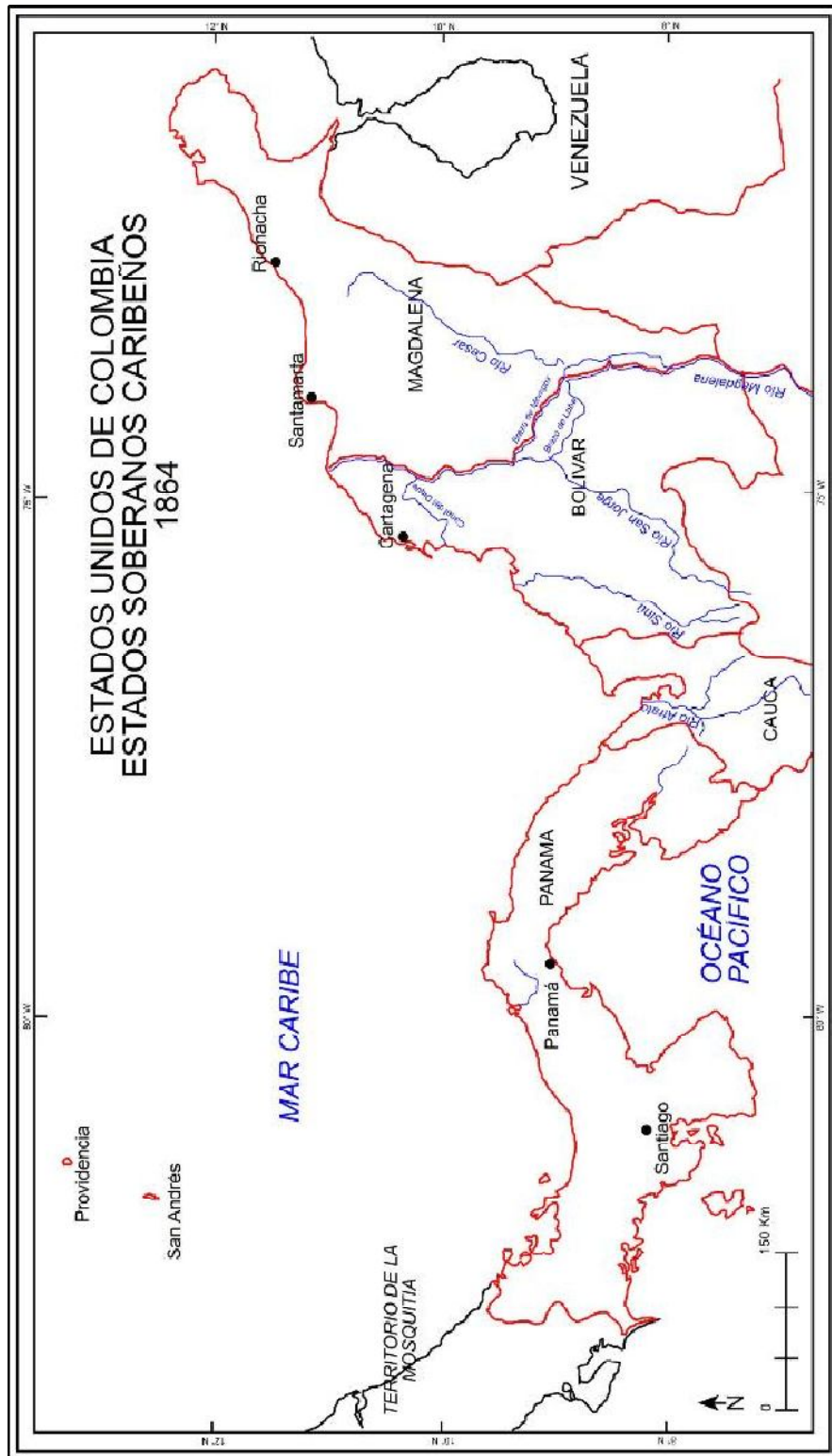
¹ Véase: GALINDO, Aníbal, 1875. *Anuario Estadístico de Colombia 1875*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, p.109

de cada uno de los Estados tenía, al igual que hoy, ciertas peculiaridades que lo diferenciaban de otras zonas de un país caracterizado por su diversidad regional. En efecto, las particularidades en la conformación del territorio gestado desde la época prehispánica sufrieron su primera dislocación con la Conquista Española, a partir de la cual la región Caribe fue sometida a un estricto control administrativo y político a través de la creación de la Gobernaciones de Cartagena y de Santa Marta. A partir de entonces, el espacio fue organizado, al igual que en otras regiones del reino, en función de la metrópoli ibérica, como efectivamente lo muestra la lógica de organización espacial que privilegió el sentido norte/sur. Con la independencia y con el advenimiento de la República, al parecer empieza a perderse el ordenamiento introducido por España a través de tres siglos de dominación, por lo cual se generó cierta ruralización y despoblamiento de algunas ciudades como consecuencia de las guerras. Sin embargo, el eje norte/sur siguió imperando como lógica fundamental del ordenamiento del espacio, al punto que no se dio una integración entre las regiones sino que en la práctica algunas de estas mantuvieron una relación directa con el mercado exterior y con la capital del país.

El territorio regional, con un litoral de 1.300 sobre el mar Caribe y en el que se localizaban para la época los puertos más importantes del país, se caracteriza por ser una inmensa llanura costera con algunas regiones que se inundan durante los periodos de lluvia debido a la presencia de ríos, lagunas y ciénagas, cuerpos de aguas en torno a las cuales se asentó durante la segunda mitad del siglo XIX gran parte de la población, caracterizada por ser fundamentalmente mestiza, aunque con una importante presencia de negros y blancos y en menor escala de indígenas, que hicieron del Caribe colombiano una región intercultural. Posee también tierras de sabana y algunas elevaciones significativas como la Sierra Nevada de Santa Marta, una región con una sociedad compleja y culturalmente diversa, como lo describió el geógrafo Felipe Pérez al referirse a los habitantes del Estado de Bolívar:

“Puras hay la blanca, descendiente de la española, la indígena y la africana, [...] más ninguna de éstas constituye la masa principal de la población boliviana, sino sus mezclas caprichosas y variadas.”²

² PEREZ, Felipe, *Jeografía física i política del Estado de Bolívar*, Bogotá, 1863,p. 26.



La mayor parte de esta población, predominantemente mestiza, de los Estados de Bolívar y Magdalena se concentraba en pequeñas poblaciones con menos de 2.000 habitantes, ubicadas predominantemente en el espacio rural. Ello concordaba con la tendencia nacional de los asentamientos poblacionales, en los cuales la esperanza de vida al nacer en la década de 1870, era tan sólo de 26 años para los hombres y de unos 30 años para las mujeres. Era el resultado de las difíciles condiciones generadas por las continuas guerras civiles, la pobreza, las condiciones de insalubridad debido a las altas temperaturas y las lluvias tropicales y, en general, el bajo nivel socioeconómico del siglo XIX.

A pesar de que para la segunda mitad del siglo XIX la población de la región había empezado a crecer, lo cual le permitió recuperarse del brusco descenso demográfico ocasionado por la disputa independentista, la densidad poblacional era todavía muy escasa, ya que esta a duras penas alcanzaba a superar un poco la densidad de 2 habitantes por km². En medio de este panorama poblacional, algunos centros urbanos como Barranquilla en el Estado de Bolívar y Ciénaga en el Estado del Magdalena, repuntaban en su número de habitantes, superando así a las tradicionales ciudades coloniales de Cartagena y Santa Marta, las cuales desde inicios del siglo XIX habían visto disminuir su población como resultado de la guerra de independencia, de las enfermedades endémicas y del desplazamiento de sus habitantes hacia los nuevos polos de desarrollo económico surgidos por las reformas económicas impulsadas por los liberales a mitad de siglo y por las nuevas condiciones del mercado de la época.

Cuadro No 1
Población en los principales centros urbanos de la región 1843/1870

Nombre	Población en			Estado
	1843	1851	1870	
Cartagena	10.145	9.896	8.603	Bolívar
Santa Marta	4.411	4.370	5.472	Magdalena
Barranquilla	5.651	6.114	11.595	Bolívar
Ciénaga	4.136	5.078	7.127	Magdalena
Mompox	9.578	13.711	7.773	Bolívar
Sincelejo	4.673	6.046	11.333	Bolívar
Carmen	2.973		6.946	Bolívar
Sabanalarga	4.272	5.070	7.025	Bolívar

Como lo muestran los censos, a pesar de la disminución de unos frente a otros, los ejes del sistema urbano en la región continuaron siendo el litoral y el río Magdalena, ya que eran los municipios ubicados en los corredores de intercambio los que mantenían las primacías urbanas. Ejemplo de ello fueron Cartagena y Mompo, las cuales, a pesar de la decadencia económica, en el censo de 1851 aun se mantenían como las dos ciudades con mayor número de habitantes de la región. Sin embargo, el censo de 1871 evidenció los cambios demográficos sufridos por estas dos ciudades, que fueron desplazadas por Barranquilla como el principal puerto de la costa y eje de las comunicaciones de la época.³

A pesar de la existencia de centros urbanos como Cartagena, Barranquilla, Ciénaga, Mompo, Santa Marta, Sincelejo, Carmen, Lorica, Sabanalarga o Corozal, la mayoría de la población de la región para la segunda mitad del siglo XIX seguía agrupada en pequeños e insignificantes pueblos originados en palenques, pueblos de indios y veredas hacendiles, cuyo origen se remontaba a las políticas de repoblamiento impuestas a fines del siglo XVIII y al poblamiento espontáneo. Estas poblaciones, a excepción de Cartagena, Barranquilla, Mompo y Santa Marta, se caracterizaban por una economía agraria y escasamente conectada al mercado mundial, cuya población allí asentada era en su mayoría mestiza, lo cual según el geógrafo colombiano Vergara y Velazco, para el caso de los habitantes de los pueblos ribereños,

"[...] es y será perpetuamente la señora de la extensa hoya del bajo Magdalena, y con ella las costumbres libres, los hábitos e indolencia, de indiferentismo por los goces morales e intelectuales."

Esta población, a la cual se le señalaba de indolente, así como renuente al control del Estado y de la Iglesia ocupó por su escaso número los últimos lugares en los censos realizados durante el siglo XIX. En efecto, los Estados del Caribe colombiano, incluido Panamá, fueron los de menor población en el conjunto de la nueva república surgida luego del proceso de independencia.

³ ZAMBRANO PANTOJA, Fabio. "Historia del poblamiento del territorio de la región Caribe de Colombia", En: ABELLO VIVES, Alberto y GIAIMO CHAVÉZ, Silvana, *Poblamiento y ciudades del Caribe colombiano*, Cartagena, Observatorio del Caribe colombiano, 2000, p 71.

Ejemplo de ello fue el Estado del Magdalena el cual se constituyó a través de todo el período, entre 1825 y 1870, en el de menor población de la nación. Ese desaliento demográfico que caracterizaba al Magdalena durante el período decimonónico también imperó en el conjunto de la región Caribe, ya que a pesar de que el Estado de Panamá y de Bolívar lo superaban ampliamente en cuanto al número de habitantes, estos ocupaban en comparación con los Estados del interior las últimas posiciones. Ciertamente, el Caribe colombiano que durante el siglo XVIII alcanzó el 16% de la población nacional, al llegar el último cuarto del siglo XIX sólo contaba con el 12% de los habitantes del país, de los cuales el Estado de Bolívar aportaba solo el 8%.

Cuadro No. 2
Población total por Estados 1843-1905⁴

Año	Antioquia	Tolima	Cundinamarca	Boyacá	Santander	Cauca	Magdalena	Bolívar	Total
1843	190.000	183.000	280.000	325.000	329.000	269.000	62.000	174.000	1.814.000
1851	243.000	208.000	319.000	381.000	382.000	312.000	68.000	182.000	2.094.000
1864	303.000	220.000	393.000	378.000	386.000	244.000			
1870	366.000	231.000	414.000	499.000	433.000	435.000	89.000	246.000	2.713.000
1883	464.000	546.000	314.000	1887.000	520.000	330.000	550.000	615.000	5.650.000
1905	897.000	372.000	631.000	503.000	550.000	734.000	125.000	310.000	4.122.000
Tasas de crecimiento (%)									
1843-1870	2.5	0.9	1.5	1.5	1.1	1.8	1.3	1.3	1.5
1870-1912	2.6	1.5	1.4	0.4	0.8	1.7	1.7	1.9	1.5
1843-1912	2.6	1.3	1.4	0.9	0.9	1.7	2.0	1.6	1.5

La población económicamente activa de los Estados Costeños según el censo de 1870 era del 42,7%, la cual en su mayoría se dedicaba a labores agrícolas, que eran desempeñadas predominantemente por los varones. Sin embargo, esta actividad agrícola se limitaba en gran medida a los llamados cultivos de pancoger, aunque en algunas zonas como Lórica, Sincelejo, El Carmen, Corozal, pertenecientes al Estado de Bolívar y otras del Estado del Magdalena como Ciénaga, Cerro de San Antonio, Sitionuevo, Chiriguaná, Punta de Piedra, San Juan del Cesar y Río de Oro, la labor agrícola alcanzaba una mayor vinculación de

⁴ Fuente: MELO, Jorge Orlando. "Las Vicisitudes del Modelo Liberal (1850-1899)", *En: OCAMPO, José Antonio (Comp.), Historia Económica De Colombia*, Bogotá, 1996. Disponible en <http://www.lablaa.org/blaavirtual/economia/histecon/histecon5a.htm>, (Consultado 23 de abril de 2008)

mano de obra ligada al cultivo de algunos productos agrícolas como el tabaco, algodón, caña de azúcar, cacao, maíz, café, palo Brasil, bálsamo de Tolú y algunas variedades de quina que ocupaban a un número importante de la población.

Otro sector de la población regional, aunque en menor número de quienes se ocupaban de labores agrícolas, fue la artesanal, a la cual estaban vinculadas algunas mujeres quienes en su casa dedicaban parte del tiempo libre a la elaboración de petates y esteras de chingale, alpargatas o trabajos textiles como hilado o costura. Los oficios artesanales desempeñados por los hombres eran generalmente la carpintería, sastrería, albañilería, zapatería y herrería. Es de anotar que ya para la segunda mitad del siglo XIX, en la región Caribe se dio un mayor porcentaje de trabajo libre por parte de algunos sectores de la población, por lo cual los artesanos conjuntamente con los trabajadores portuarios por sus condiciones sociolaborales jugaron un importante papel como actores de la vida social y política, especialmente en ciudades como Cartagena, Barranquilla y Mompox.

Otro de los oficios de la población de los Estados de la costa Caribe era la ganadería o la vaquería, en la cual se destacaban para Bolívar los distritos de Chinú, Lórica y Sabanalarga y para el Magdalena los distritos de Sitio Nuevo, Guamal, Chiriguaná y el territorio del Valledupar. La práctica extensiva de la ganadería fue muy común en toda la región y su característica fue la trashumancia del ganado de un sitio a otro como resultado de los periodos de lluvia y sequía, lo cual obligaba a la búsqueda de terrenos para pastar.

Por la existencia de cuerpos de agua como ciénagas, ríos y por poseer costas sobre el mar Caribe, la actividad pesquera conjuntamente con la navegación y las labores portuarias constituían un oficio importante en la región para la población masculina. Los marineros, diestros hombres, muchos de ellos verdaderos bogas, se encargaban de conducir las embarcaciones llamadas champanes en las cuales se movilizaba gran parte de la mercancía que ingresaba a los puertos de Cartagena, Barranquilla y Santa Marta. Los arrieros, se encargaban de movilizarla por vía terrestre, para lo cual no siempre utilizaban animales de carga, ya que muchas veces cargaban las mercancías en sus espaldas.

En la sociedad regional por su número también fue importante el oficio de sirviente que representó el 13,7% y el 14,5% de la población económicamente activa en los Estado de Bolívar y Magdalena. Estas en su mayoría eran personas vinculadas al trabajo en las haciendas, o al servicio en algunas casas. Muchos de ellos eran agregados al grupo familiar o antiguos esclavos que después de obtener la libertad se emplearon como sirvientes o criados, para realizar trabajo domestico. Su alto número nos indica que, como en la sociedad regional no había muchas actividades para vincular a la población, para poder sobrevivir muchas personas debían ofrecer su mano de obra a muy bajo precio o sin contraprestación alguna. En muchos casos se trataba de conseguir solo la alimentación y un lugar donde vivir para evitar que se les señalara de vagos por parte de las autoridades, quienes pretendían imponer orden a una población considerada socialmente anárquica.

“... sean destinados por vagos a servir en calidad de concertados, [y soldados] o a formar nuevas poblaciones. A uno y otro objeto, juzgo que puede contribuir eficazmente el arreglo de la mendicidad, convertida hoy en ramo de especulación para muchos.”⁵

En cuanto a los comerciantes, según el censo de 1870, estos representaban sólo algo más del 1% de la población de los dos Estados. Sin embargo, en la realidad el número de individuos dedicados al comercio debió ser mucho mayor que los censados⁶, ya que muchos de las personas dedicadas al comercio en mediana y pequeña escala no declaraban su actividad como oficio principal con el propósito de evadir el pago de impuestos y contribuciones al Estado, tal como lo opinaba un informe del Gobernador de Corozal en 1868:

“La ley de 1867, de impuesto a la industria comercial, ofrece un vacío de carecer de juntas del reparto a dicho impuesto de la facultad necesaria, para borrar del registro de comerciantes, a aquellos que voluntariamente dejen de serlo [...] Esa carencia de facultad envuelve una injusticia

⁵ Memoria del Gobernador de Cartagena a la Cámara de la Provincia, En: *Semanario de la Provincia de Cartagena*, Cartagena, septiembre 18 de 1842. Compilado en: IBAÑEZ RICARDO, Briando y PATERNINA FONSECA, Elkin, “Informes de los gobernadores de la provincia de Cartagena y de los presidentes del Estado Soberano de Bolívar, 1835-1862”, Trabajo de Grado como historiadores, Cartagena, Universidad de Cartagena, 2008, p 87.

⁶ En este trabajo el uso de la información contenida en los censos la consideramos más un indicador para interpretar que un dato irrefutable inmóvil.

considerada, obligando a pagar el impuesto a individuos que quieran dejarlo de causarlo... ”⁷

El sector de comerciantes se concentraba para la época en algunas capitales de provincia en las cuales el mercado de consumo era mayor: Barranquilla, Cartagena, El Carmen, Corozal, Lórica, Santa Marta, Riohacha y Ciénaga. La ubicación de los comerciantes allí se explica por la condición de puerto de algunas de estos centros urbanos en los cuales también solían confluír marineros, bogas, pescadores, navegantes fluviales, pequeños, medianos y grandes comerciantes, comisionistas, vivanderos, jornaleros, braceros, artesanos, vagos y hasta mujeres dispuestas a ofrecer sus favores sexuales.⁸

La condición de puertos sobre el mar Caribe de Cartagena, Santa Marta y Barranquilla favoreció la presencia de comerciantes en estos centros urbanos, los cuales contribuyeron, conjuntamente con otros sectores de la población, a dinamizar el modelo agroexportador que caracterizó la economía colombiana durante la segunda mitad del siglo XIX. De cierta manera ello fomentó la mayor concentración de personas en las ciudades puertos, en las cuales también confluían otras formas de trabajo asalariado, así como nuevas formas de sociabilidad en las cuales circularon discursos e ideas de corte liberal traídas de otras latitudes y las cuales influirían sobre un sector importante de la población.

Junto a las ocupaciones relacionadas con la actividad portuaria, comercial y de transporte, en estas tres ciudades se concentraba la mayor parte de los empleados de la administración estatal, la cual representaba, a pesar de las dificultades de orden financiero e institucional, una oportunidad laboral y de subsistencia a la cual accedían no siempre por su capacidades sino por sus vínculos de orden político o de relaciones personales y de compadrazgo con quienes controlaban el gobierno local y provincial. Situación que fue más evidente en las pequeñas poblaciones y en las zonas rurales de la región, donde además estaba el agravante de no contar con personal idóneo capaz de ocupar los cargos ya que gran parte de la

⁷ *Informe del Gobernador de la Provincia de Corozal 1868*. Compilado en: SOLANO, Sergio. “Informes de los gobernadores de las Provincias del actual Departamento de Sucre 1861-1882”, Colección Historia, Memoria y Patrimonio, Cartagena, Universidad de Cartagena, 2008, p 183. Versión electrónica.

⁸ Al respecto véase: SOLANO DE LAS AGUAS, Sergio, “Cultura, liberalismo radical e Iglesia en el Caribe colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX”. Versión electrónica, p 4.

población era analfabeta.

“La falta de personal competente es la norma”, manifestó en su informe el gobernador de la provincia de Bolívar en 1878⁹, razón por la cual la marcha de la gestión pública resultaba deficiente o, en el mejor de los casos, la ejercía un reducido grupo de individuos, quienes poseían como virtud el saber leer y escribir: *“En el distrito de Santa Ana hay solo tres ciudadanos que saben leer y escribir, y estos son el Alcalde, el tesorero municipal y el presidente del concejo.”*¹⁰ Sin embargo, en otras poblaciones la situación era peor al no contar con personas que pudieran ejercer los cargos públicos por lo que *“un solo hombre, el único entendido en toda la población, desempeña todas las oficinas, y es alcalde y secretario, Juez y elabora, presenta, discute y resuelve los proyectos del concejo municipal y administra las rentas del Estado y del distrito.”*¹¹ En otras localidades la situación era aun peor ya que *“...el Tesorero y algún otro empleado no sabían leer ni escribir”*¹²

Esta situación de los empleados de la administración estatal evidencia una problemática de la sociedad regional de la época, como lo era el elevado porcentaje de analfabetismo de la población. De cierta manera, esto se convirtió en el obstáculo que dificultó la construcción de una sociedad de tipo moderno en la cual su principal actor era el ciudadano, quien para el liberalismo debía contar con *“facultades intelectuales que brinda el saber leer y escribir”* para poder así conocer y defender el sistema republicano.

Sin embargo, el hecho de que la gran mayoría de la población de los Estados de la Costa Caribe no supieran leer ni escribir o lo pudieran hacer tan solo a medias no los separó del escenario político relacionado con las entidades político administrativas de carácter federal. Estos individuos no solo constituían un elemento clave en el discurso político tanto de liberales como conservadores, sino que también jugarían un importante papel en la confrontación política que caracterizó la sociedad regional tal como lo veremos a continuación.

⁹ *Gaceta Oficial del Estado de Bolívar*. Agosto 13 de 1878, p.2.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ *Gaceta Oficial del Estado de Bolívar*. Agosto 11 de 1878, Op.cit. p. 22.

¹² *Informe Anual del Gobernador de la Provincia del Carmen*, 8 de julio de 1879.

Ilustración No. 2



Habitantes de Cartagena 1871

Ilustración No. 3



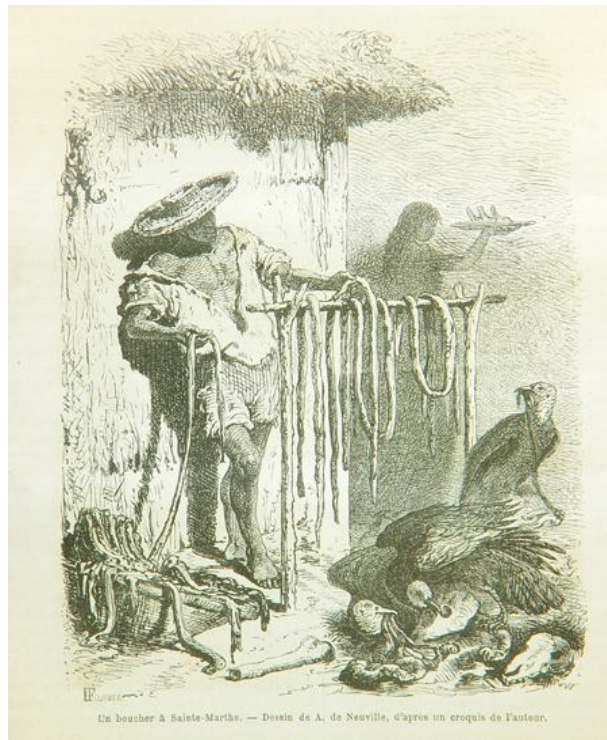
Familia Cartagenera de clase alta 1871

Ilustración No. 4



Vendedor de Agua en Barranquilla 1869

Ilustración No 5



Un Carnicero en Santa Marta 1869

2. Sociedad y política

Un aspecto que caracterizó el periodo histórico del federalismo, tiempo durante el cual tendrían vida jurídica los Estados de Bolívar y Magdalena, fue la constante confrontación política en que estuvieron involucrados los diferentes sectores de la sociedad. En la sociedad regional, la presencia de la política partidista no se circunscribió solo a los principales centros urbanos como Barranquilla, Cartagena, Santa Marta o Mompo sino que también se hizo presente en las poblaciones más humildes de la región¹³. Esto aporta evidencia de cómo la confrontación política, generada entre otros aspectos por las continuas campañas electorales, fue parte integral de la vida social en los Estados de la región y particularmente en los pueblos y provincias que los conformaban. Allí, la política hizo parte integral de las costumbres, incorporando así al llamado mundo provincial y pueblerino el debate político de mayor aliento que se daba en el marco de la nación.¹⁴

Diversas muestras de ese grado de politización se encuentran en la prensa y en la correspondencia de la época. En ellos abundan referencias al tema de la política local o nacional. Ejemplo de ello fue el caso de la queja presentada por el conservador Adolfo Gómez, quien desde el distrito de Ciénaga de Oro en la Provincia de Lorica manifestó como:

“La miserable calumnia inventada por el firmón Alcalde y sus aliados de que en este distrito conspira el partido conservador contra el orden público, es una invención adrede con el objeto de poder ellos [los liberales] tramitar conspiración como lo están haciendo para que vuelvan sus amos tomar las riendas del poder”¹⁵

Este tipo de denuncias, constantes durante el periodo, revelan la forma como era recibido por los diferentes estamentos de la sociedad regional la cuestión partidista, lo que muchas veces

¹³ Para este análisis partimos del concepto desarrollado en el Artículo de DEAS, Malcolm: *“La presencia de la Política Nacional en la vida provinciana, pueblerina y rural de Colombia en el primer siglo de la República”*. En: *Del Poder y la Gramática*. Bogotá, tercer Mundo, 1993. p. 175

¹⁴ Sobre el particular véase: AGULHON, Maurice, *La République au village (La República en el pueblo)*, París, Plon, 1970; LOAIZA CANO, Gilberto, “Leyendo (todavía) a Antonio Gramsci”, En: *Historia Crítica*, No. 37, versión electrónica, <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/563/1.php>, (Consultado 13 de Marzo de 2009); WILLS OBREGÓN, María Emma, “Inclusión partidista y exclusión cultural en Colombia: pistas para comprender su relación”, En: *Análisis Político*, Universidad Nacional de Colombia, No 46, Mayo de 2002, p. 48

¹⁵ *Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar*, Cartagena, 4 de junio de 1865, p 2.

se asumió con extrema pasión. Razón por la cual en algunas ocasiones derivó en enfrentamientos armados entre los distintos sectores políticos que actuaban en el escenario local y regional. Esto se presentó por medio de revueltas locales y guerras civiles en las que participaron los actores políticos de la región, quienes se movilizaban tanto por intereses particulares como por aspectos directamente relacionados con las directrices partidistas de orden nacional.

La práctica política caracterizada por el enfrentamiento y la confrontación era en cierta manera la continuidad de un proceso histórico al cual las poblaciones de la región estaban vinculadas desde comienzos del siglo XIX, cuando, debido al proceso de independencia tuvieron que asumir posiciones en favor o en contra de realistas y patriotas, situación esta que no era sino la manifestación de rivalidades políticas entre las élites por el control del espacio regional o local.¹⁶

Enfrentamientos de este tipo se presentaron entre poblaciones que como Valledupar, Ciénaga, Riohacha, Mompo, Remolino y Sitionuevo vieron en la independencia de la corona española, la posibilidad real de despojarse del régimen a que también las tenían sometidas Santa Marta y Cartagena como capitales de las dos provincias coloniales de la costa Caribe. Los enfrentamientos entre poblaciones durante el periodo de independencia, constituyen una muestra de que en la Costa Caribe existía un marcado particularismo localista no solo entre ciudades como Cartagena y Santa Marta, sino también entre las villas y poblados que por míseras que fueran aspiraban a una autonomía que les permitiera tener un espacio sobre el cual gobernar y sacar provecho.¹⁷

Un hecho que también contribuyó a la temprana politización de la región fue el enfrentamiento entre centralistas y federalistas durante los primeros años de la República, lo

¹⁶ Véase: SAETHER, Steinar, *Identidades e independencia en Santa Marta y Riohacha, 1750-1850*, Bogotá, ICANH, 200, pp 177-196; CONDE CALDERON, Jorge. *Buscando la Nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe colombiano, 1821-1855*. Medellín, La Carreta Histórica, 2008; BELL LEMUS, Gustavo: "Conflictos regionales y centralismo". En: *El Caribe Colombiano*. Barranquilla Ediciones Uninorte, 1987, p. 39

¹⁷ Véase: TOVAR PINZÓN, Hermes: *Guerras de opinión y Represión en Colombia durante la Independencia (1810-1820)*. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Bogotá Universidad Nacional. 1983 N° 11. p.187

que propició que un sector importante de la élite costeña tomara partido en favor del federalismo¹⁸ en la medida en que a este régimen se le identificaba con el liberalismo, al cual era afecta gran parte de la población del Caribe colombiano. Otro elemento que también contribuyó a la politización de la sociedad regional fueron las guerras civiles las cuales se convirtieron en un espacio para construir, reforzar o redefinir las filiaciones partidistas, que en su mayoría seguían siendo el resultado de los lazos de dependencia local a los cuales estaban sujetos un importante número de habitantes de los dos Estados costeros¹⁹.

Una de esas guerras que influyó en mayor forma en la adopción de posiciones partidistas en gran parte del Caribe colombiano fue la conocida guerra de los Supremos²⁰. Esta guerra civil evidenció, entre otras cosas, la escasa presencia del Estado en el extenso territorio de la Nueva Granada y la manera como éste fue suplantado por las élites locales y regionales. Durante esta guerra, que estalló en 1840, los jefes políticos de las más importantes provincias del Caribe declararon la autonomía y la independencia de su territorio del gobierno central e intentaron organizarse en Estados Soberanos.²¹

Guerras civiles, revueltas locales, fraccionalismo partidista y elecciones eran los que más contribuían a la politización de la sociedad regional. Se aprovechaba cualquier espacio de encuentro tales como plazas de mercado, atrios de la Iglesia, esquinas, tiendas de abarrotes y portales de sus casas para murmurar y hacer cábalas sobre las últimas disputas partidistas a nivel local y nacional, sobre las elecciones y los consabidos fraudes de los que mutuamente se acusaban los caciques de la política local. Situación que un cronista local de manera muy acertada describió así:

¹⁸ BELL LEMUS, Gustavo. “Una temprana argumentación en favor del federalismo: Carta de Juan José Nieto a Santander”. En: *Huellas N° 19*, Barranquilla Universidad del Norte, Abril 1987. p. 19-22.

¹⁹ Un estudio que aborda el origen de las filiaciones partidistas en Colombia es el de: SAFFORD, Frank, “Formación de los Partidos Políticos durante la primera mitad del siglo XIX”. En: *Aspectos polémicos de la historia colombiana del siglo XIX*. Memoria de un Seminario, Bogotá, Fondo cultural cafetero, 1983, p 11.

²⁰ Algunos estudios en que nos hemos basado para ver la guerra de los supremos son: FALS BORDA, Orlando. *El Presidente Nieto*. Bogotá. Carlos Valencia Editores, 1981. p. 62 A. GONZÁLEZ, Fernán: *La Guerra de los Supremos*. En: *Gran Enciclopedia de Colombia* Bogotá. Círculo de Lectores 1992. p. 335. y ALARCÓN, José del Carmen: *Compendio de Historia del Dpto. del Magdalena*. Bogotá. Ed. El Voto Nacional. p. 166

²¹ CONDE CALDERON, Jorge. *Ob.cit.*, p 256.

*"No había quedado en pie otra ocupación que la de hablar a toda hora de política. Los hombres de las diferentes capas sociales y las mujeres, inclusive las cocineras y los sirvientes discutían las leyes, las cosas y las personas, con especialidad esta última, y de ahí la atmósfera de odio reinante."*²²

Esta descripción de José del Carmen Alarcón muestra como la politización de los sectores sociales era una realidad inocultable tanto en las ciudades como en el mundo rural decimonónico. Proceso al cual contribuyeron tempranamente los partidos políticos, los cuales jugaron un importante papel en la construcción de redes políticas duraderas que permitieron que élites y sectores subalternos establecieran relaciones de orden político, así como también la incorporación del mundo provincial y pueblerino al escenario político nacional. En efecto, *"fueron estas colectividades partidistas también las que introdujeron a la vida política a pueblos y vecindarios de regiones apartadas, las que iniciaron campañas de educación cívica orientadas a la plebe, las que difundieron una imagen de ciudadano virtuoso entre las gentes del común, las que se dieron a la tarea de imprimir panfletos, cartillas, folletos y proclamas, las que movilizaron redes de compadres, amigos y copartidarios durante los períodos electorales y las que politizaron a artesanos, arrieros y bogas."*²³

Así, la politización de la sociedad regional, como una característica común en la sociedad colombiana decimonónica, fue incluso más allá de centros urbanos para adentrarse en las haciendas y áreas de labranza, en los talleres artesanales, en las ferias locales, en los puertos fluviales y en cada uno de los lugares de encuentro en los cuales confluían miembros de la élite local con los sectores populares convertidos muchas veces en sus seguidores por razones de dependencia económica o por los favores recibidos ante alguna necesidad personal o doméstica, razón por la cual estaban dispuestos a seguirles en las jornadas electorales o en las guerras que se suscitaron a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

"Si los copartidarios no se resuelven, por virtud de esa primera causa, a votar por la lista presentada, lo hacen o por respeto o consideraciones de amistad, o por impulsos de gratitud, o por recuerdos de favores recibidos, o por la alucinación que les causa la brillante posición política y social de los

²² ALARCÓN, José del Carmen: Compendio de Historia... p 269.

²³ WILLS OBREGÓN, María Emma, Op.cit., p 48

proponentes; cosas todas que son otros tantos elementos de los que constituyen el poder moral entre los hombres”²⁴

A pesar de la existencia de nuevos espacios de sociabilidad generados con el nuevo orden republicano en la sociedad costeña, encontramos que en ella aún permanecían ciertas sociabilidades tradicionales, como lo corrobora el hecho de que algunos sectores de la élite como los hacendados continuaban generando dependencias a su favor por parte de un sector de pobladores, en su mayoría agricultores, con quienes establecían además lazos de parentesco, compadrazgo o amistad que los llevaban a contar con una clientela importante que los apoyaba no solo en las épocas electorales, sino también en los conflictos armados en que tomaban parte. Esto lo evidencia la carta remitida por un político local a su familiar y copartidario:

“Querido primo Padilla: Estoy resuelto como siempre a que primero pasen sobre mi cadáver que dejarme burlar del Gobierno tanto del Estado como el de la Provincia, para cuyo efecto u obrando como U. sabe según las instrucciones que me trazó el Sr. Castro [...] tengo listo cincuenta san anteros [sic], veinte y siete purísemos [sic] y no se cuantos hombres valientes de nuestro buen amigo Mateo Díaz y José del Carmen Morelo.”²⁵

En las confrontaciones armadas del siglo XIX, los actores políticos marchaban a la guerra seguidos de sus huestes personales conformadas por labriegos y campesinos vinculados a sus tierras. Ciertamente, en las poblaciones de los Estados de Bolívar y Magdalena existieron ciertos vínculos de hecho como el parentesco, a través del cual se generaba una especie de sociabilidad muy tradicional entre las familias patricias de esta región, quienes en su mayoría fueron actores estables de la vida política de los dos Estados.

Al observar algunos de los actores políticos que desempeñaron cargos oficiales de los Estados se puede ver como en torno a estos giraban primos, hermanos, sobrinos, tíos e hijos que se beneficiaban del poder alcanzado por su pariente para la consecución de un empleo o de favores especiales, pero también se mantenían unidos en tanto que estas relaciones

²⁴ *La Reforma*, No 16, Santa Marta 1 de octubre de 1859. p 2.

²⁵ *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, abril 6 de 1873, p 1.

sustentadas en el parentesco de sangre, tal como lo afirma Guerra²⁶, son ciertamente las más sólidas, y por naturaleza, hereditarias, pues pasan de una generación a otra, ocupando los más jóvenes el lugar de los que desaparecen, heredando las relaciones que aquellos han construido. Un típico ejemplo lo constituyó, para el caso del Estado del Magdalena, Manuel J. De Mier, hijo de Joaquín De Mier, el hombre más poderoso del Magdalena de quien heredó no sólo parte de su fortuna, sino la red de lazos personales y de fidelidades que lo convirtieron en una de las personas más influyentes no sólo en Santa Marta, sino en casi todo el territorio del Estado.

Otro caso ilustrativo fue la familia Díazgranados, la cual ocupó un papel destacado en Santa Marta durante la dominación de la corona española, tiempo durante el cual algunos miembros de esta familia hicieron parte del cabildo u ocuparon otros cargos importantes en la administración de la ciudad. Ya en el siglo XIX, miembros de esta familia continuaron ocupando posiciones claves en la gobernación de la provincia y presidencia del Estado, o como diputados, congresistas y jefes municipales, desde las cuales siguieron manteniendo y ampliando la red de relaciones y fidelidades que los hacían una de las familias de mayor prestancia en el Estado del Magdalena. Esto facilitaba que muchos de sus miembros hicieran una carrera política siendo aún muy jóvenes. Esto ocurrió con José Ignacio Díazgranados quien a muy temprana edad, en 1859, ya ocupaba la jefatura municipal de Santa Marta, gracias a la influencia de su familia, encabezada en ese entonces por su padre Ignacio Díazgranados, de quién había heredado la amplia red de relaciones y la sapiencia política. José Ignacio Díazgranados, quien en 1873 llegó a ser presidente del Estado en representación del liberalismo, fue descrito como:

*"[...] director de una especie de oligarquía y responsable de la burocracia que, una y otra imperaban en el distrito de Santa Marta, hombre que precozmente mostró un gran talento natural merced al cual se abrió paso hasta las altas regiones de la política. Como político sabía agradar a todos los de círculo, sin olvidar los ausentes, ni los enfermos, ni los menesterosos; y para todos tenía un trato expansivo y dulce."*²⁷

²⁶ GUERRA, Fracroix Javier, *México del Antiguo Régimen a la Revolución*. F.C.E. México 1987. p. 127.

²⁷ ALARCÓN. Op.cit., p. 208

A través de las alianzas matrimoniales, que era otra forma de establecer parentescos, los Díazgranados lograron superar conflictos generados por diferencias ideológicas o de partido con otras familias de la élite del Magdalena, como ocurrió con los Capella, quienes, a pesar de haber sido sus contradictores, se convirtieron por razón de una unión matrimonial en sus aliados, tal como lo anotó un cronista de la época:

*"El señor Francisco Capella, que con motivo de los sucesos del 2 de Febrero, en un discurso dirigido al pueblo, declaró ofensivamente contra el señor Díazgranados, fue después, por motivo de enlaces de familia, uno de sus principales defensores."*²⁸

A esta forma de sociabilidad generada a través del parentesco de sangre o político, como en el último caso mencionado, es necesario agregar el parentesco de tipo espiritual, el cual surgió por medio del compadrazgo, que en ciertas ocasiones consolidaba vínculos anteriores de amistad, interés o de clientela.²⁹

El compadrazgo estaba ampliamente extendido en la sociedad costeña. Se daba entre miembros de un mismo sector social o entre personas pertenecientes a diferentes grupos sociales. Manuel Joaquín De Mier era compadre de José Ignacio Díazgranados por ser padrino de uno de sus hijos, lo que en la práctica contribuyó a reafirmar los lazos de una vieja amistad familiar. El compadrazgo actuó entre estas dos familias como un elemento de cohesión, así como también lo haría entre el gamonal y su hueste. En efecto, desde el momento en el cual algún gamonal de la región con título de general, obtenido en las guerras civiles en las que había participado, se levantaba en armas contra alguno de los gobiernos Provinciales o del Estado inmediatamente contaba en su grupo con un núcleo importante de familiares y compadres que lo acompañaban "[...] con el mayor entusiasmo [...] dispuestos a morir."³⁰ Un ejemplo de ello fue el levantamiento contra el gobierno nacional en 1876 por parte del general conservador Felipe Fariás quien contaba en las provincias de Padilla y

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ GUERRA. *Op.cit.,*, p. 196.

³⁰ *Informe de Guerra del Gobernador de la Provincia de Chinú, 1877.* Compilado En: SOLANO, Sergio. Informes de los gobernadores de las Provincias de Lorica y Chinú, actual Departamento de Córdoba 1861-1884, Colección Historia, Memoria y Patrimonio, Cartagena, Universidad de Cartagena, 2008, p 281. Versión electrónica.

Valledupar con muchos adeptos que no sólo lo apoyaron electoralmente, sino que lo acompañaban en más de una ocasión en sus actividades militares.

En estos levantamientos o en las guerras civiles acaecidas en el territorio de los Estados del Caribe colombiano, se revelaban otras formas de vínculos existentes entre las personas que participaban en estas actividades militares. Generalmente, estos vínculos eran el resultado de la adhesión a la persona que lideraba estos alzamientos, lo cual permitía que allí se estableciera o se reafirmara una relación personal entre los jefes o entre éstos y sus seguidores. Esta relación en ocasiones se mantenía por mucho tiempo, tal como ocurrió entre los individuos que participaron en cada uno de los bandos enfrentados en la Guerra de los Supremos en 1840, la cual tuvo en el Caribe colombiano un especial significado ya que las provincias de la región se declararon independientes del resto del país e intentaron organizarse a través de cinco Estados soberanos denominados Manzanares, Cibeles, Riohacha, Cartagena y Mompox³¹.

Esta guerra civil, al igual que otras acaecidas en el siglo XIX, fue de una importancia significativa en la construcción de lealtades y odios políticos, ya que ella se convirtió en un espacio de sociabilidad que permitió establecer vínculos muy fuertes entre quienes participaron en cada uno de los bandos en contienda. En ese sentido, los vínculos surgidos de la comunidad de armas, tal como cómo lo afirmó Francois Xavier Guerra, tienen una enorme importancia política, y al ser la Guerra de los Supremos una confrontación entre neogranadinos, muy pronto los ejércitos tomaron un carácter fuertemente personalizado, reunidos y organizados por el prestigio de un jefe local o regional.

Además de la guerra, las formas de sociabilidad tradicional también se hicieron presentes en los procesos electorales realizados en la región durante el período federal; estas serían otros de los factores que contribuyeron a que la gente se ocupara en cierta medida de la política. Es decir, las elecciones fueron un elemento clave para la politización de los sectores populares. Los comicios se habían convertido, desde que se promulgó la constitución de 1853, como ya lo vimos para el contexto nacional, en una práctica que ocupaba gran parte del año y que

³¹ FALS BORDA, Orlando, *El Presidente Nieto*, Bogotá, Valencia Editores, p 75A.

Ilustración No. 6
Actores de la política regional durante el período federal



Luis Alberto Robles
Secretario de Instrucción Pública



José Romero Obispo de Santa Marta



Manuel Murillo Toro



Manuel Abello

enfrentaba a los distintos sectores en la contienda por el poder. Desde el momento en que se promulgaban las candidaturas, se designaba los jurados, se efectuaba el censo electoral, se realizaban las no siempre pacíficas elecciones, se llevaban a cabo los siempre dudosos escrutinios y se proclamaba la victoria de unos, mientras los contrarios lanzaban acusaciones de fraude, se vivía una constante zozobra, lo cual contribuía a mantener la atención de la población por largos períodos de tiempo, a lo que indudablemente contribuían los periódicos que, tanto de uno como de otro bando, avivaban la controversia.

3. Los Estados costeños: entre la politización, la ingobernabilidad y la pobreza

La politización, de la cual se ha hecho mención, permite acercarse a la sociedad y a la política en la región, lo cual es clave para identificar las prácticas políticas del periodo federal, así como para identificar el peso alcanzado por los partidos con sus respectivas facciones y conocer las características más sobresalientes de los Estados Soberanos como entidades político-administrativas.

El estudio sobre la educación, la nación y la ciudadanía en los Estados de Bolívar y Magdalena, nos acerca también al conocimiento de la vida política de esta parte del país durante un periodo de mediana duración de 30 años. Tiempo durante el cual la sociedad regional y local estuvo marcada por la confrontación y la pugna por el poder entre los distintos actores del escenario político regional, algunos de los cuales se reflejan de manera especial en la pugna electoral, circunstancia que muestra claramente el enfrentamiento entre los miembros de los partidos liberal y conservador o entre las facciones en que esto se dividían. En términos generales, en los Estados de la región no existía la unanimidad política ya que en la mayoría de los distritos y departamentos había por lo menos dos grupos políticos enfrentados por el control del Estado, lo cual se refleja en los cabildos y asambleas, que por distintos intereses entraban en confrontaciones que en ocasiones llegaban al enfrentamiento armado.

3.1 La definición partidista

Durante el periodo federal la pugna partidista se agudizó, con lo cual de cierta manera se daba continuidad a lo que ya desde inicios de la República era una característica de la cultura política del país: la perturbación política³². En consecuencia, desde el comienzo de la vida administrativa de los Estados costeños como entes territoriales soberanos los enfrentamientos políticos, a través de sus distintas manifestaciones, continuaron siendo una constante y de cierta manera contribuyeron, junto con otros factores, a la ingobernabilidad del Estado colombiano y a la desinstitucionalización de la sociedad en general.

La lid política que se dio en los Estados costeños enfrentó funcionarios públicos de diversas categorías, grupos familiares, caciques y gamonales acompañados de sus respectivas redes de clientela. Enfrentamientos partidistas ya que muchos de estos actores hacían parte o se identificaban con alguna de las dos colectividades. Evidentemente, la documentación de la época muestra el papel jugado, desde la primera mitad del siglo XIX, por parte de los partidos liberal y conservador que, para el período federal, contaban en Bolívar y Magdalena con un significativo número de seguidores, los cuales no solamente se encontraban en los sectores sociales considerados como la élite, sino que a ellos se vinculaban en una u otra forma individuos pertenecientes a los demás sectores de la sociedad regional, quienes llegaban a estos a través de vínculos familiares, amistades, experiencias educativas, acontecimientos coyunturales y sobre todo por participación común en las guerras civiles.³³

Un caso ilustrativo sobre el papel jugado por las guerras civiles en la construcción de las adscripciones partidistas lo constituye, para el caso de la región Caribe, la guerra de los Supremos, ya que en ella se forjaron relaciones y amistades políticas entre algunos de los individuos que empuñaron desde el mismo bando las armas. También, por este conflicto

³² Al respecto véase: CEBALLOS GOMEZ, Diana Luz, “Un balance sobre problemas colombianos”, En: ORTIZ, Luis Javier, Op.cit., p 29.

³³ TIRADO MEJIA, Álvaro, *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*, Bogotá, Biblioteca Básica colombiana, 1997.

civil se gestaron o se ahondaron muchas de las rivalidades entre familias, localidades y se forjaría lo que desde el siglo XIX caracterizaría la política nacional: el bipartidismo³⁴.

Un caso que evidencia este proceso de definiciones partidistas lo constituyó la familia Labarcés, radicada en Ciénaga, Estado del Magdalena, a cuya cabeza estuvo Agapito Labarcés, quien junto al general venezolano Francisco Carmona se convirtió en uno de los líderes de la rebelión federalista que desafió al gobierno nacional de José Ignacio de Márquez. Algunos de sus miembros fueron perseguidos por los seguidores del General Alcántara Herrán, luego de haber regresado del exilio a que habían sido condenados por rebelarse contra el gobierno nacional. Esta persecución fue dirigida por el efímero gobernador provincial Carlos Fábregas y terminaría con el fusilamiento, en Ciénaga en 1844, de los federalistas Andrés Avendaño, Gregorio Labarcés, Nicolás González, Ignacio Valle y Francisco del Cádiz. Ello condujo que la familia Labarcés y otras de esa localidad se declararan contrarias a las tendencias conservadoras representada por Márquez, por considerar que había sido la primera, según Gregorio Labarcés, la que los sometió a una: "[...] *persecución que atentaba contra nuestra honra i bienes familiares*"³⁵. Otros miembros de la familia Labarcés tuvieron que huir por varios años para no ser fusilados, como su hermano Gregorio y sus demás compañeros de aventura: "*Agapito y Francisco Labarcés junto con Agustín Cueto vivieron fugitivos y errantes cuatro años, hasta que el general Mosquera, cuando en su calidad de presidente de la república visitó a Santa Marta en noviembre de 1847, expidió un decreto de indulto para favorecerles.*"³⁶

Durante los primeros años de existencia del Estado del Magdalena, los Labarcés se convertirían en una de las familias que desde el partido liberal controlaban en gran parte la política en Ciénaga, una de las localidades donde este partido contó con cierta favorabilidad, tal como lo demuestran los resultados electorales que llevaron en 1860 al general Francisco Labarcés a la presidencia del Estado del Magdalena.

³⁴ Véase: GÓNZALEZ, Fernán. Op.cit., p. 335.

³⁵ *Documentos del Proceso Judicial contra quienes se levantaron contra el Gobierno Nacional Año 1843*. A.H.M. Caja N° 7.

³⁶ ALARCÓN. Op.cit., p. 178

Además de situaciones como la anotada a través de las cuales se adscribían los individuos a los partidos políticos, es necesario tener en cuenta que a la difusión de las ideas alusivas a estas organizaciones contribuyeron también la prensa, la Iglesia, así como, para el caso del liberalismo, las llamadas sociedades democráticas y las logias masónicas, convertidas en espacios de transmisión de ideologías modernas de las cuales fue portador, por lo menos formalmente, el liberalismo decimonónico³⁷, partido al cual pertenecían individuos provenientes de sectores populares de la sociedad regional.

La presencia de diversos sectores de la sociedad dentro de los partidos políticos colombianos del siglo XIX permitió que estos, desde sus orígenes, se definieran como organizaciones políticas de orden multclasista, que fomentaban la formación de redes clientelistas fundamentadas en su mayoría en sociabilidades tradicionales. En la práctica sirvieron de puente para que sectores populares transitaran, no solo hacia “el mundo de las pasiones y componendas partidistas”³⁸, sino también que pudieran acceder a la participación política. Sin embargo, en el plano nacional, la inclusión de sectores subalternos escasamente fue más allá de la militancia partidista, ya que al mismo tiempo que se les permitía ingresar al partido se le colocaban límites tales como el alfabetismo, la independencia económica y el origen familiar, entre otros, para que no pudieran hacer parte de las grandes decisiones o de la llamada gran política nacional. Esta situación algunos estudiosos de la realidad colombiana la consideran como “la combinación de inclusión clientelista/exclusión cultural” en la práctica política del país³⁹.

No obstante, a nivel local este proceso tendría otras connotaciones, ya que en los pueblos, distritos y provincias del Caribe colombiano la participación de algunos individuos de extracción popular en la política les permitió interactuar social y culturalmente con otros sectores de la sociedad, lo cual eventualmente les posibilitó alcanzar cierta movilidad social y convertirse en actores de primer orden en el escenario político regional⁴⁰. La

³⁷ Véase el desarrollo de este concepto en GUERRA, Op.cit., p. 157.

³⁸ WILLS OBREGÓN, María, Op.cit, p. 45.

³⁹ *Ibíd.* p 46.

⁴⁰ Un ejemplo de ello fue el caso del general Juan José Nieto, quien a pesar de proceder de una familia humilde de Baranoa logró alcanzar los niveles más altos de la política en Cartagena y el Estado de Bolívar, gracias precisamente a las relaciones que pudo construir con otros sectores de la sociedad regional.

política era allí, según Marco Palacios, “una transacción de los propietarios y notables, ausentes o presentes, y las capas populares, pueblerinas y campesinas, mediatizada por gamonales. La política nacional era el referente: la autoridad era legítima según el partido en el gobierno.”⁴¹

Para lograr la inclusión clientelista, los dirigentes políticos acudían a diversos mecanismos de actuación. Estos, además de valerse de las relaciones de dependencias que mantenían con algunos individuos como resultado de préstamos, favores y compadrazgo, aprovechaban cualquier oportunidad para dar muestras del espíritu libre y de los principios igualitarios del partido al que pertenecían. Llegaban en ocasiones a asumir posturas demagógicas en actos públicos, en actividades sociales o festivas, tal como lo describió un cronista de la época, para quien:

"[...] la demagogia era una astucia que usaban teatralmente en Santa Marta, tanto los directores del partido liberal como los del partido conservador. Y si en 1850 se había llegado a la exageración, según casos que vamos a referir, [...] En un baile dado en la alameda pública al pueblo liberal, el señor José Guerrero, de la alta sociedad, fue a verlo con una linda sobrina suya de color alabastrino. Llamó de los bailadores el que el pareció más burdo y de peor exterior, lo instó para que valsara como realmente bailó con su sobrina. Esto lo hacía el señor Guerrero para dar una prenda de ser liberal y como una lección práctica de igualdad social, clase de nivelación en que más buscaba sus triunfos el pueblo de entonces. Luego después hubo un baile dado al pueblo conservador. El señor Esteban Amador, hizo semejante cosa, llamando al que le pareció más intenso y feo de los bailadores, para que danzara con una bella hija suya que tenía de brazo. El señor Amador se propuso mostrar que el partido conservador era también liberal, y que el suyo, acataba asimismo la propaganda de igualdad social."⁴²

A través de estos actos de demagogia se pretendía hacer gala del espíritu de libertad y de igualdad de los partidos, los cuales ya para mitad del siglo XIX contaban con un número considerable de seguidores en cada una de las provincias y distritos de la región. Igualmente, estos habían avanzado en la construcción de su propia identidad como partidos políticos, lo

⁴¹ PALACIOS, Marco. “La gobernabilidad en Colombia. Aspectos históricos”. En: *Análisis Político*, No. 29, Septiembre de 1996, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p 9.

⁴² ALARCÓN. Op.cit., p. 180

cual les permitió una presencia importante en cada uno de los Estados Soberanos del Caribe colombiano.

A pesar de la presencia temprana tanto del conservatismo y del liberalismo en la costa, los estudios sobre la composición política de la región han demostrado que la población de esta en su mayoría fue más afectada a las ideas liberales. Según la historiadora Helen Delpar, se debió a la presencia de una población mayoritariamente negra y mulata, así como a las medidas adoptadas por los liberales a favor de la abolición de la esclavitud y al escaso control social ejercido por la Iglesia.⁴³ Situación corroborada por estudios posteriores en los que se destaca cómo el partido liberal en la región durante el siglo XIX estableció estrechos lazos de negociación y convivencia política con artesanos, negros libres y gente de color, lo cual propició una temprana y arraigada “identificación de estos grupos sociales con el partido liberal”⁴⁴, que facilitó la integración de los sectores populares a la esfera pública y política, y mejorar el status social y económico de amplias capas de la población costeña.

Por su parte, el conservatismo aunque no contó con el amplio número de seguidores del liberalismo, mantuvo una importante presencia en la política regional. Para ello se valió del apoyo de la Iglesia, la que si bien es cierto no tenía en la región el peso y el poder que sí alcanzó en Estados como Antioquia, se constituyó en un mecanismo de adoctrinamiento y de movilización a favor de las ideas y doctrinas del partido conservador. El mayor arraigo lo logró en Corozal, Riohacha, Valledupar y Cartagena donde un sector de la élite de esta última, de los que hacían parte Bartolomé Calvo, Juan Antonio Calvo (primer presidente del Estado Soberano de Bolívar), Francisco de Zubiría, Manuel Román Picón y Juan Manuel Grau, se identificó más con las ideas de corte tradicionalista.

Liberales y conservadores durante el periodo federal, a pesar de compartir la idea federal y el sufragio universal, asumieron posiciones distintas en torno a diversos asuntos de la vida política y social de la región, lo cual les permitió construir su identidad como partidos políticos. La organización territorial de los Estados y Provincias, el papel del poder

⁴³ Citado por: POSADA CARBO, Eduardo, *Op.cit.* p 414.

⁴⁴ CONDE CALDERON, Jorge. *Op.cit.*, p 312.

legislativo, el crecimiento de la burocracia estatal, las leyes electorales, las finanzas públicas, la organización del sistema educativo y la religión constituyeron algunos de los temas que enfrentaron a los líderes de estos dos partidos. Ello generó que la vida política en la región durante el periodo federal estuviera en constante agitación, tal como lo demuestran innumerables discursos publicados en la prensa y libelos, en los cuales se da cuenta de las polémicas y confrontaciones que por distintas razones mantuvieron estas agrupaciones partidistas, las cuales en sus escritos acudían al juego de palabras, a los símbolos y las metáforas para descalificarse entre sí: “[...] *es un partido tiránico e inepto gobernando, demagógico i faccioso*”⁴⁵, “[...] *godos opuestos a la libertad del pueblo*”⁴⁶. Esta situación generó con el tiempo imágenes y contra imágenes tanto de los partidos como de sus principales actores, proceso al cual contribuiría la prensa desde la cual se pretendió influir sobre los ciudadanos para que se identificaran a favor o en contra de los partidos en contienda, utilizando epítetos y mote para señalarse mutuamente. Los conservadores rotulaban a los liberales de “*rojos*”, “*subversivos*” y “*facciosos*”, mientras estos afirmaban que los conservadores eran “*patiamarillos*”, “*recalzados*” y unos “*godos serviles*”.

Ciertamente, en la región Caribe durante el federalismo también se implementó, al igual que en el conjunto del país, un proceso de definición y consolidación partidista, asunto en el cual el enfrentamiento discursivo jugó un importante papel, ya que permitía a sus integrantes construir un mayor sentido de pertenencia, al mismo tiempo que se veía a los miembros del otro partido como los rivales causantes de las penurias padecidas durante las contiendas civiles.

*“Ardesé [sic] una casa en Gaira. Aunque la casa era de un liberal, no falta quien atribuya el incendio a los liberales. Ardesé [sic] el bote “Taganga”, y confundiendo el incendio de un bote con el de un pueblo, dicen en el acto-ya lo ven: están ardiendo a los pueblos conservadores.”*⁴⁷

A través del enfrentamiento político se inició y fortaleció aún más la cadena de los llamados “*odios heredados*” (*animus belli*) entre individuos, familias y localidades de la región. Esto

⁴⁵ *La Reforma* Nº 19, p. 1, Noviembre 1 1859.

⁴⁶ *El peligro contra el Estado*. Archivo Histórico del Magdalena, Misceláneas, Caja 24 de 1861.

⁴⁷ *Gaceta Mercantil*, Santa Marta 18 de enero de 1860. No. 184, p 1,

terminaría por coadyuvar a la fijación de las adscripciones bipartidistas en la sociedad decimonónica colombiana⁴⁸. En efecto, la pugna política generó en algunos momentos del periodo federal una situación de malestar entre la población, al mismo tiempo que afectaba a la gobernabilidad y la economía.

En los Estados de la costa Caribe la controversia política se multiplicaba durante los comicios. Se convertían en un factor que agudizaba las diferencias y disputas que existían de vieja data entre partidos, fracciones, localidades, familias y gamonales. Esta situación se tornaba mucho más complicada debido al secular fraude, el cual caracterizaba los procesos electorales en esta región y lo que de cierta manera evidenciaba la vulnerabilidad del sistema electoral y la debilidad del Estado. Sin embargo, el ejercicio del fraude al mismo tiempo era una práctica de participación política y de legitimación de los poderes existentes a nivel local y provincial, espacios naturales del caciquismo convertido en un puente capaz de unir “[...] el país de la representación legal y el país de la desigualdad real [...]”⁴⁹. En efecto, el fraude electoral, al igual que *“el caciquismo operaba sobre una doble identidad: partidista, es decir, liberal o conservadora, y municipal o de patria chica. Funcionaba en un circuito de lealtades, imaginarios y lenguajes, y no sólo con base en una calculada distribución del menguado poder y la influencia en sociedades agrarias que operaban formalmente bajo instituciones liberales y representativas.”*⁵⁰

3.2. Las elecciones son como la briza que aviva el fuego de las pasiones...

*“Durante las elecciones para diputados de la Asamblea Legislativa del Estado, una partida de cincuenta hombres armados de pistolas, machetes y palos intimidaron a los jurados”*⁵¹, denunciaban en 1869 personas pertenecientes al partido conservador, quienes en esta queja se mostraban molestos por las constantes presiones e intimidaciones de que eran objeto por parte de los liberales durante las jornadas electorales en el Estado Soberano de Bolívar.

⁴⁸ GONZÁLEZ, Fernán. Op.cit., p. 335.

⁴⁹ PALACIOS, Marco. Op.cit., p., 12

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, julio 12 de 1869.

Manifestaciones como estas fueron una constante en las poblaciones de la costa durante las épocas electorales. Se convertían en verdaderos tinglados en los cuales las rivalidades políticas transitaban hacia el enfrentamiento violento, como se puede observar en los informes institucionales y en la abundante correspondencia referida al tema de las elecciones, las cuales al decir de un cronista de Santa Marta “*son como la briza que aviva las pasiones*”⁵². Ciertamente, para el caso nacional, las elecciones representaban un factor de perturbación política y social en los Estados de la costa Caribe, en los cuales la intimidación, la alteración de los registros electorales, la intervención violenta en la jornada hacían parte de una práctica política inherente a la búsqueda de legitimidad del ejercicio del poder, fin que para el imaginario político de entonces justificaba la utilización de cualquier medio: incluso el fraude.

Durante los procesos electorales se evidenciaba lo que el historiador Marco Palacios llama la hiperpolitización de la sociedad colombiana, en especial a nivel local. Por lo general, la búsqueda de control sobre la esfera pública generaba enfrentamientos que desbordaban los cánones de la civilidad republicana a la cual tanto se hacía alusión en el discurso político de la época. Si bien es cierto que se insistía en la importancia de las elecciones para el nuevo sistema de gobierno, en la práctica política se acudía a la utilización de “estrategias” que facilitarían la manipulación de las elecciones con el propósito de alcanzar el triunfo esperado, pues los mecanismos de movilización existentes, tales como las sociedades eleccionarias, las sociedades católicas, las sociedades republicanas, las sociedades instructivas o la relación patrón/cliente, no garantizaban por sí solos que los ciudadanos con derecho a voto se acercaran a las urnas en épocas electorales.

Durante las elecciones, además de acudir a la retórica patriótica, se invocaban los “*derechos y deberes sagrados de la amistad y las inviolables obligaciones de la gratitud, se alucina con ofrecimientos valiosos; se recuerdan favores y servicios sujetos a justo reconocimiento se hace vislumbrar la alta posición política y social de los recomendantes, como para recordar o persuadir que ellos pueden ser útiles en el maremágnum de las*

⁵² *Cartas de Luis Capella Toledo*, 1860, Misceláneas, A.H.M., Caja 24, legajo 2.

*varias y complicadas relaciones de la vida pública y privada, y [...] se estimula, en fin, el espíritu de partido con la representación de la urgente necesidad de uniformar la opinión y votar en masa por los candidatos propuestos, [para] apoderarse por asalto del manejo de la cosa pública para conculcar sin miramientos los derechos e intereses de la nación y del individuo, y hacerse a medio con que poder vivir sin afán y satisfacer las exigencias de sus malas pasiones [...]*⁵³

La manipulación electoral se realizaba para garantizar el triunfo en la contienda y hacerse a los espacios de poder a nivel local, provincial o estatal. A ello se sumaba el fraude, el cual, conjuntamente con las presiones a “la libertad de elegir”, fue uno de los instrumentos más empleados por los dos sectores políticos en contienda. A pesar de que en el discurso lo descalificaban, en la práctica lo utilizaban frecuentemente como un medio eficiente que les garantizaba alcanzar la representación en las corporaciones legislativas y en el ejecutivo.

En el país, el principio de representación electoral ha sido fundamental tal como lo prueba el hecho de que el recurso de las elecciones como ejercicio político fue una constante a lo largo del siglo XIX colombiano⁵⁴. Desde entonces, elegir significó obtener la representación, la cual junto con la nación fueron las dos categorías centrales del mundo occidental⁵⁵ decimonónico al que pretendió insertarse el país. En Colombia, desde el siglo XIX, se ha acudido a la fórmula electoral para legitimarse. Es decir, para alcanzar la representación. El poder del voto conquistó el interés de liberales y el de los simpatizantes de los conservadores y a la Iglesia misma, quienes aceptaron desde muy temprano el principio de la representación electoral, el cual, luego del proceso de independencia, ha hecho parte fundamental de la cultura política colombiana⁵⁶, caracterizada entre otras cosas por una continua acción

⁵³ *La Reforma*. Santa Marta 1 de octubre de 1859, No. 16 p. 2.

⁵⁴ Al respecto véase: BUSHNELL, David, “Las elecciones en Colombia: siglo XIX, Para bien o para mal, han sido una característica nacional”, En: *Credencial Historia*, No. 50, 1994; POSADA CARBO, Eduardo, “Fraude al sufragio. La reforma electoral en Colombia 1830-1930”, En: MALAMUD, Carlos (Coordinador), *Legitimidad, representación y alternancia en España y América Latina: las reformas electorales (1880-1930)*, Madrid, FCE, 2000, p 208-229.

⁵⁵ Sobre el concepto de representación véase: ANNINO, Antonio. *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*, FCE, Buenos Aires, 1995, p 15; CHIARAMONTE, José Carlos, “Ciudadanía, soberanía y representación en la génesis del Estado argentino (1810-1852)”, En: SABATO, Hilda (Coordinadora), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas en América Latina*, México, FCE, p 94; GUERRA, Francois-Xavier, *Modernidad e Independencias*, Madrid, Mapfre, 1992, p 178.

⁵⁶ POSADA CARBO, Eduardo, *La nación soñada*, Bogotá, Vitral-Norma, 2006, p 149-208.

electoral. Esa actividad a pesar de que ha jugado un papel importante en la construcción de la ciudadanía a través del tiempo, ha permanecido permeada por la manipulación, el fraude y la violencia. Por tal motivo, en algunas instancias del proceso histórico el sistema político colombiano se ha asemejado más a un régimen de “ficción democrática”⁵⁷.

Sin embargo, simultáneamente a la ponderación de las elecciones, fueran restringidas o universales, la denuncia partidista sobre el fraude fue una constante en la prensa y en los informes de jefes municipales y gobernadores provinciales, quienes, a pesar de manifestar su repudio a un hecho considerado “*nocivo para un gobierno libre y representativo*” y de culpar a los gamonales, a la legislación electoral o a la falta de autoridad del Estado, en la realidad se mostraban poco dispuestos a impedir una práctica a la cual ellos también habían acudido para alcanzar la representación. Es decir, ser “elegidos” para ocupar cargos públicos en los distintos niveles de actuación gubernamental. Efectivamente, estas denuncias sobre el habitual fraude no intentaban depurar la esfera pública, ya que estas manifestaciones de reprobación y deslegitimación del adversario no iban acompañadas de acciones reales de rechazo a un ejercicio político del cual estos también se lucraban y lo que terminó generando una coexistencia entre el ejercicio del fraude y su desaprobación.⁵⁸

Analicemos varias de estas denuncias que muestran el uso generalizado del fraude en los Estados de la región Caribe por parte de liberales y conservadores, para luego describir los niveles de violencia a que ello conducía. En la práctica, dificultó la construcción de la institucionalidad estatal en estas entidades político administrativas.

Durante las elecciones para elegir senadores en 1860, fueron muchos los episodios de fraude y presiones denunciadas. En una de ellas se denunciaba que en la elección para senadores en el distrito de Guamal, Estado del Magdalena, alcanzaron a votar 106 electores por la lista liberal y 30 por la lista conservadora. Al cerrarse la votación el jurado se negó a realizar los escrutinios y procedió a guardar la urna. Al día siguiente al realizarse el conteo,

⁵⁷ Al respecto de la ficción y realidad en un sistema político véase: GUERRA, Francois-Xavier, *México: del antiguo régimen a la revolución*. México, FCE, 1999, p 29 y ss.

⁵⁸ Sobre la significación del fraude en la práctica política véase: IRUROZQUI VICTORIANO, Marta. “A Bala, Piedra y Palo”, *La construcción de la ciudadanía política en Bolivia, 1826-1952*, Madrid, Diputación de Sevilla, 2000, pp 179-218.

las papeletas a favor de los conservadores alcanzaron las 450; “*que la falsedad era tan patente que las boletas no estaban dobladas una a una sino que se encontraban en paquetes de muchas de ellas*”⁵⁹. Para esa misma elección el jefe municipal del Cerro de San Antonio denunció a Manuel Bravo, alguacil del juzgado nacional, quien valiéndose de su jerarquía como miembro de las comisiones eleccionarias ha “*creado muchos documentos falsos en los pueblos del Magdalena*”, al mismo tiempo que manifestaba que el distrito de Heredia no hubo elección y que “*un día fueron a la casa del Sr Rosellon, Presidente del Jurado [...] y vieron a Pedro Pérez Rosa que estaba con los jurados envolviendo papeletas de electores, que alcanzaron a leer las actas de registros, que algunas boletas que leyeron decían, Manuel Murillo Toro, Abello y Cia, por lo que no dudaron que estaban fraguando las elecciones que habían pasado.*”⁶⁰ Como se observa, las denuncias sobre fraude provenían tanto de conservadores como de liberales. Cada uno de los cuales acusaba a su contradictor político, más con el interés de deslegitimarlo, restándole así reconocimiento como representante de la soberanía popular. Tal como hemos venido insistiendo, a pesar de la existencia de un discurso político en el cual el fraude se calificaba como inmoral y se le censuraba, al mismo tiempo se le toleraba como una práctica propia de la cultura política que, según Murillo Toro, uno de los máximos líderes del liberalismo radical, era propio de sistemas republicanos en formación, por lo que llamó a la aceptación de los errores de las primeras experiencias con el voto popular, pues era “*la esencia del sufragio perfeccionarse a medida de su uso*”⁶¹.

En el Estado de Bolívar se presentaban situaciones similares relacionadas con la manipulación de los comicios: se suplantaba a jurados y electores, se ejercía violencia contra los jurados, se alteraban, se incrementaba el número de papeletas en las urnas o cambiaban los nombres anotados en ellas y otra serie de prácticas para adulterar los resultados a favor de alguno de los candidatos en contienda. Esto sucedió en Barranquilla en las elecciones de 1868 cuando los miembros de la fuerza pública se dedicaron a perseguir a los electores y a obligarlos a votar por las listas liberales; también amenazaron a los jurados que no le permitieran votar a los soldados “*cuantas veces quisieran*” [...] “*El*

⁵⁹ “Nulidad de las elecciones”. *Gaceta Mercantil*, Santa Marta, 25 de enero de 1860, No. 185, p 2.

⁶⁰ “Nuestros diputados al Congreso”. *Gaceta Mercantil*, Santa Marta, 29 de febrero de 1860, No. 189, p 3.

⁶¹ Citado por: POSADA CARBO, Eduardo, Op.cit., p 215.

exceso de la fuerza pública llegó a tal extremo que dizque se castigaba a los soldados que no querían cumplir con la orden de votar continuamente”⁶². La utilización de la fuerza para constreñir al electorado era una de las acciones realizadas durante el proceso electoral. Un ejemplo de ello fueron los sucesos ocurridos durante las elecciones de concejales en Loricá cuando un grupo de hombres armados provenientes de la población de San Antero obligaban a votar por los candidatos de su predilección amenazando a quienes les desobedecieran: “*Maltratan a unos, aprisionan a otros, destruyen las propiedades de aquellos, ponen en peligro las vidas [...] y desconocen toda autoridad legal amenazando al juez de muerte.*”⁶³

Detrás de estas denuncias, que hacían parte de la retórica del fraude⁶⁴, se gestaba una lucha entre sectores políticos con distintos niveles de influencia local y provincial. La intensidad de esta retórica muestra también la existencia de algunos traslados o movilidad social a nivel local, pues, algunas de las denuncias sobre el fraude electoral fueron presentadas por nuevos actores del escenario político quienes, al no lograr el triunfo electoral, se vieron en la necesidad de denunciar esta práctica, a la cual también ellos acudirían posteriormente. Las denuncias sobre la existencia del fraude como práctica política pone de manifiesto que unos de sus ejecutores fueron los agentes del Estado en sus distintos niveles gubernativos, lo cual muestra que en los Estados de la región Caribe, la figura del “gobierno elector”⁶⁵ estuvo presente en las jornadas electorales a nivel local, provincial y estatal. Desde el gobierno se pretendía seguir controlando la esfera pública para lo cual era necesario elegir a sus candidatos para mantener el poder, tal como lo denunció el diario *La Palestra de Mompox* en 1872:

“las asambleas bolivianas son por lo común hechura del poder ejecutivo, quien contando naturalmente con el apoyo de una oligarquía de que es jefe, protector y director, puede permitirse cualquier desmán seguro de la impunidad que sus asociados, los caciques o señores feudales de nuestras

⁶² *La Razón*, Barranquilla, julio 9 de 1868, p 4.

⁶³ *Gaceta Oficial del Estado de Bolívar*, Cartagena, febrero 19 de 1860, p 3.

⁶⁴ Véase: ANNINO, Antonio. *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*, FCE, Buenos Aires, 1995, p 15.

⁶⁵ Véase BOTANA, Natalio. *El orden conservador : la política argentina entre 1880 y 1916*, Biblioteca Argentina de Historia y Política, Buenos Aires, 1998

*atrasadas poblaciones, le prometen en cambio de su auxilio para conservar sus encomiendas.*⁶⁶

En ocasiones el “gobierno elector” se asociaba con otros poderes electorales, tales como gamonales, caciques, militares y sacerdotes quienes contaban con sus huestes que les seguían a las urnas. Poderes que, conjuntamente con el “gobierno elector”, buscaban también controlar a otros actores de la trama electoral, como jurados y delegados a través de los cuales se garantizaban los resultados. Para el caso colombiano se conoce desde el siglo XIX la frase lapidaria “*el que escruta elige*”, a la cual se refería Samper para criticar al régimen del liberalismo radical:

*"Desde poco tiempo después de sancionada la Constitución de 1863, se empezó a notar que en todas partes el fraude y la violencia decidían de las elecciones, hasta el punto de volverse aforismo político esta odiosa frase: "el que escruta elige, o se elige". Cada Estado legislaba a su arbitrio en materia de elecciones, y la Unión entera estaba obligada a dejarse imponer lo que se hacía en los Estados, aceptando Presidente, Magistrados, Senadores, Representantes, Gobernadores y Diputados que derivan sus empleos del más vergonzoso origen. Así, el sufragio, base necesaria de la república, quedó completamente pervertido y degradado; todo poder careció de legitimidad; toda elección fue una comedia más o menos trágica; el país vivía aterrado con las elecciones, frecuentísimas zambras de violencias y pollerías, y no había seguridad para los intereses, ni base de seguridad en la vida y las evoluciones de los Gobiernos, las Legislaturas y los Congresos"*⁶⁷

Las zambras y la violencia a que hacía alusión Samper fueron también una constante en las denuncias sobre las irregularidades electorales durante el período federal. La coacción y el constreñimiento realizados a través del uso de la fuerza y de la violencia fue uno de los métodos comúnmente utilizados durante las elecciones en toda la región, como efectivamente lo denunciaba el gobernador de la Provincia de Cartagena, para quien resultaba

"[...] escandaloso e intolerable el sistema que se ha empleado en este año, Señor Secretario en esta capital para trabajar una fracción política en las

⁶⁶ *La Palestra*, Mompóx, mayo 7 de 1872

⁶⁷ Citado por VALENCIA LLANOS, Alonso, *Estado Soberano del Cauca*, Bogotá, Banco de la República, 1988, p 56.

elecciones, es el siguiente: se apodera de las barras una cuadrilla de hombres con armas ocultas, como si fueran un campo de batalla, y se encargan de ser apoderados de todo los ciudadanos inscritos en la lista de electores, sin tener la mayor parte de las veces, ni el trabajo de decir el nombre que toman sino indicando un numero en la lista diciendo ¡Ese soy Yo!, habiendo sucedido que al indicar un numero, éste corresponda a un lector que ya votó o parece que sufragó, y manifestar entonces con el mayor cinismo, que será el numero que sigue al otro hasta llegar en fin, a uno que este sin marcar, de este modo han agotado las listas[...]"⁶⁸

En efecto, los desórdenes, la agitación y la violencia fueron comunes a los procesos electorales en los Estados costeños durante los veintinueve años de vida política del régimen federal, la cual estuvo atravesada por la rivalidad entre partidos o entre sus fracciones enfrascadas en la lucha por conquistar el poder local, provincial, estatal y nacional. Situación que de cierta manera era propia de la práctica política, pues la esencia misma de la política es la confrontación, la cual si bien es cierto hace parte de la lucha por el poder, para el caso colombiano alcanzaría altos niveles de pugnacidad al punto que el conflicto político derivó en enfrentamientos armados y en pérdidas de vidas humanas. Muestra de ello es que el escenario electoral era considerado en el discurso político de la época como un campo de batalla, donde las jornadas electorales estaban asociadas al combate y cuyo espacio principal eran plazas, escuelas y calles donde acudían electores, jurados y autoridades provistos no solo de las papeletas de votación sino también de armas con el propósito de defenderse o intimidar al contrario. En ocasiones esto terminó en tragedias como la ocurrida en Soledad, Estado de Bolívar, cuando al verificarse las elecciones de miembros del Consejo Municipal

“resulto la muerte violenta de uno de los miembros del 1er jurado electoral, el señor Francisco Ríos, en el local mismo en que estaba reunido el jurado, y hubo algunos heridos de poca gravedad, en la lucha que se trabó en las calles.”⁶⁹

Durante las elecciones para diputados de la Asamblea legislativa del Estado de Bolívar,

⁶⁸ “Informe del Gobernador de la Provincia de Cartagena”, *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, febrero 19 de 1869, p 3.

⁶⁹ “Informe anual del Gobernador de la Provincia de Barranquilla”, *Gaceta de Bolívar*, Cartagena agosto 28 de 1870.

“una partida de cincuenta hombres armados de pistolas, machetes y palos intimidaron a los jurados. Desobedecieron las resoluciones del jurado haciendo sufragar por la fuerza a [algunos] individuos [...] Emplearon además las armas contra los electores que trabajaban en los jurados en uso de un derecho.”⁷⁰

Por su parte, en el distrito de Baranoa y con motivo a las elecciones de Concejo Municipal en 1873 se presentó una trifulca en la cual

“Dos partidas de hombres, la una se titulaba araujista y la otra baneista se encontraron en medio de la calle y se trabó entre ellas una lucha tal que produjo tan funestos resultados que puede asegurarse que desde ese día no ha reinado verdadera tranquilidad en aquel distrito. Hubo dos muertos y varios heridos”⁷¹

La violencia fue una constante durante las elecciones en los Estados del Caribe colombiano, por lo que incluso luego de *“Dos meses después [de iniciarse la contienda electoral] la capital del estado era como un volcán. El partido Liberal y el conservador atizaban sus odios recíprocos”⁷²*. Situación que además de mostrar como los ánimos se exacerbaban a propósito de la confrontación electoral, constituye la expresión de cómo la violencia fue utilizada como medida coercitiva para impedir o frenar la victoria electoral de los contrarios: *“lo ganado en la guerra no lo perderemos en las urnas”*, afirmaban los liberales radicales en el país luego de las contiendas civiles de 1860 y 1865.

Sin embargo, la presencia de la violencia como práctica política en la región se debe también tener en cuenta como un indicador de la falta de control del Estado o la incapacidad del mismo para ejercer el monopolio de la fuerza sobre la población y salvaguardar así el derecho al sufragio. Todo ello, independientemente de interpretaciones sobre el papel jugado por las manipulaciones en la ampliación del electorado y en el proceso de enseñanza de la participación ciudadana, muestra un hecho inocultable: la debilidad institucional que caracterizó al aparato estatal durante el periodo federal y que en la práctica se traducía en la ausencia de gobernabilidad que a la larga haría más compleja la puesta en marcha del proyecto

⁷⁰ *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, julio 12 de 1868, p 4.

⁷¹ *Informe del Gobernador de Sabanalarga, Gaceta de Bolívar*, Cartagena, septiembre 24 de 1873, p 3.

⁷² ALARCÓN. *Op.cit.*, p. 196.

de modernidad, el cual necesariamente debía transitar de la mano de la educación, la formación ciudadana y la construcción de la nación.

3.3. Los buenos empleados son escasos y a la autoridad no la respetan...

La violencia, la coerción y el fraude durante las jornadas electorales en la región son solo una parte de un problema mucho más complejo del cual adolecían, como entidades político-administrativas de carácter federal, los Estados de Bolívar y Magdalena. Además de la inestabilidad generada por los conflictos políticos y las guerras civiles, también debieron enfrentar situaciones de orden fiscal, inexperiencia y bajo nivel de preparación de la burocracia, corrupción, lentitud y problemas de comunicación, baja cobertura escolar, inequidad en la división y estatus territorial, escasa infraestructura en obras públicas y hostilidad de la población, que hicieron de la ingobernabilidad (desgobierno como se le llamaba entonces) una problemática que caracterizó al régimen federal.

En efecto, los Estados de la región se caracterizaron por su precariedad como entes político-administrativos, lo cual implicó dificultades en la recaudación de los impuestos y recursos financieros necesarios para sacar adelante los proyectos de modernización. Muestra de esta fragilidad estatal fue el elevado número de presidentes de los Estados costeños durante sus 29 años de existencia como entidades soberanas. Efectivamente, en el Magdalena entre 1857-1886 ocuparon el sillón presidencial 35 actores del escenario político, lo cual significa que, en promedio, cada presidente gobernó por tan solo 10 meses (el periodo establecido constitucionalmente era de 2 años). Sin embargo, en 1867 y 1875 los gobernantes por año alcanzaron los cuatro y en 1863 y 1870 se posesionaron otros tres presidentes en cada año. Ello imposibilitó la consolidación del poder presidencial como institución republicana de corte federal. Igual circunstancia, aunque más atenuada, vivió el Estado de Bolívar, cuya presidencia fue ejercida en 17 ocasiones, para un promedio de 20 meses en el cargo por parte de cada gobernante. Esa inestabilidad en los Estados de la región, generada entre otras causas por las revueltas locales, guerras civiles y fraccionalismo político, contrasta con lo ocurrido en Estados del interior del país como

Antioquía, cuyo presidente conservador Pedro Justo Berrio ocupó el cargo durante 11 años (1863-1874).

Como la mayoría de los presidentes de los Estados costeños no gozaron del tiempo adecuado para gobernar, se vería truncada la continuidad de acciones y proyectos de gobierno. Ello trajo consigo una serie de improvisaciones gubernamentales que tendrían muy poco impacto en la organización de la institucionalidad federal. Los cortos periodos de tiempo en el ejercicio de la administración no permitieron que, a través de la experiencia, se avanzara en la formación de la dirigencia, la cual requería asumir sus funciones públicas con mayor conocimiento sobre las tareas por cumplir para lograr hacer realidad el ideario del liberalismo radical, el cual, por ser partidario de un Estado débil, terminó contribuyendo a la lasitud de los espacios de gobernabilidad en los Estados Soberanos.

Si ello ocurrió en los Estados, la situación en las provincias y distritos municipales fue todavía más inestable ya que los gobernadores y alcaldes estaban más expuestos a los vaivenes partidistas y a las acciones electorales a nivel local. En esas localidades la confrontación política podía alcanzar mayor intensidad entre los bandos enfrentados, situación que en algunas ocasiones impidió la conformación del Concejo, como efectivamente ocurrió en 1871 en Sahagun:

“En este distrito no ha funcionado en este año la Corporación municipal por las cuestiones que el señor Secretario general de Estado conoce con motivo de las elecciones para Concejeros, que debieron verificarse en diciembre último. A pesar de la resolución de este despacho dictada en este asunto, el Concejo del año pasado no ha querido continuar funcionando, y ha faltado en él esa rama importante del gobierno propio. Según lo relaciona el informe del Señor Alcalde, las sugerencias de unos, el temor de otros y el egoísmo de todos, han sido las causas eficientes de este resultado deplorable, que ha redundado en detrimento de los intereses locales”⁷³

Allí, como en otros pueblos las confrontaciones y las revueltas impedían las elecciones, en medio de las cuales la amenaza y la violencia terminaron por atemorizar a los candidatos y

⁷³ “Informe anual del gobernador de la provincia de Chinú”, En; *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 21 de julio de 1871

a la población. Esto impedía la conformación del concejo municipal como ocurrió en varias poblaciones de la región, algunas de las cuales se mostraron indiferentes hacia los gobiernos federales, con los cuales no se sentían representados sino más bien sujetos a sus imposiciones fiscales. Actitud que de cierta manera era una continuidad de lo ocurrido durante la colonia, cuando los pobladores asociaban gobierno con tributación.

En 1871, J.M. Bula, gobernador de la Provincia de Chinú, luego de visitar el distrito municipal de Ayapel, afirmaba que ese pueblo parecía secuestrado por la acción del gobierno del Estado. Situación de la cual responsabilizaba a su lejanía con respecto a Cartagena, lo que según él había generado en sus habitantes un “*carácter egoísta y fanático*” contra las autoridades del Estado de Bolívar, por lo cual los asuntos públicos eran mirados allí con “*glacial indiferencia, y el esfuerzo de uno que otro hombre ilustrado que ocupa su recinto se estrella ante la apática indolencia de sus habitantes*”⁷⁴

Lo que no contaba J.M. Bula era que el rechazo de esta población al gobierno federal era de vieja data y tenía sus orígenes en la persecución política a que fueron sometidos sus habitantes por su participación a favor del conservatismo durante la guerra civil de 1859, lo que llevó a que en varias oportunidades se les expropiaron tierras y ganado por parte de los dirigentes del liberalismo radical. Razón por la cual se generó en ellos un carácter desafiante contra el gobierno federal por lo que no acataban las dictadas por estos.

*“En Ayapel se lleva la hostilidad al gobierno hasta el punto que basta que un ciudadano llegue allí con el carácter de empleado público para que todas las puertas se le cierren; es tan difícil llevar a cabo las órdenes que provienen de cualquiera de los poderes públicos, que prefieren los sinsabores de un juicio de responsabilidad antes de cumplirlas. No hace muchos días que el Sr Alcalde del distrito de que me ocupo, volvió cerrado al Sr. Juez de la provincia un despacho en que se le comisionaba para llevar e efecto la restitución de unos terrenos manifestando en su nota que no se atrevía a verificar aquel acto de justicia. En Ayapel la autoridad es la befa, es escarnio de todos, sucediendo algunas veces que no solo se les haya irrespetado, sino hasta abofeteado y hecho ocultar [...]”*⁷⁵

⁷⁴ *Ibíd.*, p 4.

⁷⁵ Citado por FLOREZ, Roicer, *El uso privado de la autoridad pública en el Estado Soberano de Bolívar, 1863-1878*, Tesis para optar el título de Historiador, Universidad de Cartagena, Cartagena, 2007, p 151.

El distrito municipal de Ayapel no fue el único en asumir esta actitud frente a la autoridad estatal. En efecto, situaciones como estas fueron comunes en toda la costa a lo largo del periodo federal: “No es [...] en el distrito de Ayapel únicamente donde se presentan estos casos de carácter individual; ellos ocurren por donde quiera con más o menos persistencia”⁷⁶, comentaba en un informe el gobernador de la provincia, quien además se quejaba de que los casos de “desobediencia e infracción de la Constitución y las leyes eran una costumbre inveterada”⁷⁷ que era necesario combatir y desterrar ya que atentaban contra el buen desempeño de los gobiernos, por lo cual llamaba a la adopción de medidas para “castigarlos y prevenirles” a través de la aplicación de medios legítimos como el Código Penal y la “educación moral e intelectual a las masas”.

Las desobediencias locales minaban la autoridad de unos Estados federales de por sí ya vulnerables como los de la costa Caribe. Ellos tenían escasa presencia institucional y real en muchas poblaciones de la región, en algunas de las cuales imperaba la cultura del “arrochelamiento”, forjada durante el periodo colonial, a través de la cual los habitantes se resistían a las disposiciones de una autoridad a la cual se le asociaba con la imposición tributaria y a la obligación de vivir bajo su control. Situación que, durante el proceso de independencia y primeros años de la república, se agravó cuando algunos pueblos se rebelaron, no solo contra la corona española sino también contra el control ejercido por las ciudades y pueblos principales como centros urbanos dotados desde la colonia con fueros y derechos corporizados, libres para actuar y ejercer jurisdicción territorial sobre las provincias.⁷⁸

Las rebeldías locales muestran también que en la costa Caribe existía un marcado particularismo localista no sólo entre grandes ciudades, sino también entre las antiguas villas y poblados de origen colonial, que ya desde entonces, por muy míseros que fueran, aspiraban a un mínimo de autonomía que les permitiera contar con un espacio local sobre el cual gobernar y sacar provecho. Situación que contribuyó a la ingobernabilidad, la cual se

⁷⁶ “Informe anual del gobernador de la provincia de Chinú”, en *Diario de Bolívar*, Cartagena, 10 de julio de 1881. Citado por SOLANO, Sergio, Op.cit.,, p 313.

⁷⁷ *Ibíd.*

⁷⁸ CONDE, Jorge. Op.cit.,, p 226.

constituyó en un problema contra el cual chocaron los proyectos de modernidad que pretendieron desarrollarse en la región para el período estudiado.

Otro de los elementos que dificultó el buen desarrollo de la institucionalidad en los Estados de Bolívar y Magdalena, además de la indiferencia y la desobediencia de población local, fue la escasez de personal idóneo para ocupar los cargos públicos. En efecto, por razones que tenían que ver con su precariedad demográfica, alto grado de analfabetismo y pobreza, algunos distritos municipales no contaban con personal suficiente y capacitado para asumir los cargos del gobierno local. Circunstancia que dificultó el reclutamiento de individuos dispuestos a ocupar los cargos.

Esta situación atentaba directamente contra el funcionamiento de los Estado Soberanos ya que la articulación entre los distintos niveles del gobierno federal fue una tarea casi imposible de llevarse a cabo en una región, donde la llamada cadena de mando no fluiría con la eficacia y celeridad que requería el régimen federal impulsado desde el liberalismo radical. Razón por la cual muchos de sus proyectos se quedaron más en el plano de la retórica discursiva y escasamente transitaron hacia la compleja realidad.

La escasez de personal idóneo para los cargos públicos en el ámbito municipal y provincial hizo parte de las permanentes quejas de los gobernadores y presidentes de los Estados costeños, para quienes esta situación era *“intolerable para una sociedad que quiere alcanzar la modernidad”*. Sobre todo por que la misma tenía que ver con el analfabetismo. En efecto, por lo general, en las poblaciones con un número muy reducido de personas que sabía leer y escribir se presentaba la ausencia de personal apto para desempeñar cargos de alcalde, secretarios, concejales, tesoreros, jurados electorales y maestros de escuela, entre otros.

“La falta de personal competente es la norma”, aseveraba en un informe el gobernador de la Provincia de Cartagena, para quien la marcha de la administración de los pueblos en 1878 estaba en malas condiciones porque no contaban con personas que al *“dominar el arte de la lectura y la escritura”* fueran capaces de desempeñarse en los cargos. Se daba el

caso de que en algunos distritos una sola persona, por el hecho de saber leer y escribir, terminaba desempeñando por poder todas las oficinas, siendo al mismo tiempo Alcalde y Secretario, así como Juez, Presidente del Concejo y hasta encargado de las rentas públicas. En otros distritos como Santa Ana, solo se contaba con tres individuos que por saber leer y escribir se desempeñaban como Alcalde, tesorero municipal y presidente del Concejo, razón por la cual se llegó a considerar eliminar el municipio por “*no tener personal suficiente para el desempeño de sus empleos, ni otras condiciones, no merecen la categoría de distrito que hoy tiene*”⁷⁹

Francisco B. Revollo en su informe de 1874, describía lo siguiente:

*Poblaciones hay en esta Provincia que no reúnen las condiciones requeridas por el artículo 66 de la Constitución del Estado, que no tienen el número necesario de ciudadanos que sepan leer y escribir, en quienes [...] deban caer las elecciones o nombramientos para destinos públicos, y esto no obstante se les ve figurar como entidades distritoriales. En estas localidades no solo no existe el régimen municipal, sino que es sumamente difícil hacer sentir la acción del gobierno general”*⁸⁰

Este panorama de “*desgobierno y de desgreño en las oficinas y archivos*”⁸¹ era planteado año tras año en los informes oficiales. Esto nos da una idea de la debilidad institucionalidad de gran parte del territorio regional. La gestión de los gobiernos estatales era casi nula a no ser por el cobro de impuestos y contribuciones exigidos a una población por lo general analfabeta y resistente al cambio y a las reformas agenciados por los liberales radicales, quienes además debieron enfrentar la negativa de algunos ciudadanos que, a pesar de leer y escribir, se mostraban renuentes a ocupar cargos aduciendo para ello que estos les restaban tiempo en sus labores agrícolas o comerciales, las cuales garantizaban su sustento. Por lo general, el pago de los empleados públicos distritales, además de ser poco atractivo sufría constantes atrasos, ya que “*el tesoro de los distritos está en un estado de postración lamentable [por lo que] no hay rentas para atender medianamente el pago de*

⁷⁹ *Gaceta Oficial*, Cartagena, Agosto 13 de 1878. Citado por FLOREZ, Roicer, Op.cit., p 39.

⁸⁰ *Informe anual de la Provincia de Cartagena*, En *Gaceta de Bolívar*, 14 de agosto de 1874. Compilado en: SOLANO, Sergio. Op.cit., p 139.

⁸¹ *Informe anual de la Provincia de Cartagena*, En: *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 17 de septiembre de 1869. Compilado en: SOLANO, Sergio. Op.cit.,, p 113.

los sueldos de los empleados”⁸². Situación que era comunicada a través de memoriales por parte de los empleados, como en efecto ocurrió en el distrito de Tenerife, en el Estado Soberano del Magdalena, cuyos empleados afirmaban: “[...] *hace más de 11 meses que no se nos pagan nuestros servicios en la administración [...] estamos en la imposibilidad de llevar un pan a nuestras casas*”⁸³

3.4. El gobierno carece de los recursos más precisos para atender a las exigencias

La falta del pago oportuno a los empleados evidencia problemas de orden fiscal por parte de los Estados costeros, lo cual se constituyó en otra de las razones de la debilidad institucional de los entes territoriales de carácter federal. Situación que al parecer era mucho más patética en algunos de los distritos municipales donde los recaudos por impuestos eran muy escasos, debido no solo a la pobreza de un gran porcentaje de sus habitantes y al contrabando sino también a la costumbre de no pagar impuestos como ocurría en las Provincias de Sincelejo, Magangué y Mompo en el Estado de Bolívar, cuyos habitantes se mostraban en desacuerdo con los gravámenes de degüello de ganado, destilación de licores y sobre todo con el de renta, el cual según el gobernador de la Provincia, “*ha sido generalmente mal recibida, y sino me equivoco rechazada sino que hasta su título se hecho odioso, y esto es tan cierto, que la mayor parte de los calificados, elude de cualquier manera el pago del impuesto[...]*”⁸⁴. El pago de los recaudos era mayor en las ciudades portuarias de Cartagena y Barranquilla, que por su dinámica comercial había un sector de la sociedad con mayores recursos que les permitía cancelar el impuesto de renta directa. Sin embargo, esto no lo realizaban sin antes acudir a la triquiñuela y al fraude que les permitía cancelar mucho menos de lo que por disposición les correspondía. Para ellos se valían de empleados “*omisos en el cumplimiento de sus funciones*”⁸⁵, quienes estaban prestos para realizar los “*ajustes necesarios para su propio beneficio*”⁸⁶.

⁸² *Diario de Bolívar*, Cartagena, julio 28 de 1877, p 2. Citado por: FLORES, Roicer, Op.cit., p 124.

⁸³ *Correspondencia del Estado*, A.H.M., Caja 28, 1879, legajo 2.

⁸⁴ Citado por FLORES, Roicer, Op.cit., p 108.

⁸⁵ *Informe del Gobernador de la Provincia de Barranquilla*. En: *Diario de Bolívar*, agosto 25 de 1884. Compilado en: SOLANO, Sergio, Op.cit., p 128.

⁸⁶ *Correspondencia del Estado*, A.H.M., Caja 28, 1879, legajo 4.

A la crisis fiscal de los distritos contribuía también la centralización que en materia de impuestos habían asumido los Estados⁸⁷. Ello indudablemente contradecía los principios federales del régimen federal impuesto por los liberales radicales. Si bien es cierto que por un lado se fomentaba la autonomía política y administrativa de los entes municipales, por otro lado se les limitaba el acceso a recursos fiscales, ya que los poco que se recaudaba iba dirigido a las arcas de las tesorerías estatales, situación que generó resistencia por parte de localidades como Mompox cuyo concejo municipal, integrado en su mayoría por comerciantes, tomó la decisión de no acatar las disposiciones que en materia fiscal dictó el Estado de Bolívar en 1865, ya que las consideró perjudiciales no solo para el gremio de los pequeños comerciantes sino también para las débiles finanzas municipales que, según estos, no recibía mayor beneficio de tantos gravámenes a las rentas de los momposinos⁸⁸.

Al igual que Mompox, otras localidades de Bolívar y de Magdalena, desafiaron el poder estatal al momento de legislar en materia de impuestos por considerarlos contrarios a los intereses de la población. Sin embargo, detrás de estos hechos estaban los intereses particulares de algunos sectores de la sociedad: agricultores, ganaderos, artesanos y comerciantes renuentes al pago de contribuciones a favor del gobierno federal, para lo cual se escudaban en el discurso de la autonomía municipal. Esta oposición al pago de contribuciones también tuvo matices de orden partidistas. En diversas ocasiones los conservadores se negaban a pagar contribuciones fiscales con el propósito de entorpecer la marcha del gobierno liberal. De esta manera, para el caso del Estado de Bolívar, distritos municipales de estirpe conservadora como Corozal, Pinillos, Simiti y Ayapel se mostraban siempre renuentes al pago de recaudos a favor del Estado, lo cual según los funcionarios era consecuencia “[...] *de la falta de apoyo moral que aquí tienen las autoridades*”⁸⁹

La negativa al pago de los impuestos evidencia la debilidad de un Estado incapaz de hacer cumplir a los ciudadanos el pago de sus contribuciones, tan necesarias para el

⁸⁷ ALARCON MENESES, Luis, “Rentas y finanzas publicas en el Magdalena durante el régimen federal, 1857-1886”, En: *Revista Huellas*, Universidad del Norte, Barranquilla, 1995, No 45, pp-29.

⁸⁸ Al respecto véase: FLOREZ, Roicer, Op.cit., p 103.

⁸⁹ *Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar*, Cartagena, Mayo 12 de 1865, p. 2.

funcionamiento de la administración federal⁹⁰. El gobierno se sentía manoseado tal como lo afirmó en su momento el gobernador de la provincia de Barranquilla quien describió como “[...] *el comerciante conservador no quiere pagar impuestos porque a él poco le importa, pues entiende que los liberales gobiernistas son todos una partida de picaros ladrones, y los comerciantes liberales tampoco quieren pagar impuestos porque ellos son amigos del gobierno [...]*”⁹¹. Esta actitud desafiante es una muestra de la marcada politización de la sociedad y que de cierta manera también se convirtió en un factor que dificultó la consolidación de espacios de gobernabilidad en los Estados de la costa Caribe colombiana. Adicionalmente debieron enfrentarse a la pobreza fiscal que en gran medida limitó el tránsito de estos entes territoriales hacia su consolidación como entidades político administrativas de carácter federal, capaces de implementar las reformas y programas de modernización propuestos por el liberalismo radical.

Ciertamente, durante la existencia de los Estados del Magdalena y Bolívar, uno de los graves problemas que afrontaron sus gobernantes fue la precariedad económica allí reinante. En efecto. De las nueve secciones existentes en el país durante la época federal, el Magdalena fue donde la pobreza que caracterizó al país en el siglo XIX se hizo sentir con mayor énfasis, al punto que se convirtió en un factor que limitaría en varios órdenes la acción del Estado⁹². Por la precariedad de sus finanzas públicas, tuvo que ser subsidiado por el Estado central para cubrir los gastos de funcionamiento.

Precisamente, las finanzas públicas del Magdalena fueron un indicador que además de señalarnos la existencia de una crisis económica de carácter endémico, permitió identificar también el grado de pobreza o riqueza que caracterizaban al Estado, así como también sus niveles de decadencia o progreso en que se debatió a lo largo de su vida política. Tiempo durante el cual sus instituciones y su gobernabilidad se vieron seriamente comprometidas⁹³.

⁹⁰ CORREA, Juan Santiago, “Del Radicalismo a la Regeneración. La cuestión monetaria (1880-1903)”, En: *Revista de Economía Institucional*, vol. 11, n.º 21, 2009, pp. 161-178

⁹¹ *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, Agosto 27 de 1868, p 2.

⁹² DEAS, Malcolm, “Los problemas fiscales en Colombia durante el siglo XIX”. En: *Del poder y la gramática*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1993, p 63.

⁹³ Véase: ALARCON MENESES,

Al comparar los presupuestos de rentas de los nueve Estados Soberanos se halla que el Magdalena ocupaba el último lugar. En efecto, mientras el Estado más rico, Cundinamarca, en 1874, alcanzaba rentas por \$440.626, el Estado del Magdalena sólo obtuvo en ese mismo año \$99.062, lo cual significa que el primero tenía unos ingresos cuatro veces y medio más grandes sobre el más pobre, el Magdalena. Por su parte el Estado de Bolívar ocupó en ese mismo año el quinto lugar, con un ingreso de rentas por valor de \$201.800, pero con un déficit presupuestal del 31% ya que sus gastos ascendieron a \$294.228, tal como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro No 3⁹⁴
Presupuesto de Rentas y Gastos de los Estados 1873* 1874**

ESTADOS	RENTAS	GASTOS
Antioquía	396.563*	564.701**
Bolívar	201.800	294.228*
Boyacá	122.100	154.202**
Cauca	158.400*	312.115*
Cundinamarca	440.626**	419.165**
Magdalena	99.062**	99.486**
Panamá	318.000*	321.523**
Santander	235.957*	271.451**
Tolima	151.000*	123.561*

La situación de los Estados costeros, y en particular del Magdalena, llevó a sus gobernantes a un discurso en el cual prevalece la imagen de precariedad financiera e institucional. Eso puede colegirse del informe presentado a la Asamblea Legislativa por Telésforo Corrales quien, actuando en calidad de Secretario General del Estado, afirmó:

*“Desearía, ciudadanos diputados, poder informaros, que la situación del erario es halagüeña, pero tengo que decirlo lo contrario; es triste, desconsoladora. El gobierno carece de los recursos más precisos para atender a las exigencias reclamadas para el buen servicio público”*⁹⁵

El escenario en medio del cual se movían las finanzas del Estado en gran parte era el reflejo de los momentos difíciles por los cuales atravesaba allí la economía, al punto que, en uno de los informes de la presidencia del año 1869, se afirmaba que este territorio era:

⁹⁴ Tomado de: Deas, Malcolm. “Los problemas fiscales en Colombia durante el siglo XIX”. En *Del Poder y la Gramática*. Bogotá, Tercer Mundo, 1993. p. 82-83.

⁹⁵ *Informe del Secretario General Telésforo Corrales. Gaceta del Magdalena*, N^o 253. Septiembre 1872, p. 1.523.

“Un estado que por su posición topográfica es la portada de la república, y que por su altiva y variada vegetación podría figurar en la constelación colombiana a la par de sus más luminosas estrellas, presenta hoy, sin embargo, el aspecto de un ser raquítico y enfermizo. Su agricultura y su comercio languidecen diariamente, y hasta muchos de sus hijos emigran a otros estados.”⁹⁶

Por su parte, su vecino Bolívar, a pesar de contar con mayores recursos fiscales, el Presidente de la Asamblea Legislativa, Erasmo Rieux, al momento de tomarle posesión a Ramón Santodomingo Vila como Presidente del Estado, le advertía:

“Recibís el Estado con una deuda inmensa en proporción de sus recursos; sin rentas que puedan nivelarse con los gastos, sin haberse podido pagar a los preceptores lo que se les adeuda; perturbado en orden público, y teniendo que sostener por este motivo una fuerza triple de la que se tendría en tiempo de paz. Esta perspectiva es nada halagüeña por cierto, y se necesita mucho tino, económica, prudencia y fortuna para poder regularizar en todos sus ramos la administración del Estado”

A fines de la década del sesenta y comienzos de los años setenta es seguramente el período en que la crisis económica se hace más evidente y comienza a sentirse en mayor forma por los gobernantes de los Estados costeros. En ese momento, el *boom* portuario que había vivido la ciudad de Santa Marta, capital del Estado de Magdalena, termina como resultado especialmente de las dificultades de la navegación a través de los canales que unían al río Magdalena con la Ciénaga Grande y el Mar Caribe y por la puesta en servicio del ferrocarril de Sabanilla, que permitió una rápida comunicación entre el puerto fluvial de Barranquilla y el puerto marítimo situado en la ensenada de Sabanilla, circunstancia que le permitió a Barranquilla convertirse en el mayor centro urbano de la región en detrimento de Cartagena y Santa Marta⁹⁷.

Ante la insuficiencia de las rentas del Magdalena, su presidente Manuel Vengoechea se vio obligado a solicitar al congreso nacional una subvención para recuperar en parte las finanzas públicas que se habían visto afectadas por los sucesos acaecidos en 1867 y que

⁹⁶ *Circular de la Secretaria General, Gaceta Oficial, Santa Marta, N° 135. 28 de nov., 1869, p. 863.*

⁹⁷ CONDE, Jorge, “Barranquilla en los inicios del Modelo Liberal Decimonónico 1849-1870”. En: LLINAS, Juan Pablo, Historia General de Barranquilla-Sucesos, Barranquilla, Academia de la Historia de Barranquilla, 1997, p 51; Fabio, *Op.cit.*,, p 51.

llevaron al Magdalena a una confrontación armada con su vecino Bolívar. Así, en carta dirigida al presidente de la Unión, Vengoechea justificaba su petición de la siguiente manera:

*“El Magdalena carece actualmente de medios. Su gobierno combatido sin cesar ha tenido necesidad de gastar lo propio y lo ajeno para atender su propia conservación, y ha quedado arruinado y comprometido. Sacar al Estado de esta situación horrible, y fundar un orden de cosas que proteja todos los derechos y de seguridad a todos los intereses, es la labor a que se consagra con toda preferencia la actual administración. Para ello necesita que el gobierno federal, en protección a sus propios intereses y de los de aquellos Estados cuyas propiedades transitan por el territorio del Magdalena, contribuya por pocos años a pagar en parte los gastos de la administración, hasta que, consolidado el gobierno, restablecida la confianza y animado el comercio y la industria, el Estado se baste a si mismo para satisfacer sus necesidades”.*⁹⁸

Esta subvención por valor de \$ 25.000 fue concedida al Magdalena a través de la ley del 26 de febrero de 1868, y a pesar de que inicialmente se aprobó sólo por el término de cinco años, le siguió siendo entregada hasta finalizar el periodo de existencia del régimen federal. Esta subvención se constituyó a partir de entonces en la más importante renta del Estado y llegó a representar para el año de 1871 el 38% de los ingresos, lo que de hecho lo convirtió en dependiente del tesoro nacional, como lo afirmó José del Carmen Alarcón, quien aseguraba que:

*“El Estado no podía pensar en obra alguna que tuviera que sacar dinero. Vivía en la mayor pobreza y los gastos de la administración pública se hacían en lo más preciso con los veinticinco mil pesos anuales que daba la nación.”*⁹⁹

Este tipo de auxilios concedidos por la nación a los gobiernos del Magdalena y Panamá originó la oposición por parte de algunos liberales de la época como el economista Aníbal Galindo, para quien los auxilios para obras de carácter municipal, por necesarios que fueran para las localidades, no tenían razón de ser en un sistema federal como el de

⁹⁸ “Carta de Manuel Vengoechea al presidente de la Unión”. En: *Gaceta Oficial*, No 31, 4 de Febrero, 1868, p 28.

⁹⁹ ALARCÓN, José del Carmen. *Compendio de la Historia del Magdalena*. Bogotá, Ed. El Voto Nacional, 1965. p. 258

Colombia, ante lo cual reiteraba que si estas localidades no *“pueden existir sino como centros de vida burocrática, para multiplicar por nueve los gastos de la administración pública, para complicar, hasta hacer casi imposible la vida civil de los ciudadanos, y para acrecer los peligros y dificultades de la marcha política de la nación, entonces la federación carecería de razón de ser entre nosotros”*¹⁰⁰.

A pesar de las críticas, el Magdalena continuaría recibiendo el auxilio nacional, sin el cual muy difícilmente hubiese podido cubrir los gastos de la administración. Es de anotar que este ingreso fue el de mayor valor porcentual de todos los que recibió el Estado y el mismo se destinó para subvencionar los gastos de la instrucción pública, obras públicas y justicia¹⁰¹.

A pesar de la subvención nacional recibida por el Magdalena y de los nuevos impuestos establecidos, la situación fiscal del Estado no mejoró sustancialmente. Por esto, José María Campo Serrano en 1872, siendo presidente, llamó la atención sobre las razones que él consideraba como las causas de esta pobreza:

*“La circunstancia de estar nuestra escasa población esparcida en una gran extensión de territorio, la falta de buenas vías de comunicación, la ignorancia en que se hallan sumidas las masas populares, la indiferencia con que se mira la cosa pública por las personas más llamadas por su posición a prestar una eficaz cooperación al gobierno, las luchas de los partidos y los odios y la desmoralización que ellos engendran, la escasez de personal competente para desempeñar funciones públicas en la mayor parte de las poblaciones, nuestra posición sobre el río Magdalena que sirve de línea divisora del Estado de Bolívar y que en una extensión de más de dos leguas, casi desiertas, da fácil acceso al contrabando; todos estos obstáculos tiene que vencer el interés fiscal, y dificultan el establecimiento de un sistema rentístico que de resultados satisfactorios.”*¹⁰²

Esta descripción de la debilidad fiscal de uno de los Estados de la costa Caribe, de cierta manera constituye en una radiografía de la situación social de la región durante el periodo

¹⁰⁰ GALINDO, Aníbal. “Nuestra situación fiscal (1884)”. En: RODRÍGUEZ, Oscar (compilador). *“Estado y economía en la constitución de 1886”*. Contraloría General de la República, 1986. p. 212.

¹⁰¹ ALARCON, Luis. *Op.cit.*, p. 27.

¹⁰² *Informe del Presidente del Estado*, José María Campo Serrano. *Gaceta del Magdalena*, N° 252. sept. 2, 1872, p. 1514

federal. Como se ha podido ver en este capítulo se caracterizó, además de las dificultades de orden económico, por la dispersión poblacional, la politización, los conflictos partidistas, la violencia, las guerras civiles, los ensayos e improvisaciones constitucionales, analfabetismo de la población, ausencia de personal idóneo para ocupar cargos públicos, todo lo cual contribuía al imperio de la ingobernabilidad.

Lo aquí analizado permite concluir que históricamente los Estados de Magdalena y Bolívar chocaron con diversos obstáculos que con el tiempo les dificultaron alcanzar la capacidad formal y mucho menos real para ejercer plenamente la institucionalidad como Estados federales. En tal sentido, las vicisitudes que debieron afrontar condujeron a que el desarrollo de proyectos de modernización como el de la educación tuviera que recorrer un sinuoso camino para poder alcanzar algunos de los objetivos propuestos por el liberalismo radical, lo cual iba de la mano con la formación de la ciudadanía y la nación, tal como lo veremos en los siguientes capítulos.

TERCERA PARTE:

INSTRUCCIÓN PÚBLICA, ACTORES ESCOLARES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

CAPITULO V

LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL CARIBE COLOMBIANO DURANTE EL PERIODO FEDERAL

1. Características de la Instrucción Pública en la región

El régimen federal, representado por los liberales radicales, constituyó uno de los más interesantes momentos del intrincado proceso de institucionalización de la instrucción pública en la Colombia decimonónica. Lapso de tiempo durante el cual, a pesar de la inestabilidad política, de los problemas de gobernabilidad y la carencia de recursos económicos a los que nos referimos anteriormente, se logró avanzar en la ardua tarea que significó educar en el siglo XIX a un país en proceso de construcción. Muestra de ello lo constituyeron la apertura de nuevas escuelas públicas, el interés por la formación de maestros, el incremento del presupuesto educativo, la ampliación de la cobertura escolar y la aplicación de nuevos planes de estudio, así como la aprobación de una legislación escolar que, además de fortalecer el sistema educativo, apuntó a la laicización de la escuela. Logros o ensayos que de cierta manera contribuyeron a moldear la identidad de la instrucción pública de este complejo período de la historia nacional.

En este capítulo intentaremos identificar y analizar las principales características de la educación pública en el Caribe colombiano durante el periodo federal, la cual estuvo estrechamente ligada con los procesos de orden social, cultural, político y económico vividos por los Estados federales de Bolívar y Magdalena.

Para conocer la instrucción pública en la región es necesario efectuar un recorrido por las principales características de la enseñanza agenciada desde el Estado. Ello presenta un panorama de las condiciones generales bajo las cuales operó la educación en esta región del país. Los principales elementos que nos acercan a la caracterización de la enseñanza para el período analizado tienen que ver con el imaginario educativo, la cobertura escolar, la inversión presupuestal en educación y la organización escolar. Por ello, este capítulo,

luego de abordar el discurso apologético que a favor de la educación circuló en la región durante la época estudiada, se ocupa de los llamados aspectos cuantitativos, ya que las cifras nos ofrecen una visión aproximada del número de escuelas y de la población educativa, la que alcanzó un relativo incremento resultado de la inversión presupuestal y de la nueva organización educativa establecida por la reforma de 1870.

1.1. Combates por la educación: el discurso instruccionalista en los Estados costños

Durante la segunda mitad del siglo XIX, en los Estados de Bolívar y Magdalena, al igual que en el conjunto del país federal, las ideas sobre educación y sus fines continuaron siendo objeto de constantes reflexiones por parte de los diferentes actores de la vida social y política. Estas reflexiones en torno a la educación y en especial sobre su carácter público, pretendieron hacerle apología al papel que debía cumplir para alcanzar los fines de la modernidad política. Es decir, se le consideraba un medio eficaz para la formación del ciudadano requerido por el nuevo régimen republicano. Así mismo, el discurso educativo de la época, caracterizado por su dualidad, buscó, por un lado, generar opiniones favorables sobre el papel que esta debía jugar en el “*combate contra la ignorancia en que estaba sumida la población*” y, por otro, defender el rol moralizador y de control social de la educación.

Durante el régimen federal, en la costa se dieron diversas manifestaciones sobre las concepciones de los actores sociales vinculados al orden político, eclesiástico, educativo y gubernativo. Sus formas de concebir la educación constituyeron una retórica instruccionalista que, a pesar de los problemas de la época, logró filtrar algunos sectores de la compleja realidad educativa regional, al punto de estructurar algunas prácticas en torno a los mecanismos y métodos utilizados en la difícil tarea de educar en una sociedad, que dada su extracción rural, se mostraba apática para enviar a sus hijos a la escuela.

Las ideas planteadas en el discurso instruccionalista, además de proceder de diversos sectores, tuvieron también distinto grados de elaboración. Es decir, algunas concepciones fueron más confeccionadas mientras que otras resultaron ser menos trabajadas desde el punto de vista conceptual. Esto dificultó su institucionalización o su aplicación en los

espacios escolares. Independientemente de su grado de elaboración y de sus alcances en la práctica educativa de la región, estas ideas resultan de utilidad para entender las representaciones sociales que para la época se dieron en torno a la educación en el escenario regional. A lo largo del desarrollo histórico del régimen federal, la educación fue objeto de representaciones de distinto orden relacionados directamente con los intereses o códigos culturales de sus portadores y con circunstancias o realidades del periodo federal.¹

En efecto, la educación, asumida como instrumento para la formación ciudadana o para la moralización del pueblo, estuvo presente en el discurso de los actores políticos y sociales del XIX. La retórica sobre la educación, publicada principalmente en la prensa instruccionalista y en una amplia gama de ensayos y escritos que circularon durante la segunda mitad del siglo XIX, constituye una fuente de información para acercarse a las representaciones que durante el periodo se dieron sobre este tópico. En tal sentido, consideramos que la tematización o la presencia del discurso sobre la educación constituyen una muestra de las representaciones erigidas sobre esta, así como también fueron elementos que también contribuyeron a la construcción de imaginarios locales y regionales sobre la educación, la nación y la ciudadanía. En cierta forma, el discurso educativo fue un reflejo del discurso sobre la nación, conformando así un conjunto entre: modernidad, Estado-nación, ciudadanía y escuela².

La relación entre escuela y ciudadanía como elementos fundamentales para alcanzar la ansiada modernidad es una de las características que identifican la retórica educativa en los Estados costeños; discursos en los cuales se insistía en que

“La instrucción de las masas debe ser hoy el tema principal de la escuela radical. Muy poco valen los derechos del ciudadano si este no sabe hacer uso de ellos; y es menester que nos repitamos cada día, cada momento, para no olvidarlo; sin ilustración en las masas o si se quiere sin que la

¹ Véase: ALARCON MENESES, Luis. “La educación en el Estado Soberano del Magdalena. Entre el discurso y la realidad”. En: *Historia Caribe*, Barranquilla, No 4, 1999, pp 25-36.

² Al respecto véase: GRATEROL VILLEGAS, Aura y DELGADO DE COLMENARES, Flor, “La ciudadanía en el discurso constitucional y escolar venezolano”, En: *EDUCERE*, N° 43 Octubre - Diciembre, 2008, pp. 715 - 718

mayoría de los ciudadanos sepan leer y escribir al menos, el derecho al sufragio universal es tan solo una ficción y una mentira”.³

En las palabras de Francisco Verbel, gobernador de la Provincia de Sincelejo, está presente la relación directa entre la educación como medio para alcanzar la ciudadanía y el ejercicio del sufragio como la máxima expresión de soberanía individual. Aunque en la costa no estuvo asociado al alfabetismo, siempre se consideró como un ideal saber leer y escribir para poder ejercer de mejor manera el derecho al voto. Es decir, se consideraba como primordial haberse iniciado por los caminos de la ilustración, cuyo primer paso consistía en ingresar a la escuela, considerada como el templo del progreso. Por esta razón, el liberal radical Luis A Robles, secretario de Instrucción Pública del Estado del Magdalena, instaba a que “[...] nadie, por atrasado que se encuentre, ignora que es en las escuelas donde se desarrollan las más nobles facultades del individuo, poniéndole en aptitud de valerse a sí mismo, y servir a sus compatriotas en todas las situaciones de la vida”.⁴

Sobre el tema también se habían pronunciado años antes los liberales radicales del Estado de Bolívar, para quienes la instrucción pública, además de ser una garantía constitucional, era también el primer elemento de la sociedad moderna, Estos liberales consideraban que “*Cuando todas las masas del pueblo posean este bien precioso y sublime, habrá verdadero República, porque cada ciudadano estará a la altura merecida y conocerá sus deberes, y reclamará sus derechos*”⁵. Luego de lo cual afirmaban “[...] veréis que los jóvenes que están ahora bebiendo el néctar del saber humano, serán más tarde obreros útiles de la Patria, defensores acérrimos de la Libertad, escudos incorruptibles de la República”⁶.

En este discurso de carácter político se plantea una relación directa entre la instrucción pública con los proyectos de nación y de ciudadanía para los cuales la educación es un

³ «Informe del Gobernador de la provincia de Sincelejo», En: *Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar*, abril 17 de 1864.

⁴ «Informe del Director de la Instrucción pública en el Estado del Magdalena», Dirección de la Instrucción Pública – Santamarta, 12 de febrero de 1873. A.H.M. Caja No. 16, legajo 2.

⁵ «Discurso del Presidente de la Asamblea Legislativa del Estado de Bolívar», Octubre 1 de 1867. A.H.C. Libro 39.

⁶ *Ibid.*

símbolo y un medio para alcanzar su realización. En su discursividad, los actores del liberalismo radical muestran la escuela como el camino más seguro y efectivo para alcanzar el progreso y la modernidad. En ellos aflora la confianza en la instrucción para modelar al ciudadano y homogeneizar a la población bajo los cánones y valores propios de las culturas civilizadas. Es decir, los discursos están impregnados del imaginario civilización/barbarie, en el cual la escuela se presenta como el puente que se tiende para salir del atraso y coadyuvar a la construcción de la república y de quienes estarían dispuestos a defenderla: los ciudadanos.

Por consiguiente, la creación de escuelas constituyó para los liberales radicales una de las acciones más directas que debieron afrontar los Estados federales para fomentar la educación en su territorio para la conquista del progreso y de la civilización. Resulta común encontrarse en la documentación de la época con memoriales y solicitudes, decretos, informes, en los cuales se solicita la creación de escuelas o se da cuenta de la apertura de nuevos espacios escolares. En uno de estos informes provinciales se insiste en que

“Necesitamos llevar con éxito la instrucción a la conciencia de las últimas clases sociales, porque es ella la que forma esas grandes aspiraciones que llevan al hombre al camino del trabajo; que desarrollan las investigaciones que engendran los grandes inventos; es ella también la que forma esa moral política, que para mejores días necesita la República de Colombia. Así, pues hay que ayudar a la juventud, porque cada generación que nace es una nueva luz que se inicia para el progreso de la Humanidad”⁷

La idea de progreso está asociada a la de sociedad civilizada, espacio en el cual debió actuar el ciudadano formado en la escuela, la cual, además de ser la encargada de sacar a los pueblos de las lóbreguez y del salvajismo para conducirlos hacia la ilustración y la prosperidad, también intentó homogeneizar al individuo dentro de los nuevos códigos culturales exigidos por el sistema republicano.

⁷ «Informe del Gobernador de la Provincia de Barranquilla, 1878», Compilado en: SOLANO, Sergio. *Informes de las Gobernadores de las Provincias de Barranquilla y Sabanalarga, 1861-1884*, p. 98. Versión Digital.

En consecuencia, la escuela pública se convirtió en tema central de la agenda del liberalismo radical, a pesar de que en un principio habían sido partidarios de la educación privada. Razón por la cual, al momento de expedir los decretos de creación de escuelas declaraban “*que la instrucción primaria es uno de los asuntos de la administración pública y la base de la civilización y progreso de los pueblos*”.⁸

En ese mismo sentido se expresó en 1880 el gobernador de la Provincia de Sincelajo: “*La instrucción popular es el cimiento en que están fundadas las naciones cultas, civilizadas y progresistas del mundo: la instrucción popular es el sueño dorado de nuestros publicistas y el tema favorito de nuestros gobiernos*”⁹

Como se observa, la retórica instruccionalista se utilizó como un mecanismo de divulgación, de legitimación y fomento de la instrucción pública. Al mismo tiempo, esta discursividad¹⁰ contribuyó a la creación de un imaginario social que consideraba a la escuela como el medio más eficaz para “*domesticar la barbarie*”. Discurso, que como se aprecia más adelante, caracterizó a gran parte de la dirigencia política de los Estados de Bolívar y Magdalena para quienes existía una relación muy estrecha entre educación y progreso, idea que tuvo continuidad durante el período analizado¹¹, y en el cual se insistía mucho en:

*“Promover el desarrollo intelectual de nuestras masa populares, que se hallan casi en el estado inicial, es el servicio más positivo que puede hacerse a la república: La ignorancia es el enemigo más poderoso de ella, y es forzoso combatirlo con ánimo resuelto y decidido.”*¹²

Ese imaginario social llevó incluso a que al momento de crearse escuelas se les denominara con apelativos como «*Aurora del Progreso*». Esto muestra la idea que en el

⁸ «Decreto Número 19 del 26 de abril de 1868. Por el cual se establecen escuelas primarias», A.H.M. Caja 13, abril 26 de 1868.

⁹ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelajo, 1880». A.H.C

¹⁰ Al respecto de este concepto véase: JOFRÉ, José Luis, “Teoría de la discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos”, En: *Fundamentos en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis – Argentina, Año VIII – Número I (16/2007) pp. 199/222

¹¹ RAUSCH, Jane. *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1993, pp. 83-114.

¹² *La Unión Liberal*. Santa Marta, 16 de junio de 1870. pp. 93-94.

Estado tenían algunos dirigentes en torno a la educación, concebida como la impulsora o la encargada de generar el florecimiento de la sociedad. A ella se le atribuye la facultad de conducir a la sociedad, atrasada y tradicional, hacia el camino del progreso y de las libertades. Elementos inherentes a la nueva condición republicana de la nación, que requería formar ciudadanos que, además de legitimar su existencia, fueran capaces de asumir su defensa.

Adicionalmente, la educación era concebida en los Estados costeños, al igual que en el conjunto del país, como un elemento fundamental para resolver los permanentes enfrentamientos políticos que llevaban a los actores del escenario político a zanjar sus conflictos por la vía de las armas. Por lo general estos conflictos desembocaban en revueltas locales y, en el peor de los casos, en una de las tantas guerras civiles que azotaron la región y el país a lo largo del siglo XIX. Por ello se insistía que a través de la instrucción pública se posibilitaba separar la luz de las tinieblas que significaban las guerras. Era común entonces encontrarse con discursos en donde se reiteraba la necesidad de

“Preparar, pues, el pan de la inteligencia a las nuevas generaciones, es afianzar el reinado de la paz y de la justicia y consolidar los eternos principios de la moral; porque la instrucción pública es el iris de paz que mata las revelaciones, y el sol que todos ilumina y calienta con sus radiantes y benéficos rayos, que al mismo tiempo se convierten la semilla del bien que fecundiza los corazones.”¹³

Escritos como el anterior eran publicados permanentemente en la prensa regional. En efecto, en medio de las difíciles circunstancias de orden social, político y financiero que vivían los Estados del Magdalena y Bolívar, el tema de la educación era motivo de inquietud. Razón por lo cual fue permanentemente reivindicada por parte de los principales actores políticos y sociales del liberalismo radical, quienes veían en ella un factor de gran importancia y uno de los primeros pasos que había que darse para alcanzar el anhelado desarrollo de una de las regiones caracterizada por grandes penurias económicas que la hacían una de las más atrasadas del país¹⁴.

¹³ *El Correo de Santa Marta*. Santa Marta, 5 de mayo de 1878, p 53.

¹⁴ MELO, Jorge Orlando. “Las vicisitudes del modelo liberal (1850-1899)”. En: OCAMPO, José Antonio. *Historia económica de Colombia*. Bogotá, Siglo XXI, 1987, p.127 y s.s.

Como ya señalamos antes, algunos de estos actores políticos fueron portadores de un discurso republicano y moderno con el cual se mostraba la necesidad de educar al pueblo para ponerlo a tono con el mundo civilizado. En este discurso, las ideas liberales ocupaban un importante lugar, y se convirtieron en ciertos casos, en la representación de lo moderno e innovador en una sociedad en la que lo tradicional tenía un peso significativo. Fardo del cual incluso algunos liberales no pudieron desprenderse como lo dejaron entrever a parte de la retórica instrucionista en la cual colocaron en el mismo plano el papel libertario de la educación, así como su función moralizadora y controladora de la sociedad. Para ellos, la instrucción pública, al mismo tiempo que jugaba un papel imprescindible para que el individuo alcanzara su libertad y ciudadanía, también la concebían de gran utilidad para el “*buen orden, los goces y las comodidades de la vida domestica*”, así como también reconocían su “*importancia para el desarrollo moral y progreso intelectual de la sociedad [...]*”¹⁵

Evidentemente este discurso sobre la educación, con un carácter fundamentalmente político, contiene dos tipos de categorías, por un lado, el anhelo de las libertades ciudadanas y por el otro, el anhelo del bienestar moral y social al cual la educación debía conducir a la sociedad. Con este discurso los actores políticos pretendieron crear las condiciones favorables para la creación y desarrollo de la escuela pública como espacio para la formación de ciudadanos como individuos libres e iguales ante la nueva sociedad republicana.

Estos discursos, en los cuales está presente la intención de legitimar la instrucción pública, cumplieron además un rol propagandístico en la sociedad regional. En efecto, el discurso en torno a la escuela y la educación por parte de los funcionarios del gobierno federal, y del cual también hicieron parte otros actores del escenario social como maestros y padres de familia, buscó mostrar las bondades de la instrucción pública y generar una opinión¹⁶ favorable para avanzar en la consolidación del sistema educativo y ampliar el cubrimiento

¹⁵ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelajo, 1870», A.H.C.

¹⁶ HABERMAN, J. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona, MassMedia, p 261; GUERRA, François-Xavier, LEMPERIERE, Annick, et.al, *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos VIII-XIX*. México, FCE, pp 8-11.

del mismo en el ámbito geográfico y social de la región. En tal sentido, el discurso político a favor de la educación presentó un carácter incluyente e igualitario en lo social, al mismo tiempo que buscó homogenizar a la población dentro de los códigos culturales republicanos. Por esta razón, esas formas discursivas señalan a la escuela como el espacio responsable de formar el ciudadano y de velar por su compromiso patriótico en el cual las ceremonias cívicas jugaron un papel importante.

Dado el carácter propagandístico¹⁷ del discurso a favor de la educación, la prensa jugaría un rol de primer orden. A través de ella se hizo llegar a la población de los Estados la retórica instruccionalista con el ánimo de crear una opinión favorable de las propuestas políticas liberales. En los periódicos liberales, el tema de la educación ocupó un lugar principal, ya que estos eran partidarios de que sólo contando con una mayor alfabetización se podría alcanzar el desarrollo y la modernización de la sociedad: “*un pueblo que conoce las letras avanza firme hacia la conquista de la civilización.*”¹⁸

En algunos de sus títulos la prensa oficial y la privada aparece permanentemente el discurso a favor de la educación, continuándose así con la tendencia, inaugurada durante el proceso de independencia, de ser esta un instrumento fundamental en la llamada pedagogía política.¹⁹ A través de los periódicos y semanarios de la época se logró avanzar en la transformación de las mentalidades de algunos de sus lectores. Los periódicos, conjuntamente con las nuevas formas de sociabilidad, tales como logias masónicas, tertulias y sociedades democráticas, se convertirían en vehículos de transmisión y aprendizaje de la ideología moderna representada en el discurso republicano, en el cuál se reivindicaba la educación como el principio básico para lograr una plena libertad.

El discurso propagandístico²⁰ de los liberales radicales sobre la educación estuvo caracterizado por la presencia de algunas de sus más importantes convicciones políticas, una de ellas consideraba que el sistema republicano y democrático, para ser exitoso,

¹⁷ HABERMAN, J. Op.cit., p 172.

¹⁸ *El Institutor*, Santa Marta, Marzo 25 de 1872, p 3.

¹⁹ GUERRA, François. Op.cit., p. 232.

²⁰ Sobre el papel del discurso propagandístico en la publicidad política véase: LAMPERIERE, Annik, “República y publicidad a fines del antiguo régimen (Nueva España)”, En: GUERRA, François-Xavier, LEMPERIERE, Annick, et.al, Op.tit., pp 54-79.

requería de una ciudadanía ilustrada que lo defendiera. Esto solo sería posible si se contaba con una población que por lo menos supiera leer y escribir. Por otro lado, consideraban que la Iglesia, por ser una institución reaccionaria, no debía dirigir la educación popular, la cual debía ser un deber y un derecho del Estado y por medio de la cual éste expresaba su soberanía.²¹

En este proceso propagandístico la prensa regional jugó un importante papel en la difusión del discurso en favor de la educación. Al revisar algunos de los periódicos que allí circularon, tales como la *Gaceta Mercantil*, *El Pueblo*, *La Reforma*, *El Institutor*, *El Artesano*, *El Faro*, *La República*, *El Diario Oficial* y la *Gaceta* apreciamos cómo dentro de la diversidad de artículos el tema de la educación ocupa un lugar importante.

En estas publicaciones se revelaban las bondades de la educación y se informaba sobre los avances y dificultades que ésta tenía en el Estado. Desde sus primeros números, *El Institutor*, periódico fundado en 1872 y dirigido por uno de los principales impulsores de la educación en el Magdalena, el líder radical Luis Antonio Robles, se convirtió en el principal difusor del discurso educativo este Estado. En uno de sus primeros artículos, su director afirmaba:

*“Quién puede negar que el hombre instruido da más garantías de moralidad, es mejor productor, mejor ciudadano y bajo todos los aspectos mucho más útil que el ignorante?”*²²

Otro ejemplo de la publicación en la prensa, de discursos que muestran una preocupación en favor de la educación, lo constituyen los informes que los presidentes de los Estados rendían a la Asamblea Legislativa, junto con las intervenciones de algunos diputados pertenecientes al liberalismo radical. En éstos, publicados no sólo en la prensa local sino también en folletos y hojas volantes permanentemente se ponderaban las virtudes que se podían alcanzar, si se ampliaba la cobertura escolar.

²¹ JARAMILLO URIBE, Jaime. “El proceso de la educación en la República (1830-1886)”, En: *Nueva Historia de Colombia*, Vol. II, Bogotá, Colcultura, pp 229 y 230.

²² *El Institutor*. Santa Marta 15 de septiembre de 1972. No. 3, p. 2.

Muestra de este reconocimiento que se le daba a la educación por parte de algunos sectores de la dirigencia política de los Estados lo constituyen las palabras pronunciadas por el liberal Manuel Vengoechea, quién en calidad de Presidente del Estado del Magdalena en 1868 afirmaba:

*"La historia nos enseña que los pueblos que gozan de más libertad son aquellos donde la instrucción se halla más difundida, porque la ignorancia es uno de los más fuertes elementos del despotismo. Por lo tanto si queremos que se consoliden nuestras bellas instituciones y que la libertad sea efectiva, debemos hacer toda clase de esfuerzos para regenerar nuestros pueblos, manteniendo escuelas bien servidas"*²³

Un diputado en las sesiones de la Asamblea del Magdalena en 1869 al referirse al mismo tema afirmaba:

*"...ningún país puede llamarse civilizado si la generalidad de sus habitantes no saben siquiera leer y escribir. A la altura que ha llegado la civilización, los pueblos cuyos gobiernos no satisfacen esta apremiante exigencia de la época se quedan retrasados en la marcha del progreso indefinido que sigue al mundo"*²⁴.

El análisis preliminar de este discurso muestra cómo en estas palabras está presente el reconocimiento de ciertos dirigentes políticos del valor de la educación como práctica generador de sociedades civilizadas y modernas, constituidas por individuos que al saber leer y escribir se convierten en ciudadanos capaces de defenderla y garantizar su desarrollo.

Los discursos dejan entrever cómo la educación también era considerada como un proceso de transmisión cultural²⁵ en la medida que esta contribuía a movilizar al pueblo. Es decir, a orientar su conducta hacia un estipulado fin político. En el periodo federal, tanto liberales como conservadores eran conscientes de la capacidad de la educación para influir en los individuos, para influir, sobre todo, políticamente.

²³ «Informe del Presidente del Estado Manuel Vengoechea», 1 de septiembre de 1868. Documento impreso, p. 7. AHM. caja N° 5.

²⁴ «Discurso del Presidente de la Asamblea», *Gaceta Oficial* No. 129 de octubre 24 de 1869, Santa Marta p. 818

²⁵ CARLI, Sandra, "Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes", En: http://www.iigg.fsoc.uba.ar/carli/Carli_Comunicacion,educacion%20y%20cultura.pdf f, (Consultado Enero 17 de 2009).

Los liberales radicales asumieron una actitud propagandista. En este grupo, para el caso del Magdalena, se encontraban Juan Bautista Abello, Luis Antonio Robles, Pedro Lara, Manuel Abello, Juan Vengoechea y Francisco Capella, a quienes se les puede considerar como los representantes de los *instruccionistas* en esta sección del país y quienes desarrollaron una propaganda política en favor de la educación, para lo cual utilizaron, como ya hemos anotado, la imprenta la cual por su naturaleza estaba destinada, tal como la afirma F.X. Guerra, a “excitar, sostener y guiar la opinión pública”²⁶ en la sociedad regional.

El proyecto de los *instruccionistas* se desarrollo a través de múltiples formas. Una de ellas, y tal vez la de mayor significación, es el discurso sobre la importancia de la educación. En él se ponderó su utilidad en el proceso modernizador de la sociedad. Inicialmente este discurso se caracterizó por reivindicar la educación como un paso fundamental para lograr la libertad, la derrota del despotismo y para consolidar las instituciones republicanas federales²⁷. Luego se pasó a una serie de críticas contra la forma como se desarrollaba hasta ese momento la instrucción, especialmente la de carácter privada,²⁸ insistiendo tal discurso en la necesidad de brindarle a la mujer una educación que desarrollará sus facultades intelectuales²⁹. También se abordaron algunas consideraciones de carácter pedagógico y sobre las prácticas educativas consideradas como ideales para ser aplicadas en los Estados costeños.³⁰

También la preocupación por la educación estuvo presente en el discurso político que caracterizó el período federal. Tal como lo anota la historiadora Jane Rausch: “[...] *los colombianos de todas las tendencias políticas publicaban cientos de artículos periodísticos exaltando la necesidad de una ilustración masiva. Con pocas excepciones, estaban de acuerdo en que las escuelas eran la clave para unificar la nación, lograr el progreso material y civilizar al pueblo.*”³¹

²⁶ GUERRA, Op.cit., p 234.

²⁷ *Gaceta del Estado del Magdalena*. Santa Marta 24 de Octubre de 1969. No.129. P. 818.

²⁸ *El Institutor*, Santa Marta, No. 3

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ *El Institutor* No. 6.

³¹ RAUSCH, Jane. Ob.cit.,p 83.

De lo afirmado por Rausch hay múltiples ejemplos en la prensa, en la cual constantemente aparecen diferentes comentarios de distinto tipo. En uno de ellos, el Director de Instrucción Pública del Magdalena, Luis Antonio Robles, al insistir en la preferencia que la educación estatal debía tener sobre la privada³², afirmaba:

*“Quién ignora que la mayor parte de las escuelas privadas que existen en el Estado no son sino simulacros de establecimientos de instrucción en que el director o la directora, que lo son a la fuerza de la necesidad, regularmente destituidos de la vocación y los conocimientos necesarios, se dedican a tareas apenas ajenas del profesorado o bostezar abrumados de pereza, mientras los niños se entregan a travesuras propias de su edad”.*³³

Lo planteado por Luis A. Robles reafirma lo antes dicho. En efecto, en los Estados costeños existía un sector de los actores políticos que reconocía la necesidad de que el Estado asumiera la responsabilidad sobre la instrucción, manifestando de paso las bondades, según ellos, de la educación pública en comparación con la privada. Los instrucionistas reconocieron en la educación una de las formas a través de la cual el Estado debía cumplir con su obligación de velar por lo público. Para ello afirmaban que debía estar por encima de los intereses particulares a los que insistían no se les puede delegar una responsabilidad como la de formar *“al hombre y al ciudadano que requiere la república”*.³⁴

La actitud asumida por los liberales radicales deja entrever cómo estos eran portadores de una concepción de la educación como un instrumento con el cual lo público adquiriría una dimensión social que de hecho influía y marcaba a los individuos que la integraban. Por lo tanto, eran partidarios de que el Estado asumiera y orientara la instrucción pública, lo

³² Los radicales colombianos a pesar de que eran partidarios de la libertad de educación y la poca intervención que sobre esta debía tener el Estado, ante la realidad y la negativa de la población a enviar a sus hijos a las escuelas debieron tomar una serie de medidas conducentes a instaurar un sistema educativo estatal, principalmente a nivel primario; para tal efecto hicieron aprobar la Reforma educativa de 1870.

³³ *El Institutor...* No. 3.

³⁴ Sobre la forma como se va construyendo la idea de lo público y lo privado en el siglo XIX resulta sugestivo, como ejemplo, el trabajo de SORIANO DE GARCIA PELAYO, Graciela. “Aproximación histórica a lo público y lo privado, a otras nociones afines y a sus mutuas relaciones, desde una perspectiva pluridimensional”. En: NJAIM, Humberto y SORIANO DE GARCIA PELAYO, Graciela. *Lo público y lo privado. Redefinición de los ámbitos del estado y de la sociedad*. Tomo 1. Caracas, FMGP. 1996. pp. 27-62

que de hecho incluía la supervisión e inspección de las escuelas privadas, de las cuales el mismo Luis A. Robles no era partidario. Tal circunstancia nos muestra cómo al interior de los radicales existían voces contrarias a los principios de la libre iniciativa propuesta por los liberales de mediados de siglo.

Para L. A. Robles, el Estado no podía delegar en particulares la responsabilidad de educar al pueblo, pues los ciudadanos -según él- se formaban en las escuelas servidas por el Estado, con los más firmes deseos de hacer de los niños ciudadanos de bien, conocedores de sus derechos y defensores de la patria.

Sin embargo, y por distintas razones, como la pobreza fiscal, la mentalidad tradicional de la población, los conflictos políticos y las guerras civiles, las acciones emprendidas a favor de la educación pública en los Estados costeños chocaron contra una compleja realidad que impidió que el discurso de la educación lograra hacerse realidad³⁵ en todos los sus aspectos, tal como lo mostraremos en las páginas siguientes.

1.2. *Casi no hay escuelas para tantos niños en edad escolar*

En 1870, Erasmo Riux en su informe anual como gobernador de la Provincia de Barranquilla, al ocuparse de la situación de la enseñanza en el territorio de su jurisdicción afirmó que esta *“va aumentando y mejorando, aunque lentamente, y así nos iremos acercando más cada día a la perfección”*³⁶. Este optimismo, al parecer se sustentaba en el leve aumento logrado por la población escolar, la cual según el mismo gobernador *“en el presente año hay 733 alumnos en las escuelas públicas, y 404 alumnos de iguales condiciones en las escuelas privadas, formando un total de 1137 educandos de ambos sexos, lo que arroja un superávit en el presente año de 106 alumnos de ambos sexos en las escuelas públicas, y uno de 173 en las escuelas particulares, que hacen por todo una diferencia a favor del presente año de 279 alumnos en las escuelas públicas y privadas de la provincia”*³⁷

³⁵ ALARCON MENESES, Luis. Op.cit. p 35.

³⁶ *Gaceta de Bolívar, Cartagena*, 28 agosto de 1870. Compilada en: SOLANO, Sergio, Op.cit., p 65.

³⁷ *Ibíd.*, p 64.

Años antes, en 1868, Sebastián Romero, gobernador de la Provincia de Sincelejo, se ufanaba de que aun en pequeñas poblaciones como Sampues, Colosó, Tolú Viejo y San Onofre, donde años atrás no se contaba con un solo niño capaz de escribir su nombre, ya existían un total de 300 jóvenes que concurrían aplicados las escuelas a “[...] *recibir la instrucción suficiente para poder ser útiles a su familia y a su patria*”³⁸. Según Romero, era el resultado de las nuevas políticas instruccionistas generadas por los radicales, cuyo “[...] *gobierno con un celo verdaderamente paternal, atiende a este ramo de la administración pública y ha establecido escuelas primarias en casi todos los distritos [municipios] del Estado*”³⁹.

El liberal Antonio G. Ribón, gobernador de Mompóx, fue aún más optimista que sus colegas, ya que para él, gracias a la instrucción en poco tiempo se contaría con “*hábiles ciudadanos para los puestos municipales*”⁴⁰, pues “*casi no hay niño en la provincia que no esté medianamente versado en la lectura, escritura, moral, gramática castellana, aritmética y geografía [...]*”⁴¹. Con lo cual, confiaba, se superaría uno de los más complejos problemas que afrontaba la administración estatal: la escasez de funcionarios competentes.

Esta visión optimista sobre las condiciones de la instrucción pública en los Estados Soberanos de la Costa Caribe era el producto de un positivo incremento que estos, a pesar de dificultades de distinto orden, alcanzaron en el número de escuelas, población escolar y maestros. En términos de crecimiento absoluto, se puede considerar como un avance dentro del panorama social, muy a pesar que estos Estados muy difícilmente pudieron resolver muchos de los problemas endémicos y que terminaron convirtiéndose en factor de atraso en esta región del país.⁴²

³⁸ *Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar*, Cartagena, 30 de agosto de 1868. p.5.

³⁹ *Ibíd.*

⁴⁰ *Informe del Gobernador de Mompós*, Antonio G Ribón, En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, Julio 31 de 1870. p 4.

⁴¹ *Ibíd.*

⁴² CALVO STEVENSON, Haroldo y MEISEL ROCA, Adolfo, *El rezago de la Costa Caribe colombiana*, Bogotá, Banco de la República, Bogotá, 1999. p. 69

Ciertamente, los informes de los gobernantes de los Estados, junto con las estadísticas nacionales, sobre todo las correspondientes a los años setenta, muestran el crecimiento obtenido de la población escolar, del número de escuelas y maestros, situación que se presentó como un triunfo de la civilización sobre la barbarie, que para estos gobernantes era lo que identificaba a una sociedad sin instrucción: *“si queremos salir de la barbarie a que nos somete la ignorancia debemos crear escuelas que nos abran las puertas a la civilización”*⁴³.

La preocupación por la apertura de nuevas escuelas estuvo presente a lo largo del periodo federal al punto que en los 70s se aceleró el ritmo de creación de escuelas primarias, con lo cual se quiso dar respuesta a las innumerables solicitudes y quejas de la población y de los inspectores de instrucción pública.

Durante los primeros años del federalismo, los Estados costeños, al igual que todo el país, vivieron un notable proceso a favor de la instrucción pública. Ello permitiría que en el decenio de los 70s mejorara la cobertura escolar. Para el caso costeño, continuaron algunos de los graves problemas que afectaban la educación en la región, como en efecto ocurrió por la carencia de recursos financieros, la deserción escolar, la actitud de indiferencia de la población y la oposición de la Iglesia y del partido conservador a las reformas educativas introducidas por los radicales.

Desde fines de los 60s, algunas de las pequeñas poblaciones de los Estados costeños fueron objeto de una mayor inversión en el campo educativo; en las décadas anteriores la instrucción pública se había concentrado sólo en ciudades como Cartagena, Barranquilla, Mompo, Montería, Sincelejo, Santa Marta, Valledupar, Ciénaga y Tenerife. Así las cosas, se contrataron profesores y se acondicionaron escuelas primarias para niños en poblaciones alejadas de los principales centros urbanos a las cuales la instrucción pública había llegado siempre con múltiples dificultades. Las escuelas abiertas durante este período, como lo veremos más adelante, en la mayoría de los casos sólo consistían en una casa alquilada o una ramada de palma que construían los vecinos interesados en instruir a

⁴³«Informes de los Gobernadores Provinciales del Estado del Magdalena,» A.H.M. Caja No 7, legajo 2, 1865.

sus niños, mientras que el gobierno se encargaba de dotarlas y contratar un preceptor como el encargado del funcionamiento de la escuela.

Sobre la apertura de estas nuevas escuelas, los informes de gobernadores y la prensa instruccional permanentemente daban cuenta de este acontecimiento. En uno de ellos se afirma:

“[...] se ha verificado la apertura de cuatro escuelas públicas, primarias; tres de varones en los distritos de Ovejas, Since y Corozal respectivamente y una de niñas en esta ciudad, las cuales marchan con regularidad [...]”⁴⁴

En otro se notifica:

“Tengo el gusto de poner en conocimiento de usted, que el día de la fecha he abierto la escuela preparatoria que está bajo mi dirección en el número de 15 alumnos, el cual aumentará luego que se haga trascendental en la ciudad la apertura de dicha escuela.”⁴⁵

Estos informes, además de referenciar la inauguración de escuelas, muestran también el optimismo propio del significado dado a la educación por el imaginario de los actores políticos de la época. En otras palabras, la apertura de las escuelas era una oportunidad para realizar actos públicos a través de los cuales se buscaba generar opiniones favorables en torno a la instrucción pública, tal como ocurrió en Río de Oro, Magdalena, durante la iniciación del colegio femenino de esa población en 1870. Para Darío Ruiz, Alcalde municipal, constituían verdaderas “[...] escenas que hacen latir de contento el corazón de los entusiastas [asistentes] de este acto solemne [...]”⁴⁶, el cual, según Ruiz: “[...] era esperado con notable ansiedad [por las alumnas] como si temieran que algún accidente fatal viniera a contrariar la nobilísima idea de los legisladores del distrito; Las mamás no menos ansiosas devoraban con su gastada vista los mapas y globos geográficos que encargó el distrito a Europa [...]. Se dio principio al acto por la lectura de los acuerdos que establecen y reglamentan dicho colegio, y enseguida se procedió a la matrícula”⁴⁷.

⁴⁴ «Informe del gobernador de Corozal», *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, Julio 30 de 1874.

⁴⁵ «Informe del Gobernador de la Provincia de Riohacha», Septiembre 6 de 1869, A.H.M. Caja No 9.

⁴⁶ *La Unión Liberal*, Santa Marta, 4 de mayo de 1870, p 80.

⁴⁷ *Ibíd.*

Luego de lo cual, anotaba “[...] *contento tiene que estar un pueblo que al favor de sus propios esfuerzos y en lucha abierta contra los que especulan con su ignorancia, ha dado un paso de progreso*”⁴⁸

Pero no siempre el entusiasmo y el optimismo generado en torno a la apertura de las escuelas podía dejar de lado las preocupaciones de quienes eran conscientes de que estos esfuerzos terminaban muchas veces chocaban contra las dificultades propias de sociedades rurales sometidas al peso de la tradición y en las cuales “[...] *no se tiene amor decidido por la instrucción, y donde tantos obstáculos encuentran ese ramo del gobierno, porque no ha llegado a comprenderse bien, que es educando las masas que pueden estos pueblos tener vida moral y significativa en el rol de los naciones civilizadas*[...]”⁴⁹

A pesar de la indiferencia con la cual algunas poblaciones de la región percibían la educación pública y de otras dificultades, la lista de las nuevas escuelas públicas aumentó a partir de 1870, año en el cual se pondría en vigencia el Decreto Orgánico de Educación Pública –DOIP-. Ejemplo de ello tiene que ver con el hecho que en ese año existían en el Estado del Magdalena 16 escuelas públicas, y tan solo un año después, en 1871, estas alcanzaban un total de 26, de las cuales, sólo 9 eran distritales y el resto estaba a cargo del gobierno del Estado, cuyo gobierno ya en 1867 había promulgado una reforma a la educación primaria⁵⁰. Las distritales estaban ubicadas en Santa Marta, Ciénaga, Pueblo Viejo, Remolino, Media Luna, Piñón, Riohacha, San Antonio y Sitionuevo. Cinco años después, esta cifra se disparó y ya en 1875 se llegó a más de 40 establecimientos escolares. Para ese año se abrieron escuelas en Tomarrazón, Dibulla, La Paz, Taganga, Atanquez, Piñón, Simaña, Puerto Nacional, Valencia, Espíritu Santo, Fonseca, Barrancas, San Juan, Riohacha, Villanueva, El Banco, Chiriguaná, Saloa, Chimichagua, Aguachica, Pueblo Viejo, Guamal, Remolino y Tenerife.

Mientras tanto en su vecino Estado de Bolívar también se presentó en los 70s un aumento en el número de escuelas y de la población escolar, como lo demuestra el hecho de que

⁴⁸ *Ibíd.*

⁴⁹ «Informe del gobernador de Corozal», *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, Julio 30 de 1874

⁵⁰ ALARCON MENESES, Luis, “Legislar para gobernar. La normatividad educativa en el Estado Soberano del Magdalena”, En: *Stvdia*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, No.1, 2000. p 38.

para 1873 las escuelas eran 119, de las cuales aproximadamente el 58% eran escuelas públicas. Tres años después, a pesar de los estragos de la guerra civil de 1876, los establecimientos de instrucción pública eran 67, los cuales, sumados a las 35 escuelas privadas ascendieron a un total de 113 establecimientos escolares, en los que se educaban aproximadamente 5.329 jóvenes. Número que, a pesar de exceder al de años anteriores, era considerado “[...] insignificante, si se tiene en cuenta la población del Estado, y el interés público y privado que debe haber por educar la juventud que se levanta, dueña del porvenir y esperanza de la República.”⁵¹

A pesar del aumento del número de escuelas y de la población educativa, las estadísticas de los Estados de la costa se mantuvieron, durante el periodo federal, por debajo de Estados como Antioquia, Cundinamarca, Santander y Boyacá, los cuales para el mismo periodo lograron un mayor progreso en cuanto a cobertura educativa, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

TABLA No. 1

Estadística de la Educación Pública Primaria en los Estados Unidos de Colombia 1876⁵²

Estados	Población	Escuelas de Varones	Alumnos	Escuelas de Mujeres	Alumnas	Total de Escuelas	Total de Alumnos	Porcentaje de Estudiantes vs población
Antioquia	365,974	111	9.062	52	4.866	163	13.928	3.8
Bolívar	241,704	52	3.065	15	1.400	67	4.465	1.8
Boyacá	482,874	101	6.276	35	1,884	136	8.160	1.6
Cauca	435,078	128	6.537	31	1.920	159	8.457	1.9
Cundinamarca	409,602	154	10.015	104	5.578	258	15.593	3.8
Magdalena	85,255	20	1.479	20	1.000	40	2.479	2.9
Panamá	221,052	26	1.553	2	130	23	1,683	0.76
Santander	425,427	129	7,319	89	3,755	218	11.074	2.6
Tolima	230,891	57	3.312	11	776	68	4.088	1.7
Territorios Nal.	53.466	20	789	2	102	22	891	1.6
Totales	2.951.323	798	49.407	361	21.411	1.159	70.818	2.4

⁵¹ «Informe anual del Director general de instrucción pública de Bolívar», *Diario de Bolívar*, Cartagena, 7 de septiembre de 1876.

⁵² Durante este año se desató la Guerra Civil de las Escuelas, la cual generó el cierre de un número importante de escuelas en todo el país.

Diversas son las observaciones que surgen de la información contenida en esta tabla. Sin embargo, independientemente del lugar ocupado por los Estados del Magdalena y Bolívar en el panorama educativo nacional, es necesario reconocer que aun en medio de las dificultades y del lastre de la miseria heredada por la región tras siglos de abandono colonial, estas entidades federales, y en especial algunas ciudades y pueblos, lograron un avance relativo con respecto a la realidad educativa vivida con anterioridad al periodo federal. Esto lo demuestra el incremento del número de escuelas públicas, lo que de cierta manera permitió que durante la década de los 70s se presentara un aumento de la población educativa.

Efectivamente, si bien los gobiernos radicales de los Estados costeños tropezaron con múltiples problemas que impidieron una mejor implementación del proyecto educativo, la cobertura y el número de escuelas se ampliarían durante el régimen federal. Lo anterior puede colegirse a partir de las estadísticas de la época. Si bien es cierto que estos datos presentan algunos vacíos y dificultades en cuanto a la cobertura geográfica de los datos y la fidelidad de los mismos, permiten no obstante identificar comportamientos y tendencias de la escolaridad⁵³, la cual durante los 70s en el Estado de Bolívar, tal como se aprecia en la siguiente tabla, fue alrededor del 13.6% y para el Magdalena aproximadamente del 23%, superando así el 10% y del 15% obtenido a mediados del siglo XIX.

⁵³ Un par de buenos modelos de orden metodológico para el estudio de las tasas de escolaridad en las sociedades son: DE GABRIEL, Narciso, et.al, "O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1891)". En: *Sarmiento, Anuario Gallego de Historia de la Educación*, No. 1, Vigo, Universidad de Vigo, 1997, pp 11-40 y ANTON PELAYO, Javier, *La herencia cultural. Alfabetización y lectura en la ciudad de Girona (1747-1807)*, Barcelona, Bellaterra, pp 105-244.

TABLA No. 2

TASA DE ESCOLARIDAD EN LOS ESTADOS SOBERANOS 1871-1878⁵⁴

Estados	Población General	Población En edad escolar 7-14 años	Población Escolar	Tasa de escolarización
Antioquia	365,974	62.616	16.987	27.1%
Bolívar	241,704	36.255	4.932	13.6%
Boyacá	482,874	63.842	8.160	12.7%
Cauca	435,078	71.288	8.457	11.8%
Cundinamarca	409,602	61.361	15.593	25.4%
Magdalena	85,255	12.788	2.947	23%
Panamá	221,052	33.157	1.683	5%
Santander	425,427	63.814	11.974	18.7%
Tolima	230,891	33.086	4.088	12.3
Territorios Nal	53.466	8.019	891	11.1%
Totales	2.951.323	446.226	75.712	16.9%

⁵⁴ Las tasas de escolaridad se elaboraron a partir de la información de los censos de la población escolar, establecidos como obligatorios por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. Fuente: Censos de población en edad escolar, informes de la Secretaria de Instrucción Pública de la Unión, Informes de Secretarios de Instrucción Pública de los Estados publicados en *La Escuela Normal*, Bogotá, años 1871-1878.

Al analizar estos datos⁵⁵ encontramos que el Magdalena alcanzaría, proporcionalmente a su escasa población, una aceptable tasa escolar, la cual a lo largo del periodo federal fue la de menor aliento demográfico de los nueve Estados Soberanos. Sin embargo, en números absolutos su vecino Bolívar mantuvo durante el mismo tiempo un mayor número de alumnos matriculados en las escuelas primarias públicas y privadas. Todo lo contrario a lo ocurrido en Panamá, el cual siempre mantendría la más baja tasa de escolaridad de la Unión: escasamente el 5%, situación resultante, entre otros causas, por los constantes disturbios políticos allí reinantes “[...] y la fuerte oposición que la cuestión de instrucción pública ha tenido en aquel Estado”⁵⁶ por parte de las mismas autoridades estatales, consideradas por un ministro norteamericano como el “ejemplo de gobierno más melancólico [...] ejercido por los insignificantes jefes de los estados costeros, entre los cuales el peor es Panamá”⁵⁷

Por su parte Antioquia⁵⁸, Cundinamarca⁵⁹, Santander⁶⁰ y Cauca fueron los Estados con un mayor desarrollo de la instrucción pública, tal como queda evidenciado con las tasas de escolaridad, así como por el número de escuelas públicas y la cantidad de alumnos matriculados en ellas. El caso de Antioquia, baluarte del partido conservador y con una fuerte presencia de la Iglesia católica⁶¹, resultó ser el más exitoso de la Unión, razón por la cual se ufanaban sus gobernantes: “En Antioquia se educan [...] muy cerca de 4.000 niños más que en los Estados de Bolívar, Tolima, Panamá y Magdalena juntos [...]”⁶² Justamente uno de estos gobernantes antioqueños, Pedro Justo Berrío, Presidente del Estado durante 9 años, quien sería uno de sus mayores promotores, fue reconocido así por la prensa local: “La instrucción pública fue otro de los ramos a que se consagró gran parte de sus derechos el doctor Berrío, con constancia y un éxito dignos de los mayores

⁵⁵ El censo escolar fue establecido por el artículo 96 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

⁵⁶ «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, 1876. p 54.

⁵⁷ Citado por: ARAUZ, Celestino y PIZZURNO, Patricia, *Relaciones entre Panamá y los Estados Unidos*, Panamá, Biblioteca de la Nacionalidad, 1999. p 349.

⁵⁸ VILLEGAS, Luis Javier, *Las Vías de Legitimación de un Poder*, Bogotá, Colcultura, 1996, pp 71-106.

⁵⁹ GONZALEZ, Jorge. *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1863*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005, pp 43-76.

⁶⁰ ROMERO OTERO, Francisco, *Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919)*, Bucaramanga, UIS, 1992.

⁶¹ LONDOÑO VEGA, Patricia. *Religión, cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*. Bogotá, FCE, 2004, p 63.

⁶² «Informe del Secretario de Instrucción Pública de Antioquia», En: *La Escuela Normal*, Bogotá, septiembre 2 de 1871, p 546.

*elogios. Díganlo sus importantes y bien concebidos decretos del Plan de Estudios y orgánico de Instrucción Primaria, que tan copiosos y saludables frutos han producido.”*⁶³

No obstante, a pesar del éxito de la educación en los Estados de Antioquia, Cundinamarca y Santander, la tasa promedio de escolaridad a nivel nacional escasamente se acercaba al 17%, muy por debajo de las obtenidas, en el último cuarto del siglo XIX, por países como Chile con el 30%, Argentina con el 46%, México con el 23% y España con el 32%.⁶⁴ Incluso, las tasas de escolaridad de estos tres Estados líderes en la Instrucción Pública colombiana fueron inferiores a las alcanzadas por provincias como la de Buenos Aires en la Argentina, la cual a fines de los años 60s era del 72%.⁶⁵

Lo anterior evidencia que, a pesar del esfuerzo de los gobiernos federales, la institucionalización del sistema escolar en Colombia, al igual que en toda Latinoamérica, contribuyó muy lentamente al aumento real de los índices de escolarización⁶⁶. Situación mucho más evidente en el escenario educativo de los Estados costeros, en los cuales, según la historiadora Jane Rausch, el cambio había sido menor, ya que en esta región en 1870 “*escasamente había educación*”⁶⁷. De todas maneras, a pesar de que estas diferencias señalan la insuficiente cobertura escolar en la costa Caribe, es necesario tener en cuenta que los Estados del interior del país y particularmente Antioquia, Cundinamarca y Santander contaban desde la colonia con condiciones económicas más favorables, las mismas que muy poco se vieron afectadas durante la guerra de independencia, la cual afectó considerablemente a las ciudades y pueblos de la costa, tal como lo evidencia la postración económica en que quedó Cartagena, ciudad que vio mermada su población y prácticamente desaparecer a su élite.⁶⁸

⁶³ *La Sociedad*, Medellín, No 144, 4 de abril de 1875.

⁶⁴ Datos extraídos de: GARCIA GARRIDO, José Luis, OSSENBABCH, Gabriela y VALLE, Javier. *Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Cuadernos de la OEI, Educación Comparada Tomo, 3. Madrid, OEI, 2001, p 22.

⁶⁵ Al respecto véase: NEWLAND, Carlos. *Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña 1820-1860*, Buenos Aires, GEL, 1992, p 191.

⁶⁶ GARCIA GARIDO, et.al, Op.cit., p 23.

⁶⁷ RAUSCH, Jane, Op.cit., p 171.

⁶⁸ MUNERA, Alfonso, *El fracaso de la nación*, Bogotá, Banco de la República, 1998, p. 173.

A pesar de estas circunstancias, junto con otros problemas como la inconsistencia institucional, pobreza fiscal, agotamiento demográfico, concentración del poder político, exclusión social, guerras civiles, violencia, y las prácticas culturales arraigadas en la tradición, se presentaron algunos adelantos en la educación pública en los Estados costeños durante la hegemonía del liberalismo radical. Se lograron no solo ciertos aumentos en el número de escuelas y del porcentaje de la población escolar, sino que también se facilitaron desarrollos relacionados con la institucionalidad del hecho educativo, la incorporación de novedosos métodos pedagógicos, la puesta en marcha de escuelas normales y otros aspectos de los cuales se hará referencia más adelante.

Al analizar las diferencias entre los Estados federales es necesario anotar que por lo general las regiones con mayor índice de escolaridad eran aquellas cuya economía resultaba más sólida como en el caso de Antioquia, Cundinamarca y Santander. Estas regiones contaban con una tradición minera, agrícola y artesanal que generaba un mayor ingreso a la población así como recursos fiscales para la administración pública⁶⁹.

En consecuencia, afirmaciones como la de Rausch parecieran desconocer las desigualdades endémicas existentes a lo largo de la historia colombiana entre dos escenarios: el país Andino y el país Caribe. Vale la pena llamar la atención sobre este particular, ya que es necesario tener en cuenta que si bien el aumento del número de escuelas significó una mayor cobertura, este exiguo aumento también lo podemos entender como un indicador del atraso que durante la primera parte del siglo XIX caracterizó a la educación en la región Caribe. Comparativamente con otros Estados que impulsaron la apertura de nuevas escuelas en las décadas precedentes, la costa presentaba un rezago en el cubrimiento escolar, lo cual intentó ser solucionado durante los gobiernos radicales tal como lo revelan los indicadores y tendencias sobre población escolar.

Los Estados costeños, aun en medio de las dificultades, lograron un relativo incremento del grado de escolaridad gracias al aumento del número de escuelas públicas primarias las

⁶⁹ OCAMPO, José Antonio (Compilador) *Historia económica de Colombia*, Bogotá: Siglo Veintiuno Editores/Fedesarrollo, 1987.

cuales, para el caso del Magdalena, pasaron, de 26 establecimientos en 1871 a 49 escuelas en 1873. Situación similar ocurrió en Bolívar el cual pasó de solo 6 escuelas de varones en 1874 a 18 escuelas cuatro años después. Seguramente no fueron más debido a los efectos devastadores de la guerra civil de 1876. A lo anterior habría que agregar la creación en ciudades como Cartagena, Santa Marta y Barranquilla, de las Escuelas Normales de Institutores, las Escuelas Anexas, entre ellas estaba la Escuela de Adultas localizada en Turbaco Bolívar, y las Escuelas de Artes y Oficios y las escuelas de Bellas Artes a las cuales también asistían mujeres.

Otro elemento que influyó en la variable cobertura dentro del desarrollo histórico de la educación en la costa Caribe, tiene que ver con la educación femenina, la cual, a pesar de que durante el periodo federal siguió estando sometida a constantes altibajos, alcanzó algunos momentos de mayor dinamismo, lo que de cierta forma se tradujo en la apertura de nuevas escuelas y en el aumento del número de niñas matriculadas. Para 1876, en el Estado de Bolívar existían 19 escuelas de niñas, así como con una Normal Femenina y con una Academia del Bello Sexo, fundada en 1840, a la cual asistían niñas pertenecientes a los sectores emergentes de la sociedad cartagenera. Sin embargo, a pesar del interés por la educación femenina, el número de niñas en edad escolar se mantuvo muy por debajo de la cantidad de varones que concurrían a la escuela, como en efecto sucedió en la Provincia del Carmen, Estado de Bolívar, donde la tasa de escolaridad femenina en 1878 fue tan solo del 5.5%, porcentaje muy por debajo del 14,8% de escolaridad masculina. Algo similar sucedía en los Estados de Boyacá y Cauca donde la tasa de escolaridad del llamado “Bello Sexo” correspondía al 5,7% y al 4.3% respectivamente⁷⁰.

Estos bajos porcentajes de escolaridad femenina, ligeramente superados en algunas poblaciones de los Estados de Antioquía, Cundinamarca y Santander no alcanzaban sino el 12% o 14% y revelan la discriminación existente en la educación que se impartía en la época. De cierta forma esto reproducía la segregación ocupacional que se daba entre hombres y mujeres, convertida en una característica principal del mercado laboral del siglo XIX, no solo en Colombia sino en el contexto internacional, donde las habilidades,

⁷⁰ «Informe del Director General de Instrucción Pública de 1873», Escuela Normal, Bogotá, 10 de enero de 1874, p 6.

conocimientos y preferencias laborales eran definidos por el género al cual se pertenecía. En efecto, la baja tasa de escolaridad femenina también se puede explicar, tal como lo plantea Carmen Sarasúa para el caso español, por lo disímil del contenido curricular: ciertamente “[...] las niñas escolarizadas lo eran dentro de un modelo que definía las labores de manos como la ocupación más idónea para las mujeres, y por tanto centraba en estas labores el aprendizaje femenino. La infancia, la etapa en la que se aprende, era precisamente por ello la etapa en la que niñas y niños debían aprender qué ocupaciones las definirían una vez adultos, como hombres o mujeres.”⁷¹

Con respecto a la educación femenina⁷² en los Estados de la costa, encontramos que la mayoría de los documentos hacen referencia al carácter moral que esta debía tener, pues se concebía la incorporación de la mujer a la educación como la garantía para obtener una verdadera “*moralidad pública*”, y poder garantizar que la mujer como buena esposa y madre formara desde su hogar los futuros ciudadanos, quienes debían ser respetuosos del orden y de las leyes. Sobre el particular la prensa cartagenera afirmaba:

*“La mujer por medio de la enseñanza de sus hijos puede ser y será algún día el elemento más fuerte y poderosos que redima y salve a esta nuestra tan batida y pobre sociedad, encaminando al niño por el recto y seguro camino que ha de hacerle feliz cuando hombre ya, esté en las necesarias condiciones para ser útil como buen patricio y digno jefe de la familia.”*⁷³

La incorporación de la educación de la mujer en la agenda radical permitió que esta aumentara, sobre todo en los Estados de Antioquía, Santander y Cundinamarca.⁷⁴ En la costa, este aumento resultó lánguido; en efecto, para 1873, la población escolar femenina en el Departamento de Santa Marta, Estado del Magdalena, alcanzaba las 1.269 niñas matriculadas en primaria, de un total de 2.722 estudiantes. Numero importante si se tiene en cuenta que dos décadas antes las alumnas en estas poblaciones no superaban las 200. Sin embargo, al calcular la tasa de escolaridad entre géneros esta resulta ser muy

⁷¹ SARASÚA, Carmen, “Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX”, En: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 24, 2002, p 281.

⁷² Al respecto véase: BUENAHORA MOLINA, Giobanna. *Las publicaciones dirigidas al ‘bello sexo’ y la educación femenina en Cartagena, 1871 – 1893*, Tesis de Pregrado, Universidad de Cartagena, 2001.

⁷³ TOSCANO DE AGUIAR, Dolores, “La educación de la mujer”, *La Lira*, N°15, Cartagena 20 de noviembre de 1872.

⁷⁴ Véase. LONDOÑO, Patricia. “La Educación Femenina en Colombia 1780-1880”. En. Boletín Cultural y Bibliográfico. Bogotá, Banco de la República. No 37, p. 46.

desigual, tal como lo corrobora el hecho que en el Distrito de Santa Marta los varones alcanzaban el 19% de escolaridad mientras las alumnas solo llegaban al 4,9% de la población femenina en edad escolar.

Tal como lo muestran los escasos datos estadísticos, la población escolar de los Estados costeños, tanto femenina como la masculina, estuvo por debajo del número de estudiantes existentes en otras regiones del país sobre todo en Antioquia, Cundinamarca, Santander y Cauca. A pesar de que en los Estados del Magdalena y Bolívar se manejaba un discurso en favor de la educación, el cual estuvo acompañado de algunas acciones de fomento, como la apertura de nuevas escuelas, una mayor inversión financiera y ampliación de la cobertura escolar, la implementación y el impacto social resultaron escasos. En la práctica, tanto el discurso apologético a favor de la educación como las acciones en pro de esta chocaron contra los valores tradicionales de la cual era portadora la mayoría de la población, la cual terminó resistiéndose a los intentos de cambio o a la tentativa de imponer desde arriba los nuevos valores de corte moderno.⁷⁵

A pesar de esa realidad, es necesario reconocer que el aumento, aunque muy poco comparado con el conjunto de la población de los dos Estados, resultó un avance reconocido por las autoridades estatales, quienes consideraban que

*“Antes de ponerse en ejecución el decreto orgánico, existían unas catorce escuelas en todo el Estado, que dándoles por aproximación a cada una el número de treinta niños de uno y otro sexo, ascenderían a la cantidad de cuatrocientos veinte y estableciendo una comparación del estado de la instrucción antes del año de 1871 y el que hoy tiene, veremos que se han aumentado sesenta y una escuelas y que asisten a ellas mil seiscientos sesenta y cuatro niños más”.*⁷⁶

Ahora bien, los opositores al proyecto radical consideraron que era muy poco lo que se había avanzado en materia educativa durante el régimen federal. Así lo asevero el conservador Ramón Goenaga para quien la historia de la educación en la región no era sino una serie de vicisitudes políticas y económicas que habían dado al traste con la necesidad

⁷⁵ GUERRA, François. *Modernidad e independencias*. Madrid, Mapfre. 1992, p. 270.

⁷⁶ «Informe del Secretario General del Estado». *Gaceta del Magdalena*, N° 303. Septiembre 22 de 1873. p. 1923. A.H.M.

más sentida de la población costeña⁷⁷. Palabras que de cierto modo caracterizan la situación de la Instrucción Pública en los Estados de la región la cual, a pesar que en la década de los 70s adquirió un mayor dinamismo, no logró mantener el aliento necesario para conseguir un mejor desarrollo en materia educativa. Situación a la que contribuyó la precariedad financiera de los Estados.

1.3 No hay rentas suficientes para mejorar la instrucción pública

Uno de los aspectos que caracterizó la vida institucional de los Estados costeños fue su precariedad fiscal⁷⁸. Situación que permaneció durante toda la existencia de estas entidades territoriales de carácter soberano y que en la práctica limitó el desarrollo de la educación pública regional y por tanto afectarían los objetivos propuestos por el liberalismo radical.

La financiación de la educación a nivel primario constituía un elemento esencial para su desarrollo. Sin embargo, la falta de recursos, a la cual reiterativamente se hace alusión en los informes de la Dirección de Instrucción Pública, gobernadores, alcaldes e inspectores, así como también en los escritos de prensa, sería la causa de las precarias condiciones en que esta se hallaba en la región. En efecto, la ausencia de fondos afectaba el pago oportuno de maestros, la construcción y dotación de locales, el suministro de mobiliario y de textos escolares.

Evidentemente, uno de los factores que más dificultó el aumento de la población escolar en la costa Caribe, y el fortalecimiento institucional de la instrucción pública fue la falta de fondos económicos por parte de Estados, Gobernaciones y Distritos Municipales. Justamente, uno de los Estados costeños el Magdalena fue, como lo anotamos antes, el más pobre de la unión. Condición que le impidió contar con mayores recursos para invertir en este ramo, lo cual resultaba mucho más problemático en las poblaciones, ya que precisamente *“los distritos, en lo general son muy pobres y tropiezan con no pocas dificultades para el sostenimiento de sus escuelas”*⁷⁹

⁷⁷ Informe del Gobernador del Magdalena Ramón Goenaga, Santa Marta Tipografía La Voz, 1890, p 33.

⁷⁸ DEAS, Malcolm, “Los problemas fiscales en Colombia durante el siglo XIX”, En: DEAS, Malcolm, *Del poder y la gramática*. Bogotá, Tercer Mundo, 1993, p 81.

⁷⁹ «Informe de la Dirección General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, 1874, p 141

A pesar de esta realidad económica, nos interesa dar cuenta brevemente del gasto público que en materia educativa realizaron los Estados Soberanos de Bolívar y Magdalena. Ello permite aproximarnos a un indicador que, aunque pudo resultar escaso, permite identificar y valorar las acciones de los actores políticos para ubicar la instrucción como un elemento fundamental de su agenda gubernativa.

Muy a pesar de que los liberales radicales de estas entidades federales asumieron una actitud favorable con relación a la responsabilidad del Estado en materia educativa, se toparon con una cruda realidad: la falta de recursos presupuestales, como resultado de “[...] *la pobreza excesiva de Estado*”⁸⁰. Evidentemente, frente al problema de la educación, las condiciones socio-económicas tanto de la región como del gobierno nacional no fueron las mejores.

Para resolver este problema, la nación realizó ingentes esfuerzos fiscales para lograr que el Decreto Orgánico de Instrucción Pública se aplicara en todos sus aspectos y, sobre todo, en lo que se refiere al aumento de la cobertura escolar, mejoramiento físico de las escuelas, dotación, pago de salarios y construcción de aulas escolares. En este sentido, se buscó que cada Estado se apropiara de los recursos necesarios para llevar a cabo esta empresa; cuestión que resultó muy compleja para el Magdalena y Bolívar, ya que no contaban con las rentas suficientes para implementar adecuadamente la reforma.

El DOIP establecía en materia de financiación que la nación debía velar por el sostenimiento de la Escuela de Instructores, las Normales y las Escuelas Anexas, así como también de la provisión de libros, mapas, textos, aparatos científicos, bibliotecas populares y demás útiles escolares, a lo cual se sumaban los costos administrativos y de personal de las direcciones de Instrucción y las Inspección general. Por su parte los Estados debían asumir los gastos de los Consejos de Instrucción Pública y todos los demás que ocasionara la Inspección Departamental, las escuelas rurales y subvencionar los costos educativos de los distritos municipales pobres fiscalmente. En cuanto a los distritos, a estos les correspondía construir y mantener las escuelas, dotarlas de mobiliario adecuado y pagar los

⁸⁰ *Ibíd.*, p 145.

empleados adscritos a estas, a esto se añadían los costos de la Inspección local y la dotación de vestidos para los niños indigentes que no pudieran concurrir a la escuela⁸¹.

El sistema de sostenimiento de la instrucción pública establecido por la reforma educativa de 1870, implicó un financiamiento cuya cuantía excedía las posibilidades económicas de los gobiernos nacionales y regionales. Esto indudablemente repercutió en la cobertura, construcción y dotación de los establecimientos educativos. Como lo demuestra el hecho que en algunas ocasiones se inauguraron escuelas pero, pasado algún tiempo, debieron clausurarse ya que no se contaba con el presupuesto para su funcionamiento, ni tampoco se les proveía de los materiales más indispensables. En los casos extremos, las escuelas fueron creadas en el papel pero nunca se hicieron realidad, debido a que no se contó con el local y mucho menos con bancas, pizarras y textos. La siguiente afirmación de la Directora de la escuela de Santa Ana en el Estado del Magdalena lo demuestra:

*“Tengo la pena de recordar a usted que como desgraciadamente en este estado las leyes se quedan escritas, estoy posesionada pero no hay escuela, porque hasta la posesión llegaron mis funciones. No se han echo [sic] los muebles, no hay dinero con que hacerlos, ni hay alumnos, ni tengo la necesidad de registrar reglamento para ver artículos que no tengo a que aplicarlos. Soy un general sin ejército.”*⁸²

Testimonios como el anterior denotan el grave problema de las finanzas de los Estados que llevaron a que muchas veces las escuelas creadas por decreto se retrasaban para entrar a funcionar, o nunca abrían sus puertas a los alumnos.

Esta realidad evidenciaba por lo general la falta de recursos pero la carencia de los mismos en ocasiones estaba ligada a la indiferencia con que fue asumido el tema educativo en diversas localidades de la región, cuyos concejos y alcaldes no realizaban mayores esfuerzos para garantizar la apertura de las escuelas. Todo esto, directamente relacionado con la ineficiencia administrativa de los funcionarios para recaudar las rentas publicas con las cuales funcionaba la cosa pública en sus distintas instancias: “[...] *aquí ni el Alcalde ni*

⁸¹ «Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria», Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, pp 53-54.

⁸² Carta de la Directora del proyecto de escuela de Santa Ana, dirigida al Director de Instrucción pública. 22 diciembre de 1873. AHM. Caja 2, 1874.

el Concejo hacen nada para garantizar los recursos que requiere una buena instrucción para los niños”⁸³

Ante la persistencia de los problemas de orden fiscal que aquejaban las entidades territoriales del régimen federal y que afectaban el desarrollo de la instrucción pública, los gobiernos radicales debieron implementar una serie de medidas de orden estatal para garantizar la financiación de la educación a nivel primario. Entre 1869 y 1879, el aumento del presupuesto para la educación a nivel nacional fue notable y se originó en parte por la preocupación de los funcionarios estatales por recaudar los dineros asignados a la instrucción pública. En el ámbito nacional, la cuantía de los recursos asignados a la instrucción aumentó. No ocurrió lo mismo con el porcentaje de gastos asignados al sistema educativo con respecto al total de gastos del gobierno nacional, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

TABLA N° 3
PRESUPUESTO NACIONAL EN EDUCACIÓN PÚBLICA 1869 – 1879⁸⁴

AÑOS	GASTOS TOTALES	GASTOS INSTRUCCIÓN PÚBLICA	%
1869	3.802,530	35,000	0.9
1870	4.134,222	177,414	4.3
1871	4.646,538	141,760	3.0
1872	5.214,969	141,840	2.7
1873	3.888,024	141,800	3.6
1874	4.576,101	164,800	3.6
1875	5.306,529	281,200	5.3
1876	6.643,327	278,928	4.2
1877	6.812,788	250,000	3.7
1878	5.574,582	258,716	4.6
1879	8,634,570	257,992	3.0

A pesar que el porcentaje de gastos asignados a la educación no se incrementó con respecto al total del presupuesto nacional, la inversión en educación pública fue importante

⁸³ Informe de la visita de inspección al Departamento de Tenerife, 1865, A.H.M. Caja No. 12

⁸⁴ FUENTE: Elaborado a partir de Leyes de Colombia. Constitución y leyes de los Estados Unidos de Colombia, expedidas en los años de 1863 a 1875. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1875. Estos costos son en pesos de la época.

y se mantendría relativamente estable durante los años 70s, tiempo durante el cual la mayor parte de los recursos fueron destinados a la enseñanza primaria. En efecto, la financiación en este sector sería mucho mayor y la misma aumentaba anualmente; a esta le seguía el rubro de gastos varios, en los cuales se incluían subvenciones y auxilios a las escuelas y a personas naturales, quienes recibían ayudas para publicar textos, pagar pensiones atrasadas e incluso becas; el último rubro estaba destinado a la Universidad Nacional, fundada en 1867.

En 1875, la participación de la educación en el presupuesto nacional fue el más alto con el 5.3%. A la instrucción primaria le correspondió \$230.000 de un total de \$281.200, prácticamente el 82%, tal como se aprecia en el siguiente cuadro. El presupuesto restante se distribuyó entre la Universidad Nacional, los gastos varios y las subvenciones. En los siguientes dos cuadros podemos observar la distribución del presupuesto del gobierno central en un año específico y el presupuesto desglosado para el mismo año en lo que se refiere a la inversión programada para la Instrucción Pública:

TABLA N° 4

PRESUPUESTO DEPARTAMENTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Vigencia económica 1875 - 1876⁸⁵

DESTINACION	PRESUPUESTO	%
Cap. 1º. Universidad Nacional (personal i gastos varios)	27,232	9.7
Cap. 2. Instrucción primaria	230,000	81.8
Cap. 3. Subvenciones	2,500	0.9
Cap. 4. Gastos Varios	21,468	7.6

⁸⁵ FUENTE: Elaborado a partir de LEYES DE COLOMBIA. Constitución y leyes de los Estados Unidos de Colombia, expedidas en los años de 1863 a 1875. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1875

TABLA N° 5
PRESUPUESTO DE GASTOS VIGENCIA ECONOMICA 1875/1876⁸⁶

DEPARTAMENTOS	VALORES	%
1º. Departamento de lo Interior	231,544	4.4
2º. Departamento de Justicia	27,500	0.6
3º. Departamento de Relaciones Exteriores	63,300	1.2
4º. Departamento de Instrucción Pública	281,200	5.3
5º. Departamento de Beneficencia i Recompensas	86,400	1.6
6º. Departamento de Guerra	477,173	9.0
7º. Departamento de Correos	329,910	6.2
8º. Departamento de Gastos de Hacienda	760,758	14.3
9º. Departamento de Fomento	1.565,500	29.5
10. Departamento de la Deuda nacional	1.321,080	24.9
11. Departamento del Tesoro	71,864	1.3
12. Departamento de Bienes Desamortizados	10,300	0.2
13. Departamento de Obras públicas	80,000	1.5
TOTAL	5.306,529	100

Por su parte, en el ámbito regional la tendencia de la inversión en instrucción en algunos momentos aumentó, mientras que en otros se estancó e incluso en otros disminuyó con respecto a años anteriores. Sin embargo, si tomamos la información en un periodo de diez años se encuentra que de los \$21.462 presupuestados en 1869 por el Estado de Bolívar se pasó a \$85.902 en el año 1874. Igual ocurrió en el Magdalena cuando de los \$500 presupuestados para la educación hacia 1868, se aumentó a \$3,275 hacia 1870, alcanzando la suma de \$15,669 durante el año de 1873. Sin embargo, el factor económico siempre fue un impedimento durante los años de aplicación de las reformas políticas y educativas. Si bien el incremento formal del presupuesto permitió la apertura de nuevas escuelas y la contratación de profesores, en la práctica se quedó cortó a la hora de dotar las instituciones y pagar los salarios a los docentes. Esto originó constantes quejas:

“[...] no es posible que en presupuesto como los nuestros afectados de mucho tiempo atrás con permanente déficit, de tan exiguas rentas con relación a los gastos ordinarios y a la siempre creciente concesión de

⁸⁶ *Ibíd.*

gracias y exenciones, podemos incluir siquiera cifras que satisfagan el anhelo general por la instrucción, ni que representen los confines de todos los enseres, aparatos, libros e innumerables adherentes que prescribe la ciencia moderna para que ella pueda incubarse sola y brevemente. Ya he tenido ocasión de manifestarlo al Sr. Secretario: comprendiendo las dificultades del Gobierno para distraer fondo fuera de lo estrictamente necesario, me disgusta insistir sobre ciertos gastos a mi juicio convenientes para la marcha regular de algunos establecimientos y con los cuales tropiezo cada instante en la inspección que me corresponde ejercer como director general del ramo”⁸⁷

Esta situación era provocada por la dificultad para recaudar los impuestos y el carácter inestable de las rentas con las cuales se financiaba la Instrucción Pública. Estas dependían del degüello de ganado, del consumo de licores y de los remates de algunas concesiones para la explotación de sal. Rentas cuyo recaudo muchas veces resultaba impredecible, produciendo atrasos en el pago de profesores, de alquiler de locales y la adquisición de la dotación escolar.

“A no emplearse para el cobro el interés debido, y en su caso los medios ejecutivos que ciertos deudores requieren, no podrá realizarse el cobro de los créditos pendientes a favor del Estado; y siendo así, los servidores públicos no podrán contar con la remuneración de su trabajo. En la fecha se le están debiendo tres meses de sueldos devengados en el presente año, y tres del año próximo pasado. No es posible que así pueda haber buen servicio público ni escuelas bien servidas, cuando los Directores y Preceptores carecen igualmente del pago de sus sueldos con regularidad”⁸⁸.

Para resolver el problema de la escasez de rentas y recaudos, las Asambleas de los Estados y los Concejos Distritales acudían a la práctica inveterada de las adiciones presupuestales o la imposición de nuevos gravámenes. Sin embargo, esta última acción por lo general en los municipios no arrojaba resultados positivos, porque

“[...] la mayor parte de los distritos de la provincia carecen de recursos con que llenar aun los gastos del personal y escritorio de sus oficinas, por hallarse embargada la parte del producto del impuesto sobre el consumo de carnes y aunque es cierto que las Corporaciones municipales tienen la

⁸⁷ «Informe General del Director de Instrucción Pública del Estado de Bolívar», Cartagena 25 de julio de 1878

⁸⁸ «Informe anual del Gobernador de la Provincia del Carmen, 1875», *Gaceta de Bolívar*, Cartagena 27 de Julio de 1875.

atribución de crear rentas en los respectivos distritos casi no hay objetos que gravar legalmente– y el medio que ofrece la contribución directa que pudiera emplearse, no es ahora muy posible, si se atiende a la situación de nuestro pueblos, que por lo mismo es lamentable, el tal medio de la contribución sería ilusorio.”⁸⁹

Reiterativamente también se hacía alusión a que

“Los distritos, en lo general, son muy pobres y tropiezan con no pocas dificultades para el sostenimiento de sus escuelas. De aquí el mal pago o la mala dotación de los Directores y Directoras; de aquí la falta de casi absoluta de mobiliario y demás enseres necesarios; de aquí que en muchos distritos no hayan cumplido con el deber en que están de sostener una Escuela de varones por lo menos.”⁹⁰

Para despejar el espectro de pobreza fiscal⁹¹, al cual también contribuía la actitud indiferente de algunos funcionarios con respecto a la gestión tributaria, la práctica de la evasión y el fraude de impuestos, se decretaron a principios de los años 70s, en Estados como el Magdalena, nuevas rentas, tales como gravámenes al comercio, a las mercancías extranjeras, la segunda y tercera clase de la tarifa nacional, estampillas y remate del derecho de consumo⁹².

En cuanto a los recaudos correspondientes a las estampillas, los valores se obtenían de la liquidación del valor total vendido de estampillas menos el valor de honorarios del colector de hacienda. Algunas veces el producto total se dividía en partes iguales entre la instrucción primaria, - que correspondía a la población en la cual se había recolectado el dinero - y la instrucción secundaria, la cual se giraba a la rectoría de la Universidad del Magdalena, institución encargada de la educación secundaria en el Estado.⁹³

⁸⁹ «Informe del Gobernador de la Provincia de Cartagena, 1867», *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 11 de agosto de 1867. p 3.

⁹⁰ «Informe de la Dirección General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 141

⁹¹ Al respecto véase: FLOREZ, Roicer. *El uso privado de la autoridad pública en el Estado Soberano de Bolívar, 1863-1878*. Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena, 2007, p 96.

⁹² A.H.M. Año de 1871. Caja N° 12.

⁹³ A.H.M. Año de 1868. Caja N° 5. Febrero 1868.

No obstante, el recaudo de los impuestos, tanto nuevos como antiguos, enfrentó varios problemas. Uno de ellos fue la evasión. Esta, a pesar de estar penalizada con multas, era considerable y se ejercía poco control para evitarla. Lo recaudado por las multas a la “*infracción a la ley de estampillas*” no compensó lo dejado de recaudar. Por otro lado, la pobreza de los distritos, en algunas ocasiones la venta de estampillas fue nula. Por lo cual es frecuente encontrar en los informes aseveraciones como “*no hubo ventas*” y “*no se envió nada por ser muy pocas las estampillas que se han vendido*”⁹⁴. Además, se dieron casos en los cuales el dinero recaudado no se envió o, simplemente, se envió, pero no llegó a la colecturía de hacienda ni al tesorero de las finanzas de la instrucción y era desviado hacia otras dependencias. En el primero de los casos, cuando se lograba ubicar al funcionario responsable, se le hacía firmar una letra por el valor apropiado. En la segunda, de las situaciones simplemente el funcionario que enviaba la remesa mostraba el recibo del correo mientras que el receptor demostraba que nunca recibió el correo⁹⁵.

En realidad, la situación descrita anteriormente fue muy común para todos los tipos de rentas. Hubo evasión, desidia y poca responsabilidad de los funcionarios encargados de la recepción de los diferentes impuestos quienes no los recaudaban ni enviaban el valor correspondiente. Frecuentemente los funcionarios no remitían el dinero recaudado de los impuestos en los plazos estipulados y el hecho de que constantemente se remitían notas en las cuales los jefes municipales pedían al secretario general del Estado que obligara a los colectores departamentales a “*remitir los impuestos por instrucción primaria para hacerlo llegar a la tesorería municipal cada mes*” puesto que “*no se le ha hecho en dos meses*”⁹⁶.

Los casos de desfaldo a las rentas eran frecuentes. Es el caso de un funcionario que comunica la “*fuga del conductor del último correo, con la correspondencia y los intereses*”

⁹⁴ A.H.M. Año de 1869. Caja N° 8. Marzo de 1869. También Año de 1870. Caja N° 7. Mayo de 1870 y Año de 1871. Caja N° 15. Septiembre 1871.

⁹⁵ A.H.M. Año de 1869. Caja N° 8. Marzo de 1869. En este mes “se envía una letra a favor de la universidad y en contra del señor Orta quien no había enviado los fondos”. En otro documento se puede leer “...pasando por la pena que la remesa no sea mayor por razón de que mi antecesor aún no ha rendido sus cuentas”. También Año de 1870. Caja N° 8. Septiembre 1870.

⁹⁶ A.H.M. Año de 1870. Caja N° 6. Agosto 27 de 1870. Número 324. El jefe municipal del Distrito de Pivijay en correspondencia al Secretario General del Estado.

del estado [...]”. Este mismo advierte que envía una copia de la nota remitida inicialmente con el correo donde constaba que la cuantía remitida llegaba a \$2,30 en dinero efectivo⁹⁷.

Pero la pérdida de los escasos recaudos muchas veces se relacionaba con la incapacidad y desidia de los empleados. Tal como lo indicó Simón De Piñeres, Gobernador de la Provincia de Cartagena en 1868, para quien

*“Nada hay más cierto que la ineficacia de las corporaciones municipales en la administración de los impuestos del Estado, ni cosa más notoria que la incompetencia de los colectores de distrito para recaudos puntual y exactamente. De esta verdad me he convencido por mis propios ojos, y los resultados de los impuestos, pecuario y agrario especialmente lo están testificando”*⁹⁸

Otro ejemplo de la ineficiencia de los empleados tiene que ver con lo ocurrido en el Departamento de Valledupar, Estado del Magdalena, lo cual obligó al prefecto a llamarles la atención a los jefes municipales de los distritos, puesto que al parecer:

*“[...] los funcionarios y empleados públicos de los municipios y secciones que han venido a formar este nuevo departamento de Valledupar, miran el servicio público con fría indiferencia hasta el extremo de no contestar siquiera las notas de los dirigentes sus expectativas superiores, se quejan entre otro los tres colectores de hacienda del departamento y el rector de la universidad del estado, quienes no reciben ninguna remesa del producto del impuesto de degüello ni de la ley de la venta de estampillas de los respectivos empleados encargados de su recaudación y expendio”*⁹⁹.

La solución planteada buscaba comprometer a los jefes de distrito en el cumplimiento de su deber. Se les compelió para que recogieran y enviaran al Prefecto lo correspondiente a degüello de ganado desde el mes de enero y de aquí en adelante se hiciera el giro cumplidamente en cada mes; lo mismo se debía hacer con respecto a las estampillas y finalmente se pedía que ejerciera:

⁹⁷ A.H.M. Año de 1870. Caja N° 5.

⁹⁸ «Informe anual del Gobernador de la provincia de Cartagena», En: *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 9 de Agosto de 1868

⁹⁹ A.H.M. Año de 1869. Caja N° 6. Marzo de 1869.

“la mayor vigilancia en que se secunde puntualmente las demás rentas así el estado como el distrito previniendo en las visitas mensuales que debe pagarle usted y las oficinas de secundaciones que los productos e impuestos y contribuciones del estado se remitan al colector de hacienda como le he dicho y las correspondientes al distrito se envíen al respectivo tesorero a favor de la cabecera del distrito”¹⁰⁰.

Con respecto a los montos recaudados a partir de los impuestos, en un informe presentado en 1870, se hizo un balance que muestra claramente la diferencia entre el dinero que se pretendió recoger y el efectivo captado. En lo referente a las salinas de Riohacha, los recaudos a diciembre 5 fueron sólo \$656 sobre un cálculo inicial que se acercaba a los \$1.100. Además, se preveía que la situación continuaría en el año de 1871 por cuanto *“subsiste la misma causa, esto es, derecho de internación que cobraba la nación a las sales que se extraían de dichas salinas”*. Lo mismo ocurrió con los impuestos sobre el consumo de ganado los cuales produjeron sólo *“lo necesario para los gastos de administración de dicho territorio y sin que haya habido por los mismos sobrantes que aplicar a la instrucción pública”¹⁰¹.*

La escasez de recursos afectó todas las esferas del gobierno federal y por ende a la instrucción pública. Las escuelas públicas de los distritos fueron abiertas pero tuvieron serias dificultades en el momento de funcionar. Uno de los mayores problemas fue conseguir presupuesto para garantizar el salario de los profesores. Hacia 1871, el incumplimiento en el pago de los profesores alcanzó tal magnitud que muchos amenazaron con abandonar las clases¹⁰². En otras ocasiones, incluso se buscó profesores voluntarios que ofrecieran su labor sin reclamar remuneración. Así ocurrió en el Distrito de Belén, Estado del Magdalena, donde se abrió una escuela pública en julio de 1869 cuyos directores según el jefe de Instrucción:

“servirán gratis en trimestre cada uno y no ha podido asignársele más que una pequeña suma para alquiler del local porque como he manifestado en otra ocasión, a este despacho las ventas del presente año no alcanzan en este distrito para atender los más precisos gastos”¹⁰³.

¹⁰⁰ *Ibíd.*

¹⁰¹ A.H.M. Año de 1870. Caja N° 9. Enero de 1871. s.f. Carta del rector de la Universidad del Magdalena al secretario General del Estado.

¹⁰² A.H.M. Año de 1872. Caja N° 5. El presidente del Estado constantemente recibía quejas de los docentes a quienes se les adeudaba varios meses de trabajo.

¹⁰³ A.H.M. Año de 1869. Caja N° 8. s.f.

La educación secundaria no escapó a la crisis financiera como lo demuestran la serie de problemas que debió afrontar la Universidad del Magdalena, la cual, al iniciarse el año 1871 adeudaba los salarios a sus empleados ya que no había recibido la totalidad de los recursos asignados en el presupuesto del año inmediatamente anterior. Así lo expresaba el rector en una misiva al Secretario General del Estado, en la cual enfatizaba que

“Si no se han pagado todas las ordenes giradas el año anterior contra esta universidad ha sido porque no ha habido dinero para hacerle y no por otra causa”¹⁰⁴.

El funcionario recalca que además *“por semejantes causas la universidad no ha podido pagar fondos y otros gastos con la debida regularidad y hoy están debiendo la suma de \$1.141.94 ctvs, cuestión que según él no podría pagar sin el auxilio del tesoro del Estado por lo que se incrementaría el déficit.”¹⁰⁵*

En la misma comunicación se manifestó que la universidad alcanzó un déficit presupuestal de \$5.648 pesos, entre otras cosas por no haber recibido del Presidente del Estado el auxilio prometido por valor de \$2.000, y por no haberse captado lo previsto en relación con las salinas de Chengue y Barlovento. Se sumaba a lo anterior que Hacienda preveía que la situación del déficit continuaría en 1871 alcanzando un valor de \$3.400.

Todo ello, además de mostrar la pobreza fiscal de los Estados costeños, es un indicador de la inopia que afectaba a la mayoría de la población. Razón por la cual el gobierno debió ofrecer a los estudiantes pobres materiales como papel, tinta y plumas necesarios para sus clases de caligrafía, ya que en su mayoría los padres de familia no estaban en condiciones de conseguir los materiales de estudio.

“Según las actuales disposiciones, es de cargo de los alumnos de las Escuelas primarias el papel, plumas y tintas necesarias para los ejercicios caligráficos, pero como la gran mayoría de pobres no puede hacer ese gasto, el maestro se ve forzado a hacerlo de la mezquina asignación que tiene señalada como útiles de escritorios por el decreto número 34 de 1874,

¹⁰⁴ A.H.M. Año de 1871. Caja No. 11. s.f.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

o tiene que prescindir de dar aquella necesarísima enseñanza. Juzgo pues muy conveniente que se distribuya entre las Escuelas gratis y periódicamente la cantidad suficiente de papel, tinta y plumas para los alumnos”¹⁰⁶

Ahora bien los problemas de orden fiscal y la pobreza de gran parte de los habitantes de las poblaciones de los Estados costeños se reflejaron en la poca inversión que los Estados costeños realizaron en el ramo de Instrucción Pública, que, tal como lo muestran las precarias estadísticas financieras de la época, fue muy irregular. Para el caso de Bolívar fluctuó entre el 8% y el 29%, mientras que el Magdalena alcanzó extremos entre el 5% y 18%, tal como se observa en el siguiente cuadro comparativo.

TABLA N° 6

COMPARACIÓN DEL PRESUPUESTO GENERAL Y DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LOS ESTADOS DE BOLÍVAR Y MAGDALENA ENTRE 1869 Y 1881¹⁰⁷

Año	Presupuesto General de Gastos en Bolívar	Presupuesto en Instrucción Pública en Bolívar	Porcentaje destinado a instrucción pública en Bolívar	Presupuesto General de Gastos en El Magdalena	Presupuesto en Instrucción Pública en El Magdalena	Porcentaje destinado a instrucción pública en Magdalena
1869	238.280	55.352	23%			
1870				68.142	3.275	5%
1871				68.002		
1872				85.109	7.627	9%
1873	260.032	75.349	29%	88.533	15.669	18%
1874	289.078	23.227	8%	99.476		
1875	297.061	83.554	28%	121.546	18.695	15%
1876	332.857	79.794	24%	95.040	13.496	14%
1877	309.383	79.034	25%	129.190		
1878	297.083	51.800	17%	180.000	28.168	16%
1879	412.523	55.254	13%	175.326		
1880				357.052	36.642	10%
1881	474.232	55.152	12%			

¹⁰⁶ «Informe del Inspector de la Academia del Bello Sexo». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 20 de julio de 1878.

¹⁰⁷ FUENTE: «Informe del Gobernador del Magdalena en 1890». Santa Marta, Tipografía La Voz; FLOREZ, Roicer, Op.cit. p.p. 250-258.

Al comparar el presupuesto de inversión o de gastos causados en instrucción pública por parte de cada uno de los nueve Estados Soberanos, se evidencia que Bolívar y Magdalena ocupan el séptimo y octavo lugar respectivamente. En cuanto al valor invertido por cada cien habitantes, Magdalena, por su escasa población, alcanzó el cuarto lugar, mientras su vecino Bolívar solo obtuvo el octavo puesto, tal como se puede corroborar la información que aparece en la siguiente tabla:

TABLA No. 7
GESTIÓN EN INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LOS ESTADOS DE LA UNIÓN EN 1876¹⁰⁸

TOTAL DE ALUMNOS	GASTOS	PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ESCOLAR	GASTO EN INSTRUCCIÓN PÚBLICA POR CADA CIENTO HABITANTES
Cundinamarca 15.595	Cundinamarca 153.322	Cundinamarca 3,8	Cundinamarca 37
Antioquía 13.928	Santander 123.987	Antioquía 3,8	Santander 29
Santander 11.074	Antioquía 66.030	Magdalena 2,9	Antioquía 18
Cauca 8.457	Cauca 49.030	Santander 2,6	Magdalena 15,8
Boyacá 8.160	Boyacá 40.536	Cauca 1,9	Tolima 12,5
Bolívar 4.465	Tolima 28.958	Bolívar 1,8	Cauca 12
Tolima 4.088	Bolívar 20.000	Tolima 1,7	Boyacá 8,39
Magdalena 2.479	Magdalena 13.496	Boyacá 1,7	Bolívar 8,27
Panamá 1.683	Panamá 13.258	Panamá 0,7	Panamá 5,99

¹⁰⁸ Tomado de: «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión, 1876», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 175.

Ello ratifica que, en materia de gestión educativa, los Estados de mayores logros a lo largo del periodo radical fueron Cundinamarca, Antioquía y Santander. Este último sede del laboratorio del Olimpo Radical, siendo Panamá el de peor gestión en todos los campos referentes a la instrucción pública. Razón por la cual escasamente pudo contar con maestros dispuestos a laborar en las escasas escuelas allí ubicadas.

Al pago de maestros o de los llamados preceptores se destinaba el mayor porcentaje de los exiguos recursos presupuestales invertidos en educación. En efecto, gran parte de los gastos generados dentro del ramo de instrucción correspondía al pago de salarios de maestros y directores, los cuales representaban el mayor porcentaje de costos escolares. El valor de estos salarios dependía de la categoría de la institución educativa y del distrito en la cual estaba localizada. Los demás gastos estaban destinados al pago de arriendo del local ya que por lo general las poblaciones no contaban con sedes propias para la labor escolar; los otros gastos tenían que ver con el consumo de agua, mobiliario, libros, útiles escolares y papelería.

La carencia de muchos de estos elementos en las escuelas, especialmente en las distritales, sería una constante como el resultado de la escasez de recursos públicos. A ello se sumaba el poco interés por parte de quienes ejercían el poder local, quienes mostraban muy poca preocupación en mantener las escuelas funcionando debidamente. Problema denunciado por varios inspectores educativos, quienes, aunque reconocían la necesidad de más recursos económicos destinados a la educación, consideraban que sin el concurso real de los gobernantes locales era muy poco lo que se podría lograr en materia educativa:

“Insignificante vendría a ser, por crecida que fuere, la cifra con que se les dotara en presencia de los resultados espléndidos que se obtendrían, y de la consideración de que hoy se gasta mucho en las escuelas y el provecho que de ellas se saca es casi nulo; porque ni los Alcaldes, ni los demás empleados de la rama ejecutiva, tienen la atención que la importancia del asunto demanda, por más que en muy bonitos y bien elaborados informes se diga lo contrario.”¹⁰⁹

¹⁰⁹ «Informe del Gobernador de la provincia del Carmen», En: *Diario de Bolívar*, Cartajena, 20 de Agosto de 1878.

En medio de la precariedad y pobreza económica que caracterizó la instrucción pública en la costa durante el periodo federal, debieron desarrollarse los procesos educativos, lo cual indudablemente no fue nada fácil para los actores educativos. Por esta razón resulta importante analizar la forma que en la práctica se llevó a cabo tal proceso, sobre todo en lo concerniente a las formas como estuvo organizada la educación pública en la región.

1.4. Organización de la instrucción pública en los Estados costeños

Luego de analizar lo relativo al gasto educativo por parte de los Estados de la región y el lugar ocupados por estos en el concierto nacional, a continuación se abordan los aspectos relacionados con la manera como se intentó articular el sistema de organización escolar. Es decir, a la forma como se organizó el Sistema de Instrucción Pública en los Estados de Bolívar y Magdalena.

Efectivamente, en los Estados costeños, al igual que en todo el país, la instrucción pública fue establecida por niveles y reglamentados a través de diversas disposiciones, durante el período estudiado¹¹⁰. Sin embargo, sería luego de expedirse el Decreto Orgánico de Instrucción Pública -DOIP-, cuando el esfuerzo por regular la escuela fue más permanente y coherente, sobre todo en lo atinente a la instrucción primaria.

En los Estados de la región, al igual que en el contexto nacional, la instrucción pública se desarrolló a través de instituciones educativas donde se impartía educación elemental, primaria y preparatoria, a las que le seguían en importancia, la educación normalista, secundaria (superior). Esta última tuvo como únicos y principales espacios la Universidad del Magdalena y la Universidad de Cartagena.

En efecto, los reglamentos de las escuelas primarias de los Estados costeños, aprobados para el caso del Magdalena en 1873, y 1872 en Bolívar¹¹¹, establecieron una estructura en

¹¹⁰ ALARCON, Luis. “Legislar para gobernar. La normatividad educativa en el Estado Soberano del Magdalena”, En: *Stvdia*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002, p 38.

¹¹¹ «Informe del Director General de Instrucción Pública», Dirección General de instrucción pública-Bogotá, 31 de diciembre de 1872, En: *La Escuela Normal*, Bogotá, 18 de enero de 1873

correspondencia con el DOIP. En primer lugar, se ubicaban las escuelas primarias elementales de varones, a las cuales seguían las primarias elementales tanto de niñas como mixtas que a su vez se dividían en pequeñas y numerosas, carácter que les era dado de acuerdo con la población escolar. Es decir, eran menores aquellas con una población inferior a cien estudiantes y mayores aquellas que superaban esa cifra. Esta diferencia le daba derecho a la de mayor número a contar con un subdirector. La duración de los estudios o los llamados cursos completos en estas escuelas era de cuatro años. Luego, los estudiantes promocionados ingresaban a las escuelas preparatorias. Estas funcionaban tan solo en las capitales de departamentos y en ella debían prepararse los jóvenes que recibían la instrucción secundaria impartida solo en las Universidades del Magdalena¹¹² y Cartagena.¹¹³

En la estructura educativa de los Estados se le dio mayor importancia a la instrucción primaria. En consecuencia, la instrucción primaria fue considerada por parte del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como la más importante y prioritaria para la sociedad colombiana. En aras de darle cumplimiento, se dio apertura a un mayor número de escuelas de niños y niñas, responsables de atender estudiantes entre los siete y los quince años de edad, quienes recibían una educación que establecía diferencias entre sexos, por lo cual los programas de estudio variaban, pues mientras en las escuelas de niños se enseñaba lectura, escritura, doctrina cristiana, urbanidad, aritmética, la operación de números enteros, quebrados, denominadores y decimales y algunas lecciones de geografía, en las escuelas de niñas, por otra parte, se enseñarían además de algunas de las materias indicadas, gramática castellana, moral y costura en blanco y “*algunas otras materias propias de su sexo*”, las cuales remplazaban a otras como aritmética, escritura y derecho constitucional. Estas asignaturas para mujeres expresan la mentalidad tradicional de la época, propias de una concepción educativa en la cual la mujer debía ocuparse solo de los asuntos domésticos y de la primera instrucción de sus hijos, tal como lo afirmaba una mujer de la época:

¹¹² *El Institutor*. Santa Marta, Septiembre 15 de 1872. No. 3, pp 9-10.

¹¹³ GOMEZ, Leguis. *Universidad y política en el Estado Soberano de Bolívar 1870-1885*, Tesis de Pregrado en Historia, Universidad de Cartagena, 2000.

*“Cuán grande no es el goce que experimentamos a la vista de una mujer bella e instruida consagrada a formar el corazón del niño que ha de ser, mas tarde un miembro provechoso a la sociedad. La instrucción, a mi modo de ver, es indispensable a la mujer porque esta es el prototipo de la sociedad. Ella es la que forma el corazón del hombre con su amor de madre y mostrar con su cariño de esposa el camino del bien. Y se sabe, por experiencia, que sin ella no hay felicidad. Una mujer dulce y amorosa adornada con el bello aliciente de una instrucción sólida es sin duda alguna, la llamada a labrar la dicha de su hogar. Instruyámonos, pues pero limitamos nuestra instrucción a hacer dichoso al compañero que el destino nos depare.”*¹¹⁴

En consecuencia, a pesar de las exclusiones y desigualdades que caracterizaron el periodo, a las niñas se les intentó incorporar como alumnas a la instrucción pública primaria impartida en los Estados federales y la cual se llevaba a cabo en la escuela distrital para niñas, considerada como un *“plantel de educación llamado a hacer de la mujer la digna e ilustrada compañera del Ciudadano”*¹¹⁵. Efectivamente, los distritos municipales estaban obligados por ley a crear y establecer en funcionamiento una escuela primaria para niños y otra para niñas, las cuales en la práctica, como lo mencionamos antes, afrontaron múltiples problemas que en muchos casos imposibilitaron su funcionamiento. De todas formas, ello no impidió a los gobiernos, tanto del Estado como de los Municipios, disponer, a partir de la legislación educativa existente, las formas de funcionamiento de las escuelas. Normas que se ajustaban, por lo menos formalmente, a los tres principios básicos de la organización escolar establecidos en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública adoptado tempranamente por los Estados costeos.

En consecuencia, la estructura organizativa de la instrucción pública en los Estados del Caribe colombiano, para dar cumplimiento a la centralización del sistema educativo establecido por el DOIP, estuvo regida por los principios de Enseñanza, Inspección y Administración.

La enseñanza comprendía aspectos relacionados con tipos y niveles de escuela, métodos educativos, cursos progresivos, tareas y disciplina, el control de tiempo escolar, las correcciones, castigos y premios, asistencia, concurrencia, edades escolares y censos de

¹¹⁴*El Promotor*, Barranquilla. 25 enero 1879, N0. 411, p 3. Archivo Histórico del Atlántico

¹¹⁵ «Informe sobre la marcha de las escuelas públicas de la provincia de Corozal», Marzo 3 de 1870.

población escolar, funciones de directores y maestros. También hacían parte los periodos escolares, exámenes, bibliotecas y las disciplinas que debían ser impartidas. Por su parte, la inspección ejercida a través de las juntas de inspección locales, departamentales o generales era la encargada de visitar las escuelas para determinar el grado de cumplimiento y desarrollo de las mismas. La administración, en la estructura organizacional de la educación pública, estaba asociada al manejo de los recursos financieros, a la creación de escuelas, a la dirección y manejo del gobierno escolar, contratación y salarios de profesores y personal directivo, edificaciones, mobiliario y útiles de enseñanza requeridos para el funcionamiento de las escuelas.

No obstante, a pesar de que la estructuración de la instrucción pública en la región correspondió, por lo menos formalmente, con lo establecido en el DOIP, estos procesos de organización de la escuela, no pueden ser sólo abordados como una mera “organización burocrática” a lo cual ha sido reducida por algunos estudiosos¹¹⁶ del tema, quienes dejan de lado el papel que estos intentos de institucionalización jugaron en el proceso de homogenización de la escuela, con lo cual se buscaba, entre otras cosas, la ciudadanización de la población masculina. Para ello se requería, tal como lo plantea para el caso español Antonio Viñao, un sistema educativo estatal, constituido por un conjunto de instituciones educativas de educación formal, diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí, las mismas que debían estar gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos, financiadas por la administración pública y las cuales debieron requerir de profesores formados, quienes eran pagados y supervisados por las instancias directoras de la instrucción pública.¹¹⁷

Efectivamente, la organización educativa no solo nos habla de cómo estaban estructurados los asuntos relativos a la escuela en lo que tiene que ver con la administración y objetos o medios materiales. Ella nos permite, como en toda actividad humana, identificar la distribución y usos de espacios, objetos y tiempos propios de la práctica educativa que se pretende regular a través de la organización impuesta a nivel nacional por el DOIP y desarrollada, con sus diversas particularidades, por los Estados que lo adoptaron.

¹¹⁶ GONZALEZ, Jorge Enrique, Op.cit, pp 21-40.

¹¹⁷ VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata, 2002, p 18.

Por ello es importante, para conocer las formas como operó la organización educativa, acercarse a la regulación del tiempo escolar¹¹⁸, al espacio y a la dotación escolar como elementos fundamentales de la práctica educativa que se llevó a cabo en la región.

1.4.1. *Tener presente que hay tiempo y lugar para todo: para el trabajo, para el recreo, para el estudio, para el descanso, y que la escuela es el lugar destinado para aprender*

La reglamentación del tiempo escolar fue un elemento presente en la organización de la instrucción pública en la región. Encontramos que en cada uno de los reglamentos y normas para las escuelas públicas se abordan aspectos relacionados con las horas de clase y la necesidad de no perder el tiempo, lo cual resulta un elemento clave a tener en cuenta al momento de describir la llamada organización escolar. Efectivamente, la distribución y el uso del tiempo muestra claramente, no sólo lo que tiene que ver con la forma como éste era asumido y reglado, sino también vivido por maestros, directores y alumnos en el espacio escolar. Un tiempo que hay que entender como tiempo cultural resultante de una construcción históricamente cambiante; un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal, en la cual también están inmersos familias y comunidades, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales.¹¹⁹

Al analizar estudios que se ocupan de la cultura y la práctica escolar desde la perspectiva histórica, debemos tener presente que el elemento temporal u horario es uno de los elementos constitutivos dominantes que determinan incluso la llamada configuración del espacio. Si no hay asignaciones temporales que cubrir, no se requerirán escenarios, y si éstos se implementan al margen de las demandas sociales, terminarán siendo lugares abstractos y vacíos. El tiempo estructura y organiza el trabajo de los maestros, facilitándole o limitándole la actividad escolar, pues termina por condicionar las representaciones y percepciones de los escenarios y también su planificación y usos.¹²⁰

¹¹⁸ Al respecto véase: VIÑAO, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal. 1990. pp. 10 y s.s.

¹¹⁹ VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona, Ariel. 1998. p. 5.

¹²⁰ ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva. 2000. p 40.

Por ello resulta interesante, por lo menos en lo que tiene que ver con la llamada organización escolar, describir la forma como se pretendió regular el tiempo. Esto nos aproxima a una comprensión adecuada de las formas como se estructuró el sistema educativo que, para el período del que nos ocupamos, tuvo sus ciclos, niveles, cursos y sus respectivos ritos de paso como fueron los exámenes, así como también otras configuraciones temporales regladas por calendarios escolares, cursos anuales, vacaciones, horarios escolares y distribución temporal de tareas y programas.

Al revisar la legislación educativa que aplicó en los Estados de la región durante el período federal, junto con algunas disposiciones estatales, reglamentos escolares, horarios, informes y manuales de preceptores, se encuentra que en estos existía un interés manifiesto por regular cronológicamente las actividades desarrolladas en la escuela. En cada uno de estos documentos se hace alusión a aspectos tales como la edad escolar, la frecuencia en la asistencia, períodos y jornadas escolares, tareas, horarios, distribución de materias, descansos y vacaciones, entre otros. Esto permite aproximarse al análisis del tiempo escolar, el cual revistió para la época una dimensión esencial en la imposición de la disciplina, en el sometimiento a las jerarquías y al poder establecido. Tal como lo demuestran afirmaciones en las que se insiste en:

“La costumbre de señalar una hora para cada ocupación y de sujetarse a ese señalamiento, haciendo cada cosa a su tiempo, influye notablemente en la formación del carácter; una buena escuela es algo más que un lugar destinado á proporcionar conocimientos: en ella deben aprender los niños a ser metódicos y exactos en el cumplimiento de sus deberes; allí deben ver ellos un alto y constante ejemplo de orden, método y puntualidad; la escuela, en fin, debe proporcionarles el habito del trabajo organizado, y ser para ellos como la imagen del mundo.”¹²¹

Afirmaciones como la anterior justificarían la regulación del tiempo escolar en los Estados costeños que, a pesar de contar con una población con sus particulares ritmos e imaginarios temporales¹²², terminaron aceptando, por lo menos formalmente, unas disposiciones que pretendían organizar la instrucción pública a partir de la aplicación de

¹²¹. *Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar*. En: Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria. Cartagena, Tip. Araujo. 1886. BNC. Miscelánea No. 743(11) SJAS

¹²² Sobre este particular véase: FALS BORDA, Orlando. *Historia doble de la Costa*. Bogotá, 1985. 4 tomos.

patrones cronológicos, como los que el mismo DOIP introdujo en varios de sus apartados¹²³.

Al igual que el DOIP, en las disposiciones de carácter educativo que se expidieron en los Estados de Magdalena y Bolívar también se hacía alusión en forma detallada a la distribución del tiempo escolar. La mayoría de estas regulaciones establecía en primera instancia lo referente a períodos escolares, vacaciones, matrículas. En éstos se fijaban dos períodos escolares al año, cuya duración era de cinco meses cada uno. Normalmente, éstos se desarrollaban entre el 1 de enero al 31 de mayo y del 1 de julio al 31 de noviembre, estableciéndose un período de conferencias y exámenes finales, luego de los cuales venían las vacaciones.

El horario escolar variaba entre cinco y siete horas diarias, de lunes a viernes. Las clases duraban máximo una hora y generalmente se insistía, siguiendo a los pedagogos como Fröebel, “que por ningún motivo el estudio de un tema se hará por más de una hora, excepto que momentos de recreación en los intervalos de una clase a otra”¹²⁴. Las clases se iniciaban entre 7 y 8 de la mañana y las mismas se extendían hasta las 4 de la tarde. Se reconocía que “este orden se podrá invertir, si las costumbres y necesidades de la población así lo exigen”¹²⁵. Era un intento por combatir la inasistencia escolar. Muchos de los padres de familia alegaban no poder enviar a sus hijos a la escuela por tenerlos ocupados en faenas domésticas o del campo.

En algunos casos, como lo disponía el reglamento de la Escuela Normal de Varones del Magdalena, cada una de las actividades diarias o jornada escolar eran descritos en detalle.

“En primer lugar debe tenerse presente que cada tiempo se marca con el toque de campana. El espacio de 24 horas será siempre ocupado de la manera siguiente: a las 5 de la mañana levantarse, de 5 a 5 y media asearse, de 5 y media a 6 y media estudios preparatorios, de 6 y media a 7 café; de 7 a 10 lecciones, de 10 a 11 almuerzo, de 11 a 12 lección de 12 a 1

¹²³ Al respecto véase los siguientes capítulos del DOIP: VIII, IX, X, XI

¹²⁴ «Acuerdo del Cabildo Distrital de Río de Oro. Agosto 30 de 1868», AHM, Caja 13.

¹²⁵ «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar». En: *Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria*. Cartagena, Tip. Araujo. 1886. p.40. BNC. Miscelánea No. 743(11) SJAS

libre, de la 1 a las 2 estudios preparatorios, de 2 a 4 lecciones, de 4 a 5 comida, de 5 a 8 estudios preparatorios, de 8 a 9 lecturas útiles, de 9 a 9 y media libre, 9 y media a 5 dormir. El domingo, martes y viernes de cada semana de 5 a 6 y media baño en el río; el miércoles y sábado por la tarde hasta las 6 (hora en que precisamente deben estar todos los alumnos en el establecimiento) serán ocupados con paseos o excursiones instructivas.¹²⁶

Es un documento que muestra el orden del tiempo minuciosamente trazado, portador de una concepción de un sistema de enseñanza que reconoce en la regulación del tiempo y de las actividades escolares un mecanismo para ejercer el control sobre los niños y jóvenes estudiantes. Efectivamente, en el documento anterior se observa como existía una preocupación, en los orígenes del sistema escolar impuesto por los radicales, por el control y regulación de las actividades de la vida escolar. Allí se observa cómo se regulaba el llamado tiempo corto en la escuela, el que estaba integrado por la jornada diaria y la semanal.

Este tipo de regulaciones, que hacían parte de las normas escolares, conjuntamente con los horarios y los calendarios constituían los cronosistemas de periodización de las actividades educativas presentes en la vida cotidiana de las escuelas de la región. Estos, tal como lo afirma Escolano Benito, son en la práctica las unidades que van a dar forma a los microtiempos pedagógicos de regulación de los ritmos de trabajo. Tales cronosistemas permiten adentrarse en la historia interior de las instituciones escolares. Como patrones prácticos de regulación de la acción educativa reflejan al mismo tiempo la distribución de los trabajos y los días de alumnos y maestros, algunas dimensiones del programa de estudios y determinadas pautas de orden metodológico, así como otros factores relacionados con la disciplina y organización de los espacios escolares.¹²⁷

La programación de los horarios escolares en las escuelas de la región también obedecía al cumplimiento de una función como marcos reales o prácticos para construir una experiencia infantil del tiempo, de valoración de los códigos y pautas temporales, así como también mecanismos de aprendizaje e influencia en el desarrollo de las formas de sociabilidad de la infancia.

¹²⁶ «Reglamento interior de la Escuela Normal». Santa Marta. 1872, AHM. caja 12. p.3.

¹²⁷ ESCOLANO BENITO, Agustín. *Ob.cit.*, pp. 83-96

Los niños al asistir a la escuela y experimentar los horarios escolares y las regulaciones del tiempo escolar y familiar que allí se establecían internalizaban las primeras pautas organizadas del tiempo. Las regulaciones del tiempo escolar jugaban para la época un papel importante puesto que se constituyeron, al igual que hoy, en pautas de aprendizaje y en mecanismos para la autorregulación de los comportamientos de la infancia. El cronosistema escolar establecido sirve para fijar el reloj biológico y biorritmos a las pautas temporales del sistema social y cultural. El hecho de que en el reglamento de la Escuela Normal se programara levantarse a una misma hora con el toque de campana, que rompe el silencio de los sueños y el reposo, para acudir a las tareas escolares, previo aseo del cuerpo que lo dispone al estudio, para seguir luego un programa de trabajo periodizado con criterios precisos y estables, disfrutar de descansos o tiempo libre dentro de la disciplina institucional, para luego unos volver a las habitaciones y otros a sus casas al finalizar cada jornada e interrumpir este proceso cada siete días, supone regular la espontaneidad a un orden normativo y social del tiempo. Moverse dentro de este orden terminaba por comprometer y regular los comportamientos de la infancia dentro de unos patrones que iban más allá de lo meramente escolar o pedagógico, ya que estos horarios o calendarios escolares operan como mediadores en los procesos de socialización, entre la biología y la cultura.¹²⁸

Con respecto a lo cultural encontramos que algunas disposiciones estatales que al momento de programar la distribución del tiempo escolar establecían los llamados días vacantes, dentro de los cuales por lo general solamente se reconocían los tres últimos días de la semana santa, las fiestas patrias y algunas cuantas de significación regional. Pero en la práctica las escuelas distritales aceptaban los ritmos y los tiempos de las poblaciones. Por lo tanto, era común que las clases fueran interrumpidas periódicamente por festividades parroquiales, carnavales y ferias¹²⁹, lo cual hacía que algunos directores de instrucción

¹²⁸ *Ibíd.*

¹²⁹ Sobre este particular es necesario tener en cuenta la actitud asumida por la población con respecto al manejo del tiempo, el cual en el imaginario de las gentes era visto como algo imperceptible por lo que no había mayores preocupaciones. Al respecto hemos encontrado que ante las fiestas y carnavales las escuelas quedaban desocupadas pues maestros y alumnos se involucraban en las festividades locales. Sobre el uso del tiempo escolar y su vinculación con lo lúdico y festivo sería interesante efectuar trabajos al respecto, que develen las formas y usos con respecto a la escuela

pública se mostraron contrarios a la pérdida de tiempo que generaban estas prácticas; “no había más que dos alumnos externos, debido según se nos hizo entender, a que era segundo día de carnaval”¹³⁰ se quejaba José María Royo, secretario de la Junta de inspección de Cartagena, al considerar que esta fiesta propiciaba la inasistencia escolar, desafiándose así la regulación del tiempo escolar, que en la práctica se encontraba frente a una realidad que manejaba otra idea del tiempo, en el cual lo lúdico y festivo alcanzaba tal importancia que en algunos casos terminaba imponiéndose. Por esta razón, el mismo J.M. Royo en su informe de inspección proponía la necesidad de adoptar medidas “a fin de que mejore la aplicación y la conducta de los alumnos de la clase de matemáticas, idiomas y aritmética, así como para que procuren que los catedráticos del establecimiento no dejen en ningún caso de hacer sus clases con frívolos pretextos”¹³¹

1.4.2. Toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, construido conforme a los planos que determinen los reglamentos

Junto con la distribución del tiempo, hay que tener en cuenta el espacio al momento de ocuparse de la organización escolar.¹³² Ello en cierta medida nos permite acercarnos no solo a las condiciones materiales en medio de las cuales funcionaban las escuelas de la época estudiada, sino también a la llamada cultura escolar. La educación, el enseñar y aprender, como toda actividad humana precisa de un espacio y un tiempo determinados, estableciéndose entre éstos una relación muy directa. El espacio es un elemento básico, constitutivo de la actividad educativa. Por ello, ocuparnos de él tiene un significado especial para comprender mejor las prácticas educativas en el tiempo. De esta manera, la escuela como objeto histórico en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar. Un espacio que muchas veces, como ocurría en todo país para el período federal, no estaba proyectado para uso escolar, pero que de hecho se convirtió en un lugar ocupado y utilizado para tal fin, a pesar de que en la mayoría de las ocasiones no cumplía con las mínimas condiciones materiales e higiénicas.

¹³⁰ «Informe de la visita al Colegio del Estado», Cartagena, 24 de julio de 1870.

¹³¹ *Ibíd.*

¹³² Algunos trabajos que abordan esta temática y los cuales constituyen un modelo conceptual sobre el particular se encuentran reunidos en la *Revista Historia de la Educación* Nos 12-13 de 1994 editada por la Universidad de Salamanca y en la cual se destacan autores como Antonio Viñao Frago, León Esteban, Agustín Escolano y Reiner Lehberger.

También es importante analizar el entorno escolar por el papel que este juega en la formación de la personalidad y la mentalidad de los individuos y de los grupos, quienes, al permanecer gran parte del tiempo en estos espacios, en los cuales no solamente se pretende educar a los estudiantes sino también se les socializa, civiliza e integran a un sistema escolar en construcción.¹³³

Los liberales radicales fueron conscientes del papel jugado por los espacios en el proceso educativo. Por lo tanto, siguiendo algunos principios pedagógicos de la época, incorporaron en la legislación lo referente a las condiciones de las edificaciones y locales escolares. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, que ordena que toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, construido conforme a los planos determinados por los reglamentos, y de una magnitud proporcional al número de niños que según la población y las circunstancias del distrito, deben concurrir a la escuela. El mismo decreto establecía la necesidad de contar con espacios para los ejercicios físicos, por lo que indicaba que debía disponerse de un terreno cercado de veinte a cincuenta varas de superficie, dividido en dos partes: una para ejercicios gimnásticos y otra para la formación diaria. Además se ordenaba que se debía contar con un huerto o jardín en donde los niños aprendieran de manera práctica los rudimentos de la botánica, la agricultura y otras faenas del campo.

Las reglamentaciones y normas del DOIP aplicadas en los Estados costeños, abordaron con más detalle todo lo relacionado con el espacio escolar. Esto resulta útil para adentrarnos más en el conocimiento de las teorías educativas presentes en el imaginario de los principales actores políticos de la región. En uno de estos reglamentos emanados en el Estado de Bolívar, al ocuparse de las locales escolares se disponía:

“En adelante no se podrán construir locales de escuelas sin que tengan, según la clase de enseñanza a que vayan a ser destinados, las condiciones de buena posición, capacidad, ventilación, elevación, luz y distribución necesarias. Cuando haya que construirse un nuevo local para escuela, el

¹³³ VIÑAO FRAGO, Antonio. “Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones”. En: Revista Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Vol. 12-13. (1993-94). pp 17-20.

*gobierno del estado o la municipalidad respectiva, acudirá a la dirección general, indicando la clase de la escuela y el número probable de alumnos que tendrá, en demanda del plano a que deba sujetarse la construcción; y esta no podrá separarse, en parte sustancial, del plano que forme la dirección.”*¹³⁴

En esta disposición, como en otras promulgadas a lo largo del país, vemos que existía un ideario de escuela, que por lo menos en teoría concordaba con algunas tendencias de la arquitectura escolar que, apoyándose en los postulados de una educación higienista, estaban en furor en Europa.¹³⁵

En este tipo de disposiciones sobre las características de la edificación escolar y la distribución de los espacios interiores de la misma, prima la concepción de escuela/aula. Al mismo tiempo, es reflejo de las actividades consideradas importantes dentro de la escuela por lo que hay que reservarles un lugar propio, tales como el aula de clase, dormitorio del director, los espacios de encuentro de los alumnos, el patio de recreo y gimnasia, los baños y la parcela para la siembra y práctica agrícola. Se insistía además en la necesidad de ventilación, claridad y ausencia de lugares húmedos y lacustres. En una insistencia que está presente en las publicaciones pedagógicas y educativas de la época, las cuales tenían una gran influencia del pensamiento fröebeliano.¹³⁶

En la costa colombiana difícilmente se hicieron realidad. Son una muestra de la preocupación de los radicales que, como reformadores y modernizadores, fueron conscientes del lugar que ocupaba la escuela en la sociedad y en el espacio de las ciudades y poblados. Para los legisladores liberales, la escuela debía cumplir con los principios de

¹³⁴ «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar». En: *Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria*. Cartagena, Tip. Araujo. 1886. pp.18-20, BNC. Miscelánea No. 743(11) SJAS

¹³⁵ Al respecto es necesario destacar que en España se habían dictado disposiciones sobre la arquitectura escolar, algunas de las cuales sirvieron de ejemplo para las que se pusieron en vigencia en Colombia. Dos de estos decretos españoles fueron expedidos por Ruiz Zorrilla durante el llamado sexenio democrático (1868-1874).

¹³⁶ Sobre la influencia de Fröebel en la arquitectura escolar véase: VIÑAO FRAGO, Antonio. Ob.cip., p 50 y LAHOZ ABAD, Purificación. “El modelo fröebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España”. En: *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. No. 10, 1991. pp 107-133.

higiene, salubridad y pedagógicos garantizando a los niños el aire libre, ventilación y suficiente luz que los guiara hacia la conquista del saber y de la ilustración.¹³⁷

Pero ¿hasta dónde estas disposiciones reguladoras de las condiciones locativas de las escuelas se pudieron cumplir en la región Caribe, donde la penuria fiscal fue una constante que limitaría en la práctica el desarrollo de la instrucción pública? Para contraponer el discurso normativo con la realidad escolar se describe a continuación las características del espacio escolar en la región, donde gran parte de las escuelas debieron funcionar en locales que no eran construidos para tal fin. Funcionaban en casas arrendadas, que en la mayoría de las veces carecían de las más mínimas condiciones locativas, tal como se deduce de las siguientes afirmaciones:

“El local esta en un estado lamentable de deterioro, las puertas son inseguras por carecer de cerraduras; algunas ventanas no tienen abras; en tiempo de invierno se llueve casi todo el edificio por consecuencias de las goteras; carece de patio cercado para que los alumnos salgan a él durante la recreación y no tiene excusado”¹³⁸

En otro informe sobre las condiciones de la escuela del distrito de Remolino, su Director denuncia:

“Está colocada en la albarrada de la población a inmediaciones del río, y de norte a sur de la misma; colocación perjudicial, puesto que el sol molesta a los alumnos tanto de mañana como de tarde, en términos muchas veces de paralizar los trabajos. No es suficiente para el número de niños que asisten diariamente; además no tiene excusados ni lugar a propósito para las clases de gimnasia. Esta sumamente deteriorada, sus paredes ennegrecidas por la humedad, su suelo es de barro y como antes dije queda a la orilla del río que hace todo húmedo y exhala miasmas perjudiciales a la salud de los niños.”¹³⁹

Por su parte, otro informe da cuenta de la inexistencia de locales, ya que a pesar que

“En el artículo 160 del código político y municipal del Estado, declara imprescindible el deber que tienen los Consejos municipales de establecer

¹³⁷ Al respecto seguimos las consideraciones efectuadas para el caso español por ESCOLANO BENITO, Agustín. *Ob.cit.*, p. 190.

¹³⁸ «Inspección y visitas de escuelas». Ciénaga, 1880, AHM Caja 478. legajo XXV Tomo II. Folio 1..

¹³⁹ «Informe de instrucción pública de Remolino». Agosto 31 de 1873. Caja 123. f.1-2 . AHM.

locales de las escuelas de ambos sexo; pero este artículo (como casi todas las disposiciones sobre instrucción pública) no tiene sanción; de manera que no se cumple en lo general."¹⁴⁰

Lo anterior muestra claramente cómo la realidad difería mucho del discurso ideal y teórico presente en las disposiciones y manuales sobre las edificaciones escolares, las que para el caso mencionado eran todo lo contrario del ideal propuesto. Funcionaban donde podían sin contar con los espacios de recreación o gimnásticos de que nos habla la legislación, la cual chocó con la realidad de unos distritos con una pobreza fiscal que impedía en la práctica, no solamente contar con buenos locales, sino que en algunos casos no permitió la apertura de las escuelas.

Este era el caso del puerto de Sabanilla cuyo estado lamentable de su “escuelita” llamo la atención del viajero norteamericano Isaacs Holton:

“En una casucha de dos piezas, una para la tienda y la otra para la familia, funciona la escuela pública con una docena de muchachos. La ley no permite escuelas mixtas y solo las aldeas grandes pueden darse el lujo de tener dos escuelas públicas; las niñas aprenden lo que pueden en la casa, si bien lo más frecuente es que se queden completamente ignorantes. Ahora que recuerdo a Sabanilla, después de haber conocido otros lugares, pienso que es el pueblo y la escuela más pobres que he conocido en la Nueva Granada. En la escuela vi niños desnudos, cosa no permitida en otros sitios. El maestro era apenas un adolescente y prácticamente no había libros, pero de todas formas es meritorio que un pueblo que ni siquiera tiene iglesia, posea su escolita.”¹⁴¹

El problema de la falta o pésimo estado de los locales fue uno de los problemas que afrontó la educación en los Estados costeños, lo cual se convirtió en un obstáculo que dificultó el progreso de la misma. Sin embargo, este problema del espacio escolar no afectó solamente a los estados de la Costa, sino también a la federación en su conjunto, tal como lo demuestra el siguiente apartado del informe rendido por el Director de Instrucción Pública de Cundinamarca:

¹⁴⁰ Informe de la Dirección General de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar, 1873. En: Gaceta de Bolívar, 29 de Setiembre de 1873

¹⁴¹ HOLTON, Isaacs, “La Nueva Granada: veinte meses en los Andes”, New York: Harper And Broters, 1857. Reedición: Banco de la República, Bogotá, 1981, p 31.

*“Por lo general todos los locales son estrechos, según se ve por el cuadro, y sería sumamente difícil ensancharlos, si tal obra se atribuyese exclusivamente a los distritos. Con frecuencia se encuentran locales sin solar; casi todos carecen de común; muchísimos no tienen buenos desagües, empozándose y corrompiéndose las aguas en los solares; muchos tienen solares comunes con la cárcel o casa municipal, y con frecuencia el solar de la escuela, abierto al público por falta de cerca, es el sitio preferido por la población para arrojar sus desperdicios de todo género”*¹⁴²

Este caso, cómo los antes anotados, es un ejemplo de la problemática locativa de la instrucción pública en el país para el período federal. Al mismo tiempo nos muestra una situación social interesante para analizar: las condiciones de salubridad de las escuelas. En algunos casos, éstas compartían espacios con las cárceles y mataderos, lo cual se puede interpretar como la indolencia de la población por la educación de los niños, que la comunidad, con una fuerte carga de tradicionalismo, no los veía como individuos a quienes había que proteger y a quienes era necesario brindarles mejores condiciones para su educación.

Este problema social lo pretendió cambiar el liberalismo radical a través de la promulgación de las pautas y condiciones adecuadas que debía tener la edificación escolar. De acuerdo con la legislación, ésta tenía que diferenciarse de las casas y reconocérseles, al igual que la iglesia y la casa municipal, un lugar principal dentro de la población. Esta dignificación del espacio escolar acrecentaría también la estimación del maestro y elevaría la motivación de los alumnos por la educación. Se trataba de darle un prestigio a la escuela y que el niño y el padre trataran de emular estas condiciones posteriormente en su casa; la escuela cumpliría así una función cultural, pedagógica y social de carácter modernizadora.¹⁴³

Una función que para poderse cumplir debía contar además con una serie de elementos y materiales. Es decir, con una dotación para el espacio escolar, en el cual se realizaba el

¹⁴² «Informe del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, 1871». En: *La Escuela Normal*. Bogotá, Diciembre 16 de 1871. Tomo II, Números 49 y 50. p. 786.

¹⁴³ ESCOLANO BENITO, Agustín. Op.cit. pp 194-195.

proceso de enseñanza aprendizaje a través del cual se pretendió formar al nuevo hombre del régimen republicano: al ciudadano.

1.4.3. *Los reglamentos designarán el mobiliario, libros y demás útiles que debe haber en cada escuela*

Otro factor de la organización que se le pretendió dar a la instrucción pública dentro del proyecto educativo del liberalismo radical, tenía que ver con la dotación y materiales didácticos, los cuales ocupaban un lugar clave en la pedagogía pestalozziana, razón por la cual el DOIP en su artículo 279 estableció que “*Todas las escuelas estarían bien surtidas del mobiliario que sea preciso para su servicio, y de los libros, textos de enseñanza, pizarras, tableros, cuadros, mapas y demás objetos necesarios para facilitar la instrucción*”¹⁴⁴

Sin embargo, a pesar de lo señalado por la norma, que establecía que el 10% del presupuesto para educación debía destinarse a la inversión en útiles escolares, la Dirección de Instrucción Pública no consiguió cubrir en su totalidad las exigencias de los establecimientos de educación con respecto a los materiales escolares, debido fundamentalmente a su secular precariedad presupuestal. La situación ideal era que en el mismo momento de apertura se recibiera la dotación, tal y como se hizo en 1871, con la escuela preparatoria de Valledupar que recibió del presupuesto del Estado 6 pizarras, 1 caja de pizarreros, 12 ejemplares de catecismo del padre Astete, 12 compendios de urbanidad, 12 catecismos de historia sagrada y 6 catecismos de moral¹⁴⁵. Entre tanto, los profesores recibían sus sueldos junto con los periódicos la *Escuela Normal*, *El Institutor*, mapas y globos terráqueos¹⁴⁶.

Pero la situación era otra. Un grupo importante de planteles no recibían los útiles requeridos. Constantemente se quejaban ante la dirección de instrucción pública en las que se expresaba: “*pido que se me auxilie con útiles*” o “*existen dos planteles de ambos sexos*

¹⁴⁴ «Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria», Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, p 59.

¹⁴⁵ Durante los primeros años de la reforma los libros que más se distribuían tenían que ver con la religión, la moral cristiana y la urbanidad.

¹⁴⁶ A.H.M. Año de 1871. Caja N° 2. Diciembre 11 a 14 de 1871. s.f.

*que carecen de útiles” y “Hay escuela pública que necesita bastantes útiles”*¹⁴⁷. Desde las escuelas solicitaban materiales como papel rayado, tinteros, plumas de acero, gramáticas, aritméticas, doctrinas cristianas y tablas para aprender a contar¹⁴⁸. Sobre el particular, el director de la Escuela Anexa de Cartagena se quejaba que el único mobiliario con que se contaba eran

*“ [...] unas pocas bancas en malísimo estado; un escaparate grande como de media vida, refaccionado por el Sr. Director de la Normal; dos mesas y dos tableros prestados a la normal, un tinajero con sus útiles proporcionados por el Director de la normal. Le falta, pues, como se ve, todo el mobiliario; y las lecciones se dictan, por lo mismo, con gran trabajo y poco provecho; pues para el estudio de la geografía, por ejemplo no existe un solo mapa; sin habérselos podido proporcionar esta dirección, porque hace algún tiempo que no hay en el depósito.”*¹⁴⁹

Por su lado, el Director de la Escuela de Chiriguana manifestaba

*“Hace cuatro meses que me encuentro desempeñando la preceptoría de esta escuela, y desde que tomé posesión no he recibido de autoridad alguna un solo útil de los necesarios para la instrucción de mis educandos, pues desde casa, pizarras, lápices y demás útiles son costeados por mí con solo el objeto de que no falte aquí la poca instrucción que hoy existe”*¹⁵⁰

A pesar de la carencia de dotación escolar se ponderaba la labor de los maestros, quienes, al decir de Teodosio Moreno, gobernador de Sabanalarga, *“han llenado sus deberes con esmero a pesar de los graves inconvenientes que ofrece la carencia absoluta de mobiliario y útiles”*¹⁵¹

La falta de material escolar no se debía solo a los retrasos en la adquisición por parte de los gobiernos, pues en ocasiones aunque los materiales escolares eran adquiridos oportunamente no se entregaban a tiempo por parte de algunos funcionarios locales,

¹⁴⁷ A.H.M. Año de 1875. Caja N° 8. Julio 8 de 1874. s.f. y Año de 1875. Caja N° 13. Noviembre de 1875. s.f.

¹⁴⁸ A.H.M. Año de 1873. Caja N° 4. Febrero de 1873. s.f.

¹⁴⁹ «Informe del Director General de Instrucción Pública del Estado de Bolívar». En: Diario de Bolívar. Cartagena, 30 de agosto de 1880

¹⁵⁰ *La Escuela Normal*, 23 de marzo de 1873.

¹⁵¹ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sabanalarga sobre los exámenes intermedios, 1867». En: *Gaceta de Bolívar*, Agosto 4 de 1867.

quienes asumían una actitud indiferente hacia los asuntos educativos, al punto que dejaban deteriorar en el mismo puerto los materiales pedagógicos importados, tal como ocurrió en el Estado de Panamá:

“Es tan notable la indiferencia a este respecto, que la factura de útiles para escuelas, remitida por los Sres Hachette y Compañía (55 grandes bultos), llegó a Colon en mayo último; que hubo una avería de 14 bultos que se perdieron totalmente, y que a pesar de venir dirigidos los conocimientos del Gobernador del Estado, se hizo tan poco caso de ellos, que permanecieron almacenados en la estación del ferrocarril hasta el mes de diciembre último, en que se hicieron pasar a la Escuela Normal.”¹⁵²

Este material, que algunas ocasiones se deterioraba por la indolencia de los empleados estatales, en su mayoría era importado de Europa, especialmente libros, globos y mapas geográficos. En el caso de los textos, se compraban a Hachette y Compañía, una editorial francesa que enviaba las cotizaciones a la Dirección de Instrucción Pública de la Unión situada en Bogotá y desde ahí se distribuían a los directores de instrucción pública de cada Estado para que estos realizaran sus pedidos. Estas adquisiciones muestran el interés del gobierno central por cambiar los métodos tradicionales de enseñanza y los contenidos de la misma. Razón por la cual decidió aplicar la pedagogía pestalozziana centrada en el método de instrucción objetiva o intuitiva¹⁵³, para la cual era indispensable contar con una serie de materiales incorporados al proceso de aprendizaje, pues se trataba de ejercitar

“al niño en la observación haciéndole notar la situación de los objetos, sus propiedades, su destino, las partes de que se componen y las relaciones que entre ellos existen”¹⁵⁴

El requerimiento de materiales por parte de los Preceptores fue una constante en las escuelas de la región, quienes reclamaban mayor atención y se quejaban de la insuficiencia y mal estado del material didáctico. Un ejemplo que ilustra esta situación y

¹⁵² «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 54.

¹⁵³ Un trabajo sobre la forma como fue recibido este método en Colombia e Hispanoamérica durante la primera mitad del siglo XIX es: ROLDÁN VERA, Eugenia, “Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education”, *Paedagogica Historica*, 41: 6, 2005, pp 655-675

¹⁵⁴ GUARÍN, Romualdo, *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: Sistema moderno de enseñanza*, Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1876, p. 35.

que además permite hacerse una idea de la forma como estaba organizada la escuela es el siguiente informe del distrito de Remolino:

“En cuanto al mobiliario es escaso, pues solo cuenta con doce bancos de dos metros de largo cada uno, y no caben en ellos sino unos cuarenta y ocho alumnos desgraciadamente. Dos mesas, un taburete, un pisa-papeles de cuero muy pequeño, un sillón tinajero con su tinaja y sin tazas para el uso de los educandos, dos percheros para la colocación de los sombreros y una plataforma, que es la única del mobiliario que se ha hecho según modelo; pues los demás útiles mencionados no sirven para nada. Respecto a los útiles de que dispone el director para la enseñanza, son escasos, y los que hay están incompletos, solo cuento con siete mapas de los de la Unión Colombiana y uno en muy mal estado; debido a que los útiles que eran antes de esta escuela pasaron a ser de la de mujeres, por el cambio que hizo el gobierno de las escuelas. Las autoridades han creído que por pagar el estado el sueldo a los directores, él también tenía que arreglar de nuevo el mobiliario y todos los útiles. También se encuentran algunos libros de instrucción objetiva, más gramáticas de Guzmán, un aparato de Level, una máquina insa para contar, un juego completo de primaria, un compás, una escuadra, una plomada, un mapa de América del Norte, uno de Europa, uno de Asia, uno de África, uno de la Oceanía, los que faltan no existen sino en el plantel de niñas.”¹⁵⁵

Descripciones como la anterior permiten identificar no solo la dotación escolar sino también conjeturar cómo estaba compuesto el espacio al interior de la escuela que, para el periodo federal, a pesar de las precariedades de orden financiero y otros problemas, pretendía ajustarse a las novedades impuestas por el método objetivo propuesto a nivel nacional por la Dirección de Instrucción Pública de la Unión. Método que, a pesar de ser divulgado y fomentado en la prensa instruccionalista, por lo general no era aprovechado plenamente por parte de los maestros vinculados a las escuelas de pequeñas poblaciones costeñas, tal como lo refería el Gobernador de la Provincia de Barranquilla, para quien

“[...]el método de enseñanza objetiva que tan buenos resultados ha producido en otras naciones y que con tino ha aceptado el gobierno del Estado, se puede decir que no existe en nuestras escuelas primarias. Quizás la pobreza del erario público ha obligado al gobierno del Estado a concretarse a mandar a las capitales de provincia tres o cuatro aparatos de enseñanza objetiva, que por consiguiente no han podido utilizar los maestros que no conocen el sistema, así que todavía esta vigente entre

¹⁵⁵ Informe de instrucción pública de Remolino. Agosto 31 de 1873. AHA. Caja 123. Folios 1-3

*nosotros el viejo método que obliga al niño a imitar al papagayo, aprendiendo las lecciones de memoria”*¹⁵⁶

Eso mismo consideraba Andrés de Zubiria, Gobernador de la Provincia de Sincelejo, para quien la carencia de útiles y materiales de enseñanza constituía un obstáculo para aplicar el modelo pestalozziano en las escuelas distritales de Bolívar, pues a pesar

*“[...] que el objetivo, es el más apropiado para facilitar la instrucción de la juventud, pero su planteamiento exige un acopio de útiles tal, que aun no ha sido posible conseguir. De desear sería que esto se verifique, porque la enseñanza se daría en menor tiempo y con más perfección”*¹⁵⁷

La importancia otorgada al papel jugado por los útiles en la enseñanza objetiva¹⁵⁸ es un indicador del interés por contar con un sistema escolar debidamente organizado, lo cual de cierta manera posibilitaría avanzar en la instrucción pública, que para el régimen radical constituyó un problema que intentó ser resuelto desde sus inicios, pero que solo con la reforma educativa de 1870 logró, aun en medio de las dificultades, avanzar en la institucionalización de la educación como un aspecto de primer orden dentro de la agenda estatal.

Aun en medio de las condiciones adversas aquí descritas, hay que destacar que en los Estados del Magdalena y de Bolívar la educación fue centro de una constante reflexión que pretendió, entre otros aspectos, organizarla dentro de las nuevas concepciones educativas de la época, tal como lo demuestra la normativa que a partir del reconocimiento del DOIP buscó diseñar una estructura de orden estatal¹⁵⁹. Un ejemplo de ello lo constituyen las acciones realizadas para regular algunos de los elementos esenciales de todo sistema educativo, tales como el tiempo y el espacio escolar que, junto a la preocupación por dotar a la escuela de materiales necesarios para la instrucción objetiva, constituyeron un intento por configurar desde la administración pública, en sus distintos

¹⁵⁶ «Informe del Gobernador de la Provincia de Barranquilla», *Diario de Bolívar*, agosto 28 de 1878.

¹⁵⁷ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo», *Diario de Bolívar*, 15 de agosto de 1873.

¹⁵⁸ SANTAMARÍA, Alba, “Hacia una nueva concepción de la Educación Infantil: jalones históricos antecedentes para la puesta en marcha de la Reforma”. En: *Anuario de Pedagogía*, n.º 9, Zaragoza, 2007, pp. 11-46

¹⁵⁹ LOAIZA CANO, Gilberto. “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”. En: *Historia Crítica*, jul./dic. 2007, no.34, p.62-91.

niveles territoriales, la enseñanza, la inspección y la administración como los cimientos básicos de un sistema educativo de carácter estatal¹⁶⁰.

A pesar de la preocupación de los principales actores sociales en favor de la educación del pueblo, en la región estuvo caracterizada por constantes limitaciones cuya mayor evidencia fue la precariedad financiera, la baja cobertura y la escasez de locales debidamente dotados.

Esta circunstancia al parecer se explica si tenemos en cuenta que si bien es cierto que en la región existía un interés por parte de las élites sobre el tema educativo, esta preocupación no incluía la necesidad de desarrollo económico y productivo, ya que la mayor parte de la población, para desempeñar su labor agrícola, ganadera, pesquera y artesanal no requería para su realización y conocimientos previamente aprendidos en la escuela o de una disciplina laboral de orden manufacturera. Igual pensaba el pueblo en general, para quién la educación no representaba en la práctica cambios fundamentales para sus condiciones marginales de vida.

Por su parte el interés del Estado estaba más dirigido a la necesidad de moralizar y civilizar a la población en general con el propósito de integrarlos al nuevo orden social. Al respecto, la escuela jugó un importante papel en el proceso de homogeneización, razón por la cual la preocupación se manifestó en la creación de escuelas y en dotación, así como a matricular un mayor número de alumnos. Aspectos en los cuales los Estados de la costa actuaron con muy poca eficiencia. Sin embargo, la necesidad de “*moralizar y civilizar*” al pueblo se hizo sentir con la apertura de nuevas escuelas y en aplicación del Sistema Educativo reglamentado por el DOIP el cual, en la práctica cotidiana, se manifestó en el control del tiempo escolar y en la reglamentación de los espacios educativos. Instrucción que trató de modificarse con la introducción de nuevos métodos y contenidos de enseñanza. Todo ello, de cierta manera serían los primeros pasos hacia la institucionalización de la instrucción pública, para lo cual la legislación educativa estatal

¹⁶⁰ A propósito de la formación de los sistemas educativos estatales en el siglo XIX iberoamericano véase: DE PUELLES BENITEZ, Manuel, *Estado y Educación en la España Liberal 1809-1857*. Barcelona, Pomares, 2004, pp. 185-212.

contenida en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, sería clave para la aplicación de un Sistema Educativo Nacional.

Como resultado de este proceso, y por las características de los Estados costeños, la educación pública no alcanzó el éxito esperado por quienes en la región compartían el ideario liberal¹⁶¹; no obstante, se dieron los pasos iniciales para la implementación de un sistema de instrucción pública, especialmente en primaria. Así mismo, se logró avanzar en la difusión de las ideas educativas a través de periódicos instruccionistas como *El Institutor* y *La Revista*, a lo cual se sumó la gestión y recopilación de los informes referentes a la educación, los cuales constituyen hoy una memoria histórica que posibilita analizar la forma como funcionó la cuestión educativa en la región. La cual a pesar de los problemas anotados en este capítulo, se convirtió en un asunto de interés público, tal como lo demuestra el esfuerzo realizado para dotarla de unas bases normativas tendientes a su organización.

¹⁶¹ ALARCON MENESES, Luis, Op.cit., p 27.

CAPITULO VI

ACTORES Y CULTURA ESCOLAR

En el Caribe colombiano la escuela, entendida como espacio de intermediación sociocultural, fue escenario de un conjunto de normas que tenían como objetivo, además del ideal organizativo, el establecimiento de los saberes a enseñar y de los comportamientos a infundir en los niños y jóvenes que a ella asistían. También sería el entramado de una serie de “ensayos pedagógicos” a través de los cuales se pretendió educar al pueblo en los nuevos valores del régimen republicano.

En términos del historiador Dominique Julia¹, la escuela sería el epicentro de la llamada “*cultura escolar*”, entendida esta, en palabras de Antonio Viñao, como “un conjunto de teorías, ideas, principios, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.”² Ciertamente, la escuela existente en las poblaciones de la región durante la segunda mitad del siglo XIX, aun en medio de sus carencias, se constituyó en un espacio que, además de heredar las tradiciones educativas del mundo moderno, trató de implementar las nuevas condiciones organizativas y pedagógicas impuestas por el régimen radical, al mismo tiempo que debió amoldarse a las particularidades sociales y culturales propias de la región en la cual se encontraba. Es decir, en la escuela, como espacio de mediación cultural, confluyeron las prácticas culturales propias de los imaginarios sociales tradicionales de la época y las nuevas formas de actuación requeridas por el proceso de modernización de la sociedad colombiana impulsado por el liberalismo radical.

Este capítulo intenta identificar y analizar algunos de los principales aspectos constitutivos de la cultura escolar propio de las escuelas de la región, lo cual necesariamente implica ocuparse de los actores del escenario educativo, al cual

¹ DOMINIQUE, Julia, “La culture scolaire comme objet historique”, En: NÓVOA A., DEPAEPE M. y JOHANNINGMEIER, Erwin, (eds.), *The Colonial Experience in Education, Historical Issues and perspectives, Paedagogica Historica*. Supplementary Series Volume I. Gent: CSHP, pp, 353-382

² VIÑAO FRAGO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas y reformas*, Madrid, Ed. Morata, 2002, p 73.

concurrían maestros, alumnos, padres de familia, funcionarios, políticos y religiosos. Cada uno de ellos contribuyó desde su posición a conformar una cultura escolar integrada también por los discursos relativos a las prácticas pedagógicas, así como por los contenidos curriculares, asignaturas, métodos de enseñanza, mecanismos de control y vigilancia escolar, modos de evaluación utilizados en escuelas cuyo principal objetivo fue “*disciplinar al bárbaro*”³ para convertirlo en el ciudadano requerido por la república.

Estos elementos hacen parte de los interrogantes que es necesario resolver para comprender mejor cómo fue el desarrollo histórico de la instrucción pública en la región durante el periodo federal. En efecto, es necesario responder ¿Cuál fue el rol jugado por cada uno de los actores escolares en esta experiencia educativa? ¿Qué pensaban con respecto a la escuela, qué actitud asumieron hacia ella y cómo se relacionaban entre si? ¿Qué tipo de representaciones sociales existían sobre los maestros en la región y qué lugar alcanzaron estos en la sociedad regional? ¿Cuáles fueron las condiciones socioeconómicas de los maestros? ¿Cómo funcionaron las Escuelas Normales y qué impacto tuvo en la región la misión pedagógica alemana? Con respecto al alumno como actor del escenario educativo nos interesa conocer: ¿Qué tipo de condiciones sociales debió enfrentar la infancia en la región? ¿Cuál fue el imaginario en torno a la infancia como sujeto por disciplinar y educar? ¿Qué porcentaje de asistencia escolar se dio en la región? ¿Cuál fue el discurso sobre los métodos pedagógicos utilizados para educar la infancia?

1. Actores Escolares

En todo escenario escolar confluyen múltiples actores, quienes, desde sus intereses y representaciones particulares, juegan algunos roles que hacen parte integral de la llamada cultura escolar. Estos actores construyen, al interior y fuera de la escuela, espacios de sociabilidad propios del carácter relacional de los individuos, al mismo tiempo que permiten conocer aspectos importantes del funcionamiento y organización de la escuela. Por esta razón su estudio resulta importante en la medida que enseñan

³ TELLEZ, Magadly, “Disciplinar al “Bárbaro” que se llevaba adentro. Un acercamiento a la ley del buen ciudadano del siglo XIX”, En. *Historia Caribe* No. 10, Barranquilla, Universidad del Atlántico, pp. 96-110.

desde la vida cotidiana, desde sus discursos y sus prácticas cuál ha sido el desarrollo de la escuela como objeto histórico.

En efecto, maestros y alumnos son los actores centrales del escenario educativo; son quienes desde sus roles terminaron generando las particularidades que la cultura escolar alcanzó en las escuelas que funcionaron en las localidades que constituían los Estados del Magdalena y Bolívar. Historiarlos permite conocer las dinámicas de cómo se dio en la región el proceso educativo impulsado por los radicales y al mismo tiempo ocuparnos de estos actores educativos nos transporta, tal como lo sugiere Warren para el caso europeo, al interior del espacio escolar; es decir, más allá del discurso pedagógico y de la retórica de administradores y supervisores que muchas veces observaban las instituciones escolares desde afuera sin entrar en detalles sobre las prácticas educativas que allí tenían lugar.⁴

1.1.Maestros

“Ser modelo de virtud, de decoro y buenos modales para los alumnos, y procurar de un modo persistente que sus alumnos adquieran hábitos en ese sentido [...] que el maestro de escuela, como el sacerdote y el hombre de estado, ha de obrar sobre el espíritu y la conducta de sus subordinados”. Así definía el *Reglamento de Instrucción Pública Primaria del Estado de Bolívar* el perfil del maestro de escuela. Este documento hacía énfasis en un tipo de maestro conservador de las buenas costumbres y celoso guardián del orden establecido, cuya principal virtud debía ser la de un individuo capaz de guiar a sus alumnos dentro del ideario de la moral republicana. Es decir, su rol apuntaba a formar hombres puros, virtuosos, de buena moral y obedientes a las normas, por lo cual su función principal se asociaba al de un agente de formación y control ciudadano.

El mismo reglamento hacía énfasis en que la figura del maestro debía estar asociada al de una persona instruida, formada personal y profesionalmente en los saberes que debía enseñar. Sobre todo insiste en la figura del maestro como modelo para alumnos y población. En el artículo 40 ordena que el maestro no debe relacionarse jamás con personas de *“mala fama”*, no concurrir a establecimientos de juego, a tabernas y venta

⁴ Al respecto véase: TIANA FERRER, Alejandro. “La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio”. En: FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 131

de licores, ni a ninguna “*casa mal reputada*”, a lo cual agrega la prohibición de embriagarse o de participar en escándalos públicos.

Este tipo de reglamentación de la labor docente mostraba más preocupación por las condiciones morales y el comportamiento del maestro que por sus capacidades en cuanto a saberes y conocimientos disciplinares y pedagógicos. Se pretendía contar con personas que a través del ejemplo influyeran positivamente en la formación de niños y jóvenes dentro de los nuevos valores de orden republicano. Por esta razón se recomendaba al maestro ser fuente de inspiración de sus alumnos y enseñarles “*amor y temor a Dios*”, así como “*amor a la virtud y a la Patria, respeto a la ley y a las autoridades, fidelidad en el cumplimiento de los deberes que más tarde tendrán como ciudadanos de una república, amor a la verdad y a la justicia y consagración al trabajo*”⁵

Este ideal del maestro, a pesar de estar contenido en un reglamento expedido a fines del periodo federal, cuando ya los liberales radicales habían sido desplazados del poder por parte de los regeneradores, era muy similar al incluido en los reglamentos expedidos en pleno auge del radicalismo, como efectivamente ocurrió con el Estatuto de la Escuela Pública del Distrito Municipal de Río de Oro, en el Estado del Magdalena, el cual consideraba que el maestro debía sobre todo “*inspirar a los alumnos respeto a la religión, obediencia a la ley, amor a la virtud y a la libertad, entusiasmo por la gloria, adición a la patria, horror al crimen, aborrecimiento al vicio, compasión por la desgracia y en una palabra educar al corazón del niño haciéndolo pasar por sus consejos inspirándole gran cariño por la verdad única siendo que conduce al templo de la sabiduría.*”⁶

Esta reglamentación, además de mostrar las imágenes y representaciones construidas por parte de la sociedad regional en torno a la figura ideal del maestro, constituye también en un indicador de la existencia de esta profesión, la cual ya desde comienzos del siglo XIX había dejado de ser tan solo un oficio para transitar hacia su profesionalización, proceso al cual contribuyó la creación, por parte de los gobiernos radicales, de las Escuelas Normales. Es decir, a pesar que en algunos pueblos todavía

⁵ «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar», Cartagena, Tipografía de Antonio Araujo, 1886, p 27.

⁶ «Acuerdo del Cabildo Distrital de Río de Oro». Agosto 30 de 1868. AHM, Caja 13.

ejercían los viejos maestros que hacían parte del gremio profesoral, la labor de maestro era ya una profesión que a mediados XIX estaba, por lo menos formalmente, bajo el control del Estado, tal como lo muestran las condiciones exigidas por una normatividad dirigida a que el maestro como ciudadano ejemplar tuviese un comportamiento probo y buenas aptitudes morales. El institutor, además de profesar cariño por lo niños e interés por su suerte, *“debe ser abnegado, paciente, sobrio, dulce, sencillo, de intachable integridad moral, enérgico en sus resoluciones, de espíritu vivo y vigoroso, de clara inteligencia, perspicaz para comprender los caracteres y aptitudes de sus alumnos, flexible para dirigir a cada uno según sus inclinaciones: debe comprender el alcance de su misión y seguirla como un sacerdocio o postulado”*⁷

Sin embargo, a pesar de la profesionalización de la actividad docente, la realidad mostraba una presencia exigua de maestros, tal como lo señalan las constantes quejas a través de las cuales se informa que *“[...]no hay personal para elegir los maestros idóneos necesarios”*⁸; razón por la cual en varias poblaciones de la región no pudieron abrirse escuelas y en otras debieron acudir a personas con exigua preparación para evitar el cierre de escuelas: *“[...]quien hace las veces de maestro a penas sabe leer y escribir, pero desconoce totalmente el manejo de los números”*⁹. Los escasos y mal preparados maestros enfrentaban además el problema de la falta del pago oportuno de un salario considerado muy bajo para la época, lo cual desestimulaba a quienes querían vincularse a la labor docente, aunque fuera solo por el interés de hacerse a un empleo en una sociedad donde las oportunidades laborales eran casi inexistentes.

“Las dotaciones [salariales] señaladas a la penosa labor de los maestros no ofrece aliciente a los que a ella se dedican; y hasta disculpan la poca contracción de algunos y hasta que emprendan simultáneamente otros trabajos que permitan hacer frente a los subsistencia [...] Semejantes sueldos principalmente tratándose de padres de familia son insuficientes y tampoco son recompensa bajo ningún respeto para un trabajo de todas las horas, ni remuneración digna del empleo de aptitudes notables adquiridas a consideración de notables gastos y de largos años de estudio y de aplicación. Los que poseen estas últimas fácilmente encontrarán siempre ocupación más provechosa para si mismos y para su familia; y en tal situación los encargados de dar impulso a la

⁷ «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 191.

⁸ «Informe del Alcalde de Tenerife», 22 abril de 1869, AHM, Caja 12-1869, legajo 2.

⁹ *Ibíd.*

instrucción tienen que escoger entre la aceptación de malos maestros, o la clausura de la mayor parte de las escuelas”¹⁰

Lo anterior muestra la precariedad económica que enfrentaban quienes se desempeñaban como maestros, quienes a pesar del reconocimiento obtenido ante sí mismos y ante otros sectores de la población, ello no estuvo acompañado de una retribución digna, de una mejor condición de vida o de una valoración más profunda de su labor por parte del Estado. En efecto, mientras que por un lado se desplegaba un discurso de idealización del maestro y se le asignaba la responsabilidad de formar ciudadanos, por otro lado, el Estado no le reconocía un sueldo proporcional a su labor educadora, a la cual se le considerada como vital para la transformación de la sociedad republicana.

Los bajos sueldos fueron determinantes en las condiciones de vida de los maestros, la cual para el caso de los Estados de la costa estaban en correspondencia con las condiciones generales de la instrucción pública. Como ya anotamos en el capítulo anterior, ella no contaba con los recursos suficientes para el pago de los salarios a los maestros, circunstancia que llevó a los habitantes de algunas poblaciones a recoger dinero entre ellos y ofrecerle al maestro un pago extra para que este aceptara el cargo y no terminara marchándose como sucedía a menudo en la mayoría de pueblos, tal como se puede apreciar en las palabras del Gobernador Verbel referidas al distrito de Sampués:

“Los padres de familia comprendiendo que el poco sueldo señalado al director pudiera ser causa para que el Sr. Anachuri no fuera hacerse cargo del destino, me autorizaron para que ofreciera a dicho señor un sobre sueldo de veinte pesos que pagarían ellos; y aun con ese aumento no se ha decidido, teniendo en consideración que el sueldo principal tendrá que venderlo por la mitad de su valor, por el retardo con que los sueldos se pagan”¹¹

A los exiguos salarios y la carestía que enfrentaba el preceptor de la escuela pública, se sumaba el problema del retraso en el pago de sueldos, lo cual agravaba mucho más su condición. Si el maestro quería sobrevivir, debía acudir a los prestamistas locales,

¹⁰ «Informe del Director de Instrucción Pública del Estado de Bolívar», Cartagena, 27 de julio de 1878.

¹¹ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo», 15 de julio de 1876.

quienes, aprovechándose de la situación cobraban un interés del 50%, lo cual acababa empeorando las ya pobres condiciones económicas del maestro:

“[...]el pago de las asignaciones de que gozan se verifica con retardos considerables, dando así margen a que se enriquezcan los agiotistas con el sudor de los pobres empleados públicos”¹²

Esta situación no se presentaba solo en los Estados costeños: estos problemas de orden financieros de la instrucción pública y los consuetudinarios atrasos en el pago a los maestros también se dieron en otros Estados de la Unión, tal como lo registró para el caso de Bogotá el viajero suizo Ernest Röthlisberg:

“En dicho Estado de Cundinamarca se adeudaba a los maestros en 1884 casi año y medio de sueldo, de manera que la mayor parte de ellos, aunque por sentido del deber siguieron trabajando en sus escuelas, se veían obligados a buscarse otras ocupaciones. Las letras de cambio con que se les pagaron algunos meses, sólo podían hacerse efectivas acudiendo a los usureros. No puede sorprender, pues, que resultara difícil sostener los centros de formación de maestros y maestras, cuanto más que la mala administración del Estado hacía imposible cubrir con regularidad todas las obligaciones al respecto”¹³

Los bajos salarios y el atraso de los mismos llevaron a la gran mayoría de maestros a dedicarse simultáneamente a otras actividades para obtener ingresos extras. Algunos se dedicaban a contrabandear licores, al cultivo de productos agrícolas de pancoger o abrir tiendas de abarrotes, lo cual reducía el tiempo dedicado a sus labores en la escuela. Situación denunciada por quienes consideraban que

“El profesorado es de aquellas ocupaciones que quitan al hombre que quiera desempeñarlo bien todo el tiempo que pudiera destinar a otro tipo de trabajos, y los ponen en la obligación de hacer ciertos gastos inherentes a ella; por consiguiente el maestro de escuela debe contar con una renta que lo alague [sic] no solo por su buena dotación sino por la puntualidad en su pago; y entonces solo pueda dedicarse a enseñar a sus alumnos; pero con sueldos exigüos y pagados con demasiada demora no habrá autoridad tal que le permita hacer tal exigencia a ningún director, ni menos exigir que se distraiga su atención en cualesquiera otro tipo de trabajos como ordinariamente sucede.”¹⁴

¹² «Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Rector del Colegio». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 16 de Julio de 1875.

¹³ RÖTHLISBERGER, Ernst, *El Dorado*, Bogotá, Biblioteca V Centenario Colcultura, 1993, p. 168.

¹⁴ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo, 1875». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena 9 de agosto de 1875.

Al tiempo que se reconocía el compromiso del maestro y su dedicación para con la escuela, en la práctica se aceptaba que realizara otras actividades para aliviar la penuria económica en medio de la cual vivía. Ciertamente, el maestro de la época por lo general era un individuo perteneciente a las capas medias de la sociedad cuyas familias no poseían mayores riquezas, razón por la cual veían en esta profesión una posibilidad de alcanzar un empleo como servidor público, que permitiría a muchos hombres y mujeres, aun a pesar de los bajos e irregulares salarios, alcanzar un nuevo estatus social.

En la segunda mitad del siglo XIX, ser maestro continuaba siendo una opción para salir de las dificultades económicas que enfrentaban las familias, incluso de aquellas que en algún momento habían tenido una buena posición económica y que habían caído en la quiebra. Por esta razón algunos jóvenes eran postulados por sus padres o mentores políticos para ingresar a las recién establecidas Escuelas Normales para formarse como maestros de escuela, solicitudes que en muchas ocasiones eran aceptadas debido al escaso número de individuos postulados. Como resultado, en las Escuelas Normales existentes en el país durante el régimen radical, la deserción por falta de vocación y bajo rendimiento era una constante. Sin embargo, esto no impediría que muchos jóvenes sin ninguna aptitud por la enseñanza culminaran sus estudios convirtiéndose así en maestros de escuelas públicas con lo cual pretendían garantizarse *“una colocación lucrativa [...] y obtener por cierto número de años alimentos y habitación a expensas del erario público”*¹⁵.

Muchas de las postulaciones de becas para ingresar a las Escuelas Normales de maestros no se sustentaban en el talento o en el deseo de ilustración de los jóvenes sino en otro tipo de argumentos como la extrema pobreza, las relaciones de parentesco o amistad con los funcionarios del Estado y por los *“servicios políticos”* que la familia del aspirante había realizado a favor del gobernante de turno; práctica que fue denunciada por Enrique Cortes, Secretario de Instrucción Pública Primaria de la Unión en 1876, para quien no se justificaba que *“las gentes no se penetraran de que la*

¹⁵ «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 191.

Escuela Normal no es un instituto de caridad, sino laboratorio en que se fabrican sacerdotes para que formen el corazón y la cabeza de las generaciones futuras.”¹⁶

Las reiteradas críticas por la escasa vocación de quienes ingresaban a la Escuela Normal solo con la intención de acceder posteriormente a un contrato laboral como maestros, evidencian una práctica que terminó por ser habitual en la región durante la segunda mitad del siglo XIX, tal como lo demuestra la carta enviada por Idelfonso Soto al Presidente del Estado de Bolívar, en la cual, al reclamar un puesto como maestro, deja ver cómo esta profesión se convirtió en una manera de superar la falta de trabajo que aquejaba a la juventud:

“Insisto señor en aspirar al nombramiento de una escuela; porque aun soy joven , me siento capaz para cumplir con las importantes obligaciones que contraigo con la sociedad, al dedicarme a formar hombres útiles para ella; y además por que el gobierno del Estado al arrancarme de los brazos de mi familia para que recibiera la instrucción complemental, me cerró las honradas puertas del artesano; así es que acobardado por la merecida deferencia que se ha hecho en mi opositor en la escuela elemental, me retirara en busca de una profesión, creedlo: solo hallaría la osociedad [sic] y después.....la corrupción! No me atrevo siquiera a sospechar que el Ciudadano Presidente quiera cortar las alas de la juventud que hoy se levanta ambiciosa de contribuir por su parte al engrandecimiento de su patria.”¹⁷

Evidentemente la profesión de maestro de escuela, a pesar de los problemas de orden salarial, era un mecanismo de ascenso social que permitía a algunos sujetos abrirse espacio en la sociedad local y entrar a disputarles el protagonismo a otros actores de la vida municipal: el cura, el alcalde, el juez y el gamonal, quiénes debieron acostumbrarse, en ocasiones no con muy buena voluntad, a una figura que para el proyecto político radical fue fundamental en el proceso de construcción de una sociedad republicana moderna y constituida por ciudadanos formados en la escuela pública bajo la orientación del preceptor egresado de las Escuelas Normales, creadas desde 1872 en cada una de las capitales de los nueve Estados soberanos para constituir una legión secular de preceptores capaz de asumir los nuevos retos de la modernidad.

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ *La Revista*, Cartagena, No. 1, p 5

1.1.1. La Escuela Normal como espacio para la formación del maestro

La estatalización de la formación de maestros ocupó un lugar principal en la agenda educativa del liberalismo radical, tal como lo demuestra la reforma de 1870, para la cual la formación de maestros se convirtió en objetivo primordial. Para lo cual se diseñaron tres proyectos estrechamente relacionados: la creación de las escuelas normales en cada uno de los Estados soberanos, la contratación de maestros alemanes para dar forma a lo que se llamó Misión pedagógica Alemana y, por último, la publicación de periódicos y revistas de carácter instruccionalista. Los liberales radicales consideraban que la suma de estas acciones era la clave para lograr sus propósitos en el campo educativo. Ciertamente, estas condiciones eran necesarias para mejorar la cobertura y el Sistema de Instrucción Pública, el cual exigía un cuerpo profesoral capacitado y formado para asumir la educación de niños en el nivel primario.

Para cumplir con este ideal, los liberales radicales instituyeron, a través del Capítulo VII del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, la creación de Escuelas Normales en las capitales de cada uno de los Estados Soberanos¹⁸ para “*formar maestros idóneos que regentaran las escuelas elementales y las superiores*”. Así mismo, a través de otras acciones legales se asignaron presupuestos, definieron planes de estudio, horarios de asistencia a clases y procesos administrativos de las Escuelas Normales.

Con la apertura de las Escuelas Normales se buscaba consolidar un grupo de maestros especializados en las teorías pedagógicas de moda en Europa, quienes luego debían vincularse a las escuelas públicas y fomentar en ellas la formación ciudadana requerida por la república moderna y consolidar el modelo Estado nación de corte liberal, situación que generó la oposición de la Iglesia y de los conservadores quienes consideraban que con ellas se usurpaban las tradiciones y creencias del pueblo colombiano el cual, según ellos, corría peligro ante la presencia de un Estado moderno y secularizado.¹⁹

¹⁸ Ya antes la ley nacional del 18 de julio de 1870 había ordenado la apertura de escuelas normales en las capitales de los Estados así como en las poblaciones rurales.

¹⁹ Al respecto véase: CARO, Miguel Antonio, “El derecho de definir”, En: *Anales religiosos de Colombia*, Bogotá 15 de Marzo de 1884, p 133.

Sin embargo, la aplicación de esta disposición de orden nacional sólo se daría a partir de 1872, año en el cual se abrieron varias escuelas normales en los Estados de Santander, Boyacá y Magdalena. En este último, el Presidente del Estado tomó la bandera para crear la Escuela Normal de Varones en Santa Marta y dar así cumplimiento al proyecto impulsado y avalado por el gobierno central,²⁰ presidido por el presidente Eustorgio Salgar, quien, para hacerlo realidad, contrató la primera misión pedagógica alemana para establecer en las escuelas normales el entrenamiento de los instructores de acuerdo con los métodos pestalozzianos. En esta misión arribaron al país nueve pedagogos alemanes quienes fueron distribuidos en cada uno de los Estados: Gotthol Weis en el Estado de Antioquia; Julio Wallner en Bolívar; Augusto Pankau en Cauca; Carlos Meisel en Magdalena; Ofrald Wirsing en Panamá; Alberto Blume en Cundinamarca; Gustavo Radlack en el Tolima; Ernesto Hotschick en Boyacá y Carlos Uttermann en Santander.

De los nueve pedagogos alemanes, 7 eran protestantes y dos católicos. Estos últimos fueron vinculados a los Estados de Antioquia y Tolima los cuales estaban controlados por gobiernos conservadores que habían exigido al gobierno federal de Eustorgio Salgar la vinculación de maestros de filiación católica para que hubiese así concordancia con las tradiciones y la fe del pueblo antioqueño y tolimense. La llegada de la misión alemana fue el resultado de un proceso de consulta previa de los sistemas educativos existentes en Europa y Estados Unidos, realizado por los cónsules colombianos en estos países, previa solicitud del gobierno nacional. Este se decidió por los alemanes ya que estos eran partidarios del método propuesto por J.H. Pestalozzi, práctica pedagógica aceptada tanto por liberales y conservadores. Los primeros la consideraban adecuada porque con ella se proveía de disciplina y eficacia para alcanzar un mejor acceso a la lectura, fundamentos claves para la formación del ciudadano elector. Por su parte, los conservadores veían la utilidad del método en la medida en que su eficacia se apoyaba en una férrea disciplina y en principios confesionales de carácter religioso.²¹

Sin embargo, la vinculación de los maestros alemanes generó un rechazo por parte de la Iglesia y de los dirigentes conservadores. Quienes, como en el caso del obispo de Santa

²⁰ A.H.M. Año 1872. Caja N° 5.

²¹ LOAIZA CANO, Gilberto. “*El maestro de escuela o el liberal del ciudadano en la reforma educativa de 1870*”, En: *Historia Crítica*, No. 34, Bogotá julio-diciembre de 2007, p 73.

Marta José Romero, calificaron de protestantes, inmorales e ignorantes de la realidad colombiana a los profesores traídos de Alemania por el gobierno radical.

*“¿Qué hacer cuando vemos llegar lobos rapaces para que descarrién el rebaño de Jesucristo y a quienes se les entregaran los pequeñuelos para que los lleven a beber en la fuente impura del **protestantismo**? ¿Qué hacer, levantar la voz para excitar a nuestro clero se muestre vigilante y redoble sus esfuerzos en la lucha que se continua bajo otro sistema contra la religión que, descendida del cielo, nos legaron nuestros padres?”²².*

Simultáneamente, el ideólogo conservador Miguel Antonio Caro, consideraba que la misión alemana no era otra cosa que una conspiración para invadir el país de protestantes y hacerle la guerra a la Iglesia católica. Consideraba a esta como la legítima responsable de formar los espíritus de los niños y jóvenes que asistían a la escuela. Para evitar la supuesta conspiración, la élite antioqueña trajo a dos maestros católicos contratados directamente por el Estado federal, quienes se sumaron a Gotthol Weis contratado previamente por el gobierno nacional.

En cumplimiento del decreto orgánico de instrucción pública, se abrieron en Cartagena y Santa Marta las respectivas Escuelas Normales adscritas a los Estados costeros. En Santa Marta la Escuela Normal del Magdalena abrió sus puertas el 1 de junio de 1872 en la casa de Juan Bautista Abelló, ubicada en la calle de la Cruz. En diciembre de ese mismo año, se elaboró y publicó la reglamentación de la Escuela Normal de Santa Marta, la cual en sus inicios estuvo bajo la dirección del maestro alemán Carlos Meisel. El reglamento establecía como objeto *“A la vez que formar hábiles y competentes maestros hacer ciudadanos que sirvan de modelo a sus semejantes y hombres que por su pureza de sus costumbres lleguen al desarrollo completo de todas sus facultades”²³*. Por tanto se exigía a los maestros una doble misión que incluyera tanto la *“prolija y bien dirigida enseñanza de los diferentes ramos”* como enseñar la *“moralidad y patriotismo”²⁴*.

Por su parte, la Escuela Normal del Estado de Bolívar inició labores en 1872 en la misma edificación en la cual funcionaba el colegio del Estado, situación que desde un

²² A.E.M. Tomo 90, folio 110. s.f. (negrilla en el original)

²³ A.H.M. Año 1872. Caja N° 8.

²⁴ *Ibíd.*

principio se convirtió en un problema ya que se presentaban altercados de orden administrativo por la distribución de los espacios para las dos instituciones que allí funcionaban, razón por la cual se insistía en la necesidad de independizar las dos escuelas para evitar así el ambiente de promiscuidad que allí reinaba y evitar los altercados que atentaban contra el nuevo sistema de instrucción pública del Estado.²⁵

Las primeras plazas para alumnos-maestros de la Escuela Normal del Estado de Bolívar fueron convocadas por Mauricio Verbel, director de instrucción pública del Estado, el 25 de noviembre de 1873. El objetivo era seleccionar 12 jóvenes para que perfeccionaran su educación técnica y metodología, para lo cual se les exigía cumplir con algunos requisitos como “*tener 18 años cumplidos, poseer buena conducta, no sufrir enfermedad contagiosa o repugnante*”²⁶. Los escogidos como alumnos-maestros por parte del Estado tenían derecho a habitación, alimentos, asistencia doméstica, enseñanza y uso de los útiles.

Antes de matricularse los estudiantes se les daba a conocer el reglamento interno, el cual estaban obligados a cumplir mediante la firma de unas escrituras al momento de matricularse. Por ejemplo, se debían mantener una actitud de obediencia con sus superiores, evitar la visita a casas de juego, evitar el consumo de bebidas y tabaco, se describían las designaciones de “Celador” y “Semanero” como cargos otorgados a aquellos estudiantes que demostraran buena conducta, designaciones que les permitían ejercer cierta autoridad sobre sus compañeros. Finalmente se distribuía el tiempo de las diferentes actividades realizadas a lo largo de todo el día.

También era necesario que la Escuela Normal tuviera su escuela anexa, especificando las asignaturas que deberían enseñarse en cada una de estas instituciones. En la primera se cursaba pedagogía, la asignatura de mayor intensidad, enseñanza, escritura, dibujo, canto, geometría, historia nacional, gimnasia, aritmética, composición, gramática, física y geografía. En la Escuela Anexa, por su parte, se estudiaba aritmética, enseñanza, geometría, escritura, dibujo, canto, historia patria, gramática, lectura, composición y dibujo.

²⁵ *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 24 de octubre de 1874. No. 974

²⁶ *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 25 de noviembre de 1873. No. 879. p. 170.

La Escuela Normal de Bolívar, que funcionaba en Cartagena, estaba dirigida por el maestro alemán Julio Wallner, de quien algunos dirigentes cartageneros tenían la mejor impresión, pues lo consideraban *“un hombre honrado a carta cabal, quien conocía perfectamente su profesión de institutor pestalozzinao, la cual había practicado durante varios años en las escuelas públicas de Prusia, teniendo de su habilidad pedagógica, conocimientos científicos [...]”*²⁷

Para el segundo semestre de 1874, casi un año después de su apertura, la Escuela Normal de Bolívar dirigida por Julio Wallner, contaba ya con 28 alumnos divididos en tres cursos de acuerdo con el nivel alcanzado en las pruebas. Esto permitió al director detectar la presencia de estudiantes sin vocación por la profesión de maestros y a quienes consideraba como un grupo *“de individuos que, ineptos para el magisterio, han tomado la Pedagogía como una especulación. Estos señores cometen un crimen de lesa patria; como que haciéndole perder a la juventud su tiempo más precioso, defraudan el porvenir de la República, que nos pertenece; y lo que no nos pertenece debe sernos sagrado.”*²⁸

Además de lidiar con estudiantes sin vocación y muy mal fundamentados en los conocimientos elementales, las Escuelas Normales de la costa debieron afrontar los mismos problemas de la educación en la región, entre los cuales el aspecto financiero ocupaba el primer lugar. Así lo informó en su momento el mismo Julio Wallner, para quien la marcha de la escuela estaba obstaculizada por dificultades de distinto tipo, al punto que esta carecía de los elementos indispensables para su desarrollo, tales como maestros, mobiliario, útiles, textos y espacios adecuados para su buen funcionamiento. Lo anterior llevó a su director a quejarse por esta situación, especialmente la relacionada con la ausencia de manuales escolares:

“Tengo el honor de llamar su atención con la presente nota para que se sirva dirigirse de nuevo al Gobierno nacional, requiriendo los textos necesarios para los estudios de los alumnos de esta Escuela. Es sumamente difícil practicar el servicio de enseñanza y procurar el desarrollo del Instituto, sin los medios más indispensables, pues los alumnos no tienen recursos para facilitárselos; y sabiendo notoriamente que el Gobierno nacional los ha proporcionado a todas las Escuelas Normales de la Nación, creen ellos que es justo que deban ser

²⁷ *Ibíd.* No. 800 pág. 4.

²⁸ *Ibíd.*

*protegidos por él de igual manera. Ruego a U. por tanto, se sirva lo más pronto llamar la atención del Gobierno nacional hacia esta grave falta, por lo cual todos sufrimos, tanto los superiores como los alumnos”.*²⁹

Debido a lo limitado de sus recursos las Escuelas Normales funcionaron con cierta irregularidad durante los años 70s. Situación que se agravó durante los años 1876 y 1877 cuando debieron ser cerradas por la guerra civil que se sufría en el país.

*“Los años escolares de 1876 y 1877 deben considerarse perdidos para la Escuela Normal, la cual estuvo clausurada por orden del poder ejecutivo nacional por más de un año y medio. Varios alumnos cambiaron entonces el libro por el fusil y lucharon en los campos de Piaurichon por las libertades públicas”*³⁰

Un año antes de la guerra civil de 1876, se decretó la creación de las escuelas normales femeninas de Santa Marta y Cartagena. La primera estuvo dirigida en sus primeros años por la maestra alemana Elizabeth Meisel, esposa de Carlos Meisel, quien había sido contratado en Alemania por el gobierno nacional para dirigir la Escuela Normal de Varones del Magdalena. En las Normales Femeninas básicamente se formarían las jóvenes de clase baja para que se vincularan como profesoras. Por ello se les enseñaba el mismo plan de estudios diseñado para las escuelas de varones, adicionándoles urbanidad, costura, economía doméstica y medicina casera.

En 1876, mediante la Ley 45 del 2 de Junio, se ordenó la apertura de nuevas Escuelas Normales y superiores de varones por fuera de las capitales de los Estados costeros. Para ello se escogieron, en el caso del Magdalena, los Distritos de Remolino, Aguachica y San Juan del Cesar, asignando el presupuesto necesario para su funcionamiento mediante su inclusión dentro del presupuesto nacional. Sin embargo, y debido a la guerra que se desató ese año, éstas no pudieron funcionar.

Luego de la guerra civil de 1876-1877, el gobierno nacional, con el fin de incrementar el número de profesores formados, continuó con el programa de becas para que jóvenes de los distintos Estados estudiaran en las Escuelas Normales. Este incentivo de las becas se enmarcaba dentro de la política de masificación de la educación y las necesidades

²⁹ «Informe anual del Director de Instrucción Pública de Bolívar, 1874». En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 14 de Septiembre de 1874.

³⁰ *El Institutor*. Santa Marta, 15 de marzo de 1880, No. 2, p 5

políticas de los radicales. A cambio, el alumno-maestro adquiriría el compromiso de enseñar, durante cuatro años, en las escuelas oficiales. Con ello se pretendía que los profesores imbuidos de ideas modernas y de las teorías pedagógicas de Pestalozzi y Fröebel, contribuyeran a la formar nuevos ciudadanos creyentes de la civilidad y la libertad liberal.

La medida también incluía a jóvenes de los llamados territorios nacionales. Por esto, el 9 de Abril de 1873 se expidió la ley 25 por medio de la cual la nación asumía los gastos que implicaran el estudio de hasta tres jóvenes de cada uno de los territorios nacionales en las Escuelas Normales. El número de jóvenes se fijaba teniendo en cuenta la densidad demográfica. Además se dejaba en manos del ejecutivo la reglamentación de las condiciones que debían cumplir los jóvenes, de la autoridad responsable de los nombramientos de los estudiantes y de la selección de la Escuela Normal a la que asistirían³¹. Con respecto al presupuesto necesario para estas becas, se dispuso de lo asignado a la instrucción primaria y se complementaba con un “crédito suplemental”.

La ley tendría una vigencia de seis años, esto es, hasta 1879, año en el cual se modificó de tal manera que el número de estudiantes por cada uno de los territorios nacionales ascendió a 6, con la particularidad de que se repartían entre hombres y mujeres. La prestación de servicios como institutores, una vez terminaran sus estudios, seguía vigente³².

Sin embargo, a pesar de los recursos recibidos para sufragar los costos de estudiantes becados, el funcionamiento de las Escuelas Normales de los Estado de Bolívar y Magdalena fue irregular, ya que debieron enfrentar, al igual que el resto del sistema escolar, las penurias económicas y los conflictos sociales y políticos que afectaban la Costa Caribe colombiana. Estas instituciones, a pesar de haber sido creadas formalmente en 1872 y 1873 respectivamente, enfrentaron diversos problemas para iniciar labores, tales como la falta de mobiliario y dotación, así como la poca recepción

³¹ El artículo 1 señala: “*Art. 1º Por cuenta de la Nación se educarán en las escuelas normales de los Estados costeadas con fondos del Tesoro Nacional, hasta tres jóvenes de cada uno de los territorios Nacionales i de el de Caquetá, en proporción a la población de ellos. Luego que los educandos tengan la instrucción suficiente, de acuerdo con las disposiciones que organizan la instrucción primaria que está a cargo de la Nación, serán nombrados para institutores en los Territorios a que pertenezcan respectivamente*” Leyes de Colombia., Op. cit., Tomo año 1871. p. 925.

³² Leyes de Colombia., Op. cit., Tomo año 1879. En los términos de la presente ley quedó reformado el artículo 1º, y derogado el 5º, de la ley 25 de 9 de abril de 1873.

que esta tuvo inicialmente en la juventud, la cual no se mostró interesada en seguir la carrera docente. Ante la falta de alumnos, las directivas de Instrucción Pública optaron por la apertura de Escuelas Anexas con el fin de preparar a los alumnos para la Escuela Normal. Sin embargo, unos meses después, para el caso del Magdalena esta debió cerrarse debido a las epidemias que durante los meses de septiembre y octubre mermaron la población infantil en Santa Marta: “[...] una epidemia mortífera, sobre todo para la juventud, desoló los claustros de la escuela, haciendo víctimas día por día.”³³

En el Magdalena, la apertura y puesta en funcionamiento de la Escuela Normal sólo fue posible en 1873, gracias a la gestión de Luis Antonio Robles, quien desde la Dirección de Instrucción Pública del Estado impulsó este proyecto de formación de maestros, que contó inicialmente sólo con seis alumnos maestros internos, costeados por la nación y con otro grupo de alumnos externos que según el Director de la escuela poco aprovechamiento alcanzaron debido a su irregular asistencia y disciplina. Es de anotar que a pesar de que la nación se comprometía a costear 12 alumnos internos ello no fue posible debido a lo reducido de los recursos aportados por ésta, tal como lo manifestó en su momento Luis A. Robles al Director General de la Instrucción Pública:

*“No quiero desaprovechar esta oportunidad para manifestar a usted que es sumamente reducido el número de alumnos de la Escuela Normal de este estado, y que apenas vale la pena de costear el establecimiento para sostenerlos. Verdad es que aquí los 12 alumnos constarían precisamente el doble que en los demás estados, por circunstancias especiales del país y sobre todo de la ciudad capital; pero también es cierto que si lo que se quiere es establecer igualdad, desigualdad habrá, muy grande y dentro de poco tiempo, porque mientras la Nación dota a los otros estados con 12, 24 y 36 institutores, al Magdalena lo dotara solamente con 6, 12 o 18, siendo como es aquí en donde más necesidad se siente de maestros, porque como lo verá usted en las observaciones al cuadro que encontrará enseguida, muchas escuelas dejaron de funcionar por falta de Directores, siquiera medianos”.*³⁴

Este tipo de clamores muestran cómo la región Caribe recibía menor atención del gobierno nacional en el campo educativo, lo cual se hizo extensible a otros ramos de la inversión oficial. Situación que se mantendría durante el siglo XIX y que en la práctica

³³ «Memorias del Director de la Escuela Normal». En: *El Institutor*, Santa Marta, 15 de marzo de 1880, No. 2. pp. 2-7.

³⁴ «Informe del Director de Instrucción pública del Magdalena al Director general del Ramo», En: *La Escuela Normal*, Bogotá 29 de marzo de 1873. p 98.

se constituyó en uno de los elementos que impediría el desarrollo de la región en el campo educativo y social.

A pesar de las limitaciones financieras, la Escuela Normal del Magdalena logró graduar el primer grupo de alumnos maestros a fines de 1874. De este grupo, de 5 estudiantes hacían parte Gabriel Zúñiga, Juan Cayón, Lorenzo Torres, Leocadio Campo y José de la Cruz Díaz Granados, de los cuales solo 4 fueron vinculados como maestros en las escuelas de Riohacha, Santa Marta, Remolino y Fonseca.

En los años siguientes, el funcionamiento irregular de la Escuela Normal del Magdalena fue una constante, muy a pesar que para el año 1875 logró ampliar el profesorado que en ella laboraba y a quienes, debido a la guerra, dejó de pagárseles por parte de la nación, lo cual llevó al Director a efectuar colectas entre las familias samarias para así garantizar que estos continuaran al frente de sus labores. Durante los dos años siguientes, la escuela cerró sus puertas debido a la situación de orden público generado por la guerra civil, y también por las constantes epidemias que asolaban la ciudad de Santa Marta. En los informes de estos años se lee:

“No ha sido igualmente feliz la Escuela Normal en el presente año. Un doble cambio de local, verificados en enero y febrero; la epidemia de abril, y últimamente la guerra del estado, que motivó la suspensión de tareas por tres meses, causaron atrasos notables en los estudios de este año. A la pérdida de tiempo ocasionado por las causas expuestas, se agrega la falta de textos y de útiles más necesarios para la enseñanza. El Señor director conoce el rudo golpe que ha sufrido este establecimiento durante la ocupación militar; y los daños sufridos en su mobiliario, biblioteca, etc., por lo que me creo excusado al no tratar con más especialidad estos acontecimientos.”³⁵

Lo anterior da cuenta de las precariedades en medio de las cuales medianamente funcionaban las Escuelas Normales en los Estados de la región, las cuales, durante su existencia institucional debieron afrontar situaciones similares que en ocasiones obligaron a cierres periódicos que dificultaron que se alcanzaran mayores logros. Sin embargo, a pesar de los problemas afrontados las Escuelas Normales lograron formar durante el decenio de los setenta a 45 maestros, quienes, para 1882 llegaron aproximadamente a los 87 graduados; número que comparado con otros Estados como

³⁵ *El Instructor*. Op. Cit. p 5.

Antioquia, Cundinamarca y Santander³⁶ resulta escaso. Pero en medio de las dificultades que aquejaban a los Estados costeros, esta cantidad resultó ser un adelanto si se compara con su propia realidad educativa, lo cual permitió a algunas escuelas primarias de la región contratar a un personal medianamente preparado para desempeñarse como maestros.

A pesar del incremento de maestros, su número continuaría siendo muy bajo con respecto a la población de los Estados costeros. Para Bolívar y Magdalena la relación de maestros por cada mil habitantes en 1870 solo alcanzó el 0.3, cifra que a mediados de la década de los 90s se mantendría igual en el primero mientras que en Magdalena solo llegó al 0.4, cifra que seguía siendo muy pobre frente a otros Estados como Cundinamarca y Antioquia, tal como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 4³⁷

Número de maestros por Estados

Estado	Maestros por cada 1000 Habitantes 1870	Maestros por cada 1000 Habitantes 1894
Antioquia	0.7	1.2
Cundinamarca	1.1	0.5
Bolívar	0.3	0.3
Cauca	0.6	0.4
Magdalena	0.3	0.4
Santander	0.3	0.4
Boyacá	0.3	0.3
Panamá	-	0.3
Tolima	-	0.4
Total Nacional	0.6	0.5

La información contenida en el cuadro anterior permite ver cómo las cifras en otros Estados sufrieron un retroceso con respecto a los avances logrados en el periodo federal, tal como lo evidencia el caso de los Estados de Cundinamarca y Cauca, siendo Antioquia el único Estado donde el número de maestros sufrió un incremento significativo durante la Regeneración.

³⁶ Véase: «Informe del Director General de Instrucción Pública», Op.cit.,

³⁷ Tomado de: Ramírez, María Teresa y Salazar, Irene. *Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En que fallamos?*, Banco de la República, Borradores de Economía 454, Bogotá, 2007. p 27.

1.1.1.1 Métodos y maestros alemanes para las Escuelas Normales

En cuanto a los métodos utilizados en las Escuelas Normales, en éstas se aplicaron algunos de los principios de Pestalozzi, lo cual se efectuó por parte de los maestros alemanes Carlos Meisel y Julio Wallner, quienes desde su llegada a Santa Marta y Cartagena, introdujeron en estas escuelas una serie de prácticas pedagógicas propuestas por Pestalozzi para las escuelas europeas.³⁸ A la luz de estos postulados la Escuela Normal era considerada

“[...] como el manantial de donde brotan las fuentes que fecundan el suelo donde se planta, propagando la instrucción pública. Para llenar su objeto debe a la vez que formar hábiles y completos maestros, hacer ciudadanos que sirvan de modelo a sus semejantes y hombres que por su pureza de sus costumbres lleguen al desarrollo completo de todas sus facultades.”³⁹

Esos mismos postulados insistían en que al alumno maestro se le debía, además de dotarlo de habilidades y conocimientos propios de su profesión, convertirlo en ciudadano lleno de moralidad y patriotismo, lo cual pone de presente la permanencia del ideario republicano en esta institución: tenía como objetivo formar maestros que, además de reconocerse como ciudadanos, fueran un medio eficaz para la formación del nuevo hombre republicano que requería la nación.

En cuanto a los métodos allí utilizados y a la traída de maestros alemanes para aplicarlos, un cronista de la época afirmaba:

“El gobierno nos parece que ha obrado acertadamente tomando los métodos alemanes para que sean adoptados en nuestras escuelas. Bien sabemos que Alemania es la más avanzada tal vez en el ramo de la instrucción, aquella nación marcha con pasos gigantescos hacia el pedestal del progreso y de la civilización. No sería ocurrencia peregrina que por ponernos a inventar métodos dejásemos a un lado los de Alemania que tan brillantes resultados producen, como lo está demostrado la experiencia. ¿Qué método inventado por nosotros podríamos adoptar, exponiendo a perder el tiempo y a correr miles de contingencias, cuando a la verdad no hemos experimentado ninguno?”

³⁸ Para ver en detalle como fue la recepción de las ideas de Pestalozzi en Colombia y la aplicación de éstas en las escuelas Normales véase a BAÉZ OSORIO, Miriam: *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*, Tunja, UPTC, 2004, p 146.

³⁹ «Reglamento de la Escuela Normal del Magdalena, 1873». AHM. Caja 234.

Vale pues, más tener una cosa conocida y no veinte por conocer. Por otra parte no se puede ser maestro sin haber aprendido a serlo.”⁴⁰

Opiniones como ésta defendían la puesta en práctica de métodos como el utilizado en Alemania, de donde llegaron los primeros directores de las Escuelas Normales, quienes, como en el caso de Meisel y Wallner, debieron aplicar estos a una realidad que distaba mucho de la alemana.

Por consiguiente, muchos de los métodos que se intentaron aplicar en las escuelas normales no alcanzaron el éxito esperado debido a diversas circunstancias, tales como los pocos recursos financieros, actitud de los alumnos y padres, poca dotación escolar, permanentes interrupciones de las actividades debido a los conflictos políticos. Circunstancias que llevaron a que la dirección de la Escuela Normal del Magdalena, en manos de Carlos Meisel, insistiera en la necesidad de ampliar la duración de los estudios de los alumnos maestros. Se insistía en que tres años no era suficientes para enseñar en buena forma cada una de las materias impartidas. Al respecto consideraba que

“El gran cúmulo de materias señaladas para la enseñanza en el corto tiempo de tres años, se opone a que la instrucción sea suficientemente sólida e intensiva, y esto en mayor grado, si los candidatos que se admiten de escasísimo desarrollo mental y de muy pocos conocimientos, no reúnen las condiciones establecidas por los reglamentos, como generalmente sucede. Fácilmente se comprende que en el corto tiempo de tres años no se puede adquirir sino cierta instrucción superficial en el gran número de materias señaladas; más, si de este término el estudio se pierde una parte en vacaciones, fiestas, revoluciones y por las frecuentes enfermedades causadas por la mala situación climatérica del lugar.”⁴¹

Ante estas razones, el maestro alemán reiteraba la necesidad de ampliar a cuatro o cinco años los estudios normalistas y dar así más tiempo para la enseñanza de cada una de las materias impartidas

“Los tres años escolares en mi concepto no son suficientes para estudiar en estos climas todas las materias reglamentarias, pues así como el cuerpo necesita de un tiempo dado para digerir y para asimilar sus materiales, así el espíritu necesita del suyo para aprovechar de la

⁴⁰ *El Ferrocarril del Magdalena*, Santa Marta, 29 de septiembre de 1873, No. 18, p 67.

⁴¹ *El Institutor*. Op. Cit. p 6.

enseñanza y del estudio como de elementos propios para el desarrollo de sus facultades”⁴².

Al mismo tiempo se solicitaba bajar la edad de admisión de los niños a 16 años, alegándose para ello que era “[...] muy difícil encontrar jóvenes de 18 años, sin que tengan compromisos contraídos que se oponen a su ingreso en la escuela Normal.”⁴³ Con ello se pretendía contar con maestros de mayor vocación y con una formación más sólida. Al mismo tiempo, que se consideraba que ya no era necesario tener una gran cantidad de maestros, sino más bien mejorar la calidad y capacidad de los mismos. Para ello se intentó hacer un seguimiento a los maestros graduados a través de la aplicación de exámenes periódicos que pudieran comprobar si estos se mantenían actualizados en las materias que impartían en las escuelas primarias del estado.

“Sucede generalmente que los maestros graduados continúan regentando escuelas después de haber satisfecho el compromiso que contrajeron con la Nación, y sucede también que pasando cierto tiempo después de la salida de la Escuela, no poseen los conocimientos que poseían cuando se verificó dicha salida, y esto debido al abandono en el estudio o repaso de las mismas materias que aprendieron.”⁴⁴

Se pretendía entonces implementar desde la Escuela Normal un sistema de vigilancia y seguimiento al desempeño de los maestros. Ello se realizó solamente en algunas ocasiones por la poca voluntad de los Consejos de Departamentales de Instrucción para hacer efectiva esta medida impulsada, como otras más, por los pedagogos alemanes. Estos debieron enfrentarse a una realidad muy distinta a la cual estaban acostumbrados, ya que, según Santiago Pérez, director de Instrucción Pública de la Unión, aquí

“hay que crearlo todo, quizá no solo en lucha contra la escasez, sino también contra algunas resistencias de otro orden. Luego allá se necesita una perseverancia, una paciencia que solo el patriotismo puede mantener, y que no hay por qué exigir al maestro extranjero, cuya habilidad no implica necesariamente dichas otras cualidades”⁴⁵

Los maestros alemanes se enfrentaron también a las condiciones culturales de una población fuertemente apegada a las tradiciones y renuente a las innovaciones. Desde su

⁴² «Informe de Carlos Meisel sobre la Escuela Normal, 1879». AHM, Caja 453. Legajo II, Tomo VIII.

⁴³ *Ibíd.*

⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁵ «Informe del Director de Instrucción Pública de la Unión, 1872», En: *La Escuela Normal*, Bogotá, enero 18 de 1873, p 46.

llegada se encontraron con varios problemas, especialmente el poco manejo del español, la falta de textos y materiales adecuados y la desconfianza de sectores de la población por su condición de protestantes.

*“Respecto del profesor alemán, señor Carlos Meisel, diré a usted francamente, que se le nota interés por la buena marcha del establecimiento; pero que la dificultad con que habla el castellano, sobre todo cuando tiene que hacer uso de los términos técnicos de alguna ciencia o arte, causará sin duda embarazo al adelantamiento de los jóvenes.”*⁴⁶

Además de las características socioculturales, los maestros alemanes se encontraron con la oposición de la Iglesia Católica, la cual se opuso a esta misión por la condición de protestantes de la mayoría de estos maestros. En tal sentido, Miguel Antonio Caro, abanderado del partido católico, encabezó la crítica contra la presencia de pedagogos alemanes traídos por el gobierno liberal. Sus razones oscilaron desde el alto costo financiero de las misiones hasta el cuestionamiento por su calidad de extranjeros, así como sus creencias religiosas distintas a las del catolicismo.

En el primero de los casos, Caro no justificaba la inversión tan alta en la Escuela Normal. Se preguntaba cómo era posible que el gobierno gastara tanto en el pago de unos muy pocos profesores que educaban a tan pocos estudiantes. Con la suma gastada en dicho instituto, señala Caro, se educaban en otras ciudades como Quito cerca de 800 alumnos⁴⁷.

Por otra parte, el político conservador echó mano del patriotismo para criticar a los radicales. De esta manera señalaba que traer alemanes al país no sería otra cosa *“sino imponer el extranjerismo, acostumar a la servilidad, matar el espíritu de independencia nacional”*⁴⁸. Además, acusó a los reformadores de contradictorios pues cuando expulsaron a los jesuitas, dentro de sus argumentos adujeron precisamente que eran extranjeros. Por último, consideró que traer a los alemanes era venerar la fuerza material expresada en la derrota que los alemanes infringieron a los franceses y confundir el protestantismo con civilización y progreso.

⁴⁶ «Informe del Secretario de Instrucción del Magdalena, Luis A. Robles». En: *La Escuela Normal*. Op. Cit. 97.

⁴⁷ CARO, Miguel Antonio. *Filosofía, Religión, Pedagogía*, Obras, Tomo 1. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1962. p. 1087.

⁴⁸ *Ibíd.* p. 1283.

Que los alemanes practicaran el protestantismo, según Caro, agravaría los conflictos que vivía el país ya que, sin duda, la mayoría de la población de la Unión era católica y se podría desatar una guerra religiosa. En suma *“un maestro protestante entre nosotros no puede hacer sino una de dos cosas: o atentar contra la conciencia de sus alumnos, no sin detrimento de la suya propia, o proceder contra su propia conciencia, no sin detrimento de la de sus alumnos. ¡Triste, muy triste situación!”*⁴⁹.

A partir de las consideraciones anteriores, Caro se arriesgó a elaborar una propuesta económica, respetuosa de la “soberanía nacional” y católica: que los gobiernos de los Estados contrataran con los Hermanos de las Escuelas Cristianas quienes eran *“verdaderamente religiosos y por lo mismo católicos, y por ende unidos, y de aquí fructíferos sus trabajos y útiles y baratos sus servicios”*⁵⁰.

Ante las críticas de Caro el gobierno radical respondió

*“[...] los que en cuanto a la religión, no abogan por la libertad de la enseñanza sino por el monopolio a favor de ellos, han dado en Boyacá y en Cauca nuevos escándalos de fanatismo, y han llegado hasta apellidar **santa** la ignorancia, en contraposición a la instrucción laica que propaga el Gobierno. Si las predicaciones inmorales y las pastorales incendiarias, pueden causar algún daño, será solo transitoriamente; porque manteniéndose el Gobierno firme en el terreno constitucional en que la cuestión ha sido colocada por el Decreto, la lucha solo durará lo que la ejecución del mismo Decreto tarde en llevar hasta a los mas prevenidos la evidencia de que el actual sistema de educación popular no es una propaganda protestante. Con una sola generación que se eduque en los principios de la tolerancia, se obtendrá como resultado no que la religión de la mayoría de Colombia desaparezca de ella, resultado que no es el que la Constitución ni el Gobierno anhelan, sino el de que ni esa religión ni otra alguna sea impuesta o mantenida por la fuerza o por el fraude, i el de que ni esa religión ni otra alguna sea presentada como obstáculo a la instrucción general, base de la república y de las libres instituciones [...] Cualesquiera que sean los resultados de la dirección de las Escuelas normales por profesores alemanes, los documentos de que se queja hecha mención comprueban, por una parte, que lo que se propuso el Gobierno que los hizo venir, fue exclusivamente mejorar la educación popular, y no atacar culto religionario ninguno; y por otra parte, que el mismo Gobierno tomó*

⁴⁹ *Ibíd.*

⁵⁰ *Ibíd.* p. 1284.

cuantas precauciones podían aconsejarle el patriotismo y la prudencia.”⁵¹

Una vez rechazada la propuesta de Caro, los Estados procedieron a ubicar a los pedagogos alemanes. La necesidad de traer profesores europeos la propuso en 1871 la Asamblea del Estado soberano del Magdalena en la cual se presentó un proyecto de acuerdo “*para hacer venir de Alemania un instructor para la enseñanza primaria del distrito*”, al cual debían pagar cerca de 800 pesos anuales que se hacían poco, según los diputados, por “*ser un elemento civilizador reclamado ingentemente*”⁵².

Esta idea se concretó en el año de 1872, cuando fueron contratados los alemanes Karl Meisel para dirigir la escuela del Estado del Magdalena y Julio Wallner como director de la Escuela Normal de Bolívar.

Para el Secretario General del Estado del Magdalena, los maestros alemanes eran fundamentales para continuar avanzando en la Instrucción Pública. Al respecto consideraba:

“Comprendiendo el ciudadano presidente que una de las primeras necesidades en este asunto, era la de adquirir hábiles Institutores que pudieran con provecho regentar las escuelas, ha dirigido sus mejores esfuerzos a comunicar un impulso riguroso al establecimiento de la Escuela Normal, que servida como está por personas competentes en todo sentido, es de esperarse se obtengan jóvenes instruidos y pedagogos idóneos, que terminado el tiempo de su aprendizaje, pasen a regentar las escuelas.”⁵³

Cada maestro alemán aceptó recibir por parte de la nación 1200 pesos anuales, a la vez que firmaron un contrato de trabajo por 6 años, el cual se inició en 1872. En el caso de Karl Meisel, el cónsul colombiano en Berlín justificaba su vinculación dado sus capacidades y conocimientos ya que enseñaba a través del “*método prusiano, ó método de enseñanza pestalozziano con moralidad pública*”, agregando que “*tiene habilidad pedagógica, conocimientos científicos y conducta privada, las mejores calificaciones,*

⁵¹ «Informe del Director de Instrucción Pública de la Unión, 1872», En: *La Escuela Normal*, Bogotá, enero 18 de 1873, p 49 (*negrilla en el original*)

⁵² A.H.M. 1871. Caja N° 8. s.f.

⁵³ A.H.M. 1873. Caja N° 9. s.f.

así de la Escuela Normal donde se educó, como de los directores de las escuelas en las que han estado enseñando”⁵⁴.

Meisel, quien había nacido en Brynek, arribó a Santa Marta en Febrero de 1872 encontrando condiciones adversas a la creación de la Normal y a su estabilidad laboral. El primer problema que afrontó fue la falta de espacio físico para la escuela y para albergarse. Ante sus quejas el Secretario General del Estado advertía *“no está en mis manos facultades para proporcionar el edificio en que ha de establecerse la escuela mencionada.”*⁵⁵

A pesar de estos inconvenientes se logró conseguir el edificio y poner en funcionamiento la escuela a finales de 1872. Las matrículas se abrieron en Enero de 1873, seleccionándose el estudiantado y aprobándose su reglamento. Después de evaluar los libros y la forma como se administraba la enseñanza en la ciudad de Santa Marta, Karl Meisel inició con los alumnos de la escuela anexa su programa de estudios el cual, comparado con el que se impartía hasta 1872, presentaba importantes y notables adelantos. Para ello, Meisel se apoyó en textos y libros aprobados por el gobierno central y recomendados por el jefe de instrucción pública.

Escogidos los textos, en su plan de estudios incluyó materias nuevas combinándolas con las ya existentes en el currículo educativo local. Las materias que empezaron a recibir los estudiantes de la Escuela Normal en jornada continua fueron: *“Aritmética, pedagogía, historia, lectura, física, historia natural, geografía, dibujo, ejercicio de composición, gimnasia, geometría, francés, canto, escritura e historia patria”*⁵⁶. Estas se impartían en dos jornadas, de 7 a.m a 12 m y de 2 p.m a 4 p.m.

La escuela garantizaba a los estudiantes y profesores, vivienda, alimentación diaria y útiles escolares. Por otro lado, como ya anotamos, Meisel constantemente se quejaba por los elementos que obstaculizaban su labor, entre los que se cuenta el poco interés de los jóvenes por la pedagogía, el bajo nivel educativo, la oposición de la Iglesia católica y los constantes conflictos políticos y militares entre los radicales y los conservadores.

⁵⁴ A.H.M. 1871 Caja N° 6. s.f.

⁵⁵ A.H.M. 1872 Caja N° 4. s.f.

⁵⁶ *Ibíd.*

Al parecer el conflicto con la Iglesia logró disminuir un poco gracias a la actitud conciliadora y pragmática de Meisel, quien en 1875 cedió ante el obispo de Santa Marta, José Romero, quien desde el pulpito se oponía a las labores de la Escuela Normal, para lo cual acusaba a sus directores de ateos y anticatólicos, porque habían aceptado la *“ley 191 del 16 de Diciembre de 1872 que prohíbe en su artículo 56 a los directores y a los ministros de culto enseñar la religión en los recintos de la escuela, creo que la escuela normal con sus anexos, regidos por reglamentos especiales, no están comprendidos en la ley citada[...]*”⁵⁷. Para apaciguar al Obispo Romero, el maestro alemán terminó por aceptar que en la Escuela Normal se impartiera la cátedra de *“lecciones de Instrucción Moral y Religiosa”*, con lo cual aspiraba a disminuir el ausentismo de alumnos cuyos padres preferían no enviarlos para evitar las críticas e intimidaciones del obispo Romero, quien amenazaba con excomulgar a quien enviara a sus hijos a la escuela pública.

El pragmatismo de Meisel permitió, aun en medio de las penurias fiscales y las críticas de algunos otros sectores de la sociedad samaria, el funcionamiento más o menos regular de la Escuela Normal, labor que fue reconocida por la prensa local:

*“El señor Meisel, que sabe suministrar los conocimientos de la Ciencia que posee, tiene la admirable facilidad de hacerse respetar de sus discípulos por cariño y no por temor. Algunos años hace que el señor Meisel cumplido caballero, Director de la Escuela Normal de varones de esta ciudad, presta lucidamente sus servicios a la instrucción pública, como se ha notado del resultado de los exámenes, satisfactorio a todas las exigencias y tenemos alumnos maestros, graduados en su establecimiento, que en la actualidad desempeñan bien los puestos de institutores en varias escuelas del estado. De suerte que sus esfuerzos en instruir la juventud colombiana, según el método objetivo, se ha ramificado provechosamente, puesto que sus discípulos contribuyen con él en la difusión de las luces dentro y fuera del estado”*⁵⁸

Cómo ya vimos, a pesar de sus esfuerzos, Meisel no pudo impedir los varios cierres de la Normal a causa de las guerras civiles y por los problemas financieros del Estado. Al final, el proyecto formador iniciado por Meisel sólo duraría hasta 1879 cuando los radicales perdieron el poder y la alianza entre conservadores, nuñistas y la Iglesia católica impuso su proyecto educativo, lo cual obligó a Meisel y su esposa a trasladarse

⁵⁷ A.E.M. Tomo 108 folio 345, 1875.

⁵⁸ *El Correo de la Costa*. Santa Marta, 5 de febrero de 1878. No. 4 p 14.

en 1881 a Barranquilla, ciudad que para ese entonces era más abierta a las ideas y proyectos modernizadores europeos, como los que pudo ejecutar allí Meisel a través de la fundación de varias instituciones educativas, entre las cuales se destacan el colegio Ribon el cual abrió sus aulas en 1881.

En cuanto a Julio Wallner, otro de los maestros alemanes que llegó a la costa Caribe en la misión pedagógica contratada por el gobierno nacional, su labor como director de la Escuela Normal de Bolívar solo fue hasta 1878, año en el cual terminó su contrato. Por ello fue reemplazado por Antonio Cátula Royo. Pero a Wallner le correspondió la labor de organizar y orientar la Escuela Normal en medio de las dificultades económicas y la resistencia de orden cultural y político de quienes consideraban que la escuela atentaba contra los valores católicos de los estudiantes.

Desde su arribo a Cartagena, Wallner advertía al director de instrucción pública del Estado de Bolívar la necesidad de que la Escuela Normal contara con los libros pertinentes para poder inculcar en los alumnos-maestros las ideas de Pestalozzi, al mismo tiempo que se quejaba del escaso número de jóvenes interesados en seguir la carrera de maestros. Para 1879, la Escuela Normal solo había logrado graduar a 26 maestros, de los cuales 16 se vincularon como maestros en las escuelas públicas del Estado, otro hacia parte de los funcionarios adscritos a la Dirección de Instrucción Pública, mientras otro se había residenciado en la Isla de San Andrés y otro había fallecido. Los siete restantes se encontraban cesantes.

A pesar del bajo número de maestros formados en las Escuelas Normales establecidas en los Estados costeros, es necesario tener en cuenta la importancia que durante el periodo federal se le reconoció al maestro. Entendido este como un sujeto portador de virtudes y valores que servían de ejemplo a niños y jóvenes que asistían a la escuela a recibir los fundamentos básicos para transitar hacia la ciudadanía. En tal sentido a los maestros alemanes se les consideró como ejemplos a imitar por parte de quienes se formaban como maestros en las Escuelas Normales. Razón por la cual la prensa de la época realizó una apología de personajes como Karl Meisel y Julio Wallner destacando supuestas virtudes y capacidades morales de estos pedagogos alemanes. Estos terminaron involucrados en un proceso impulsado desde el gobierno radical a través del

cual se buscaba la formación de un cuerpo laico de institutores como un paso primordial para garantizar la formación ciudadana desde la escuela republicana.

1.2. Alumnos

Quienes concurrían a la escuela en calidad de alumnos constituyeron otro de los actores más importante del escenario escolar que tuvo lugar durante la segunda mitad del siglo XIX. Fueron el centro de la mayor parte de las políticas educativas del régimen federal y, al mismo tiempo, factor de discordia con los poderes político y religioso opuestos a la educación laica que se pretendió impartir en los espacios educativos y la cual también encontró en el peso de la tradición cultural y las condiciones económicas de una sociedad fundamentalmente campesina un obstáculo para lograr la asistencia regular de los niños a las escuelas, las cuales según el DOIP tenían como objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre, razón por la cual se les ordenaba a los maestros instruirlos en los derechos y deberes que tenían como colombianos, tanto en su condición de ciudadanos como en la del ejercicio de funciones públicas.⁵⁹

El alumno, como actor del escenario educativo-escolar estaba estrechamente ligado a la imagen del niño, el cual para la época se le reconocía como un sujeto con identidad propia y no como un hombre en miniatura, tal como se le había considerado desde tiempo atrás en el mundo occidental⁶⁰; persona a la cual era necesario educar con el propósito de convertirlo en un futuro hombre de bien, capaz de actuar con hábitos de urbanidad y buenas costumbres en la sociedad la que vivía, tal como lo planteaba la normatividad educativa expedida en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX.

Efectivamente, el Reglamento de Instrucción Primaria del Estado de Bolívar, en correspondencia con las ideas pedagógicas de la época, consideraba que los niños solo se debían admitir en las escuelas del Estado una vez cumplieran los 6 años. Edad considerada como apropiada para iniciar su formación primaria, en la cual permanecerían hasta los 12 años cuando debían pasar a la escuela superior en la que permanecían hasta cumplir los 18. En tal sentido, la condición de alumno estaba

⁵⁹ «Decreto Orgánico de Instrucción Pública», Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, p 11.

⁶⁰ ARIÈS, Phelip, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, 1987, Taurus, p 38 y ESCOLANO BENITO, *Agustín, Tiempos y Espacios para la Escuela*, Madrid, Biblioteca Nueva, p 25-39

directamente relacionada con la infancia y la adolescencia siguiendo así los fundamentos pedagógicos de Fröebel, entre otros, quien consideraba que durante el segundo grado de desarrollo del hombre, es decir, durante la niñez, la escuela debía continuar la educación iniciada por la familia.⁶¹

“[...] que los niños entren a la escuela elemental a los seis años de edad, con la simple educación recibida en el hogar o en el Jardín de infancia; hagan sus cursos elementales en seis años, y pasen entonces a la escuela primaria, en otros seis años: pero mientras se obtiene dicho completo arreglo y se establecen las mencionadas costumbres, en los distritos en donde no haya escuela superior y la haya elemental, se podrán admitir en esta niños hasta de 10 años de edad y continuar su educación hasta los 14.”⁶²

En términos generales, la legislación educativa del período consideró a la escuela como el complemento ideal para la educación que el niño debía iniciar en el seno de la familia, con lo cual se estaba en correspondencia, por lo menos en teoría, con las tendencias pedagógicas desarrolladas en el mundo occidental. Las mismas que consideraban la existencia de una estrecha relación entre niño, adolescente y alumno, en la medida en que la condición de los primeros los convertía en potenciales candidatos para vincularse como alumnos al sistema escolar estatal.

Como lo afirma Narodowski (1994) en su estudio sobre la infancia, para el siglo XIX la pedagogía y la sociedad en general reconocían la correspondencia existencial entre el niño y el alumno quienes, para los responsables del sistema escolar, eran considerados un mismo ser, sin importar si desde el punto de vista epistemológico constituyen objetos diferentes. En efecto, según este autor, *“aunque el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento contiene caracteres que sobre pasan al niño en general”*⁶³. En tal sentido, el alumno hay que entenderlo como un campo de intervención no distante a la niñez sino más complejo, por lo cual es necesario transcender la perspectiva pedagógica y adentrarse en las otras

⁶¹ FRÖEBEL, Federico, *La Educación del Hombre*, Nueva York, Appleton, 1885, p 34-80.

⁶² «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar», Cartagena, 1886, p. 34.

⁶³ NARADOSWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique, 1994, p 26.

facetas que este actor del escenario social y educativo ha desarrollado en un tiempo y espacio determinado⁶⁴.

Ello implica que al ocuparnos del alumno que acudía a las escuelas durante el periodo federal, simultáneamente hagamos referencia al niño y en particular a las características de la infancia existente en la región para la época, la cual no puede ser considerada como un hecho dado y un supuesto indiscutible a partir de la cual se formó el alumno. Tal como lo ha planteado Philip Aries (1987) para el caso europeo, la infancia es una construcción histórica moderna que va más allá de un simple sujeto⁶⁵ preexistente en la sociedad sobre el cual interviene el Estado educador.

En el proceso histórico que dio lugar a la infancia⁶⁶, la escuela jugó un papel significativo en la medida en que esta se convirtió en un espacio de modelación de la niñez⁶⁷. Pero también era un instrumento para su vigilancia y control⁶⁸. Por lo tanto alumno, infancia y escuela se encontraban estrechamente relacionados⁶⁹. Por esta razón, antes de ocuparnos del alumnado es relevante dar cuenta en este trabajo de la infancia a partir de la cual el niño cobraba vida⁷⁰.

El mundo de la infancia del siglo XIX, así como del estudiante, ha sido escasamente analizado desde la perspectiva histórica en la región Caribe colombiana. Esto es, de cierta manera el resultado del escaso interés en este tipo de temas por parte de la historiografía regional. Los pocos acercamientos a esta temática en Colombia se

⁶⁴ Algunos trabajos que abordan la infancia desde la perspectiva histórica en los países latinoamericanos son; PADILLA, Antonio, SOLER, Alcira, ARREDONDO, Martha Luz y MOCTEZUMA, Lucía M. *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Casa Juan Pablos, Universidad Autónoma de Morelos, México, 2008; RODRÍGUEZ, Pablo y MANNARELLI, María Emma. *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2007. 673 p

⁶⁵ Al respecto véase: SEMERARO, Ángel, “La infancia como sujeto y como objeto historiográfico”, En: MONTEZUMA, Lucía, *La infancia y la cultura escrita*, Siglo XXI, México, 2001, p 102.

⁶⁶ BECCHI, Egle, “La historia de la infancia y sus necesidades de teoría”, En: En: DAVILA, Pauli y NAYA Luis. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donostia-San Sebastián, Espacio Universitario, 2005

⁶⁷ BREHONY, Kevin J.(2009) 'Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism', *Paedagogica Historica*, 45: 4, 585 — 604

⁶⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*, Bogotá, Siglo XXI, pp 175-198

⁶⁹ PADILLA, Antonio y Escalante, Carlos. “La infancia, la familia y la escuela en México a finales del siglo XIX”, En: MONTEZUMA, Lucía, Op.cit, p 115.

⁷⁰ PANCERA, Carlo. “Complejidades y dificultades en la reconstrucción de imágenes y representaciones de la infancia en la historia social de la educación”, En: DAVILA, Pauli, Op.cit, p 21-38.

circunscriben fundamentalmente al llamado “país andino”⁷¹, dejando de lado otras regiones del país por lo cual el saber histórico sobre el tema desde la perspectiva regional aun está por construirse.

1.2.1 Con mucha dificultad se logra criar a los niños por estas tierras

Sin pretender llenar el vacío historiográfico sobre la infancia en la región, lo cual rebasaría las pretensiones iniciales de esta investigación, considero importante, para establecer el telón de fondo o el contexto socio-educativo referente al alumno, ocuparnos brevemente de las condiciones de la niñez en los pueblos, campos y ciudades de la región. La misma que fue el objeto central de un proyecto que consideraba que “educar a un niño era civilizar a un bárbaro”.

Ocuparnos de las condiciones de la niñez en la región, supone inicialmente acercarnos a su cuantificación, es decir, a cuántos ascendían aproximadamente los niños en el territorio de las antiguas gobernaciones coloniales de Cartagena y Santa Marta. Las mismas que, luego del proceso de independencia, habían visto mermar una población mayoritariamente mestiza y la cual en su conjunto a mediados de los 70s, alcanzaba aproximadamente los 326.704 habitantes, de los cuales la población infantil –de 1 a 7 años de edad- representaba aproximadamente los 80.540 niños. Es decir, el 25%, porcentaje igual al del país, el cual entre 1835 y 1898 presentó en promedio unas tasas de natalidad y mortalidad cercanas al 56%o y 40% respectivamente, con una tasa de crecimiento anual del 1.6%⁷². Sin embargo, para la región costeña, incluido el Estado de Panamá, solo sería del 1,2% anual, muy por debajo de regiones como Antioquia la cual, para entonces, presentó un crecimiento poblacional anual del 2,18%.⁷³

⁷¹ Sobre la región central del país conocida también como el mundo andino colombiano se destacan algunos trabajos que han permitido ampliar el conocimiento sobre las prácticas pedagógicas y la infancia, pero consideramos que aun no existe un trabajo que explore la infancia a lo largo de la historia nacional, en especial la que hace referencia a los dos primeros siglos de vida republicana. Entre los pocos estudios que sobresalen se encuentran: SAENZ OBREGON, Javier. SALDARRIAGA, Oscar y OSPINO, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, Colciencias/Universidad de Antioquía, 1997. 2 Tomos. 992 p. AMADOR BAQUERO, Juan Carlos, “La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968)”, En: *Nómadas*, Bogotá, Universidad Central, No 31, Octubre de 2009, pp 240-256.

⁷² Ello resulta ser un caso atípico dentro del contexto latinoamericano cuya población creció vegetativamente a un ritmo del 1,1% durante el siglo XIX.

⁷³ Véase: MELO, Jorge Orlando. “Historia de la población y ocupación del territorio colombiano”. En: <http://www.jorgeorlandomelo.com/histpobla.htm>, (consultado: 23 de mayo de 2009); FLÓREZ, Carmen Elisa y ROMERO, Olga Lucia, “La Demografía en Colombia Siglo XIX”, En: <http://agora.edu.co/files/demografia-colombia-siglo-xix.pdf>, (consultado 23 de mayo de 2009);

En cuanto a la mortalidad infantil a nivel nacional, esta era de 297x100.000, con una tasa total de fecundidad alrededor de 8.5 hijos por mujer y con una expectativa de vida al nacer de 26 años⁷⁴. En regiones como la costa Caribe, la mortalidad infantil era mucho mayor que el promedio nacional, lo cual se ve reflejado en su baja tasa de crecimiento poblacional: 1,2%. De cierta manera, es un indicador de las malas condiciones nutricionales, en cuanto a salud, higiene y educación lo cual, sumado a las inundaciones causadas por las condiciones climáticas de “*una inmensa llanura anegada*”⁷⁵, terminaron generando un mayor número de fallecimientos en los niños nacidos vivos.

*“Todos ellos son, pues, muy pobres y desgraciados, porque de las diez plagas que azotaron a Egipto padecen cinco: la corrupción de las aguas, las úlceras, los reptiles, los moscones y la mortalidad infantil. En efecto, con mucha dificultad se logra criar a los niños.”*⁷⁶

En efecto, las condiciones tropicales generaban en algunas zonas de la región un clima tan adverso que, al decir de algunos viajeros y geógrafos de la época, “*parecía impedir a veces la posibilidades de la misma existencia humana en el territorio costeño*”⁷⁷. Periodos de extremo calor al cual le seguían meses de lluvias e inundaciones que producían enfermedades como la fiebre amarilla, el cólera morbo y el dengue (conocido entonces como la peste del trapiche) transmitido por “*zancudos y jejenes que no dejan vivir*”⁷⁸. Eran el azote de la población apostada a las orillas de ciénagas y ríos, tal como lo anotó el viajero francés Luis Striffler, para quien “*los insectos viajeros ávidos de sangre, se multiplicaban a tal punto, que ni de día ni de noche había descanso afuera de los toldos*”⁷⁹. Las inundaciones también arrasaban con cosechas y animales produciendo hambre en familias enteras las cuales, además de perder los pocos enseres con que contaban en sus casas y ranchos, permanecían expuestas a la insalubridad de las aguas estancadas, condición que afectaba especialmente a la población infantil.

KALMANOVITZ, Salomón y LOPEZ, Edwin, “El PIB de Colombia en el siglo XIX”, En: <http://ache.org.co/docs/EIPIBColombianoDuranteelSigloXIX2.pdf>, (consultado 23 de mayo de 2009).

⁷⁴ KALMANOVITZ, Salomón y LOPEZ, Edwin, <http://ache.org.co/docs/EIPIBCol...>

⁷⁵ PEREZ, Felipe, “Geografía física y política del Estado de Bolívar”, Bogotá, Imprenta Nacional, p. 14.

⁷⁶ MOLLIN, Gaspard-Théodore, El viaje de Gaspard-Théodore Mollin por la República de Colombia en 1823, Bogotá, Banco de la República 2004. Versión digital: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/vireco/vireco4.htm>, (consultado 23 de mayo de 2009).

⁷⁷ Véase: POSADA CARBO, Eduardo, “Entre las olas del Caribe: los recursos naturales durante el siglo XIX”, En: MEISEL ROCA, Adolfo y POSADA CARBO, Eduardo, *¿Porque se disipó el dinamismo industrial de Barranquilla?*, Barranquilla, Gobernación del Atlántico, p 93.

⁷⁸ *Ibíd.*

⁷⁹ *Ibíd.*, p 94.

Otro factor de mortalidad infantil eran las pésimas condiciones higiénicas en cuanto al parto y la falta de cuidados prenatales. Ello generaba que muy pocos niños sobrevivieran al nacimiento e incluso, muchas madres morían también al momento de dar a luz. Porque en el mejor de los casos eran asistidas en sus mismas casas por parteras y curanderas, siendo casi inexistente la presencia de médicos, incluso en las familias de mejor condición social:

“Acaeció una noche de septiembre, en que se presentó una tempestad, mucha lluvia, truenos y relámpagos, el nacimiento prematuro de una niña, sin comadre ni comadrón; la divina providencia la favoreció, no tuvieron la menor gravedad ni la madre ni la hija. [...] Al otro año de 1870, nació y murió mi tercer hermano, nombrado Carlos; su brevísima vida hace pensar en los versos de Rioja, La Rosa, en que al contemplar una gota de rocío la aurora no sabe si su nacimiento o muerte llora”⁸⁰

Quienes sobrevivían a su nacimiento, se criaban en condiciones desfavorables. Incluso, en los pueblos y haciendas algunas familias, ya fuera por carecer de camas o por costumbre ancestral, al momento de dormir durante la noche hacinaban a sus niños, inclusive bebés recién nacidos, en el suelo de tierra de sus ranchos, el cual en época de invierno concentraba más humedad que de costumbre. Por lo general ello propiciaba la aparición de enfermedades entre la población infantil, la cual dormía en el suelo mientras los adultos lo hacían en las pocas camas o hamacas existentes en la casa.

“Los niños duermen en esteras en el suelo, envueltos en una cobija como en un capullo. Clementina, la niña mayor, duerme con el bebé acurrucado maternalmente en los brazos. Todos los niños se desnudan completamente antes de envolverse en la cobija; tuve el atrevimiento de preguntarles si las señoritas hacen lo mismo y ellos me dijeron que sí.”⁸¹

Tanto en ciudades, pueblos y zonas rurales los niños de los sectores populares, quienes por lo general eran producto de uniones de hecho o ilegítimas como se les consideraba entonces, andaban desnudos no solo en sus casas sino también en las calles, plazas de mercado y otros lugares públicos. Esto denota, además de las penurias económicas, ciertas prácticas culturales en las cuales al niño se le prestaba poca atención por parte de los adultos, como lo dejan ver los cuadros de costumbres y dibujos realizados por

⁸⁰ REVOLLO, Pedro María. *Mis Memorias, Barranquilla*, 1998, Editorial Mejoras, pp. 7 y 40.

⁸¹HOLTON, Isaac, *La Nueva Granada: Veinte meses en los Andes*, New York, Harper and Brothers, 1857, Reeditado por el Banco de la República, Bogotá, 1981, p 446.

viajeros o cronistas locales. Por lo general lo muestran desprovisto de ropas y calzado tal como lo describió al llegar al puerto de Sabanilla el inglés Isaacs Holton:

“La primera casa a la que entré constaba de un cuarto grande, casi vacío, y era quizá la casa de un empleado de la aduana. En el suelo vi algo que a primera vista me pareció un mico grande, pero que al mirarlo mejor y para mi desconcierto resultó ser un niño desnudo y del color de la tierra donde estaba gateando. En otra casa vi otro espécimen similar, encima de un cuero y meciéndose en una hamaca.”⁸²

Por su parte el viajero sueco Carl Gosselman sobre el particular describía:

“La mayoría de las calles no están empedradas sino llenas de arena, y en distintos lugares pueden verse grupos de negritos desnudos dando volteretas, muchas veces en compañía de un mico, el que solamente se distingue de ellos por sus saltos más altos y sus movimientos más ágiles.”⁸³

Incluso en ciudades como Barranquilla, Santa Marta y Cartagena los niños andaban desnudos en las calles y plazas de mercado, correteando detrás de los animales o al lado de algún adulto, tal como se observa en los siguientes grabados de la época en los cuales los niños aparecen sin ropa.

Ilustración No. 7



Una calle en Barranquilla, André, Édouard, Diseño de E. Riou, con base en un croquis del autor. Publicado en: André, Édouard *L'Amérique Équinoxiale (Colombie-Equateur-Perou)* Paris, Librería Hachette, 1869, p. 12

⁸² *Ibíd.* p. 31.

⁸³ GOSSELMAN, Carl August, *Viaje por Colombia 1825-1826*, Bogotá, Banco de la República, 1981, p. 43.

Ilustración No.8



Mujer zamba y niño enfermo, Reclus, Armand, Grabado. 12 x 8 cm, blanco y negro.
Publicado en Reclus, Armand *Exploraciones á los Istmos de Panamá y Darien en 1876, 1877 y 1878* Madrid, Juan Vidal, 1881, p. 52

La falta de vestuario para los niños, además de ser una muestra de la pobreza de la mayoría de la población de la región, era una de las razones que los padres aducían para no enviar sus hijos a la escuela. Ciertamente, la pobreza imperante en la mayoría de las poblaciones de los Estados de Bolívar y Magdalena era tal que los padres no contaban con los medios para vestir y calzar a sus hijos para enviarlos a la escuela. Esta situación que se convirtió en una de las razones que se esgrimían en los informes de asistencia:

“[...] no asiste por no tener vestido [...] no asistió por no contar sus padres con los medios para comprarle calzado [...] se opone la gran miseria del pueblo por que bien se hallan ocupados en las necesidades domésticas, o bien desnudos, descalzos o escasísimos: cosas que provienen de aquella situación y que interceptan el curso ordinario de dicha asistencia a la escuela”⁸⁴

Esta circunstancia llevó a que en varias oportunidades los cabildos municipales aprobaran partidas para auxiliar a los padres para que les compraran ropa y calzado a sus hijos. Auxilios que muchas veces se quedaban en las actas de papel pues los

⁸⁴ «Carta de Manuel Navarro al Director de instrucción pública». Pueblo Viejo 27 Nov. 1871- AHM, caja 15, 1871.

distritos tampoco contaban con los medios para hacerlos efectivos: “*El tesoro de los distritos está en estado de postración lamentable*”⁸⁵

La falta de recursos y la pobreza no fue una condición exclusiva de las familias de la región costeña, ya que en otras zonas como la andina⁸⁶ la penuria también afectaba a un sector de la población, la cual se veía en aprietos para enviar sus hijos a la escuela. En el mejor de los casos heredaban la ropa de su padre o hermanos mayores:

*“Mi madre, que era viuda, anciana y muy pobre, habitaba una casuca situada en la calle de las Béjares; y como se desvivía por sacar de mí un hombre de provecho, apenas cumplí siete años, me puso en la escuela [...] El uniforme estudiantil consistía este en unos botines, que nunca conocieron la bola, y cuyas orejas, desatadas siempre, parecían las alas de un murciélago; unos calzones de manta, llenos de remiendos, y que dejaban asomar por lo menos una rodilla; una chaqueta, que, después de haber pertenecido a mi padre y a mi hermano mayor, que en paz descansa, había pasado a mi poder en terceras nupcias según la tradición”*⁸⁷

La pobreza que afligía a los sectores populares de la población de la región afectó también a los niños en cuanto a su alimentación, la cual, en algunos casos, además de escasear como resultado de la sequía, inundaciones o plagas, no era la apropiada para garantizar una buena nutrición y un desarrollo adecuado de los niños.

*“[...] cuando la miseria y el hambre azotan a los desgraciados, que no encuentran ni un pan para los hijos que lloran”*⁸⁸

Niños quienes por lo general realizaban labores no remuneradas dentro de la estructura familiar para apoyar con su mano de obra las labores de sus padres en la agricultura, ganadería, pesca, navegación, oficios domésticos o el taller artesanal; actividades que a la postre le impedían asistir regularmente a la escuela.

En consecuencia, tal como lo ha estudiado el historiador Pablo Rodríguez para el caso de la familia colombiana, los niños en su mayoría no acudían a la escuela y se les

⁸⁵ «Informe del Señor Gobernador de la provincia del Carmen, En: *Diario de Bolívar*», Cartagena, 29 de Julio de 1877.

⁸⁶ Al respecto veas: SAMPER, Miguel. *La miseria en Bogotá*, Bogotá Incunables, 1985.

⁸⁷ CARRASQUILLA, Ricardo: *Lo que va de ayer a hoy: cuadros de costumbres, 1866*. En: Biblioteca Nacional de Colombia, SALA 2A, 8957

⁸⁸ «Informe del Gobernador de la provincia de Magangué». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 31 de Agosto de 1881

incorporaba tempranamente a las actividades de los adultos. De esta manera “los hijos de campesinos y estancieros debía ayudar en distintas tareas. En época de cosecha recogían frutos, pastoreaban ganados, ordeñaban vacas, cargaban leña, limpiaban los surcos de malezas, perseguían langostas e insectos y espantaban torcazas. En las ciudades, los hijos de los artesanos colaboraban en las tareas de la casa y el taller. Como regla uno o varios hijos de un sastre, zapatero, herrero o carpintero por lo general seguían el oficio de sus padre.”⁸⁹

“A los varones los dedican los labriegos a las faenas de la agricultura desde los siete años”⁹⁰

El trabajo infantil, el cual constituía una práctica usual de cooperación y organización familiar, además de ser un impedimento para que los niños asistieran a la escuela, se convirtió en una forma de adquirir algunos de los conocimientos necesarios para poder sobrevivir en una sociedad con muy pocas opciones laborales que ofrecer a sus habitantes quienes desde niños debieron afrontar condiciones adversas para sobrevivir hasta alcanzar una mayoría de edad que le permitiera convertirse en el ciudadano republicano anhelado por el régimen radical.

1.2.2. Representaciones sobre la infancia como sujeto por disciplinar y educar

El niño se convirtió en el centro del proyecto educativo del liberalismo radical. Por esta razón su imagen ocupó un lugar importante en el discurso que sobre el particular circuló en el país y a través del cual se expuso la idea, al igual que en otros países latinoamericanos⁹¹, de que el niño era como un diamante en bruto que había que pulir; un ser al que había de moldeársele para convertirlo en un individuo civilizado y arrancarlo así de la barbarie en que estaba sumido desde su nacimiento. Desde entonces, tal como lo afirma Sandra Carli (2002), para el caso argentino, la infancia se convirtió en la destinataria principal de un discurso que la proyectaba como generación futura y como artífices de un nuevo orden a partir de la intervención político cultural de la educación

⁸⁹ RODRIGUEZ, Pablo, “La familia en Colombia”, En: RODRIGUEZ, Pablo (Coord), *La Familia en Iberoamérica 1550-1980*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2004, p 268.

⁹⁰ «Informe Anual del Gobernador de la Provincia de Barranquilla, 1870». *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, agosto 28 de 1870.

⁹¹ Al respecto véase: CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002. p 26.

El hecho de que el niño empezara a salir del anonimato y se le ubicara en un lugar importante dentro del discurso educativo era el resultado de las preocupaciones que ya desde las primeras décadas del siglo XIX tenían las élites dirigentes con respecto a la necesidad de generalizar la instrucción pública primaria en la joven república. Situación que de cierta manera contribuyó a construir una representación sobre la infancia en Colombia, la misma que reprodujo y pretendió adecuar a la realidad del país los saberes existentes en la época sobre el niño, en especial sobre su naturaleza, así como de sus peculiaridades y atributos principales. Representaciones en las cuales el papel de la educación y del espacio escolar fue considerado como fundamental en el proceso de socializar al infante. Así, la escuela se convirtió en el lugar ideal para el aprendizaje de los nuevos valores de orden republicano a través de los cuales se buscó disciplinar al niño-alumno, al mismo tiempo que se pretendió, por lo menos en teoría, conocer su naturaleza y las particularidades propias de la realidad en que le rodeaba.

“Luego que el maestro reciba un niño, debe proponerse estudiarlo bien en las disposiciones comunes y propias de su situación y de su edad y en las individuales y constitutivas de las variedades de su espíritu y de sus caracteres. Para esto debe observar su temperamento y tener en cuenta todas las circunstancias que hayan podido influir en él relativas a su familia, relaciones, genero de vida y conducta anterior.”⁹²

Ello muestra como a la escuela también se le consideraba el principal núcleo de observación y construcción de saberes sobre este actor de la vida educativa, el cual también fue objeto de métodos de enseñanza que buscaban adecuarlo a los comportamientos, valores, creencias y conocimientos propios de una época positivista. A la infancia se le consideraba como un estadio social y biológico transitorio, tal como lo deja entrever las publicaciones que al respecto circularon en el país:

“ [...] la infancia, que comprende desde el nacimiento hasta la edad de seis y medio o siete años [...] La infancia es ese período en que la organización de la estructura física, por medio de la cual la mente obra sobre el mundo exterior, se halla incompleta; la niñez comienza cuando se perfecciona esta organización, y abraza ese tiempo en que los placeres puramente materiales son la preocupación de la vida; la juventud se manifiesta cuando las facultades intelectuales empiezan a

⁹² GUARIN, Rumualdo. *Guía de los Directores y Directoras de las Escuelas Públicas del Estado de Cundinamarca*, Bogotá, Imprenta Gaitán, 1876, pp 38-39.

interesarse en su propio ejercicio, y a adquirir solidez en sus actos, encontrando al institutor, por decirlo así, a la mitad del camino.”⁹³

La representación que sobre la infancia circulaba en el país a través fundamentalmente de la prensa educativa, consideraba que durante los primeros años de vida la familia debía ser el epicentro de la educación inicial del niño. Allí debería permanecer hasta que su cuerpo creciera físicamente y hasta que su mente y su carácter alcanzaran un mayor desarrollo y firmeza, para luego poderlo enviar a la escuela. Se consideraba que el deber del padre en esa época era eliminar todos los obstáculos que impidiesen el desarrollo espontáneo de sus facultades. Se insistía, además, que al momento de desarrollarse el lenguaje en el niño, las palabras del padre debían acompañar y aclarar las impresiones que en él causara el entorno. Permanentemente se hacía énfasis en que la familia era el núcleo natural de la primera educación del niño por lo cual el padre debía ser responsable de todas las influencias pertinentes antes de ser enviado a la escuela.

Ahora bien, no en todas las familias se podía llevar a cabo esta labor de educación inicial. En el mejor de los casos, solo se limitaban a brindar alimentación y algunos cuidados a unos niños que por lo general, si algún día ingresaban a la escuela, llegaban a esta sin saber por lo menos de las letras y los números por medio de sus padres, quienes por lo general eran analfabetos.

“En el distrito no hay ni siquiera el número necesario de padres de familia que sepan leer y escribir y quienes puedan enseñar las primeras letras a sus hijos”⁹⁴

En los pueblos de la costa, inclusive en las principales ciudades de esta región, muy pocas familias inculcaban adecuadamente la educación preliminar de sus hijos en casa. Algunas de estas familias afortunadas contaban con un padre o madre que, al saber leer y escribir, ejercían como los primeros maestros de sus hijos. Uno de estos niños privilegiados fue Pedro María Revollo, quien años más tarde se convertiría en un importante personaje de la Iglesia católica en Barranquilla:

⁹³ «Principios de Educación de los Niños». En: La Escuela Normal, Periódico Oficial de Instrucción Pública, Bogotá, julio 6 de 1872, No 79, p.214

⁹⁴ «Carta del maestro de escuela de Sitio Nuevo dirigida al Director de Instrucción Pública del Estado del Magdalena», A.H.M. caja No. 2 -1872.

“Aprendidos los Cristos y primeras letras en el hogar paterno, me pusieron en una escuela infantil, de esas que llaman ahora kindergarten”⁹⁵

El mismo Revollo cuenta como luego de aprender las primeras letras fue enviado a la escuela:

“En ella iba yo a recibir clases y con mucho provecho; allí se dividían los alumnos, al uso antiguo los partidos romanos y cartaginés, en prusianos y franceses, por alusión a la recién pasada guerra franco-prusiana; unos llevaban al pecho una moña de cinta color rojo y los otros de otro color. Al fin del año se celebraron en la iglesia los exámenes vistosamente, me tocó ser examinado en geografía universal, a la corta edad de seis años con grande éxito”⁹⁶

En su descripción Revollo, además de ilustrar sobre el funcionamiento de las escuelas, muestra algunos aspectos de la vida del alumno, a quién fundamentalmente la escuela pretendía alejar de los vicios e inculcarle buenas costumbres, así como los deberes y obligaciones ciudadanas que garantizaran la estabilidad y el orden social. Por esta razón el castigo, a pesar de estar proscrito por los nuevos métodos pedagógicos en boga, continuaba aplicándose *“con el propósito de mantener la autoridad y el acatamiento hacia el maestro”⁹⁷*:

“En medio de tantos bellos recuerdos, uno sin embargo conservo ingrato y hasta horrible: el sistema punitivo de la escuela que aplicaba mi padre, tributario de la época consistente en los azotes y la palmeta que no merecí nunca, pero que vi aplicar bárbaramente, sobre todo cuando los primeros eran a calzón bajo y cuerpo tendido.”⁹⁸

El castigo físico contra el alumno, a pesar de no estar considerado dentro del modelo de enseñanza objetiva vigente para la época, constituía una práctica tradicional que continuaba presente en las representaciones sobre la infancia y a la cual se recurría tanto por maestros como por padres de familia. Efectivamente, a pesar que en los Estados de Bolívar y Magdalena, como en el conjunto del país, los manuales de urbanidad y de enseñanza, así como otro tipo de publicaciones influenciadas por la pedagogía pestalozziana, criticaban y no consideraban el castigo físico como una

⁹⁵ REVOLLO, Pedro María, Op.cit., p 7.

⁹⁶ *Ibíd.*, p 11.

⁹⁷ *Correspondencia de los maestros de la Ciénaga dirigida al Presidente del Estado del Magdalena*, AHM, Caja 5, legajo 9, 1877.

⁹⁸ Revollo, Op.cit., p. 12.

práctica aceptable en las escuela y por ser este un rezago de la escuela tradicional, este continuó aplicándose en algunas escuelas como una forma de “*disciplinar el cuerpo y el alma*” y así convertir al niño en miembro de una cultura y de una sociedad determinada⁹⁹.

Empero, a pesar de que en algunos tratados de pedagogía y educación del periodo federal, al igual que en algunos escritos reproducidos por la prensa instruccionalista, se recomendaría la eliminación del castigo físico como pena ante la mala conducta de los alumnos, esta fue establecida y permitida por casi todas las reglamentaciones estatales de carácter educativo. En éstas, se dejaba el castigo físico o “*pena de dolor*”, como se le llamaba en la época, como un recurso excepcional sin que ello implicara conducir hacia la barbarie y sin atentar contra el pudor o la salud del niño. Para ello se apoyaban en principios de pedagogos como Baldwin y Fitch quienes al respecto consideraban:

*“Algunos alumnos suelen no ser sensibles a otras influencias que a las del padecimiento corporal. En casos extremos, y hasta que puedan utilizar otros recursos mejores, será necesario el empleo de esa fuerza” (Baldwin). “El castigo del cuerpo por ciertas faltas es el recurso disciplinario de la naturaleza. Bien mirado todo, no es el castigo físico lo que degrada, sino la culpa; de manera que si hay ciertas faltas que pueden ser curadas más prontamente por medio de estos castigos que por medio de otros recursos, los castigos corporales no necesitan mayor excusa” (Fitch).*¹⁰⁰

Estas ideas alimentaron la mentalidad tradicional y el imaginario sobre la infancia, pues a pesar de los cambios de orden social y político introducidos por los liberales radicales, continuaron imperando en la sociedad regional, la cual consentía esta forma de corregir a los niños y jóvenes que asistían a las escuelas, sobre quienes se ejercía el principio de vigilar y castigar¹⁰¹.

En las representaciones que sobre la infancia y el alumno existían en la sociedad regional el castigo físico continuó estando presente como mecanismo de control y disciplinamiento de la niñez. Por ello se prorrogó su aplicación en algunas escuelas, muy a pesar, tal como lo afirman algunos estudios sobre la infancia y la pedagogía en

⁹⁹ CARLI, Sandra. Op.cit., p. 26.

¹⁰⁰ Citados por: *Reglamento de Instrucción pública primaria del Estado de Bolívar*. Op.cit., pp. 55-60

¹⁰¹ FAUCAULT, Michel, Op.cit, p 84.

Colombia¹⁰², que la implementación de modernos métodos como el de Pestalozzi permitieron realizar algunas modificaciones a los mecanismos de castigo. Sin embargo, mantuvieron su vigencia, muy a pesar de la llamada *disciplina de confianza* proclamada por la pedagogía activa e impulsada en el país por los liberales.

“Los castigos dolorosos proscritos de la educación eminentemente filosófica preconizadas en los pueblo más avanzados en civilización, se han continuado aplicando en la mayor parte de nuestras Escuelas, por lo mismo que aquel sistema no se observa si no en muy pocos Establecimientos del Estado según he observado más arriba, y no obstante la prohibición contenida en las disposiciones que rigen sobre la instrucción pública de algunos años a esta parte”¹⁰³

La práctica permanente del castigo físico en la escuela decimonónica implica un abordaje crítico de este fenómeno, para ello se debe partir de su reconocimiento como una construcción histórica perteneciente a un tiempo y a un espacio en particular y en los cuales existen ciertos códigos culturales y representaciones sociales que legitiman o rechazan esta práctica, que no puede ser vista bajo ópticas maniqueas y moralistas que pretendan descalificarlas desde el presente.

Ciertamente, tal como lo afirman Obregón y Saldarriaga (1997), el castigo al alumno “antes de ser un acto salvaje de violencia, de venganza individual, o incluso de represión institucional, el castigo escolar se encuentra ligado de modo indisoluble con los fines sociales asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar: está vinculado con los fines morales de las prácticas religiosas, y con los fines político-económicos como la formación de hábitos de obediencia, disciplina y trabajo. Pues en la sociedad moderna no se permite golpear, humillar o encerrar a ninguno de sus miembros sin una razón filosófica o moral que lo justifique, y sin una técnica que lo haga efectivo y a la vez impersonal. La paradoja de la pedagogía es haber sido encargada de corregir y encauzar la naturaleza humana infantil, según el propósito de la sociedad moderna: formar sujetos libres pero responsables, es decir, autogobernados y autónomos”.¹⁰⁴

¹⁰² Véase: SAENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA Oscar y OSPINA Armando. Op.cit., pp. 189-194

¹⁰³ «Informe del Director General de Instrucción Pública de Bolívar». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena. 17 de Agosto de 1878.

¹⁰⁴ SAENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA Oscar y OSPINA Armando, Op.cit., p 193

Justificándose en la búsqueda y cumplimiento de este objetivo se estableció en la reglamentación escolar de la región un sistema de castigo y premiación, del cual el mismo Luis A Robles, Director de Instrucción pública del Magdalena en 1873, afirmaba:

“Es innegable que los hombres se mueven a impulsos del placer y de la pena, y que todo el que quiera dirigirlos en algún sentido; tiene que acudir a alguno de estos ajustes impulsivos; pero como no es posible que nuestro gobierno, ni ningún otro, adjudique un premio por cada acción ejecutada en cumplimiento de su deber se hace necesario ciertos caracteres para que sean eficaces”¹⁰⁵

Para ampliar estos preceptos, Robles introdujo tres clases de premios en el reglamento de instrucción pública del Estado: conducta o moralidad, aprovechamiento y puntualidad, al mismo tiempo que se establecieron dentro del sistema de penas la amonestación privada, amonestación en público, represión con apercibimiento, las cuales eran aplicadas a las faltas menos graves, a las cuales seguían el aislamiento de pie y separado de los demás, arresto con abstinencia y expulsión para castigar faltas consideradas graves y gravísimas, antes de lo cual era necesario consultar y contar con la aprobación de la junta de vigilancia y del consejo departamental. En este reglamento general no se considera el castigo físico o “pena de dolor”, lo cual no significa que no se aplicara en las escuelas del Estado, pues de hecho en los reglamentos de carácter local, así como en la práctica escolar continuaba aplicándose el uso de la férula para reprender a los niños y encausarlos en el orden y la disciplina escolar.¹⁰⁶

El sistema correccional basado en premios y castigos se aplicó también en el Estado de Bolívar el que, por hacer parte de la misma región Caribe, compartió con el Magdalena muchas identidades culturales y prácticas educativas. Razón por lo cual acercarnos a la legislación sobre el particular, nos acerca a los imaginarios y, por tanto, a los usos e importancia que en toda la región se le dio a esta forma de disciplinar al niño y *civilizar al bárbaro*.

Al respecto la legislación del Estado de Bolívar estableció:

¹⁰⁵ «Informe del Director de la Instrucción Pública en el Estado del Magdalena», En: *La Escuela Normal*. Bogotá, 29 de marzo de 1873, No. 116-117, p 95.

¹⁰⁶ Véase: «Leyes y Decretos del Estado del Magdalena 1857-1867 / 1868-1879», Bogotá, Imprenta de Fonción Mantilla, 1869-1879.

*“El sistema correccional tiene por objeto destruir los defectos de carácter en los niños, evitar que comentan faltas, castigar las que cometan; habituarlos, en fin, al estricto cumplimiento de sus deberes; y como el temor de la pena y la esperanza de la recompensa son los dos grandes resortes del alma humana, el sistema correccional se compone de dos elementos: el premio y el castigo”.*¹⁰⁷

De acuerdo con estas consideraciones, en el reglamento en mención se establecieron una serie de premios similares a los existentes en el Estado del Magdalena y en otros Estados de la Unión, pero se insistía en el hecho de limitar su otorgamiento pues se partía de la premisa de que era mejor que el niño se acostumbrara a cumplir su deber sin esperar recompensa inmediata. Se aducía *“a hacer el bien sólo porque es bien y a evitar el mal sólo porque es mal”*. También se le recomendaba al maestro que fuera parco en las alabanzas o aplausos, pues no se consideraba bueno que el alumno se acostumbrara a ellas por cualquier acción realizada. Se insistía en la prudencia de los maestros para otorgar los premios. Por ello se les recomendaba no dejarse llevar de su benevolencia y aplicar un carácter viril y recto ante sus alumnos, evitando así premiarlos por *“su mera inteligencia natural, sino más bien por aquella que fuese producto de su laboriosidad paciente”*, lo cual significaba que se premiaba más por la llamada conducta, aplicación y obediencia, que por las capacidades y desarrollo intelectual del niño.

Sin embargo, al ocuparse de los castigos la norma es más severa y por tanto más diligente en su aplicación. Se insistía entonces en que toda falta debía ser castigada según su gravedad, *“se debe castigar las pequeñas, para no dar lugar a las grandes, pues la eficacia del castigo no consiste tanto en su gravedad como en su certeza”*¹⁰⁸. De acuerdo con esto, se recomendaba al maestro que el castigo debía ser inmediato: *“debe seguir a la falta como la sombra al cuerpo”*¹⁰⁹, y evitar así la aplicación tardía de las penas ya que perdían su total eficacia. Para que ello no ocurriera, se recomendaba al maestro tener completo dominio de sí mismo e imponer su carácter ante los alumnos: *“su rostro debe expresar la grave indignación por las faltas”*¹¹⁰, se decía. Lo cual significaba imponerse como autoridad y reconocerle como el personaje que tenía la legitimidad, ante sus padres y la sociedad, para imponerle las penas o

¹⁰⁷ «Reglamento de Instrucción pública primaria del Estado de Bolívar», Op.cit., p 54.

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ *Ibíd.*

¹¹⁰ *Ibíd.*

castigos, dentro de los cuales eran posibles tanto las de orden corporal como las de dolor físico.

Con respecto a las penas de dolor se dispuso que éstas estaban reservadas sólo para las faltas que fueran “*moralmente degradantes*”, lo cual era muy confuso, pues permitía a los maestros y directores imponerlas por distintas razones, las cuales iban desde las llamadas conductas antihigiénicas hasta no obedecer las órdenes del maestro, pasando por las denominadas faltas contra el pudor. Sin embargo, por algunas denuncias y quejas de padres de familia y alumnos, sabemos que estas penas de dolor, entre las cuales el uso de la férula o la posición de rodillas sobre un suelo lleno de granos de maíz eran las más comunes. Se aplicaban a los alumnos por la llamada falta de inteligencia y por incumplimiento de tareas.¹¹¹

Se les recomendaba a los maestros no desesperarse si no veían “*mejoría en la conducta de los niños*”, pues ello sería sinónimo de poca habilidad pedagógica. Es decir, no deberían jamás declararse incompetentes para corregir a un niño y tratar por todos los medios, pues se partía del criterio de que la educación era obra de paciencia, de mucha prudencia y discreción. El reglamento afirmaba que cuando se haya recorrido inútilmente “*toda la escala de castigos aplicables al estado y defectos de un niño, vuélvase a principiar combinando los castigos con todos los recursos que sugieran el deseo de hacer el bien y la práctica; búsquese la causa de él y trátese de remediarlas, apelándose a la conciencia del alumno y a la de los demás*”¹¹². Paciencia de la cual carecían muchos maestros y directores, quienes en la práctica recurrían a la expulsión como mecanismo para librarse de quienes ellos consideraban un individuo que daba mal ejemplo en la escuela.

La expulsión, al igual que otros tipos de castigos y reprimendas, incluso de tipo corporal, continuaron haciendo parte del imaginario en torno la infancia, sujeto al cual se le pretendía disciplinar con el propósito de lograr su formación ciudadana y evitar los actos de indisciplina.

¹¹¹ «Cartas y quejas al Director de Instrucción Pública del estado del Magdalena», AHM. Caja 315, año 1884.

¹¹² *Ibíd.*

Por otro lado, la indisciplina escolar pretendió controlarse a través de la imposición de una serie de mecanismos que fueron incorporados a disposiciones legales como el DOIP y reglamentos de carácter estatal y escolar, los cuales establecían los procedimientos que debían aplicarse de acuerdo con el tipo de falta cometida (comportamiento o aprovechamiento) por los alumnos, quienes eran recriminados y reprendidos severamente por el sistema de instrucción pública, a pesar de que éste, orientado por la enseñanza objetiva, criticaba los castigos físicos que eran una práctica aplicada por los llamados métodos tradicionales y que aún se aplicaban. Razón por la cual los alumnos en el país se referían a la escuela como el “*lugar de mi suplicio*”¹¹³.

*“Al terminar la escritura, don Fructuoso recostaba su silla de brazos en la puerta de la sala, y nosotros íbamos desfilando por delante de él, con la plana en la mano. Aquí era donde hacía uso de su formidable uña; pues cogiendo con ella y con la punta del dedo índice el párpado del que no había escrito a su gusto, se lo retorció de una manera espantosa, haciéndole ver estrellas y dejándolo tuerto por todo el tiempo que el párpado tardaba en volver a su acostumbrado lugar”*¹¹⁴

Se trataba, como lo han planteado algunos pensadores modernos e historiadores de la educación, de vigilar y castigar al niño¹¹⁵, principio del cual es portadora la legislación y la reglamentación escolar, tanto nacional como estatal de la época. En ella se insistía en que los institutores públicos tenían plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiere a su educación, y “*deben vigilar incesantemente su conducta*”¹¹⁶ no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella, para que se comportaran de acuerdo con los códigos morales y culturales de la cual era portadora la sociedad de su tiempo, la que le predeterminaba al niño el comportamiento que debía asumir tanto en público como en privado. Reglas que eran transmitidas en la escuela a través de manuales de urbanidad y buenas maneras, con los cuales se buscaba transitar de una infancia barbara a una niñez civilizada, que debía acatar en las escuela una serie de deberes que de cierta manera definían la identidad del niño como alumno, quien debía acatar una serie de deberes establecidos en los reglamentos de Instrucción Pública.

¹¹³ CARRASQUILLA, Ricardo. Op.cit., p. 10.

¹¹⁴ *Ibíd.*

¹¹⁵ Véase. FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid, siglo XXI, 1996

¹¹⁶ Al respecto véase el artículo 33 del DOIP, así como varios artículos del Reglamento de las escuelas primarias del Estado del Magdalena, dictado el 7 de mayo de 1873 y firmado por Luis A. Robles, como Director de Instrucción Pública. En: *El Institutor*, Santa Marta, Mayo 18 de 1873, No. 20. Aspectos también retomados en algunos manuales y publicaciones como la *Guía de los Directores y Directoras de las Escuelas públicas del Estado de Cundinamarca*.

Obligaciones que resaltaban la necesidad que el alumno se ajustara a los ritmos y tiempos de la escuela a través del establecimiento de horarios. Estos, además de periodizar las actividades educativas, buscaban regular el comportamiento de la infancia para que se ajustara a los microsistemas de control y poder existentes en la escuela¹¹⁷, los cuales pretendían ajustarse con las pautas temporales del sistema social y cultural de corte moderno que se buscaba imponer.

En ese proceso de construcción de la identidad del alumno y su disciplinamiento¹¹⁸ los reglamentos jugaron un papel importante en la medida en que a través de estos se divulgó la representación o la imagen deseada sobre este actor del escenario escolar y a quien se le consideraba un individuo obediente, bondadoso y cortés con todos, laborioso con sus tareas, respetuoso de la verdad y del buen uso del lenguaje. Así mismo, se insistía en que el alumno debía evitar hablar mal de las personas y no participar en los rumores que se generaban en la escuela o fuera de ella, para lo cual se le recomendaba alejarse de las malas compañías, procurando ser respetuoso de niñas y niños, al igual que inocente, puro, manso y humilde con sus maestros y compañeros. Ser aseado y limpio con objetos personales y libros.

Aunque, entre ese alumno soñado, del cual se hace muy poca referencia en cuanto a sus responsabilidades de orden académico, y el que realmente transitó por los espacios escolares, existen diferencias que muestran que estamos frente a un personaje más imaginado que real. Esto lo evidencian las descripciones que dan cuenta de niños y jóvenes que por las condiciones propias de su edad era normal que asumieran comportamientos que distaban mucho de lo exigido por los reglamentos. Por esta razón, era usual que al momento de las visitas los maestros se quejaran ante el inspector de escuelas:

“[El maestro] luego se quejó de las molestias que frecuentemente le ocasionaban alguno de los alumnos por el poco orden que guardaban en

¹¹⁷ ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y Espacios para la Escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, p 85.

¹¹⁸ Un enfoque novedoso sobre el papel disciplinar que juega la escuela en las sociedades liberales se encuentra en: ECHEVERRI ÁLVAREZ, Juan Carlos, “Del disciplinamiento a la indisciplina: Una lectura de la escuela desde la concepción foucaultiana de liberalismo”, *En: ESCRITOS*, Universidad Pontificia Bolivariana, No 38, 2009, pp. 170-198.

la clase; lo que hacía que empleara un tiempo precioso en corregirlos y amonestarlos”¹¹⁹

Quejas que eran muy comunes por parte de maestros y funcionarios escolares, quienes se mostraban molestos ante la tendencia general de “*inobservancia de las reglas de orden y disciplina establecidas en el decreto orgánico y el reglamento interior de los establecimientos*”¹²⁰ por parte de los alumnos y reclamaban que se les dotara de los medios para poderlas hacer efectivas:

“Creo que se presenta la oportunidad de hacer en la organización del Colegio las reformas que la experiencia ha demostrado ser necesarias y de establecer además los medios de hacer efectivas las reglas que se juzgue conveniente fijar como base indispensable para la marcha ordenada de la educación. Hoy existen esas reglas, pero no están acompañadas de la sanción correspondiente para hacerlas efectivas”¹²¹

Este reclamo pretendía la ampliación de las sanciones a través de las cuales se castigaba a los alumnos que no acataran las reglas establecidas en la normatividad educativa. Ello fue utilizado como justificación para no suprimir totalmente los castigos de orden corporal, las reclusiones y el escarnio público, los cuales continuaron siendo justificados por quienes consideraban estos necesarios para fortalecer el papel de la escuela en el proceso de disciplinamiento de niños y jóvenes. Práctica que a pesar de la implementación del método pestalozziano en las escuelas del país, mantuvo su vigencia en el escenario escolar, buscando con ello la moralización de los sectores populares, quienes “*debían ajustarse a los cánones de la sociedad republicana*”, la cual a pesar de alcanzar importantes avances de orden cultural, educativo, económico, así como social y político a lo largo del siglo XIX, jamás renunció a justificar y aplicar las penas corporales¹²² como mecanismo para doblegar la voluntad del individuo hasta el punto de que este aceptara, reconociera y corrigiera las faltas cometidas.

¹¹⁹ «Informe de Instrucción Pública. Visita hecha al Colegio del Estado». En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 24 de Julio de 1870

¹²⁰ «Informe de Instrucción Pública. Informe del Rector del Colegio del Estado». En: *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 26 de Septiembre de 1873

¹²¹ «Informe de Instrucción Pública. Informe del Colegio del Estado». En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 3

de Agosto de 1871

¹²² SAENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA Oscar y OSPINA Armando. Op.cit., p. 205.

De esta manera, la escuela durante el periodo federal continuó asumiendo su rol de institución substancialmente disciplinaria¹²³ que tuvo por objetivo principal para el siglo XIX la preservación, vigilancia y control de una población de niños circunscritos a un tiempo y espacio en particular y al cual debían habituarse. Para ello debían acatar y cumplir con los reglamentos establecidos para las escuelas, que por muy insignificantes y alejadas que fueran debían hacerlos respetar por algunos alumnos “*indómitos, pendencieros y díscolos*”, en quienes, insistían los inspectores de vigilancia escolar, había que “*fomentar [...] el amor al estudio, el respeto al orden, a la moral, a la ley y a las autoridades y a funcionarios públicos; haciéndoles conocer los funestos efectos de la desaplicación, de la inmoralidad, de la corrupción de las costumbres, y de la insubordinación a la ley y al Magistrado*”.¹²⁴

Se trataba de formar al ciudadano bajo los principios de una moral republicana que, a pesar de defender la libertad individual, no renunció totalmente al castigo como mecanismo de disciplinamiento para moldear al niño-alumno, actor social considerado dúctil y dispuesto a ser corregido para que fuera capaz de asumir roles y comportamientos aceptados socialmente. La educación, a través de la institución escolar, sería la responsable, tal como lo afirma Botana (1994), de configurar una sociedad impregnada de moral republicana impartida por los establecimientos públicos que debían forjar un ciudadano virtuoso, lo cual implicaba infundir disciplina y aquiescencia hacia el orden constitucional vigente¹²⁵. Esto se reflejaba para el caso que nos ocupa, en reglamentos, normas y métodos escolares a través de los cuales el maestro debía formar el carácter de los alumnos, de quienes simultáneamente había que erradicar una serie de vicios y reemplazarlos por virtudes republicanas con el propósito de forjar un individuo dispuesto a constituirse y comportarse como un ciudadano respetuoso y defensor de las leyes de la república. Para el caso colombiano se tropezaría con una serie de dificultades pues para que este objetivo se pudiera lograr eran necesario la asistencia de los niños a la escuela y derrotar así uno de los más graves problemas de la Instrucción Pública: la inasistencia escolar.

¹²³ Al Respecto Véase: *DE LA FUENTE, Erica Y RECIO, Carlos Mario*. “Los castigos en la Escuela ¿Cambios o continuidades?”, En: *Revista Historia y Espacio*, No 19, 2004. Versión On line. <http://historiayespacio.univalle.edu.co/TEXTOS/19/Artículo4.pdf>, (Consultado el 21 de mayo de 2009).

¹²⁴ «Informe de Instrucción Pública. Informe del Rector del Colegio del Estado», Op.cit.,

¹²⁵ BOTANA, Natalio: “Las transformaciones del credo constitucional”. En: ANNINO, Antonio; CASTRO Luis y GUERRA, François-Xavier: *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Zaragoza, Aragón y Rioja, Zaragoza, 1994, p 488.

1.2.3. Los alumnos, con muy raras excepciones, no se consideran obligados a asistir puntualmente a la escuela

Debido al problema secular de la inasistencia de los alumnos y luego que los gobiernos liberales-radicales dieran a la Instrucción Pública el estatus de obligatoria en todos los Estados de la Unión, los reglamentos de instrucción pública hacían énfasis en la necesidad de la asistencia regular y puntual de los niños a la escuela, sin lo cual no se implementaría el proyecto educativo de formación de ciudadanos para la república.

Las enfermedades endémicas, pobreza y trabajo infantil fueron algunas de las causas de la inasistencia escolar en los Estados de Bolívar y Magdalena, la cual representó, al lado de las penurias fiscales, una de las dificultades que impedían el avance de la instrucción pública en la región. Efectivamente, uno de los mayores problemas del proyecto educativo del liberalismo radical en la costa Caribe fue la inasistencia y la deserción escolar. Se constituyeron a todo lo largo del período analizado en un obstáculo que a la larga limitó la ampliación de la cobertura escolar y los alcances que se pretendían lograr a través de la instrucción pública, la cual no podía desarrollarse si los niños y jóvenes no asistían a la escuela.

La inasistencia escolar, también muy ligada al peso de la mentalidad tradicional, sería motivo de la queja permanente de maestros, directores e inspectores de escuela cuyas informes periódicos mostraban cómo los padres de familia no matriculaban a sus hijos y, en algunos casos, si lo hacían, la asistencia a la escuela era escasa. Esa circunstancia llevaría a los liberales radicales a declarar a través del DOIP la educación primaria como obligatoria, con lo cual se esperaba resolver un problema crónico en la sociedad colombiana del siglo XIX.

Es necesario recalcar que, la inasistencia escolar fue reconocida como un grave impedimento por los liberales, quienes pretendieron, a través de la legislación, dar al traste con ella. Debieron flexibilizar sus ideas en torno a la libertad de acción e iniciativa de los ciudadanos y convertir la instrucción pública primaria en obligatoria.

Este decreto estableció una serie de mecanismos para dar cumplimiento a la norma de la asistencia obligatoria. Algunos de estos mecanismos fueron la llamada comisión de

vigilancia y la policía local, quienes tenían la potestad de sancionar con multas en dinero o arresto a quienes incumplieran esta disposición.

No obstante, en la mayoría de los casos las amonestaciones no fueron suficientes, por lo cual el mismo decreto determinaba la posibilidad de designar al niño un tutor particular que velara por su educación. Es decir, se podía, en caso necesario, retirar la patria potestad del padre¹²⁶ que no enviar a sus hijos a la escuela. En la práctica, muy poco se dio en la costa, pues los padres aducían una serie de razones para justificar la inasistencia de los niños. Aspectos que el mismo DOIP contemplaba al reconocer que existían una serie de factores reales que dificultaban la concurrencia diaria y puntual de los niños a la escuela pública; por eso se dejaba la posibilidad de atenuar o negociar la severidad de la concurrencia obligatoria, a fin de no privar a los padres de la ayuda que los niños pudieran prestarles en sus trabajos como mano de obra colaborativa. Para ello, se estableció que algunas horas de las lecciones que se dictaban en la escuela pública podrían ser modificadas o adecuarse de manera que los niños de las familias “*notoriamente pobres*” dispusieran diaria y semanalmente de cierto número de horas para los trabajos domésticos, agrícolas y artesanales. Al mismo tiempo se permitía a los padres de familias “*numerosas y pobres*” que enviaran por turnos a sus hijos a la escuela y no se desprendieran al mismo tiempo de una mano de obra necesaria para la subsistencia de la familia.

A la pobreza se sumaban las grandes distancias que debían andar los niños para asistir a la escuela; trayecto que además debían recorrer sin probar alimento alguno.

“Pobres como son por lo general las niñas que concurren a la escuela, la mayor parte de ellas viven a mucha distancia de la casa-escuela, y o están privadas de alimentos por muchas horas del día, o pierden mucho tiempo en trasladarse a sus casas para regresar luego, y eso en horas en que el sol es insoportable, atravesando por el lodo de las calles, que pocas veces desaparece en las épocas de las lluvias.”¹²⁷

Pero, y a pesar que el DOIP, así como las reglamentaciones de carácter estatal y local, al mismo tiempo que establecieron la obligatoriedad de la educación, permitían también la posibilidad de adecuarla y flexibilizarla según las necesidades o los

¹²⁶ *Ibíd.*

¹²⁷ « Informes del Departamento de Bolívar», Op.cit., p 376

particularismos de sectores sociales, la inasistencia continuó siendo un problema sin resolver en las escuelas de la región Caribe, incluso más allá del periodo federal:

“...la falta de puntualidad en la asistencia de los educandos, poniendo trabas al buen desempeño de las tareas escolares hace tardío el verdadero adelanto de la educación popular”¹²⁸

Así mismo los inspectores de instrucción pública de la región manifestaban que

“Los alumnos con muy raras excepciones, no se consideran obligados a la asistencia puntual de las clases, a los ejercicios y a los actos literarios, fundados en el razonamiento o la creencia antes apuntada; descuidando así con frecuencia hasta la conveniente preparación de las lecciones. De aquí que toda providencia que tienda a hacerle entrar en el carril de sus deberes, se considere como tiránica o como contraria a la libertad de estudios, o como innecesaria para la existencia y buena marcha del Colegio”¹²⁹

Estas quejas, además de dar cuenta de la inasistencia escolar, muestran cómo en el imaginario de algunos pobladores de la región este inconveniente era visto como el obstáculo que frenaba el desarrollo de la educación y por lo tanto limitaba el avance de la civilidad y de la república de las luces. Así lo muestra el siguiente aparte de un informe sobre la situación de la instrucción pública en el Departamento de Santa Marta, el cual, al momento de ocuparse del problema de la inasistencia escolar, afirma:

“[...] deben tomarse algunas medidas a este respecto, tal como la de hacer forzosa la asistencia de los niños de Riofrío y la isla, tres veces a la semana, a las escuelas públicas de los pueblos más inmediatos a cada uno de ellas. De este modo, si no se logra lo que se desearía en otras circunstancias, se les saca por lo menos de las tinieblas de la ignorancia absoluta en que viven”¹³⁰

Este tipo de impresiones fueron una constante en la realidad escolar de los Estados de Magdalena y Bolívar, de la cual han quedado como testimonio los cuadros de control de asistencia llevados por los maestros. Muestran cómo este fenómeno fue

¹²⁸ «Informe de examinadores de escuelas del Departamento». Villanueva, 31 de diciembre de 1878. AHM. Caja 132, 1878.

¹²⁹ «Informe de Instrucción Pública. Informe del Rector del Colegio del Estado». En: *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 26 de Septiembre de 1873

¹³⁰ *Informe sobre la instrucción pública en el Departamento de Santa Marta*. AHM, Caja 429. 1877.

significativo, pues cada estudiante alcanzaba un promedio de faltas que en algunos casos superaba el 30%, del total del tiempo que debía concurrir a la escuela. Es decir, la asistencia en las escuelas de estos Estados, en el mejor de los casos, sólo llegó al 73%, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO No.5
ASISTENCIA DE ESTUDIANTES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS
DEL ESTADO DEL MAGDALENA 1884

<i>DISTRITOS</i>	Nº Estudiantes Matriculados	Matriculados Asistentes Regulares	<i>DISTRITOS</i>	Nº Estudiantes Matriculados	Matriculados Asistentes Regulares
Santa Marta	60	55	Riohacha	144	88
Gaira	33	28	Camarones	14	14
Ciénaga	56	40	Barrancas	89	55
Pueblo Viejo	61	41	Fonseca	118	100
Sitio Nuevo	129	90	San Juan del Cesar	112	91
Remolino	139	98	Villanueva	105	81
Pivijai	81	55	Valledupar	53	41
Salamina	48	30	Aguachica	58	54
Piñón	112	91	Puerto Nacional	27	20
Cerro San Antonio	75	58	Río de Oro	86	59
Plato	118	87	Santa Ana	56	21
Santa Ana	56	21	Totales	1774	1297 73% de asistencia

Fuente: Movimiento de Escuelas Primarias del estado; Registro del Magdalena 10 de Junio de 1884 N° 260 p. 8

Cabe señalar que, la asistencia diaria del total de estudiantes matriculados en una escuela primaria como la de Remolino, Gaira o Ciénaga, casi nunca superaba el 50 o 55 por ciento de los matriculados, es decir, de 20 o 25 estudiantes matriculados en la escuela primaria solo asistía la mitad en promedio diario: “[...] a la escuela asisten de 18 a 20 alumnos de 40 que hay matriculados”¹³¹. Situación que se agravó si tenemos en cuenta que quienes asistían regularmente varios días o una semana, dejaban de hacerlo a la semana siguiente. Ellos nos da una idea de la magnitud del problema de la inasistencia.

De esta situación serán culpados, por parte de los directores y maestros, las autoridades locales y los padres de familia, quienes eran acusados de tener muy poco interés de su parte para frenarla. Así lo describe una carta dirigida al Director de instrucción pública del Estado Soberano del Magdalena.

“Aprovecho la presente ocasión para remitirle con la presente nota la lista de asistencia diaria a la escuela de mi cargo del mes de enero; por

¹³¹ «Planillas de control de asistencia escolar. Departamento de Santa Marta». AHM. Caja 469, 1879.

*ella verá usted que ningunos esfuerzos se han hecho por parte del señor jefe Municipal, para que concurran todos los niños a matricularse; y para lograr gran número de los que tienen la edad para recibir instrucción; es necesario que usted obligue al Sr. Jefe Municipal a cumplir lo prevenido por el artículo 3 de la ley 351, reformativa de las 191, 254 y 282 sobre instrucción pública, de 19 de septiembre de 1856; pues poniendo a mi disposición un policía no vagaran los niños por las calles, y con esta medida, se llevaran a efecto el pensamiento del legislador, por lo cual espero que usted dará aquiescencia a mi solicitud, a fin de que haya progreso en este establecimiento educativo”*¹³²

Otro informe al referirse al mismo tema de la falta de asistencia afirma:

*“Desde que soy Director en este pueblo la municipalidad no ha expedido ningún acuerdo que redunde en provecho de la instrucción de las masas populares. Quiero, antes de concluir, indicar al Sr. Director la causa por la cual marcha tan mal la instrucción en estos pueblos. Es debido solamente a las autoridades que no cumplen con el deber que le imponen las leyes expedidas sobre el asunto. No se publica el bando, por consiguiente los padres no se presentan a matricular a sus hijos, no se envía NUNCA el policía para el requerimiento de los niños que dejan de asistir. De aquí viene la irregularidad en la asistencia, y por consiguiente en los estudios pues mal pueden adelantar un plantel donde los niños la mayor parte que asisten 10 días al mes. Llamo especialmente la atención del Sr. Director sobre este asunto de vital importancia; yo por mi parte llamo constantemente la del jefe municipal pero siempre infructuosamente. Por otra parte no se llevan a efecto las multas impuestas por los directores, pues el jefe municipal no se las hace efectivas al tesorero y a este le importa poco que las paguen o no; de donde viene, que uno se abstiene de imponerlas, para no echarse la animosidad de los padres sin provecho alguno. Debido a esto también en las listas que se le mandan a usted mensualmente, los que faltan aparecen siempre excusados, esto solo para evitar las multas que se les imponen, y que a nosotros sí nos las hacen efectivos los colectores”*¹³³

Este tipo de acusaciones evidencian cómo en muchas ocasiones los Jefes municipales o Alcaldes, así como los miembros del Cabildo municipal asumían una actitud indiferente, producto muchas veces de su poca formación y de una mentalidad tradicional hacia la instrucción pública. Es decir, no se preocupaban por aplicar los mecanismos de control establecidos para garantizar la asistencia de los estudiantes a la

¹³² «Carta dirigida por el señor Antonio Lindo al Director de Instrucción pública del Estado». AHM. Caja 432, 1879.

¹³³ «Carta del Director de la escuela de Remolino». AHM. Caja 432. 1879.

escuela. Es más, muchos de estos funcionarios locales no sabían ni leer ni escribir, razón por la cual asumían una actitud displicente hacia la escuela, la cual era vista por algunos de estos como la “*causa de que los laboriosos padres no cuenten con las manos suficientes para recolectar la cosecha que se pierde en los campos*”¹³⁴

Además de los empleados públicos de los distritos, quienes eran acusados de no hacer nada para acabar con “*el flagelo de la inasistencia escolar*”, los padres de familia también fueron culpados de esta situación. Por esta razón, se les tildaba de irresponsables, ignorantes y poco interesados por la educación y la ilustración de sus hijos. Así lo evidencia las observaciones realizadas por el maestro de la escuela de Tomarrazón:

*“Remito a usted una copia de asistencia de la escuela elemental que está a mi cargo correspondiente al mes que finaliza hoy; por ella verá usted la irregularidad con que dichos alumnos concurren a este establecimiento. Desgraciadamente por una negligencia criminal, aún no se ha logrado que se instale en ese distrito la comisión de vigilancia, para que trabaje en el sentido de cortar los males que adolece este pueblo, en el cual es necesario que la acción enérgica de los empleados que deben intervenir en la instrucción pública, se haga sentir para ir poco a poco extirpando el cruel abandono que existe en los padres de familia para propender a la educación de sus hijos, abandono sube a punto en este distrito, porque sus habitantes son generalmente ignorantes y desconocen por consiguiente los beneficios inmensos que reportarán sus hijos de la educación recibida”*¹³⁵

Conviene subrayar que la mayor parte de padres se mostraba indiferente hacia la educación de sus hijos, ya que a muy pocos les interesaba enviarlos a la escuela.

*“El alumno después vuelve a la casa en donde encuentra, si se quiere, como apoyo de su desaplicación la indiferencia de sus padres.”*¹³⁶

Quienes, además, eran acusados por no ejercer ningún control sobre sus hijos

¹³⁴ «Informe de la Comisión de Vigilancia del distrito de Remolino». AHM, Caja 433, 1879.

¹³⁵ «Carta del Director de la escuela de Tomarrazón». *El Institutor*, Santa Marta, N° 1, mayo 12 de 1873.p. 74

¹³⁶ «Informe anual del gobernador de la Provincia de Barranquilla», *Diario de Bolívar*, Cartagena, Agosto 27 de 1878.

“En lo general, los padres de familia se cuidan poco en vigilar la conducta de sus hijos con relación al Colegio; de tal manera, que no averiguan si asisten a no a las clases; si preparan bien o no sus lecciones; qué libros necesitan; qué conducta observan; si sufren o no los exámenes correspondientes; qué calificaciones obtienen; y los actos literarios que tiene lugar sin la asistencia de ellos, con rarísimas excepciones.”¹³⁷

Esta actitud de la mayoría de la población asentada fundamentalmente en espacios rurales o semiurbanos, la ha tratado de explicar para el conjunto del país el historiador norteamericano Frank Safford, quien considera que la misma se debía a que los campesinos colombianos del siglo XIX asumieron la educación como la representación de la pérdida de una mano de obra que resultaba vital en una economía de subsistencia como la que caracterizó en esa época nuestra sociedad¹³⁸.

Sí bien es cierto que las razones aducidas por Safford, para explicar por qué los padres no enviaban a sus hijos a la escuela, tienen cierta lógica a la luz de una sociedad agraria y de una economía doméstica de subsistencia como la colombiana del siglo XIX, es necesario tener en cuenta que ese no era el único factor que podría explicar la situación que se presentaba y por lo tanto es necesario tener en cuenta, al menos para el caso de los Estados costeños, otros aspectos que incidían en la actitud indiferente asumida por los padres de familia.

En ese orden de ideas, es importante considerar la mentalidad tradicional de una sociedad campesina que no entendía, a pesar de todo el discurso radical, la importancia y el valor de la educación para sus hijos, una educación que en muchos casos consideraba como algo distante a su propia realidad y poco práctica para la vida. Así mismo, es interesante tener en cuenta otro factor que explique la aparente indiferencia o desinterés, lo cual es posible que fuera producto del llamado “*complejo del dejao*”, el cual ha sido analizado por el Sociólogo Orlando Fals Borda, quien lo considera como una forma de resistencia al cambio que se les pretendía imponer, pues esta era una población que a pesar que recibía el discurso republicano y liberal, se mostraba contraria a las imposiciones que le significaran romper su ritmo de vida, en la cual los niños no eran muy diferenciados del conjunto de la población

¹³⁷ «Informe de Instrucción Pública. Informe del Rector del Colegio del Estado». En: *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 26 de Septiembre de 1873

¹³⁸ SAFFORD, Frank. *El ideal de lo práctico*. Bogotá, UNAL, 1989. p. 85

y no se tenían aún los afanes de una sociedad moderna y capitalista, por lo cual algunos actores políticos del liberalismo radical insistían:

“Sería bueno se procurara la instrucción de esa porción de habitantes casi incultos, de una vida maternalísima [sic], para quienes las leyes ni las consideraciones entre sí mismas nada valen.”¹³⁹

En estas poblaciones, especialmente las ribereñas a las ciénagas, ríos y mar, como era el caso de Puebloviejo, se vivía en las mismas condiciones de las antiguas rochelas del siglo XVII y XVIII. En ellas el tiempo no parecía haber transcurrido y muy pocos cumplían con las normas y leyes, que en el caso de la educación le eran desconocidas e irrelevantes, por lo cual los niños se criaban “*sin la menor noción de educación y con tendencias a la holgazanería y vagancia*”, andando generalmente descalzos y desnudos, expuestos a enfermedades y epidemias que terminaban disminuyendo la población infantil. En su mayoría no asistían regularmente a la escuela, la cual tenía entre sus objetivos el disciplinamiento del niño y su formación ciudadana, proceso para el cual el sistema escolar colombiano aplicaba los métodos pedagógicos propuestos por Lancaster y Pestalozzi.

1.2.4 El discurso sobre los métodos pedagógicos para la educación de la infancia

En 1857, el viajero inglés Isaac Holton, a su paso por Barranquilla, se sorprendió al encontrar que en las escuelas primarias de este distrito, perteneciente al recién creado Estado de Bolívar, el método utilizado por los maestros para la educación de la infancia correspondía al sistema monitorial, comúnmente conocido como sistema lancasteriano en honor a uno de sus creadores: Joseph Lancaster.

“Se supone que toda la instrucción pública se basa en el sistema lancasteriano, y cuando hay cambios en él, estos no significa avance sino deterioro de la educación. En la escuela que visité había una rueda enorme, pesada e inútil, de cinco pies de diámetro, con el alfabeto pintado alrededor.”¹⁴⁰

Daba cuenta de lo que otros contemporáneos suyos consideraban como el método que más se ajustaba a las noveles repúblicas latinoamericanas, las mismas que por no contar

¹³⁹ «Informe al Director de Instrucción Pública del Estado». AHM Caja 429. 1877

¹⁴⁰ HOLTON, Isaacs, Op.cit., p 36.

con maestros suficientes para educar niños y jóvenes debieron acudir al sistema simultáneo el cual permitió contar con los alumnos más adelantados para que ejercieran como monitores en el proceso de enseñanza.

Efectivamente, al despuntar la segunda mitad del siglo XIX, la educación de la infancia en Colombia o educación primaria aún se basaba en el sistema lancasteriano¹⁴¹, pero a partir de los años 70 fue remplazado por el método de instrucción objetiva propuesto por Pestalozzi, el cual a pesar de ser adoptado por los gobiernos liberales, no logró desplazar totalmente el sistema lancasteriano de las escuelas de la región.

“En la escuela Aurora del Progreso se usará para la enseñanza el método de Lancaster en todas sus formas, por lo que la enseñanza en dicho establecimiento será simultánea y mutua, es decir, que los alumnos estén divididos en clases y los más adelantados dirijan a los de inferiores clases”¹⁴².

Es así como los informes dan cuenta de que en las escuelas primarias, por lo “*general se sigue el método de Lancaster u objetivo*”, en otras pocas ocasiones se anota que “*se sigue el método natural o pestalozziano*”:

“Con excepción de las escuelas de los distritos de Riohacha, Valledupar, Remolino y Santa Marta (escuelas de varones) en las cuales se enseña por el método objetivo, pues están dirigidas por maestros graduados en la Escuela Normal, en todas las demás se práctica el método antiguo de dar lecciones de memoria, al pie de la letra, como se dice comúnmente. Comprendo que a la sombra de este último método no sea muy grande el adelanto de los educandos; pero esto no tendrá su positivo remedio hasta tanto no se extienda al resto del Estado el método que se enseña y se práctica en las escuelas normales; es decir, hasta tanto no se apoderen de las escuelas personas que no desconozcan los modernos y buenos métodos de enseñanza”¹⁴³

Ello evidencia cómo a mediados de la década de los 70s, aún en la mayor parte de las escuelas de los Estados costeños se aplicaba el método lancasteriano el que, a pesar de

¹⁴¹ Sobre la permanencia en la aplicación del sistema lancasteriano en Colombia véase: CARUSO, Marcelo, “The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821-1844)”, *Paedagogica Historica*, 41: 6, 721 — 744

¹⁴² «Acuerdo del Cabildo distrital de Rio de Oro sobre la Instrucción Pública, 1868». AHM, 1968, caja 13.

¹⁴³ «Informe del Director General de Instrucción Pública de la Unión». Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p. 141.

ser considerado como tradicional y memorístico, había alcanzado popularidad y aplicación en las escuelas primarias durante la primera mitad del siglo XIX y bien entrado la segunda mitad del mismo siglo. Periodo durante el cual paralelamente comenzó a aplicarse el método de instrucción objetiva en las escuelas regentadas por los pocos maestros graduados de las Escuelas Normales.

La coexistencia en la aplicación de métodos pedagógicos puede entenderse como la ausencia de uniformidad del Sistema de Instrucción Pública. Situación que aparentemente puede ser corroborada por el hecho de que el mismo Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria -DOIPP- dejaba en libertad a los directores de la Instrucción Pública para elegir los métodos que habían de aplicarse en las escuelas del Estado.

Sin embargo, dicha elección debía realizarse entre los métodos propuestos por la Dirección General, la cual partía del criterio de que cualquier método aplicado debía tener como base las reglas siguientes:

“1°. La exposición debe ser sencilla, lógica y correcta. 2°. No se adoptara ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni inculcar a los niños un saber puramente mecánico. 3°. Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de los que se aprende.”¹⁴⁴

No obstante, este decreto, sin necesidad de mencionarlo directamente, descalificaba el uso del *método de enseñanza mutua* por considerarlo más asociado con la práctica memorística y mecanizada de la enseñanza.

A pesar de que los liberales radicales, aparentemente en la legislación nacional, no establecieron como obligatorio un método en particular, en la práctica realizaron una serie de acciones para divulgar, fomentar y desarrollar el método propuesto por Pestalozzi. Esto se llevó a cabo fundamentalmente a través del establecimiento de instituciones formadoras de maestros como las Escuelas Normales de Institutores, institución de origen pestaloziano que desde 1872 fue dirigida por los miembros de la

¹⁴⁴ DOIP. Título III, Capítulo III, Sección 2da. p. 17

misión alemana contratada por el gobierno nacional y con ella se pretendió resolver el grave problema de la educación nacional, como en efecto lo era la falta de maestros y la pésima formación de los mismos.

Es de anotar que el conocimiento y difusión de los métodos pedagógicos, especialmente el lancasteriano y el de Pestalozzi¹⁴⁵, se difundió en los Estados de la costa a través de la circulación de libros, manuales y guías para directores y maestros de escuela, así como también a través de la prensa local y nacional de carácter educativo, como *La Escuela Normal*, *Anales de la Universidad Nacional*, *El Institutor* y *La Revista* entre otros. Su circulación y lectura permitió incorporar aspectos de los métodos pedagógicos al discurso educativo del que fueron portadores los principales actores educativos y políticos en la región. Por ello es muy común que no solo los maestros, directores de escuelas y funcionarios de instrucción pública manifestaban sus opiniones con respecto a los métodos utilizados en la escuela sino que también otras personas manifestaban sus conceptos sobre este particular, tal como lo ejemplifica la siguiente opinión de un padre de familia.

“La experiencia y la detenida observación de los hechos tienen demostrado, que entre las escuelas elementales o sean aquellas en donde se suministran los primeros conocimientos y el hogar, el niño no debe advertir diferencia, al contrario; el Institutor primario debe prestar atención preferente a la ingeniosa labor de continuar en la escuela, la noble tarea recomendada a la madre por la naturaleza. De ahí la gloria conquistada por el inmortal Pestalozzi y los honrosos títulos tan justamente adquiridos por este celebre conductor de la infancia. ¿Cuál es el medio más fácil para conseguir aquel resultado? El discurso y el objeto. De ahí la gran necesidad reclamadas por el adelanto de ideas y el progreso de los modernos tiempos, del sistema oral y objetivo. La razón es obvia. ¿Cómo enseña una madre a su hijo a conocer una flor? Desprendiéndola del tallo, descomponiéndola en sus partes, y dándole al infante una explicación familiar sobre cada una de ellas. El profesor de primeras letras debe hacer lo mismo. Por eso la pedagogía recomienda a los maestros el uso de un lenguaje al alcance de la tierna imaginación de un niño. Y pasar de lo conocido a lo desconocido; de lo simple a lo compuesto. El texto en este caso, sería inconducente porque el discípulo no podría interpretarlo; y el medio menos a propósito para obtener el desarrollo de sus facultades¹⁴⁶.”

¹⁴⁵ Algunos de los manuales de pedagogía que pertenecían a la tradición pestalozziana norteamérica y que fueron difundidos por la Misión Alemana, y los cuales circularon en el Magdalena fueron: *El Manual de Enseñanza Objetiva*, de Wilson y el *Manual de lecciones sobre objetos*, de Calkins.

¹⁴⁶ *El Colaborador de Santa Marta*. Santa Marta, 25 de Agosto de 1880. No. 6. p 21.

Estas palabras muestran cierta familiaridad por parte de su autor con los postulados de Pestalozzi. Método que a partir de la reforma educativa de 1870 sería ampliamente difundido y puesto en práctica por los liberales radicales en las escuelas normales. Conceptos como el anterior irían tejiendo el discurso en torno a los métodos pedagógicos utilizados para la educación de los niños en las escuelas de la región, al punto de convertirse en un tema polémico, el cual afloraba a la luz pública cada vez que se discutía sobre el estado de la educación en la región.

Efectivamente, la aplicación de un método pedagógico distinto a la práctica memorística tradicional que imperaba en las escuelas de la región y el país en general, fue una de las principales preocupaciones de quienes ocuparon la Dirección de Instrucción Pública. Conscientes del papel que jugaba el método pedagógico en la enseñanza trataron de diversas formas de difundir los postulados de Pestalozzi. Situación que no sería nada fácil en la región, ya que allí se encontraron con una realidad educativa representada en una escasez de maestros, y los existentes no contaban con la preparación y formación adecuada, lo que en la práctica dificultó la aplicación del método pestalozziano, sobre todo en una sociedad donde la tradición y el peso de la rutina estaban muy arraigados en la mentalidad de quienes fungían como maestros. Estos se mostraban renuentes a aceptar cualquier cambio, rechazo que se manifestaba a través de actitudes que denotaban la ignorancia o la displicencia hacia las innovaciones pedagógicas.

*“La instrucción pública en este departamento [Padilla], a cargo de Institutores la mayor parte sin ningunos de los conocimientos que requieren, y sin métodos de ninguna clase, tiene que marchar, como efectivamente marcha, mal, siendo su progreso lento”.*¹⁴⁷

En otros informes similares se insistía que los maestros no seguían ningún método pedagógico, *“que permita avanzar a sus alumnos hacia una mejor comprensión de lo que leen”*¹⁴⁸. Una de las situaciones a la que atribuían el mal estado de la educación, pues se consideraba a los métodos como el medio más eficaz para vehicular los procesos educativos y de instrucción que permitieran formar al niño dentro de los valores y principios republicanos.

¹⁴⁷ «Informe del Director General de instrucción primaria de la Unión». Op. Cit., p 143.

¹⁴⁸ «Carta del Alcalde de Tenerife al Director de Instrucción Pública del Estado del Magdalena», Septiembre 21 de 1872, AHM, Caja 3 de 1872.

Sobre este particular resulta interesante observar como algunos inspectores de instrucción pública, como Andrés Bermúdez, al describir los resultados de su visita a Pueblo Viejo, distrito del departamento de Santa Marta-Estado del Magdalena, criticaba la utilización del “*método antiguo*”, por lo cual afirmaba:

*“Bien conoce el señor Director de la Instrucción Pública cuan poco y tardíamente aprenden los niños con el tal método antiguo, y es de esperarse por tanto dicte las medidas convenientes a fin de extirpar este método e implantar el nuevo, con el cual se sabe experimentalmente se logra mucho y en poco tiempo”*¹⁴⁹

En el imaginario de este funcionario, el método de Lancaster o de enseñanza mutua representaba lo tradicional y lo antiguo, al cual era necesario superar y dejar atrás si la verdad se deseaba avanzar en el desarrollo y en la conquista de los nuevos valores sociales y republicanos representados en el método de Pestalozzi, el cual se ajustaba más, por lo menos en teoría, a los ideales del liberalismo radical.

Muy a pesar del reconocimiento a favor de los métodos modernos de enseñanza por parte de algunos funcionarios de instrucción pública en 1877, un porcentaje importante de escuelas distritales de la región continuaban aplicando prácticas pedagógicas asociadas con los llamados métodos antiguos.

*“Salvo unos pocos establecimientos regentados por profesores educados para la carrera, según los modernos sistemas, o que penetrados de la excelencia de esto se han dedicado a estudiarlos y a practicarlos, en los demás se persisten en el vetusto medio de enseñanza según el cual se ilustra la memoria sin excitar antes el desarrollo de la inteligencia”*¹⁵⁰

El tema de la aplicación de los métodos pedagógicos se convertiría entonces en uno de los aspectos centrales de las polémicas generadas en torno a la educación de la época, tanto a nivel nacional como regional. En ellas no sólo participaban con sus opiniones maestros, funcionarios de la Dirección de Instrucción Pública y políticos sino también otro actor del espacio escolar: los padres de familia.

¹⁴⁹ «Informe del Inspector de Instrucción Pública del departamento de Santa Marta», 1877, AHM, caja 429. p 8.

¹⁵⁰ «Informe del Director de Instrucción pública». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena. 16 de Agosto de 1878.

Uno de estos padres, Felipe Martínez, en carta dirigida al inspector general de la instrucción pública del Estado del Magdalena dejó una de las más detalladas impresiones al respecto, la cual nos presenta un panorama que nos ayuda a comprender la realidad que vivía la educación en la región:

“Como padre de familia quien esto escribe y que tiene hijos educándose en las escuelas de este Distrito, he tenido lugar de observar el método que varios Directores usan en la práctica de la enseñanza primaria elemental, que apartándose siempre del orden, disponen, a su manera seguir otro sistema y no el orden natural que verdaderamente deben al elegir las materias de enseñanza primaria elemental. Supongo no lo harán con malicia, sino que creen que luego que el niño lee medianamente, puede indistintamente aprender cualquiera otra materia sin tener la capacidad bastante y el conocimiento que debe haber adquirido, siguiendo el orden de prelación de las materias que antes debe haber estudiado, solo por ganar tiempo y aparentar adelanto en la enseñanza de los alumnos, sin tener en cuenta el gran perjuicio que este desorden sobreviene a los niños y a la sociedad. Todos los maestros trastornan el orden de las materias de enseñanza y no adoptan un derrotero ni método fijo, porque desconocen la relación entre sí, considerando el carácter de cada materia con el desenvolvimiento pausado y sucesivo de nuestras facultades y necesidades, haciendo que los niños aprendan de memoria lecciones inútiles perdiendo tiempo en esto, y si lo hace por adiestrarlos en la lectura de poesías bastara hacerles leer repetidas veces los versos. Y si se quiere inculcarles sentimientos morales y científicos y adiestrarles la memoria, ahí están varias fábulas.”¹⁵¹

Estos comentarios, además de mostrar la situación existente en las escuelas de la región en torno a la aplicación de los métodos y contenidos de la enseñanza, develan un discurso permeado por el vocabulario pedagógico. Ello lleva a considerar que el padre de familia, como actor educativo, conocía algunos libros o artículos publicados en la prensa educativa de la época, publicaciones desde las cuales se difundían los principios y métodos de enseñanza modernos y de moda en otros países.

Los métodos educativos, especialmente los postulados de Pestalozzi y de Fröebel, se difundieron en la región principalmente a través de la prensa instruccionalista y de formas de sociabilidad modernas, como la Sociedad “Amigos del Magdalena”. Esta estuvo orientada por el liberal radical Luis A. Robles y su principal objetivo fue difundir e implementar la enseñanza objetiva, por lo cual sus miembros leían los

¹⁵¹ «Carta de Felipe Martínez al Director de Instrucción pública del Estado». 1881, AHM., caja No. 513.

escritos de Pestalozzi y de Fröebel, tal como lo prueba el hecho de las referencias que sobre algunos de estos libros hacían los miembros de la sociedad, así como también la relación de libros que aparecían para la venta en esa época en Santa Marta por parte del profesor José Barros y de Arístides Voihtg.

La prensa fue otro medio a través del cual lo educativo y pedagógico llegó a los Estados de Bolívar y Magdalena para posteriormente ser incorporado al discurso de algunos actores sociales y políticos, lo cual prueba una vez más el papel pedagógico y difusor que la prensa jugaba a favor de lo moderno¹⁵². Algunos de las principales publicaciones que divulgaban la temática analizada fueron: *El Institutor*, el cual inició su circulación en Santa Marta en 1872 y estuvo su primera etapa bajo la Dirección de Luis A Robles; *La Revista* la cual se editó en Cartagena bajo la dirección de Mauricio Verbel, *La Escuela Normal*, publicado en Bogotá por la Dirección General de Instrucción Pública; *La Patria*, publicado en Bogotá y dirigido por Adriano Páez bajo el seudónimo de “Ali-Kelin”y *Anales de la Universidad Nacional*, publicado en Bogotá.

La prensa instruccionalista jugó un papel importante en la divulgación de los principios pedagógicos y de las nuevas innovaciones educativas en los Estados de la región. Estos incluían, además de los informes sobre la marcha de la educación, traducciones de cursos de pedagogía, noticias históricas sobre la vida de los pedagogos y lecciones sobre distintos temas, los cuales eran traducidos por Luis A Robles, Eustacio Santa María, Roberto Suárez, Martín Lleras y Adriano Páez. Estas publicaciones también relataban las formas educativas que funcionaban en Norteamérica y Europa, las cuales eran ponderadas como ejemplos a seguir por la nación colombiana.

Estas publicaciones cumplieron con la función básica del periodismo: en este caso la de crear opinión en torno a la educación. Su aparición y circulación, así como su relativa continuidad durante el período federal, permitió que los liberales radicales, además de contar con mecanismos de difusión de las nuevas corrientes educativas y pedagógicas con las que se identificaban, contaran con un vehículo de divulgación y transmisión de ideología moderna. Esto permitió que algunos sectores de la población no solo

¹⁵² PALACIO, CELIA. “El periodismo de la independencia. El papel de la prensa en los inicios de la esfera pública política en México”. En: *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, vol 1/2009. http://www.repam.org/pdf/edicao_04/cpalacio_2009_1.pdf, (Consultado 23 de Noviembre de 2009)

conocieran las nuevas propuestas pedagógicas para la educación de niños y jóvenes, sino que también recibieran e imitaran a su manera y a partir de sus propios códigos culturales, los postulados pedagógicos y educativos más difundidos y utilizados con éxito en otros países.¹⁵³

A través de la prensa instruccionalista también alcanzó un mayor acceso a las nuevas tendencias de la pedagogía de la época, ya que a pesar de que en la región Caribe circulaban libros y manuales como: *La Educación del Hombre*, de Federico Fröebel; *Guía de los Directores y Directoras de las escuelas públicas*; *Guía del Preceptor Primario*, de José Bernardo Suárez; *El Libro de las Madres y las Preceptoras*, de Rafael Mendivil¹⁵⁴, éstos por su escaso tiraje no alcanzaban a llegar sino a un reducido grupo de personas, por lo cual se acudió con relativo éxito a las publicaciones de periódicos y revistas, las cuales sí llegaban a un sector más amplio de la sociedad magdalenense, y que como se ha analizado en este trabajo se apropió, por lo menos formalmente, del ideario pedagógico de Pestalozzi y el de Fröebel. Razón que explica las alusiones sobre la aplicación o no de estos métodos en las escuelas de los Estados de Bolívar y Magdalena, así como también la generación y participación en las polémicas que sobre el particular se suscitaron en la región y el país.

El conocimiento, identificación y familiarización con estos métodos pedagógicos por parte de algunos dirigentes de los dos Estados federales de la región Caribe queda en evidencia al revisarse algunas de las legislaciones educativas allí adoptadas. En ellas se observa cómo, para su redacción, se siguieron los lineamientos de Pestalozzi y de Fröebel, así como de otros pedagogos modernos.

Por ejemplo, en la introducción de los reglamentos de la instrucción pública primaria adoptados tanto en el Magdalena como Bolívar se partía de los siguientes conceptos y definiciones:

“La educación del hombre es la vía ó el medio que conduce al ser inteligente, racional y consciente, a desarrollar, ejercitar y manifestar los elementos de vida que en si propio posee. Su fin se reduce a conducir

¹⁵³ MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio, RUIZ BERRIO, Julio, et.al (coordinadores), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Megazul-Endymion, 1997.

¹⁵⁴ Estos títulos de manuales se encuentran en varias listas de libros que ingresan al puerto de Santa Marta, los cuales eran distribuidos por José Barros y Aristidis Voihtg.

al hombre por medio del conocimiento de la ley eterna que rige su existencia y de los preceptos que ella entraña, al conocimiento de su verdadera vocación y a cumplirla espontánea, libre y fructuosamente. (Fröebel). La gran ciencia del Maestro consistirá en conocer bien a sus discípulos (Pestalozzi); en observarlos atentamente y descubrir sus inclinaciones, para fomentar las buenas y aniquilar las malas. La escuela debe tener noción real de sí propia, un exacto conocimiento del niño y del mundo exterior, debe poseer el conocimiento del ser de uno y otro, a fin de operar la unión de los dos; debe poder ofrecerse como árbitro entre ellos; dar a cada uno el lenguaje, la expresión, la inteligencia necesaria. (Fröebel). La enseñanza debe proceder de lo conocido a lo desconocido (Pestalozzi). Preciso es que los diversos grados de la vida conocidos con los nombres de infancia, niñez, adolescencia, juventud, formen una interrumpida cadena; que el infante y el niño no sean considerados como seres distintos del adolescente, del joven, del hombre, y distintos hasta el punto de que se pierda de vista que en el infante y el niño no hay sino el hombre mismo en los primeros grados de vida. Todo grado de desarrollo procederá del anterior, como el germen brota del fruto. (Pestalozzi-Fröebel)¹⁵⁵

Los principios educativos y pedagógicos que inspiraron estos reglamentos de instrucción pública en la región fueron tomados de los postulados y teorías pedagógicas de quienes eran considerados como padres de la pedagogía moderna: Pestalozzi y Fröebel. Su pensamiento fue divulgado no sólo en las escuelas normales, sino también a través de las sociedades de amigos de la educación y la ilustración y las luces, como las que existieron en el Magdalena y Bolívar. Entre ellas podríamos mencionar “La Sociedad Patriótica del Magdalena” (1872), orientada por Gregorio Obregón; “Sociedad Instrucción de la Juventud Samaria” (1871), dirigida por el maestro José María Barros; “Sociedad Unión y Estudio” (1871), precedida por Ramón Lafaurie; Sociedad “Unión y progreso industrial” (1881), dirigida por Pedro Quinto.

Estas sociedades jugarían un importante papel en la difusión y adopción de los métodos pedagógicos modernos, los cuales no fueron puestos en práctica de la misma forma o rigurosidad en todas las escuelas de la región. Como vimos anteriormente, no todos los maestros los aplicaban de igual forma, lo que llevó a algunos visitantes a prefectos a manifestar su preocupación por la mala preparación de los maestros en algunos distritos “donde los maestros carecen de métodos, por lo que no pueden hacer de la educación algo más provechoso”, al mismo tiempo que manifiestan que “no conociendo los

¹⁵⁵ «Reglamentos de la Instrucción pública primaria. Magdalena y Bolívar. 1881-1885». pp 13-21.

*maestros el nuevo sistema pedagógico y los demás métodos generalmente adoptados, mal podrían los encargados de la instrucción de este establecimiento emplearlos.”*¹⁵⁶

Esta situación llevó a periódicos como la *Escuela Normal* a publicar una serie de escritos que divulgaban los métodos de enseñanza, con lo cual se deseaba contribuir al mejoramiento de la educación en el país. En uno de estos documentos, denominado *Curso Normal*, se insistía en la necesidad de que los maestros aplicaran un método de enseñanza, por lo que se afirmaba:

*“El método decide el buen éxito de la enseñanza, pues él es el guía del estudio. Los maestros hábiles se forman y se distinguen por la elección del método y por la manera de emplearlo. El discípulo ayudado de un buen método puede ponerse en capacidad de aprender solo, sin el auxilio del maestro. Por esta razón la perfección de los métodos es el objeto preferente de los trabajos de los que se ocupan en la propagación de las luces”*¹⁵⁷

Este tipo de escritos, así como los comentarios y descripciones sobre el estado de la educación, nos indican las desigualdades presentes en los Estados en cuanto a la aplicación de los métodos para la enseñanza de la infancia. Si bien es cierto que eran conocidos y aceptados por algunos sectores de la población colombiana, su difusión y aplicación en la práctica educativa no fue totalmente exitosa como han pretendido afirmar algunos estudiosos del tema, quienes ven en la legislación y en el discurso pedagógico la prueba reina de que los “*métodos se aplicaron con rotundo éxito*”¹⁵⁸, No tienen en cuenta que, antes de efectuar este tipo de afirmaciones, es necesario, si se quiere ser riguroso y serio en la investigación histórica, confrontar la teoría o el discurso con la práctica educativa, la que en fin de cuentas resulta compleja y diversa. En otras palabras, no se puede creer en su aparente uniformidad sin antes precisar las particularidades regionales y locales en medio de la cual se aplicaron los procesos educativos estudiados.

¹⁵⁶ *Informe del Director de Instrucción Pública del Magdalena*. 1877. A.H.M. Caja 342-1877. p 2.

¹⁵⁷ *La Escuela Normal*. Bogotá, julio 29 de 1871. No. 30. p.476.

¹⁵⁸ Al respecto véase: BAEZ OSORIO, Miriam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*, Tunja, UPTC, 2004. De la misma autora: “Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas”. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja. SHELA, 2000. pp. 123-130.

En estas peculiaridades regionales hemos pretendido adentrarnos en este capítulo, el cual centra su interés en los principales actores de la educación y en la cultura escolar aquí vigente durante la segunda mitad del siglo XIX, en la cual entró en vigencia el régimen federal liderado por los liberales radicales. Estos, a pesar de las iniciativas adoptadas para lograr la implementación de métodos de enseñanza como el de instrucción objetiva, tropezaron contra una serie de acontecimientos que impidieron que éste se pusiera en marcha en la totalidad de escuelas oficiales. Las mismas que, a pesar de la apertura de Escuelas Normales, no contaron con la cantidad suficiente de profesores debidamente formados en las prácticas pedagógicas modernas y quienes debieron enfrentar una realidad muy diferente a los ideales de los cuales se hacía gala en los discursos sobre la educación de unos niños que escasamente concurrían a la escuela. Una institución que en teoría debía formarlos como ciudadanos de una república cuya infancia, en un alto porcentaje, no lograba sobrevivir -tal como ocurría en la costa Caribe- para alcanzar su condición de alumno.

CAPITULO VII

LA CONFIGURACION LEGAL DEL PROYECTO EDUCATIVO: ENTRE DEBATES Y CONFRONTACIONES

Con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), los liberales radicales buscaron darle forma legal a su proyecto educativo, a través del cual, además de pretender generar las condiciones favorables para el desarrollo, modernización y articulación del país al sistema capitalista mundial, se aspiraba impulsar un sistema educativo para la formación de la ciudadanía y la construcción de la nación¹. Sin embargo, este intento por darle las bases legales al proyecto educativo debió enfrentar una serie de oposiciones por parte de quienes consideraban a la educación pública obligatoria y laica como un atentado contra el espíritu religioso que caracterizaba a la población colombiana del siglo XIX.

Un sector importante de la Iglesia católica y el partido conservador fueron quienes más se mostraron adversos a la puesta en funcionamiento del mencionado decreto de reforma educativa, generándose así una serie de debates y confrontaciones a lo largo de la década de los 70s. Esta situación derivó en una confrontación armada, la cual se sumó a otras que tendrían lugar en el país durante el siglo XIX. A esta guerra civil, que tuvo lugar entre 1876 y 1877, se le conoció también como la guerra de las escuelas, y en ella se enfrentaron dos soberanías: Iglesia católica y Estado liberal, cada una de las cuales con concepciones distintas sobre la manera como debía construirse el Estado-nación. Sin embargo, compartían, desde distintas perspectivas, el mismo interés por la educación en cuanto a su importancia y utilidad para la formación de la nación y para acceder a los procesos civilizatorios sobre los cuales se fundamentaba la República.

Pero la configuración legal del proyecto educativo de los liberales radicales, si bien se generó a partir de un Decreto de orden nacional dictado en 1870, dada la conformación federal del país tuvo particulares formas de aplicación y desarrollo en cada uno de los Estados de la Unión colombiana, en los cuales esta reforma educativa se encontraría con distintos grados de oposición por parte de la Iglesia católica. Al igual que el conservatismo, el clero consideraba que el DOIP atentaba contra los principios

¹VAZQUEZ, Belín, “Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista en Venezuela 1810-1820”. En: Vázquez Belín, et-al, *Del Ciudadano Moderno a la Ciudadanía Nacionalista Siglos VIII-XX*, Caracas, 2009. p 77.

religiosos de la población, lo que de cierta manera mostraba el temor de estos por la pérdida de poder y control ejercido sobre la sociedad tradicional.

Nos ocuparemos en este capítulo, de las formas de configuración legal del proyecto educativo radical en los Estados de Bolívar y Magdalena. Pretendemos analizar la reforma educativa impulsada por los radicales en 1870. Por esto abordaremos aspectos como la aplicación y trascendencia de la normatividad educativa en los Estados de la región, tipo y grado de confrontaciones generadas a raíz de de la reforma educativa y, en especial, lo relacionado con la obligatoriedad y secularización de la educación pública.

1. Configuración legal de la educación

Desde su ascenso al poder, los liberales radicales, a pesar de promulgar las libertades absolutas, reconocieron la importancia de la legislación para implementar su ideario político². En tal sentido, buscaron dar legitimidad política al régimen liberal a través de la promulgación de la Constitución de 1863, la cual, conjuntamente con las leyes dictadas durante el periodo, pretendió construir las bases jurídicas de una República moderna constituida por un cuerpo de ciudadanos. No obstante, las innovaciones liberales debieron interactuar con las estructuras tradicionales que, a pesar de dificultar su aplicación, no pudieron evitar su impacto en el escenario social y político del período. Ejemplo de ello fue la reforma educativa de 1870 la cual, a pesar de las oposiciones que encontró para su aplicación real y efectiva, generó algunos cambios importantes en la estructura del sistema educativo del país.

En efecto, después de aprobada la Constitución de 1863, los liberales radicales impulsaron una reforma educativa con el propósito de establecer las bases de un sistema educativo de corte liberal capaz de actuar como mediador en el proceso de conformación de los nuevos cuerpos sociales de la república: los ciudadanos. Para ello, los liberales radicales dictaron, tanto en el ámbito nacional como en el regional, una serie de disposiciones legales cuyo objetivo principal era consolidar un sistema

² Una historia sobre la influencia de las ideas liberales en la legislación de las Repúblicas Latinoamericanas la encontramos en: AGUILAR RIVERA, José Antonio *El manto liberal. Los poderes de emergencia en México, 1821-1876*, México, UNAM, 2001.

instrucción público fundamentado en el principio de una educación obligatoria, gratuita y laica.

A nivel nacional sobresalen la Ley del 16 de agosto de 1865 y la Ley del 30 de mayo de 1868. La primera dio facultades al poder ejecutivo para diseñar un plan de instrucción pública a través del cual se fijaron las asignaturas de los programas de las escuelas primarias. También se establecían los fundamentos disciplinarios y los reglamentos escolares, se indicaba la necesidad de fomentar bibliotecas y se indicaban los métodos de enseñanza utilizados en la escuela, los cuales estaban en correspondencia con los principios ideológicos del liberalismo radical. Esta ley marco reiteraba la responsabilidad de los padres para enviar a los hijos a la escuela. Tres años después, durante el gobierno de Santos Gutiérrez, el 30 de mayo de 1868, se dictó una nueva Ley sobre instrucción pública, que establecía que esta no debía estar bajo la tutela del poder eclesiástico. Ello obviamente generó el rechazo tanto de la jerarquía eclesiástica como de los dirigentes conservadores, quienes consideraron que esta nueva forma de orden legal sobre la educación colocaba en riesgo la injerencia que históricamente habían tenido sobre el escenario escolar.

A estos primeros intentos por organizar y controlar la instrucción pública se sumaría el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP) de 1870, el cual se encargaría de introducir cambios importantes en la educación que hasta ese momento se impartía en las escuelas y colegios públicos del país. Con esta reforma se pretendía unificar los mecanismos de orden legal para influir sobre las bases culturales del país e introducir principios políticos modernos capaces de impulsar la secularización de la sociedad colombiana y dar al traste con el poder moral de la Iglesia católica.

Con este decreto sobre instrucción pública el país entró en la dinámica de reformas educativas que recorrían Hispanoamérica y a través de las cuales se buscaba la secularización y laicidad de los temas educativos, tal como ocurrió en España con la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano³, dictada en 1857 y que regiría la educación española por casi un siglo. De este proceso también hizo parte Chile

³ DE PUELLES BENITEZ, Manuel, "La reforma educativa del liberalismo español (1812-1857): un enfoque político", En: VARIOS, *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza: ponencias*, Madrid, MEC, 1988, pp. 405-429.

con la Ley Orgánica de Instrucción primaria de 1860; México y Venezuela expidieron sus reformas en 1867 y 1870 respectivamente. Pero estas políticas de centralización de los sistemas educativos se realizaron a ritmos muy diversos en cada uno de estos países, de los cuales también hicieron parte Uruguay, Portugal, Paraguay, Argentina y Ecuador, cada uno de ellos logró avanzar en su ejecución pero de acuerdo con sus propias particularidades y condiciones de estabilidad política y social.⁴

En Colombia, la legislación educativa se realizó tanto a nivel nacional como en cada uno de los Estados de la Unión. En ellos, las entidades político-administrativas de carácter federal contaban con la facultad para promulgar sus propias normas jurídicas y de aceptar o no las de carácter nacional como el DOIP. Nos interesa entonces identificar la normatividad educativa en los Estados de la costa Caribe colombiana, los cuales se constituyeron en escenarios particulares en donde se diseñó la estructura legal del sistema educativo a nivel estatal y local. Leyes, decretos, disposiciones y normas locales fijaron los principios de orden educativo, que intentaban, aunque solo de manera formal, aplicar un sistema de instrucción pública acorde con las expectativas de los liberales radicales.

A partir de estas particularidades hay que tener en cuenta que para construir una historia de la educación mucho más rigurosa para una mejor comprensión y explicación de los procesos estudiados es necesario abordar, conjuntamente con los aspectos teóricos y las prácticas educativas, la configuración legal y normativa de la educación. Ciertamente, la legislación educativa representa la forma a través de la cual el Estado interviene en la organización de la educación, dejando por lo tanto expresada en ésta las orientaciones de las doctrinas políticas o las representaciones e imaginarios de los cuales son portadores quienes sustentan el poder, situación de la que el liberalismo radical de Bolívar y Magdalena no fue ajena ya que en gran parte de la legislación del periodo se hizo presente su impronta ideológica.

Como se ha visto en los anteriores capítulos, la educación, a pesar de las dificultades, revestía para los liberales radicales de los Estados de Bolívar y Magdalena una gran

⁴ Al respecto véase: OSEMBECH, Gabriela, Génesis histórica de los sistemas educativos”, En: *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Cuadernos de Educación Comparada, Madrid, OEI, 2001, p 20, al igual que PRIETO FIGUEROA, Luis. *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas, Monte Avila. 1990. pp 97-188.

importancia, razón por la cual los gobiernos de estos se ocuparon tempranamente de su configuración legal. Al revisar las constituciones de los Estados costeños se puede corroborar que todas ellas incluían disposiciones relativas a la educación. En la Constitución del Estado del Magdalena de 1864, emanada luego de la Carta de Rionegro de 1863, el artículo 48, referente a las atribuciones y deberes del Presidente del Estado, dispuso que la primera autoridad civil del Estado tenía el deber de

*“Promover y fomentar por todos los medios legales, los intereses del estado, particularmente la instrucción pública y las vías de comunicación [...]”*⁵.

También la Constitución del Estado Soberano de Bolívar de 1860 en el capítulo sobre las garantías y deberes establecía:

*“El Estado garantiza a sus miembros la instrucción primaria gratuita”*⁶

Estas son muestras de cómo a nivel constitucional la educación durante el periodo federal continuaba siendo considerada como una de las principales obligaciones del Estado para con sus ciudadanos. En consecuencia, en las constituciones mencionadas, al igual a las precedentes, se le consideraría de interés estatal. La educación era imaginada como la forma óptima de garantizar los derechos y libertades individuales del hombre; por tanto, el Estado debía garantizarla a través de la ley, la cual le daría a la instrucción primaria en los Estados del Magdalena y Bolívar, al igual que en los otros siete Estados soberanos, el carácter de gratuita.⁷

Se puede afirmar, entonces, que si bien los radicales reconocían la educación como uno de los aspectos fundamentales para la consolidación de la república, hecho que llevó a dictar una serie de disposiciones para impulsarla, era necesario tener en cuenta que estas disposiciones legales, establecidas en las constituciones, al igual que en el resto de normatividad generada por los gobiernos radicales, pondrían en entredicho su principio

⁵ «Leyes y Decretos del Estado Soberano del Magdalena 1857-1867», Santa Marta, Imprenta del Estado, 1868. ; «Constitución del Estado Soberano del Magdalena de 1864», Bogotá, Imprenta de Fonción Mantilla. 1869. Biblioteca Nacional de Colombia. Fondo Vásquez Pieza No. 17.

⁶ «Constitución del Estado Soberano de Bolívar», Cartagena, Imprenta de Ruiz e Hijos, 1860, p. 6.

⁷ RESTREPO PIEDRAHITA, Carlos (compilador). *Constituciones de la primera República Liberal. Constitución del Estado del Magdalena de 1863. Bogotá*, Universidad Externado de Colombia. 1985. Tomo IV (1), pp. 1201-1220

de libertad absoluta, de la cual en principio fueron partidarios. En efecto, es necesario recordar que los radicales, influenciados por el pensamiento del liberalismo francés, a mediados de siglo, negaban la educación obligatoria y la obtención de un título para poder ejercer una profesión en el país, lo cual estaba en correspondencia con el principio de que no se podía limitar la libertad del hombre, considerada como una potestad absoluta de valor universal para todos.

Esta tendencia de total libertad de enseñanza también se daría en otros países Iberoamericanos como España, Bolivia y Venezuela; en ellos se produjeron breves períodos en los cuales se concedió, por parte del Estado, la libertad absoluta sobre los temas educativos, y prescindieron de su autoridad para reglamentar el sistema escolar. Sin embargo, las experiencias al respecto no fueron las mejores en estos países, razón por lo cual estos Estados debieron asumir nuevamente sus competencias legales para imponer requisitos en cuanto a la expedición de títulos y grados académicos.⁸

En el caso colombiano, la libertad de enseñanza también se encontró con una realidad compleja, por lo cual fue necesario replantearla, o por lo menos, adecuar el pensamiento liberal radical a una sociedad marcadamente tradicional y renuente al cambio. Estas circunstancias trajeron como resultado que se dictaran una serie de disposiciones legales de carácter obligatorio, como lo fue en su momento el DOIP, decreto que en su artículo 87 establecía la obligatoriedad de la educación pública para los niños de edades entre 7 y 15 años, al mismo tiempo que ordenaba a los padres de familia enviar a sus hijos a las escuelas públicas. Esta normatividad constituye un ejemplo de las modificaciones que debieron introducir en su programa los radicales decimonónicos, quienes de esa manera comprendían que la intervención del Estado en la regulación de ciertos aspectos de la vida social colombiana era necesaria para poder avanzar en su proyecto de modernizar al país.

El esquema legal establecido por los liberales radicales durante el federalismo sentó las bases para la consolidación de una visión de “*Estado Docente*”, encargado de impulsar, crear, regular y administrar el sistema educativo. Según el historiador Luis Prieto (1990), era necesaria en el contexto latinoamericano. Es decir, para él, “*Esa*

⁸ Al respecto véase: OSSENBACH, Gabriela, Op.cit., p 14.

intervención en la vida económica y cultural se justifica, sin contradecir ni destruir la esencia de la organización democrática, porque la igualdad, que es principio esencial de tal régimen, no puede mantenerse si al lado del poder económico de un grupo o de una persona, de su fuerza estranguladora, no interviene el poder del Estado para restablecer el equilibrio y preservar la integridad de los derechos, poder que, además, debe actuar no solamente para asegurar que los derechos del ciudadano tengan cabal cumplimiento, sino para ofrecerle un medio adecuado y los instrumentos necesarios para que se realice como hombre y como ciudadano”⁹

La estructura legal educativa fue imaginada como un instrumento necesario para garantizar una educación pública capaz de llevar a cabo la formación del nuevo hombre republicano: el ciudadano. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de configuración legal del proyecto educativo en los Estado del Caribe colombiano? ¿Qué tipo de discurso se generó en favor del DOIP? ¿Cuáles fueron las reacciones contra la reforma educativa por parte de algunos sectores de la sociedad regional? ¿Cuál fue la acogida y aplicación del DOIP en la costa y qué debates se generaron con el establecimiento de la educación obligatoria y laica? Estos son los interrogantes propuestos en este capítulo, el cual intenta ir más allá de la mera enumeración y descripción de leyes y decretos sobre el particular; se trata de analizar y explicar cómo y en qué grado el discurso educativo allí presente se hizo realidad a través de la configuración legal, la cual, si bien no alcanzó a ser aplicada en su totalidad, por lo menos produjo, algunos resultados en el sistema de instrucción pública aplicado en las escuelas.

1.1. Leyes para reformar: la configuración de un nuevo sistema educativo

Con la llegada de los radicales al poder la sociedad colombiana vivió un proceso de reformas de distinto orden, en el cual, como ya se ha mencionado, la educación sería uno de los principales objetivos del espíritu reformador y modernizador. La máxima expresión de estas reformas en el ámbito educativo la constituiría el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, dictado por el Presidente Eustorgio Salgar en noviembre de 1870. Sin embargo, ya antes se habían dictado una serie de disposiciones legales, tanto a

⁹ PRIETO FIGUEROA, Luis Beltran. Op.cit., p. 104.

nivel nacional como regional y local, las cuales se pueden considerar como los antecedentes del DOIP.

Para el caso del Estado del Magdalena, uno de estos antecedentes lo constituyó la ley sobre Instrucción Pública de 1868, a través de la cual se intentó aplicar en el Estado los principios establecidos por la Ley del 30 de mayo de 1868, dictada por el gobierno nacional cinco meses antes. A través de ella se avanzaba hacia la consolidación de un sistema unificado de educación al margen del poder eclesiástico en todos los Estados de la Unión.¹⁰

La ley 68, expedida durante la presidencia del liberal Manuel Vengoechea, buscaba convertir la instrucción pública en una política estatal coherente, controlada y supervisada por el ejecutivo sin la intromisión de la Iglesia. Esta ley estableció tres niveles de instrucción pública: elemental, preparatoria y secundaria. También fijó las materias que debían enseñarse en cada nivel, siendo la recién creada Universidad del Magdalena la encargada de la educación secundaria, la cual se impartía en las Facultades de Literatura y Filosofía, Jurisprudencia y Medicina. Esta institución se encargaba también de manejar los recursos estatales necesarios para la educación pública¹¹.

Esta ley ratificó lo que se venía discutiendo en la Asamblea Legislativa del Estado: la necesidad de que los distritos, a través de las corporaciones municipales, asumieran la responsabilidad de no sólo crear y reglamentar las escuelas elementales, sino mantenerlas con sus propios fondos presupuestales. Esta circunstancia se convertiría de hecho en un problema no resuelto a lo largo del régimen federal, pues muchas localidades tanto magdalenenses como bolivarenses, a pesar de poseer la categoría de distrito municipal, no eran, como ya lo anotamos, sino desdichadas aldeas sin mayores recursos fiscales distintos a las consuetudinarias subvenciones entregadas por el Estado, el cual a su vez, recibía una subvención de la nación para poder sufragar los gastos de

¹⁰ «Leyes de Colombia». Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas”, 1868; «Ley del 30 de Mayo de 1868 sobre instrucción pública», Bogotá. Esta tenía la intención de consolidar un sistema unificado de educación, por ello en su artículo 13, señala: “*El Gobierno nacional promoverá con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir a un sistema uniforme la instrucción pública de toda la nación.*” p. 531

¹¹ A.H.M. Año de 1868. Caja N° 2. Ver También *Gaceta Oficial*, Vol.83. Año de 1868.

funcionamiento¹². Por ello, la ley dejó una puerta abierta para tratar de solucionar los problemas de la falta de recursos de los distritos para asumir los costos que significaba el funcionamiento de una escuela, como en el artículo 8° que afirmaba:

*“El poder ejecutivo podrá establecer por cuenta del estado, escuelas elementales en los distritos municipales que lo soliciten con justa causa”*¹³

Esta posibilidad de subvención por parte del Estado incrementó las solicitudes por parte de las autoridades distritales, quienes pedían que el Estado les financiara sus escuelas locales. Ello generó molestias por parte de los Presidentes del Estado, quienes acusaban a los Alcaldes y Concejales de los Distritos Municipales de *“incapaces de resolver sus propios asuntos”*.

A través de esta misma ley también se fijaron los salarios para los preceptores, catedráticos y para el Rector de la Universidad del Magdalena, institución a la cual se encomendó el manejo de los recursos destinados para la instrucción pública, los cuales, según el artículo 17 debían provenir de los productos de las salinas del Estado, así como de los impuestos sobre el consumo de harina, mercancías extranjeras y del producto de estampillas e impuestos por la entrada en el Estado de animales provenientes del territorio Guajiro.¹⁴

Sin embargo, a excepción a la teneduría de libros, la ley del 68 no introdujo grandes cambios en lo que respecta a las materias impartidas en las escuelas. Ciertamente, en la práctica, estas continuaron siendo las mismas que venían enseñándose desde 1830: lectura, escritura, gramática, aritmética, geografía, urbanidad, moral, religión. A pesar de que esta ley no generó grandes cambios en la educación pública de la época, resultó ser un paso importante en el proceso de configuración de las reformas educativas introducidas por largo tiempo en esta región del país. Se puede afirmar entonces, que durante los dos años transcurridos entre la expedición de la ley del 10 de octubre de 1868 (incluyendo sus respectivas adiciones y modificaciones) y la promulgación del

¹² Véase: ALARCÓN MENESES, Luis. “Rentas y finanzas en el Magdalena durante el régimen federal (1857-1886)”, En: *Revista Huellas*. Barranquilla, Universidad del Norte. No. 45, pp. 18-29

¹³ «Estado Soberano del Magdalena. Leyes y decretos expedidos por la Asamblea Legislativa, en sus sesiones ordinarias de 1868». Santa Marta, Tipografía Mercantil, 1868. Biblioteca Nacional de Colombia, misceláneas No. 758, pieza 3. pp 29-32.

¹⁴ *Ibíd.*

Decreto Orgánico de Instrucción Pública, se abonó el terreno y se aceptó por parte de los liberales radicales, tanto a nivel nacional como regional, la necesidad de efectuar reformas más profundas en la educación colombiana para hacer más viable el proyecto de modernización.

Muestra del valor otorgado por los liberales radicales del Magdalena al papel que cumplía la legislación a favor de la instrucción pública, lo constituye una serie de disposiciones y normas locales, dentro de las cuales un ejemplo sería un acuerdo aprobado por el cabildo municipal de Río de Oro el 30 de agosto de 1868, a través del cual se instituyó y reglamentó la escuela pública que llevaría por nombre la “*Aurora del Progreso*”. Este acto legislativo a nivel local constituye un indicador de cómo en el imaginario de la época, la idea de la educación estaba estrechamente ligada a la idea de libertad y progreso de la nueva sociedad republicana. Por ello, los miembros del Cabildo de Río de Oro estaban convencidos de que con la creación de la escuela se establecían las condiciones para alcanzar un futuro mejor. Es por ello que definió a lo largo de 28 artículos que componen el acuerdo, el funcionamiento de esta escuela pública; desde la utilización del método de enseñanza lancasteriano hasta los horarios de estudio, pasando por la descripción de las características y funciones del director, las asignaturas a dictarse, la manera de enseñar religión, matemáticas, urbanidad y geografía y los compromisos de los padres en relación con la asistencia puntual de los estudiantes a las clases¹⁵.

Crear que a través de un nuevo sistema educativo se alcanzaría el progreso y se construiría una sociedad moderna, llevaría a los liberales a impulsar un cambio educativo. Para Eustorgio Salgar, Presidente de la Unión en 1870, ello solo se lograría con una reforma del sistema educativo, por lo cual ante el Congreso nacional manifestaban:

“Las reformas efectivas en las instituciones, requieren para ser eficaces en la práctica, que sean completadas con la instrucción pública. La ignorancia es el enemigo público que debe ser combatido con todo el poder del gobierno, bajo cualquier forma que se presente. Si el gobierno tiene a su cargo el orden público y la seguridad general es evidente que se debe intervenir en la instrucción; porque la escuela no es solo uno de

¹⁵ “Acuerdo del Cabildo Municipal de Río de Oro”. Año de 1868. A.H.M. Caja N° 13. Agosto 30 de 1868...

los más eficaces elementos de orden, sino es por excelencia la policía preventiva de toda sociedad libre. Como institución política, la escuela es inherente a la organización constitucional, pues es la que forma a los ciudadanos, los habilita para la defensa de sus derechos y prepara las resistencias contra el abuso del poder.”¹⁶

Para luego continuar afirmando

“La república tiene un interés vital en que se establezca un solo sistema de instrucción en toda la extensión de su territorio.”¹⁷

Las pretensiones de Salgar se harían realidad meses después cuando, en su calidad de presidente de la Unión, previas facultades otorgadas por el Congreso, expidió el DOIP. Ciertamente, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública primaria intentó modificar las condiciones del sistema educativo nacional de tal manera que respondiera a las expectativas del proyecto modernizador de los radicales. En este sentido, el proyecto educativo plasmado en la reforma, contenía un marcado componente político a través del cual se buscaba formar ciudadanos que participaran en el desarrollo de instituciones democráticas y accedieran al imaginario moderno que pretendían construir los radicales bajo los conceptos de ciudadanía, hombres libres, educación laica, libertad de cultos, voto libre, etc. También implicó un proyecto de tipo cultural cuyo objetivo era confrontar y transformar los valores tradicionales de una sociedad marcadamente rural. De allí que se intentara diseñar una estructura educativa unificada para todos los Estados de la Unión. Los ejes centrales de la reforma fueron la definición de la educación como una función del Estado, así como su carácter obligatorio, gratuito y laico.

Para alcanzar los logros esperados era necesario contar con los respaldos de los nueve gobiernos federales, ya que en la práctica serían ellos los encargados de tomar las medidas necesarias en cada región con el propósito de garantizar la aplicación del Decreto Orgánico. Así las cosas, no se pretendió resquebrajar la autonomía de cada uno de los Estados. Por ende, las responsabilidades se distribuyeron de tal manera que cada uno de los niveles administrativos, esto es, la nación, los Estados, los Departamentos y los Distritos tuvieran responsabilidades específicas.

¹⁶ «Discurso del Presidente de la Unión, Eustorgio Salgar, ante el Congreso Nacional». En: *La Unión Liberal*. Santa Marta, 16 de junio de 1870, No. 24, pp. 93-94.

¹⁷ *Ibíd.*

Pero la promulgación del decreto en mención por parte del ejecutivo nacional generó una serie de reacciones, no sólo por parte de los eclesiásticos, sino también de algunos sectores políticos que veían en él una actitud centralista y desafiante de la soberanía regional. Muestra de ello fue la actitud asumida por parte de un sector de la prensa samaria, la cual, al enterarse de las reformas incluidas en el decreto manifestó:

“[...] habíamos sospechado que dicho decreto debía presentarse bajo un punto de vista hostil al espíritu de nuestras instituciones, pues en él recomienda su aceptación, sin tener en cuenta la constitución federal en la parte que reconoce la soberanía de los estados, declarando que esta teoría proclamada y que ha costado tan inmensos sacrificios a la nación debía ponerse a un lado y aceptar el decreto con sus consecuencias.”¹⁸

Reacciones como esta mostraban un desacuerdo no por el procedimiento de imposición del DOIP en los Estados por parte del gobierno de la Unión, sino que dejaban ver además un descontento por los verdaderos alcances de esta norma general, sobre la cual la misma publicación afirmaba:

“La lectura del decreto citado no ha hecho otra cosa que confirmar nuestras sospechas y entristecernos sobremanera, si se entiende a que se quedan una vez más frustradas las esperanzas que teníamos de ver planteadas en el país las bases para una verdadera república, propagando y difundiendo la instrucción entre las masas como la única fuente de ventura y prosperidad para los pueblos, de acuerdo con las instituciones que nos rigen.”¹⁹

Estas afirmaciones mostraban el rechazo contra el DOIP en todo el país, especialmente en Estados con una marcada tradición religiosa y conservadora como Antioquía, donde la Iglesia y el gobierno federal se opusieron a su aplicación, al punto que Pedro Justo Berrio, actuando como presidente del Estado, dictó el Decreto 186 del 2 de enero de 1871 con el cual negaba su aplicación en el territorio antioqueño, al tiempo que expediría meses después su propio decreto reglamentario de la Instrucción Pública en el Estado. Pero, a pesar de considerar la enseñanza de la religión como fundamental para la formación de buenos cristianos y como garantía de buenos ciudadanos, en la práctica

¹⁸ *La independencia*. Santa Marta, 28 de febrero de 1871. Edición No. 3, p. 9

¹⁹ *Ibíd.*

distaba muy poco en cuanto a la organización escolar establecida por el decreto nacional.²⁰

Otros Estados como Bolívar también expidieron su propio Decreto de Instrucción Pública. Bolívar, como ente territorial de carácter soberano, a pesar de haber firmado el 29 de abril de 1871 un convenio con el gobierno de la Unión para la adopción del DOIP en su territorio; meses después expediría la Ley del 4 de Diciembre de 1872 desistiendo de la aplicación del mismo y en el cual

“declara la voluntad de rescindir el convenio entre el Estado y la Unión [...] estableciendo la creación de la Escuela Normal del Estado, con el mismo criterio de formar maestros idóneos que regenten las escuela primarias i superiores del Estado; se organiza en el Colegio del Estado las Escuelas de Ciencias Naturales, Literatura y Filosofía, Medicina, Jurisprudencia, Náutica; La Academia del Bello Sexo; la potestad de contratar profesores extranjeros en los términos que crea más conveniente”²¹

A partir de esta ley se procedería a reglamentar la educación estatal mediante el Decreto del 20 de enero de 1873, el cual, a excepción de la inspección escolar, constituía una copia exacta de la disposición nacional. Incluso, reiteró los principios de Instrucción Pública obligatoria, gratuita y laica en los cuales se fundamentó el DOIP²². Posteriormente, en 1878, y ante los regulares resultados de la educación estatal en Bolívar, Antonio Del Real, en su condición de Director de Instrucción Pública, iniciaría los trámites para restablecer su aplicación en el territorio bolivarense, ya que según él

“La experiencia ha demostrado que aquella decisión fue un grave desacierto que ha redundado en perjuicio de los vitales intereses de estos pueblos fincados en la generalización de la enseñanza”²³

²⁰ Sobre el particular véase: CARDONA, Patricia. *La Nación de Papel. Textos Escolares, Lectura y Política. Estados Unidos de Colombia. 1870-1876*. Medellín, EAFIT, 2007, p 67 y ARIAS MEJIA, Margarita. “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquía y la guerra civil de 1876”, En: ORTIZ, Luis Javier (Compilador), *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005, p 276.

²¹ «Recopilación de leyes del Estado Soberano de Bolívar de 1857 a 1875». Cartagena, tipografía Araujo, 1876, p. 210

²² Al respecto véase: NÚÑEZ, Ketty, *La reforma educativa radical en Cartagena. 1870 – 1877. Antecedentes, puesta en práctica y fracaso*. Tesis para optar el título de historiadora en la Universidad de Cartagena, Cartagena, 2003, pp 32-41.

²³ «Informe del Inspector General de Instrucción Pública del Estado», *Diario de Bolívar*. Cartagena, 16 de agosto de 1878.

Por lo cual insistía en que

“Con algunas variaciones secundarias que oportunamente indicaré al poder ejecutivo, estimo que es de suma conveniencia para la buena marcha de la instrucción que se acepten las disposiciones del decreto nacional indicado: basta para comprenderlo así, estudiar ligeramente el movimiento instrucionista en los Estados de Santander, Boyacá y Cundinamarca de algunos pocos años a esta parte”²⁴[sic]

Estas palabras son el reconocimiento de un coetáneo al papel jugado por el DOIP en el país, reforma a la cual la historiografía educativa le ha reconocido su importancia, ya que representó un importante avance, al punto de convertirse en una experiencia histórica significativa en el proceso de construcción del sistema educativo colombiano. A través de éste, intentó darle solución al problema del financiamiento de la instrucción pública. Tal norma general estableció que a la nación le correspondía la financiación del funcionamiento de la Escuela Central de institutores y de las Escuelas Normales. También estableció que la nación debía proporcionar a las escuelas de la Unión los libros y materiales de enseñanza necesarios; así como el establecimiento de bibliotecas populares y el sostenimiento de gastos generados por las Direcciones de Instrucción Pública e Inspección Escolar también estaba a cargo del Gobierno nacional.

Pero también decretó obligaciones para los Estados, los cuales debían asumir los costos de los polémicos consejos de instrucción pública y de la inspección departamental, el sostenimiento de las escuelas rurales y proporcionar los recursos económicos necesarios a los distritos pobres que no pudieran correr con los gastos generados por sus escuelas.

Los distritos, por su parte, se encargarían de todo lo relacionado con la construcción y conservación de los edificios escolares, debían dotar de mobiliario a los establecimientos; pagar los salarios de los empleados de las escuelas primarias y los gastos que ocasionara la inspección local. Por último, debían prestar auxilio a los niños pobres que no pudieran concurrir a la escuela²⁵.

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ Véase: Leyes de Colombia. Op.cit., p. 530. También: Rausch, Jane. *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá, Universidad pedagógica Nacional. p. 168.

Estas obligaciones escasamente se cumplieron en los Estados costeños, ya que muchos de los distritos municipales no contaban con los recursos o asumían una actitud displicente por este asunto. Actitud que podría considerarse como un comportamiento secular, pues ya unos años antes había sido descrita por Manuel Vengoechea, presidente del Estado, quién, al ocuparse de las disposiciones consagradas en la ley de 1868, afirmó:

“La ley impone a los distritos el deber de sostener escuelas primarias para ambos sexos, y ha dispuesto que aquellos que no llenen tal deber sean suprimidos y agregados al distrito más inmediato que los llene. Si el poder ejecutivo hubiera dado cumplimiento estricto a aquella disposición, pocas poblaciones conservarían la categoría de distritos, porque en la mayor parte de ellos no existen aquellos planteles.”²⁶

Y continuaba:

“[...] he hecho excitaciones repetidas a las corporaciones municipales para que planteen las escuelas; pero tengo la pena de manifestaros que tales excitaciones no han tenido resultado alguno favorable, y que casi todos los distritos alegan la falta de recursos como razón para tener en lamentable abandono la instrucción de la juventud”²⁷

Estas circunstancias llevaron en varias oportunidades a los presidentes y directores de instrucción pública a plantear la necesidad de que el Estado asumiera el control y manejo total de la instrucción pública, pues consideraban que

“los distritos, con marcadas excepciones, son incapaces para atender por sí solos al importantísimo ramo de la instrucción. Vosotros conocéis el atraso intelectual de nuestras poblaciones, las cuales, con excepción de seis u ocho, no cuentan siquiera con personal bastante para mantener regularmente servidos los puestos públicos, y se ve con frecuencia que los cabildos, que son los llamados a dar impulso a la instrucción, se componen en su mayor parte en muchos distritos, de individuos que ni siquiera saben leer. ¿Cómo puede esperarse, pues, que hombres que no tienen las más ligeras nociones del saber humano, puedan apreciar en su verdadero valor las ventajas de la instrucción y

²⁶ «Informe del Presidente del Estado soberano del Magdalena a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1868», Marta, Tipografía Mercantil. pp 6-7. Biblioteca Nacional de Colombia. Miscelánea No. 355, pieza No. 17.

²⁷ *Ibíd.*

entender debidamente a la satisfacción de esta imperiosa necesidad social?”²⁸

Con el ánimo de solucionar problemas como los denunciados en el Magdalena el DOIP estableció un mecanismo de coordinación de todas las actividades educativas. Para ello, en cada Estado se creó un Departamento de Instrucción Pública que funcionaba como una rama de la Dirección General de Instrucción pública, adscrita al Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores²⁹. A dicha instancia, que tuvo en el Magdalena como primer director al dirigente radical Luis Antonio Robles y en Bolívar a Manuel Verbel, le correspondieron como funciones la divulgación de los términos de la reforma por todo el Estado y asegurar el buen funcionamiento de las escuelas.

Con el propósito de resolver el problema financiero vivido por los Estados y Distritos municipales, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública contempló un artículo mediante el cual se proveía el suministro de fondos federales para el sostenimiento de las escuelas. De hecho, de los recursos económicos dependía en buena parte el éxito del proyecto. Sin embargo, las apropiaciones realizadas por el congreso, correspondientes al tres o cinco por ciento del presupuesto nacional, resultaban insuficientes para cubrir todos los gastos de financiación de la educación local. Mucho más, cuando la mayoría de estados, especialmente los de la costa Caribe, experimentaban crisis en sus finanzas³⁰. Por tanto se dependía de los subsidios nacionales, como ocurrió con el Magdalena³¹. En estos Estados siempre estuvo presente el problema fiscal, lo cual limitaría la ampliación y funcionamiento de las instituciones educativas:

“no es posible que en presupuesto como los nuestros afectados de mucho tiempo atrás con permanente déficit, de tan exiguas rentas con relación a los gastos ordinarios y a la siempre creciente concesión de gracias y exenciones, podemos incluir siquiera cifras que satisfagan el anhelo general por la instrucción, ni que representen los confines de todos los enseres, aparatos, libros e innumerables adherentes que prescribe la ciencia moderna para que ella pueda incubarse sola y brevemente”³²

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ La DGIP contaba con un Director General, un secretario, dos traductores, un delegado para la Escuela Normal y oficinistas. Al respecto véase: RAUSCH, Jane. *Op.cit.*, p. 155.

³⁰ Alarcón, Luis. *Op.cit.*, p. 18-29

³¹ Rausch, Jane *Op.cit.*, p. 166.

³² «Informe del Inspector General de Instrucción Pública del Estado», Diario de Bolívar. Cartagena, 16 de agosto de 1878.

Ahora bien, a pesar de las dificultades de orden financiero y de otros problemas que impedían la ejecución total de la reforma, el decreto orgánico fue aplicado con relativo éxito o, por lo menos, con insistencia y entusiasmo durante los primeros años de su expedición. Se logró consolidar, por ejemplo, la creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia; se fundaron nuevas escuelas técnicas de ingeniería, arquitectura y artes y oficios. Por otro lado, se contó con la colaboración de algunos profesores que hacían parte de la intelectualidad de la época. También fue importante la edición del periódico *La Escuela Normal*, en el cual se publicaban artículos relacionados con temas pedagógicos. Este periódico también se encargaría de divulgar el decreto orgánico³³; este periódico instruccional se convirtió para la mayoría de maestros y alumnos de la región y el país, en el único medio escrito al cual tenían acceso para enterarse de los debates pedagógicos y acceder a los textos escolares reproducidos en este periódico.

En el caso del Estado del Magdalena, el DOIP sería aprobado e incorporado a la legislación mediante varias disposiciones, las cuales fueron dictadas luego de un año de haberse expedido el decreto sobre instrucción pública durante el gobierno del Presidente Eustorgio Salgar. Una de estas disposiciones sería la ley del 14 de octubre de 1871, a través de la cual se autorizó al poder ejecutivo del Estado para

*“organizar de la manera que lo tenga por conveniente, y de acuerdo con las disposiciones del decreto del poder ejecutivo federal la instrucción pública primaria en el estado [...]”*³⁴

Esta ley establecía también que los recursos presupuestales utilizados para el sostenimiento de Universidad del Magdalena, la cual se ordenaba eliminar, se destinarían a la financiación de la instrucción pública primaria del Estado. Sin embargo, por lo que se ha podido comprobar, pues no existe la evidencia empírica que demuestre lo contrario, al parecer el presidente del Estado nunca dictó la norma que le había sido autorizada por la Asamblea Legislativa, por lo cual esta corporación debió promulgar al año siguiente la Ley 191 del 16 de septiembre de 1872 a través de la cual se aprobó de

³³ Silva, Renan. *Op. cit.* p. 64.

³⁴ «Ley 184 de 14 de octubre de 1871». En: *Leyes y decretos del Estado del Magdalena (1869-1871)*. Bogotá, Imprenta de la América. 1873. Biblioteca Nacional de Colombia. Misceláneas.

manera real y definitiva a pesar de algunas modificaciones, el DOIP en el territorio de Estado Soberano del Magdalena.

Al iniciarse el año 1873 el Magdalena y en la mayoría de los otros Estados federales, se había acogido, a su manera, el decreto orgánico e iniciado su aplicación jurisdiccional. Sin embargo, el más crítico frente a los planteamientos de la reforma educativa sería el Estado de Antioquia, el cual, a pesar de rechazarlo, por considerarlo un atentado contra su autonomía y la religiosidad del pueblo, incorporó algunos de sus principios básicos al decreto que reglamentaba la instrucción pública³⁵. Los otros Estados, por su parte, simplemente hicieron algunas modificaciones, conservando los parámetros generales planteados en el decreto original.

En desarrollo del DOIP y del convenio establecido con la nación, el gobierno del Magdalena dictó la Ley 191, la cual, a través de sus 56 artículos, legisló sobre diversos aspectos, tales como el fomento y regulación de la instrucción pública, la obligatoriedad de la educación para los niños y niñas entre 7 y 15 años, creación de escuelas distritales, recursos presupuestales, matrículas, exámenes y premios, así como también sobre las penas impuestas a los padres y estudiantes, la inspección, sueldos y comportamiento de directores y preceptores.

Es de anotar, que las disposiciones legales dictadas en el Magdalena durante los dos años que siguieron a la expedición del DOIP, aun cuando en su mayor parte aceptaron los criterios del Decreto Orgánico, establecieron algunas limitaciones como el derecho del Estado para expedir leyes relacionadas con la instrucción primaria cuando el gobierno central incumpliera con sus responsabilidades; se sancionó y determinó que la remuneración de los empleados del ramo de instrucción pública fuera asignada por medio de un acuerdo entre el gobernador y el director general de instrucción; se definieron el número de escuelas que se abrirían y que las asignaturas que se cursarían estarían a cargo de funcionarios estatales; los maestros sólo podrían ser despedidos por solicitud expresa del consejo estatal de instrucción pública y, finalmente, la enseñanza sería obligatoria en los términos del artículo 93 del decreto orgánico.

³⁵ Al respecto véase: Villegas, Luis Javier. *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio (1864-1873)*. Medellín, Secretaría de Educación y Cultura. 1991. pp 67-96

“Si los padres, guardadores o maestros descuidaren y o rehusaren enviar a las escuelas los niños que tengan a su cargo, la Comisión de vigilancia local, y en subsidio cualquier funcionario público que ejerza autoridad o jurisdicción, a cuyo conocimiento llegue la falta hará citar y comparecer ante sí a los padres, guardadores o maestros remisos, les demostrará la responsabilidad que pesa sobre ellos y les dirigirá amonestaciones severas. Si los padres, guardadores o maestros descuidaren y o rehusaren enviar a las escuelas los niños que tengan a su cargo, la Comisión de vigilancia local, y en subsidio cualquier funcionario público que ejerza autoridad o jurisdicción, a cuyo conocimiento llegue la falta hará citar y comparecer ante sí a los padres, guardadores o maestros remisos, les demostrará la responsabilidad que pesa sobre ellos y les dirigirá amonestaciones severas.”³⁶

Otras normas expedidas en los Estados de la costa Caribe establecían las funciones de los directores de las escuelas, la asignación salarial de los mismos según la categoría de cada distrito. También fijaban los recursos de la administración general de hacienda del Estado y de las colecturías departamentales, estableciendo como requisito para la entrega de los recursos que las escuelas crearon previamente. A través de la legislación sobre instrucción pública se asignaron las responsabilidades de los distintos funcionarios, entre los cuales se encontraban los jefes municipales, quienes debían llevar una relación mensual tanto del número de niños que asistieran a las instituciones como de la conducta de los directores. También se facilitaron los auxilios a los departamentos con recursos insuficientes para el sostenimiento de las escuelas.

Ahora, si se revisa la efectividad de la reforma en los Estados costeños y se la compara con otras regiones y Estados, encontramos que los cambios resultaron importantes. Sin embargo, no fueron lo que se esperaba, debido entre otros obstáculos, a la precariedad de las finanzas estatales. Precisamente el Secretario General del Estado del Magdalena ilustraba esta situación ya que según él *“la instrucción pública había avanzado aunque todavía no satisfacía las aspiraciones patrióticas”*³⁷. Sin embargo, a pesar de las vicisitudes que acompañaron el proceso, se alcanzaron algunos logros en los asuntos educativos, pero estos no fueron reconocidos por quienes desde la Iglesia y el partido conservador se opusieron a la reforma impulsada por los liberales radicales. Sobre todo por el hecho de que el DOIP se basaba en principios de obligatoriedad, gratuidad y

³⁶ «Decreto Orgánico de Instrucción Pública». Bogotá, Imprenta de la Nación, p 24.

³⁷ Citado por Jane Rausch. Op. cit. p. 171.

laicidad de la educación, lo cual generó una serie de debates y confrontaciones entre los actores del escenario social y político.

2. La reforma educativa factor de debates y confrontaciones

El nuevo sistema educativo impulsado por el gobierno liberal-radical a través del Decreto Orgánico de Instrucción Pública influyó en las relaciones entre dos soberanías: la Iglesia católica y el Estado liberal. Ciertamente, en la sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XIX, la presencia y el poder de la Iglesia católica continuaban siendo significativos, hasta el punto de atreverse a desafiar al gobierno radical convocando a la oposición contra una reforma que pretendía introducir cambios a partir de una educación obligatoria, gratuita y laica; esto le permitía al Estado recuperar el control sobre una educación que buscaba fundamentalmente la formación de ciudadanos, lo cual la institucionalidad eclesiástica no estaba dispuesta a permitir, pues para ella lo principal era formar cristianos virtuosos capaces de asumir posteriormente el rol de ciudadanos pero siempre dentro de los cánones religiosos.

En efecto, a partir del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, la confrontación entre Iglesia y Estado se exacerbó al punto de suscitar airadas reacciones por parte del clero, el cual instrumentó una ofensiva basada en la prohibición a los padres de enviar a sus hijos a las escuelas, oposición que estuvo acompañada de oratorias en el pulpito, publicación de hojas volantes y artículos de prensa con los cuales se descalificaban las medidas con las cuales se quería poner en práctica el DOIP, al cual se le acusaba de colocar en riesgo la moral y las creencias religiosas de la población.

Esta oposición se hizo más álgida en la medida en que la Iglesia sintió que su lugar en los asuntos educativos quedaba relegado a un segundo plano, razón por la cual el discurso contra el DOIP, del que también fue partícipe el partido conservador, se hizo más beligerante, al punto de llegar a la guerra de 1876 entre los conservadores y el gobierno liberal, quienes terminaron enfrentados por la defensa de sus soberanías.

Ciertamente, la confrontación propiciada por la Iglesia al oponerse a la reforma educativa, en la práctica evidenció que lo que estaba en juego eran dos soberanías en disputa. Ello se había presentado con distintos matices durante las primeras décadas de

vida republicana, periodo durante el cual la sociedad colombiana, en varias oportunidades fue testigo de los debates y confrontaciones entre la Iglesia y el Estado. Debates generados unas veces por los principios constitucionales que establecían la separación entre los asuntos civiles y religiosos y en otra ocasión por la introducción, a instancias de Francisco de Paula Santander, de obras como la de Jeremías Bentham en los establecimientos educativos superiores. A mediados del siglo XIX estos enfrentamientos serían más continuos debido entre otros aspectos a la expulsión de los jesuitas por parte del presidente, José Hilario López, de reformas a la ley de patronato, extinción del fuero eclesiástico, la tuitión de cultos y la desamortización de bienes de manos muertas.³⁸

Con la promulgación del DOIP, la institución eclesiástica consideró que el Estado liberal invadía espacios que, como la educación, le habían pertenecido tradicionalmente y sobre la cual la Iglesia ejercía una misión tutelar.

“Nuestro señor Jesucristo ha dado a su iglesia el encargo de la enseñanza; por consiguiente, tiene el derecho de condenar y prohibir todo lo que sea contrario a la verdad y a la doctrina de su divino fundador.”³⁹

La actitud asumida por la Iglesia era una muestra, entre otras cosas, de su renuencia a aceptar un proceso a través del cual se buscaba crear un Estado moderno, lo cual pasaba necesariamente por tomar distancia del Estado confesional y protector de la religión católica concebido por Simón Bolívar durante su dictadura en 1828.

La no aceptación de la reforma educativa por parte de la Iglesia se explica porque esta se concebía como una “sociedad perfecta”, portadora de legitimidad jurídica y de soberanía eclesial sujeta solo a la jurisdicción papal que, apoyada en la infalibilidad pontificia en materia doctrinal, establecía que la independencia de la Iglesia frente a cualquier otro poder sería absoluta.

³⁸ RODRIGUEZ, Juan Camilo. “Iglesia y religión en la historia de Colombia”, En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Bogotá, Circulo de Lectores, 1993, Tomo 7, pp 207-228.

³⁹ Archivo Episcopal de Santa Marta. En adelante A.E.S., Tomo 90. Fol. 33 - 35. Diciembre 8 de 1869

“Es evidente que la Iglesia, de conformidad con la revelación, no puede admitir que reinen por autoridad exclusiva del pueblo, estableciendo una soberanía independiente de la de Dios, como hoy se pretende.”⁴⁰

Así, medidas como la reforma educativa, que desde las filas eclesiásticas se veían como atentatorias contra la independencia de la misma institución y contra su derecho a supervisar la formación ciudadana bajo los principios de la religión católica, terminaron por intensificar las confrontaciones, debates y desafíos contra el gobierno radical. En la práctica evidenció la existencia de dos soberanías en disputa: una que buscaba consolidar una nación de cristiandad y otra que apuntaba a la construcción de una nación moderna liberal, situación que no implica necesariamente que para el periodo se estuviera ante la presencia de un antagonismo que enfrentara tradicionalismo vs modernidad, sino la propuesta de dos caminos distintos para construir la nación.

El DOIP hacía parte del camino propuesto en la Constitución radical de Rio Negro de 1863, con el cual se intentaba *alcanzar* una modernidad fundamentada en principios liberales, “autónoma, antropocéntrica, ordenada legalmente”⁴¹. Pero la Iglesia católica y los conservadores, quienes se opusieron a esta reforma educativa, eran partidarios, tal como lo establecía el *Syllabus* promulgado por el Papa Pío IX⁴², de una “modernidad controlada, tradicional, teocéntrica que estuviera siempre bajo la tutela de la Iglesia.”⁴³

Debido a la coexistencia de estas dos soberanías en disputa, no es de extrañar que la reforma de la enseñanza planteada en el DOIP se viera rodeada de tensiones y controversias entre quienes estaban interesados en controlarla. Sobre todo por el hecho de que la educación ha sido a lo largo de la historia colombiana un tema polémico, ya que en ella convergen intereses del Estado, de la Iglesia, de los partidos políticos, de los sectores económicos y, en general, de la sociedad.

⁴⁰ «Pastoral del Arzobispo de Santa Fe de Bogotá Vicente Arbeláez», Bogotá, 2 de febrero de 1876, Imprenta El Tradicionalista, p. 6.

⁴¹ ARANGO DE RESTREPO, Gloria y ARBOLEDA, Carlos, “La Constitución de Rionegro y el Syllabus como dos símbolos de nación y dos banderas de guerra”, En: ORTIZ, Luis Javier (Compilador), Op.cit..., p 88.

⁴² «Syllabus o Catálogo que comprende los principales errores de nuestra época señalados en las encíclicas y otras cartas apostólicas de nuestro santísimo señor Pío Papa IX», En: <http://www.filosofia.org/mfa/far864a.htm>, (consultado 12 de enero de 2009).

⁴³ Op.cit., p 88.

2.1. *En esas escuelas no se enseñan los principios del catolicismo ni la moral cristiana*

Uno de los aspectos más controvertidos del decreto orgánico de instrucción pública fue el de la educación laica, a la cual se refería el artículo 36, al establecer “*que el gobierno no interviene en la instrucción religiosa*”. Ello significaba una ruptura con lo que hasta ese momento había sido tradición en las escuelas públicas, en las cuales la enseñanza religiosa hacía parte del currículo oficial que debían impartir los maestros.

El mencionado artículo despertó la oposición del partido conservador y, por supuesto, del clero católico, quienes consideraron este hecho como una acción ilegítima del Estado que atacaba no solamente a los clérigos sino al catolicismo como religión. Por ende, toda la sociedad colombiana, según la Iglesia, quedaba expuesta a los peligros del ateísmo, la masonería y el anticlericalismo debido a la eliminación de la enseñanza religiosa en las escuelas, tal como manifestaba el Obispo de Santa Marta, José Romero

“Por doquiera escuelas y escuelas por doquiera, llamando a los jóvenes a llenar establecimientos que debían ser el porvenir sonriente de la sociedad. Pero en esas escuelas no se enseñan los principios del catolicismo ni la moral cristiana; sino al contrario, en ellas se dictan lecciones opuestas a aquellos ó a esta.”⁴⁴

Para Romero, uno de los actores más beligerantes en la defensa de la Iglesia y del conservatismo, no bastaba que el gobierno radical insistiera en que la legislación no eliminaba la educación religiosa, sino que esta permanecía en la esfera privada de los padres de familia, quienes tenían la libertad de decidir si se les impartía a sus hijos la instrucción religiosa durante las horas libres establecidas por la escuela. Esto lo compartía la jerarquía eclesiástica, ya que, según ella muchos padres eran displicentes ante la necesidad de brindar instrucción religiosa a sus hijos.

“En la época presente se levanta una juventud descreída, por causa del abandono de muchos padres de familia en la enseñanza de la doctrina Cristiana, creemos no solo conveniente, sino absolutamente necesario, que todos los párrocos redoblen sus esfuerzos. Además, parece que el gobierno civil, tiende a prohibir a los directores de las escuelas normales, la enseñanza de la doctrina cristiana, como también toda

⁴⁴ A.E.S. Tomo 115, folio 38. Mayo de 1879.

noción religiosa, protestando que dicha enseñanza la deben dar los ministros del acto católico. Bien conocidas son las perniciosas ideas que envuelve dicha prohibición, y por lo mismo hay doble motivo que nos impele a emplear distintas medidas; y tomar mayor interés para sacar del error a la incipiente juventud”⁴⁵

Tales fueron los alcances de esta oposición, que la Dirección General de Instrucción Pública -DGIP- intentó conciliar, al permitir a los curas que quisieran, a petición de los padres de familia, enseñar religión, que lo pudieran hacer. Así lo reconocían los mismos radicales quienes señalaban que:

“[...] esta prescindencia del gobierno en materias religiosas, congruente en todo, sino con nuestras antiguas tradiciones, al menos con la letra y el sentir de la constitución de la república, desató la oposición persistente y sistemática de una gran parte del clero católico de Colombia contra las escuelas laicas y contra la autoridad pública que las sostenía”⁴⁶

El gobierno federal pretendía entonces moderar esa posición y permitir la enseñanza del catolicismo en las escuelas públicas aunque advertían que:

“Vosotros sabéis cuales fueron las campañas que hubo que sostener y las batallas que precisó librar para salvar las instituciones patrias del incendio que las amenazaba. La bandera nacional triunfó del todo y parece que hoy no se ve nada que pueda amenazarla seriamente”⁴⁷.

La educación laica establecida por el DOIP haría que las discusiones sobre el tipo de enseñanza se hicieran más beligerantes. La Iglesia y los conservadores atacarían sin recato a los radicales más visibles del gobierno federal, calificándolos de ateos y defensores de las doctrinas de Bentham y Desttut de Tracy.

“En nombre de la instrucción, se hacen esfuerzos para atribuir [sic] a la juventud en las más perniciosas doctrinas, levantándola sin el conocimiento de Dios y sus leyes divinas, procurando solo materializar el ser moral. Una propaganda impía con visos de ilustración y amor a la juventud, es lo que se ha organizado sistemáticamente, y para llevarla a cabo se cuenta con los recursos de muchos padres de familia que contribuyen al sostenimiento de las escuelas y colegios y aún para publicaciones diarias. Y no se crea que exageramos, esto es un hecho

⁴⁵ A.E.S. Tomo 107. Folios 231 a 332. s.f.

⁴⁶ A.H.M. Año de 1878. Caja 15. Abril 27 de 1878. s.f.

⁴⁷ *Ibíd.*

palpitante. Entremos a esos planteles de educación, examinemos los textos de enseñanza y resultará que todo el propósito es adornar el entendimiento de ciertas verdades especulativas, pero nada que hable al corazón en el amor i santo temor de Dios. El sensualismo por Bentham, el materialismo por Tracy; tal es lo que se enseña para cosechar el fruto, según sus miras”⁴⁸.

Las aseveraciones del Obispo de Santa Marta siempre generaban controversia con los liberales samarios, quienes años después continuarían considerándolas como una provocación caracterizada por la falsedad, ya que según estos

“Todo el que lea con ánimo desprevenido el escrito del prelado, y que esté bien al corriente de la enseñanza que se da en las escuelas de la unión, convendrá con nosotros en una de estas dos cosas: o que el prelado ignora dicha enseñanza o que a pesar de que la conoce la califica con aquellos epítetos que en lenguaje común tienen una significación apasionada, lo cual es imperdonable en el que habla a los pueblos en nombre de los intereses sacrosantos de la moral. Es falso, falsísimo que en las escuelas de la república se enseñe el ateísmo. Esta palabra significa doctrina que niega la existencia de Dios, y no hay texto en dichas escuelas, ni catedráticos alguno que enseñe cosa semejante.”⁴⁹

Las aclaraciones de los liberales costeños en varias ocasiones pusieron en evidencia las intenciones del obispo, quien estaba más interesado en descalificar la instrucción laica que a dar cuenta de lo que verdaderamente ocurría en las escuelas en cuanto a los textos escolares, pues para la época, más que mostrar el sensualismo en las escuelas los radicales les interesaba más generalizar la educación fundamentada en la pedagogía alemana y francesa. En este sentido, a pesar de la polémica que se generó en 1870 por el uso del texto de *Ideología* de Destutt de Tracy en el plan de estudios de la Universidad Nacional, el régimen radical buscaba que los maestros pusieran en práctica el método pedagógico de Pestalozzi aprendido durante sus años de estudio en las Escuelas Normales. Con ellos se esperaba avanzar en la formación ciudadana que se llevaba a cabo desde la escuela, concebida por estos como el motor capaz de impulsar la sociedad hacia la civilización y la modernidad. Por ello era indispensable garantizar una instrucción pública obligatoria, gratuita y laica, principios que estaban en sintonía con el

⁴⁸ A.E.S. Tomo 106, folio 35, 1874.

⁴⁹ «La Reforma en la Enseñanza». En: *El Colaborador de Santa Marta*, Santa Marta, No. 2, 15 de abril de 1880.

espíritu liberal de la época, el cual daba a la enseñanza y a la educación de los sectores populares la categoría de condición indispensable y fundamental para cambiar la sociedad.

Con la educación laica los radicales esperaban que desde la escuela los estudiantes adquirieran libertad de conciencia y, por lo tanto, dejaran de lado las actitudes confesionales y los “*atavismos religiosos que entorpecían su formación ciudadana*”⁵⁰. Para lograr esto era necesario fortalecer el papel educador e ideológico del Estado para darle a la ciudadanía un contenido eminentemente político, llevar la religión al ámbito privado y hacer del cumplimiento de la Constitución una garantía de orden, estabilidad e institucionalidad política. Ello necesariamente disminuiría el poder eclesiástico⁵¹, al avanzar hacia la secularización de la escuela y por tanto de la sociedad.⁵²

En consecuencia, se pretendía con la reforma educativa de 1870, configurar las bases legales para lograr avanzar en la secularización de la escuela. Este proceso, en términos del sociólogo inglés Bryan Wilson (1980), no implicaba la desaparición de la religión confrontada con la racionalidad -pues muchos de ellos eran católicos- sino que era un proceso por el cual la conciencia, las actividades y las instituciones religiosas perdían relevancia social.

En efecto, proponer una escuela laica por parte de los liberales radicales, significaba que estos estaban pensando en la secularización de la escuela y de la sociedad en general, lo cual aparentemente llevaría a un detrimento de la influencia de la Iglesia católica en la sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XIX, al mismo tiempo que se apuntaba a la modernización de las prácticas educativas. La laicización⁵³ de la escuela implicaba también progresar en la conquista de la autonomía individual como principio fundamental en la formación del ciudadano.

⁵⁰ «Informe del Director de Instrucción Pública del Magdalena», 1872, A.H.M, caja 6, legajo 3.

⁵¹ CARDONA, Patricia. Op.cit., p 91

⁵² Es de anotar que el proceso de secularización se dio en Hispanoamérica durante la segunda mitad del siglo XIX, periodo durante el cual se lograron avances significativos en la formación de Estados Republicanos de corte liberal. En lo que respecta a América Latina véase: OSSENBACH, Gabriela. “La Educación”. En: AYALA MORA, Enrique, POSADA CARBÓ, Eduardo. *Historia General de América Latina. Los Proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. Tomo VII, Paris, UNESCO-Trota, 2008, pp 429-452.

⁵³ Compartimos aquí el concepto propuesto por el historiador francés Jean Bauberot (1996), para quien la laicización es un proyecto político y jurídico que se desarrolla a través de leyes, como efectivamente intentaron llevarlo a cabo los radicales a partir del corpus jurídico contenido en la Constitución.

Ciertamente, con la nueva configuración legal introducida por la reforma de 1870 se trataba de ahondar en la secularización de la educación y dar continuidad a un proceso iniciado durante la revolución liberal de medio siglo con la promulgación de la Constitución de 1851, la cual estableció la separación entre Iglesia y Estado, ratificado por la Constitución de 1853.⁵⁴ No obstante, sería solo con el ordenamiento jurídico propuesto por los radicales en la Constitución de 1863 que el proceso de secularización impactaría con mayor fuerza en la sociedad colombiana. Esto generó la inquina de los sectores más intransigentes de la Iglesia y del partido conservador, quienes vieron en la reforma educativa el pretexto ideal para iniciar una campaña sistemática de oposición al régimen del liberalismo radical, tal como lo justificó en sus escritos el arzobispo Arbeláez, para quien

*“En un país católico como el nuestro, en donde se sostienen como principios de gobierno, sancionados en la constitución, todas esas máximas y muchas otras que están en abierta contradicción con la doctrina de la Iglesia, no puede menos que producirse un verdadero y constante antagonismo entre los poderes públicos y la autoridad de esta misma Iglesia”*⁵⁵

El mismo prelado consideraba que la intención de los radicales de proscribir la religión del gobierno y de la sociedad civil llevaría a

*“[...] la relajación de los principios de justicia y de moral, únicas bases solidas sobre las cuales puede descansar el orden social. ¿ Y no es este el cuadro que hoy presenciamos? ¿Y puede un gobierno que hace la guerra á Dios, que se rebela contra la autoridad de la Iglesia, esperar que se respete la suya? Claro que no, y por eso desde el mismo momento en que se desconoce la autoridad de la Iglesia y se diviniza la razón humana, tiene que admitirse como consecuencia necesaria la anarquía religiosa, social y política. Y como mientras existan las mismas causas, necesariamente deben existir los mismos resultados, es evidente que mientras exista la misma organización política que entre nosotros existe, continuara nuestra desorganización social.”*⁵⁶

⁵⁴ Un estudio comparativo sobre el proceso de separación de la Iglesia y en Estado en América Latina se encuentra en: DUSSEL, Enrique, *Historia de la Iglesia en América Latina: Medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)*, Madrid, Mundo Negro, 1992, p. 172.

⁵⁵ «Pastoral del Arzobispo de Santa Fe de Bogotá Vicente Arbeláez», Bogotá, 2 de febrero de 1876, Imprenta El Tradicionalista, p. 6

⁵⁶ *Ibíd.*

Este tipo de convocatorias por parte de los jefes de la Iglesia católica colombiana evidenciaba cómo esta institución, además de ser un factor de construcción de la nación, tal como lo han señalado los investigadores Sánchez y Aguilera (2001), también fue un factor de polarización y ruptura del orden social y político. Ello implicó que, en la práctica, ésta cumpliera con un doble rol ya que en algunas ocasiones realizaba acciones tendientes a “crear y civilizar”, mientras que simultáneamente, o en otro momento, se mostraba más interesada en “destruir y polarizar”⁵⁷. Juego que efectivamente se llevaría a cabo durante el régimen federal cuando, en respuesta por las acciones de secularización adoptadas por los radicales, quienes luego de salir triunfadores en la guerra de 1860 aplicaron una serie de medidas tendientes a debilitar el poder de la Iglesia en los asuntos civiles y del Estado, limitándola así al orden espiritual y a la esfera privada. Ello generó la reacción de la Iglesia, quien desafió la autoridad del Estado liberal, para lo cual contó con el apoyo de sus aliados naturales: los conservadores, con quienes llevó a cabo una serie de maniobras tendientes a frenar el avance del proyecto liberal representado por la Constitución de 1863⁵⁸.

Para ello, la Iglesia católica colombiana se valió de los principios ultramontanos promulgados durante el papado de Pío IX⁵⁹, desarrollados por medio de la llamada infalibilidad de la autoridad del Papa, aprobada por el Concilio Vaticano I de 1870, así como en la romanización (unidad y fidelidad a Roma), reafirmando la irrefutabilidad del dogma y en la recatolización de la sociedad y el Estado. Ello implicaba necesariamente reconquistar su soberanía sobre los asuntos de orden civil y estatal, objetivo que se veía obstaculizado por la reforma educativa de 1870 contra la cual se desarrolló una oposición sistemática por parte de las autoridades eclesiásticas, quienes la acusaban de atentar contra los valores religiosos de una población mayoritariamente católica.

⁵⁷ ORTIZ MESA, Luis Javier, “Guerras civiles e Iglesia católica en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX,” En: Op.cit., p 59.

⁵⁸ Al respecto véase: GONZALEZ, Fernán. “Estado e Iglesia desde la Convención de Rionegro hasta el Olimpo Radical 1863-1878, En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, No 15, p 101 y ss.

⁵⁹ Un estudio sobre la repercusión de las ideas intransigentes de Pío IX en Colombia y en Latinoamérica se encuentra en: LYNCH, John. “La Iglesia católica en América Latina, 1830-1930”, En: BETHELL, Lesli, *Historia de América Latina*. Tomo 8. Cambridge University Press/Editorial Crítica, Barcelona, 1991, pp 65-122.

En efecto, actores religiosos como el moderado arzobispo Vicente Arbeláez⁶⁰, acusaban al gobierno radical de interesarse falsamente por la educación de todos los sectores sociales, ya que según este prelado no se podía prohibir que en las escuelas públicas se enseñara la clase de religión a una población mayoritariamente católica, lo cual era como “dejar sin pasto espiritual a los niños que allí acudían”. Sin embargo, a pesar de ser crítico contra la reforma educativa de los radicales, su espíritu pragmático y negociador permitió celebrar acuerdos con el gobierno radical a través de proyectos de decretos conciliares, los cuales, según el historiador Fernán González (1990) daban al arzobispo metropolitano el derecho de arreglar, dirigir, inspeccionar la instrucción pública en todo el país, pero dejando a cada obispo la dirección de la enseñanza religiosa en su propia diócesis. Para ello, debían previamente acordarse los horarios de esta educación entre la junta parroquial, los directores de escuela y maestros. En lo posible, relata González, esta educación debería ser impartida por el párroco u otro sacerdote; en caso contrario, por el maestro o un laico competente.⁶¹ Esta postura conciliadora del arzobispo Arbeláez generaría conflictos al interior de la Iglesia católica colombiana, lo cual se haría evidente durante la celebración del 2do Concilio Provincial Neogranadino realizado en el mes de diciembre de 1873⁶².

A pesar de su actitud conciliadora, Arbeláez continuó fustigando la reforma educativa, ya que según él desde que el “ateísmo oficial” había promulgado la Constitución de Rionegro, sus efectos malsanos se habían empezado a propagar por toda la República, especialmente, en el sistema educativo, el cual, a su entender, por no estar basado en principios cristianos colocaba en riesgo la unidad nacional, razón por lo cual insistía:

“Lo que queremos hacer notar, es que en un país, cualquiera que sea, Dios y la religión dejan de presidir la educación de la juventud, desde ese mismo instante ese país carece del elemento de vida que puede hacer su grandeza y prosperidad. Así lo demuestra la experiencia y así nos lo

⁶⁰ El Arzobispo Arbeláez fue partidario del establecimiento de acuerdos entre la Iglesia y el gobierno radical con el propósito de garantizar la continuidad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, posición que generó el rechazo de un sector importante de jerarcas católicos, al punto de plantearse una división al interior de la institución eclesiástica. Al respecto véase: ORTIZ MESA, Luis Javier, “Mitras, sotanas y fieles en la guerra civil colombiana de 1876-1877”, En: *Memorias del XI Congreso de Historia de Colombia* (CD). Bogotá, UN, 2000; MARIN TAMAYO, John Jairo, “La convocatoria del primer Concilio neogranadino (1868): un esfuerzo de la jerarquía católica para restablecer la disciplina eclesiástica”, En: *Historia Crítica*, No. 36, julio-diciembre, 2008, pp. 174-193, Universidad de los Andes.

⁶¹ Citado por: ARANGO DE RESTREPO, Gloria y ARBOLEDA, Carlos, Op.cit., p 122.

⁶² *Ibíd.*, p 117.

*dijo el mismo Dios por boca del Apóstol: "la ciencia profana sin el apoyo de la divina infla el espíritu y corrompe el corazón..."*⁶³

Actitudes más beligerantes, pero igual de maniqueas, fueron asumidas por preladados como Manuel Canuto Restrepo, obispo de San Juan de Pasto, Estado del Cauca, para quién el Decreto Orgánico de Instrucción Pública representaba las posiciones heréticas y materialistas que se habían ido extendiendo desde la comuna de París hacia las naciones latinoamericanas. Para este obispo ultramontano y fiel seguidor de los principios del *Syllabus*, el congreso no era sino una "montonera de masones y propagadores del ateísmo", quienes se habían confabulado con un gobierno también impío para apoderarse de la mente ingenua de los niños que asistían a las escuelas subvencionadas con el dinero del pueblo, lo cual, según él, había generado el debilitamiento de la Iglesia, así como de la razón, la moral y la justicia, por lo cual luego de "protestar ante Dios y los hombres" contra el mencionado decreto, convocaba al rechazo por parte de los sacerdotes, quienes debían valerse de su aceptación social para lograr que los padres de familia no enviaran a sus hijos a estas escuelas.⁶⁴

Canuto Restrepo, conjuntamente con los obispos Carlos Bermúdez, José Ignacio Montoya, Joaquín Guillermo González y José Romero, preladados de Popayán, Medellín, Antioquía y Santa Marta respectivamente, desarrollaron una agresiva campaña contra la reforma educativa contenida en el DOIP. De esta manera, el primero dio instrucciones a sus fieles de no acatar el decreto en mención, para lo cual les sugirió realizar acciones violentas con el propósito de rebelarse contra la autoridad civil; así mismo, convocó a los sacerdotes de su jurisdicción a participar activamente en política valiéndose para ello no solo del pulpito sino de mecanismos de divulgación modernos como la prensa.⁶⁵

El interés de la Iglesia era difundir en la sociedad colombiana una perspectiva maniquea del gobierno, tal como lo demuestran las pastorales de personajes como Canuto Restrepo, para quién el DOIP hacía parte de una conspiración mundial contra la Iglesia, dirigida por liberales y masones, quienes buscaban destruir el catolicismo. Se pretendía así descalificar al contradictor, lo cual ha sido una práctica recurrente a lo largo de la

⁶³ «Pastoral del Arzobispo de Santa Fe de Bogotá Vicente Arbeláez», Bogotá, 2 de febrero de 1876, Imprenta El Tradicionalista, p. 10.

⁶⁴ Al respecto véase: ARIAS, MEJIA, Margarita. Op.cit., p. 278.

⁶⁵ ORTIZ MESA, Luis Javier, Op.cit..

historia nacional y de la cual se valdrían obispos como el de Pasto, quien en su pastoral del 10 de octubre de 1872, afirmaba

"¿No los conocéis? Tienen al cinto la provisión de veneno y puñal; llevan en una mano el martillo demoledor y en la otra la tea incendiaria y van gritando LIBERTAD, IGUALDAD, FRATERNIDAD. En la frente llevan escrito, como la bestia del Apocalipsis, los nombres de odio y blasfemia y todas sus obras son obras de iniquidad. Esta nueva especie de monstruos no habita sino en las ruinas, a las que llaman progreso... El gobierno se ha declarado constitucionalmente ateo, y no pierde ocasión de herir con leyes de decretos la religión católica, mientras estimula y protege la enseñanza de toda doctrina impía, y el establecimiento de toda secta contraria a la religión nacional. Y entre tanto ¿qué hacéis vosotros? [católicos]. Encerrados en un silencio culpable, y aprobar tácitamente los ataques de ese gobierno a vuestros derechos y creencias, e inclinar servilmente la cabeza, para recibir la coyunda que os impone la más oprobiosa de las tiranías Vosotros sabéis [...] que el gobierno de la nación, expidió un decreto con fecha 1 de noviembre de 1870, llamado de instrucción obligatoria y que debería llamarse de CORRUPCION OBLIGATORIA [...] Pero no hay para qué razonar: el gobierno y los de su escuela son ateos y comunistas, y necesitan escuelas sostenidas con vuestro dinero, para formar en ellas turbas que más tarde sepan manejar con destreza el martillo demoledor y la tea incendiaria. Es necesario que paguéis por vía de contribución, el fruto de vuestro trabajo y el sudor de vuestra frente para corromper a vuestros propósitos y a otros que irán después a visitaros DEMOCRATICAMENTE, incendiando vuestras casas, violando vuestras hijas y talando vuestras propiedades. Es para ese fin que os obligan a entregar a vuestros hijos para que sean pervertidos, y a que paguen los maestros de su corrupción... lo repetimos una y mil veces: no hay en este país cuestión política ni cosa que se le parezca. Esa, es una invención de los enemigos de Dios[...] lo que hay en esta tierra, cubierto con un jergón que llaman política, es el monstruo de la incredulidad y el ateísmo que le hacen la guerra a la propiedad, a la familia, a la moral, a la religión, a la iglesia, a Jesucristo y al mismo Dios su eterno Padre... Por tanto, en nuestro nombre como obispo y pastor de esta Diócesis [de Pasto], y en nombre de nuestro clero y nuestros diocesanos, protestamos ante Dios y los hombres contra el decreto de 1 de noviembre de 1870 [...] dejando en todo a salvo los derechos de nuestra iglesia"⁶⁶

Igual de ultramontano que Canuto Restrepo, el Obispo de Santa Marta José Romero, se destacó por una actitud desafiante contra el orden estatal y por ser un fiel seguidor de

⁶⁶ Citado por: CERÓN SOLARTE, Benhur y RAMOS, Marco Tulio, *Pasto: Espacio, Economía y Cultura*, Pasto, Fondo Mixto de Cultura de Nariño. 1997. Versión electrónica: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/pasto/parte1/cap4-14.htm> , (consultado el 12 de enero de 2009).

los principios contenidos en el *Syllabus*. En efecto, Romero sería uno de los actores principales en el escenario social de la región y alcanzaría protagonismo nacional gracias a su actitud combativa contra las medidas adoptadas por el gobierno radical en materia educativa y de cultos. Ello le permitió ocupar una curul en representación del partido conservador en la Asamblea Legislativa del Estado del Magdalena y en el Congreso Nacional. Se desempeñó como obispo entre 1864 y 1891, tiempo durante el cual alternó su labor pastoral con el ejercicio activo de la política, lo cual le permitió convertirse en uno de los hombres más cercanos de Rafael Núñez, quien junto con Miguel Antonio Caro, serían los máximos líderes de la Regeneración, movimiento político que hizo de la Iglesia un aliado estratégico durante su gobierno, gracias a lo cual ésta recobraría el control sobre la educación pública.

Romero representaba en la región el proyecto de romanización que identificaba a la Iglesia del periodo⁶⁷, la cual tenía en el *Syllabus* los lineamientos que debía seguir en su lucha contra las tendencias liberales, que para el caso colombiano buscaban dar un paso hacia la laicización del Estado y de la sociedad. Para ello debieron enfrentar las arraigadas tradiciones religiosas presentes en una sociedad mayoritariamente rural, donde el peso e influencia de la Iglesia seguía siendo significativo, tal como venía ocurriendo desde el periodo colonial. Como lo afirma Gloria Arango de Restrepo (2005), “*la Iglesia colombiana tenía un enorme peso social, moral y económico, del cual se derivaba su poder político, situación que se había generado en la estrecha relación entre la Iglesia y el Estado español bajo la forma del Patronato Real, el cual convirtió a los reyes españoles en una especie de vicarios papales [...]*”⁶⁸. Influencia de orden social, cultural, político y económico que la Iglesia no estaba dispuesta a ceder fácilmente, sin antes dar la batalla contra quienes el *Syllabus* consideraba como “*pestilenciales doctrinas a las que hay que condenar*”⁶⁹.

Por ello el discurso empleado por parte de los actores del orden eclesial proyectaba una perspectiva maniquea contra los liberales radicales colombianos, señalándolos con una

⁶⁷ Al respecto véase: LUQUE ALCAIDE, Elisa, “La restauración de la vida católica en América Latina en la segunda mitad del siglo XIX”, En: Anuario de Historia de la Iglesia, año/vol. XII Universidad de Navarra, Pamplona, España pp. 71-89.

⁶⁸ ARANGO DE RESTREPO, Gloria y ARBOLEDA, Carlos, Op.cit., p 89.

⁶⁹ SYLLABUS ERRORUM. *Catálogo que comprende los principales errores de nuestra época señalados en las encíclicas y otras cartas apostólicas de nuestro santísimo señor Pío Papa IX*, p 4. Versión Digital: www.statveritas.com.ar, (consultada 23 de Febrero de 2009).

serie de calificativos con los cuales se les quería desautorizar, a la par que se mostraba una imagen idealizada de la Iglesia como portadora absoluta de la verdad y como la encargada de velar por el estado moral y espiritual de la población. Por esta razón, los intentos de secularización y modernización serían vistos por la institución eclesial como amenazas contra el poder que ejercía sobre la sociedad e, incluso, contra su propia existencia. Por consiguiente las reformas que pretendían avanzar hacia la laicización de la educación terminaron por generar reacciones que para el caso colombiano fueron más allá de la retórica discursiva ultramontana. Esto lo prueba el hecho de que se haya llegado a una confrontación armada conocida como la *Guerra de las Escuelas* (1876 - 1877), la cual caló en el imaginario social como una cruzada destinada a recuperar para la población la instrucción religiosa, así como los valores y tradiciones católicas que habían caracterizado a la sociedad colombiana.

Sin embargo, para los liberales radicales esta guerra civil no era otra cosa sino el resultado de la intolerancia de la Iglesia representada por sus obispos, quienes, según una publicación en el Diario de Cundinamarca de 1877:

*“no hicieron otra cosa que conducir a las masas de ignorantes al campo de matanza; con la peor mala fe y con doble mentira, mezclaron a la perfidia una dosis no pequeña de codicia, farsa que está claramente representada en sus pastorales. Los obispos Restrepo, González, Bermúdez. Fueron los principales directores de esta catástrofe vergonzosa para aquellos que solo por ironía llevan el título de ministros y apóstoles de Jesucristo”*⁷⁰

La actitud de los obispos colombianos en este debate era señalada por el liberalismo como perversa y opuesta a todo progreso intelectual, razón por la cual se les calificaba, como a los conservadores, de *ignorantistas* que aún se creían en una sociedad medieval:

“[...] su cruzada político-religiosa lleva el mismo fin y arrastra tras de sí el mismo estandarte de destrucción y odio, productos propios de la más execrable ignorancia. Ellos saben que la causa religiosa que aparentan sostener, solo puede alimentarse con la ignorancia de los pueblos y con la estupidez de los creyentes, y esta es la razón porque no aceptan las ideas de las sociedades modernas. Llaman a la instrucción popular ateísmo, a la libertad de conciencia incredulidad, al libre pensamiento perversidad y, en fin, llaman al Gobierno de impíos aquel

⁷⁰ Citado en: MONTEJO, Isacc, *Nuestro Estado Social bajo el punto de vista Político, Moral y Religioso*. Bogotá, Imprenta Gaitán, 1878, p 50.

que no se pone a su servicio, para los más horrendos abusos del poder”⁷¹

Por otro lado, el discurso de los actores católicos consideraba que se estaba frente a una lucha entre el bien, representado por el catolicismo, y el mal, encarnado por los liberales radicales, tal como se observa en las palabras del obispo Romero

“[...] el mundo nos ofrece en estos momentos un espectáculo que debe levantar nuestros corazones hacia Dios. Por una parte, las teorías racionalistas han invadido el campo de la fe y pretenden sembrar en él cizaña, a fin de que, confundidos los buenos principios con los malos, caminen los hombres por los senderos de la perdición. Por otra, imbuidos los espíritus perversos en ideas abstractas de soberanía demagógica, fuertemente vociferan contra la autoridad divina de la Iglesia, establecida para la salud espiritual de los hombres; por donde el gobierno temporal de la sociedad se ve desprestigiado en gran manera. Los reformadores no se han fijado en una verdad, a saber: que cuando atacan a la Iglesia, representante en primer término de principio social del orden, se inclina el eje sobre el que gira el gobierno humano, como que entre una y otro existe una unión santa, base de la felicidad de los asociados”⁷²

Las denuncias del liberalismo muestran que discursos como los del obispo José Romero se apoyaban de los postulados del *Syllabus*, el cual consideraba que uno de los errores del pensamiento liberal de la época era la preeminencia dada a la racionalidad. Para la Iglesia ello constituía un desconocimiento al papel que jugaban las creencias religiosas para el buen desarrollo de la sociedad.⁷³

Por esta razón, el discurso de los jerarcas eclesiásticos como José Romero, con el cual se identifica totalmente el partido conservador, estuvo dirigido contra el liberalismo, fundamentalmente hacia el sector radical este partido. Lo anterior evidencia la existencia de una marcada tensión bipartidista presente durante los primeros siglos de la vida republicana. De esta manera, los discursos de la Iglesia y del conservatismo intentaban combatir las “acciones perniciosas” de los liberales al frente del Estado, a quienes se les señala como los “causantes de todas las perturbaciones e inestabilidad política” por las que pasaba el país.

⁷¹ *Ibíd.* p 60.

⁷² A.E.S. Tomo 119, s.f.

⁷³ *SYLLABUS ERRORUM*. Catálogo que comprende los principales... *Op.cit.* p 2.

Para combatir el “peligro que representaban las medidas adoptadas por el gobierno radical,” especialmente lo atinente a la reforma educativa, la jerarquía eclesiástica recomendaba a los padres de familia no enviar a sus hijos a la escuela, amenazando con excomulgar a quien se atreviera a desafiar la autoridad de la Iglesia, pues según éstos las escuelas públicas constituían un centro de corrupción y embrutecimiento

“[...] embrutecimiento, si, porque en ellas no se enseña sino a buscar el pasto de los goces más groseros o se preparan los medios a los que buscan por principios la satisfacción de sus pasiones y que ansiosos de lograr su objeto no reparan en minar el edificio por sus cimientos y debilitan el ascendiente de la religión y dan lugar a la relajación moral”⁷⁴

De esta forma, Romero, haciendo eco a la posición adoptada por la Iglesia, la cual a pesar de algunas fisuras a su interior producto de la actitud conciliadora del obispo Arbeláez, hizo pública la prohibición de que los padres enviaran a sus hijos a la escuela. Igual medida tomaron otros dignatarios como Carlos Bermúdez, obispo de Popayán y Manuel Canuto Restrepo, obispo de Pasto, quienes cerraron filas para rechazar lo que ellos consideraban un atentado contra la religión católica. Esta prohibición ordenaba a los padres abstenerse de matricular a sus hijos en las escuelas públicas, así como también se ordenó, tal como ocurrió en el Estado del Cauca, a los sacerdotes no permitir la participación de los alumnos de estas escuelas en los actos de Semana Santa, con el propósito de sancionarlos moralmente ante la sociedad.

La actitud recalcitrante asumida por José Romero y los otros obispos colombianos en contra de las políticas educativas del gobierno federal encontró respuesta en los sectores radicales de la región, quienes, a propósito de los sucesos de la guerra civil de 1976, se dirigían al prelado afirmando

*“Esas charcas de sangre Dr. Romero, esos escándalos y esos desacreditadores motines, no han sido obra de la juventud racionalista. Todo eso y mucho más ha sido obra de la intolerancia católica. Un obispo del Cauca llamado Canuto, otro en Antioquia llamado Montoya, y otros más que no recuerdo, levantan las masas fanáticas y prender la chispa que produjo ese incendio que se llamó revolución de 1876. Al grito de rebelión dado por los **mitrados**, responde a una voz la juventud racionalista, abrazada a la bandera de la república; atrás los enemigos*

⁷⁴ A.E.S. Tomo 109. s.f.

del orden y de la paz y los Chancos, y Garrapata y la Donjuana y Musticua prueba bien que cumplieron su consigna y de cuanto son capaces las ambiciones políticas que se ponen en juego día a día por los encargados única y exclusivamente de los bienes espirituales. Por fortuna el país los conoce bien, y la historia sabrá darles en sus páginas la colocación que merecen los que han causado males a la humanidad”⁷⁵

Respuestas como esta muestran cómo, debido a sus constantes opiniones y críticas punzantes contra la reforma educativa, Romero se convirtió en el contradictor más reconocido al que debieron enfrentarse las acciones del liberalismo radical en los Estados de la región. En efecto, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública colocó en abierta oposición a este obispo contra los radicales. Desde ese instante, este jerarca eclesiástico, en contubernio con los conservadores, inició una “cruzada de descrédito” contra el proyecto educativo radical. Para tal efecto, Romero se valdría de la publicación de pastorales, comunicados, proclamas y notas de prensa para criticar el carácter dado por los liberales a la enseñanza, la cual, según él, estaba fundamentada más en el materialismo y sensualismo que en los principios establecidos por la religión cristiana.⁷⁶

El clero de la región, encabezado por el obispo José Romero, también fustigó a los directores de Instrucción Pública y a los pedagogos alemanes a cargo de las Escuelas Normales, por practicar el materialismo y atentar contra las creencias religiosas del pueblo. En carta dirigida a Karl Meisel, director de la Escuela Normal del Magdalena, le recrimina que no debe dejarse de impartir las clases de religión en dicho plantel, pues para Romero

“bajo cualquier punto de vista que se mire la instrucción moral y religiosa, ella es la base de los dignos procederes del hombre y con su savia eminentemente civilizadora afianza los vínculos sociales, robustece la ley, rodea de prestigio al magisterio y se consigue la paz y el sosiego público”⁷⁷.

⁷⁵ «Reforma en la Enseñanza», En: *El Colaborador de Santa Marta*, Santa Marta, No. 2, 15 de abril de 1880, (negrilla en el texto)

⁷⁶ Al respecto véase: ALARCON, Luis, CONDE, Jorge y SANTOS, Adriana. Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002, p 178.

⁷⁷ A.E.S. Tomo 105. Fol. 39. s.f.

Romero consideraba necesario educar y formar “el corazón los niños a partir de los principios y la fe católica”.⁷⁸ Solo así estos podrían más tarde encargarse de llevar la nación por los senderos del porvenir. Para este prelado, la educación religiosa jugaba un papel determinante en la construcción de “los vínculos sociales”, lo cual indica cómo la Iglesia se consideraba como un garante del orden social a través de su acción formativa y concienciadora (Mayordomo 1995). El pensamiento de Romero se basaba en los principios del *Syllabus*, el cual en su apartado 48, reiteraba que

*“los católicos no pueden aprobar un sistema educativo de la juventud que no tenga conexión con la fe católica ni con el poder de la Iglesia; y cuyo único objeto, y el principal al menos, sea solamente el conocimiento de las cosas naturales y los intereses de la vida social terrena”*⁷⁹

Se trataba entonces de salirle al paso a las ideas del liberalismo, el cual consideraba que con la educación laica, fundamentada en la separación Iglesia-Estado y en la naturaleza distinta de ambas sociedades, se lograría una mayor libertad en la formación de un ciudadano moderno, libre de cualquier coacción de orden religioso (Del Valle, 2000), lo anterior fue considerado por la Iglesia como uno de los errores en los que incurría el liberalismo, hecho también cuestionado a través de la Encíclica *Quanta Cura* promulgada por el papa Pio IX en 1864, la cual advertía:

“Y no contentos con apartar la Religión de la pública sociedad, quieren quitarla aun a las mismas familias particulares; pues enseñando y profesando el funestísimo error del comunismo y socialismo, afirman «que la sociedad doméstica toma solamente del derecho civil toda la razón de su existencia, y por tanto que solamente de la ley civil dimanar y dependen todos los derechos de los padres sobre los hijos, y principalmente el de cuidar de su instrucción y educación. Con cuyas opiniones y maquinaciones impías intentan principalmente estos hombres falacísimos que sea eliminada totalmente de la instrucción y educación de la juventud la saludable doctrina e influjo de la Iglesia católica, para que así queden miserablemente aficionados y depravados con toda clase de errores y vicios los tiernos y flexibles corazones de los jóvenes. Pues todos los que han intentado perturbar la República sagrada o civil, derribar el orden de la sociedad rectamente establecido, y destruir todos los derechos divinos y humanos, han dirigido siempre, como lo indicamos antes, todos sus nefandos proyectos, conatos y esfuerzos a engañar y corromper principalmente a la incauta juventud, y

⁷⁸ *Ibíd.*

⁷⁹ *SYLLABUS ERRORUM*. Op.cit., p 7.

toda su esperanza la han colocado en la perversión y depravación de la misma juventud. Por lo cual jamás cesan de perseguir y calumniar por todos los medios más abominables a uno y otro clero, del cual, como prueban los testimonios más brillantes de la historia, han redundado tan grandes provechos a la república cristiana, civil y literaria; y propalan «que debe ser separado de todo cuidado y oficio de instruir y educar la juventud el mismo clero, como enemigo del verdadero progreso de la ciencia y de la civilización.»⁸⁰

La Iglesia colombiana, independientemente de las características propias del país, era coherente con la posición doctrinal del alto prelado romano. Por tal razón, Romero junto con sus coetáneos colombianos, no estaba dispuestos a perder el control que históricamente habían ejercido sobre la educación. Por ello conminó a los clérigos de la región a luchar por la enseñanza de la “*verdadera doctrina de civilización oponiendo un dique a la enseñanza oficial que dista bastante de la religiosa*”⁸¹

Durante esta coyuntura tan compleja, el tema religioso se convirtió en el epicentro del conflicto político. Romero, al igual que los otros obispos del país, comprendió cuán necesaria era la imprenta y demostró su talento político para utilizarla, tal como lo demuestran la gran cantidad de publicaciones a través de las cuales se pretendía mostrar a la población que la Iglesia estaba empeñada en una cruzada con el objetivo de recuperar el santo derecho de educar a la sociedad. La estrategia consistía en utilizar estas publicaciones para incentivar representaciones maniqueas: En efecto, en ellas se señalaba a los radicales como enemigos de la Iglesia católica, no creyentes y propagandistas del materialismo, para lo cual pretendían valerse de las escuelas. Esta situación, de acuerdo con el obispo Romero, no traería sino la degradación de las costumbres. Discursos impresos que buscaban amedrentar a la población, advirtiéndole sobre los efectos nocivos a los que se exponían si eran proclives al proyecto educativo radical: el destierro, la no celebración de sacramentos como el bautizo, matrimonio, extremaunción y, en el peor de los casos, la excomunión, eran las sanciones con las cuales se amenazaban a los padres que se atrevieran a matricular a sus hijos en las escuelas públicas.

⁸⁰ «Pío IX, Encíclica Quanta cura», En: <http://www.filosofia.org/mfa/far864a.htm>, (Consultado 20 enero de 2009)

⁸¹ Citado en: ALARCON, Luis, CONDE, Jorge y SANTOS, Adriana, Op.cit., p. 178.

Sin embargo, estas amenazas del obispo no repercutieron mucho sobre una población, que además de estar dispersa, históricamente se había mostrado poco afectada al control que sobre ella pretendió ejercer la Iglesia, tal como lo demuestran la preeminencia de amancebamientos o uniones de hecho existentes para la época: *“los matrimonios, que son como la base del edificio social son muy raros en las gentes del pueblo.”*⁸² También no era costumbre confirmar o bautizar a los hijos que lograban sobrevivir en medio de las condiciones adversas en las cuales habitaba la mayoría de la población costeña. Prácticas que eran objeto de quejas constante por parte de los obispos y otras autoridades eclesiásticas y quienes debían acudir a las llamadas visitas pastorales para lograr motivar a los pobladores a practicar los sacramentos, ya que estos vivían: *“sin Dios ni ley, faltos de doctrina y pasto espiritual”*.

A ello se suma el hecho de que los padres por lo general, no estaban acostumbrados a enviar a sus hijos a la escuela: *“padres indolentes que se niegan a mandar a sus hijos a la escuela,”*⁸³ Por tanto, las amenazas del obispo Romero lograron escaso efecto real sobre la sociedad costeña, contrario a lo que si se logró en otras regiones como Antioquia y Cauca, en las cuales la Iglesia ejercía un mayor control sobre la sociedad.⁸⁴

Pero, a pesar del poco impacto social que en la práctica alcanzaron a tener las advertencias del obispo contra la población afectada al proyecto educativo radical, es necesario destacar la existencia en la costa de un discurso opositor a las reformas radicales por parte de la Iglesia, como muestra de rechazo al proceso de secularización agenciado por los liberales, el cual para Romero no traería beneficios para la población, pues según éste:

*“los sistemas de gobierno, por más liberales y filantrópicas que sean sus instituciones, no son lo que pueden mejorar la condición social del hombre... Sin la enseñanza católica no puede haber mandatarios cuya norma y proceder sean las leyes, el porvenir y bien entendido progreso de los ciudadanos”*⁸⁵.

⁸² «Informe anual del Gobernador de la provincia del Carmen», en Diario de Bolívar, Cartagena, 28, 29 y 30 de Julio 1879

⁸³ «Informe del director de la escuela de Tomarrazón, 1878». AHM, caja 2, legajo 3. s.p.

⁸⁴ LONDOÑO, Patricia. *Religión, Cultura y Sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*. Bogotá, FCE, 2002, p 143-189.

⁸⁵ A.H.S. Tomo 90. s.f. Año de 1875.

Años después, cuando ya el proyecto político radical había empezado a debilitarse, el discurso de este obispo sobre la enseñanza religiosa se mantenía incólume

“En las repúblicas modernas el pueblo es el verdadero soberano: él pone a los magistrados para que se rijan y gobiernen la sociedad y él contribuye para todos los gastos del servicio público. De consiguiente, el pueblo tiene derecho a pedir, y ha pedido, y viene pidiendo, y pide para sus hijos la enseñanza católica, la verdadera ilustración, las verdaderas luces del saber humano”⁸⁶.

El discurso de Romero muestra la insistencia de la Iglesia en reclamar su derecho a intervenir sobre los asuntos educativos del país, es decir, reclamaba su soberanía temporal para acceder más allá de los asuntos espirituales de los individuos en la medida en que esta se consideraba, tal como lo plantea el *Syllabus*, con la potestad legítima de ejercer su función tutelar sobre la instrucción que recibían niños y jóvenes en las escuelas públicas.

Este discurso también evidencia que el país para la época, fue recurrentemente escenario de confrontaciones entre dos poderes: por un lado el Estado liberal, dirigido por los radicales que buscaban desarrollar sus proyectos laicizantes en varios campos, entre los cuales se destaca la educación. Por otro lado la Iglesia que, obedeciendo al *Syllabus* papal, no estaba dispuesta a renunciar a sus privilegios y reconocer la autoridad civil sobre el sistema escolar. Por lo contrario los jerarcas colombianos asumieron en su mayoría actitudes intolerantes, tal como lo demuestran los discursos aquí analizados los cuales, de cierta manera, reproducen los postulados del llamado “Índice de Errores del Liberalismo”. Bajo estas circunstancias sería mucho más tortuoso avanzar en el fortalecimiento del Estado nacional, el cual debió soportar no solo el debate sino también la confrontación entre el orden político y el orden religioso. Esta circunstancia que, conjuntamente con otros factores como las guerras civiles entre liberales y conservadores, el conflicto con los poderes regionales, las dificultades fiscales, entre otros, terminó por socavar el proyecto radical de construir tanto una educación como un Estado de carácter laico.

⁸⁶ A.E.S. Tomo 113. Folio 9. Enero de 1880.

En cuanto a los debates y confrontaciones entre estos dos poderes con respecto a la instrucción pública, es necesario tener presente que el caso colombiano no se le puede analizar aisladamente. En efecto, este fue un escenario por el cual transitó en su conjunto América Latina. Tal como lo indica la historiadora Gabriela Ossenbach (1993), desde el siglo XIX, las contiendas en torno a la laicización de la educación han estado estrechamente relacionadas con los procesos de formación de los Estados nacionales. Ciertamente según la autora, una vez culminó el proceso independentista, los líderes de la oligarquía criolla iniciaron la construcción de Estados independientes, lo cual implicaba vincularse a los procesos de modernización y desarrollo impulsados por el modelo capitalista del mundo occidental. Con este telón de fondo, algunos de los noveles Estados asumieron una función educadora como estrategia de cohesión y creación de consensos para salir del desorden y retraso generado durante la justa independentista. Para Ossenbach, la posibilidad de acceder a la modernización dependía de la posibilidad de que el “Estado educador” se convirtiera en una institución fuerte que asumiera en buena forma el reto de construir una idea común de nación entre el conjunto de la población. Para lograrlo, los países latinoamericanos debieron asumir la difícil tarea de desmarcarse de los esquemas mentales que los mantenían anclados al mundo hispano y cristiano, el cual precisamente representaba las fuerzas que se habían opuesto a la modernidad. En tal sentido, reitera la autora de referencia, para la nueva élite se hizo más evidente el obstáculo que representaba la institución eclesiástica, la cual, además de estar fuertemente enraizada en la sociedad decimonónica y de lo cual era necesario liberarse, controlaba en grado sumo el campo educativo. Por consiguiente, la propuesta de una educación laica era considerada como un mecanismo de emancipación que buscaba antes que todo fortalecer el poder político y material del Estado.

En tal sentido, la imposición de una educación laica en Colombia debidamente controlada por el Estado educador, buscaba, al igual que en el conjunto de América Latina, avanzar hacia la secularización de la sociedad, al mismo tiempo que se deseaba consolidar las bases institucionales del Estado-nación. Sin embargo, como hemos observado en este apartado, la oposición desarrollada por la Iglesia y los conservadores, conjuntamente con otros factores de orden cultural, se convirtió en un obstáculo que impediría alcanzar en su totalidad el objetivo propuesto por los liberales

radicales, quienes percibían que una laicización de la educación conduciría hacia una sociedad marcadamente secularizada.

Por otro lado, la oposición del clero y del conservatismo fueron un fuerte impedimento para construir un Estado laico capaz de superar las arraigadas tradiciones religiosas presentes en una sociedad mayoritariamente rural. Es decir, el peso e influencia de la Iglesia seguía siendo significativo, tal como quedó demostrado con la aparición del proyecto político de la Regeneración, el cual a fines del siglo XIX impondría una nueva Constitución de carácter centralista: La misma que sería proclamada “*En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad*” y en su artículo 53 establecía que la “*Iglesia Católica podrá libremente en Colombia administrar sus asuntos interiores y ejercer actos de autoridad espiritual y de jurisdicción eclesiástica, sin necesidad de autorización del Poder civil [...]*” Situación que quedaría corroborada con la firma del Concordato entre el Estado colombiano y el Vaticano en 1887⁸⁷.

Con la llegada al poder de la regeneración se inició un largo período de gobiernos conservadores y se afianzaría en Colombia la existencia de un Estado en el cual el catolicismo ejercía una marcada influencia. Situación que puede entenderse por el hecho de que algunos actores de la Regeneración “fueron conscientes de que la Institución eclesiástica y la religión católica constituían elementos ideológicos fundamentales que no podían desestimar, máxime cuando se buscaba justificar el orden social existente por medio de las explicaciones respaldadas por leyes naturales y divinas, que la Iglesia argumentaba en defensa de sus privilegios y los de sus pares.”⁸⁸

No obstante los múltiples inconvenientes que afrontó el proyecto de laicización, los radicales siguieron adelante con la reforma educativa, tal como lo muestran las acciones implementadas para que niños y jóvenes asistieran a la escuela y para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la educación primaria establecida en el DOIP. Esto generó, al igual que el tema de la educación laica, una controversia entre sus defensores y detractores, tal como se muestra a continuación.

⁸⁷ ALARCON MENESES, Luis, “Católicos y Patriotas: Representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los primeros dos siglos de vida republicana”, En: *Historia Caribe*, No. 15, Barranquilla, 2009, p 86.

⁸⁸ CORTÉS GUERRERO, José David, “*Regeneración, Intransigencia y Régimen de Cristiandad.*” En: *Historia Crítica* No. 15, 1997, pág. 2.

2.2. La instrucción elemental obligatoria será el camino del verdadero progreso

En 1872, el editorial de la *Escuela Normal*, periódico publicado por la Dirección de Instrucción Pública, se ocupaba de defender la condición de obligatoriedad de la instrucción pública primaria, declarada dos años antes a través del artículo 87 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública.

*“He aquí una medida que se ha creído hasta hoy imposible en la práctica y demasiado rigurosa en teoría. Sin embargo, no solo hombre sobrado competente y suficiente autorizado, sino países enteros, y entre ellos los que encabezan la civilización actual, se han decidido por la afirmativa, y la han puesto en planta. Sí, la instrucción elemental debe ser obligatoria, y este debe considerarse como uno de los pasos más grandes y de mayor trascendencia que hayan de darse en el camino del verdadero progreso. Inútil parece examinar las ventajas que semejante medida puede producir más tarde, ventajas que saltan a los ojos de cualquiera que estudie la cuestión desprevenidamente. Conviene sí analizar los inconvenientes en que pudiera fundarse la terca oposición que todavía en algunas partes se le hace, y que no son otras cosas que conceptos erróneos provenientes ora de la mala fe, ora de la ignorancia.”*⁸⁹

Esta justificación era la respuesta a la serie de críticas que desde la Iglesia y el partido conservador se proferían contra el carácter de obligatoriedad dado por los liberales radicales a la educación en el país, quienes consideraban que esta era la mejor manera de superar el endémico problema de inasistencia escolar que tanto aquejaba a las escuelas en todos los Estados de la República federal.

Efectivamente, los gobiernos radicales enfrentaron no solo la oposición de la Iglesia y de los conservadores con respecto al tema de la educación laica, sino que debieron defender uno de los principios fundamentales de la reforma educativa impulsada por ellos, como era el caso de la educación obligatoria:

*“Los padres, guardadores, y en general todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas del distrito, o hacer que de otra manera se le de suficiente instrucción. Esta obligación se extiende a todos los niños desde la edad de 7 años hasta los 15 años cumplidos.”*⁹⁰

⁸⁹ *La Escuela Normal*. Periódico oficial de instrucción pública, Bogotá, Marzo 2 de 1872. No. 61, p. 65.

⁹⁰ «Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria». Bogotá, Imprenta Nacional, 1870, p 23.

Con esta medida se buscaba garantizar la ampliación de la cobertura escolar, la cual era muy escasa en los Estados de la región Caribe. Se espera solucionar este problema con la implantación de este tipo de normatividad no bien vista por la Iglesia. Para ella, esta constituía una coacción contra los padres de familia, quienes se veían, según los prelados, *“presionados para llevar a sus hijos a escuelas liberales e impías para que les enseñen principios contrarios a la moral católica.”*⁹¹

Para los radicales la obligatoriedad de la escuela suponía una buena forma de garantizar no solo la asistencia de los alumnos sino lograr el desarrollo de la sociedad a través de la educación de sus niños y jóvenes. Según éstos, era sobre todo una responsabilidad que los padres compartían con el Estado, razón por la cual, si los primeros no la cumplían, le concernía al Estado tomar las medidas pertinentes para garantizar que los niños se adecuaran, lo cual *“los sacaría de la ignorancia al punto de convertirlos en hombres civilizados y ciudadanos virtuosos.”*⁹²

Según el gobierno radical, la educación obligatoria se justificaba en la medida en que muchos padres de familia no se preocupaban por brindarle a sus hijos la formación requerida, ante lo cual como Estado cumplían con el deber de intervenir con medidas coercitivas a nombre de la sociedad para garantizar que el niño concurriera a la escuela.

*“El padre de familia que no presente a su niño para ser inscrito en la matrícula de la escuela pagará una multa de 5 pesos sin perjuicio de que el niño posteriormente concurra a la escuela.”*⁹³

Los radicales consideraban que, el padre de familia que no brindaba a sus hijos una enseñanza elemental incumplía el deber natural de garantizarle el “alimento espiritual”, sin la cual estos no podrían alcanzar su desarrollo mental y moral.

La actitud de los padres era considerada por los radicales como causante de males sociales, *“porque introducen miembros ignorantes, predisuestos al error, a la*

⁹¹ «Carta del Obispo José Romero dirigida al Secretario de Instrucción pública del Estado del magdalena», folio s.n, Marzo de 1871. A.E.S. Tomo 113.

⁹² «La Instrucción Pública», A.H.M., Caja 5, Hojas impresas, Julio 20 de 1873.

⁹³ «Decreto del 30 de agosto de 1868 del Distrito de Valledupar. A.H.M, Caja 6, de 1868.

inmoralidad y hasta al crimen.”⁹⁴ Por esta razón los acusaban de promover el desorden social, de los peligros y los gastos en que incurría el Estado por esta situación. .

Para justificar la obligatoriedad de la educación los radicales acudieron al Derecho Natural divulgado, entre otros, por el ecléctico jurista y filósofo alemán Samuel Pufendorf (1632-1694)⁹⁵, cuyas ideas, traducidas y reproducidas en la prensa oficial, consideraban que *“los niños tienen el derecho de exigir de su padre el alimento, entendiéndolo por alimento no solamente todo lo necesario para la conservación de la vida, sino también todo lo indispensable para formar los hijos para la sociedad y para la vida civil”*,⁹⁶ principios incorporados a los Códigos Civiles y Penales del periodo federal. Ello también ocurrió con en el Estado Soberano de Bolívar, cuya legislación al referirse a la responsabilidad de los padres para con los hijos establecía:

*“Art. 219. El padre, o la madre, que ejerce la patria potestad, tiene el deber de alimentar al hijo, de educarlo, y de representar sus derechos judicialmente, sea demandado o respondiendo”*⁹⁷

De la misma manera el Código Penal del Estado del Magdalena sobre el particular determinaba:

*“Los padres, abuelos o guardadores que descuiden la educación de un hijo, nieto o pupilo, hasta el punto de que este vague por las calles o los campos cometiendo raterías o haciendo otros daños, pagarán multa de cinco a cincuenta pesos por la primera vez, y si no pusieren remedio, sufrirán un arresto de uno a seis meses; sin perjuicio de la pena en que pueda incurrir el hijo, nieto o pupilo, según las circunstancias”*⁹⁸

Con estas disposiciones se buscaba, por lo menos formalmente, establecer las responsabilidades de los padres para con sus hijos, entre las cuales la educación ocuparía un importante lugar, lo que años más tarde se ratificaría al darle a ésta la categoría de obligatoria. De esta manera para los legisladores radicales la crianza de los

⁹⁴ Enseñanza Obligatoria». En: *La Escuela Normal, Periódico Oficial de Instrucción Pública*, Bogotá, 26 de julio de 1873, No. 134, pp 235-238. Tomado de Emile De Laveleye, *La Revue des Deux Mondes*, Paris, 1872.

⁹⁵ Al respecto véase: PUFENDORF, Samuel. *De la obligación del hombre y del ciudadano*, trd, ORTIZ DE, Lelia, Córdoba, Universidad de Córdoba, 1980. / CARPINTERO, Francisco. *La Ley Natural. Historia de concepto controvertido*, Madrid, Encuentro, 2008.

⁹⁶ Enseñanza Obligatoria. Op.cit..

⁹⁷ «Código Civil del Estado Soberano de Bolívar». Cartagena, Imprenta de Ruiz e Hijo, 1862, p 23.

⁹⁸ «Código Penal del Estado Soberano del Magdalena», Santa Marta, Imprenta el Ferrocarril de Santa Marta, 1874, p 74.

hijos debía ir más allá de la manutención para ocuparse también de instruirlos, compromiso en el que supuestamente debían cumplir ambos padres de manera solidaria: *“los padres deben a sus hijos la alimentación del cuerpo y del alma”*⁹⁹

Sin embargo, en la familia costeña decimonónica esta responsabilidad, en el mejor de los casos, era asumida solo por la madre, quien, siempre y cuando fuera alfabeto, ocupaba el papel de maestra de primeras letras. No obstante, dado que por lo general los padres de los sectores populares no sabían leer ni escribir estaban impedidos para asumir la alfabetización a sus hijos. Situación a la cual se sumaba la práctica de no enviarlos a la escuela, lo cual justificaban alegando que los niños eran la mano de obra para el sustento de la familia, por las distancias de la escuela, por estar sumidos en la pobreza o por padecer de enfermedades.

Este problema, común en la mayoría de los Estados de la Unión, fue duramente criticado por algunos miembros del radicalismo, quienes consideraban que la libertad del padre o de los tutores y el consabido derecho que estos tenían sobre sus hijos o pupilos, no podían convertirse en abuso de ese derecho. Por lo tanto, insistían en que nada los podía eximir de cumplir con los deberes que la naturaleza les imponía y entre los cuales estaba *“el derecho sagrado a una educación conforme con su destino”*¹⁰⁰. Derecho por el cual en primera instancia debían velar los padres o tutores. Pero, si por alguna circunstancia no cumplían, le correspondía al Estado ejercer la tutela superior sobre los individuos y brindar las condiciones necesarias para garantizarle la educación al niño, aunque ello supusiera acciones de orden legal, con cierto carácter coercitivo, como las dispuestas por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública con respecto a la educación obligatoria.

Medidas que según Francisco Agudelo, Gobernador de la Provincia de Barranquilla, no sería necesarias

“si los padres de familia no fueran tan abandonados, y obligaran a sus hijos a concurrir a la escuela, en vez de dejarlos vagar por las calles sin

⁹⁹ «Enseñanza Obligatoria». Op.cit.

¹⁰⁰ *Ibíd.*

ocupación, adquiriendo desde temprano hábitos de holgazanería que más tarde redundaran en perjuicio suyo y de la sociedad entera.”¹⁰¹

En consecuencia, los liberales radicales justificaban que el Estado exigiera y obligara a los padres a enviar a sus hijos a la escuela para garantizarles su futuro bienestar. Pero ante el hecho de que los niños no podían protegerse contra la negligencia, la apatía, la incapacidad o la explotación de sus padres, insistían, apoyándose en Pufendorf, que la sociedad debía proteger y defender el derecho de los niños a la educación.

“Porque no se trata en tal caso únicamente del interés de los niños. Es el interés de la sociedad el que exige que no se abra la fuente de los vicios, la miseria y los crímenes. Esa es la ignorancia. Si bajo pretexto de respetar la autoridad paterna, se tolera esta especie de homicidio moral, que consiste en privar a las almas de los niños de las luces de que tienen necesidad para desarrollarse, no hay que extrañar que se aumenten el número de los pobres y el de los criminales. Así es que, en tanto como el Estado representa el interés de todos, en tanto así tiene el derecho de intervenir para impedir o prevenir hechos que amenazan el orden y la seguridad pública. Esa intervención se resume en estas palabras: impedir el abuso de la autoridad paterna, y proteger los derechos de los menores al mismo tiempo que el interés social.”¹⁰²

Por su parte, la reacción de la Iglesia y del partido conservador buscaba deslegitimar la autoridad del Estado sobre los niños. Para ello insistían en que los derechos de carácter espiritual y moral de los infantes no podían estar bajo la tutela de un Estado “impío y liberal”. Para estos actores del escenario educativo, a los padres no se les podía obligar a enviar a sus hijos a escuelas donde no se les impartían clases de religión católica. Según estos, era a los padres y a la Iglesia a quienes les incumbía el derecho natural de la educación de los niños. Ello implicaba que, en primera instancia, existía la potestad de padres e Iglesia para escoger el tipo de educación que debían recibir los jóvenes y que debía estar acorde con la educación religiosa y moral recibida por sus progenitores. En tal sentido, prelados como José Romero, del cual hacían eco algunos conservadores de la región, se oponían a la obligatoriedad y a la libertad de enseñanza. Este prelado consideraba que la educación de los niños era un derecho natural tanto de padres como de la misma Iglesia y que, en consecuencia, esta última debía indicar al Estado el carácter y el tipo de educación que debían recibir los alumnos, la cual necesariamente

¹⁰¹ «Informe del Gobernador de Barranquilla al Secretario General del Estado de Bolívar», Cartagena, Tipografía de Ruiz e Hijo, 1869, p16.

¹⁰² «Enseñanza Obligatoria». Op.cit.

tenía que estar basada en un currículo orientado a formar “ciudadanos católicos defensores de la moral cristiana.”¹⁰³

La reacción ante el DOIP no se hizo “esperar ya que no todas las fuerzas sociales estaban de acuerdo con la universalización de la educación, por ello grupos enteros de la Iglesia, del partido conservador y de los sectores más tradicionales de la sociedad colombiana se enfrentaron desde un comienzo con la pretensión de implantar una escuela obligatoria con pronunciados énfasis laicos.”¹⁰⁴

En efecto, los radicales insistían en que tanto el carácter laico como obligatorio de la educación pública propuesta en la reforma, no pretendía desconocer la existencia e importancia de la religión católica en la sociedad colombiana. Sin embargo, defendían el papel rector que debía desempeñar el Estado para velar por el derecho de los niños a la educación. Derecho que no podía estar supeditado a la concepción de la Iglesia con respecto a la libertad de enseñanza y que los jerarcas consideraban violada por la educación obligatoria

“Los adversarios de la instrucción obligatoria hacen valer dos objeciones. Pretenden ellos que, al proclamarla, se vulneraría primero la libertad de la enseñanza. La libertad individual! ¿Qué quiere decirse con eso? ¿Cuál es la libertad violada? ¿La del niño?”¹⁰⁵

Para los radicales, las objeciones de los opositores a la educación obligatoria carecían de sentido,

“[...] pues cada día se ven padres que fuerzan sus hijos a ir a la escuela y maestros que los obligan a estudiar sus lecciones. ¿Habría, pues, que reclamar también contra estas violencias, y se reclamaría para el niño el derecho inviolables de permanecer ignorante? ¿O es, por el contrario, la fuerza hecha al padre la que se combate? En este caso, hay que combatir también la fuerza hecha al criminal; y hay que defender para él el principio de la libertad individual que se diga también desconocido y violado. ¿Pero qué? Castiga la ley severamente al que hambrea el cuerpo de sus hijos, pero el padre culpable que priva al alma de los suyos de todo alimento espiritual no podría ni siquiera ser obligado a llenar esa obligación sagrada! ¿Deberá la sociedad permitir

¹⁰³ *Ibíd.*

¹⁰⁴ CATAÑO, Gonzalo, “Los radicales y la educación,” En: *Revista Credencial Historia*, Junio de 1995, En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual>, (Consultado 24 de enero de 2009)

¹⁰⁵ «Enseñanza Obligatoria». *Op.cit.*

a hombres ciegos que perpetúen en el seno de ellas las tinieblas, el crimen, el pauperismo, todos los males, en una palabra, privando a una parte de las nuevas generaciones de los beneficios de la instrucción? El Estado puede, consultado la seguridad, imponer al joven la dura obligación de dejar su hogar, su familia y su trabajo, lo de perder o consumir en cuarteles o campamentos algunos de sus más bellos años; hasta la de derramar su sangre y obedecer la voluntad ajena. Puede apoderarse del hombre, retenerlo en sus milicias, enseñarle el manejo de las armas y castigarle severamente si se sustrae a esta enseñanza forzada. Todo eso lo puede el Estado. Pero se pretende ciudadano útil a sí mismo y a los demás. El Estado puede imponer la contribución de sangre; pero no ha de tener el derecho de decretar la bienhechora conscripción de las luces y de la civilización! Imponer el cuartel es legitimo, pero imponer la escuela seria inicuo!”¹⁰⁶

Según los radicales, la libertad de enseñanza no significaba libertad de ignorancia. Consideraban que el hecho de que los padres tuviesen la patria potestad sobre sus hijos no les daba licencia para hacerlos perecer de hambre. Para ellos, la oposición contra la reforma evidenciaba el manto de ignorancia con el cual la Iglesia católica pretendía cubrir a la sociedad, al mismo tiempo que delataba el miedo de ésta a la libertad y al progreso a que conduciría la educación. Por tal razón, consideraban que *“la enseñanza obligatoria no la hace necesaria la ignorancia de los niños sino la ignorancia de los padres.”*¹⁰⁷

Al mismo tiempo los radicales, siguiendo a Pufendorf, consideraban que los padres que se rehusaban a brindar instrucción a sus hijos, además de negar los principios fundamentales del derecho natural, desafiaban al Estado, por lo cual se debía decretar en su contra acciones legales de orden coercitivo. En tal sentido, se defendía la potestad del Estado de instar a los padres para que cumpliesen con los deberes del derecho natural a favor de sus hijos. Se estaba pues frente a un Estado educador

“[...] obligado en la medida de lo posible, a hacer respetar la justicia y a proteger a los que no pueden protegerse a sí mismos. Este principio es tan generalmente admitido que cada vez que se trata del interés de los menores, la sociedad interviene por medio de sus representantes judiciales, y no permite, por ejemplo, al padre dilapidar la fortuna de sus hijos. Cuando se trata pues de sus intereses pecuniarios nadie

¹⁰⁶ *Ibíd.*

¹⁰⁷ «Informe del Director de la Instrucción pública en el Estado del Magdalena, al Director general del Ramo. Estados Unidos de Colombia», Estado soberano del Magdalena, Dirección de la Instrucción pública – Santa Marta, 12 de febrero de 1873. Bogotá, *Escuela Normal* 29 de marzo de 1873, p 93.

rechaza la intervención; pero si se trata del interés moral o espiritual de los niños, se grita que es una arbitrariedad. ¿Porqué tal contradicción? Porque hasta el presente los hombres han considerado en más la conservación de sus bienes que el desarrollo de sus facultades intelectuales. Y sin embargo, tan grande como es la superioridad del espíritu sobre el cuerpo, así de legítima y de necesaria es la intervención del Estado en cuanto se aplique a defender los intereses morales de los menores y la garantía de sus intereses materiales.”¹⁰⁸

Este discurso, con el cual se buscaba dar legitimidad a la configuración legal del sistema educativo impuesto por el régimen federal, muestra cómo en la Colombia decimonónica las élites gobernantes, en su continua búsqueda de modelos teóricos de orden legal para aplicarlos a la realidad socio-política deseosa de cambios, conciliaron la teoría de la utilidad de Bentham con el iusnaturalismo moderno¹⁰⁹, tal como lo muestra la legislación promulgada durante el periodo federal, en especial la de orden educativo, en la cual se acudía indistintamente a estas ideas, tal como lo demuestra el decreto sobre reforma educativa de 1870, en especial en el artículo que le daría a la educación primaria un carácter obligatorio. Para justificar la educación obligatoria se acudieron a principios emanados del derecho natural; por consiguiente, se insistía en la responsabilidad del Estado para velar por la concurrencia de los niños a la escuela.

“El Estado reconoce como necesidad apremiante la instrucción primaria de sus hijos, pues que en tal virtud hace obligatoria la concurrencia a las escuelas, nada tan natural como que él las establezca para evitar que muchos queden sin instrucción”¹¹⁰

La posición de los radicales resultaba pragmática, ya que si bien es cierto que en teoría defendían las libertades absolutas, tal como quedó plasmado en la Constitución de 1863, y la poca intervención de Estado en los asuntos particulares, consideraban que la educación no se podía dejar a expensas de la voluntad de los padres de enviar o no a sus hijos a la escuela. Por tanto, a partir de algunos principios del derecho natural,

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ HERRERA ARROYAVE, Diana, “Sobre la querella benthamista en la configuración del estado colombiano”, En: <http://proyectobentham.blogspot.com/2008/12/diana-paola-herrera-arroyave.html> (Consultado 12 de enero de 2009).

¹¹⁰ «Informe del Director de la Instrucción pública en el Estado del Magdalena, al Director general del Ramo. Estados Unidos de Colombia – Estado soberano del Magdalena» – Número 1.º - Dirección de la Instrucción pública – Santamaría, 12 de febrero de 1873. *Escuela Normal* 29 de marzo de 1873, p 94.

defendieron el establecimiento de la educación obligatoria como la única forma de garantizar la asistencia de los niños a la escuela primaria.

En efecto, a pesar de que los liberales radicales en principio fueron partidarios de las libertades absolutas (como lo demuestran las medidas adoptadas por estos en la década de 1850 a través de las cuales se abolió el requisito de título universitario para el ejercicio profesional), en el desarrollo del ejercicio gubernativo, y ante la realidad de la sociedad colombiana, debieron asumir comportamientos más ecléticos para lograr la legitimidad del cuestionado régimen federal¹¹¹. Una muestra de ello fueron las decisiones de orden legal que debieron adoptar en los asuntos educativos y que a pesar de que en primera instancia se consideraron propios de la libertad de enseñanza, debieron entrar a ser regulados y llevados a la categoría de obligatoriedad para influir sobre una sociedad en la que cual la educación generaba poco interés en algunos sectores de la población.

En la práctica, los liberales colombianos, al igual que sus coetáneos latinoamericanos, pretendían limitar la autoridad de distintos actores políticos como la Iglesia y las tendencias despóticas conservadoras. Para ello acudieron al establecimiento de barreras jurídicas contra estos sectores tradicionales. Para lograrlo se apoyaron en dos variantes de la filosofía política de la Ilustración, los derechos naturales del hombre y el utilitarismo, variantes que teóricamente eran opuestas, pero que tenían en común la importancia concedida al individuo autónomo (Hale, 1995).

En este escenario, a los radicales colombianos les correspondió gobernar en medio de una escasa estabilidad institucional. Se valdrían entonces de una mezcla de liberalismo, utilitarismo, positivismo, derecho natural y moral republicana. Lo anterior se hizo evidente en la configuración legal dada al Estado durante el periodo federal. Un ejemplo de ello sería la Reforma Educativa de 1870, en cuyo entramado legal coexisten diversas ideas. Efectivamente, en ella subyacía un matiz utilitarista de la educación, en

¹¹¹ Al respecto véase: QUINTANA PORRAS, Laura. "Ezequiel Rojas y la moral utilitarista" y GONZALEZ PUCCETT, Iván. "Salvador Camacho Roldán: entre la normatividad y el espíritu práctico". En: SIERRA MEJIA, Rubén, *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006, pp 11-37 / 39-64. JARAMILLO URIBE, Jaime, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá, Temis, 1964, pp149-171. GONZALEZ, Jorge Enrique. *Legitimidad y Cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia 1863-1886*. Bogotá; CES, 2005, pp 169-187.

la medida que se le consideraba la solución a todos los males del país: “*Es menester, pues, sacar al pueblo de esa abyecta postración moral en que yace, haciendo sentir el poder de la educación*”¹¹². Al mismo tiempo que se le consideraba vital para el proceso de modernización de la sociedad colombiana, pero sobre todo para alcanzar la consolidación del proyecto radical: “*la instrucción como primera necesidad de un pueblo, como panacea que extinga los estragos de la lepra del pauperismo y los furores del ergotismo, con ella Colombia se convertirá en una República verdadera*”¹¹³. Así mismo, en el decreto a la educación se le da categoría de derecho legítimo, es decir natural, al que tenía libre acceso la población infantil, “*cuyos padres estaban en la obligación de hacerlos concurrir a la escuela so pena de convertirse en objeto de sanciones*”¹¹⁴ por parte de un Estado que pretendía dar muestra de legitimidad y soberanía.

En este proceso, la invocación al derecho natural con respecto a la educación de los niños se convertiría en un soporte del discurso radical con el cual se le daba respuesta a la oposición ejercida por la Iglesia, al mismo tiempo que utilizaría para fundamentar la separación del poder eclesiástico y la construcción de un Estado laico responsable del proceso de formación de la ciudadanía en el país. Se intentaba entonces que, con la educación obligatoria, no solo los padres se sintieran con el deber de enviar a sus hijos a la escuela sino también continuar configurando las bases legales, por lo menos formalmente, para la separación entre el gobierno papal, el gobierno de la casa y el gobierno de la sociedad, cada uno de ellos con sus respectivas funciones: religión, procreación y formación de ciudadanos. En este sentido, el uso del derecho natural, o por lo menos su exhortación discursiva en la cuestión educativa, supondría avanzar en el proceso de secularización del Estado.¹¹⁵ Sin embargo, en Colombia resultaría mucho más lento que en el resto de países latinoamericanos.

Efectivamente, los esfuerzos de los radicales colombianos por dotar a la educación pública de una configuración legal capaz de lograr su consolidación como sistema, se vieron afectados por la oposición de la Iglesia, los conservadores y también por la

¹¹² «¿Qué será de Colombia dentro de un siglo?», *El Adelanto de Santa Marta*, Santa Marta, 10 de Noviembre de 1874, No 3, p 11

¹¹³ *Ibíd.*

¹¹⁴ *Ibíd.*

¹¹⁵ Al respecto véase: CHIARAMONTE, José Carlos. *Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires, Suramérica, 2004, pp 135-179.

realidad de una sociedad marcadamente tradicional que le otorgaba muy poco valor a la enseñanza impartida en las escuelas, las cuales en algunas ocasiones terminaban siendo señaladas por los padres como las responsables de que sus hijos ya no quisieran realizar labores en favor del sustento familiar:

“[...] con muy raras excepciones los padres no concurren a verificar la inscripción de sus hijos en la escuela del distrito, alegando para ello que no pueden echar a perder las únicas manos que les ayudan a cultivar la parcela con la que escasamente logran alimentar a su familia”¹¹⁶

A pesar de esta realidad, la configuración de orden legal que se llevó a cabo en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX por parte de los liberales radicales, y la cual tuvo en la costa particulares desarrollos, pretendieron dotar al país de un sistema educativo moderno propio de un Estado laico. No obstante, los gobiernos radicales se toparían con la fuerte oposición de la Iglesia y de la mayoría del partido conservador, quienes se convirtieron en críticos activos de las reformas, al punto de retar la legitimidad y la competencia del Estado en los asuntos educativos. Esto lo prueba los pronunciamientos aquí documentados y ante los cuales los liberales debieron manifestarse y actuar para defender las bondades de un proyecto que a pesar de transcurrir entre debates y confrontaciones logró impactar en la institucionalización de un sistema educativo que hallaría en la escuela y en el manual escolar sus principales aliados para difundir el imaginario en torno a la ciudadanía y la nación.

¹¹⁶ «Informe del Alcalde de Rio de Oro al Director de Instrucción Pública del Estado del Magdalena», A.H.M. Caja 11, legajo 2, 1874.

CUARTA PARTE

MANUALES ESCOLARES Y FORMACIÓN CIUDADANA

CAPITULO VIII

EL MANUAL ESCOLAR DURANTE EL REGIMEN FEDERAL

El 10 de julio de 1869, con motivo de los preparativos para la conmemoración de la fiesta de independencia nacional, Francisco Agudelo, gobernador de la Provincia de Barranquilla, en informe dirigido al Secretario General del Estado de Bolívar, manifestaba su preocupación por el hecho de que en las escuelas visitadas los maestros no enseñaban a sus alumnos la historia de la gesta independentista, lo cual, según él, afectaba a su formación como futuros ciudadanos de la República:

“He notado que en las escuelas no se habla de la Patria a los niños, de sus deberes sociales, ni se hace conocer la vida de nuestros grandes hombres, a pesar de que todo se halla en relación con el género de vida a que más tarde están destinados la mayor parte de los educandos.”¹

De esta manera, Agudelo daba cuenta de una práctica educativa de algunos maestros, quienes mostraban muy poco interés por temas como los anotados por este funcionario estatal, para quien la historia nacional resultaban de gran importancia para el proceso de formación ciudadana que se llevaba a cabo desde la escuela, la cual, según él, no cumplía a cabalidad la labor encomendada por una sociedad urgida de individuos capaces de asumir sus obligaciones sociales.

El mismo gobernador Agudelo consideraba que los maestros tampoco se preocupaban de disciplinar a sus alumnos y de hacerlos comprender la importancia de las normas sociales:

“La instrucción disciplinaria tampoco es la más conforme con lo que demanda el actual estado de nuestra sociedad, aunque la urbanidad es también ramo de enseñanza, ella apenas se reduce a un mero aprendizaje de memoria de sentencias y reglas. Poco se cuida de llevar a la práctica, a juzgar por la manera como se presentan y conducen los niños en público y por los resabios de que adolecen.”²

¹ «Informe del Gobernador de Barranquilla al Secretario General del Estado de Bolívar», Archivo del Concejo de Barranquilla (A.C.B.), Tomo 78, 1869. p 12 y 13.

² *Ibíd.*

Para este burócrata barranquillero, la solución estaba en que los maestros abandonaran sus clases orales, así como la costumbre de hacer repetir una y otra vez a los niños el listado de reglas hasta memorizarlas. Según él, era más importante hacerles comprender la importancia de respetar los cánones sociales y valorar tanto maestros como alumnos el sacrificio de los próceres para legarles la libertad y los derechos ciudadanos. Para ello era necesario incorporar a la clase textos de enseñanza que permitieran al alumno un mejor conocimiento de la historia patria y de la urbanidad.

“El poco o ningún conocimiento práctico que se tiene por parte de los niños que asisten a la escuela y el charlatanismo de los maestros, acostumbrados a hablar de todo sin entender nada, solo se puede terminar sembrando en unos como en otros el amor por la lectura, para ello es preciso dotar a las escuelas de libros, tan necesarios para que la instrucción pública pueda ser la llamada a consolidar nuestras instituciones y mejorar la condición social de nuestros pueblos.”³

Estas consideraciones permiten apreciar tres tramas de la realidad escolar de la región: En algunas escuelas, incluso de capitales de provincia, no se prestaba atención a la enseñanza de la historia nacional y a la instrucción cívica. Los manuales escolares eran escasos. Sin embargo, a pesar de dicha escasez, un sector de la élite costeña consideraba al libro como un elemento de gran valor para el proceso educativo que se llevaba a cabo en los espacios escolares de la región. Ciertamente, los libros o manuales escolares, a pesar de las dificultades para su adquisición y posterior utilización por parte de alumnos, constituyeron un referente ideal dentro del discurso sobre la instrucción pública, presente tanto en la costa Caribe como en el resto del país.

En efecto, durante el periodo radical el texto escolar fue considerado como un instrumento significativo para alcanzar la anhelada divulgación de las luces, sin la cual, según algunos actores políticos de la época *“no se podría esperar ni pensar que se hiciera realidad el sistema representativo, menos republicano y todavía menos federal”⁴*. En tal sentido se pensaba que quien deseara alcanzar en ese entonces la soberanía y la ciudadanía, requería de las mejores y más puras costumbres, así como de virtudes heroicas propias del hombre republicano, las cuales les eran reveladas luego de adentrarse en el mundo de los libros.

³ *Ibíd.*

⁴ *Ibíd.*

Manuales escolares y educación representaban en aquel tiempo el camino ideal para alcanzar la ilustración, pilar fundamental con la cual se procuró colocar las bases que sustentaran el proyecto político del liberalismo radical. Este le otorgó a este binomio un rol esencial en el proceso de modelación de la mente y la conciencia de niños y jóvenes⁵. Ellos debían aprender a través de éstos los nuevos códigos morales, así como los valores propios del nuevo régimen republicano, necesitado entonces de ciudadanos dispuestos a defender los logros obtenidos por un proceso de modernización al cual se le buscaba dar continuidad para poder superar la tradición y el atraso que caracterizaba el país.

Por su importancia para la causa educacionista, que debía conducir a la ilustración y civilidad de la sociedad, los manuales escolares constituyen, al lado de la prensa, una fuente de primer orden a la hora de identificar las representaciones que sobre la nación y la ciudadanía estuvieron presentes en el discurso político del período federal. Con este también se buscó fomentar las virtudes cívicas y patrióticas en los futuros ciudadanos que se formaban en la escuela, para lo cual consolidaron los nuevos imaginarios republicanos. Función que estaba en correspondencia con el papel que se le ha asignado históricamente a la escuela, pues esta, además de ofrecer instrucción y conocimientos, ha sido la encargada de transmitir patrones de orden ético morales, al igual que los principios que habían de forjar el perfil del hombre convertido en ciudadano, proceso al cual contribuyó ostensiblemente el manual o texto escolar encargado de socializar los contenidos ideológicos, las identidades y la inclusión de los individuos a la nación y a la ciudadanía⁶.

De estos artefactos culturales, tal como ha denominado Chratier (1996) a los libros, nos ocuparemos en este capítulo, el cual intenta adentrarse en el mundo del libro en la región durante el periodo federal. Para ello trataremos de responder los siguientes interrogantes: ¿Cómo fue la circulación y el uso del manual escolar en una sociedad

⁵ Esta idea tiene que ver con el principio de perfectibilidad de la educación, del cual fue seguidor y difusor Pestalozzi, quien consideraba que las personas podrían ser moldeadas desde su infancia para modificar así sus gustos, valores y costumbres, lo cual era precisamente lo que se pretendía llevar a cabo desde la escuela decimonónica con el uso del manual escolar.

⁶ ARTEAGA, Carmen, Una "lección de sociales: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolana", En: *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 18 No. 2 (abril-junio, 2009): 301 - 320

caracterizada por un alto índice de analfabetismo? ¿Qué rol jugó la prensa educativa en la difusión del manual escolar? ¿Cómo intervino la Iglesia en cuanto al uso del texto escolar en los Estados del Caribe colombiano? ¿Cuáles fueron los problemas de escasez del texto escolar y cómo afectaron estos la libertad y el control de este impreso? ¿Cuál fue el grado de organización de las bibliotecas? Por último nos interesa conocer ¿qué tipo de prácticas y representaciones sociales se dieron en la región con respecto a la enseñanza de la lectura y su relación con los textos escolares?

1. Circulación y usos del manual escolar en “una sociedad analfabeta pero republicana...”

Con el propósito de caracterizar el uso del libro en la región, es necesario abordar aspectos relativos al lugar que ocupó el manual escolar en la legislación federal, así como dar cuenta de las vicisitudes que maestros y alumnos debieron sortear para poder acceder a este tipo de publicaciones, las cuales, por ser tan escasas, debieron ser reproducidos en periódicos educativos y garantizar así su uso en los espacios escolares.

En efecto, el manual escolar sería objeto de la legislación que en materia educativa se promulgó por parte de los Gobiernos radicales, quienes se proponían ampliar la base de individuos lectores. De cierta manera esto equivalía a aumentar la masa de ciudadanos (Loaiza, 2004). Para esta época, la condición de ciudadano activo, es decir, con derecho al voto, solo se otorgaba por algunos Estados de la Unión a quien en su condición de varón mayor de edad supiera leer y escribir. Pero esto no sucedió en los Estados costeños. Por ello, la reforma da muy poca cuenta del libro de texto, cuya escogencia la realizaba el Director de la escuelas, según el listado enviado por la Dirección de Instrucción Pública de la Unión, la cual debía velar para que los directores abrieran bibliotecas populares en sus escuelas, junto con la creación de sociedades literarias, científicas e industriales, con las cuales se buscaba fomentar la afición por la lectura.⁷ Pero esta era escasamente practicada por individuos de una sociedad cuya mayoría de integrantes no sabía leer ni escribir.

⁷ «Decreto Orgánico de Instrucción Pública», Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, p 10.

*“Nunca se les ve leer, así es que colman este vacío con la conversación, ya que encuentran en esta la mayor parte de sus conceptos y conocimientos sobre las cosas”*⁸

El analfabetismo, producto probablemente de la escasa cobertura escolar y del desinterés por parte de la población con respecto a la educación, impedía que un gran porcentaje de individuos pudiera leer de manera privada y personal. Sin embargo, esto se trataba de subsanar a través de la práctica de la lectura en voz alta. En efecto, en la región y especialmente en espacios de encuentro y sociabilidad se dio esta práctica, la cual consistía en que un individuo que dominara el “arte de la lectura” daba cuenta ante los demás de las principales noticias publicadas en la prensa, especialmente las de orden político y electoral, temas que también ocupaban la atención de los llamados pasquines y hojas sueltas, los cuales eran motivo de curiosidad por parte del público apostado alrededor de quien asumía el rol de lector en voz alta ante el público.⁹

La práctica de la lectura pública en voz alta, además de permitir el acceso de los individuos a información de interés, posibilitó desde los inicios del siglo XIX la formación de un imaginario republicano en algunos sectores de la población costeña, quienes se apropiaron de palabras propias del lenguaje político moderno. En efecto, tal como lo afirma el historiador Jorge Conde (2009) para el caso de la Cartagena, durante las primeras décadas de la República, *“la lectura pública en voz alta que se hacía de los periódicos, en las tiendas, tabernas, pulperías, cafés y hasta en los talleres artesanales, permitía a los sectores populares conocer temas de interés general que les habían sido vedados en un pasado reciente. Por lo general la lectura pública cumplió el papel asignado: constituirse en novedoso medio de comunicación de la pedagogía política con su difusión de mensajes, que garantizarían la reproducción del nuevo orden republicano”*.¹⁰

⁸ GOSELMAN, Carl, *Viaje por Colombia 1825-1826*, Bogotá, Banco de la República, 1977, p 44.

⁹ Al respecto véase: CHARTIER, Roger, *El Orden de los libros*. Barcelona, Gedisa, 1996, pp 23-40 y del mismo autor *El presente del pasado Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, 2005, pp 89-95.

¹⁰ CONDE CALDERON, Jorge. *Buscando la Nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe colombiano, 1821-1855*. Barranquilla, La Carreta Histórica-Universidad del Atlántico, 2009, p 75 y 79.

Efectivamente, la costumbre de leer en voz alta, a lo largo del siglo XIX y aun entrado el siglo XX, permitió familiarizar al individuo de la región, aun a los analfabetos¹¹, con los imaginarios republicanos y en particular, con términos como ciudadanía, nación, patria, libertad e igualdad. Los mismos que hacían parte de los temas contenidos en los manuales escolares destinados para la formación ciudadana, la cual, a pesar de los problemas para acceder a estos libros, debía llevarse a cabo en los espacios escolares, razón por la cual los maestros se valían de otro tipo de impresos como la prensa, en especial la de carácter intruccionista establecida por la Reforma Educativa de 1870, la cual dispuso que *La Escuela Normal*, como órgano oficial de la Dirección General de Instrucción Pública de la Unión, debía publicar los textos de enseñanza con el propósito de garantizar su circulación.

Con ello se buscaba solucionar la escasa circulación de manuales escolares en regiones como el Caribe colombiano. Escasez de la cual constantemente se quejaban secretarios, inspectores y maestros, quienes en sus informes anuales manifestaban la insuficiencias de textos para las escuelas, tal como ocurrió con Julio Wallner, Director de la Escuela Normal del Estado de Bolívar, quien sobre el particular informaba:

*“Tengo el honor de llamar su atención con la presente nota para que se sirva dirigirse de nuevo al Gobierno nacional, requiriendo los textos necesarios para los estudios de los alumnos de esta Escuela. Es sumamente difícil practicar el servicio de enseñanza y procurar el desarrollo del Instituto, sin los medios más indispensables, pues los alumnos no tienen recursos para facilitárselos; y sabiendo notoriamente que el Gobierno nacional los ha proporcionado a todas las Escuelas Normales de la Nación, creen ellos que es justo que deban ser protegidos por él de igual manera. Ruego a U. por tanto, se sirva lo más pronto llamar la atención del Gobierno nacional hacia esta grave falta, por lo cual todos sufrimos, tanto los superiores como los alumnos. Particularmente se refiere esto a los siguientes ramos más importantes: Historia y Geografía universal, Aritmética, Algebra, Geometría, Física, Historia natural, Química, Pedagogía, Teneduría de libros, Canto y Dibujo, de los cuales no tiene nada a su disposición. Respecto a los dos últimos ramos sería muy necesario y oportuno que se mandaran libros que contengan canciones o himnos religiosos y populares, y muestras de buen gusto sobre toda clase de dibujo, pues los que hemos recibido para este fin, no pueden servir a esta Escuela”*¹²

¹¹ Sobre el papel jugado por la lectura en voz alta sobre la población analfabeta véase: GUERRA, Francois-Xavier, *Modernidad e Independencias*, Madrid, Mapfre, 1992, pp 288-318.

¹² «Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Director de Instrucción pública». En: Gaceta de Bolívar. Cartagena. 11 de Septiembre de 1874.

El reclamo del pedagogo alemán tenía que ver con los problemas que enfrentaban las instituciones educativas y particularmente la Escuela Normal para realizar sus labores educativas, las cuales se veían afectadas por el incumplimiento en la entrega de los manuales escolares por parte del Gobierno nacional, el cual de acuerdo con los convenios establecidos era el encargado de suministrar los textos a utilizar en las escuelas del Estado.

En efecto, la queja de Wallner evidenció la falta de equidad por parte del Gobierno federal, pues mientras que cumplía con relativa frecuencia con la dotación de textos y útiles para Estados como Cundinamarca y Santander, no entregaba a tiempo lo que proporcionalmente le correspondía a los Estados costeros. Esta situación terminó ocasionando escasez de manuales escolares en la región, aunque para algunos funcionarios no era un inconveniente para cumplir con la labor educativa. Para estos, y en correspondencia con la percepción que tenían del método de instrucción objetiva, este debía realizarse oralmente por parte del maestro, quien debía prescindir de la utilización de libros

“el buen Preceptor jamás debe ceñirse a los libros de educación, todos los ramos de educación, cual mas, cual menos pueden ser conducidos por medio de lecciones orales.”¹³

No obstante, otros consideraban importante el manual escolar para el proceso educativo, por lo cual insistían

“[...] que para la enseñanza se observe el sistema mixto, que sin dejar de dictarse lecciones orales, no se excluya la consulta y lectura de buenos textos”¹⁴

Años después, la polémica en torno al valor de los textos escolares dentro del proceso educativo volvería a cobrar vigencia en el Estado de Bolívar, lo cual llevó a que la Dirección General de Instrucción Pública de este ente territorial incluyera el tema del libro en el reglamento que sobre la instrucción primaria se dictó en 1886, en el cual, antes que regular su uso, se procedió a justificar la importancia y las bondades del libro

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ «Informe de Instrucción Pública. Informe del Director de Instrucción pública». En: Diario de Bolívar. Cartagena. 30 de Agosto de 1880

para la enseñanza que se realizaba en las escuelas del Estado. En efecto, fundamentándose en pedagogos como Baldwin, Johonnot, Fitch, Wickersham, Bacon, Pestalozzi y Fröbel, el capítulo preliminar del estatuto manifestaba que el libro resultaba esencial para reafirmar la primera enseñanza, ya que con él se iniciaba el cultivo y el ejercicio sistemático de la memoria y el entendimiento, *“llevado como será el niño a tratar de entender y retener, por esfuerzo propio, lo que se le dice y lo que lee”*¹⁵. Según este reglamento, el estudio que se realizaba con los libros, además de habituar al niño en la lectura, permitía que este continuara su educación de manera autónoma, al punto de poder convertirse en autodidacta. Por lo tanto, advertía que *“excluir los libros de la escuela sería como desconocer la marcha y el resultado de la civilización.”*¹⁶

Por lo anterior se insistía en que resultaba imposible educar plenamente a un joven con el simple apoyo de las lecciones orales por parte del maestro:

*“Un niño así educado no será más que un hombre superficial, sin tendencias ni hábitos que le hagan penetrar el fondo de las cosas; y lo que es peor, si se le ha dado una educación enciclopédica, formada de elementos, creará saberlo todo, porque no sabe ni sabrá lo mucho que le falta por saber”*¹⁷

Lo anterior muestra como la concepción pedagógica sobre el uso del manual escolar en la educación impartida en las escuelas del Estado de Bolívar, terminó por imponerse. Por ello, Manuel Verbel, Director de Instrucción Pública, insistía en la obligación que le correspondía al Gobierno federal de entregar libros y útiles para las escuelas que funcionaban en territorio bolivarense. Para Verbel, los progresos de la educación popular debían interesar tanto al Gobierno de la Unión como al de los Estados. Por ello consideraba que independientemente de las posturas políticas que se adoptaran y de la existencia o no de convenios, se debía trabajar conjuntamente a favor del progreso de la misma. En tal sentido, según él, no se justificaba que la DGIP se negara a enviar a Cartagena los textos, sobre todo cuando la administración del Estado Soberano de

¹⁵ «Reglamento de Instrucción Pública del Estado de Bolívar», Cartagena, 1886, p 16

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ *Ibíd.*

Bolívar atendía y auxiliaba a la Escuela Normal Nacional establecida en Cartagena¹⁸.

Dado que sus exigencias no obtuvieron una respuesta positiva por parte del Gobierno nacional, Verbel recurrió al ofrecimiento de comprar a la DGIP los útiles y manuales requeridos en las escuelas.

“Si, como lo dudo, el Gobierno de la Unión insistiere en negar los mapas para el Estado de Bolívar, el infrascrito se permite inquirir de Ud. si el Gobierno de la Unión tendría inconveniente en vender al Estado por sus principales y costos los mapas que necesite para sus Escuelas. Aprovechando esta ocasión para hacer la misma solicitud referentes a los manuales de las distintas materias mandadas a enseñar en las Escuelas de la Unión y aceptadas por textos para ellas, en el caso de que él Estado le convenga adoptar todos o algunos de ellos. En caso afirmativo no solo espera el infrascrito una noticia de cuáles sean esos textos y su precio, sino que estos datos se le suministren en tiempo de poder acudir a la Asamblea Legislativa del Estado [...] para que resuelvan lo conveniente.”¹⁹

Años después, luego de finalizar el régimen federal, el problema de la escasez de textos escolares que aquejaba a la instrucción pública en la región continuaba sin resolver:

“La biblioteca, adscrita al Colegio, deja mucho que desear, por su pobreza y por las malas condiciones del local que hoy ocupa. Sin embargo, de haberse enriquecido con la adquisición de obras nuevas, compradas con el producto de matriculas, como estaba ordenado, aún faltan muchas para que sea digna de nuestra cultura.”²⁰

1.1. La prensa educativa: “instrumento para la difusión del manual escolar”

La escasez de textos escolares y los problemas para su circulación serían una constante en las escuelas de la región, circunstancia que de cierta manera fue enmendada por los maestros a través de la utilización de prensa instruccionalista como *La Escuela Normal*,

¹⁸ «Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Director de Instrucción pública», En: Gaceta de Bolívar. Cartagena, 14 de Septiembre de 1874.

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ «Memoria del Secretario de Gobierno del Nacional de Bolívar», Cartagena, Tipografía Araujo, 1888, p 55-56.

*El Institutor y La Revista*²¹. Estos periódicos se encargaban de reproducir manuales por entregas o apartes de lecciones contenidas en estos, las cuales debían ser copiadas al pie de la letra por los alumnos, para poder subsanar en parte el problema de la escasa circulación de libros, catalogada por un contemporáneo de la época como “*altamente restringida*.”²²

En efecto, la reproducción de manuales escolares se sumó a otras funciones encargadas a la prensa instruccionalista, entre las cuales estaban la de ser órgano oficial de las direcciones de instrucción pública nacional y estatal, así como la de convertirse en repertorio de todos los asuntos relativos a la enseñanza, razón por la cual en ella debían publicarse escritos apologéticos a favor de la educación pública, trabajos de la sociedad de institutores, informes del ramo, información relacionada con la organización y marcha de la escuela en otros países, así como artículos sobre historia, geografía, estadística, legislación, agricultura, comercio, literatura, idiomas. Este tipo de periódicos tenían además la responsabilidad de convertirse en soporte para la formación de maestros, razón por la cual eran considerados como una verdadera escuela normal que servía para complementar la formación de los maestros.²³

*“Desde que me hice cargo del destino he procurado que la Escuela Normal continuase siendo una escogida colección de publicaciones útiles, y me he contraído especialmente a la inserción de artículos referentes a la organización de las Escuelas Normales en Alemania y al desarrollo de los métodos de enseñanza empleados en aquella ilustrada nación. He dado también colación a algunas publicaciones científicas sobre importantes problemas que agitan hoy al mundo pensador, y sobre asuntos relativos a la mejora de condición moral y material de los hombres.”*²⁴

La prensa instruccionalista se constituyó en el principal órgano de formación de la opinión pública a favor de la educación durante el periodo federal, lo cual estaba en correspondencia con la función que históricamente habían desempeñado los periódicos, los cuales, desde su aparición, se convirtieron en un mecanismo de comunicación que

²¹ Estos periódicos tenían un carácter oficial y en ellos, además de lecciones dirigidas a los estudiantes, se publicaban diversas secciones informativas relacionadas con el tema, lo cual era utilizado de guía y orientación para los maestros.

²² *La Patria*. Bogotá, 1877. pp.24

²³ «Decreto orgánico de la Instrucción Pública Primaria». Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870. p. 7.

²⁴ «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión». Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 196.

no sólo informaba de las más variadas noticias, sino que en estos jugaron un papel relevante la opinión.

En efecto, aunque en Colombia la aparición de la prensa se registra hacia fines del siglo XVIII²⁵, solo a partir del proceso de independencia en 1810, la creación de periódicos se presentó a gran escala, convirtiendo la educación en uno de sus temas favoritos. En efecto, la educación, al lado de las elecciones, la ciudadanía, la patria, la libertad y la igualdad, era uno de los aspectos que ocuparía importantes espacios en sus páginas.

En el caso de los Estados del Caribe colombiano, hubo periódicos cuyos títulos manifestaban directamente lo relacionado con el tema educativo. En el régimen federal colombiano, periódicos como *El Institutor*, *La Revista*, *El Maestro de Escuela* y *La Escuela Normal*, entre otros, constituyeron algunos de los impresos dedicados a la cuestión educativa, a los cuales se sumaron la prensa en general, la cual independientemente de sus vínculos partidistas liberales o conservadores, dedicaban innumerables páginas a la instrucción pública.

Ciertamente, el valor pedagógico de la prensa fue ampliamente reconocido, por lo cual algunos actores sociales le atribuían al periodismo la cualidad de “*palanca de primera fuerza al fomento del importante ramo*” de la instrucción pública, quienes también consideraban que esta era “*el único agente capaz de moverlo todo, la palabra y la prensa son las fuerzas vivas que imprimen movimiento*”²⁶

Justamente, uno de los principales temas abordados, tanto por la prensa instrucionista, como por la prensa no oficial, fue la educación de niños, mujeres y jóvenes, así como la del pueblo en general. Otros aspectos a los cuales se les dedicó siempre espacio en las páginas de los periódicos serían los planes de estudio, el estado de las escuelas, los problemas de asistencia de los alumnos, el sostenimiento de los edificios, la preservación del mobiliario, recursos educativos y los textos escolares, entre otros.

²⁵ SILVA, Renan, *Prensa y Revolución a finales del Siglo XVIII: Contribución a un análisis de la formación de la ideología de Independencia Nacional*. Bogotá, Banco de la República, 1988.

²⁶ *La Voz de Santa Marta*, 15 de noviembre de 1882. p. 2.

Así mismo, la prensa también era, tal vez, el único medio que daba cuenta de los libros llegados a los puertos con destino a las escasas librerías ubicadas en las ciudades capitales, y de los libros que se recibían con destino a las bibliotecas, colegios y escuelas. En el caso de las gacetas oficiales, éstas publicaban inventarios de los libros existentes en las bibliotecas de las instituciones educativas, que para el caso de la costa resultaban ser desalentadores.

Adicionalmente, la prensa instruccionalista jugó un rol importante en la difusión y circulación de los textos escolares entre los cuales cabe resaltar *El Manual del Ciudadano*, publicado en entregas por Santiago Pérez en *La Escuela Normal* entre los años 1872 y 1873. Otros manuales publicados por entregas fueron *El Compendio de Historia Patria*, de Quijano Otero; *La Geografía Física*, del médico cartagenero José Manuel Royo; *Elementos del Lenguaje*, de Rufino José Cuervo. Así mismo, se publicaron el *Manual de Pedagogía* de Martín Lleras y traducciones de otros manuales de instrucción objetiva e instrucción popular como los de Sheldon y Fabre. A ellos se sumaron textos en áreas como física, química, agricultura y economía entre otros temas.

La geografía fue uno de los temas que más se publicó en la prensa instruccionalista, lo cual se explica por ser esta considerada como una “*ciencia útil para el conocimiento del territorio y la realidad circundante a la sociedad humana*”. En la presentación de los manuales de geografía se hacía énfasis en la importancia de esta disciplina, gracias a la cual se consideraba que las sociedades podían aproximarse a una visión integral de sus recursos. En ese orden de ideas era planteada su definición como la ciencia del conocimiento y descripción del orden de los hechos. La historia fue otro de los temas privilegiados por parte de la prensa la cual, al publicar manuales sobre esta temática, reiteraba la necesidad que tenían los pueblos de conocer el desarrollo de la civilización, de conocer la historia del hombre, de sus acciones y progresos. Catecismos de urbanidad y de moral republicana también serían reproducidos en la prensa, justificando para ello la necesidad de los individuos de aprender a comportarse adecuadamente en una sociedad civilizada y lograr así superar el atraso y la inmoralidad.

En efecto, temas como la urbanidad y la moral republicana fueron considerados por la prensa regional como fundamentales para la formación de los futuros ciudadanos de la República. Incluso, algunos afirmaban que esta era la mejor defensa contra la nefasta influencia de los vicios políticos en todas las esferas de la vida social de los pueblos y la única solución a los problemas y conflictos sociales que el país afrontaba. Sobre este particular un editorialista manifestaba:

“Cuando eduquemos al pueblo; cuando pueda leer las normas de comportamiento ciudadano, cuando él conozca toda la monstruosidad de esas carnicerías humanas; cuando él se persuada de que es la víctima obligada, entonces, es seguro, no se sentirá más entre nosotros el tempestuoso oleaje de las guerras civiles, engendradas única y exclusivamente al calor de las pasiones políticas y de las ambiciones de partido.”²⁷

La prensa también jugó un rol importante en el proceso de formación de un público lector. En efecto, alrededor de los periódicos se crearon y desarrollaron prácticas de lectura, así como espacios de divulgación y reproducción de ideas. En tal sentido, la prensa instructorista se convirtió en un mecanismo de propagación de la palabra escrita en los espacios escolares. En efecto, en este tipo de prensa que circuló en el Caribe colombiano durante el siglo XIX, se encuentran, además de manuales transcritos, una serie de artículos en los cuales los autores, al tiempo que ponderaban la importancia de la educación para el adelanto y desarrollo de los pueblos, difundían un discurso modernizador que señalaba a la escuela como el lugar que debía formar al individuo que requería el nuevo orden político basado en la soberanía nacional y en la representación popular. Este nuevo individuo era el ciudadano, a quien se pretendía formar dentro de los parámetros de la razón y la virtud republicana, proceso que se bien es cierto se llevó a cabo desde distintos espacios y esferas, hallaría en la escuela el “nicho natural” para que el proceso lograra su cometido, pues se consideraba que en la medida en que la tan anhelada ilustración avanzara a través de la educación, la ciudadanía aumentaría, lo cual en la práctica significaba consolidar el proyecto republicano y nacional.²⁸

²⁷ *La Gironda de Santa Marta*, 20 de abril de 1884, p 16.

²⁸ GUERRA, Francois-Xavier. Op.cit., pp 275-318.

Las lecturas públicas de la prensa, la cual durante el régimen radical gozó de libertades absolutas, buscaban familiarizar a niños y jóvenes con los imaginarios propios del orden liberal republicano que daba sustento al régimen impuesto por los radicales. Con esta práctica, que también se daba en espacios distintos a la escuela, se pretendía que los procesos de alfabetización alcanzaran a los sectores populares o al pueblo bajo, es decir, conseguir la articulación entre el mundo de lo escrito y el mundo de la cultura oral que era precisamente la que caracterizaba a la gran mayoría de la población.

Una población que sin embargo, a través de la lectura oral y pública realizada en la escuela y por fuera de ella, se convirtió en el centro de nuevas formas de pedagogía cívica, las cuales tenían como objeto “transmitir, además del conocimiento, las virtudes necesarias para que cada uno pudiese asumir su nueva función de ciudadano”²⁹. Proceso para el cual la utilización de la prensa, así como de algunos manuales, resultó clave para difundir el ideario liberal, ya que ella además de informar constituyó un instrumento de propaganda política, vehículo de educación y arma para el combate político. Por ende precisamente en los periódicos de la época se percibe una preocupación por explicar los objetivos que la mueven: servir a la opinión en un medio de libertades, instruir a los ciudadanos en sus nuevos y verdaderos derechos, pero sobre todo ser útil para el pueblo.³⁰

Sin embargo, el uso de periódicos, de cuya utilidad se ufanaban los funcionarios de la instrucción pública del Gobierno radical -“*gracias a la prensa han circulado las luces de la civilización en las escuelas más apartadas*”-³¹, fue motivo de críticas por parte del clero, el cual veía en la circulación de las ideas liberales un peligro contra la Iglesia y sus principios, razón por la cual el primer Concilio Provincial de la Nueva Granada celebrado en 1868, descalificaba su uso en las escuelas:

“Aunque la Iglesia católica no ha omitido medio alguno para evitar las maquinaciones de los malvados, sin embargo apoderándose éstos de las escuelas y establecimientos públicos de educación, fundados sobre las

²⁹ HARWICH VALLENILLA, Nikita, “La Historia Patria”, En: ANNINO, Antonio, CASTRO LEIVA, Luis y GUERRA, Francois-Xavier, *De los Imperios a las Naciones: Iberoamérica*, Zaragoza, Ibercaja, 1994, p 427.

³⁰ DEL PINO DIAZ, Fermín, *Ensayos de metodología histórica en el campo americanista*. Madrid, CSIC, 1985, p 169.

³¹ «Carta de Luis A Robles al Presidente del Estado Soberano del Magdalena», Santa Marta, 23 de mayo de 1872, A.H.M., Caja 9, 1873

*bases de la religión por la piedad de nuestros mayores, inculcan en los jóvenes todo lo que el espíritu de las tinieblas propala, por medio de la prensa o de las lecciones orales,*³²

Esta oposición maniquea de la Iglesia neogranadina contra la prensa instruccionalista tuvo sus manifestaciones regionales a través de pastorales como las promulgadas por el obispo José Romero, quién desde su acostumbrada posición intransigente, no solo se manifestó contrario a la prensa educativa sino que amenazaba con excomulgar a los padres que permitieran que sus hijos leyeran o escucharan las “*blasfemias liberales contenidas en estos impresos*”. Para este polémico personaje del escenario caribeño, los periódicos constituían la punta de lanza utilizada por los “impíos radicales” contra la mente de los niños provenientes de hogares con profundas tradiciones católicas.

El rechazo de Romero al uso de la prensa instruccionalista en las escuelas de Estado del Magdalena era compartida por otros clérigos como Manuel Manjarrés, párroco de Ocaña, para quien la utilización de esta, al igual que de los manuales republicanos, obedecían a una intriga propiciada por los maestros alemanes:

*“[...] sabemos que hasta en los libros para enseñar idiomas se encuentra impregnado el veneno de sus erróneas doctrinas y vienen a nuestra patria con la mira de arrastrarnos a sus reformas, pues de seguro no irán a Casanares, la Goajira, el Opón y el Darién a convertir a los indios salvajes. Mas no es solamente esto lo que deploramos; la prensa llamada a civilizar en el sentido perfecto de esta palabra, ha tomado por su cuenta la enojosa tarea de atacar con cínico descaro los dogmas católicos; y todo lo más santo y sagrado sometido a la burla y el escarnio”*³³

A pesar del rechazo de la Iglesia a la circulación de la prensa educativa en las escuelas, su uso se hizo cada vez más frecuente, sobre todo por la escasez de textos escolares. Situación que trató de ser enfrentada con publicaciones de orden religioso. A fines de 1869, el obispo José Romero propuso la creación de un periódico de inspiración católica con circulación mensual, el cual debería convertirse el mecanismo de adoctrinamiento y defensa de los principios católicos de la sociedad regional. Con ello la Iglesia acudía entonces a elementos propios de la modernidad, como en efecto era la prensa, para enfrentar el proyecto de secularización representado por los liberales

³² «Actas del Concilio Primero Provincial Neogranadino», Bogotá, 1868, p 151.

³³ A.E.S., Tomo 102. Enero 1 de 1872.

radicales. Se trataba pues de valerse del mismo mecanismo moderno para difundir un discurso tradicional.

La Iglesia reconocía así la importancia que habían logrado los periódicos en una sociedad, que si bien es cierto mantenía altos niveles de analfabetismo resultó influenciada por el lenguaje político de corte moderno que estos divulgaban. Ello era precisamente lo que esperaba la Iglesia con sus publicaciones: impactar en el imaginario religioso de la población costeña.

Por lo tanto, tal como lo han demostrado otros estudios sobre el particular³⁴, la jerarquía eclesiástica partía del criterio de que éstos eran una necesidad para enfrentar a los radicales que habían puesto en riesgo las redes de sociabilidad a través de las cuales la Iglesia ejercía el escaso control social sobre la población costeña. Por ello, publicaciones como *La Unidad Católica*, *El Repertorio Eclesiástico* y *La Reforma*, se caracterizaron por ser portadoras de un discurso apologético sobre la labor que la Iglesia había cumplido en favor de la formación de una “nación católica”, así como de una “educación fundamentada en principios cristianos”. Al mismo tiempo, este discurso criticaba, con el fin de deslegitimar, “la aparente civilización” de un pueblo que, según Romero, se mantenía ignorante, violento y atrasado como resultado del proyecto educativo de los radicales.³⁵

1.2. Vigilar, prohibir y sancionar: intervención de la Iglesia en el uso del texto escolar

Pero la crítica de la Iglesia con respecto a las publicaciones no solo estuvo dirigida a la prensa instruccionalista y a su uso en los procesos de enseñanza que se llevaban a cabo en la escuela, sino que simultáneamente se orientó en contra de otros impresos como los manuales escolares, en especial hacia aquellos cuyas temáticas estaban relacionadas con la formación ciudadana, tales como los catecismos republicanos, catecismos políticos, catecismos de moral republicana, manuales de urbanidad, manuales del ciudadano, manuales de historia patria y manuales de geografía. Es decir, los textos escolares considerados como instrumentos de la llamada pedagogía cívica. A estos se

³⁴ Al respecto véase: ALARCON MENESES, Luis, et.al. *Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002, p 232.

³⁵ *Ibíd.*

sumaban otros libros destinados a la enseñanza de las ciencias naturales, la filosofía y el derecho³⁶.

Ciertamente, la Iglesia colombiana desarrolló a lo largo del periodo federal una agresiva campaña en contra de algunos libros considerados por ella como anticatólicos y usurpadores de la autoridad eclesiástica. Obras que según la Iglesia, corrompían el alma de quien las leyeran, razón por la cual estimaba que

*“Entre los males más graves que reinan en nuestro siglo, se cuentan la gran multitud de libros perniciosos y la general afición que hay por esta clase de lectura”*³⁷

De esta manera, la Iglesia mantenía su posición de considerar como peligrosas cierto tipo de lecturas, en especial las fundamentadas en la ideología liberal, las cuales según esta eran el origen de la corrupción de las mentes de niños y jóvenes que asistían a las escuelas públicas. En ellas, según el obispo Romero, se agazapaban los impíos para apoderarse de la juventud y enseñarles los principios erróneos del liberalismo, doctrina considerada por este prelado como infernal y la cual *“desgraciadamente contaba con seguidores en la República”*³⁸, quienes, advertía desde su perspectiva maniquea, se valían de los manuales escolares para *“llevar a buen fin la obra de destrucción que han emprendido.”*³⁹

Esta posición de la Iglesia colombiana permite acercarnos a las formas como el libro, o en este caso el manual escolar, era imaginado por esta institución y por los sectores más conservadores de una sociedad que sería testigo de cómo este artefacto cultural alcanzó una posición privilegiada aun a pesar de la popularidad de la prensa. En efecto,

³⁶ En cuanto a los manuales de enseñanza del Derecho en las escuelas secundarias y en la Universidad se generaron las dos polémicas más importantes con respecto al uso de este tipo de publicaciones. En efecto, durante 1835 y 1836 se dio la primera discusión conocida como la “Querrela Benthamista” por tratarse de la resistencia que generó la reintroducción de las teorías de Jeremías Bentham en los programas oficiales de estudio de legislación civil y penal. La otra polémica tuvo lugar en la década de los 70s con la publicación de un texto sobre filosofía moral por parte de Ezequiel Rojas, quien presentó ante el congreso un proyecto para hacer obligatorio su uso en las aulas de la Universidad Nacional. Al respecto véase: GOMEZ-MÜLLER, Alfredo. “El primer debate sobre Bentham en la Nueva Granada (1835-1835): El valor y el sentido de lo humano”. En: SIERRA MEJIA, Rubén, *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, Bogotá, Unal, 2002, pp. 57-90. / SALDARRIAGA, Oscar, “Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: La polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Desstut De Tracy -1870-”, En: *Memoria y Sociedad*, No 17, junio-diciembre de 2004, pp 41-60.

³⁷ «Actas del Concilio Primero Provincial Neogranadino», Bogotá, 1868, p 71.

³⁸ A.E.S. Tomo 104. p.145, Junio 30 de 1876

³⁹ *Ibíd.*

los señalamientos efectuados por la Iglesia con respecto a algunos libros posibilitan observar las tensiones y conflictos que se suscitaron durante el periodo federal entre distintos sectores de una sociedad que, a pesar de permanecer en la frontera entre lo oral y lo escrito, reconoció el impacto de estos impresos sobre los individuos.

Ello era precisamente lo que temía la Iglesia: la influencia que ciertos libros, leídos o escuchados, podían ejercer sobre estos sujetos, quienes a pesar de haber conquistado la libertad, la igualdad y la ciudadanía, seguían siendo considerados por esta como feligreses obedientes y seguidores de los preceptos de la religión católica, a quienes había que proteger de las malas influencias a las que se exponían al realizar lecturas que según ella atentaban contra la tradiciones hispánicas. Este temor en parte explica la oposición⁴⁰ y críticas asumidas por la Iglesia contra algunos manuales, al mismo tiempo que denota el tipo de representación que con respecto a estas publicaciones construyeron algunos actores de la institución eclesiástica. Representaciones que también fueron compartidas por los militantes del partido conservador, considerados sus aliados estratégicos en la lucha contra el régimen del liberalismo radical, acusado de introducir libros facciosos, tal como en su momento lo aseveró José Manuel Groot:

“Los libros de enseñanza, hoy en día son el mejor vehículo que tienen las sectas religiosas y filosóficas para inculcar el error en el espíritu de los hombres desde la niñez”⁴¹

Así mismo, un copartidario de Groot, el publicista y escritor José Caicedo Rojas, también advertía en sus escritos sobre el cuidado que se debía tener con los libros de enseñanza utilizados en las escuelas públicas:

“Muy bien sabéis que las malas semillas diseminadas en los colegios, en las sociedades, por la imprenta y por los malos libros que se han

⁴⁰ En cuanto a la oposición de la Iglesia hay que tener en cuenta lo planteado por la historiadora española Ángela Del Valle (2000-26) para quien esta no era infundada, puesto que era la respuesta de una institución de carácter global que durante el siglo XIX sufrió los embates del Estado liberal que expropió sus bienes, estatizó la educación, expulsó a los religiosos de los países y secularizó en gran medida la vida, a lo cual se sumó la implantación de la libertad de conciencia y de culto y la extensión de la libertad de imprenta y de enseñanza. Todo lo cual afectó el monopolio tradicional que por siglos había detentado la Iglesia, la cual debió enfrentarse al anticlericalismo que encontró en los libros y periódicos un eficiente mecanismo de divulgación.

⁴¹ GROOT, José Manuel. *De la instrucción primaria, La Caridad*, Bogotá, Imprenta El tradicionalista. 1872, p 2.

derramado con profusión en nuestro territorio, han estado produciendo sus frutos de impiedad y la corrupción de costumbres.”⁴²

Por su parte Miguel Antonio Caro⁴³, sin duda el mayor exponente del conservatismo colombiano decimonónico, mantuvo durante el régimen federal una firme posición contra la lectura y utilización en la escuela de libros fundamentados en el utilitarismo liberal, al mismo tiempo que justificaba su prohibición por parte de la Iglesia, pues según él:

“Ella recibió el poder de atar y desatar; ella ha examinado las obras de Bentham y juzgándolas merecedoras de particular reprobación [por lo tanto] la prohibición de estudiar a Bentham no es aquí nueva, sino continuación de antiguas prohibiciones; si esta prohibición subsiste, cúlpese de ello a los tercios profesores que siguen leyendo a Bentham y a Tracy”⁴⁴

Estos tres miembros del partido conservador comparten el mismo imaginario maniqueo con respecto a los libros que circulaban en las escuelas del país, ya que ambos descalificaban y señalaban como perversos e insanos a aquellos textos fundamentados en la doctrina liberal. Sus señalamientos hicieron parte de la proliferación de artículos, folletos, libelos, editoriales y crónicas que muestran cómo el discurso católico y conservador contra los libros de ideas liberales está impregnado de un imaginario ultramontano a través del cual se asimila el libro a intenciones satánicas, al mismo tiempo que se le considera como un mal consejero y alimento dañino para la mente de niños, mujeres y jóvenes (Acosta, 2005).

Las actitudes conservadoras con respecto a los libros y la defensa que debieron asumir los liberales en favor de la utilización de estas publicaciones en la escuela, terminaron por hacer más evidente la existencia de dos formas distintas de concebir el proceso de construcción de la nación⁴⁵. Tiempo durante el cual libros y manuales se convirtieron

⁴² Caicedo Rojas, José. *Instrucción a los pueblos de Nueva Granada sobre el Protestantismo*, Bogotá, Imprenta de Francisco Torres, Bogotá, 1856, p 49.

⁴³ Sobre el pensamiento de este político conservador véase: SIERRA MEJIA, Rubén. “Miguel Antonio Caro: Religión, Moral y Autoridad”. En: SIERRA MEJIA, Rubén, Op.cit. pp. 9-31.

⁴⁴ CARO, Miguel Antonio. “Artículos y discurso (1872-1884)”, En: ROMERO, José Luis. *Pensamiento Conservador latinoamericano en el siglo XIX*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1986, pp. 61/66.

⁴⁵ CANCINO, Hugo. “Modernidad y tradición en el pensamiento latinoamericano en los siglos XIX Y XX”, en: *Sociedad y Discurso* no.3, 2003. en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10582> (Consultado 18 de enero de 2010).

en objeto de confrontación entre dos representaciones opuestas del mundo⁴⁶. En efecto, como se ha dado cuenta en este trabajo, el escenario social y político colombiano durante el periodo decimonónico estuvo caracterizado por una marcada presencia e influencia de la institución eclesiástica en la vida nacional, lo cual en la práctica limitó la construcción de un Estado laico y de cierta manera trajo como consecuencia una sociedad escasamente secularizada, así como una limitada laicidad de la educación pública⁴⁷. Esta última enfrentó problemas de distinta índole para avanzar en la formación de un ciudadano colombiano que a la vez fuera portador de una mayor libertad de pensamiento y que estuviera más identificado con los principios básicos de la modernidad. Es por ello que el discurso relativo a la formación del ciudadano colombiano durante los dos primeros siglos de vida republicana se efectuó a partir de dos ópticas: una de carácter religiosa⁴⁸ y otra liberal⁴⁹ (laica), cada una de las cuales se valdrían de la prensa, de libros y manuales para divulgar su pensamiento. Publicaciones desde las cuales, al momento de referirse a la necesidad de formar un ciudadano virtuoso⁵⁰, harían uso en sus discursos de términos que daban cuenta de la existencia de dos imaginarios encontrados con respecto a la nación y a la ciudadanía.

1.3. Escasez, libertad y control del texto escolar

Pero los manuales escolares, además de ser uno de los motivos de las polémicas generadas por estas dos representaciones opuestas sobre la construcción de la nación colombiana, fueron también objeto de otro tipo de discusiones relacionadas con falta de

⁴⁶ ACOSTA PEÑALOZA, Carmen. Las representaciones del libro, temas y problemas para una historia de la educación colombiana a mediados del siglo XIX. En: *Historia Caribe*, No. 10, Barranquilla, 2005, p.46.

⁴⁷ Esta situación no supone una absoluta incompatibilidad entre el Estado y la Iglesia en el desarrollo de un sistema público de enseñanza, tal como ha llamado la atención Gabriela Ossenbach para el caso colombiano y ecuatoriano. Pues seguramente se desarrollaron espacios de cooperación que permitieron la consolidación y extensión de la instrucción pública. En efecto, en Colombia la Iglesia católica fue factor de construcción de Estado, de nación y de civilización occidental, a la vez de factor de polarización y ruptura de lazos de solidaridad, es decir, hizo un doble juego: crear y civilizar de una parte y destruir y polarizar de otra. Aspectos estos que se convierten en tema escasamente trabajados desde la perspectiva de la historia de la educación.

⁴⁸ Sobre el particular véase: PEREZ, Hésper, “El nacionalismo católico colombiano: un estilo de pensamiento (1870-1946)”, En: GONZALEZ, Jorge. *Nación y nacionalismo en América Latina*. Bogotá, UNAL-CES, 2007, pp.125-152.

⁴⁹ Véase: JARAMILLO URIBE, Jaime. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá, Editorial Temis, 1964. pp. 218-241.

⁵⁰ ALARCON MENESES, Luis. “Católicos y Patriotas. Representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los primeros dos siglos de vida republicana”, En: *Historia Caribe* No. 15, Barranquilla, Julio-Diciembre de 2009, pp. 85-103.

control y homogeneidad de los mismos, así como con problemas asociados con las dificultades para su adquisición, restricciones para su uso, métodos de enseñanza, contenidos curriculares y el escaso número de bibliotecas y librerías, razones por las cuales funcionarios estatales, maestros y padres de familia, entre otros, manifestaban su descontento.

Efectivamente, la documentación del periodo da cuenta de este tipo de situaciones a las cuales se debió enfrentar el texto escolar en la región, entre las cuales la falta de control⁵¹ y homogeneidad constituyeron un tema recurrente en los informes que sobre educación se generaban en cada uno de los Estados del Caribe colombiano. A ello se suman otros tipos documentales como cartas de padres de familia y crónicas publicadas en la prensa regional, las cuales evidencian la molestia de algunos actores educativos ante la indefinición de los textos obligatorios por parte de las autoridades educativas, lo cual, según estos, era resultado de la falta de unidad de criterio en torno a los textos, lo que hacía menos eficiente la formación que se buscaba en las escuelas, ya que consideraban que esta circunstancia era el resultado de la desorganización que imperaba en la instrucción pública en la región.

*“Hay una verdadera anarquía en cuanto al texto en las Escuelas primarias. Aunque en los métodos adoptados oficialmente de algunos años a esta parte para la instrucción elemental, se ha prescrito la lección oral ósea [...] el método acromático siempre el texto apropiado es de grande utilidad para el maestro como síntesis de lo que debe explicar en sus exposiciones, y para el discípulo como medio de refrescar lo que ha aprendido y fijarlo de modo más conciso en la imaginación. Desgraciadamente no hay texto de un mismo autor que puedan usarse en todas las escuelas; y esto ocasiona que unos siguen estas y otros aquellas doctrinas, y que aun en una misma Escuela aprenden verbigracia, Gramática, por Araújo y otro por Benedetti.”*⁵²

Esta situación, que generaba molestias y quejas, no era tan solo el resultado de la desorganización de la instrucción pública sino que demuestra la escasez de textos escolares, razón por la cual el maestro debía, para afianzar sus lecciones orales, acudir

⁵¹ Al respecto del control sobre los textos escolares véase: BORRE JOHNSEN, Egil. *Libros de textos en el calidoscopio*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 137-149.

⁵² «Informe del Director de Instrucción Pública». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena. 16 de Agosto de 1878

a las pocas publicaciones que estuvieran a su alcance, las cuales por lo general eran unos u otros libros de diversos autores y materias que habían podido acopiarse en la escuela a través de los años, los cuales eran enviados por la autoridad educativa nacional o adquiridos por los Gobiernos estatales, sin que muchas veces estas compras obedecieran a razones y necesidades previamente establecidas.

A ello se agregaba el hecho de que en algunas ocasiones los textos que se utilizaban en la escuela obedecían más a los intereses y posibilidades de acceso del maestro que a lo señalado en las pocas disposiciones sobre uso de textos escolares. Estos maestros además de trabajar con los libros que pudieran encontrar a su alcance, muchas veces utilizaban solo aquellos con los cuales se hubiesen familiarizado, ya fuese en la escuela normal o en su práctica educativa, la cual de cierta manera pasaba por la mecanización y memorización de los temas contenidos en estos textos.

Esta situación sería manifestada por Eloi Porto, Director de Instrucción Pública del Estado de Bolívar, quien consideró conveniente emplazar al Gobierno para que prestará mayor importancia a los textos de enseñanza utilizados en la escuela, en la cual por lo general, según palabras de Porto, existía una anarquía con respecto al tipo de manuales utilizados:

“Cada Director tiene lo que conviene debido a la escases [sic], en algunos casos; y en otros, al capricho de los maestros.”⁵³

Ante esta circunstancia el mismo Eloi Porto propuso la necesidad de que el Gobierno del Estado de Bolívar constituyera una Junta de Profesores encargada de seleccionar los libros que debían ser utilizados en las escuelas, prohibiendo de paso el uso de cualquiera otro texto distinto a los escogidos. Así mismo, insistía en que el Estado debía ser el responsable de imprimirlos y venderlos:

“No soy de opinión que se den gratis: esto ha dado resultados nefastos, y a veces ha sido objeto de criminal negocio, suficiente servicio se hace facilitándolos por lo que cuestan y libertando a los padres de familia de constantes desembolsos con la adopción de nuevas y costosas obras.”⁵⁴

⁵³ «Informe del Director de Instrucción Pública». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena. 30 de Agosto de 1880.

⁵⁴ *Ibíd.*

Para este Director de Instrucción Pública, la administración del Estado debía encargarse de los asuntos relativos al texto escolar, con lo cual se garantizaba la uniformidad de la enseñanza, así como de los contenidos de cada una de las materias prescritas. Con ello Porto, además de solucionar el caos y la anarquía en el uso del manual escolar, buscaba también salirle al paso a las pretensiones de la Asamblea Legislativa, la cual ansiaba disponer de facultades legales que le posibilitaran manejar a su antojo los privilegios para la publicación de libros de la autoría de algunos legisladores y de sus amigos políticos. Ello fue rechazado vehementemente por este funcionario quien consideraba que “*eso no es asunto que conviene tratar en los salones legislativos*”⁵⁵, pues según Porto se corría el riesgo de someter la educación a los intereses mezquinos de quienes precisamente no eran elegidos por su virtuosismo y conocimiento.

Ahora bien, la negativa de Porto no pudo evitar que en la región, al igual que en el conjunto del país, los políticos continuaran publicando o adecuando textos escolares. En efecto, durante el siglo XIX, muchos textos escolares fueron publicados o modificados por políticos, quienes de esta manera buscaban, además de dar a conocer sus capacidades intelectuales, procurar dar muestra de su compromiso para con la patria. De esta manera, en la Colombia decimonónica “los políticos fácilmente se volvían pedagogos de ocasión que transmitían y adaptaban métodos de enseñanza, y de vez en cuando improvisaban como autores de textos para la enseñanza de la lectura.”⁵⁶ Pero no solo se ocuparon de textos para enseñar a leer sino que también publicaron adaptaciones de catecismos republicanos y de moral, manuales de historia, geografía y urbanidad: Juan José Nieto, “*Geografía histórica, estadística y local de la Provincia de Cartagena, República de la Nueva Granada descrita por Cantones*”, (1840); Felipe Pérez, “*Compendio de Geografía General de los Estados Unidos de Colombia*”,(1876); Santiago Pérez, “*Manual del Ciudadano*”,(1873); Rufino José Cuervo, “*Breves nociones de urbanidad para señoritas*”, (1853); Mosquera, “*Compendio de Geografía General Política, Física y Espacial de los Estados Unidos*

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ LOAIZA CANO, Gilberto, *Manuel Ancízar y su época. Biografía de un político hispanoamericano del siglo XIX*. Medellín, EAFIT/UDEA. 2004, p 431.

de Colombia”,(1866) y Cerbeleón Pinzón, “*Catecismo republicano para la instrucción popular*”, (1864), entre otros⁵⁷.

Pero el interés de Eloi Porto por la unificación del texto escolar utilizado en las escuelas del Estado de Bolívar ya antes había sido manifestado por su predecesor Manuel Verbel, quien en sus informes proponía que los maestros debían utilizar el mismo texto con el propósito de garantizar así la “*uniformidad en la doctrina que se enseñe*”⁵⁸. Según Verbel, para quién los textos escolares “*eran útiles pero no necesarios*”⁵⁹, estos debían servir no para que el niño aprendiera y recitara lo que en ellos estaba escrito sino como un auxiliar de lo aprendido por los alumnos. Por ello consideraba que estos debían ser bien escritos, con un orden lógico y con la sencillez que permitiera la comprensión por parte de los niños.

Verbel, autor de dos catecismos republicanos, reconocía la importancia de que el Estado ejerciera el control sobre los textos con el propósito de alcanzar uniformidad en el proceso de enseñanza en las escuelas. Con ello se buscaba dejar a un lado la anarquía y avanzar hacia la homogenización de un currículo escolar, que si bien es cierto compartía algunos elementos comunes referidos al contenido y plan de estudios, se caracterizaba por la variedad de los manuales utilizados, lo cual no suponía una proliferación de los mismos; por el contrario, una limitada disponibilidad de textos de un mismo autor, por lo cual los maestros estaban obligados a utilizar dos, tres y hasta cuatro manuales de diferentes autores.

Situación similar afirmaba Teodosio Moreno, Gobernador de la Provincia de Sabanalarga en el Estado Soberano de Bolívar, quien en 1868 revelaba cómo en una misma escuela; en una misma clase, asistían niños que leían distintos textos, lo cual,

⁵⁷ Los textos escolares elaborados por políticos decimonónicos fue una práctica muy común en cada uno de los países hispanoamericanos, de ello hay múltiples ejemplos, entre los que podemos mencionar Domingo Sarmiento en Argentina y Andrés Bello en Chile, quienes representan con algunos otros coetáneos, como el colombiano Miguel Antonio Caro, una generación de intelectuales para quienes la educación y los textos escolares eran pieza clave en la construcción de los proyectos de nación. Al respecto véase: COLMENARES, Germán. *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá, Tercer Mundo, 1987; DEAS, Malcon, “Miguel Antonio Caro y Amigos: Gramática y Poder en Colombia”. En: DEAS, Malcon, *Del poder y la Gramática*. Tercer Mundo, 1993, pp. 25-60; JAKSIC, Iván, “La cultura y el problema del orden en la América Andina, 1830-1880: La labor de Andrés Bello”, En: MAIGUASHCA, Juan. *Historia de América Latina*. Quito, UASB, 2003, pp. 339-418.

⁵⁸ «Informe anual del Director de Instrucción Pública». En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 14 de Septiembre de 1874. p 178

⁵⁹ *Ibíd.*

según su criterio, generaba una especie de anarquía con un gran daño a la instrucción de los futuros ciudadanos. Sin embargo, esta situación no le preocupaba a los maestros, como lo deja entrever el gobernador: *“He hecho mis exhortaciones a los Preceptores para que propendan a la uniformidad de esos textos; y aquellas, no han producido ningún resultado.”*⁶⁰

Esta realidad acarreaba un problema de orden pedagógico y didáctico porque el maestro debía enfrentarse a la *“falta de armonía y uniformidad de los textos para la enseñanza.”*⁶¹ Esto generaba, por lo menos en teoría, que debía realizar un mayor esfuerzo para dar coherencia y homogeneidad a su clase. Lo cual el maestro resolvía a través de un programa único. Es decir, con la unificación de temas y contenidos curriculares ya establecidos por las autoridades educativas a nivel nacional y federal.

Pero esta fórmula, en la cual la variedad y la uniformidad estaban presentes, no era del agrado de algunos funcionarios del Estado, quienes interesados en homogeneizar el libro escolar insistían en la necesidad de unificar los títulos y autores utilizados en las clases. El Gobernador Teodosio Moreno, convencido de la necesidad de remediar este mal, que *“contrariaba notablemente los esfuerzos y sacrificios que se hacían por la instrucción en el Estado”*, proponía que el ejecutivo expidiera un decreto estableciendo los textos que debían ser utilizados en las escuelas públicas para cada ramo de enseñanza. Al mismo tiempo, debía propender por la adquisición de los mismos, de lo contrario el decreto quedaría sin efecto alguno.

*“Sin esta disposición complementaria e importante, se hace un mal gravísimo a la instrucción, y los sacrificios que se hacen por ella no dan el resultado que se propone el Gobierno. Para la enseñanza de la Gramática, el texto que pronto debe publicar el Sr. Antonio Benedeti, y en que ha tomado suscripciones el Gobierno del Estado puede llenar el objeto, pues aunque no me es conocido todavía, la competencia de su autor, autoriza una cumplida confianza de su utilidad. Para la Aritmética sería muy conveniente que el Gobierno mandara hacer una edición de la acreditada obra de “Mora”, ya comprendiendo todo el tratado o ya solamente la parte indispensable para las escuelas primarias.”*⁶²

⁶⁰ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sabanalarga al Secretario General del Estado». Gaceta de Bolívar, agosto 23 de 1868.

⁶¹ *Ibíd.*

⁶² *Ibíd.*

El mismo Moreno, consciente de la pobreza fiscal del Estado, proponía que para lograr este objetivo y

“Si las rentas del Estado no pueden erogar los gastos de la edición, podría adoptarse el medio de formar suscripciones voluntarias, encargadas a los gobernadores y Alcaldes en los pueblos, que seguramente no se excusarían de contribuir para tan útil objeto [...] de inmediatos resultados para la instrucción pública”⁶³

En la práctica este tipo de propuesta no iban más allá del voluntarismo de funcionarios como Moreno, porque, además de las ya reiteradas precariedades financieras de los Estados, chocaban con el desinterés por parte de la mayoría de empleados estatales y de algunos notables del pueblo quienes, aduciendo afujías económicas de última hora, largas distancias y dificultades de transporte, prorrogaban indefinidamente su *“inocultable voluntad de contribuir con la educación del pueblo.”⁶⁴*

De alguna manera la falta de armonía y uniformidad de los textos escolares contrarió el objetivo central de la educación pública del período: alcanzar la homogeneización de la sociedad, para lo cual era indispensable contar con un sistema educativo capaz de brindar una formación ciudadana fundamentada en principios y valores republicanos. Este proceso era necesario para contar con un solo tipo de manuales en cada una de las asignaturas impartidas en la escuela. Textos que, parafraseando a Mónica Quijada (2000), debían garantizar la construcción de una cultura compartida por una población en proceso de alfabetización y educacionalmente estandarizada, con gobernantes y gobernados culturalmente similares.

Al respecto, para garantizar la construcción de la homogeneidad como una necesidad objetiva resultante del proceso de modernización, se requería un sistema educativo que se apoyara en manuales, principios pedagógicos y contenidos curriculares estandarizados. Ello constituía, en lo que tiene que ver con los manuales de educación cívica, los primeros pasos para la formación de un ciudadano que, independientemente de su libertad individual, compartiera valores comunes con el conjunto de una comunidad imaginada.

⁶³ *Ibíd.*

⁶⁴ «Informe del Gobernador de la Provincia de Barranquilla», Archivo del Concejo de Barranquilla (A.C.B), tomo 6, 1869.

La estandarización de manuales, en lo que se refiere a la formación ciudadana, era requisito necesario si se deseaba abrir espacios "civilizados" para la creación de un ciudadano comprometido con el establecimiento y defensa del nuevo régimen. Educación y manuales normalizados, de cierta manera, preparaban a los actores del proyecto modernizador, quienes hallarían en éstos las nuevas normas, valores, costumbres que terminarían modelando al hombre soñado: al ciudadano. El mismo que formarían su imaginario nacional y republicano gracias a la prensa, y a los textos escolares, utilizados en la escuela.⁶⁵

Sin embargo, la regularización de manuales y del texto escolar en general eran una tarea pendiente del régimen radical, el cual se limitó a asignarle como función a la DGIP la elaboración de listados generales de manuales que podrían influir la enseñanza.⁶⁶ Pero en la práctica, esta función no se realizó con la fortaleza institucional requerida, razón por lo cual continuaron utilizándose diferentes textos para la enseñanza de una misma asignatura:

“Para la enseñanza de los alumnos maestros hacen notable falta los textos sobre varias materias, por lo que se ha debido recurrir a lo que mal se tiene a la mano, generándose confusión y falta de uniformidad en las clases.”⁶⁷

Lo anterior muestra las diferencias entre la legislación educativa y la práctica. Divergencias que al parecer no han sido abordadas por algunos historiadores quienes ven en la limitada legislación sobre el texto escolar como que el “gobierno se arrogó el derecho de controlar, sugerir, imponer y editar los textos escolares considerados fundamentales para la concreción de su ideales políticos.”⁶⁸ En la práctica esto no se llevó a cabo, porque por lo general la utilización de los textos en la escuela, en la región

⁶⁵ GONZALEZ STEPHAN, Beatriz. “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: Del espacio público y privado”. En: GONZALEZ STEPHAN, Beatriz, et.al. *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y Sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Avila Editores. 1995. P, 432-450.

⁶⁶ Véase: «Decreto Orgánico de Instrucción Pública», Art 26, Parágrafo 9. Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, p 9.

⁶⁷ «Informe del Director de la Escuela Normal del Estado del Magdalena, 1874». A.H.M. Caja 7, legajo 2. 1874.

⁶⁸ CARDONA, Patricia, *La Nación de Papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia. 1870-1876*. Medellín, EAFIT, 2007, p 94.

Caribe colombiana, estuvo supeditada a factores relacionados con la disponibilidad y las decisiones caprichosas del maestro. De ello nos hemos ocupado en este apartado.

En la práctica, la ausencia de regulación y control efectivo sobre el texto escolar terminó por generar en algunos Estados de la Unión cierta libertad con respecto a su utilización. Sin embargo, en Estados como Antioquia, donde se mantenía la instrucción religiosa, la Iglesia influyó grandemente en la selección, no solo de los textos o libros sobre instrucción moral y religiosa, sino también sobre los utilizados en la enseñanza de otras asignaturas como urbanidad, geografía, historia y ciencias.

Pero, el Gobierno de los liberales radicales no ejerció un control real y efectivo sobre los textos escolares. De cierta manera, ello estaba asociado con el espíritu de libertad de imprenta plasmado en la Constitución de 1863, la cual estableció: *“La libertad absoluta de imprenta y de circulación de los impresos, así nacionales como extranjeros; la libertad de expresar sus pensamientos de palabra o por escrito sin limitación alguna”*. Lo anterior propició la proliferación de periódicos durante el periodo federal, muchos de los cuales se caracterizaron por expresar opiniones e incluso acusaciones contra distintos actores de la política nacional, regional y local, sin que ello generara acciones represivas sistemáticas por parte de las autoridades. Esta situación llamó la atención de viajeros como el diplomático argentino Miguel Cané, quien a su arribo a Bogotá no pudo ocultar su sorpresa por *“la absoluta libertad de palabra escrita y oral”* de la cual hacían gala las gentes de la capital.

Libertad que fue justificada por actores del escenario liberal como Cerbeleón Pinzón para quien la imprenta era la más elevada tribuna que ostentaba el pueblo como un atributo propio de su soberanía natural:⁶⁹

*“Mas para que la garantía sea efectiva, y para que el derecho pueda ejercerse en toda su perfección, es necesario asegurar a los asociados la más amplia libertad para tomar parte en el gran debate de las cuestiones públicas, sea por medio de la palabra, de la pluma o de la prensa, sin quedar sujetos a especie alguna de responsabilidad por las ideas que manifiestan, ni por las opiniones que emitan.”*⁷⁰

⁶⁹ PINZON, Cerbeleón. *Tratado de Ciencia Constitucional*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852, p 165-156.

⁷⁰ *Ibíd.*

En efecto, este principio de libertad de imprenta y de opinión, estrechamente relacionados con los amplios derechos individuales refrendados por la Constitución de Rionegro, hizo que los Gobiernos radicales permitieran la libertad de publicación y circulación de impresos. Obviamente ello se reflejó en el escaso control y normalización con respecto a los libros y textos escolares, los cuales, a pesar de las limitaciones en cuanto a su número, temáticas y circulación, se utilizaban libremente en las escuelas, sin que mediaran mayores restricciones por parte del Estado Federal. Ello no impidió que otros poderes paraestatales como la Iglesia y sectores conservadores, invocando su legitimidad moral y de salvaguardas de la tradición religiosa del pueblo colombiano, no impidieran el uso de algunos libros considerados prohibidos. Lo anterior sucedió en Estados como Antioquia y Cauca. En el caso de la costa, estas acciones se dieron en menor medida en el Estado Soberano del Magdalena. Allí, el obispo José Romero manifestó públicamente en varias oportunidades los riesgos que corrían maestros y alumnos por leer *“literatura que corroe el alma y empuja a los hombres por el despeñadero del materialismo”*⁷¹

Con la política de libertad de textos adoptada por los radicales se quiso atenuar la escasez y los altos costos del libro escolar, y al tiempo estimular la publicación de libros. Ello generó quejas por parte de la Iglesia y de algunos sectores conservadores, quienes la consideraban como un abuso por parte de los liberales y causante de males sociales, tal como lo afirmó en 1868 fray Jervancio García, para quién esta libertad:

*“rayaba en el escándalo haciendo de la imprenta un parque lleno de diferentes armas, contra el gobierno mismo, contra la religión, contra la moral, contra el honor y la reputación de particulares, contra el clero y contra la paz pública. Contra la religión no hay error, herejía, impiedad, que no haya vomitado la prensa; contra el honor de los particulares, mil veces la imprenta nos ha hecho sabedores de multitud de cosas que estaban ocultas. La paz pública por lo regular no la trastorna sino la libertad de imprenta, pues la experiencia nos ha hecho palpar que las revoluciones comienzan por la tinta y el papel y acaban con la pólvora y el plomo.”*⁷²

⁷¹ A.E.S. Tomo 107, 1873

⁷² Citado por: POSADA CARBO, Eduardo. “¿Libertad, libertinaje y tiranía? La prensa bajo el Olimpo Radical en Colombia, 1863-1885”. En: MEJIA SIERRA, Rubén (Editor), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá, UNAL, 2006, p 164.

Reproches como el anterior eran muy frecuentes en contra de la libertad de imprenta por parte de los poderes paraestales, que consideraban que la misma no debía ser aplicada por los directores de periódicos ni mucho menos por los maestros. Estos debían velar por la educación moral de los niños, razón por la cual estaban obligados a tener cuidado para *“no permitir que almas inocentes se acercasen a lecturas impías”*⁷³

Al respecto, los jerarcas de la Iglesia Católica reunidos en el Concilio celebrado en Bogotá entre junio y septiembre de 1868, discutieron vehementemente el tema de la libertad de imprenta y particularmente lo relacionado con la libre circulación de los textos en las escuelas. Según ellos era necesario evitar por parte de la Iglesia, y por eso ordenaron a párrocos y maestros ejercer un riguroso control sobre los libros, los cuales debían ser sometidos a un juicioso examen para establecer si podrían utilizarse en las escuelas. Así mismo, insistieron en que autores e impresores debían cumplir con el requisito previo de la dispensa o licencia eclesiástica para editar sus libros. En tal sentido, e invocando su autoridad sobre la República civil, advertían a los maestros que las obras que no contaran con la aprobación de la Iglesia no podían ser utilizadas para la enseñanza de ninguna asignatura. Al mismo tiempo disponía:

*“desterrar de la escuela los libros de aquellos autores que reprobaban, discutieran o pusieran en tela de juicio la autoridad de la Iglesia.”*⁷⁴

Orden que se hizo extensible a los padres de familia a quienes se les exigió mantenerse vigilantes para no permitir que

*“pestilenciales obras anden en manos de sus hijos con pretexto de estudio y recreación, ni permitan que se retengan o guarden en la casa por ninguna causa o pretexto.”*⁷⁵

La Iglesia, invocando su poder moral, buscaba restringir los textos que podían ser utilizados en la escuela. También se apoyó en los listados de libros prohibidos por la Santa Sede, a los cuales se les agregaron otros libros vedados por la Iglesia colombiana. Esta consideraba que la autonomía de los maestros para seleccionar los libros no era

⁷³ A.E.S. Tomo 107, 1873

⁷⁴ «Actas y Decretos del primer Concilio Provincial Neogranadino», Bogotá, Imprenta Metropolitana, 1869, 152.

⁷⁵ *Ibíd.*

sino una “libertad de perdición”. La misma que según el Concilio era la causa de los excesos de la prensa, la cual, según los jerarcas, había causado mucho mal a la sociedad colombiana. Los mismos que consideraban que la libre expresión no traía nada bueno, dado que

*“si se permite discutir libremente, no faltaran nunca hombres que se atrevan a resistir a la verdad y dar crédito a la locuacidad de la humana sabiduría,”*⁷⁶

El obispo Romero, fiel seguidor del *Syllabus* y de los mandatos del Concilio Neogranadino de 1868, afirmaba desde el pulpito de la catedral de Santa Marta, y en documentos, su desacuerdo con la libre expresión y en especial contra la libre circulación de periódicos y libros en las escuelas. Lo cual desató el rechazo del Estado del Magdalena, en especial por parte de Luis Robles, quien consideraba que Romero no tenía ningún derecho de interferir en la instrucción pública y mucho menos escoger o prohibir los textos utilizados por los maestros en la enseñanza, ante lo cual Romero justificaba que

*“Cualquiera obra o escrito que se publique sobre religión o disciplina, sobre moral o costumbres, está sometido a la censura de la iglesia y una vez censurado y prohibido, no es lícito a los católicos conservarlos; leerlos, y entre los libros reprobados se encuentran los protestantes”*⁷⁷.

Como se observa, la Iglesia intervino en la cuestión de los textos escolares, reconviniendo a maestros, directores, padres y alumnos para que no leyeran los libros que esta consideraba impropios para la enseñanza. De esta manera, la Iglesia pretendía ejercer la función reguladora que el Estado Federal, en manos de los liberales radicales, no le interesaba asumir, sobre todo por ser estos defensores de la libertad de imprenta y de la libre circulación de libros y opiniones. En consecuencia, el Estado central solo se limitó a elaborar un listado muy general de textos escolares así como a adquirirlos, imprimirlos y enviarlos a las directivas de instrucción pública de cada uno de los nueve Estados. Sin embargo, durante el federalismo la prohibición de textos por parte de la Iglesia surtió un efecto muy limitado en la práctica educativa ya que, a

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 170.

⁷⁷ A.E.S. Tomo 90. Folios. 33/35. Diciembre 8 de 1869.

excepción de los Estados de Antioquía y Cauca, en los otros 7 Estados existió libertad para la circulación y uso de textos escolares. Esta situación cambiaría ostensiblemente con la llegada al poder de la Regeneración, un proyecto político que en 1886 impuso una Constitución centralista, conservadora y confesional, a partir de la cual se dictaron una serie de leyes que acataban el criterio católico de prohibición en materia de imprenta y textos escolares.⁷⁸

1.4. *De los adelantos de la civilización en todos sus ramos en los últimos veinte años, no existe nada en la biblioteca*

La precaria realidad escolar, las dificultades financieras de los Estados de la Costa Caribe, el limitado apoyo por parte de la DGIP y los altos niveles de pobreza de la población regional se convirtieron en los factores que en la práctica restringieron la circulación y uso del manual escolar. En tal sentido, esta problemática se convirtió paradójicamente en la mejor aliada de la Iglesia en su afán por controlar o prohibir este tipo de publicaciones y se constituirían en un obstáculo considerable para que la libertad de circulación y uso impulsada desde el Estado alcanzara el éxito esperado.

A pesar del interés del gobierno radical por la difusión y uso del texto escolar, el libro a nivel escolar continuó siendo a lo largo del periodo una tarea pendiente de la agenda federal. Esto lo evidencia el reclamo reiterado de los distintos actores escolares en relación no solo con la escasez de textos escolares, sino también la escasez de bibliotecas y libros especializados requeridos en escuelas primarias superiores, secundarias y escuelas normales. Por consiguiente, en los informes sobre educación es muy común encontrar descripciones en las cuales se da cuenta de la

*“carencia absoluta de buenos textos de enseñanza de la materia, [los cuales] además de ser escasos los existentes, son o relativamente anticuados o están en idioma extraño”*⁷⁹

De igual manera, Antonio del Real, director de Instrucción Pública del Estado de Bolívar, manifestaba que para la enseñanza de asignaturas como Higiene, Zoología, Física y Teneduría de libros, se carecía en absoluto de textos apropiados que sirvieran

⁷⁸ Al respecto véase: ECHEVERRI, Sergio. “Libertad de imprenta según Miguel Antonio Caro”. En: SIERRA MEJIA, Rubén. Op.cit., pp. 223-236.

⁷⁹ «Informe del Director de Instrucción pública». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena. 19 de Agosto de 1878

de guía a los maestros. Para solucionar esta situación se proponía entonces que el Estado realizara los esfuerzos necesarios para obtener los recursos para adquirirlos directamente. Recursos que por lo general escaseaban, lo que hacía mucho más larga la espera de los libros requeridos.

Esta situación no solo debieron afrontarla los Estados de la costa sino que afectaba incluso a los Estados andinos, donde el libro también era un bien escaso que por lo general había que adquirirlo en el extranjero, sobre todo en Europa de donde provenían la mayoría de los libros que se adquirían por parte de los Gobiernos nacionales y estatales. Adquisiciones que no eran suficientes para cubrir las necesidades de las bibliotecas escolares y mucho menos de la biblioteca nacional, cuyos fondos en su mayoría estaban compuestos de libros que habían ingresado durante la colonia⁸⁰. De ello se quejaba su director, José María Quijano Otero, quien en su informe de 1868 llamó la atención porque hacía más de 20 años no se habían comprado libros para enriquecer la biblioteca:

*“de manera que los adelantos que se ha hecho la civilización en todos sus ramos en los últimos veinte años, no existe nada en la biblioteca.”*⁸¹

El escenario era más lamentable en los Estados de la costa, porque no existían grandes bibliotecas de carácter convenientemente dotadas. Solo se contaba con pequeños repositorios bibliográficos en las principales escuelas y colegios de la región, los cuales por lo general eran tan solo estantes y rinconeras con algunos impresos, en su mayoría periódicos mezclados con documentos oficiales y a las cuales durante el periodo federal se les denominó “Bibliotecas Circulantes”, pues se consideraba que sus libros debían circular entre los miembros de la sociedad de institutores y demás individuos que hubieren contribuido para su formación. Estas fueron reglamentadas por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, el cual, en su artículo 141, estipuló que en cada “Escuela Central y en cada una de las Escuelas Normales se formará una biblioteca compuesta de obras selectas y adecuadas a la instrucción de los maestros, discípulos y demás miembros de la Sociedad de Institutores.”

⁸⁰ MARTINEZ, Frédéric. *El Nacionalismo Cosmopolita*. Bogotá, Banco de la República, 2001, p. 109.

⁸¹ Citado por: MARTINEZ, Frédéric. Op.cit.. p. 109.

Pero su conformación, al igual que las bibliotecas populares⁸², resultó incierta debido a la poca disponibilidad de libros para su funcionamiento adecuado. Los textos debían ser provistos por el Gobierno federal a través de la DGIP, dependencia que además de los problemas de orden financiero para la adquisición de libros -“no se han podido adquirir todos los textos debido a lo insuficientes recursos con que se cuenta”-, también sufría de problemas para su transporte: “no hallarse en posibilidad [...] para hacer los gastos que requiere naturalmente el transporte de tales objetos, no han proveerse todavía de ellos”⁸³

A pesar de un escenario poco favorable, durante el periodo federal se observó un relativo incremento en algunas instituciones que lograron, a pesar de las condiciones climáticas malsanas y a la presencia de insectos como el comején, mantener y consolidar pequeñas colecciones de libros. Por ejemplo la Biblioteca de la Escuela Normal del Magdalena, la cual en 1876 poseía 547 títulos, de los cuales 325 estaban en español, 156 en francés, 55 en inglés, 7 en alemán y 4 en latín⁸⁴.

Por su parte, el Colegio Pinillos de Mompos, Estado de Bolívar, fundado a finales del periodo colonial (1804) como Real Colegio Universidad de San Pedro Apóstol, por idea y gestión de don Pedro Martínez de Pinillos, contaba con una biblioteca estimada en 943 libros, en su mayoría de temáticas como el derecho, religión, filosofía y literatura clásica. Sin embargo, su número mermó a lo largo del siglo XIX como resultado de los saqueos de que fue objeto durante las guerras civiles que afectaron al país y en algunas de las cuales el colegio fue convertido en cuartel militar. A pesar de estas circunstancias, el colegio logró mantener parte de la biblioteca, la cual durante el periodo federal fue considerada como una de las más importantes del Estado:

*“La del Colegio Pinillos, según informes del Sr. Gobernador de la provincia de Mompos que la ha visitado, es abundante y escogida y es custodiada con esmero.”*⁸⁵

⁸² Estas también fueron instituidas por el DOIP, el cual ordenaba a los Directores de Instrucción Pública “Promover la formación de Bibliotecas Populares y el establecimiento de sociedades científicas e industriales con el objeto de fomentar la afición a la lectura [...]”

⁸³ «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión.» Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 145.

⁸⁴ *Ibíd.*

⁸⁵ «Informe anual del Director de Instrucción Pública de Bolívar,» En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 1 de septiembre de 1880.

En 1880, esta biblioteca contaba con manuales y tratados editados en imprentas de Cartagena, los cuales eran utilizados en algunos cursos impartidos por el colegio, lo cual al parecer eran una práctica común en el país y con la cual se pretendía suplir la escasez de textos. Razón por lo cual se acudía a la “adecuación o arreglo” de libros ya existentes. Publicaciones que según el Director del colegio se realizaban con el propósito de

*“evitar a la juventud el fastidioso trabajo de escribir en la clase, [ya que] los jóvenes desfallecen a vista de tanto trabajo, así es preciso conducirlos insensiblemente por el camino de la sabiduría, de manera que los preciosos años de la juventud sean empleados a la vez en el placer, y el estudio”*⁸⁶

Este tipo de publicaciones buscaban mejorar el acceso de los estudiantes a los libros, quienes además contaban con muy poca destreza al momento de escribir las largas lecciones que se veía obligado a dictar el profesor ante la falta de textos escolares; algunos de ellos terminaron en bibliotecas como la del Colegio Pinillos de Mompos, y otras pequeñas bibliotecas de algunas escuelas y colegios.

Esas pequeñas escuelas para incrementar su exiguo número de libros debieron solicitar donaciones a las imprentas de la región y a algunos individuos que por su condición de letrados y nivel social eran considerados como los personajes notables de la sociedad local y regional. Ejemplo de ello sería la campaña que en tal sentido llevó a cabo Manuel Verbel, Secretario de Instrucción Pública de Bolívar, quien, con el propósito de abrir una biblioteca en la Escuela Normal del Estado, por las dificultades financieras que lo impedían se vio en la obligación de instar a los establecimientos tipográficos para que donaran un ejemplar de cada una de las obras que publicaban.

“El infrascrito tiene el poder de promover la formación de una Biblioteca en la Escuela normal de este Estado, y un particular interés en cumplir tan sagrada como útil obligación. Pero tropieza con las dificultades consiguientes a la penuria de los Tesoros de la Unión y del Estado, y a la ignorancia de unos y a la indiferencia de otros de que pudieran auxiliarse en la mencionada empresa. En tal emergencia, y conocedor del noble interés de U. a favor de la educación popular, se ha permitido comisionarlo: 1.º, para que solicite de los establecimientos

⁸⁶ «Tratado de Lógica para el curso de lógica del colegio de San Pedro Apóstol de la ciudad de Mompos», Cartagena, 1828, p 1.

tipográficos de esa capital, la remisión de un ejemplar de cada obra de las que posean, a propósito para la Biblioteca, y el envío al infrascrito de todas las publicaciones que hagan y que sean adecuadas al mismo objeto; 2.º, solicitar a los dueños de librerías en esa capital, y de los verdaderos amigos de la educación popular, particularmente de los hijos de Bolívar, donaciones de obras de la misma clase y con el objeto indicado. Todo esto en nombre del infrascrito, en obsequio de la civilización, interponiendo su importante influencia personal.”⁸⁷

Con el mismo propósito se solicitaron donaciones a personajes notables regionales y nacionales:

“Como el infrascrito se promete que U. no se negará prestarle el importante servicio que se le pide, se anticipa a darles las gracias en nombre de la civilización del Estado de Bolívar, y del suyo propio”

Sin embargo, la respuesta de la mayoría no fue favorable, ya que solo algunos respondieron positivamente enviando tan solo uno o dos ejemplares de sus libros:

*“De estos Sres. el Dr. Ancízar ha remitido para la Biblioteca, un ejemplar de la «Economía política o principios de la ciencia de las riquezas», de J. Droz, y uno de «Capital, Currency, and Banking»; y el Dr. J. Araújo, un ejemplar de la «Geografía universal de Bustamante».”*⁸⁸

A pesar del reconocimiento público de la importancia de la educación para la sociedad, este tipo de campañas influía muy poco en la consecución de libros con destino a las bibliotecas escolares. Estas, en su mayoría, tenían muy pocos libros que ofrecer a maestros y alumnos quienes, ante esta situación, debían acudir a los pocos notables que conservaban libros en su casa con el propósito de pedirle prestado la obra requerida.

En efecto, algunos de estos notables que contaron con bibliotecas personales fueron el presbítero Rafael Celedon, Luis A Robles, Juan Campo Serrano, Bartolomé Calvo, Manuel Ezequiel Corrales, Eugenio Baena, Rafael Nuñez, el obispo José Romero, Juan José Nieto, José Manuel Royo, Justo Arosemena, Martín Salcedo Ramón, Tomás Abello, Andrés Obregón, Jorge N Abello y Agustín Argumedo, entre otros. Este último

⁸⁷ «Informe de la Dirección General de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar 1873». En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena, 29 de septiembre de 1873.

⁸⁸ *Ibíd.*

era un patriota venezolano residiado en Cartagena desde la época de la Independencia y que al morir contaba con una biblioteca de casi mil volúmenes, la cual fue puesta en venta por su viuda a través de la prensa cartagenera:

*“Se vende la biblioteca del finado Agustín Argumedo, constante de 830 volúmenes, obras selecta y pasta de gusto. Dicha obras están en los idiomas español, inglés y francés. El catálogo de todas ellas están en poder de la Sra. Ana León de Argumedo y del Sr. Manuel Pretelt, con quienes se entenderá el que quiera comprarlas.”*⁸⁹

La biblioteca de Argumedo y de otros miembros de la élite eran casos excepcionales en una sociedad que, a pesar que desde las primeras décadas del siglo XIX contó con mayores posibilidades de acceso a la cultura impresa, su población continuó siendo mayoritariamente analfabeta. Esta situación era mucho más evidente en los espacios rurales. Pero ello no sería obstáculo para que se realizaran algunas acciones tendientes a la organización de bibliotecas públicas como las que llevó a cabo la *Sociedad Bibliográfica* establecida en Cartagena en los años 40s y de la cual hicieron parte personajes liberales y conservadores como Dionisio Vélez, Bartolomé Calvo, Idelfonso Méndez Zapata, Manuel Espinoza, Lázaro María Pérez, Federico Brid y Antonio Teodoro Tono, entre otros.

Sociedades similares también funcionaron en la ciudad de Santa Marta. Allí se organizaron la *Sociedad Patriótica del Magdalena* (1872), dirigida por Gregorio Obregón; la *Sociedad Instrucción de la Juventud Samaria* (1871), dirigida por el maestro José María Barros; la *Sociedad Unión y Estudio* (1871), presidida por Ramón Lafaurie; *Sociedad Unión y progreso industrial* (1881), dirigida por Pedro Quinto; *Sociedad Amigos del Magdalena*, dirigida por el liberal radical Luis A. Robles. Esta última tenía como objetivo difundir la importancia de la instrucción pública e implementar la práctica de “las lecturas útiles” y de “valor pedagógico” entre sus miembros. Entre sus asociados circulaban libros de Pestalozzi y Fröebel, tal como lo demuestran las referencias que sobre estos autores efectuaron los miembros de la

⁸⁹ Citado por: CONDE CALDERON, Jorge. *Buscando la Nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe colombiano, 1821-1855*. Barranquilla, Universidad del Atlántico/La Carreta Histórica, 2009, p 111.

sociedad: “*métodos como los de Pestalozzi y Fröbel son los que mejor se adecuan a la enseñanza que debe impartirse en nuestras escuelas*”⁹⁰

Este tipo de sociedades promovía la aplicación de métodos pedagógicos modernos en la enseñanza escolar, mostrándose partidarias de delinear nuevos planes de estudio y cambiar los textos escolares utilizados en la escuela. En tal sentido, recomendaban tener en cuenta los nuevos libros importados por editoriales extranjeras como la francesa *Hachete y Compañía*, la cual en 1872, previa petición del Director de Instrucción Pública del Magdalena, presentó un catálogo con 66 textos escolares disponibles, de los cuales sólo tres correspondían a libros sobre historia sagrada y moral, siendo los demás textos de física, química, historia, geografía, filosofía, lectura, escritura, dibujo lineal, teatro, gramática, teneduría de libros, manual de pesos y medidas, álgebra, aritmética y geometría. Listado que evidencia una secularización del mundo del libro ya que el interés del Gobierno radical estaba más dirigido a fomentar lecturas asociadas a materias de tipo práctico y racional que abordar temas de orden religioso.

Algunos de los miembros de estas sociedades, como el caso del maestro José María Barros y del comerciante Arístides Voigt, incursionaron en la venta de libros. Hacia 1874, Voigt anunciaba en la prensa local la llegada a sus tiendas de Santa Marta y Barranquilla de nuevos libros de historia natural, geografía, aritmética, gramática, manuales comerciales y algunos que otro texto de religión.⁹¹ Por su parte, en Barranquilla, otros comerciantes como Pardey, Gerlein y Hoyer también vendían en sus tiendas algunos libros de literatura y ciencias útiles, oferta que, para el caso de esta

⁹⁰ A.E.M. Año de 1874. Tomo 102. Marzo de 1874

⁹¹ Entre los libros ofrecidos estaban títulos como: *Breves conocimientos de Urbanidad adaptados para la enseñanza de las señoritas de los Estados Unidos de Colombia*; *Buffon de los niños o historia natural abreviada de los cuadrúpedos, aves, anfibios, insectos*; *Cartilla i doctrina Cristiana para el uso fácil e inteligencia de los niños americanos*; *Catecismo de Economía doméstica para el uso de las escuelas de niñas*; *Catecismo histórico resumen de la historia santa i la doctrina cristiana por Claudio Fleury*; *Catón Cristiano, con ejemplos para el uso de las escuelas*; *Compendio de Jeografía Universal, para uso de las escuelas primarias de niños y niñas. Contiene la Jeografía particular de Felipe Pérez*; *El criterio” de Jaime Balmes* ; *Diamante Novísimo dedicado a los niños americanos* ; *Diccionario Ortográfico de Jorge Manuel Marroquín* ; *Elementos de aritmética* por Fray Tomás Mora y corregida por un inteligente; *Elementos de Gramática Castellana*, por Diego Narciso Harrantz i Quiros; *Gramática analítica, práctica i filosófica*, por Antonio Benedetti ; *Instrucción de un padre a su hija sobre las materias más importantes de la relijión, costumbre i modo de portarse en el mundo sacada principalmente de la sagrada escritura*, por Du Puy, Traducida por una madre de Familia ; *Manual comercial*, por Simón de Lavalle ; *Nueva Jeografía Universal*, por José Manuel Royo. A.E.M. Año de 1874. Tomo 103. Folio 211. Noviembre 7 de 1874.

última ciudad, se ampliaría a partir de 1874, año en el cual se inauguró una librería en la plaza de la Iglesia de San Nicolás, lo cual fue considerado como novedoso por parte de la prensa local, la cual llamaba la atención sobre lo surtido de sus obras escogidas, destinadas a brindar nuevos conocimientos útiles.⁹²

En 1879, Eloi Molino anunciaba en *El Promotor* la apertura de una nueva agencia encargada de la venta y circulación de periódicos, libros y textos de enseñanza tanto nacionales como extranjeros.⁹³

De acuerdo con los títulos ofrecidos en estas librerías en ciernes, se puede inferir el interés que empezaron a tener los letrados de estas ciudades por lecturas distintas a las de carácter religioso. La mayor oferta la constituían los libros de literatura entre los cuales se destacan autores como Julio Verne, Shaskpeare, Kock, Proudhon y Michelet, entre otros. Tendencia que también se repetiría en ciudades como Bogotá, tal como lo corrobora el tipo de consultas efectuadas en la Biblioteca Nacional en 1872. Los temas consultados en ese entonces versaban sobre literatura (24%), historia (24%), prensa (17%), física y matemáticas (9%), derecho (7%), mientras que los de religión, medicina, técnicas y de filosofía serían las menos consultadas.⁹⁴

Estas cifras, más que una estadística exacta, constituyen un indicador del lento proceso de secularización que vivió el país durante el régimen radical. En este caso, se expresa en los escasos lectores que acudían mensualmente a la Biblioteca Nacional de Bogotá; en efecto solo unos 430 lectores al mes asistían a la biblioteca en una ciudad con 84.723 habitantes y la cual, tal como lo afirmaron varios de sus directores, no contaba con una oferta bibliográfica adecuada, ya que esta Biblioteca, que alcanzaba las 22.457 obras (0.26 libro por habitante), en su mayoría se componía de libros en latín y de ciencias religiosas, las cuales representaban aproximadamente el 67% de una bibliografía que en gran parte provenía de la colonia y de las instituciones eclesiásticas que habían sido expropiadas por el Estado liberal.⁹⁵

⁹² *El Promotor*. Barranquilla 7 de febrero de 1874, No 153.

⁹³ *El Promotor*. Barranquilla 16 de marzo de 1879.

⁹⁴ Al respecto véase: MARTINEZ, Frederick. Op.cit... p 111.

⁹⁵ *Ibíd.*

Este proceso de secularización en el país, con respecto a la lectura, debió enfrentar, como lo muestra el caso de la Biblioteca Nacional, la escasa oferta bibliográfica por parte de las bibliotecas oficiales, las que no estaban a la altura de los avances de las ciencias y en particular con los temas de orden educativo. Este hecho se convirtió en un reto de los Gobiernos radicales para alcanzar el objetivo de ampliar la base de individuos lectores, muchos de los cuales después de aprender a leer, escribir y contar se negaban a realizar labores agrícolas, ocupando su tiempo en

*“andar por las calles de Dios, como postes ambulantes, pegándose de ecos de la crítica soez de los criollos, y pasando su vida entre torpes placeres o criminal inacción, porque hasta los libros permanecen siempre cerrados ante sus ojos”*⁹⁶

Costumbres que precisamente buscaban transformar los radicales con la apertura de nuevas bibliotecas y con la reorganización y dotación de las existentes. Para estos políticos, tal como lo afirma el historiador Gilberto Loaiza Cano (2009), la lectura constituía el medio principal para transformar gradualmente una sociedad petrificada por antiguas costumbres coloniales y por el peso cultural de la Iglesia católica.

En tal sentido, acceder a la lectura significaba, por ende, *“atribuirle a la educación la capacidad de modelar los ciudadanos del futuro, individuos emancipados de todo influjo religioso, los miembros ideales de una sociedad republicana moderna.”*⁹⁷ Por ello, las bibliotecas, tanto las Estatales como las que pretendieron organizarse en las Escuelas Normales tenían como propósito *“contribuir a la formación de los futuros maestros de escuela, popularizar el libro científico, el libro de pedagogía y el catecismo republicano.”*⁹⁸

Sin embargo, en un país de regiones tan dispares como Colombia, este proceso resultó ser muy desigual, tal como lo muestra el caso de los Estados costños, los cuales, además de los problemas financieros que dificultaban la adquisición de libros, contaron con muy poco apoyo por parte de las elites, quienes por lo general no contribuyeron

⁹⁶ *La Girona*. Santa Marta, 8 de junio de 1884, p 58.

⁹⁷ LOAIZA CANO, Gilberto. “La expansión del mundo del libro durante la ofensiva reformista liberal. Colombia, 1845-1886”, En: ACOSTA PEÑALOZA, Carmen y AYALA DIAGO, César. *Independencia, independencias y espacios culturales Diálogos de historia y literatura*. Bogotá, UNAL, 2009, p 38.

⁹⁸ *Ibíd.*

para que las escuelas contaran con bibliotecas suficientemente dotadas para facilitar a maestros y alumnos el acceso a lecturas que les permitieran ampliar sus conocimientos. A ello se le sumaba la displicencia por parte de algunos funcionarios con respecto a la instrucción pública, como ocurrió en Panamá, y que ocasionaba la pérdida y destrucción de los pocos textos escolares que enviaba el Gobierno federal:

“Es tan notable la indiferencia a este respecto, que la factura de útiles y textos para escuelas, remitida por los señores Hachette y Compañía (55 bultos grandes), llegó a Colon en mayo último; que hubo una avería de 14 bultos que se perdieron totalmente, y que a pesar de venir dirigidos al Gobernador del Estado, se hizo tan poco caso de ellos, que permanecieron almacenados en la estación del ferrocarril hasta el mes de diciembre; en que hicieron pasar a la Escuela Normal, donde fueron abiertos por el Director de este establecimiento.”⁹⁹

Mientras ello ocurría en Panamá, en otros Estados como el de Magdalena, el Director de la Escuela Normal del Estado manifestaba su descontento por la forma como se realizaban las compras con destino a las escuelas, lo cual según él no obedecía a las necesidades reales sino a caprichos de funcionarios que privilegiaban los útiles antes que los textos que se requerían para la enseñanza de la lectura:

“El señor Director, como casi todos, se queja de la falta que hacen los libros de lectura y otros textos, y a propósito de la partida de útiles que recibió, pedida al extranjero, opina que hubiera sido preferible el que en vez de varios artículos que no son de estricta necesidad, debieran haberse pedido más textos y libros.”¹⁰⁰

A pesar de un escenario poco favorable en el cual predominaban los problemas financieros, acompañados del escaso apoyo por parte de algunos funcionarios y de sectores de la élite regional, el libro continuó ocupando un lugar relevante en el espacio educativo que tuvo lugar en la región. En efecto, durante la segunda mitad del siglo XIX el libro y en particular el texto escolar ocuparon un lugar importante en las representaciones sociales que sobre la educación se construyeron en la sociedad regional. De cierta manera le permitió posicionarse como el mecanismo más efectivo para la formación del ciudadano, al cual se le asoció directamente con el mundo del libro.

⁹⁹ «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión». Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p 54.

¹⁰⁰ *Ibíd.* p 144.

Un espacio que independientemente de sus limitaciones y estrecheces resultó novedoso para una sociedad, que, a pesar de cargar con el fardo de la tradición, observó como el libro y la prensa propiciaron algunas mutaciones de orden cultural que se verían reflejadas en el contexto educativo, el mismo que ya no podrían concebirse sin tener en cuenta el texto escolar como elemento fundamental de la práctica educativa.

En efecto, la costa Caribe, a pesar de las vicisitudes anotadas, de la precariedad de las bibliotecas y del limitado comercio del libro, no fue ajena al texto escolar. Esto facilitó, tal como lo anota Loaiza (2009) para el caso colombiano, el proceso de democratización y secularización de la sociedad. El libro, conjuntamente con la prensa y otro tipo de impresos como los pasquines y folletines, permitió ampliar el número de lectores y escritores, lo cual indudablemente resultó novedoso en una sociedad dominada por el imperio de la oralidad, la cual se convertiría en testigo del proceso de elaboración de impresos llevados a cabo en imprentas como *Araujo, Ruiz, Hernández, Mercantil, Promotor, La Reforma* y del *Estado*, entre otras. Impresos que a pesar de los inconvenientes de transporte y distribución lograron circular en algunas de las escuelas que funcionaban en las poblaciones de la región, así como también ser puestos en venta en los talleres de imprenta, casas de los autores, tiendas de agentes comerciales y en las contadas librerías de las principales ciudades de la costa Caribe.

2. Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura de los textos escolares

“*Libros peligrosos e impíos*”, sería el calificativo con el cual la Iglesia buscaba descalificar algunos textos escolares de formación ciudadana. El clero fue testigo de cómo estos, conjuntamente con la prensa, irrumpieron desafiantes en el espacio escolar, tradicionalmente controlado por ella, la cual, a pesar de su férrea oposición, se vio obligada a ceder terreno ante la embestida del proyecto liberal, el cual consideraba al libro como el instrumento más efectivo para avanzar en el proceso de formación ciudadana y a través del cual se pretendió imponer desde la escuela un ideario republicano de corte moderno¹⁰¹.

¹⁰¹ CONDE CALDERON, Jorge. “Prensa, representaciones sociales y opinión pública en la Cartagena republicana (1821-1853)”. En: *Debate y Perspectivas*, Madrid, Fundación Mapfre Tavera, No 3, 2003, p 127.

En tal sentido, el libro y la prensa fueron los dos impresos que lograron convertirse, conjuntamente con la participación electoral¹⁰², en la consecuencia más relevante del nuevo orden político resultante del proceso de independencia que trajo consigo a un nuevo actor: el ciudadano. Personaje a quien era necesario formar dentro de los nuevos códigos y valores republicanos, lo cual fue precisamente el objetivo central del proyecto educativo propuesto por los liberales radicales durante el periodo federal. Ideal que encontró en el texto escolar, independientemente de su tipología y estructura, *“un arma para derrotar la ignorancia y formar individuos en la razón.”*¹⁰³

A pesar de su escasez, la precariedad de las bibliotecas, los reiterados intentos de prohibición por parte de la Iglesia y las dificultades para su distribución, los libros lograron circular entre las clases letradas urbanas, en las escuelas y penetrar, a través de la lectura en voz alta, en otros sectores sociales, para los cuales, según algunos actores de la época podía resultar pernicioso¹⁰⁴, pues ponía en peligro el orden social existente: *“no es conveniente permitir lecturas licenciosas que corrompen las mentes inocentes”*¹⁰⁵, afirmaban quienes se resistían a que los libros fundamentados en ideas liberales llegaran a manos de la población, actitud que fue rechazada por miembros del liberalismo radical:

*“Es de temer que algunas personas se opongan a que se propague la educación del pueblo, fundándose en lo mismo que nosotros para recomendarla: ellas miran la tendencia de la educación a motivar el examen de las instituciones existentes, y si es necesario, hasta hacer las alteraciones que se requieran, como razón para no darla a los pobres. Pero esta se refuta con solo observar que, si el aumento de saber y los hábitos de investigación tienden a alterar cualquier institución establecida, será porque conviene su alteración. No parece haya medio de evitar esta consecuencia, a menos que pueda demostrarse que el aumento de saber va acompañado por lo regular de corrupción moral, y que a proporción que se ejercita el juicio, decide en términos erróneos.”*¹⁰⁶

¹⁰² *Ibíd.*

¹⁰³ «Carta de Luis A Robles al Presidente del Estado Soberano del Magdalena», Santa Marta, 23 de mayo de 1872, A.H.M., Caja 9, 1873

¹⁰⁴ CONDE CALDERON, Jorge. *Op.cit...* p 127.

¹⁰⁵ A.E.S., Tomo 102. Enero 1 de 1872.

¹⁰⁶ *La Escuela Normal*, Bogotá, 3 de agosto de 1872, p. 243.

Esta defensa de la educación popular y del uso del libro en la escuela estaba asociada a la importancia que desde el Gobierno radical se les confirió como dinamizadores del proceso de formación ciudadana, el cual se iniciaba con la alfabetización. Es decir, enseñar a leer, escribir y contar a niños y jóvenes para que posteriormente se convirtieran en los ciudadanos soberanos de la República.

“En las repúblicas, donde cada individuo es soberano y la soberanía nacional es el conjunto de aquellos, la necesidad de saber leer y escribir es la primera de todas las necesidades; así como facilitar esa enseñanza es el deber mas sacrosanto que está á cargo de sus gobiernos.”¹⁰⁷

La formación lectora fue entonces una de las prioridades del proyecto educativo impuesto por los liberales radicales. Por esta razón, los textos escolares alcanzaron una importancia significativa en la medida en que eran considerados el instrumento clave para acceder a la cultura impresa. En efecto, tal como lo ha planteado Roger Chartier (2004) para el caso europeo, se debía aprender a leer con el propósito de aprender conductas y códigos culturales propios del hombre perteneciente a una sociedad republicana. Por ello los libros a través de los cuales el alumno ponía en práctica sus competencias lectoras tenían por lo general un carácter normativo, como efectivamente lo eran los manuales de civildad que circulaban en las escuelas, los cuales en opinión del liberal panameño Mateo Iturralde

“Representan la adquisición del más admirable de los vehículos, del pensamiento, del corazón, del alma, más rápido que el vapor, más súbito que la electricidad.”¹⁰⁸

Por otro lado, en el siglo XIX se insistió en la necesidad de saber leer no solo para garantizar el acceso al conocimiento sino sobre todo para aprender a comportarse como ciudadano, sujeto que en teoría debía transitar hacia el mundo de las letras dejando atrás la condición de bárbaro a la cual había estado sometido por el analfabetismo y la ignorancia que caracterizaron al periodo colonial.¹⁰⁹

¹⁰⁷ «Informe de una comisión de la Cámara de Representantes». Bogotá, abril 30 de 1872. En: *Preliminares sobre el Método Típico de enseñanza primaria para lectura y escritura*, Bogotá, Imprenta de Echeverri Hermanos, 1872. p 10.

¹⁰⁸ *Ibíd.* p 9.

¹⁰⁹ «Carta de Luis A Robles al Presidente del Estado Soberano del Magdalena», Santa Marta, 23 de mayo de 1872, A.H.M., Caja 9, 1873

“Saber este arte, saber leer y escribir, significa haber recibido el bautismo solemne de la civilización humana: poseer la clave para adquirir toda clase de conocimientos; ser partícipe del don más sublime que el Cielo ha dispensado á la humanidad para su desarrollo y progreso; cuyo origen no puede historiarse sino como una inspiración, una emanación de su sabiduría, una irradiación de su omnipotencia para que pudieran immortalizarse los hombres, los pueblos y las naciones”¹¹⁰

En tal sentido, como lo afirma Chartier (2004), la lectura de periódicos, folletos y libros se constituyó en la práctica para instruirse como ciudadano, pero al mismo tiempo permitía a los individuos acceder también a nuevos tipos de conocimientos y saberes, a técnicas y rutinas útiles a la hora de enfrentarse a una actividad productiva, tal como lo manifestaron Iturralde y Plata, para quienes

“El agricultor, el comerciante, el industrial, el padre de familia, todos, todos necesitan leer y escribir para conocer bien sus profesiones y adelantar en ellas, y para cumplir con más acierto sus deberes bajo cualquiera organización social.”¹¹¹

El dominio de la lectura le confería entonces al individuo una condición especial ya que en teoría no solo debía asumir su nuevo rol como ciudadano sino que podía acceder a nuevos conocimientos: *“El arte de leer y escribir es, pues, el punto de partida de los conocimientos humanos.”¹¹²* Sin embargo, en el país, como en el conjunto del mundo occidental decimonónico, ser alfabeto no era la única forma de comunicarse o alcanzar ciertos conocimientos, ya que junto con los procesos de alfabetismo continuaron estando presentes otros modos de comunicación como la palabra y las imágenes. En efecto, tal como lo ha analizado Chartier (2004), estas eran consideradas como formas igualmente válidas en la construcción de conocimiento. Ejemplo de ello era la persistencia de la enseñanza oral por parte del maestro en muchas de las escuelas de la región, la cual era considerada por algunas personas de la época como una práctica ideal, incluso por encima del uso de los textos escolares:

“Todos los ramos de educación, cual más, cual menos pueden ser conducidos por medio de lecciones orales; pero a estos ejercicios se prestan sobre todo las ciencias como la historia natural y otros estudios.

¹¹⁰ «Informe de una comisión de la Cámara de Representantes...», Op.cit... p 10.

¹¹¹ *Ibíd.*

¹¹² *Ibíd.*

En estos casos los textos son de ninguna o muy poca utilidad, y la principal instrucción es la que viene directamente de los labios del Preceptor, o ha sido aclarada con símiles ejemplos u otros medios. Ya sea que se trate de averiguar los conocimientos adquiridos o de extenderse o grabar otros nuevos en el ánimo del discípulo, el maestro tendrá que recurrir siempre a la conversación y al examen, como instrumento indispensable de todo aprendizaje y disciplina.”¹¹³

A pesar de la pervivencia de las formas orales de enseñanza y de las vicisitudes que debió enfrentar el texto escolar en la región, este se constituyó en un factor primordial de los procesos lectores que se llevaban a cabo en la escuela como en otros espacios utilizados para la formación ciudadana. En efecto, durante la segunda mitad del siglo XIX, a los manuales escolares y en general al libro impreso se le asoció con el aprendizaje de nuevos comportamientos y con la adquisición de saberes básicos que permitieran desenvolverse libremente al individuo en una sociedad republicana. En tal sentido, la lectura, incluso en Estados con una alta tasa de analfabetismo como los del Caribe colombiano -en los cuales el acceso a la ciudadanía no estuvo precedido de la condición letrada y censitaria del individuo-¹¹⁴, fue considerada como el primer paso hacia la conquista de la libertad, pues en el imaginario liberal se creía que

“Si un pueblo quiere ser libre, tiene que ser ilustrado, y para conseguirlo, cada uno de los que lo componen debe saber leer y escribir, único medio que le conduce á tener plena conciencia de su modo de ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus opiniones, resultando de allí que siendo también ilustrada la opinión pública de ese pueblo, ella vendrá á constituirse en la sola base de sus instituciones y la sola fuerza de su gobierno, condiciones que le hará verdaderamente

¹¹³ «Informe de Instrucción Pública. Informe anual del Director de Instrucción pública». En: *Gaceta de Bolívar*. Cartagena. 11 de Septiembre de 1874

¹¹⁴ En algunos momentos de la historia colombiana durante el siglo XIX se estableció el llamado "sufragio capacitario", limitando así la soberanía a quienes además de saber leer y escribir fueran propietarios de rentas. Situación que no ocurriría igual en el caso de la región Caribe Colombiana, ya que en algunas circunstancias, tal como aconteció durante el régimen federal, los Estados costeños, Magdalena, Bolívar y Panamá, conservaron la amplia participación electoral, tal como la había establecido la Constitución política nacional de 1853, por lo que en estos Estados podían votar todos los varones adultos mayores de 21 años, supieran o no leer y escribir y tuvieran o no rentas propias. Esta situación en el Caribe Colombiano, se constituyó en la práctica en una contradicción, ya que mientras en teoría se consideraba la educación como la vía más expedita hacia la formación del ciudadano, el que necesariamente debía ser ilustrado para evitar así que al dejarse engañar colocara en riesgo al nuevo orden social, la legislación electoral aprobada en esta región, por lo menos durante el régimen federal, no estableció la alfabetización como requisito para ejercer como ciudadano el derecho al sufragio. Ello significa que el discurso teórico en el que el ejercicio de la ciudadanía dependía del grado de alfabetización se dejaba de lado a la hora de disputarse el control de un electorado que terminaba siendo manipulado a favor de quienes controlaban realmente el poder político legitimado por la "soberanía popular".

soberano. Sin ilustración, no cesaremos de repetirlo, los pueblos serán siempre presa de los ambiciosos y de los embaucadores, lo que equivale á decir sin saber leer y escribir, no hay pueblo verdaderamente libre ni que realmente pueda llamarse civilizado.”¹¹⁵

Este discurso que ponderaba el papel que debía jugar la lectura y la escritura en el proceso de formación de la ciudadanía, buscaba además impactar sobre una sociedad que luego de cincuenta años de vida republicana aún mantenía un alto grado de analfabetismo de su población, circunstancia que continuaría hasta las primeras décadas del siglo XX, cuando un alto porcentaje de habitantes de la región conservaba su condición de analfabetos. Sin embargo, quienes no sabían leer ni escribir no eran totalmente ajenos al mundo de la cultura escrita, ya que estas generaciones estaban familiarizadas con una serie de impresos que desde el proceso de independencia se hicieron más presentes en los espacios públicos o en los lugares de sociabilidad frecuentados por los individuos de la época. Era habitual tropezarse en calles, plazas y esquinas de las ciudades con carteles, pasquines, edictos, almanaques, folletines, periódicos y libros relacionados con diferentes asuntos de la vida en sociedad y los cuales eran transmitidos a través de la lectura en voz alta. Tal como lo ha planteado Viñao Frago (1999) para el caso español, no se puede limitar la población de lectores solamente a las personas alfabetizadas sino que es necesario reconocer que el poder de la palabra impresa¹¹⁶ impactó sobre el conjunto de la sociedad al punto de producir, en palabras de Jean-François Botrel (1993), una especie de aculturación por impregnación ambiental. Es decir, una socialización de las prácticas de lo escrito, lo cual fue posible gracias al surgimiento de las nuevas ideas liberales a partir del proceso de independencia y de construcción de la nación republicana.

Ello permitiría que en los principales centros urbanos, desde los primeros años de la República el contenido de los impresos fueran “escuchados gracias a la mediación de las voces lectoras”¹¹⁷. Esto posibilitó que los textos fueran conocidos por personas que aun sin saber leer lograban informarse de su contenido a través de esta modalidad de la cultura escrita. Tal como lo ha planteado para el caso español Margit Frenk (1997):

¹¹⁵ «Informe de una comisión de la Cámara de Representantes...», Op.cit..., pp. 10-11.

¹¹⁶ Al respecto véase: CASTELAN RUEDA, Roberto. *La fuerza de la palabra impresa*. México, FCE, 1997.

¹¹⁷ CHARTIER, Roger. “Lectores y lecturas populares. Entre imposición y apropiación”. En: *Coherencia*, Medellín, EAFIT, No. 7, Julio-Diciembre de 2007, p 103.

“bastaba con que en una familia en una comunidad hubiese *una* persona que supiese leer para que, virtualmente, cualquier texto llegara a ser disfrutado por muchos”.

En efecto, la oralización de lo escrito permitió que la información de la prensa y otros impresos que circulaban esporádicamente¹¹⁸ por las poblaciones de la región llegara a oídos de quienes, aunque no sabían leer, de cierta manera se mantenían al tanto de los acontecimientos políticos, gracias precisamente a que eran informados por parte de los escasos lectores residentes en el pueblo, quienes luego de recibir la prensa que ocasionalmente arribaba en las embarcaciones que surcaban los ríos, procedían a leerla ante algunos que otros expectantes vecinos. Los mismos que desde el proceso de independencia habían asimilado la retórica igualitaria difundida a través de la pedagogía cívica, la cual se valía de mecanismos como las fiestas cívicas, proclamas leídas en plazas públicas, poesías y catecismos republicanos que eran leídos ante individuos a quienes se les pretendía infundir una nueva mentalidad colectiva propia del ideario republicano de corte moderno.¹¹⁹ Imaginario que impactó el lenguaje de hombres que sin saber leer ni escribir, reivindicaban su condición de libres, que reconocían voluntariamente los principios básicos del ideario liberal. Era el caso de los bogas de los champanes que navegaban por ríos como el Magdalena, quienes por su locuacidad sorprendieron a viajeros como al sueco Carl August Gosselman, quien describió a uno de estos personajes como un individuo bastante alegre y educado, al que nunca le faltaban temas de conversación:

“El estudio favorito del viejo era la geografía, en la que, honestamente, no estaba suficientemente instruido. Al no tener un mapa nos dimos a la tarea de dibujar los continentes sobre el piso de la bodega, con el filo de un machete. El mayor debate se centró acerca de la ubicación de Norteamérica [...] El tema siguiente se aventuró hacia la política y tras compadecerme por no vivir yo en una nación libre, comenzó a hablar del actual poderío colombiano luego de haber expulsado a los «pendejos» españoles, sintiéndose feliz de vivir en la «República de Colombia». [...] Ante el desconocimiento de nuestra realidad por parte de mi interlocutor, tuve que asegurarle que la nación sueca no solo es una de las más libres de Europa sino que se jacta de ser la más antigua de las naciones libres actuales. El gritaba de admiración y sorprendido preguntaba: « ¿Cómo pueden ser libres sí no son republicanos ?» [...] Con todo, la conversación fue cambiando constantemente de tema, lo

¹¹⁸ POSADA CARBO, Eduardo. Op.cit.. p 156

¹¹⁹ Al respecto véase: CONDE CALDERÓN, Jorge. Op.cit... p 62.

*cual resultaba explicable pues demostraba el interés de mi interlocutor por aprender y enterarse de otras realidades.*¹²⁰

Ello muestra como la retórica republicana caló en los diferentes sectores de la población, cuyos miembros, aunque no supieran leer ni escribir aprendieron a través de mecanismos como las pedagogías cívicas o por medio de libros y periódicos que llegaban a estos por medio de la oralización de lo impreso. Esto contribuyó a la ampliación de un público lector que aunque en su mayoría no era alfabeto pudo acceder a la información contenida en la prensa y en los textos, la que de cierta manera logró ser socializada en distintos sectores de la población.

No obstante, la sociabilización de la cultura impresa en individuos analfabetos no modificó la representación que sobre la lectura y los libros existía entonces. En efecto, el acto de leer continuó siendo considerado en el discurso liberal como una condición necesaria para alcanzar el conocimiento y lograr la consolidación del modelo republicano, urgido de individuos portadores de virtudes ciudadanas. Se insistía entonces en la necesidad de desarrollar acciones que permitieran aumentar la cantidad de personas que supieran leer y escribir con el fin de garantizar que la razón y el juicio estuviesen por encima de las pasiones propias del ser humano, las mismas que era indispensable controlar, aleccionar y conducir por los senderos de la civilidad.

La lectura era considerada para la época como el camino hacia la eliminación de los trastornos políticos que aquejaban la población: *“la educación de un pueblo impide un mal político, produce el bien político.”*¹²¹ Por ello se reitera que las instituciones públicas debían ser dirigidas por hombres que supieran leer y escribir, para evitar el debilitamiento de las instituciones republicanas. Sin embargo, en los Estados de Bolívar y Magdalena existían poblaciones en las cuales nadie sabía leer ni escribir, lo cual llevó a que en ocasiones los cargos de la administración local fueran ejercidos por analfabetos

“[...] al pasar esta Gobernación la visita a principios de año, halló que el Juez, el Tesorero del distrito y algún otro empleado no sabían ni leer

¹²⁰ GOSSELMAN, Carl August. *Viaje por Colombia, 1825-1826*. Bogotá, Banco de la República, 1985, p 181.

¹²¹ «De la Educación del Pueblo», *En: La Escuela Normal.*, Bogotá 3 de agosto de 1873. p 243.

ni escribir [...] siendo imposible organizar allí ninguna especie de administración, pues exceptuando al cura, no hay otra persona allí que sepa leer y escribir”¹²²

La presencia de iletrados en cargos municipales era una práctica común en muchas localidades de la geografía nacional. Esta práctica, además de ser contraria al discurso instrucionista liberal, evidencia el débil impacto obtenido por la escuela durante la primera mitad del siglo XIX. Quienes desempeñaban funciones estatales durante el periodo federal pertenecían en su mayoría a las primeras generaciones de neogranadinos, nacidos luego del proceso de independencia. Individuos que para el caso que nos ocupa alcanzaron su condición de ciudadanos aun sin saber leer y escribir como ocurrió en los tres Estados de la costa Caribe y en el Cauca, en los cuales se mantuvo la extensión del sufragio democrático que permitía a todo hombre mayor de edad ejercer su derecho al voto sin ningún impedimento de orden censitario o de alfabetismo¹²³.

Pero esta práctica no fue exclusiva de los Estados cuyo derecho al voto fue universal, ya que en algunos Estados del interior del país, como en el caso de Santander, también se presentaron situaciones en las que individuos analfabetos ocupaban funciones estatales, tal como lo manifiesta José María Vergara en su novela costumbrista *Olivos y Aceitunos son todas uno*, en la cual recrea cómo un personaje iletrado como Don Alejo Sánchez se había convertido en un habilidoso político conocedor de la legislación republicana.

“No sabía leer ni escribir; y para el manejo de la Recopilación Granadina, á que era muy aficionado, se valía del medio de registrar lo criminal con cinta negra; lo judicial con hiladillo blanco, y con retazos de otros colores las diferentes leyes de que podía necesitar para empapelar á alguno, ya como juez parroquial ó alcalde, ya como parte en algún juicio. Abierto el libro por el color y la tela que buscaba, bajaba el dedo contando los artículos, y lo detenía sobre el que necesitaba. Se lo hacía leer por cualquiera persona si no estaba

¹²² «Informe anual del Gobernador de la Provincia del Carmen». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena 30 de julio de 1879.

¹²³ ALARCON MESESES, Luis. “Las elecciones en el Estado Soberano del Magdalena. Entre la participación y el fraude”. En: *Historia y Sociedad*. No.3, Medellín, Diciembre de 1996. p 132.

presente su mujer, que era su secretario privado, y procedía sobre ese artículo al negocio que tenía entre manos.”¹²⁴

Personajes como Don Alejo son usuales en la literatura costumbrista del siglo XIX colombiano. De cierta manera ello representa la realidad social de una época en la cual este tipo de individuos aparentemente incultos por el hecho de no saber leer ni escribir poseía un talento natural para desenvolverse en lo político, ya fuera desde el poder legislativo como concejal, diputado o congresista, desde el poder ejecutivo como alcalde o incluso como miembro del poder legislativo. En efecto, este tipo de personaje estuvo presente en los distintos niveles de un escenario social en el cual coexistían prácticas políticas tanto modernas como tradicionales, que les permitía tejer complejas relaciones de poder que les garantizaban el control gubernativo ya fuera de manera directa o a través de interpuestas personas que hacían elegir o designar en los cargos del Estado.

“[...] gastó mucho dinero en hacer elegir no tres sino siete diputados; se declaró él mismo ardiente partidario de la causa del pueblo y de la libertad. Consiguió su objeto: los siete diputados fueron elegidos [...] Lanzado en esa intriga, se vio precisado a trabajar en elecciones, y descubrió con sorpresa que podía ganar cuantas quisiera. Hechos algunos diputados a su voluntad soberana, vio que él podía quitar y poner un Gobernador. Conseguido este objeto vio que podía hacer entrar en número de sus especulaciones, la de negociar con el Gobierno [...] Por consejo de su esposa, persona mucho más taimada que él, y que le ayudaba a desarrollar sus mejores planes, se puso á aprender á leer y escribir: era lo único que le faltaba para ser el primer hombre de Chirichiquí. Aprendió pronto y con rara facilidad; el día que pudo firmar por primera vez, cumplía cuarenta años.”¹²⁵

En efecto, personajes como el recreado por José María Vergara existían en cada una de las regiones del país, y los mismos accedían a la administración estatal debido a que ejercían el control sobre el poder local en los distritos donde estaban ubicadas sus propiedades. Estos, ya fueran hacendados o comerciantes generaban dependencias a su favor por parte de algunos pobladores en su mayoría gente del campo, con quienes establecían además lazos de parentesco, compadrazgo o amistad que los llevaban a contar

¹²⁴ VERGARA Y VERGARA José María, *Olivos y aceitunos todos son uno*, Bogotá, Imprenta Fonción Soto, 1868. p 135.

¹²⁵ *Ibíd.*, p 137.

con una clientela importante que los apoyaba no solo en las épocas electorales sino también en los conflictos armados en que tomaban parte.

La actividad política de este tipo de individuos, así como su vinculación a la administración pública, especialmente en cargos de manejo, les permitió ascender socialmente. Desde esos cargos, además de tener acceso a algunas prebendas económicas, establecían sociabilidades con miembros de los sectores sociales más prestantes quienes en ocasiones se convirtieron en impulsores y protectores de carreras políticas como la del personaje de *Olivos y Aceitunos son todas uno* quien, al decidirse por aprender a leer y escribir, terminó transitando hacia la cultura impresa, la misma que de acuerdo con el ideario liberal era necesaria para quien pretendiera alcanzar un mayor reconocimiento¹²⁶ social: “[...] *aprender a leer les permitirá prepararse para la nueva vida republicana.*”¹²⁷

Efectivamente, el discurso liberal estaba impregnado de una concepción utilitarista con respecto al valor asignado a la lectura en el proceso de formación ciudadana. Ello hacía que representara al libro como el centro del saber, imaginario que sería reafirmado por parte de los textos escolares, a los cuales se les encargó de llevar a la escuela, además de los conocimientos básicos, las virtudes y las normas de conducta propias de las sociedades republicanas. Los textos e impresos utilizados en la enseñanza de lectura, como práctica social y cultural,¹²⁸ jugarían un rol importante ya que fueron los

¹²⁶ La lectura como requerimiento social fue un principio y una consecuencias que surgió con el proceso de modernidad y de lo cual el país, a pesar de la presencia de una arraigada tradición, no estuvo ausente. En efecto, parafraseando a Pedro Rodríguez (2007), desde el siglo XIX la lectura ha estado en la base de los esfuerzos por generalizar la educación, la cual encontró en la modernidad las condiciones para que la práctica de la lectura se torne pertinente en el mundo del trabajo, en la vida pública y en la cotidianidad privada. Así mismo, la modernidad toma carne y sangre cuando la lectura y la escritura se constituyen en actos fundamentales de interacción entre los hablantes. No hay modernidad posible sin hablantes que busquen entenderse en el medio y horizonte de la palabra escrita, la lectura se hizo socialmente necesaria porque la acción de los pilares del mundo moderno, la administración burocrática, la empresa capitalista, el ejercicio de la profesión y el desarrollo científico y técnico funcionan sobre la base, mediante y en el horizonte de documentos escritos. La racionalización social emerge definitivamente con la empresa capitalista y el Estado moderno, y viene enlazada al documento escrito de múltiples formas: en la positivización del derecho, en la reglamentación del actuar burocrático, en la producción científica, en la documentación del quehacer técnico.

¹²⁷ «Carta de Luis A Robles al Presidente del Estado Soberano del Magdalena», Santa Marta, 23 de mayo de 1872, A.H.M., Caja 9, 1873

¹²⁸ VIÑAO FRAGO, Antonio. “La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico”. En: *Anales de Documentación*, Madrid, No. 5, 2002, pp 345-359.

encargados de facilitar a los alumnos las destrezas para que aprendieran a leer y escribir de acuerdo con las propuestas didácticas y metodológicas en boga para la época¹²⁹.

Los métodos para la enseñanza de la lectura fueron una constante preocupación de los Gobiernos liberales, tal como lo demuestra la alusión que de ellos se hace en la legislación educativa del período, a través de la cual se esperaba sentar las bases para que las prácticas escolares alcanzaran los logros anhelados con respecto a la alfabetización de la población y particularmente de los niños que acudían a la escuela. Ellos desde el inicio de su vida escolar debían familiarizarse con la lectura, la cual, según el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, debía comprender hasta el grado de leer fácilmente, con propiedad y elegancia los impresos y los manuscritos que estuvieran tanto en prosa como en verso, actividad que debía llevarse a cabo con la atención necesaria para que los niños fueran capaces de entender y explicar lo leído.¹³⁰

Estos planteamientos del DOIP representaban la expresión de una nueva forma de concebir la enseñanza de la lectura en el país. Concepción que privilegiaba el entendimiento sobre la memorización y el mecanicismo que caracterizaban a métodos como el de enseñanza mutua propuesto por Joseph Lancaster, adoptado en el país desde los inicios del régimen republicano para la enseñanza de las primeras letras. Para ello se contó con textos como el Manual de Enseñanza Mutua elaborado por el maestro neogranadino José María Triana (1845), para quien el objetivo de la enseñanza mutua apuntaba a generalizar los conocimientos más indispensables en todas las clases de la sociedad, saberes entre los cuales la lectura ocupaba un lugar importante.

En su manual, Triana luego de indicar los procedimientos mecánicos que debían aplicarse durante las ocho clases en las cuales se dividía la enseñanza de la lectura y la escritura¹³¹, manifestaba la importancia de realizar ejercicios en los cuales los alumnos

¹²⁹ Al respecto véase:

¹³⁰ «Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria». Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, p 13.

¹³¹ La historiadora Carmen Acosta (2005) nos recuerda que el Método de Enseñanza Mutua consistía en la utilización de ocho niveles de aprendizaje en los que se ubicaban los alumnos de acuerdo con sus conocimientos, aprovechando los de niveles superiores para la educación de los inferiores. Este sistema de monitorias buscó crear una especie de pirámide, en la que el maestro dirigía a unos monitores principales encargados de cada una de las ramas de enseñanza, los que a su vez dirigían a los monitores que se encargaban de los grupos de ocho o nueve estudiantes de los que se componían la clase. Esto implicaba, que el contacto de los estudiantes con el profesor era poco, si se tiene en cuenta que éste sólo se entendía con las cuestiones de los monitores principales y en algunos casos en la realización de

repetieran una y otra vez sílabas, palabras y frases con el objetivo de que el niño desarrollara la memoria. Según él, resultaba ser uno de los métodos más eficaces en la educación primaria. Sin embargo, este sería cuestionado por dirigentes del liberalismo radical como Eustacio Santamaría quien, en 1872, publicó un manual denominado *Primer Libro de Instrucción Objetiva para el Aprendizaje Combinado*, texto considerado como un intento de ruptura con los métodos tradicionales y como la instrumentalización de la reforma educativa impulsada por los radicales.

Santamaría, en su innovador manual, reitera que no es importante saber cuántas son las letras del alfabeto, o cómo se llama o si son vocales o consonantes, ni en el orden en que deben ser colocadas *“nada importa siquiera saber que hay letras, para el efecto de aprender a leer y escribir; el deletreo por lo tanto es completamente innecesario”*¹³². Para él era someter a los alumnos a perder el tiempo, cuando lo importante era aprender a leer palabras y frases, no letras: *“Lo único importante y necesario es conocer la forma de las combinaciones de sonidos que ocurren en las palabras castellanas y saber cómo se pronuncian.”*¹³³ El texto de Santamaría resultaba ser una propuesta contraria a las prácticas de repetición y memorización sobre los cuales había estado soportada la educación colombiana a lo largo de la primera mitad del siglo XIX. En tal sentido, justificaba que su libro no solo estaba destinado a facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura sino que el mismo tenía como objetivo

*“despertar en la mente de los niños, espíritu práctico de observación, de análisis y de investigación, y fijarlo en su naturaleza de una manera perdurable, de tal modo que forme parte integrante de ella, dando así al hombre desde su más tierna edad los medios de pensar con claridad y rectitud, es decir, de hacer buen uso de sus facultades intelectuales en todas las circunstancias de la vida.”*¹³⁴

Para Santamaría, no se trataba solo de aprender a leer y a escribir en pocas semanas; pues para él era necesario que ese aprendizaje fuera combinado con el de otras cosas

exámenes y castigos. Acosta describe cómo este método planteaba que la enseñanza de la lectura se debía llevar a cabo a través de fases: la primera sección, para leer las letras del "alfabeto", la forma y división del "abecedario"; la segunda, tercera y cuarta leer las sílabas, el "silabario", y la quinta, sexta, séptima y octava, eran las clases de vocabulario o "lectura corriente".

¹³² SANTAMARIA, Eustacio. *Primer Libro de Instrucción Objetiva para el Aprendizaje Combinado*, Havre, Imprenta de Lemale, 1872, p 6.

¹³³ *Ibíd.*

¹³⁴ *Ibíd.*

útiles, “como está combinado en este libro con el de la historia natural, el dibujo, la geometría, la aritmética, la geografía y la agricultura.”¹³⁵ Para él era importante que el niño fuese capaz de dar cuenta en detalle de lo aprendido en el espacio escolar, “de palabra por escritos en todos sus pormenores y en términos propios; es preciso que se posea tan completamente de lo que aprenda, y que esto quede tan fielmente estampado en su cerebro, que la relación que haga, de palabra o por escrito, de lo que haya aprendido, sea la fiel fotografía del tesoro que guarda su mente”¹³⁶

Pero Eustacio Santamaría no sería el único en interesarse por la aplicación de nuevos métodos de enseñanza de la lectura. Ramón Mercado también elaboró una propuesta denominada *Método Típico de Enseñanza Primaria*, la cual fue presentada en 1872 ante el Congreso de la Unión para que estudiara la posibilidad de implementarlo en las escuelas del país. El mencionado método tenía como propósito “enseñar y aprender a leer y escribir en cuarenta días útiles a los mayores de catorce años, y a sesenta días, igualmente útiles, a los menores de esta edad, hasta poco menos de siete años”¹³⁷

Esta propuesta tiene un significado importante para el desarrollo histórico de la educación colombiana. Más que un método de aprendizaje, resultó ser un intento de organizar el primer plan de alfabetización masiva que se diseñó en el país durante el siglo XIX y con el cual se buscó hacer realidad las políticas intruicionistas del Gobierno radical, por lo que se esperaba que un número importante de la población colombiana transitara hacia el alfabetismo: “Siendo de esperarse, á mérito de esto, que, una vez bien planteado, aprendan á leer y escribir, en el transcurso del primer año, cincuenta mil personas por lo menos”¹³⁸

La idea de esta propuesta, la cual recibió una asignación de 5.000 pesos en el presupuesto de 1873 (5% del total de presupuesto en instrucción pública de la nación) era reducir el tiempo requerido para familiarizarse con la lectura y abaratar los gastos operativos de la instrucción pública. Sin embargo, al analizar la estructura de este método, fundamentado según el autor en la impresión, observación, análisis, unidad y

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ *Ibíd.*

¹³⁷ «Preliminar sobre el método típico de enseñanza primaria para lectura y escritura». Bogotá, Imprenta de Etcheverry Hnos, 1872, p 3.

¹³⁸ *Ibíd.*

ejecución, se deduce que este no era sino una adecuación del método objetivo de Pestalozzi el cual durante las tres etapas en que se estructuró realizaba una serie de ejercicios prácticos utilizando para ello aparatos especialmente diseñados para su objetivo. Las tres fases del método eran: 1) Parte *Típico rudimentaria*, distribuida en doce lecciones, que debían ser impartidas en doce días. 2) Parte *Objetiva intelectual*, distribuida en 10 lecciones, a realizar durante 18 días con niños mayores de 14 años y en 36 para los menores de esa edad. 3) Parte *Típico práctica*, se distribuí en 10 lecciones que debían ser impartidas en 10 días para los mayores de 14 años, y en 12 para los menores de esa edad.¹³⁹

Esta propuesta, que al parecer no logró ser puesta en práctica, constituye una muestra de la importancia y valoración dada a la enseñanza de la lectura por parte de los liberales, los mismos que al valorar este método manifestaron:

“La sorpresa que desde tiempo atrás me habían causado los extraordinarios resultados obtenidos por usted se trocó en convencimiento de la eficacia de su sistema, verdaderamente original, juego que vi que, teniendo por base el admirable pestalozziano, lo complementan procedimientos tan sencillos y tan lógicos, que era de ponderarse cómo no se había caído en cuenta de ellos por otro.”¹⁴⁰

Por su parte, los reglamentos de Instrucción Pública Primaria expedidos en los Estados de Bolívar y Magdalena, además de hacer énfasis en la importancia de enseñar a leer, se ocupaban también de los métodos a utilizar en este proceso. Recomendaban, como en el caso de Bolívar, que los maestros pusieran en práctica su espíritu ecléctico para evitar así comprometerse con un solo método. Según este reglamento, se trataba de utilizar los diferentes métodos existentes para el aprendizaje de la lectura: *“por su naturaleza empírica no se puede determinar con precisión un método exclusivo para la enseñanza”¹⁴¹*. Por ello se recomendaba empezar el proceso con la presentación inicial a los niños de objetos cuyos nombres fueran fáciles de pronunciar y que estuviesen compuestos de elementos ortológicos sencillos, para permitir así la repetición y la posterior escritura por parte de los alumnos. Luego debía continuarse con la asociación de palabras y su ulterior separación en sílabas: *“se pronunciaran los mismo nombres ya*

¹³⁹ *Ibíd.*

¹⁴⁰ *Ibíd.* p 14.

¹⁴¹ «Reglamento de Instrucción Pública del Estado de Bolívar», Cartagena, 1886, p 47.

*conocidos, a espacios, haciendo separación de silabas; se hará que los alumnos repitan y se llamara la atención hacia el hecho de que los nombres se componen de grupos muy bien marcados de sonidos denominados silabas*¹⁴². Luego debía pasarse a la separación en letras de las palabras, es decir, aplicar el método erotemático.

Luego de estas actividades, cuando se suponía que los niños estarían familiarizados con una importante cantidad de palabras, la norma recomendaba que el maestro debía formar un catálogo general de sonidos del idioma: *“les enseñará a pronunciarlos y escribirlos, á combinarlos todos, formando silabas y palabras cuyos significado les explicará con todo esmero y prolijidad, presentándoles el objeto, siempre que sea posible; lo que es, en gran parte, la aplicación del método fónico*¹⁴³

El proceso debía continuar, según el instructivo en mención, con el uso de los libros llamados *primarios, segundo y tercero*, con lo cual se esperaba que el niño se familiarizara con la lectura, la cual debía por lo general realizarse en voz alta con el propósito de que el maestro estuviese atento a que estos entendieran lo que leían, así como verificar *“la correcta elocución: pronunciación recta, pausas oportunas, tonos propios de ideas, tono general igual al que usa la gente educada.*¹⁴⁴

Este reglamento de instrucción pública, al referirse a la forma como debían enseñarse la lectura y la escritura, asumió un eclecticismo metodológico como lo demuestra la diversidad de conceptos y principios pedagógicos utilizados al momento de indicar las etapas de este proceso. En efecto, de manera abreviada se hace alusión a los métodos analítico, objetivo, lógico, matemático, deductivo, inductivo, demostrativo, asociativo, sintético y fónico.

Sin embargo, este eclecticismo al parecer no estuvo muy presente en la práctica educativa a través de la cual se aprendía a leer y escribir en algunas escuelas de primeras letras. En efecto, a pesar de los nuevos métodos de enseñanza promovidos por la reforma liberal y las adaptaciones que de ellos realizaron algunos avezados instrucionistas, en muchas escuelas del país se continuaban aplicando métodos tradicionales asociados a la

¹⁴² *Ibíd.*

¹⁴³ *Ibíd.*

¹⁴⁴ *Ibíd.*

mecanización, repetición y la memorización. Es decir, la memorización, la citología y el castigo continuaron siendo el eje central de la enseñanza de la lectura y la escritura en los espacios escolares, tal como lo demuestran casos como el descrito en las memorias del presbítero Pedro María Revollo:

*“Las primeras letras se aprendían en una cartilla manual, forrada por delante de una laminita de talco y por detrás de hojalata; antes del abecedario tenía marcada una cruz. Las letras las señalaba el niño con un puntero, para no ensuciar la cartilla con el dedo. Tras el deletreo se aprendía el silabeo”*¹⁴⁵

A este testimonio se suman otros como el del Alemán Karl Meisel, Director de la Escuela Normal del Magdalena, quien sobre el particular manifestaba:

*“No faltan tampoco algunos maestros, que, por estar muy apegados al antiguo procedimiento o por antipatía a una reforma lo defienden diciendo, que la práctica demuestra, que también así se aprende la lectura.”*¹⁴⁶

Igual situación ocurría en distintas regiones del país, en las cuales subsistían escuelas donde los maestros aún realizaban su labor pedagógica basados en el método lancasteriano: *“Entre pizarra y catón, entre papel y citología se fueron endilgando aquellos cursos, y hoy deletreo, mañana junto sílabas; ora palotes, ya signos, día llegó en que Dimas era hombre de escribir”*¹⁴⁷. Ello revela cómo, a pesar de las reformas y de las acciones realizadas por los Gobiernos radicales, el peso de la tradición era significativo al punto de mantenerse latente prácticas educativas consideradas inapropiadas para lograr la capacidad lectora de quienes se formaban como individuos del nuevo orden republicano. Un régimen que, a pesar de múltiples avatares, quiso a través de la lectura de textos y catecismos de urbanidad, moral republicana e historia patria, entre otros, fomentar valores y principios cívicos modernos que dieran legitimidad a su existencia como Estado liberal.

En este proceso los textos escolares jugaron un rol significativo en la medida en que se convirtieron en un mecanismo de transmisión de los nuevos ideales republicanos sobre

¹⁴⁵ REVOLLO, Pedro María. *Mis memorias*. Barranquilla, Editorial Mejoras, 1998, p 8.

¹⁴⁶ *El Institutor*. Santa Marta, No. 49, 15 de noviembre de 1874, p 200.

¹⁴⁷ CARRASQUILLA, Tomas. *Dimitas Arias*, p 11. Versión electrónica, En: <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/Dimitas%20Arias.pdf> (Consultado 5 de julio de 2010)

los cuales se sustentó la formación ciudadana. Se necesitaban individuos lectores capaces de asimilar las representaciones sobre el nuevo régimen político presentes en los textos escolares de formación cívica

“No se trata de enseñar a leer [al pueblo] para que luego se le olvide por no tener a su alcance otros libros en que ejercitarse distintos al misal, ello es útil en lo que toca a la moralización e ilustración del pueblo y a su habilitación para la vida republicana. Tampoco es suficiente el enseñar a expresar lo que se encuentra escrito e impreso, sino también el inculcar el hábito de leer y el estimular y beneficiar ese hábito facilitándole los libros en que encontrara las reglas para comportarse y actuar como hombre civilizado” ¹⁴⁸

¹⁴⁸ «Carta de Luis A Robles al Presidente del Estado Soberano del Magdalena», Santa Marta, 23 de mayo de 1872, A.H.M., Caja 9, 1873

CAPITULO IX

REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS REPUBLICANOS EN LOS MANUALES ESCOLARES DE FORMACION CIUDADANA

Durante el siglo XIX, la vida nacional y local colombiana estuvo caracterizada, al igual que en el conjunto de Latinoamérica, por la presencia de un discurso político de carácter republicano en el cual las representaciones e imaginarios sobre nación, patria, ciudadanía, pueblo, territorio y patriotismo, entre otros, alcanzaron una importante presencia en diversos sectores de la sociedad. La educación fue uno de los sectores en los cuales este discurso estuvo presente. En el escenario educativo el discurso republicano se difundió a través de diversos medios: la prensa, los espacios conmemorativos de carácter patriótico, la palabra del maestro y en especial por parte de los manuales escolares. A pesar de su limitada edición y las dificultades en cuanto a su circulación, alcanzaron a jugar un papel de primer orden en la construcción del imaginario republicano de las jóvenes generaciones de ciudadanos que se formaban en la escuela.

Este capítulo identifica, describe y analiza el tipo de presencia y el significado que el discurso republicano tuvo en los manuales escolares utilizados en las escuelas de la región Caribe colombiana durante la segunda mitad del siglo XIX. Esto permitirá explorar las representaciones y los imaginarios que sobre el particular contienen los libros de texto utilizados en el proceso de formación ciudadana que se llevó a cabo durante el período federal. A través de la implementación de un sistema educativo inspirado en el laicismo, este proceso intentó formar a los individuos requeridos por este nuevo régimen de carácter republicano.

Para este objetivo nos apoyamos en un corpus documental conformado por libros de texto utilizados para la formación ciudadana en la escuela, los cuales a pesar de las dificultades anotadas en capítulos anteriores, circularon y fueron utilizados en los espacios escolares de la región. Entre ellos se destacan las tipologías textuales asociadas a los manuales de urbanidad y buenas maneras, manuales de moral republicana, manuales del ciudadano, libros de máximas morales, compendios de instrucción cívica, manuales de historia y geografía, catecismos de carácter republicano, político, histórico, geográfico y de ciudadanía, entre otros. Cada uno de ellos se convirtió en el

instrumento utilizado por la pedagogía cívica para intentar construir un nuevo imaginario social que ya había comenzado a formarse en firme durante el proceso de independencia que vivió el país en las primeras décadas del siglo XIX. Este encontró en las escuelas de la región -a pesar de las limitaciones de las mismas- un espacio para romper con las viejas ataduras comunitarias de tipo tradicional y a forjar otras, sustentadas en la racionalidad de la cultura escrita. En efecto, la escuela decimonónica, una de las instituciones fundantes del “alma nacional”, encontró en estos textos un instrumento eficaz para construir un nuevo orden social en el cual los individuos, convertidos en ciudadanos, pudieran asumir un comportamiento racional y civilizado tanto en los espacios privados como en su vida pública.¹

Estas tipologías textuales se convirtieron en estrategias con las que pretendía impulsar el proyecto de construcción de la nación, que pasaba necesariamente por la existencia de una ciudadanía que reconociera el poder de la escritura, erigida en el espacio de la ley, de la autoridad, en el poder fundacional y creador del nuevo orden institucional. Por ello, escribir manuales y catecismos tuvo durante el siglo XIX una gran importancia en toda América Latina, pues respondía a la necesidad de ordenar e institucionalizar la nueva mecánica de la civilización y por lo tanto hacer realidad el sueño modernizador. La palabra, tal como lo afirma Beatriz González, “llena los vacíos; construye Estados, ciudades, fronteras, diseña geografías para ser pobladas, modela a sus habitantes convirtiéndolos en nuevos sujetos sociales protagonistas del proyecto modernizador.”²

Para el análisis de estas publicaciones, en cuanto a la presencia que es ellas tuvo el discurso republicano, partimos del criterio de que este constituye una representación de las diversas prácticas discursivas generadas con el propósito de disciplinar el comportamiento de quienes habitan los espacios urbanos. Se intenta identificar y analizar el tipo y las formas del discurso republicano presente en los textos (ya sean estos elaborados para este fin, o aquellos que por su temática fueron incorporados a la práctica educativa), utilizados en la escuela, que se caracterizaba por incluir ideas referentes a la república, la nación, la patria, la ciudadanía, el ciudadano, el pueblo, la soberanía y el territorio. El uso de este discurso permite acercarnos e interpretar el

¹ SERRANO, Sol. “La escuela chilena y la definición de lo público”. En: GUERRA, François-Xavier y LEMPERERIERE, et.al. *Los espacios públicos en Iberoamérica*. México, FCE, p 340.

² GONZALEZ STEPHAN, Beatriz. “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: Del espacio público y privado”. En: GONZALEZ STEPHAN, Beatriz, et.al. *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y Sociedad en América Latina*. Caracas, Monte Ávila Editores. 1995. P. 432-450.

proceso de formación ciudadana fundamentado en los textos escolares. También determinar qué tipo de prácticas educativas se realizaron para objetivizar las ideas de carácter republicano presentes en los libros escolares.

Manuales, compendios y catecismos fueron algunos de los géneros textuales convertidos en una nueva versión de los mecanismos de modelación de niños y jóvenes. Instrumentos utilizados desde la colonia para el adoctrinamiento religioso y que con la instauración del nuevo régimen fueron destinados a impartir una educación para crear los ciudadanos que reclamaba el proyecto de nación colombiana. Por esta razón en estos se mostraban las bondades de la república, las razones para su defensa, la trascendencia de la nación y del hombre, convertido ahora en ciudadano. Estos aleccionaban a los estudiantes, a través del consejo moral y el aprendizaje memorístico, para que reconocieran, valoraran y analizaran la importancia y el cumplimiento de las nuevas reglas de comportamiento como cimiento de toda "sociedad civilizada".

El discurso presente en estos géneros textuales manifiesta el universo de valores de la sociedad que los produce al mismo tiempo refleja la cultura de su entorno y el espacio de memoria colectiva al cual pertenecen. En cada uno de los manuales, compendios y catecismos analizados se inscriben estereotipos, ideologías e imágenes de carácter republicano, como fiel vestigio y reflejo del espíritu de un tiempo de cambios y transformaciones, pero también de permanencias y continuidades. En tal sentido, el abordaje de las representaciones e imaginarios republicanos presentes en los manuales, compendios y catecismos lo realizamos a partir de los postulados del historiador Roger Chartier para quién "Los libros escolares son, pues, al igual que todos los textos, una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia, es decir de las cogniciones de sus autores y usuarios. Estas representaciones, en sus estructuras formales, en sus metáforas y en sus simulacros, y no sólo en sus contenidos, comportan además un sentido, que es percibido como un acuerdo semántico por todos los sujetos del grupo en que circulan los textos." Por consiguiente los textos escolares aquí analizados los entendemos como representaciones del universo republicano en el cual se inscribieron y del cual se apropiaron,³

³ Al respecto véase: CHARTIER, Roger. *El Mundo como representación. Historia cultural entre política y representación*. Editorial Gedisa, 1996.

A lo largo del siglo XIX colombiano, el régimen republicano fue objeto de representaciones de distinto orden asociadas directamente con el interés por consolidar el proyecto de nación, así como a circunstancias o realidades políticas y culturales de la época. En efecto, la república, entendida como patria, nación, territorio, o espacio soberano, fue parte esencial del discurso de los actores políticos y sociales decimonónicos.

Por otro lado, la retórica republicana, aparecida principalmente en la prensa, en libros de viajeros, libros escolares y en una amplia gama de ensayos y escritos publicados a lo largo del siglo XIX, representa hoy una valiosa fuente de información para quien pretenda acercarse a las representaciones que se han dado sobre este tópico. En efecto, la utilización de estos escritos constituye una forma de acercarse a las representaciones e imaginarios republicanos presentes en Colombia y particularmente en la región Caribe y de los cuales fueron portadores los actores de la vida política, social y cultural.

Este capítulo final hace énfasis en el papel jugado por el discurso republicano en el imaginario social, político y educativo presente en los textos escolares que circularon en las escuelas de la región Caribe colombiana durante la segunda mitad del siglo XIX. Para ello, se parte de la idea de que la tematización o la presencia del discurso republicano constituyen una muestra de las representaciones y los imaginarios que sobre el particular existieron en la sociedad regional y especialmente en los espacios escolares en los cuales se pretendía formar al ciudadano. Proceso para el cual la utilización del texto escolar resultó significativo en la medida en que este se constituyó, conjuntamente con otros impresos, en un vehículo ideal a través del cual se intentó la construcción de las imágenes sobre el régimen republicano, el cual durante el periodo federal alcanzó desarrollos y dinámicas particulares en la educación.

1. Territorializar la República

Durante el proceso de construcción de la nación colombiana que se llevó a cabo a lo largo del siglo XIX, las representaciones geográficas sobre la nueva república jugaron un importante papel, sobre todo en lo concerniente a la conformación de referentes territoriales. La definición y reconocimiento del territorio de la nación constituyó uno de los primeros pasos que se dieron luego del proceso de independencia. Por ello, el artículo 5^{to} de la Constitución de 1821 estableció:

“El territorio de la República de Colombia será el comprendido dentro de los límites de la antigua Capitanía General de Venezuela, y el Virreinato y la Capitanía General del Nuevo Reino de Granada; pero la asignación de sus términos precisos era reservada para tiempo más oportuno.”⁴

Por su parte, el manual escolar de Pedro Acevedo Tejada editado en 1827 bajo el título *Noticias sobre la geografía política de Colombia* al referirse al territorio nacional afirmaba que este se constituía por *“Los países que formaban la antigua capitanía general de Venezuela y el virreinato de la Nueva Granada, son los que se han reunido por un solemne pacto para componer la gran república de Colombia que reconoce por su libertador y fundador á Simón Bolívar uno de sus hijos.”*

La oportunidad para definir el territorio de manera más precisa no llegó ya que la República de Colombia, de la cual habla este manual, se disolvió entre los avatares de la política local y la diversidad de intereses regionales. Del proyecto grancolombiano emergieron, después de 1830, tres repúblicas, cada una con su texto constitucional: Venezuela, Ecuador y la Nueva Granada.⁵ La Constitución del Estado de la Nueva Granada de 1832, en su artículo 2^{do} señaló:

“Los límites de este Estado son los mismos que en 1810 dividían el territorio de la Nueva Granada de las Capitanías generales de Venezuela y Guatemala y de las posesiones portuguesas del Brasil; por la parte meridional sus límites serán definitivamente señalados al sur de la provincia de Pasto.”⁶

La definición territorial mantenía la delimitación de las fronteras exteriores y la organización de vastos territorios inexistentes fuera de los límites o posesión de las provincias, pero el imaginario nacional los incluía como partes irrenunciables en el proceso de formación del Estado. Además, porque el proceso requería de una tarea ardua de definición del territorio nacional. Es decir, del espacio geográfico en el cual las instituciones estatales deberían ejercer sus capacidades de control material y simbólico.

⁴ “Constitución de la República de Colombia, Año de 1821-11° Rosario de Cúcuta”, En: Pombo. y Guerra, *Constituciones de Colombia*, Bogotá, Octubre 12 de 1892, p. 111.

⁵ Los historiadores acostumbran a denominar a esta organización político-administrativo Gran Colombia para diferenciarla de la República de Colombia organizada por la Constitución de 1886, nombre mantenido hasta el presente.

⁶ “Constitución de la República de la Nueva Granada (1832)”, in: Pombo y Guerra, *Constituciones de Colombia*, p. 193.

Al mismo tiempo, tenía que operarse la legitimación social de los territorios definidos legalmente para que cada uno de sus habitantes tuvieran en la mente la imagen de comunión, es decir, la de una comunidad imaginada y territorializada. Ello constituía otra tarea que requería de una paciencia extraordinaria, pues se trataba de que los ciudadanos interiorizaran la idea de un territorio neogranadino para lo cual era necesario elaborar representaciones sociales que permitieran aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social.⁷

La legitimación del territorio de una comunidad regional y nacional pasó necesariamente por una *pedagogía territorial* en la cual, los textos de geografía contribuyeron a la elaboración de representaciones sociales sobre estos espacios. De esta manera, los textos escolares se convirtieron en artefactos culturales que permitieron en primera instancia describir y enseñar el territorio considerado nacional, al que se le ensalzó, se le cuantificó, a la par que surgió un interés por definir sus límites: “*los límites territoriales de la Nueva Granada conforme al «uti possidetis» de 1810, a los documentos oficiales y a los datos tradicionales más fidedignos, son los siguientes [...]*”⁸

Esta pedagogía territorial estuvo estrechamente ligada a dos de las principales preocupaciones de la clase política colombiana del siglo XIX; la noción de prosperidad nacional y la cuestión de la identidad nacional. Ambas centraban su interés en la territorialización de la nación. Se pretendía definir el territorio y establecer como sus habitantes se relacionaban con este; es decir, de los ciudadanos con el territorio de la joven nación⁹, pero ello se intentó realizar desconociendo el espacio local y regional o, en el peor de los casos, construyendo una imagen racial e inferior de la región Caribe¹⁰

⁷ Véase: JODELET, Denise, “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, En: JODELET, Denise y GUERRERO TAPIA, Alfredo, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM, 2000, pp. 7-30. En lo referente a la comunidad imaginada, véase, ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

⁸ CUERVO, Andrés. *Geografía histórica, política, estadística y descriptiva de la Nueva Granada para el uso de las Escuelas Primarias Superiores*. Bogotá, Imp Torres Amaya, 1852, p 8.

⁹ Al respecto véase: SÁNCHEZ CABRA, Efraín. *Gobierno y Geografía. Agustín Codazzi y la Comisión Corográfica de la Nueva Granada*. Bogotá, Banco de la Republica, 1998, p 627.

¹⁰ Al respecto véase: ALARCON MENESES, Luis. “Representaciones sociales y políticas sobre el Caribe colombiana”. En: ABELLO, Alberto, (Compilador), *El Caribe en la nación colombiana*, Bogotá, Museo Nacional /Observatorio del Caribe, 2006, pp. 214-236 y MÚNERA, Alfonso. *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Bogotá, Planeta, 2005. pp. 32 y 33.

El valor dado a la necesidad de reconocer la geografía de la nueva república llevó a diversos gobiernos nacionales a autorizar el ingreso al país de viajeros y expedicionarios. Se destacan Carl August Gosselman, quien posteriormente publicaría su *Viaje por Colombia 1825-1826*; Isaac Holton, autor de *La Nueva Granada: Veinte meses en los Andes*; John Hamilton quien escribió *Viajes por el interior de las provincias de Colombia*; Élisée Reclus, geógrafo anarquista francés quien publicó *Viaje por la Sierra Nevada de Santa Marta*. Por último, cabe mencionar a Luis Striffler, quien luego de recorrer por varios años la región Caribe colombiana, escribiría varios libros sobre aspectos geográficos, históricos y culturales de los ríos Sinú, San Jorge y Cesar.

Uno de ellos, Élisée Reclus, al referirse al territorio de Colombia, justificaba su estudio afirmando:

*“En ninguna parte el profundo conocimiento del terreno y de su explotación será más útil, porque la posición geográfica de Colombia es excepcional y la convierte en piedra angular de las Republicas Latinas del continente [...] Como país de asiento para colonos de toda raza, el territorio de Colombia presenta ventajas excepcionales”*¹¹

Lo planteado por Élisée Reclus y por otros viajeros exploradores de la geografía nacional, terminó por influir en el imaginario que sobre el territorio colombiano construyeron gobernantes y otros sectores sociales. A ese proceso contribuirían los manuales escolares, a través de los cuales se pretendían “*generalizar en las escuelas el conocimiento geográfico de nuestro país.*”¹²

La necesidad de reconocer el entorno geográfico y las riquezas naturales llevaría al gobierno liberal de José Hilario López a contratar expediciones como la del geógrafo italiano Agustín Codazzi quien, luego de trabajar por varias décadas en el reconocimiento cartográfico de Venezuela, se trasladaría a Colombia para dirigir la llamada Comisión Corográfica¹³. Esta permitió avanzar en la exploración y

¹¹ RECLUS, Élisée. *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Biblioteca V Centenario-Colcultura. 1992, p. 254.

¹² B.V.M. *Catecismo de Geografía de la Republica de la Nueva Granada*, Bogotá, Imprenta de Cualla, 1843, p 2.

¹³ Para conocer en detalle el trabajo de Agustín Codazzi véase: SÁNCHEZ CABRA, Efraín. Op.Cit. pp. 171- 210; así como también GUHL CORPAS, Andrés, “La Comisión Corográfica y su lugar en la geografía moderna y contemporánea”. En: http://aguhi.uniandes.edu.co/Documentos/La_comision_corografica.pdf. Este último al respecto anota que “*La Comisión buscaba hacer un inventario de recursos para el aprovechamiento del potencial del*

conocimiento del territorio colombiano, trabajos que se suspenderían con la muerte de Codazzi en 1859, pero continuados parcialmente por el geógrafo colombiano Manuel Ancízar, quien ya había trabajado con el científico italiano. Los trabajos cartográficos de Agustín Codazzi fueron reconocidos por científicos contemporáneos como Alexander Humboldt, quien en una carta al geógrafo italiano afirma:

*“Los trabajos geográficos de usted, que abarcan un área tan extensa, contienen tal acervo de detalles topográficos y tantas anotaciones sobre clima y altitudes, que harán época en los anales científicos. Me es una satisfacción haber vivido lo suficiente para poder asistir a la conclusión de esta magna empresa, que da lustre al nombre de Codazzi y gloria al gobierno que tuvo el tino de secundarla”*¹⁴

Otros contemporáneos de Agustín Codazzi afirmaron en su tiempo que

*“La cartografía de las dos vastas naciones, Venezuela y Colombia o Nueva Granada, le debe profundo reconocimiento. Si desde hace un siglo estas tierras aparecen con una representación más cercana a la realidad, si de ellas hay atlas y mapas que indican todas sus características, ello es mérito de Codazzi. Y para él los mapas tienen una gran capacidad de representación; en ellos pueden mostrarse de modo sintético y claro todos los fenómenos: el suelo y sus variedades, los ríos y los caminos, las ciudades y la vida dispersa, los cultivos, las riquezas, los cambios... Además Codazzi, fuera de los símbolos acostumbrados y adoptados ya en su tiempo, creó otros para poder representar cada hecho, cada realidad física y humana.”*¹⁵

La obra de Codazzi, y la de otros geógrafos del siglo XIX, influirían en la construcción del imaginario sobre el territorio colombiano y venezolano, el cual fue incorporado en los manuales de geografía de ambos países.¹⁶

país, en particular los productos agrícolas que presentaban una ventaja comparativa para su exportación de acuerdo al modelo liberal que dominó la economía mundial durante el siglo XIX. En tercer lugar, la Comisión debía hacerse cargo de realizar observaciones sobre las gentes y sus costumbres en las distintas zonas visitadas, de manera que fuera posible determinar las diferencias de región a región, y de esta forma contribuir a la formación de una identidad nacional, donde se enfatizaban los elementos comunes entre distintas zonas, pero a su vez las diferencias regionales.” (Consultado 26 de abril de 2010)

¹⁴ Citado por CARDOZO, Germán. “Codazzi en Venezuela. Geógrafo y militar, gobernante y fundador”, *Credencial Historia*, No 42, Bogotá, 1993, p 12

¹⁵ Citado en: *Memorias de Agustín Codazzi*, versión electrónica: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/codazzi-1/acodazzi7.htm> (Consultado: 25 de julio de 2010)

¹⁶ Un ejemplo de ello para el caso colombiano fue la *Carta Jeográfica de los Estados Unidos de Colombia* dibujada por M. M. Paz y M. Ponce de León a partir de los trabajos realizados por A. Codazzi como director de la Comisión. Corográfica durante 1850 y 1859.

El mismo Codazzi afirmaba que su propósito al realizar trabajos de levantamiento cartográfico del territorio de venezolano era elaborar “[...] un Atlas de Venezuela, tanto más completo cuanto que, por estar destinado a la instrucción básica de la juventud, comprendería la geografía, la geología y la historia del país, con noticias generales sobre las cinco partes del mundo. ”¹⁷

El trabajo de Codazzi sería avalado por científicos como Alexander Humboldt y utilizado por algunos gobernantes y políticos. Estos trabajos obedecían también a una visión utilitarista de los gobernantes de las nuevas repúblicas, quienes consideraban fundamental la adquisición de un conocimiento geográfico por parte de viajeros, exploradores e investigadores de campo. Conocimiento a partir del cual, afirmaban, se podría facilitar la satisfacción de necesidades prácticas de la sociedad y del gobierno. En tal sentido se consideraba que

*“El levantamiento de planos, la formación de itinerarios y cuadros estadísticos del Estado es una empresa de primera importancia y cuyos útiles efectos serán transcendentales a la mejor dirección de las operaciones militares, al conocimiento de los límites de las provincias, a la exactitud de en el establecimiento de las contribuciones y el fomento de la agricultura, porque facilita la apertura y mejora de los caminos, el desagüe de los lagos y pantanos y la limpieza y navegación de los ríos”.*¹⁸

El interés de los gobiernos de las nuevas repúblicas por la realización de trabajos geográficos, se explica por el hecho de que se pretendía superar la vida provincial y el poco control que se tenía sobre esta. Era producto del aislamiento geográfico que impedía el control efectivo de los lejanos centros de poder, los cuales, como en el caso de todos los gobiernos centralistas con asiento en Bogotá, debieron afrontar la difícil tarea de crear un Estado-nación en un espacio compuesto por diversas regiones y de economías sin ninguna articulación entre sí. No obstante, se vinculaban directamente con el extranjero y llevaban a cabo un ejercicio autónomo del poder y de la administración en manos de élites dirigentes locales

¹⁷ Citado por: SÁNCHEZ CABRA, Efraín. Gobierno y Geografía, p. 147

¹⁸ «Congreso Constituyente de Venezuela, Decreto del 14 de octubre de 1830». En: *Compilación legislativa*, Caracas, 1830, p. 37.

La prensa, como espacio de opinión pública, veía positivamente este tipo de trabajos, pues consideraba que generaban grandes beneficios al país en la medida en que permitían conocer su territorio y riquezas. Uno de estos periódicos comentaba:

“Es preciso, para apreciar el merito de estos mapas, verlos y compararlos con las vetustas cartas que poseemos incompletas, defectuosas y por lo mismo inútiles para el estadista como para el sabio. En aquellas hallará cuanto desee el político, el comerciante, el agricultor, el militar, abrazando con una ojeada la división del territorio, sus vías de comunicación, sus producciones en los tres reinos de la naturaleza, y las posiciones defensables [sic] que debe estudiar el guerrero para sostener un día la integridad del territorio y la independencia de la patria.”¹⁹

Al mismo tiempo, se insistía en la importancia de los conocimientos geográficos para los gobernantes, agricultores, comerciantes y militares, y se valoraba el papel de éstos dentro del proceso de formación del ciudadano. Adicionalmente la enseñanza de la geografía ocupó un lugar de primer orden en el currículo impartido en las escuelas colombianas, en especial durante la segunda mitad del siglo.

Sobre la importancia de incorporar la enseñanza de la geografía en el sistema educativo colombiano el sabio Caldas manifestó:

“Si en lugar de enseñar a nuestros jóvenes tantas bagatelas ; si mientras se les acalora la imaginación con la divisibilidad de la materia, se les diese noticia de los elementos de astronomía y geografía, se les enseñase el uso de algunos instrumentos fáciles de manejar; si la geografía práctica y la geodesia ocuparan el lugar de ciertas cuestiones tan metafísicas como inútiles; si al concluir sus cursos supiesen medir el terreno, levantar un plano, determinar una latitud, usar bien de la aguja; entonces tendríamos esperanzas de que, repartidos en las provincias, se dedicasen a poner en ejecución los principios que habrían recibido en los colegios y formar la carta de su patria.”²⁰

Varias décadas después, el médico y profesor de geografía José Manuel Royo, al dar cuenta del estado de la enseñanza de la geografía, manifestaba la necesidad de familiarizar a los niños con los mapas y los textos como la mejor manera de que “aprendieran un saber práctico para su vida”. En tal sentido recomendaba “que lo primero que debe enseñarse al discípulo es el uso de las cartas y la manera de

¹⁹ Citado por: SÁNCHEZ, Efraín “Agustín Codazzi y la geografía en el siglo XIX”, En: *Credencial Historia*, No 42, Bogotá, 1993, p 8.

²⁰ Citado por: SÁNCHEZ, Efraín. *Gobierno y Geografía*, Op.cit. p.68.

reconocer los diferentes objetos que representan. Hay niños que después de haber recibido muchas lecciones de geografía, no saben aun distinguir en las cartas la tierra del mar; saben algunas palabras de memoria, pero las repiten sin comprenderlas.”²¹

El manual de Royo, como otros textos utilizados para la enseñanza de la geografía, incorporaron algunos de los nuevos conocimientos generados a partir de los trabajos de Agustín Codazzi, Felipe Pérez y Javier Vergara y Velasco. Se buscaba así validar la imagen sobre el territorio nacional, llevarla a los espacios escolares, lugar de formación de los ciudadanos de la República, quienes debían reconocer el territorio como el lugar que ocupa la patria:

“El tratado de la NUEVA GRANADA lo he introducido íntegramente, dándole la mayor extensión posible, a fin de que los granadinos (para quienes especialmente escribo) adquieran luces bastantes sobre lo que primero de todo les interesa, que es el conocimiento de su patria.”²²

En ese sentido, los manuales de geografía y algunos de historia que se ocupan en la primera parte de temas relativos al territorio, llegaron a tener como función principal, coadyuvar a la invención del territorio nacional, dándole a este una tradición y una existencia de vieja data, que para algunos casos como México²³ trasciende al periodo prehispánico, mostrándolo como el territorio “legado por nuestros ancestros”, el cual iba a ser adecuado por el nuevo régimen republicano, con sus pretensiones de ejercicio de soberanía. Por ello, la mayoría de manuales de geografía del siglo XIX se ocupan, luego de algunas generalidades de orden geográfico e histórico, de los límites o fronteras de la República con los países vecinos, con lo cual se pretendía distinguir el espacio geográfico sobre el cual se ejercía soberanía desde tiempos inmemoriales. Es decir, se concebía que el territorio de la nueva republica, para el caso colombiano, había sido legado a sus actuales habitantes por parte de quienes ocuparon este espacio durante la colonia española.²⁴ Se necesitaba entonces identificar y reconocer este

²¹ ROYO, José. *Nueva Geografía Universal, arreglada para los colegios americanos*. Barranquilla, 1878, p. 2.

²² ROYO, José Manuel. *La Geografía Metódica de Meissas i Michelot reformada por José Manuel Royo*. Cartagena, Imprenta de Eusebio Hernández, p. vi.

²³ BETANCOURT MENDIETA, Alexander. “Patria y territorio en dos regiones de América Latina: Antioquia (Colombia) y San Luis Potosí (México)”. En: *Cultura y representaciones sociales*, No 4. Marzo de 2008, Versión electrónica: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num4/>, (consultado 5 de agosto de 2010).

²⁴ Estudiosos del tema como Lucia Duque Muñoz (2009:128) sobre el particular anota: “*El territorio de cada uno de los nuevos países era entonces, en un principio, el espacio heredado de una jurisdicción de origen colonial. Sin embargo, luego de haberse adoptado el uti possidetis como enunciado general para*

territorio soberano sobre el cual se asentaba el Estado-nación. Se pretendía, tal como lo ha planteado Mónica Quijada (2000) para el caso argentino, desarrollar un modelo cívico donde “el «país» era la condición previa de cualquier nación, entendida esta como una unidad territorial, una comunidad política que reside en su propio territorio histórico, el cual pertenece exclusivamente al conjunto de la ciudadanía igual que ésta pertenece a aquél. De tal forma, se produce una identificación entre comunidad política y definición territorial. Asimismo, el desarrollo de una legislación pública se identifica con el control territorial, ya que la configuración del Estado-nación implica una regulación social sobre el territorio delimitado.”²⁵ Aspectos a los cuales justamente hizo referencia el liberal Santiago Pérez en el *Manual del Ciudadano*:

*“Dentro del territorio de una nación ninguna otra puede ejercer actos de jurisdicción. Por consiguiente es de suma importancia fijar con entera claridad los términos territoriales, por una parte, para evitar disputas entre las autoridades respectivas, y para no dejar, por otra, sin la debida seguridad ciudadanos o intereses pertenecientes a la nación”*²⁶

Este discurso republicano pretendía construir y socializar imágenes oficiales y estandarizadas del territorio nacional, para ello se valían no solo de los contenidos y temas presentes en los manuales de geografía sino que también recomendaba al maestro el empleo de mapas con el propósito de que el estudiante construyera una imagen del territorio que ocupaba su país.

“Lo primero que debe enseñarse al discípulo es el uso de las cartas [geográficas] de su país y la manera de reconocer los diferentes objetos que representan. Hay niños que después de haber recibido muchas lecciones de geografía, no saben aún distinguir en las cartas la tierra

la demarcación, cada uno de los países entró en un largo proceso por el cual buscó concretar y precisar la proyección de sus fronteras a partir de reivindicaciones de diverso orden. De hecho, el tema de la delimitación a partir de lo heredado de la Colonia se dibujaba bastante complejo, dado que, en tiempos del dominio español, las fronteras entre virreinos, capitanías, presidencias y audiencias no se habían fijado con exactitud suficiente.”

²⁵ QUIJADA, Mónica. “Imaginando la homogeneidad: La alquimia de la tierra”. En: QUIJADA, Mónica, et.al. *Homogeneidad y Nación*. Madrid, CSIC, 2000, p 181. La autora nos recuerda cómo este modelo estaba sustentado, al igual que su antecesor francés, en “un sistema único de ocupación y producción, leyes comunes con derechos y deberes legales idénticos para toda la población, un sistema educacional público y masivo y una única ideología cívica.”

²⁶ PEREZ, Santiago. *Manual del Ciudadano*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2000, p 41. Este texto escolar fue publicado originalmente por entregas en el periódico instructorista *La Escuela Normal* durante los años 1873 y 1874.

*del mar, saben algunas palabras de memoria, pero las repiten sin comprenderlas.”*²⁷

En otros impresos que circularon en las escuelas durante la segunda mitad del siglo XIX también estuvo presente el interés por territorializar la república. Al momento de hacer referencia a la nación, se revela su estrecha relación con respecto a la idea de territorio. En uno de estos trabajos el tema es abordado a través de un diálogo de preguntas y respuesta en el cual sobre el particular manifiesta:

“[¿] *desearía que me explicaras que cosa es Patria? -La patria es esta nación a que pertenecemos, en la cual hemos nacido y a la que debemos sacrificar nuestra vida y nuestros bienes en defensa de sus derechos.*
-[¿] *Y que cosa es nación?*
-*Es esta sociedad gobernada por sus mismas leyes, establecida en un territorio que le pertenece*”²⁸

Nación y patria aparecen estrechamente unidas en el imaginario social de la época. A la nación se le piensa como un territorio de carácter soberano. Este aspecto, que a pesar de las particularidades de cada país, resultaba similar para el conjunto de Iberoamérica, lo han analizado investigadores como Joan Nogué y Alan Knight. El primero de los cuales considera que “*El territorio nacional se convierte en algo más que una simple área geográfica más o menos delimitada. Se convierte en el territorio histórico, único, distintivo, con una identidad ligada a la memoria y una memoria encadenada a la tierra.*”²⁹

La necesidad de definir el territorio como paso fundamental para la construcción de la nación, se constituyó en una de las principales preocupaciones de los políticos liberales del siglo XIX. Algunos de ellos elaboraron y publicaron trabajos de geografía, tal como ocurrió en el periodo federal con los Presidentes Felipe Pérez y Tomas Cipriano de Mosquera; otros políticos como José María Samper y Sergio Arboleda quienes, desde los círculos del poder se ocuparon de recorrer y describir el territorio nacional³⁰, al mismo tiempo que promovían la enseñanza de la geografía en las escuelas.

²⁷ ROYO, José Manuel, *Nueva Geografía Universal arreglada para los colegios americanos*, Paris, 1878, p. 1.

²⁸ VILLA, Ricardo, *El nacionalismo o amor a la patria*, Medellín, 1868, p. 26.

²⁹ NOGUE, Joan, *Nacionalismo y territorio*, Madrid, 1998, p. 74.

³⁰ Este es el caso de Felipe Pérez, *Geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia*, Imprenta de la Nación, Bogotá, 1868; Tomas Cipriano de Mosquera, *Diccionario de Geografía de Colombia*, s.ed. Bogotá, 1856; Sergio Arboleda, *Rudimentos de Geografía, cronología e historia*,

Este interés por definir el territorio nacional, lo cual posteriormente se daría con sus respectivas particularidades a nivel regional, tiene que ver con el hecho en que el espacio territorial se convirtió en un factor decisivo para el nexo de la comunidad imaginada que allí habitaba. Tal como lo anota la historiadora Mónica Quijada para el caso argentino, los estrechos vínculos establecidos por los miembros de una sociedad y su entorno, que asumen la forma de un fuerte sentimiento de pertenencia territorial, hacen que el conocimiento y control de la geografía desempeñe un papel importante en la cohesión de la comunidad nacional.³¹

Las elites decimonónicas mostraron un significativo interés por el reconocimiento del territorio habitado, por la elaboración de representaciones cartográficas y por la publicación de textos geográficos. Un número importante de ellos terminó siendo utilizado en la escuela. El saber geográfico resultó esencial para los actores letrados en su propósito de imaginar y gobernar la nueva república. Lo que de cierta manera, se explica por la importancia otorgada a la soberanía del Estado, la cual para el siglo XIX, estuvo caracterizada por un marcado componente territorial, por lo que la geografía se convirtió en un útil instrumento de gobierno (Roso: 2004: 41), al mismo tiempo que sería clave para la definición de las identidades. Igual circunstancia se dio también en el conjunto de las nuevas naciones latinoamericanas para las cuales el reconocimiento de sus territorios se convirtió en uno de los primeros pasos que había que dar para avanzar en el camino que las llevaría a la construcción de la nación.³² Por esta razón, cada uno de los Estados contrataron o facilitaron expediciones o misiones geográficas con el objetivo de conocer a fondo las características del territorio sobre el cual se reclamaba la soberanía. Ello permitió elaborar mapas, censos, inventarios de recursos, descripción de fauna y flora y otra serie de elementos considerados necesarios para el buen Gobierno de la república.

Imprenta El Tradicionalista, Bogotá 1872; *Ensayo aproximado sobre la geografía*, Imprenta El Tradicionalista, Bogotá 1857.

³¹ QUIJADA, Mónica. Op.cit. p 182

³² Al respecto véase: TAYLOR, Peter *Geografía política. Economía-Mundo, Estado Nación y localidad*, Madrid, Trama Editorial, 1994; QUIJADA, Mónica, “Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina. Siglo XIX”. En: *Revista de Indias*, 2000, vol. LX, núm. 219, pp. 373-394; NAVARRO, Pedro. “Un país sin indios. La imagen de la Pampa y la Patagonia en la geografía del naciente estado argentino”. En: *Scripta Nova*, Universidad de Barcelona, No 51, 1 noviembre de 1999, pp. 1-19; LOIS, Carla. “La invención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado-nación argentino”. En: *Scripta Nova*, Universidad de Barcelona, No 38, 15 abril de 1999, pp. 1-19

En este contexto, el discurso republicano tuvo, entre otros aspectos, un carácter geográfico asociado con el territorio ocupado -sobre el cual se ejerció una soberanía más formal que real-. Este no solo sería descrito por los expedicionarios decimonónicos sino también imaginado por estos, tal como llamó la atención el geógrafo Pablo Vila al comentar la obra de Manuel Ancízar *Peregrinación de Alfa*: Según él, además de dar muestra de un magnífico trabajo geográfico, contenía una serie de datos inexactos producto de que el “*autor alguna vez describió lo que no había visto, lo que sólo sabía de oídas, e hizo la reseña sin manifestar que se valía para ello de datos recogidos por otros, poniendo al fin de la descripción consideraciones seudofilosóficas, a manera de consecuencias de la impresión recibida ante el espectáculo de bellezas naturales.*”³³

Este tipo de situaciones no parecía preocupar a los científicos neogranadinos pues de lo que se trataba era de dar cuenta de las maravillas del territorio nacional, en especial la región andina, lo que guardaba relación con la idea de prosperidad nacional de la cual eran portadores los sectores de la élite, quienes con sus representaciones e imaginarios sobre el territorio contribuyeron a difundir una retórica patriótica que ya desde inicios de siglo influía sobre la sociedad colombiana decimonónica y que terminaría permeando las distintas tipologías textuales que circularon en las escuelas del periodo federal.

Ahora bien, esta retórica patriótica no estuvo orientada solamente a hacerle apología a las “maravillas del territorio nacional” sino que, a partir de ideas asociadas con el determinismo geográfico, consideraban que los factores geográficos y climáticos eran responsables del rezago y de los múltiples males que aquejaban a la novel nación, tal como lo manifestaban intelectuales como José María Samper, quien consideraba que la naturaleza no había sido benévola con el país por lo que en éste existían una gran cantidad de obstáculos de carácter geográfico “*enclavando nuestro pueblo en el seno de una complicada red de cordilleras levantadas donde quiera como gigantescas murallas para impedir, por mucho tiempo a lo menos, el cambio de las ideas, la libre acción de los valores circulantes, el movimiento de la sociedad en todo sentido.*”³⁴

Según Samper, en ese momento confeso liberal republicano, estas vicisitudes de orden natural solo podían superarse a través de la inteligencia de los hombres que poblaban el

³³ Citado por: LOIZA, Gilberto. *Manuel Ancízar y su época*. Medellín, EAFIT, 2004, p 199.

³⁴ Citado por: ROZO, Esteban. “Geografía, territorio y población”. En: *Universitas Humanísticas*, No 57, Bogotá, Universidad Javeriana, 2004, p 42.

territorio nacional, a quienes les correspondía generar acciones capaces de conquistar la inhóspita geografía colombiana, para lo cual el Estado debía propender por una educación que fuera más allá de la formación ciudadana la cual, para algunos intelectuales como Samper, podía ser complementada con el conocimiento de las ciencias útiles³⁵, entre las cuales la geografía ocupaba un lugar importante ya que se le consideraba como una ciencia clave para ahondar en el conocimiento de *“un pueblo que, por sus nobles y bellas instituciones, por su gran porvenir, y sobre todo por sus particularidades etnológicas y topográficas, merece el estudio atento de los que trabajan, con ese cosmopolitismo cristiano propio de la ciencia moderna, por buscar donde quiera la solución de los mas grandes problemas sociales, descuajando pacientemente las tierras del error para sembrar en ellas la verdad y cosechar el progreso”*³⁶

Las opiniones de Samper constituían la expresión del pensamiento positivista y utilitarista de la elite decimonónica, en cuyo discurso estaba presente la idea de progreso, la cual consideraba a la geografía como un saber básico para controlar y manipular el territorio con miras a la construcción de la nación.³⁷ En efecto, los trabajos geográficos, en especial los textos y los mapas de la Nueva Granada jugaron un papel importante en la identificación, valoración, definición y proyección del territorio nacional, lo cual además de convertirse en una estrategia en la búsqueda de la soberanía territorial, permitió la construcción de un imaginario colectivo y el inicio de una proyección del país en el exterior; esto último revestía cierto interés para la elite neogranadina la cual consideraba que ya era el momento de que *“el mundo europeo conocieran más de los actos de nuestros hombres que de los caimanes de nuestros ríos”*³⁸

1.1. La representación del territorio regional

Paralelamente al interés por reconocer, construir y divulgar una imagen del territorio nacional, la cual servirá de apoyo al proyecto de construcción de la republica, se dieron simultáneamente una serie de descripciones sobre las regiones, las cuales centraron su

³⁵ Sobre el particular véase: SAFFORD, Frank. *El ideal de lo práctico*. Bogotá, Ancora, 1989, pp. 282-317.

³⁶ SAMPER, José María. *Ensayos sobre las revoluciones políticas*. Bogotá, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. 1944, p 282.

³⁷ ROZO, Esteban. Op.cit. p 43.

³⁸ SAMPER, José María. Op.cit. p 7.

interés no solo en torno al territorio geográfico, sino también sobre aspectos sociales, políticos y culturales, que contribuirían a la formación de imágenes y contraimágenes de las distintas región del país.³⁹

En el caso de la región Caribe estas descripciones, entre las que se cuentan las realizadas por los viajeros europeos, contienen códigos culturales de carácter racial. De cierta manera. Ello influyó en las representaciones construidas sobre la realidad regional. La costa Caribe por lo general fue considerada por viajeros y exploradores como un territorio que aun distaba mucho del progreso de la civilización, llegando en algunos casos a tipificarla como un territorio propio para la barbarie. Las descripciones de los extranjeros sobre el Caribe terminaban por reproducir la visión excluyente que se tenía desde el país andino. También resultaron las rivalidades regionales que algunos viajeros incorporaron a sus representaciones, y que por lo general oscilaban entre la realidad y la fantasía.

Muestra de esta óptica, así como de la influencia andina, con la que algunos viajeros describían aspectos de la sociedad de la costa, se encuentran en los escritos de *Viaje por Colombia 1825-1826* redactados por Carl Gosselman, quien al referirse a la Provincia de Santa Marta afirmaba:

*“La población blanca era muy poca, en las calles se notaba más gente de piel negra y oscura. La provincia de Santa Marta tiene mala fama en todo el país a causa de su población de color que resulta ser peor y más mala que la de Cartagena. Incluso los blancos son considerados peores republicanos que los de otros lugares”*⁴⁰

En Gosselman no solo están presentes los códigos culturales propios de su condición de viajero europeo, sino también las opiniones que sobre esta parte de la región se generaron, tanto en el centro del país como también en su rival Cartagena, situación que coadyuvó al desarrollo de contraimágenes de la capital del Magdalena, la cual durante el proceso de independencia había sido considerada opuesta y enemiga de la republica. Descripción que permaneció por largo tiempo en el imaginario de las elites regionales y que tendría en algunos episodios políticos del siglo XIX otro motivo para

³⁹ Al respecto véase: ESCOBAR, Juan Camilo. “La historia de Antioquia, entre lo real y lo imaginario. Un acercamiento a la versión de las élites intelectuales del siglo XIX”. En: *Revista Universidad EAFIT*, No 134, 2004, pp. 51-79.

⁴⁰ GOSSELMAN, Carl. *Viaje por Colombia 1825-1826*. Bogotá, Banco de la República. 1977. p. 48.

evidenciar la fragmentación regional, como ocurrió durante la candidatura del cartagenero Rafael Nuñez en 1875.

Otros viajeros, como el francés Luis Striffler, al referirse a las expediciones auríferas realizadas en el valle del río Sinú, Estado de Bolívar, describió esta zona como:

*“Una región inculta, inhabitada se abrió paso para nosotros, triste perspectiva para un hombre habituado a las comodidades de la vida. De allí en adelante, antes de pensar en lo confortable había que proveerse de lo más necesario y esto en la proporción que se podía conseguir”*⁴¹

A las descripciones de viajeros extranjeros se sumaron las representaciones que sobre la costa Caribe construyeron algunos intelectuales del país andino como José María Samper, para quien una gran parte de la sociedad costeña estaba por fuera de la civilización como resultado de la presencia de hombres mulatos y zambos:

*“[¿] Os parece extraño que un hombre viva en esa indolencia, sin religión, sin relaciones sociales, libre de toda autoridad, contento con su suerte miserable y sin ninguna aspiración? El se cree más dichoso que nadie, porque no tiene los deberes del ciudadano, ni las necesidades de la civilización. Su platanar eterno, su maizal y su yucal (que son casi un lujo), su hamaca, su red y su canoa, le bastan para vivir”*⁴²

Estas afirmaciones son una muestra del lugar ocupado por la costa Caribe en el imaginario andino, el cual consideraba a las formas de vida que se daban en los espacios rurales de la región como la barbarie que caracterizaba a los pueblos “incivilizados”. Ello se mostraba como opuesto a un mundo andino civilizado y liderado por una élite letrada portadora de un proyecto de nación. Este tipo de discurso contribuyó a formar una “invención negativa de la costa”, como parte de un proceso mayor a través del cual se construyó una representación sobre la región a partir del desconocimiento y subvaloración del otro, a quien no se le veía tan solo en su condición del diferente sino sobre todo, como un pueblo inferior y salvaje.⁴³

⁴¹ STRIFFLER, Luis. *El Alto Sinú. Historia del primer establecimiento para extracción de oro en 1844*. Barranquilla, Gobernación del Atlántico, p 29.

⁴² SAMPER, José María. Op.cit. p 99.

⁴³ Sobre este particular historiadores como Eduardo Posada Carbo han planteado la necesidad de estudiar la invención de la región más allá de los aspectos discursivos que han puesto de presente la dicotomía costa-interior. Al respecto véase: POSADA CARBO, Eduardo: “El regionalismo político en la costa Caribe colombiana”. En: CALVO, Haroldo y MEISEL, Adolfo (Ed.), *El rezago de la costa Caribe colombiana*. Bogotá. Banco de la República. 1999, p 332.

Esta visión entre civilización y barbarie, que se impuso desde el mismo momento del proceso de conquista y colonización, atravesaría con ajustes y nuevas connotaciones sociales y regionalistas, el primer siglo de vida republicana. En, efecto, en el siglo XIX algunos intelectuales como Sergio Arboleda, José María Samper y Salvador Camacho Roldan⁴⁴ afirmaban en sus discursos que el mundo andino era racial y jerárquicamente superior a otras regiones, especialmente, la costa Caribe, la consideraban mayoritariamente pobladas por negros y mulatos que debían ser objeto de un programa civilizatorio y un tutelaje permanente que permitiera la consolidación institucional de la republica en estos territorios.

Para Arboleda

*“La raza negra, salvo excepciones que convencen de su aptitud para la civilización, sólo bajo el amparo de la blanca puede servirle con provecho, [...] pero, [...], cuando se la deja entregada a sí misma, torna presta a su barbarie primitiva”*⁴⁵

Barbarie en la cual, según, algunos intelectuales andinos, estaba inmersa tanto la costa Caribe como la Pacífica -regiones habitadas mayoritariamente por población negra y mulata-. Según el imaginario de la época, ello las convertía en un obstáculo para alcanzar el progreso de la joven republica andina, desde la cual el Caribe era visto como *lo tosco, lo brutal, lo indolente y lo semi-salvaje*⁴⁶. Este tipo de opiniones reflejarían la mentalidad de la élite andina y de una construcción política-discursiva que terminaría por influir en el imaginario social colombiano, al punto de considerar la costa como una región habitada por las llamadas “razas inferiores”, obstáculo que había que sortear para alcanzar la ansiada nación civilizada.⁴⁷

La representación sobre la costa Caribe estuvo además influenciada por el determinismo geográfico y biológico. Se consideraba a sus gentes como turbulentas y exuberantes, quienes “revelan su salvaje lubricidad” por lo cual había que colocarles el freno de la educación para convertirlas en aptas para el régimen republicano y acercarlas a la civilización, tal como lo consideró José María Samper, quien al respecto insistía en que

⁴⁴ CAMACHO ROLDAN, Salvador. *Notas de viaje*. Garnier Hermanos. Paris. 1898. p. 170-171

⁴⁵ ARBOLEDA, Sergio. *La República en la América española*. Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. Bogotá, 1951. p. 84.

⁴⁶ SAMPER, José María. *Op.cit.* 98.

⁴⁷ MÚNERA, Alfonso. *Op.cit.* p 33.

*“El día en que el pueblo haya hecho su educación de libertad y democracia, y que los intereses se hayan multiplicado y consolidado por la fuerza de las cosas, las castas mulatas serán uno de los más fecundos elementos de la civilización [...]”*⁴⁸

Estas expresiones de Samper con respecto a la población costeña son una muestra de cómo civilizar las costumbres de la población colombiana fue durante el periodo decimonónico, el objetivo fundamental de escritores e intelectuales sin ninguna clase de distingos políticos. Tanto liberales como conservadores expresaron inquietudes similares al respecto. No obstante, entre estas dos adscripciones partidistas existían diferencias de fondo. Los primeros expresaron su proyecto civilizador apoyados en la concepción de nuevas formas de imitación del proceso civilizatorio europeo⁴⁹. Por esta razón, su imaginario social descansaba en la esperanza de que una fuerte inmigración extranjera, especialmente de ingleses, franceses y alemanes, fuera la base del progreso y acceso a la civilización que el país anhelaba.

Por el contrario, los conservadores apoyaban su proceso de civilización en una buena educación levantada sobre la tradición hispánica, la moral y la religión católica. Aun antes de 1848 y 1849, años cuando los dos partidos definieron sus banderas programáticas, las diferencias ya eran ligeramente notables en lo relacionado con las formas de civilización de las costumbres del pueblo colombiano.

Los conservadores liderados por Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro, manifestaban su desacuerdo con los principios, sobre los que descansaba la concepción liberal de progreso y civilización de los pueblos. Desde las páginas de *La Civilización*, periódico fundado por el primero de los políticos antes mencionados, se atribuía como

⁴⁸ SAMPER, José María. Op.cit. p 91.

⁴⁹ Tampoco eran una innovación teórica del Nuevo Régimen inaugurado a finales del siglo XVIII en Europa occidental sino que, paradójicamente, se difundió durante el Antiguo Régimen a través de la literatura de la civilidad. Un texto que proporciona las claves de este fenómeno es: ELIAS, Norbert, *El proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994. Otro estudio que permite seguir la evolución de un texto escrito sobre las buenas maneras y la civilidad es el de BURKE, Peter, *Los avatares de El cortesano*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1998, allí el autor describe el contexto social, político y cultural, el contenido, la evolución y peripecias de *El cortesano*, un texto escrito por Baldassare Castiglione para la corte y la nobleza sobre normas de comportamiento, buenas maneras y costumbres. Su primera edición fue en 1528 y todavía en 1884 tuvo una edición canónica.

fin primordial “*promover y defender la causa de la civilización en la Nueva Granada y la América Hispana.*”⁵⁰

En esa misma dirección, pero con matiz moderado respecto a la civilización de las costumbres de los pueblos, se expresó Rufino Cuervo en su manual de urbanidad. En él acusa a los liberales, a quienes llamó falsos apóstoles de la civilización, de atentar contra la sociedad civil al querer eliminar, de la instrucción pública, la educación religiosa, la cual consideraba la garantía para que el pueblo alcanzara el camino hacia la civilización⁵¹, y de la cual consideraba que la “costa insalubre” estaba distante por “sus gentes de escasa obediencia religiosa”.

Simultáneamente y en contraposición a los textos de urbanidad, de estilo catequístico y con una alta carga de ideología conservadora, aparecieron una serie de catecismos de carácter republicano o constitucional con ideas más liberales. Eran portadores del discurso civilizador que promocionaba la formación del ciudadano como el principal atributo de la República.

Avanzada la segunda mitad del siglo XIX, se publicó el catecismo republicano de Cerbeleón Pinzón (1864), considerado como uno de los de mayor circulación en las escuelas del Caribe Colombiano en ese entonces. Este tendría una mayor receptividad no solo entre la población escolar, sino también entre otros espacios de sociabilidad política. Este catecismo republicano, del cual los gobiernos de los Estados costeños adquirieron un importante número de ejemplares para distribuirlos en las escuelas normales y distritales⁵², es uno de los ejemplos más clásicos de cómo estos textos se convirtieron en los instrumentos utilizados por la llamada pedagogía cívica para contribuir a la construcción de un imaginario republicano de corte liberal, como el que intentó estructurarse en Colombia a partir de las reformas liberales de medio siglo. Dio origen al régimen federal impulsado por los liberales radicales, quienes reconocerían la existencia de los poderes locales y regionales expresados en los Estados Federales.

⁵⁰ OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano, “La civilización se define”. En: *La Civilización*, Bogotá, agosto 9 de 1849.

⁵¹ CUERVO, Rufino José. *Breves Nociones de Urbanidad para señoritas*. Bogotá. Imprenta Torres, 1853. BNC.

⁵² Archivo Histórico del Magdalena. (A.H.M.) «Inventarios de las escuelas. 1872», Caja 123. En los inventarios de varias de estas escuelas hemos encontrado que el número de ejemplares del Catecismo Republicano de Cerbeleón Pinzón, duplicaba y hasta triplicaba a otros catecismos de moral y de religión, lo cual es un indicador de su receptividad para la época.

Este catecismo da cuenta de esos Estados al abordar el tema de la división territorial y la organización político administrativa federal, la cual ponderó y defendió a partir de la idea de somos “*una gran Republica compuesta de pequeñas Republicas*” en cada una de las cuales se podía ejercer un mejor gobierno haciendo énfasis en sus propios intereses y necesidades, insistiendo además en que cada Estado es portador de una “soberanía natural”.⁵³ Aun así, al abordar el tema de la geografía colombiana no se hace mención de las particularidades existentes en los Estados federales, destacándose el hecho de la posición geográfica pero sin mencionar a las costas y resaltando la riqueza minera antioqueña y la abundancia de los campos. Una geografía que, según Pinzón, había que defender y mantener bajo la integridad nacional, para lo cual convocaba ha enfrentar decididamente cualquier acción que desde los Estados Federales intente el fraccionamiento de la Unión⁵⁴

En este catecismo republicano, Cerbeleón Pinzón consideraba que la república constituía el espacio ideal que garantizaba al hombre alcanzar plenamente las virtudes individuales, sociales y políticas. Virtudes que debían ser incorporadas en la escuela simultáneamente con la enseñanza de las letras, para que niños y jóvenes las hicieran suyas y las pusieran en práctica a lo largo de su vida como ciudadanos, a quienes el nuevo régimen les garantizaba los derechos individuales, considerados por Pinzón, como el verdadero fin de los gobiernos y la parte que más debe interesar al “pueblo”, el cual, para hacer efectivos sus derechos debe conocerlos previamente. Pinzón consideraba que para la época ello solo era posible, a través de una instrucción clara, precisa y memorística como la que se realizaba con el método catequístico, considerado entonces como un método pedagógico de gran utilidad. A partir de la repetición y memorización de las preguntas y respuestas se modelaba el hombre deseado. Se pensaba que solo a través de esas prácticas discursivas, conjuntamente con las instituciones escolares, se mostraba el poder de la sociedad moderna que exaltaba los derechos ciudadanos como uno de los logros más importantes de la civilización.

La prensa local y regional en la costa Caribe también hizo eco a este sentimiento que condicionaba la pertenencia a la patria. Se trataba pues de cumplir inicialmente con el deber de educarse, superando así las condiciones que mantenían a la población fuera de la civilización, para poder ser considerado así un ciudadano digno de la república. Ello

⁵³ PINZÓN, Cerbeleón. *Catecismo Republicano*. Bogotá, El Mosaico, 1864. p57

⁵⁴ *Ibíd.* p 64.

es una muestra de cómo dentro del imaginario social decimonónico, marcadamente influenciado por el liberalismo, la instrucción como espacio civilizador iba cobrando mayor importancia al punto de ser considerada un elemento de primer orden dentro del proceso fundacional de la patria.

A ese proceso contribuyeron las llamadas pedagogías cívicas, de las cuales hacían parte los catecismos republicanos, cuyo objetivo consistía en promover la asimilación política y cultural de la población en torno al nuevo régimen republicano que para consolidarse necesitaba identificar el territorio que ocupaba, así como “regenerar al hombre y formar al ciudadano”. Un individuo que, en su condición de ciudadano, se convertiría en miembro de una comunidad imaginada llamada Nación, pero que continuaba estando más identificado con el espacio territorial inmediato; es decir, lo local, en el cual el individuo se desenvuelve y donde lo regional tiene escasa presencia ante los intereses y lealtades localistas que en muchas ocasiones negociaban directamente con el centro.⁵⁵

Estos catecismos republicanos, así como los manuales de urbanidad y otros textos escolares utilizados en la escuela dieron forma a lo que se ha denominado modelo cívico y a su máxima expresión: el ciudadano, como una creación histórica, como también lo ha sido la nación y la región. Este proceso dio como resultado una noción de ciudadanía, de nación y de región que ha ido transformándose de acuerdo con las situaciones y momentos sociales y políticos propios de Colombia como del conjunto de Latinoamérica.

En la región Caribe colombiana, además de la construcción discursiva que sobre ella se generó desde el país andino o por parte de viajeros extranjeros y que terminó por generar algunas representaciones desfavorables sobre esta sociedad, simultáneamente se produciría un discurso por parte de sus mismos habitantes, quienes contribuyeron a imaginar y representar el territorio regional desde otra perspectiva.

Ejemplo de ello fue el texto de geografía utilizado en las escuelas del Estado Soberano de Bolívar elaborado por Juan José Nieto: *Geografía histórica, estadística y local de la Provincia de Cartagena*. Este trabajo, publicado inicialmente en 1840, constituye una geografía regional que se ocupaba del territorio y la población de la provincia, así como de los cantones que la conformaban. En la primera parte, Juan José Nieto define los

⁵⁵ Al respecto véase: ALARCÓN, Luis. “Lealtades Peregrinas”. En: *Colombia. País de regiones*. CINEP, Bogotá, tomo 1. 1998. p 240.

límites territoriales y la extensión de los mismos, resaltando el proceso de poblamiento y la posesión del territorio, así como su ordenamiento, al cual catalogaba como el principio básico para poder ejercer el gobierno y la soberanía territorial. Gran parte de la obra describía cada una de las divisiones territoriales de la Provincia de Cartagena, sin obviar el aspecto histórico al cual se le asignaba una importancia de primer orden.

Nieto catalogaba su trabajo como una obra patriótica destinada a que sus habitantes conocieran y valoraran el territorio que ocupaba la provincia de Cartagena. Al respecto afirmaba:

“Emprendí mi trabajo, seguro con más patriotismo que conocimientos; pues mi sincero objeto no ha sido otro que el de hacerlo en obsequio a mi tierra natal. Yo no tengo la necia presunción de creer que ella sea una obra maestra; pero sí, pienso que será una base muy segura para que otra pluma verdaderamente ilustrada se ocupe en formar la historia completa de la benemérita Cartagena con todo el esmero que demandan sus circunstancias y la posición tan importante que ocupa en el territorio granadino. Ojalá que mi defectuosa geografía sea un estímulo para ello, y que la emulación se excite, pero que sea un obsequio a mi tierra natal.”⁵⁶

El mismo Nieto, cinco años antes, en 1835, había dirigido una carta al General Santander, en ese entonces en ejercicio de la presidencia, en la cual le manifestaba el beneficio que podría tener la costa si la joven republica adoptaba un régimen federal. En esa misma misiva, Nieto hacía referencia a la rivalidad existente entre las provincias de la costa con el centro del país, lo cual ha sido considerado por algunos historiadores como el mito fundacional del regionalismo costeño.⁵⁷

El interés por el territorio inmediato, por la patria chica en la cual se habitaba, dio origen a diversos textos de geografía, entre los cuales se destacan: *Catecismo de Jeografía para el uso de la juventud istmeña de ambos sexos* [sic], publicada en 1839 por Alfonso Morel; *Jeografía del Estado Soberano del Magdalena*, publicado en 1878 por José Campo; y *Nociones de Geografía del Departamento del Magdalena* de José

⁵⁶ Juan José, Nieto, “Geografía Histórica, estadística y local de la Provincia de Cartagena, Republica de la Nueva Granada descrita por Cantones”, En: Juan José Nieto. *Selección de textos*. Barranquilla, Gobernación del Atlántico, 1993, pp. 118-208.

⁵⁷ Véase: BELL, Gustavo, “Una temprana argumentación a favor del federalismo costeño en la Costa Caribe de la Nueva Granada”. En: Juan José Nieto. *Selección de textos políticos-geográficos e históricos*. Barranquilla, Ed. Gobernación del Atlántico. 1993. pp. 17-26. Además: Eduardo Posada Carbo. Ob. cit. p 332.

Gnecco Laborde. Ambas publicaciones muestran la imagen idílica de una “región constituida por un territorio de grandes dimensiones y de abundantes riquezas naturales”, donde el “mar Caribe” y los ríos ofrecían grandes ventajas para el comercio, la pesca y la agricultura, habitada por una población que realizaba sus labores en condiciones favorables y en medio de una paz paradisíaca.

Descripciones similares también aparecerán en la *Jeografía Física i Política del Estado del Magdalena* del liberal radical Felipe Pérez, la cual hacía parte de una publicación más amplia sobre la geografía de la Unión Federal. En este trabajo, apoyado fundamentalmente en las anotaciones del ingeniero Jhon May, se muestra el Estado del Magdalena como un territorio lleno de bondades, destacándose la Sierra Nevada como una montaña pintoresca muy parecida al paisaje suizo y apta para el establecimiento de colonias extranjeras que puedan “*cambiar la faz industrial y mejorar las razas de la Republica*”. También señalaba la fertilidad del suelo como una de las ventajas de este territorio para el cultivo diverso de frutos. La geografía de Pérez abunda en detalles y descripciones de diversos aspectos del Magdalena al cual muestra como una sociedad tranquila y laboriosa, desconociendo los múltiples problemas que para la época tenía esta provincia que históricamente había afrontado una escasez poblacional, ausencia de caminos, una agricultura pobre y conflictos políticos.

Este tipo de descripciones publicadas en los textos escolares como en otros libros de geografía nacional o regional en Colombia, se explican en la medida en que obedecen al interés de inventar un espacio imaginado del territorio. Para el caso de las publicaciones antes citadas, se le aborda desde una perspectiva idílica y positiva, con lo cual se buscaba generar en los alumnos o lectores una conciencia territorial; es decir, el reconocimiento y valoración del espacio geográfico ocupado por la joven nación y por cada una de las regiones que la conformaban.

2. Representaciones e imaginarios sobre el ciudadano republicano

Al finalizar el año 1877, Francisco Romero, Inspector de Instrucción Pública del Departamento de Padilla, Estado del Magdalena, durante el acto de clausura de los

exámenes públicos de la escuela primaria de Riohacha se dirigió a los alumnos manifestándoles:

*“Y vosotros niños, de cuyas frentes de desprenden ya rayos de luz que comienzan a alumbrar los dilatados horizontes de esta patria querida; vosotros que acabáis de sufrir un examen en las materias que han sido objeto de él, tened muy presente que pronto seréis ciudadanos de una república democrática y que como tales debéis reemplazar a los que hoy llevan en sus hombros el formidable peso de la dirección y gobierno de las sociedades; sabed que vosotros constituís el sol de la esperanza que debe llevar el calor al hogar que más tarde ocupen vuestros entonces gastados padres”*⁵⁸

Las palabras de Romero son una muestra del lugar ocupado por la ciudadanía en el imaginario republicano de la época, el cual además confería a la escuela un importante rol en el proceso de transformación de los individuos en ciudadanos de una República que requería de hombres capaces de defenderla y conducirla hacia su consolidación. Responsabilidad, que según Eustorgio Salgar, presidente de la Unión entre 1870-1872, debía ser asumida por la escuela, ya que esta *“como institución política, inherente a la organización constitucional, es la que forma a los ciudadanos, los habilita para la defensa de sus derechos y prepara las resistencias contra el abuso del poder.”*⁵⁹

Estos discursos reflejan el interés por establecer las bases que permitieran hacer realidad el proyecto político del liberalismo radical, el cual requería de *“más y mejores ciudadanos”*. Por esta razón se reconocía en la instrucción pública un mecanismo fundamental para modelar la mente y la conciencia de los niños y jóvenes dentro de los nuevos códigos morales y valores que reclamaba el nuevo régimen, urgido de ciudadanos dispuestos a defender el proceso de modernización que requería un país anclado en la tradición y el atraso.

Adicionalmente en este proceso de modelación del hombre requerido por la nueva república, jugarían un papel importante no solamente la escuela, sino que a éste también contribuirían diversos géneros textuales, muchos de los cuales eran portadores de un discurso en cual sobresalía la ciudadanía como uno de los principales elementos del imaginario republicano.

⁵⁸ *El Correo de Santa Marta*, No. 2. Santa Marta 15 de enero de 1878, p 2.

⁵⁹ *La Unión Liberal*, Santa Marta, No. 24, 16 de junio de 1870, p 93.

La ciudadanía, además de las representaciones sobre el territorio, sería otra de las imágenes presentes en los manuales escolares que circularon en el país y en la región. En el discurso político decimonónico, el ciudadano y la nación constituyen la mayor novedad y por tanto las más promocionadas. Tal como lo anota el historiador François-Xavier Guerra, “El ciudadano y la nación son dos de las mayores novedades del mundo moderno, dos figuras íntimamente ligadas con la soberanía en el mundo latino. Ambos se constituyen en relación o en oposición al monarca absoluto: la nación, como soberanía colectiva que reemplaza la del rey; el ciudadano, como el componente elemental de este nuevo soberano. Pero ni uno ni otro son realidades simples que se puedan captar de manera unívoca, sino conceptos complejos con atributos múltiples que cambian según los momentos y lugares”⁶⁰

La representación social de la ciudadanía guardaba relación con el proceso de construcción del Estado-nación. Por consiguiente, la imagen del ciudadano aparece en los espacios discursivos de los políticos cuando se trata de construir el Estado en los países latinoamericanos. A partir de entonces se inició una cruzada que durante el régimen radical colombiano (1863-1879) se hizo más intensa, con el propósito de transformar el individuo en ciudadano, en otras palabras, en un hombre de “nuevo tipo”: moderno. Para ello se acudió a la educación, considerada como el medio más eficaz para la formación ciudadana. Dentro de ese proceso, el discurso político presente en los manuales escolares jugó un papel importante para la creación de la nación y la difusión de la imagen del ciudadano. Se utilizó como un instrumento pedagógico que trascendía los espacios escolares formales, para hacerse presente en las simbologías y ceremonias cívicas, situación que influyó en la construcción del imaginario y de las representaciones sociales de la Colombia decimonónica.

Manuales y catecismos se convirtieron en instrumentos a través con los cuales se pretendió impulsar el proyecto de construcción de la nación, mediatizado necesariamente por la existencia de una ciudadanía que reconociera el poder de la escritura, erigida en el espacio de la ley, de la autoridad, en el poder fundacional y creador del nuevo orden institucional. En consecuencia, elaborar manuales y catecismos fue, durante el siglo XIX, de gran importancia en toda América Latina, ya

⁶⁰ GUERRA, François-Xavier. “El Soberano y su Reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina”, En: Hilda, Sabato, *Ciudadanía política y formación de las naciones*, México, FCE, 1999, p. 33.

que respondía a la necesidad de ordenar e institucionalizar la nueva mecánica de la civilización y, por lo tanto, hacer realidad el sueño modernizador. La palabra llena los vacíos; construye Estados, ciudades, fronteras, diseña geografías para ser pobladas, modela a sus habitantes convirtiéndolos en nuevos sujetos sociales protagonistas del proyecto modernizador.⁶¹

Para el análisis de estas publicaciones, en cuanto a su presencia en el discurso sobre el territorio nacional y la ciudadanía, partimos del criterio de que constituyen una representación de las diversas prácticas discursivas generadas con el propósito de disciplinar el comportamiento de quienes habitaban los espacios urbanos. En el discurso republicano de los textos escolares está presente el sentido de lo cívico, por lo cual ellos constituyen una representación de la ciudadanía, así como de otros aspectos sociales que le fueron conexos.

Los manuales de geografía e historia, junto con la urbanidad, la moral y catecismos republicanos, constituían para la época, los tipos de libros o textos más utilizados en la escuela para difundir el ideario modernizador de corte liberal. Estos libros insistían en mostrar las bondades de la república, las razones para su defensa, la trascendencia de la nación y del hombre, convertido ahora en ciudadano. También aleccionaban a los estudiantes, a través del consejo moral y el aprendizaje memorístico, para que reconocieran, valoraran, y analizaran la importancia y el cumplimiento de las reglas de urbanidad como fundamentos de toda "sociedad civilizada".

En estas publicaciones, como instrumentos de la llamada pedagogía cívica, también estaban presentes conceptos como el de nación y patria. A esta última se hacía alusión casi siempre en relación con los héroes de la independencia quienes, al ser considerados como verdaderos padres tutelares de la "comunidad imaginada", se proyectaron luego en los textos de la llamada "historia patria", que terminaría rindiendo culto a estas figuras del pasado, elevadas a niveles sacros por la pedagogía cívica⁶² -"religión

⁶¹ GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz, "Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: Del espacio público y privado". En: GONZÁLEZ STEPHAN, Stephan, et.al (compiladores) *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. (Caracas, Monte Ávila, 1998), pp. 435-440.

⁶² Un estudio en el cual se incorpora la idea de pedagogía cívica y el uso dado a los catecismos para divulgar el nuevo discurso republicano en América Latina es: IRUROZQUI VICTORIANO, Marta, "La evangelización política. Ciudadanía, Catecismos patrióticos y elecciones en Charcas (1809-1814)", En: *Debate y Perspectivas. Cuadernos de Historia y Ciencias Sociales*. No.3, 2003, pp. 31-53.

cívica"⁶³ - no sólo en los espacios escolares sino también a través de las manifestaciones populares o actos cívicos, tales como inauguraciones de estatuas o monumentos públicos, fiestas patrias y ceremonias especiales que cobraron una mayor intensidad a mediados del siglo XIX.

Todos esos programas fueron aprovechados para transmitir mensajes históricos con un alto contenido "patriótico" y "nacionalista", con lo cual se pretendía garantizarle al nuevo ciudadano una certeza sobre sus orígenes; es decir, dotarlo de un sentido de pertenencia hacia la joven nación que le brindaba libertad y derechos individuales. Catecismos republicanos, como el de Cerbeleón Pinzón, al referirse al patriotismo, lo definían como:

*"[...] el sentimiento que produce los héroes y los grandes hombres" ; [así que] " una sociedad a la que el fuego del amor patrio no anima, es presa fácil para el primer usurpados que se presenta en sus puertos, o para el primer ambicioso que se levante en su seno"*⁶⁴

El mismo autor, en un *Compendio de Filosofía Moral* destinado a las Escuelas Primarias, hace alusión al patriotismo como uno de los compromisos que debe asumir el ciudadano republicano para con la nación. En tal sentido lo concibe como la principal virtud que debe caracterizar a los ciudadanos.

*"El patriotismo consiste en el amor á la patria; este afecto es el que produce los héroes y los grandes hombres; es el sostén y conservador de la independencia, del orden y dé las libertades públicas [...]"*⁶⁵

Para Pinzón, este amor a la patria debía ser desinteresado y no tener otro fin que el bienestar de la nación, pues de acuerdo con su criterio, el patriotismo no debía asociarse a ninguna persona o gobierno

"Sea el que fuere el individuo que mande, como la patria siempre es la misma, el amor, sí ciertamente es á ella que se tiene, forzosamente ha de ser el mismo. Por este principio tampoco deben alterar el patriotismo puro, los agravios que acaso se recibieran del gobernante, porque no hay razón para que la patria pague lo que ella no ha hecho; y todavía más, aunque la patria sea injusta é ingrata con el ciudadano, debe éste soportar con grandeza de alma, la injusticia y la ingratitud. Un buen

⁶³ Este concepto está inserto en los libros que sobre el particular circularon en el país, algunos de los cuales al referirse a estos temas afirmaban: "el patriotismo, no es otra cosa que una religión civil, cuyo Dios es la Patria". Al respecto véase: URDANETA, Amenedor, *El Libro de la Infancia*, Caracas, 1865, pp. 67-89

⁶⁴ PINZON, Cerbeleón. *Catecismo republicano para la instrucción popular*, (Bogotá, 1864), p. 64.

⁶⁵ MORALES, Alejo. *Compendio de la Filosofía Moral de Cerbeleón Pinzón*. Bogotá, Cualla, 1842, p 55.

hijo no clava el puñal en el seno de su madre, porque ésta alguna vez le hubiera sido injusta.”⁶⁶

De esta manera el patriotismo sería un tema recurrente en los textos escolares, con lo cual se pretendía avanzar en la formación ciudadana. Para el panameño Justo Arosemena era una cuestión urgente ya que según este el nuevo régimen republicano había elevado a los antiguos súbditos de la corona a la condición de hombres libres, de ciudadanos, sin que supieran cuales eran sus derechos y obligaciones. Era entonces *“forzoso imbuir estas ideas lo más pronto posible en el animo de las masas, para que todo no sea perdido. Es necesario propagar los verdaderos principios que el mundo civilizado proclama hoy; principios de orden y de solido progreso y al mismo tiempo combatir esas falsas ideas de libertad, que abusando de tan sagrada voz, trata de extender sin cesar la demagogia.”*⁶⁷

Se trataba de fomentar una enseñanza de carácter cívico y moral por parte de las élites republicanas quienes se valían del discurso patriótico para incentivar y afirmar en beneficio del Estado-nación un sentido de lealtad y de compromiso cívico. Se buscaba entonces propiciar la difusión e inculcar, tal como lo planteaba Arosemena, buenos sentimientos políticos que promovieran la adhesión al ideario republicano, así como también a la nación y a su corpus normativo. En la práctica, el discurso patriótico presente en textos como los de Cerbeleon Pinzón pretendían activar los sentimientos cívicos en favor del proceso de construcción del Estado-nación colombiano, para lo cual se acudiría a la pedagogía cívica.

Uno de los ideales de la pedagogía cívica consistía precisamente en el establecimiento de las bases para construir y legitimar al ciudadano como el elemento básico de la nación y la soberanía popular. Función que en cierta forma cumplían los manuales y los catecismos para la formación cívica utilizados en las escuelas. Pero también era necesario disciplinar al ciudadano para que se comportara, tanto en público como en privado, de acuerdo con las nuevas exigencias y valores de un mundo "moderno".

En efecto, la formación ciudadana, a través de la cual se buscó “relacionar al individuo con los principios del mundo civilizado”, buscaba también familiarizar al alumno con

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ AROSEMENA, Justo. *Principios de moral política redactados en un catecismo*. Bogotá, Cualla, 1849. p 2.

una serie de obligaciones para tener en cuenta al momento de comportarse tanto en público como en privado. Así mismo se “le educaba para contener sus pasiones espontáneas”, es decir, para que fuera capaz de desarrollar, como individuo moderno, autorregulaciones conscientes o automáticas⁶⁸. En este proceso se acudiría a la utilización de manuales de urbanidad los cuales contenían una serie de normas que favorecerían el autocontrol y la sujeción a los nuevos códigos culturales. Con esos textos también se intentó modificar las costumbres psicológicas para adaptar al individuo a un estado social que demandaba un dominio complementario de sus “instintos y emociones extremas”. También, modificar a fondo su manera de ver, de sentir y de comportarse políticamente como ciudadano republicano.

El uso de los textos de formación ciudadana, caracterizados por contener un discurso republicano, se incursiona entonces en lo que Norbert Elias (1997) llamó “*el proceso de civilización*”, el cual propició el nacimiento del “*hombre civilizado*” y del “*buen ciudadano*”, que sabe dominar sus pasiones y controlar sus emociones. Textos en los cuales se advierte, desde una perspectiva racional, sobre las consecuencias de sus actos, al mismo tiempo que se invita al individuo a respetar las normas que le permitan vivir en sociedad:

*“Las leyes de la moral imponen al hombre que vive en sociedad el deber de ser prudente, discreto, reservado indulgente con las imperfecciones y aún los defectos de los otros, severo con sus propias debilidades, respetuoso para con sus superiores, lleno de bondad para sus inferiores y siempre atento a manifestar estimación a sus iguales [...] En un hombre bien educado y noble, los discursos, los modales, el modo de vivir, todo anuncia una civilidad [...]”*⁶⁹

Todos los manuales de instrucción cívica del siglo XIX, en especial los de urbanidad y buenas maneras, consideraban al individuo-ciudadano como un hombre bien educado que debe dar cuenta de sus virtudes. Ello indica cómo la ciudadanía ocupó un espacio importante dentro del discurso moderno presente en los manuales escolares decimonónicos⁷⁰. Discurso que pretendía mostrar la imagen de un individuo poseedor

⁶⁸ ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización*. Bogotá, FCE, 1997, p 170.

⁶⁹ MENENDES, Manuel Atanasio. *Manual de la buena compañía o el amigo de la civilidad, de las consideraciones, del buen tono y de la decencia*, Valencia, Imprenta Nueva, 1851, p 4-5.

⁷⁰ Un trabajo en que se analiza el papel de los catecismos cívicos y su uso en Colombia durante el siglo XIX es: ALARCÓN MENESES, Luis y CONDE CALDERÓN, Jorge, “Elementos conceptuales par el estudio de los catecismos cívicos desde la historia de la educación y la cultura política”, En: *Historia Caribe*, No. 6, 2001, pp. 25-43

de su nueva condición de ciudadano portador de las libertades y derechos otorgados por la República.

Para abordar el concepto de ciudadanía, como aparece en los manuales escolares del siglo XIX, resulta clave para conocer las transformaciones políticas y educativas desarrolladas a lo largo del primer siglo de vida republicana. La función que desempeñaron los manuales escolares y la prensa en la conformación de las nuevas representaciones sociales y culturales, revistió gran importancia e influencia tanto para la vida pública como privada de los hombres colombianos. Aunque durante este período, la referencia a la ciudadanía era realizada conjuntamente o de manera indistinta con la de pueblo, ya que a ambos se les utilizaba para designar la fuente de legitimidad política de la República. Por lo tanto, se alude al pueblo y a la ciudadanía con el propósito de designar el conjunto de derechos que le compete a la población dentro del nuevo régimen.

Por otro lado el uso del término ciudadanía o ciudadano en los manuales escolares y en otras publicaciones de la época, haría parte de la pedagogía civil, con el principal objetivo de generar un aprendizaje de la nación, para lo cual el dominio de la lectura y la escritura se convertiría en el primer peldaño que había que escalar en el largo y tortuoso camino hacia ella. Por ello es muy común encontrarnos con escritos en los cuales se afirma:

*“En una República en la que los ciudadanos no saben leer y escribir, la soberanía popular, este dogma santo, es una farsa, una mentira, una ironía. [Por ello] la instrucción pública es la base del gobierno republicano. Aprendamos de Norteamérica, donde las escuelas son asunto de estado y de primera importancia, por que allá se comprende muy bien, que una república no marcha si el pueblo es ignorante y estúpido, si no sabe leer y escribir. La república democrática no puede sostenerse si el pueblo no tiene instrucción, del mismo modo que el fuego se apaga si no se le da pábulo”*⁷¹

Entonces la educación se encargaba de fortalecer la república, en la medida que era considerada el vehículo que conducía a los individuos hacia la conquista de la soberanía personal, base para alcanzar la anhelada ciudadanía. En tal sentido, el proyecto político liberal le atribuyó gran importancia, tal como lo reconocieron los principales actores del escenario político latinoamericano al compartir el principio de Montesquieu: *“es en el gobierno republicano donde se hace necesario todo el poder de la educación”*.

⁷¹ *El Patriota*. Cartagena de Indias, No 8, 20 de Enero de 1853, p. 2.

En correspondencia con este principio, los contenidos de algunas asignaturas como geografía, historia, urbanidad o cívica, entre otras, buscaban la formación de los ciudadanos, para lo cual se utilizaban los denominados manuales del ciudadano, difundidos en las escuelas y reproducidos por los periódicos escolares como *La Escuela Normal*, con lo cual se garantizaba su mayor circulación.

En una de estas publicaciones que circularon en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX, que tenían como función servir de guía para alumnos y profesores en el proceso de formación ciudadana, encontramos algunos temas y aspectos que nos permiten abordar las representaciones sociales en torno a la ciudadanía. En efecto, en el *Manual del Ciudadano*, publicado en 1873 por Santiago Pérez⁷² y organizado por lecciones, se abordan temas que incluían el estado natural del hombre, la historia nacional, la felicidad, la soberanía, la nación, la unión colombiana, los deberes y derechos de los ciudadanos, el gobierno republicano y los medios de alcanzar la ciudadanía.

Este manual hace especial énfasis en los derechos individuales, considerados como la condición básica que un hombre debe alcanzar en sociedad y que lo transformarán en un ser sensible, inteligente, libre y responsable; en otras palabras, en un ciudadano en ejercicio de su soberanía. Este manual plantea una estrecha relación entre ciudadanía y soberanía, entendida esta última como la facultad para disponer de su propia suerte; una facultad que, de acuerdo con este manual:

*“[...] reside en el individuo respecto al uso de sus fuerzas y facultades cuando no alcanzan a otro individuo; y reside colectivamente en la sociedad respecto de toda actividad o ejercicio de facultades que tiene resultados o alcance sobre los asociados.”*⁷³

Así mismo, al referirse a los derechos individuales manifiesta que estos no pueden estar a merced de la sociedad ni de ningún gobierno ya que los mismos son una condición moral del hombre: *“Ellos corresponden a todo hombre por la razón de ser*

⁷² Santiago Pérez fue un educador y político liberal comprometido con la causa educativa, lo cual dio como resultado varios trabajos entre los que se destaca *El Manual del Ciudadano*, el cual fue publicado por entregas en el periódico *La Escuela Normal* durante los años 1872-1873, las cuales llevaban la estructura del catecismo político decimonónico, así como de los libros de instrucción elemental en el cual se exponía sucintamente un tema que después sería recapitulado a través de preguntas. Este es un breviario para la socialización de la Constitución política de 1863, en el cual su autor hace gala de un lenguaje sencillo distante de retórica. (CATANO: 2000)

⁷³PEREZ, Santiago. *Manual del Ciudadano*, Bogotá, Universidad Externado, 2000. p..

hombre; así es que en Colombia se les aseguran no sólo a los que habitan en su territorio sino también a los que transitan por él."⁷⁴

El Manual del Ciudadano contiene una nueva representación del hombre, ya que a propósito de los derechos individuales, lo muestra como un ser individual, autónomo, libre y racional, poseedor de facultades que hacen parte de su misma condición humana. El manual de Pérez constituye toda una apología a la llamada voluntad individual. Al mismo tiempo condena las acciones que atentan contra la independencia de las personas, a la cual considera como la *"primera y más sagrada propiedad de cada cual; su violación implica mayor irrespeto que la de otra propiedad: su seguridad es por tanto la que con mayor esmero debe dar la ley"*. Pero a la par que pondera la individualidad, condena también los actos humanos que vayan contra su propia independencia e integridad - *"[...] la vida del hombre no es propiedad suya ni de la sociedad, sino de Dios, único ser que tuvo el poder y la voluntad de impartirla a cada una de sus criaturas"*-, por lo que de cierta manera asume un moralismo republicano ya que su discurso buscaba formar y moralizar al ciudadano.

En el manual de Santiago Pérez, al igual que en otros textos sobre la formación ciudadana, están presentes dos ideas que al parecer no se contraponen: Por un lado reivindica, desde una perspectiva liberal, la libertad individual como un derecho del cual es portador un ciudadano republicano dueño de su espíritu y de su juicio; por otro lado plantea, desde una perspectiva religiosa, que esta libertad tiene sus límites ya que la vida del hombre depende de una voluntad divina la que en últimas determina su suerte. En tal sentido, en las representaciones de Santiago Pérez sobre el ciudadano están presentes concepciones liberales de orden republicano e ideas religiosas, las cuales hallarían en los manuales de moral republicana un espacio de encuentro, desarrollo y divulgación.

A lo largo del manual su autor se ocupa de lo personal y de lo colectivo, así como del tipo de relaciones que a partir de la Constitución de 1863 debían darse entre la vida individual y la social; entre la integridad como persona y el sentido de colectividad cívica. Por ello se refiere a los derechos y deberes del individuo en la sociedad:

⁷⁴ *Ibíd.*, p 62.

derechos personales y deberes cívicos (comunes y públicos), al mismo tiempo que se ocupa de las libertades de que gozan los individuos en una sociedad republicana.

Libertad que para Pérez no solo tenía que ver con los privilegios que la sociedad y el Estado le confería a sus asociados sino también con el respeto que el ciudadano debía mostrar por sus conciudadanos y por consigo mismo, con el espíritu de justicia y la urbanidad, es decir, “*con lo que la moral dicte a cada uno y lo que la sociedad de él exija*”⁷⁵. En tal sentido, se muestra partidario del autocontrol o autogobierno del individuo que para Santiago Pérez, además de garantizar la vida en sociedad constituía la mejor forma de evitar los abusos de la libertad en que solían incurrir los individuos. Para Pérez, la libertad de cada individuo no debía tener en el territorio nacional otro límite que la libertad de otro individuo. En otras palabras, “*que cada uno tiene la facultad de hacer o de omitir todo aquello de cuya ejecución u omisión no resulta daño a otro individuo o a la comunidad.*”⁷⁶. Pérez, citando al parecer a Bentham y Stuart Mill⁷⁷, se refiere a libertad no como el libre albedrío sino como libertad civil o social. Es decir, la que poseen los individuos por oposición a las constricciones impuestas por su entorno social.⁷⁸

También, la presencia de la palabra libertad en el discurso republicano fue algo común en los textos escolares utilizados para la formación ciudadana en las escuelas colombianas de la segunda mitad del siglo XIX. En la práctica no era sino la continuidad de un tema que ya había estado presente en el país desde el periodo independentista; tiempo desde el cual el imaginario sobre la libertad comenzó a tener una fuerte presencia en los impresos políticos que circulaban por el país. Para los ensayistas, publicistas, instrucionistas y actores del escenario político colombiano, la

⁷⁵ *Ibíd.* p 68.

⁷⁶ *Ibíd.* p 63.

⁷⁷ Véase: STUAR MILL, Johns. *Sobre la Libertad*, En: <http://www.ateismopositivo.com.ar/Stuart%20Mill%20John%20-%20Sobre%20la%20libertad.pdf>, (consultado 19 de abril de 2010)

⁷⁸ Algunos estudios que ocupan desde una perspectiva teórica del tema son: USATEGUI, Elisa, “Ciencia y libertad en Stuart Mill y Tocqueville.” En: *Anuario Filosófico, Universidad de Navarra*, 1984, pp. 83-104; Skinner, Quentin. 2005. “El tercer concepto de libertad”. *Revista Claves de Razón Práctica* 155: 4-8; Pocock, J. G. A. 2002. *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*. Madrid: Tecnos; Pettit, Philip. 2005. “La libertad republicana y su trascendencia constitucional”. En *Republicanism y democracia*, comps. María Julia Bertomeu, Antonio Domenéch y Andrés de Francisco, 41-68. Madrid: Miño y Dávila.

libertad republicana sería uno de las principales preocupaciones intelectuales a lo largo del siglo XIX, y de lo cual harían eco las publicaciones escolares.

Ejemplo de ello lo constituye el *Catecismo de Principios de Moral Política* de Justo Arosemena quien, al abordar el tema de la libertad considera que esta es una de esas “*palabras mágicas a cuyo eco se han conmovido siempre de un modo espantoso aun hombres muy bien intencionados, pero que a veces no ha servido sino de pretexto para cometer en su nombre todo género de crímenes.*”⁷⁹ Este liberal panameño dedicó extensas páginas a este tema en los dos apartados en que se divide su manual: catecismo y artículos. El primero de sus artículos constituye una crítica contra los abusos que, según él, había tenido que soportar en el país este importante logro republicano conquistado a través de la independencia. Luego de ocuparse de su significado y trascendencia para la sociedad moderna, se refiere a la llamada libertad política a la cual consideraba como el “*grado de intervención que en los negocios públicos se haya concedido a la masa de ciudadanos*”. Según él, era necesario restringirla en la medida en que la exagerada injerencia de los individuos sobre el desarrollo de los asuntos públicos traía consigo la debilidad institucional y el menosprecio por los derechos conferidos a los ciudadanos por la República.

En este catecismo, al igual que en el *Manual del Ciudadano* de Santiago Pérez, está presente la tradición republicana que consideraba que la ciudadanía era el resultado de la soberanía alcanzada por el hombre en el plano individual. Para estos dos intelectuales decimonónicos significaba que el individuo, para convertirse en ciudadano, además de ser libre, debía poseer autonomía económica, saber leer y escribir. Requisitos con lo cuales, además de restringir el número de individuos que tenían acceso a los asuntos públicos, supuestamente el individuo quedaba en condiciones de enfrentarse a las exigencias del mundo moderno que reclamaba un tipo de hombre nuevo, portador de valores republicanos y de un espíritu de libertad. Aspectos que Santiago Pérez consideraba fundamentales para el proceso de formación de la nación, entendida como:

“Un grupo o conjunto de seres humanos que se individualiza, respecto de los otros grupos de la misma clase, dándose un nombre propio,

⁷⁹ AROSEMENA, Justo. *Principios de Moral Política. Redactados en un catecismo y varios artículos sueltos*. Bogotá, Imprenta Cualla, 1849. p 43.

fijando el territorio en que se habita y organizando un gobierno para el ejercicio de su soberanía”⁸⁰

El manual de Pérez, organizado en 732 ítems agrupados a su vez en 35 lecciones, aborda, además de la ciudadanía y la libertad, aspectos tales como la soberanía, igualdad, pueblo y nación. Temas considerados fundamentales dentro del discurso que debían aprender los jóvenes que la escuela formaba como futuros ciudadanos. Razón por la cual se le puede considerar, al igual que otros manuales de su género, como un texto escolar producto de la tradición republicana de la política. Para este manual, la construcción de la identidad ciudadana constituyó uno de los principales objetivos por alcanzar en la sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XIX. El mismo es una muestra de cómo el proceso de formación ciudadana implicaba la articulación entre educación y el diseño constitucional de la nación. Aspectos presentes en el proceso de enseñanza de los valores cívicos que caracterizaron la escuela decimonónica en el conjunto de las naciones latinoamericanas.

En los apartados finales del manual, Santiago Pérez centra su atención en otro de los principios de la Constitución radical de 1863: los deberes del ciudadano, ocupándose en primera instancia de los llamados deberes comunes, como los encargados de regular la conducta de los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos individuales. La idea de deberes ciudadanos está asociada a los comportamientos de orden moral que debe asumir el individuo en la sociedad republicana, según Pérez, debían fundamentarse en el respeto por los derechos de sus conciudadanos. El autor presenta un decálogo de acciones que deben cumplir quienes se autorreconocieran como ciudadanos republicanos; listado del que hacían parte el respeto a la vida, la verdad, la propiedad privada, la justicia, el orden público, así como la obediencia y acatamiento a las leyes del Estado, entre otros.

Al ocuparse de los deberes del ciudadano, el autor pretendía propiciar un clima de regulación de los patrones de comportamiento que debían observar los individuos tanto en público como en privado. Ello estaba en correspondencia con la convicción de que el acatamiento de estos principios por parte de los individuos favorecía la construcción de una sociedad civilizada, moderna y liberal, la cual debería tomar distancia de las maneras impropias que caracterizaban las sociedades tradicionales. Con la publicación

⁸⁰ PEREZ, Santiago. Op.cit. p. 63.

de este tipo de textos escolares se buscó influir sobre la mentalidad colectiva de la época con representaciones republicanas e imaginarios de civilidad.

Sin embargo, la sociedad costeña no se caracterizaba precisamente por que sus miembros cumplieran con los deberes establecidos por la Constitución radical de 1863 los cuales, conjuntamente con los derechos ciudadanos, fueron difundidos en el espacio escolar y a través de manuales como el de Santiago Pérez. De esta se quejaba Ignacio Guerra, gobernador de la Provincia de Cartagena en 1877, quien sobre el particular manifestaba:

*"No hay ciudadano, por ignorante que sea, y por retirado que viva de los grandes centros de población, que no sepa que la Constitución de Rio-negro garantiza la inviolabilidad de la vida, la propiedad, la libertad de palabra, el libre uso y el comercio de armas & & pero al mismo tiempo no comprenden, o no quieren comprender, que cada una de sus garantías tiene sus restricciones y límites; ignoran o aparentan ignorar, que esa misma Constitución y demás leyes imponen obligaciones y deberes que en lo general no cumplen, y de aquí esa lucha constante de los ciudadanos entre sí, y de éstos con las autoridades."*⁸¹

Por su parte Miguel Camargo, Gobernador de la Provincia de Magangué, Estado de Bolívar, daba cuenta de la misma situación:

*"Es preciso que la idea de los deberes impuestos al individuo por las leyes particulares y por la Constitución, circule en sus venas como la savia en la planta; tal es la condición sine qua non, de la vida y de la fuerza para todas las sociedades."*⁸²

Las palabras de estos dos Gobernadores muestran como en la sociedad costeña de la segunda mitad del siglo XIX existía una dicotomía entre derechos y deberes ciudadanos. Mientras que muchos individuos se apropiaron tempranamente de un discurso republicano que proclamaba sus derechos como ciudadanos, estos mismos se mostraban renuentes a cumplir con las obligaciones y deberes que les correspondía acatar en su calidad de ciudadanos de un Estado que para ellos resultaba distante.

⁸¹ «Informe del Gobernador de la provincia de Cartagena». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 26 de Julio de 1877.

⁸² «Informe del Gobernador de la Provincia de Magangué». En: *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 12 de Septiembre de 1869

Esta situación era considerada por las élites locales como un obstáculo para el avance de la civilización y para el fortalecimiento del régimen republicano. Se insistía entonces en que la solución estaba en garantizar la educación popular, ya que

*“los pueblos instruidos, a parte de que están en posesión completa de todos sus derechos y conocen a fondo todos sus deberes, son hijos legítimos del progreso, rinden al trabajo fervoroso culto, y la paz general, la paz de las familias, encuentra en ellos sus más valerosos defensores: de aquí que no haya sacrificio, cuando se trata de la instrucción de la juventud”*⁸³

A través de la educación se aspiraba transmitir los nuevos valores republicanos con los cuales debía formarse el ciudadano. Ello implicaba que, paralelamente se diera el reconocimiento de sus derechos y deberes, como elemento básico para alcanzar la capacidad de autogobernarse en su condición de pueblo soberano y libre. Se trataba con ello de salirle al paso al desorden social imperante en los pueblos de la costa, proceso para el cual a la educación y a los textos escolares se les concedió un protagonismo significativo en el proceso de materializar e instrumentalizar los valores de la civilidad.

2.1 Ciudadanos virtuosos, patriotas y católicos

Tal como lo ha planteado Popkewitz (2010), la escuela decimonónica centró su interés en desarrollar sistemáticamente en el individuo las virtudes cívicas que le permitieran actuar como ciudadano en la sociedad republicana. En tal sentido, la escuela se valdría de prácticas pedagógicas y de textos escolares como los catecismos políticos con el propósito de establecer lealtades patrióticas, así como elementos de moralidad y las virtudes cívicas de la república.⁸⁴ A lo largo del siglo XIX, se educaba instruyendo al alumno en una serie de obligaciones con respecto a la forma como debía desenvolverse socialmente en su condición de ciudadano republicano. Era común que en los textos escolares, y particularmente en los catecismos republicanos y manuales de comportamiento y buenas maneras, aparecieran temas asociados a los derechos y compromisos propios de quien se convertiría en el principal actor del nuevo régimen.

⁸³ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo.», En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 22 de julio de 1882

⁸⁴ POPKEWITZ, Thomas, “Estudios curriculares y la historia del presente”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 2010, pp. 355-370 Universidad de Granada, España

Derechos y deberes propios de una relación moderna entre la república y el individuo, la cual estaba fundamentada en los principios de libertad, soberanía e igualdad. Relación que el Estado asumió en su función educadora con el objetivo de avanzar en el proceso de formación ciudadana. Esto implicó dotar al niño de una serie de virtudes cívicas y patrióticas, proceso que en el caso colombiano utilizó catecismos republicanos como el de Cerbeleón Pinzón (1864), editado durante la presidencia del radical Manuel Murillo Toro para brindar "instrucción popular" en las escuelas de los cuerpos de la guardia colombiana. En la práctica, terminó incorporándose en la mayoría de los espacios escolares: *"el catecismo está calculado para el uso de todas las escuelas públicas y privadas del país"*⁸⁵

Este texto de 72 páginas, se compone de varios apartados. El primero dedicado al descubrimiento y colonización de América; otro dedicado a la independencia de las colonias españolas; otros capítulos dedicados a la república de Colombia, garantía de derechos individuales, Gobierno de los Estados Unidos de Colombia, Guardia colombiana, sistema republicano, organización federal y patriotismo. Temas que lo convirtieron en un texto útil para difundir el discurso republicano en los espacios escolares y en especial, para formar una mentalidad más acorde con el nuevo ideario liberal. Permanentemente se insistía ante los padres de familia sobre la necesidad

*"que tienen sus hijos de aprehender y salir así de las tinieblas de la ignorancia y penetren en la luz de la civilización, y puedan algún día ser útiles a la sociedad, si no como hombres ilustrados, a lo menos como conocedores de sus deberes y derechos en un pueblo libre."*⁸⁶

A ese ideario liberal, que mostraba una estrecha relación entre instrucción y libertad, al que sirvió el catecismo republicano de Cerbeleón Pinzón, avezado propagandista⁸⁷, perteneciente al sector liberal liderado por Manuel Murillo Toro, quien se mostraba muy interesado en que se difundieran en las escuelas las bondades la República, la cual fue considerada por el autor como un inmenso árbol que daba abrigo y protección a la

⁸⁵ PINZON, Cerbeleón. *Catecismo Republicano para la instrucción popular*, Bogotá, El Mosaico, 1864, p 5.

⁸⁶ «Informe del prefecto del Departamento de Valledupar». AHM. 1872. Caja No. 7.

⁸⁷ Cerbeleón Pinzón puede ser considerado como un propagandista a favor del liberalismo y la educación. Además del Catecismo en mención, publicó *El Juicio sobre la Constitución del 8 de marzo de 1863* (1864), en la cual plantea que el Estado debe apartarse de la cuestión religiosa; Escribió también *Sueños de un neogranadino* (1851), en el cual expone los principios que debe seguir el hombre libre; Compiló además una colección de programas para ser aplicados en los exámenes de las escuelas normales del país, (1845).

ciudadanía, y gracias a la cual los individuos desarrollaban las anheladas virtudes ciudadanas y patrióticas.

*“Puede considerarse la República democrática como un robusto y copado árbol que se levanta majestuoso sobre el suelo de la asociación política, y cuyos gajos formados de cada una de las bases expresadas, protegen con su sombra la vida, la libertad, la propiedad, la igualdad, y todos los demás elementos de la dicha social; al paso que sus ocultas raíces son la justicia, la tolerancia, la moderación, la industria, y todas las virtudes que alimentan con poderosos jugos el cuerpo político, al mismo tiempo que afianzan el orden público, y mantienen la dignidad y el reposo del Estado”*⁸⁸

Virtudes que serían enseñadas simultáneamente con las primeras letras, para que niños y jóvenes las hicieran suyas y las pusieran en práctica durante el ejercicio de su ciudadanía; a quienes el nuevo régimen les garantizaba los derechos individuales, considerados por Pinzón, como el verdadero fin de los gobiernos y la parte que más debe interesar al “pueblo”. Para hacer efectivos sus derechos debía conocerlos previamente, lo cual era posible según Pinzón solo a través de una instrucción clara, precisa y memorística como la que se realizaba gracias al método catequístico, considerado entonces como un método pedagógico de gran utilidad, ya que a partir de la repetición y memorización de las preguntas y respuestas se modelaba el hombre deseado. Se pensaba que solo a través de esas prácticas discursivas, conjuntamente con las instituciones escolares, se hacía evidente el poder de las sociedades modernas que exaltaban los derechos ciudadanos como uno de los logros más importantes de la civilización.

Esta situación es puesta de manifiesto por Cerbeleón Pinzón en su catecismo al afirmar que:

“Los gobiernos no se establecen con el único y preciso objeto de que unos hombres manden y otros obedezcan; ni que haya un Emperador, un Rey, un Presidente, un Parlamento, dietas, cortes o congresos; ni que haya jueces, ni estos o aquellos funcionarios, por el gusto de que los haya: Todas estas cosas, igualmente que la forma adoptada para el ejercicio del poder, son como la barra, la escuadra, la plomada, las garruchas, los andamios y todo de que se necesita para levantar un edificio: El edificio que en lo político o con los medios políticos se

⁸⁸ PINZÓN, Cerbeleón. *Tratado de Ciencia Constitucional*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852, p 11.

*construye es el de las garantías o derechos individuales.”*⁸⁹

Pinzón consideraba que uno de los propósitos de los catecismos de orden republicano era divulgar los derechos y las garantías ciudadanas, sobre todo lo referente a la libertad natural, la cual debía ser garantizada por una constitución que facilitara a los individuos el libre desarrollo de su voluntad, para lo cual recomendaba que debía

*“tenerse en cuenta tanto la libertad del espíritu, como la libertad corporal. La primera comprende la libertad de pensar, de expresar libremente los pensamientos, de profesar una religión pública o privadamente, y de aprender o enseñar cualquiera ciencia, doctrina, arte u oficio. La segunda se refiere al ejercicio de las facultades corporales; y comprende la libertad de industria, la libertad de trasladarse de un punto a otro, de salir del país y de volver a él, y todas las demás libertades que a estas son consiguientes, o anexas. Como una de las consecuencias más importantes de la libertad individual debe prescribirse absolutamente la esclavitud”*⁹⁰

Pinzón, al igual que otros coetáneos, consideraba que la libertad constituía el principal derecho individual. Esta era asumida como la base de todos los derechos individuales, considerados como algo natural y otorgados por un ser supremo. Esto queda evidenciado cuando ante la pregunta: *¿Los derechos individuales son concedidos por las instituciones políticas?*, el autor responde: *No, ellos son concedidos al hombre por Dios, por la naturaleza. Las constituciones no hacen sino declararlos, reconocerlos y garantizarlos.* Con esta respuesta, Cerbeleon Pinzón deja entrever cómo en estos libros escolares coexistían varios órdenes. Por ello, al lado del pueblo y del imaginario republicano se mantenía el orden de lo divino, el cual, como en el caso citado, era utilizado también en la explicación con la que se pretendía legitimar o darle base conceptual e ideológica al proyecto de nación y ciudadanía. Si bien es cierto este ha sido señalado como un imaginario de minorías, alcanzó a influir sobre amplios sectores de la población, en su gran mayoría católica, situación que no desconocía el autor del citado catecismo. Desde su visión ecléctica consideraba normal valerse de esta circunstancia para reafirmar el nuevo ideario republicano.

De ese imaginario republicano, que intentaba forjarse con el uso de catecismos como el analizado, hacía parte la noción de patria. Este es otro de los aspectos abordados por

⁸⁹ PINZON, Cerbeleon. *Catecismo Republicano para la instrucción popular*, Bogotá, El Mosaico, 1864, p. 34.

⁹⁰ PINZON, Cerbeleon. *Tratado de Ciencia...* Op.cit. p. 143.

Cerbeleón Pinzón, quien le da especial consideración, ya que pretendía construir una simbología que reafirmara el sentido de pertenencia del nuevo ciudadano, a quien se le insistía que, para ser un buen ciudadano, debía conocer, respetar, adorar y amar a su patria; convertirse en fiel defensor de las instituciones republicanas. Al referirse a este tema se indica:

P. ¿Qué entendéis por patriotismo?

R. El amor a la patria.

P. ¿Y qué es eso que se llama patria?

*R. El país en que hemos nacido, o en el que nos hallamos naturalizados: su suelo, sus instituciones y sus habitantes.*⁹¹

Para Pinzón, al igual que otros autores de catecismos republicanos, el hecho de utilizar insistentemente el concepto de patria a lo largo de su escrito tiene su razón de ser, pues éste es más identificable y de mayor tradición en el discurso liberal de ese momento. Tal concepto también se apoya en el territorio, el lugar de nacimiento y el vínculo de lealtad que este hecho despierta. Adicionalmente hace referencia a un soporte físico que se relaciona con el origen y por tanto, con los sentimientos de la población. Está destinado para que, al momento de ser utilizado en las escuelas se reconozca y se valore la estrecha relación entre la felicidad y la libertad. Se hace necesario la defensa del sistema republicano logrado con el triunfo de la independencia: se inculcaba la idea de que defender la patria era defender la libertad. Cuando se hablaba de patria, en el imaginario liberal, se hacía referencia a la tierra de hombres libres y felices que debían vivir por y para la patria: “*¿Qué es la Patria? Un pedazo de tierra bajo un pedazo de cielo; la tierra en que nacimos y el cielo bajo el cual queremos morir.*”⁹² Todo ello se explica en la medida en que la idea de patria estaba desde el siglo XIX más arraigada en la tradición hispánica, entendida, tal como lo afirma Mónica Quijada, como una lealtad filial, localizada y territorializada y por ello más fácilmente instrumentalizable en un momento de ruptura de un orden secular como efectivamente lo fue el período decimonónico, durante el cual prevalecía un imaginario que reclama lealtad a la patria, o lo que es igual, a la tierra donde se nace y se espera morir⁹³. Al hacer mención a la patria es común que se insistiera en el hecho de que a ella no solo había que verla como

⁹¹ PINZON, Cerbeleón. Op.Cit. p. 61.

⁹² *Ibíd.* p 71.

⁹³ QUIJADA, Mónica. “¿Qué Nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX”. En: *Cuadernos de Historia Latinoamericana*. No 2. Hamburg. Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos. 1994. Págs. 21-24

dadora de derechos, sino que gracias a ella la comunidad también adquiriría deberes, uno de los cuales era instruirse para convertirse entonces en un miembro útil de la patria.⁹⁴

En Colombia, la prensa también hizo eco a este sentimiento que condicionaba la pertenencia a la patria, cumplir inicialmente con el deber de educarse y poder ser considerado así un ciudadano digno de la república. El periódico *El Promotor* afirmaba:

*“[...] en el banquete de la República, cada ciudadano puede ocupar un puesto más o menos elevado; pero esta aspiración debe estar acompañada de un deseo noble y patriótico de conocer sus derechos y deberes de ciudadano y esto no puede conseguirse sin el estudio formal.”*⁹⁵

Y continuaba:

*“Las leyes de Colombia reconocen en todos los ciudadanos la idoneidad y las aptitudes suficientes para el desempeño de todos los puestos públicos, y nada es más natural, que el deber de instruirse que tienen esos ciudadanos, siquiera sea para servir dignamente a la República el día en que sean llamados a un empleo; siquiera sea para no aprobar un proyecto de ley o de decreto cuyas interesadas miras no se han conocido, ni firmar en un punto superior a sus aptitudes, una sentencia que otro ha dictado y cuyas consecuencias le pueden ser funestas; siquiera sea en fin, para que teniendo conciencia de sus derechos ciudadanos, sepa defenderlos y reclamarlos ante autoridades y tribunales injustos o arbitrarios”*⁹⁶

Este tipo de afirmaciones muestran como dentro del imaginario social decimonónico, marcadamente influenciado por el liberalismo, la educación fue asociada con el proceso fundacional de la patria. Proceso al cual contribuyeron las llamadas pedagogías cívicas, apoyadas en los catecismos de orden republicano, cuyo propósito era familiarizar a la población con los nuevos valores políticos y culturales de un régimen republicano necesitado de individuos adeptos y leales.

⁹⁴ Sobre el uso y significado histórico del concepto de patria y su relación con los conceptos república y nación, existe un interesante artículo de GUERRA, François -Xavier , “La identidad Republicana en la época de la independencia”, En. Gonzalo Sánchez y María Emma Wills Obregón (compiladores). *Museo, memoria y nación*. Memorias del Simposio Internacional y IV Cátedra Anual de Historia “Ernesto Restrepo Tirado” Bogotá, Ministerio de Cultura. 2000. Pág. 255-266.

⁹⁵ *El promotor*. Barranquilla. 23 de agosto de 1879. No. 441, p 3.

⁹⁶ *Ibíd.*

Las pedagogías cívicas⁹⁷, a través del uso de manuales escolares y otras publicaciones, pretendieron promocionar un proceso de asimilación política y cultural en torno a conceptos considerados claves para la formación del ciudadano. En el caso colombiano *Patria y Dios* ocuparon un lugar de primer orden en el discurso político decimonónico al lado de expresiones como pueblo, ciudadanía y soberanía. Conceptos con los cuales se intentó construir un nuevo imaginario republicano pero sin distanciarse del sentimiento religioso el cual continuó siendo considerado como parte fundamental de la nación. Este hecho cobró mayor fuerza durante periodo regenerador, tal como queda evidenciado en las palabras de uno de sus máximos representantes, el político conservador Miguel Antonio Caro:

*“Hoy una nación que posea la unidad religiosa, reconocida y sancionada por la ley fundamental y por sus solemnes actos de concordia entre el poder civil y el eclesiástico, posee una gran fuerza como nación; dispondrá, por participación, del poder asimilativo de la Iglesia, disfrutará de las simpatías de todos los católicos de la redondez de la tierra, y del concurso cordial de todos los elementos católicos que vengan a servirla, [...] Si esta nación lograra asentar firmemente la unidad nacional, fundando la concordia civil sobre la paz religiosa, sería el pueblo escogido y la nación más prospera de la tierra”*⁹⁸

Las palabras de Caro, uno de los principales oponentes del régimen radical, dan cuenta de como los hombres de la Regeneración vieron en la Iglesia católica, así como en la lengua, los elementos fundamentales de la unidad cultural colombiana y por tanto, las bases para alcanzar el orden social de la nación. Para ellos, lo religioso constituyó, por encima de la lengua, la geografía y la historia, el elemento más destacado en la búsqueda de la identidad nacional, lo cual a pesar de los avances del proceso de laicización liberal, terminaría por construir un imaginario social que encontraría en la escuela un espacio para su divulgación a través de una labor pedagógica de adoctrinamiento religioso. Para ello se utilizaba como escenario un salón de clases de cuyas paredes colgaban las imágenes del Sagrado Corazón, la Virgen María y de

⁹⁷ Véase: HARWICH VALLENILLA, Nikita. “La Historia Patria” En: ANNINO, Antonio y GUERRA, François-Xavier. *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*. Zaragoza, Ibercaja, 1994, pp. 427-450.

⁹⁸ Citado por: LAGUADO DUCA, Arturo, *Pragmatismo y voluntad. La idea de nación de las elites en Colombia y Argentina, 1880.1910*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2004, p129.

“Padres de la Patria” como Bolívar, Santander, Mosquera o Murillo Toro,. De cierta manera se constituía en un altar donde confluían Dios y Patria.⁹⁹

Este tipo de prácticas educativas de orden religioso se alternaron en Colombia con otras de carácter cívico en las cuales el discurso religioso y moral al igual que el patriótico eran utilizados simultáneamente para la formación ciudadana. Esta situación, terminó por desplazar o neutralizar durante buen tiempo otras alternativas educativas basadas en preceptos laicos. Debieron enfrentarse, a pesar del respaldo de gobiernos liberales, a las tradiciones católicas fuertemente arraigadas en la sociedad colombiana, como efectivamente ocurrió durante el régimen federal del liberalismo radical. A pesar de la reforma educativa de 1870, la Iglesia católica se mantuvo vigente gracias a la existencia de resistencias culturales de una sociedad tradicionalmente católica que, a pesar de la legislación laica, no vio afectada las bases morales que la caracterizaban. Es decir, en varias regiones del país se le dio continuidad a las prácticas educativas inspiradas en la pedagogía católica, partidaria de una educación del pueblo basada en principios religiosos y morales. En tal sentido, se consideraba que la formación de buenos católicos conduciría a la formación de buenos ciudadanos¹⁰⁰ por cuanto se reprimirían las pasiones, se corregirían los vicios y se enseñaría la obediencia y el cumplimiento de leyes y mandatos.¹⁰¹ Sin embargo, para algunos liberales radicales de la región como José de los Santos Mercado, ello solo sería posible cuando el clero estuviera lejos de los asuntos civiles y permitiera así el verdadero engrandecimiento de la patria:

“[...] cuántas bendiciones lloverán sobre nosotros el día que alejado el clero de todos los asuntos relacionados con la potestad civil, se consagre solo a su verdadera misión, ¡cuantas alabanzas serán cantadas cuando el Gobierno, libre de la entidad que hoy se disputa su derecho, consagra todos sus esfuerzos a la estabilidad de la paz, al fomento de la riqueza públicos a dar impulsos al movimiento instrucionista de la Nación, haciendo con todo esto que en el hermoso

⁹⁹ Al respecto véase: SÁENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINO, Armando. *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Bogotá, Uniandes, 1997, p 4.

¹⁰⁰ En Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX se desarrollaron dos proyectos políticos antagónicos en cuanto a la forma de ver la educación y la formación ciudadana, por un lado el Radicalismo pretendió la formación de un ciudadano político, mientras la Regeneración pretendió educar el ciudadano católico. Lo que de cierta manera evidencia que ambos discursos buscaron justificar a nombre de Dios o de la patria el proyecto nacional.

¹⁰¹ ALARCÓN MENESES, Luis, y CONDE, Jorge, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena*, Barranquilla, Ediciones Universidad del Atlántico, 2002, p 177.

cielo de la Patria luzcan de un modo permanente los esplendidos arboles del Orden y La Libertad!”¹⁰²

Ideas compartidas por otros liberales como el cartagenero Manuel Verbel, quien consideraba que era normal que el avance de la educación laica debía conducir a la pérdida de la influencia que tradicionalmente la Iglesia había mantenido sobre los asuntos civiles:

“Hubo un tiempo en que se encontraba en cada localidad una cruz, signo de la redención de la Humanidad por el hombre Dios: hoy debe encontrarse en cada una de ellas una escuela como signo de la redención del ciudadano por la República, o sea del Bautismo de la civilización moderna.”¹⁰³

A pesar de este tipo de planeamientos y de las acciones realizadas a favor de la secularización de la educación en el país por parte de los gobiernos liberales, el escenario social y político colombiano durante la segunda mitad del siglo XIX continuó caracterizándose por una marcada presencia e influencia de la Iglesia católica en la sociedad colombiana. Esta circunstancia, además de frenar el tránsito hacia la laicización del Estado y de la educación pública, favoreció el surgimiento de un doble discurso sobre la formación del ciudadano colombiano: una visión de carácter religioso y otra liberal. Durante más de un siglo, el país presencié la existencia de una bipolaridad discursiva en cuanto a la formación ciudadana, cada uno de las cuales de acuerdo con sus intereses consideraba a Dios o a la patria como el fundamento a partir del cual el ciudadano estaba obligado a desarrollar las virtudes de orden republicano.

Estos dos conceptos fueron utilizados de forma recurrente en diversas publicaciones para la formación ciudadana que se llevó a cabo en Colombia a lo largo de los siglos XIX y XX. Es común encontrarse en los textos escolares con escritos que hacen referencia a que *“el amor por la patria había sido un dulce sentimiento concedido por Dios a los hombres con el propósito de encauzar sus pasiones por los caminos del bien”¹⁰⁴*. Al mismo tiempo que representaban a la patria como un lugar sagrado *“donde se meció la cuna de nuestra infancia, aquellas paredes que nos vieron nacer, y el mismo hogar que recibió nuestros primeros alientos”¹⁰⁵*, a favor del cual el hombre le ha

¹⁰² «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo». Julio 7 de 1878.

¹⁰³ «Informe Anual de Instrucción Pública». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena. 7 de Septiembre de 1876

¹⁰⁴ DEL CASTILLO, Pio. *Principios de Urbanidad para el uso de la juventud*, Bogotá, Cualla, 1845. p

10.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

profesado un cariño natural muy superior al de otros objetos que también aprecia, amor que consideraban debía incrementarse con el paso de los años al mismo tiempo que se tenía la obligación de conservarlo para alcanzar así una vida eterna al lado de “*nuestros hermanos y compatriotas ciudadanos.*”¹⁰⁶

En estos manuales, la patria era representada como sagrada: Se insistía en que los ciudadanos tenían el deber de honrarla y amarla en la medida en que estos tenían una obligación moral con ella; es decir, estaban en deuda con la república que les había concedido la libertad y los había convertido en ciudadanos.¹⁰⁷

*“Los deberes que la Patria nos prescribe son tan sagrados como honorífico su cumplimiento. Hermosearla, engrandecerla, conservar sus fueros ilesos de todo baldón y defender sus derechos si una injusta mano o ajena potestad quisiera vulnerarlos o atentar contra su independencia. [...] Todos pues, y cada uno en su clase estamos obligados á sacrificarnos con nuestros bienes y vidas para servir á la madre Patria, y nunca títulos más honrosos pueden lisonjear al hombre en su carrera que los de «patriota benemérito y virtuoso ciudadano»*¹⁰⁸

El culto por la patria, o lo que comúnmente se conoce como patriotismo, fue una de las de las formas asumidas por la llamada religión cívica, presente en los manuales y catecismos de orden republicano que circularon en el país durante la segunda mitad del siglo XX. En ellos el discurso patriótico está asociado con dos órdenes: el divino y el terrenal. La religión cívica republicana sería la encargada de transmitir el culto por la patria a través de un discurso con una fuerte carga de sacralidad que trascendió más allá del periodo decimonónico, tal como lo muestra el caso del artículo titulado “Dios y Patria” publicado en el periódico barranquillero *El Estandarte*, en el cual su autor se refería al tema afirmando:

*“¿Quién ignora que la patria es el pedazo de tierra en donde nacimos? ¡Amar a Dios y a la Patria, es inclinación tan natural y espontánea, como el amor a nuestros padres! Ante la forma material de estas ideas, todo es sagrado. Conocemos a Dios y le amamos por la grandeza y sublimidad de cuanto nos rodea; conocemos la patria, y le amamos por ser tierra que nos vio nacer, y a la cual unimos el recuerdo de nuestros primeros años.”*¹⁰⁹

¹⁰⁶ *Ibíd.*

¹⁰⁷ VIROLLI, Mauricio. *Por amor a la Patria*. Madrid, Acento, 1995, p 26.

¹⁰⁸ DEL CASTILLO, Pio. *Op.Cit.* p 10.

¹⁰⁹ *El Estandarte*, Barranquilla, 19 de febrero de 1905. No. 12, p. 1.

Aquí se observa como a Dios y a la patria se les representan como dos elementos naturales de gran valor a los cuales se les debe rendir amor filial y reverenciarlos, como ocurre con los nuevos símbolos que aparecieron con la república, y que la llamada religión cívica le rendirá tributo. En este tipo de escritos, estos términos aparecen estrechamente relacionados y fueron muy comunes en algunos sectores de la prensa colombiana a lo largo del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, Ello lo demuestra la serie de textos y periódicos que asumieron una función catequizadora, que le insistían a la población colombiana sobre las bondades de profesar el amor por la patria, los cual asociaban con un culto sagrado:

*“Todo es amor para el hombre. Nos sentimos sometidos al amor á Dios, al amor a la Iglesia, a los placeres, a la fortuna, al amor conyugal, al paterno, filial y fraternal, y al amor al suelo donde vimos la primera luz, [...] Ojalá que nuestros magistrados y funcionarios públicos, se inspiren siempre en el sagrado amor a la patria para que puedan administrar bien los intereses sociales, puedan amparar en sus derechos a los ciudadanos, respetar las leyes y propender eficazmente al progreso y bienestar del país. En el pecho de los tiranos no arde jamás el amor patrio y para ellos es patrimonio la patria, y el gobierno el medio para satisfacer sus mezquinas ambiciones y oprimir y degradar a sus gobernados”.*¹¹⁰

En estos discursos, muy comunes durante la Regeneración, el amor por la patria se le elevó a la condición de virtud; la misma que debía identificar al ciudadano decimonónico quien, a pesar de los intentos de laicización adelantados por los gobiernos radicales, continuaría formándosele como un individuo patriota y católico. En estos discursos está presente una imagen específica de la patria. Es decir, la forma corpórea o material de la patria aparece relacionado con la tierra en que se nace: *“lugar en que hemos nacido, donde formamos con nuestros conciudadanos una gran sociedad de intereses y sentimientos nacionales”*¹¹¹; con el pueblo en que se vive, con la familia: *“nuestras familias, nuestros parientes, nuestros amigos, todas las personas que nos vieron nacer”*¹¹²; con el territorio *“nuestra patria, generalmente hablando es toda aquella extensión de territorio gobernada por las mismas leyes”*¹¹³; la comunidad y hasta con la escuela donde se aprende: *“[...] la Patria es hoy la escuela.”*¹¹⁴. Sin

¹¹⁰ *El Promotor*, Barranquilla, numero extraordinario, 28 de enero de 1896. .

¹¹¹ CARREÑO, Manuel. *Compendio del Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*. Paris, Garnier Hermanos, s.f., p28

¹¹² *Ibíd.*

¹¹³ *Ibíd.*

¹¹⁴ *La Escuela Normal*. Bogotá, 20 de julio de 1873, p 89

embargo, en estas representaciones republicanas la patria se le presenta como una comunidad esencialmente afectiva, amorosa, de la cual hacían parte elementos espirituales, abstractos y culturales relacionados con las obligaciones morales del ciudadano con respecto a su país.¹¹⁵ Componentes afectivos y morales presentes en los manuales escolares y en la prensa, en los cuales era común encontrar frases como: “*Allá al sepulcro llevaremos la felicidad de nuestra patria*”¹¹⁶; o el patriotismo es “*el afecto que produce los héroes y los grandes hombres*”¹¹⁷; o “*el amor a la patria debe ser puro y desinteresado*”¹¹⁸; el deber que se imponía para que “*Después de haber llenado vuestros deberes para con Dios y para con vosotros mismos, os queda una obligación sagrada que cumplir la que os exige la Patria en que vivís*”¹¹⁹; “*La Patria a todo viento hoy su bandera Independiente bate: La madre a todo hijo entre sus brazos A recibir hoy sale [...] oh Patria ¿Quién, cuando nuestras madres Ponen a un tiempo el pecho en nuestros labios y en nuestra alma tu imagen*”¹²⁰; “*La patria es, pues una gran familia, en la que cada uno de los miembros debe pensar en los intereses de todos los demás.*”¹²¹

Expresiones como estas eran frecuentes en la mayoría de los manuales y catecismos de moral republicana, incluso en los de Santiago Pérez, confeso liberal para quien la formación ciudadana estaba ligada a la enseñanza de una moral republicana permeada por principios cristianos. Este tipo de discurso se observa claramente en textos como los de Cerbeleón Pinzón, Justo Arosemena, Alejo Morales, Pio del Castillo, Ángel María Galán, Rafael Vázquez y Manuel Antonio Carreño, entre otros. Al referirse a la patria la representaban como un mandamiento divino al cual solo podían acceder los ciudadanos virtuosos y católicos. Al momento de ocuparse de la patria, algunos de estos autores hacían referencia a las identidades culturales, leyes, educación e intereses compartidos por los miembros de la sociedad, a quienes se les convocaba para defenderla.

“[...] a nuestra patria todo lo debemos. En sus días serenos y bonancibles, en que nos brinda solo placeres y contento, le manifestaremos nuestro amor guardando fielmente sus leyes, obedeciendo a sus magistrados, prestándonos a servirla cada vez que

¹¹⁵ Al respecto véase: VIROLI, Mauricio. Op.cit. 25.

¹¹⁶ MORALES, Alejo. Op.cit. p 5.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p 55.

¹¹⁸ *Ibíd.*

¹¹⁹ S. A. *El hombre de bien. Preceptos de moral privada y economía domestica*. Bogotá, Cualla, 1841, p 5.

¹²⁰ *La Escuela Normal*. Bogotá, 20 de julio de 1873, p 89.

¹²¹ GALAN, Ángel María. *Compendio de Moral Filosófica*, Bogotá, Imprenta Andrade, 1879, p 80.

*necesite de nosotros, y contribuyendo con una parte de nuestros bienes a sostener los establecimientos de utilidad pública, y los empleados que son necesarios para dirigir la sociedad con orden y en provecho de todos.”*¹²²

El discurso patriótico estaría presente también en los catecismos y manuales de urbanidad y buenas costumbres como los del colombiano Rafael Vázquez y del venezolano Manuel Carreño. En sus textos hacen referencia a una patria sacralizada ante la cual el nuevo ciudadano debía asumir una aptitud similar a cuando estaba ante el altar de la Iglesia. Es decir, la patria era imaginada como el templo de la civilidad y era necesario serle leal en agradecimiento a los beneficios de ella recibidos.

Por esta razón, al patriotismo se le consideró, por los autores de los manuales de moral republicana y de los manuales de urbanidad y buenas maneras, como una de las principales virtudes que debían caracterizar al ciudadano. A través del proceso de formación y moralización éste debía aprender a respetar y someterse a la legislación republicana. Desarrollar al mismo tiempo actitudes a favor de las nuevas formas de sociabilidad. Se trataba, entonces, de utilizar estas tipologías textuales para educar la sensibilidad y las costumbres cívicas con fines políticos a favor del régimen republicano. Ejemplo de ello lo constituye el discurso que se encuentra en el *Catecismo de Moral* de Rafael Vázquez (1857) quien, luego de interrogarse sobre cuáles son los deberes de un verdadero patriota, Se responde:

*Un verdadero patriota debe trabajar de buena fe para proporcionar a sus consociados la mayor suma total de felicidad posible, y para conseguir este fin, estar dispuestos si fuere necesario, a sacrificar sus intereses, y hasta su vida. Este es un deber necesario y glorioso”*¹²³

Rafael Vázquez asume el patriotismo como una de las principales virtudes ciudadanas. Virtud que definió como la disposición habitual y permanente con la cual se realizaban acciones a favor de los hombres con quienes se compartía vida en sociedad. Equivalía a acatar los deberes establecidos por la Constitución con respecto a la ciudadanía como requisito fundamental para alcanzar la felicidad que brindaba el régimen republicano. Este debía ser defendido a toda costa por los ciudadanos, a quienes les correspondía asumir esta tarea dentro de sus obligaciones. Para Fernando Escalante (1992), en el

¹²² CARREÑO, Manuel. *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*. Paris, Garnier Hermanos, s.f., p28

¹²³ VAZQUEZ, Rafael. *Catecismo de Moral*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1857, p 26.

caso mexicano, dentro de los deberes del ciudadano virtuoso estaba la defensa de la república, lo cual significaba defender con las armas la estabilidad de la patria.¹²⁴ Deber que al igual que las demás obligaciones ciudadanas, fue considerado como virtud republicana, entre las cuales se encuentra la que Agnes Heller (1989) ha llamado “valentía cívica”¹²⁵, consistente en la responsabilidad que en su momento se le asignó al individuo para que en caso necesario sacrificara su vida a favor de las libertades y de la soberanía de la patria. De ello se ocupó Manuel Antonio Carreño en el *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*:

*“Pero en los momentos de conflicto, cuando la seguridad pública está amenazada, cuando la patria nos llama en su auxilio, nuestros deberes se aumentan con otros de un orden muy superior. Entonces patria cuenta con todos sus hijos sin limitación y sin reserva: entonces los gratos recuerdos adheridos a nuestro suelo, los sepulcros venerados de nuestros antepasados, los monumentos de sus virtudes, de su grandeza y de su gloria, nuestras esperanzas, nuestras familias indefensas, los ancianos, que fijan en nosotros su mirada impotente y acongojada y nos contemplan como sus salvadores, todo viene entonces a encender en nuestros pechos el fuego sagrado del heroísmo, y a inspirarnos aquella abnegación sublime que conduce al hombre a los peligros y a la inmortalidad. Nuestro reposo, nuestra fortuna, cuanto poseemos, nuestra vida misma pertenece a la patria en sus angustias, pues nada nos es lícito reservarnos en común conflicto”*¹²⁶

Las palabras de Carreño muestran como la llamada valentía cívica de que nos habla Heller se constituyó en una de las principales virtudes propias del individuo al momento de comportarse como ciudadano republicano. El que debía estar dispuesto a sacrificarse personalmente en defensa de la patria. Se intentaba difundir a través de este tipo de manuales escolares un discurso que mostraba como la defensa de lo público debía tener prioridad sobre otros aspectos, incluso sobre la propia vida. Esto era considerado como la mayor muestra de amor por la patria, representada en el mismo manual como una comunidad política independiente y soberana, con capacidad de autogobernarse con el apoyo y la defensa de sus ciudadanos. La patria se convirtió entonces en el centro de los sentimientos, la memoria y las pasiones, aspectos presentes en los libros de texto de formación ciudadana. Fueron más allá de las mismas asignaturas a las que pertenecían, muchas de ellos resultaron adaptadas al momento de abordar la formación para la vida

¹²⁴ ESCALANTE, Fernando. *Ciudadanos imaginarios*. México, El Colegio de México, 1990, p. 199.

¹²⁵ HELLER, Agnes. “Ética ciudadana y virtudes cívicas”, En: HELLER, Agnes, FERHER, Ferenc. *Políticas de la Postmodernidad*, Barcelona, Península, 1994

¹²⁶ CARREÑO, Manuel. Op. Cit., p13

nacional, donde la nación se refería a la unicidad. Una unidad que atraviesa necesariamente por la identidad cultural basada en la historia, el lenguaje, la literatura, la religión y el arte que constituyen un cuerpo único: *el alma nacional*, compartida por una comunidad imaginada de la cual, según Carreño, hacían parte

*“Nuestras familias, nuestros parientes, nuestros amigos, todas las personas que nos vieron nacer, que desde nuestra infancia conocen y aprecian nuestras cualidades, que nos aman y forman con nosotros una comunidad de afectos, goces, penas y esperanzas, todo existe en nuestra patria, todo se encuentre en ella reunido; y es en ella donde está vinculado nuestro porvenir y el de cuantos objetos nos son caros en la vida”*¹²⁷

En la mayoría de manuales escolares de formación ciudadana analizados, el término patria es mucho más utilizado que el de nación. Para el período estudiado, el uso de la palabra patria en los textos escolares –así como en el discurso político- tenía el propósito de estimular el sentido de pertenencia a una comunidad mucho más grande que la familia o el lugar donde se habitaba. Ese reconocimiento de pertenencia a una sociedad específica va seguido de la búsqueda del bien común y de la defensa de la nación. En ese sentido, tal como lo anota Herder, la patria no se distingue de la nación, por lo cual muchos escritores decimonónicos pudieron haber utilizado los dos términos como sinónimos.

En algunos libros escolares, como el manual de urbanidad de Carreño, el concepto de patria se asimila al de nación, entendida esta como la cultura específica y la suma de la vida espiritual de cada pueblo en un momento dado de su historia:

*“Muertos nosotros en defensa de la sociedad en que hemos nacido, ahí quedan nuestras familias y tantos inocentes a quienes habremos salvado, en cuyos pechos inflamados de gratitud, dejaremos un recuerdo imperecedero que se irá transmitiendo de generación en generación: ahí que la historia de nuestro país [nación] que escribirá nuestros nombres en el catálogo de sus libertadores; ahí queda a nuestros conciudadanos un doble ejemplo que imitar, y que aumentará los recuerdos que hacen tan querido el suelo natal”*¹²⁸

¹²⁷ *Ibíd.*

¹²⁸ *Ibíd.* p 13

Adicionalmente, la acción heroica y la exaltación a la patria son parte integral del discurso republicano que se transmitió a través de este tipo de manuales. Por ello en estos se destaca el compromiso y el papel que podían jugar quienes desde su condición de ciudadanos virtuosos y patriotas debían mostrarse dispuestos a ofrecer su vida por el bien de la patria: “y si para esto fuere necesario perder la vida, estamos todos obligados á ello por un deber de conciencia y de patriotismo.”¹²⁹ Se trata de un discurso cuya idea de nación se centra en la virtud patriótica, en la memoria y en la apología a los héroes a quienes se les consideran ejemplos dignos de imitar por parte de individuos deseosos de convertirse en ciudadanos virtuosos, que no solo debían tener un conocimiento perfecto sobre sus deberes sino tener también la voluntad y el hábito de cumplirlos.¹³⁰

“[...] disciplinar las costumbres no autorizadas por la razón. De esta manera se alcanzaba la correcta virtud que consistía en el conocimiento perfecto de los deberes y el hábito de cumplirlos, así fuera con el sacrificio de su vida, pues, la república se forma de ciudadanos, dispuestos a mantener esas garantías [libertad, propiedad y seguridad individual]. Obedecer y defender el gobierno establecido, es la obligación de todo hombre de bien; [...] La Religión y la Patria así nos lo enseñan y nos lo mandan.”¹³¹

En estos tipos de manuales coexistían un individualismo de orden moderado y un colectivismo¹³² que se manifiestan en el llamado amor por la patria, al que reiterativamente se hace alusión como una de las principales virtudes del ciudadano, ante quien se representa la patria como la gran familia a la que se ha pertenecido desde su nacimiento. Patria y patriotismo fueron dos de los valores esenciales que estarían presentes en el discurso republicano, el mismo que indistintamente se referiría al ciudadano y al patriota al momento de ocuparse del individuo sobre el cual estaría soportada la legitimidad del régimen republicano.

El patriotismo del periodo radical en la práctica fue la continuidad del discurso que sobre el particular se acuñó durante las primeras décadas del siglo XIX. Estuvo orientado para el fortalecimiento del amor por las nuevas instituciones políticas y por la

¹²⁹ S. A. *El hombre de bien. Preceptos de moral privada y economía domestica, pensamientos morales sobre la infancia, Profesores de artes y oficios. Colección extractada de varios autores, y dedicada á los artesanos.* Bogotá, Cualla, 1841, p 6.

¹³⁰ *Ibíd.*

¹³¹ *Ibíd.* p. 6

¹³² BLAS GUERRERO, Andrés. (Dir.) *Enciclopedia del Nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1997, p. 603.

libertad del pueblo soberano como una forma de vida que “solo garantizaba la existencia de la república”¹³³. Amor por la patria o por la nación presentado como una obligación moral la cual debían asumir los individuos libres, es decir, los ciudadanos, que por agradecimiento y tributo por todo lo que esta les había dado, debían estar dispuestos a defenderla y a sacrificar todo por ella, cual hijos por la madre que les dio la vida, lo cual era considerado como un deber necesario y glorioso.¹³⁴

En casos como el manual de Carreño, como la mayoría de textos escolares de formación ciudadana de la época, privilegiaron los términos patria y patriotismo con respecto a otros como nación o nacionalismo, Ello se explica en la medida en que la idea de patria se asocia con aspectos propios de la vida afectiva del individuo, tales como la casa, la familia y el lugar/territorio donde se nace y se habita. Las afirmaciones de Carreño revelan algunas de las representaciones e imaginarios republicanos de que eran portadores los manuales escolares de formación ciudadana que circularon en el país y la región durante la segunda mitad del siglo XIX. Manuales y catecismos que, además de propender por el cultivo de buenos comportamientos y costumbres propias de las sociedades modernas buscaban divulgar los nuevos códigos y valores de la modernidad, para los cuales el ciudadano se constituyó en el actor principal, Por esta razón era necesario familiarizarlo con el lenguaje propio del nuevo régimen, proceso en el cual los manuales de urbanidad y buenas maneras, así como los catecismos republicanos y los manuales de moral, jugaron un rol importante. Además de ocuparse de un amplio catálogo de normas y reglas de comportamiento, intentaron acercar al individuo a las llamadas virtudes cívicas que en teoría debían permitirle transitar hacia su condición de ciudadano. Es decir, abandonar la barbarie y ascender hacia la civilización.

“Enseñar Urbanidad no es simplemente, como algunos piensan, dar reglas para tomar ciertas actitudes y ejecutar ciertos movimientos. Esto me atreveré a decirlo, es la corteza de la civilidad. El objeto esencial de la urbanidad es el ejercicio de las virtudes sociales, prescritas por la moral, ó por la costumbre, de modo que se aumente su encanto y su aprecio, se haga más agradable el que las practique, y adquiera mayor amenidad el trato entre las gentes”¹³⁵.

¹³³ VIROLL, Mauricio. *Por amor a la Patria. Un ensayo sobre el Patriotismo y el nacionalismo*, Madrid, Acento Editorial, 1997, p15.

¹³⁴ VAZQUEZ, Rafael. Op.Cit. p 27.

¹³⁵ CUERVO, Rufino. *Breves nociones de urbanidad, extractadas de varios autores y dispuestas en forma de catecismo, para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada*. Bogotá, Imprenta de Francisco Torres Amaya.1853.

Para los autores de los manuales y catecismos de formación cívica existía una relación directa entre urbanidad y la construcción del proyecto modernizador o de civilidad, proceso en el cual a la mujer se le asignó la responsabilidad de guiar al niño durante sus primeros pasos por el camino de la civilización. En efecto, la mujer como madre potencial, teóricamente sería la encargada de brindar la primera educación a los niños y jóvenes que deberían convertirse en los buenos ciudadanos. En tal sentido, el discurso presente en estos libros consideró la enseñanza de la urbanidad como la garantía para que niños y jóvenes asimilaran los nuevos códigos de comportamiento que los habilitaban para convertirse en los ciudadanos virtuosos y patriotas de la república.

Los textos escolares de formación ciudadana se convirtieron en las banderas de la civilidad y en los mecanismos a través de los cuales se pretendieron difundir en los espacios escolares las nuevas representaciones e imaginarios republicanos con el propósito de transformar la mentalidad tradicional de la población colombiana, la cual a pesar de los desarrollos logrados a partir de la reforma educativa impulsada por los gobiernos radicales durante la segunda mitad del siglo XIX y del relativo incremento en la circulación de los textos escolares, aún se mantenía anclada a ciertas prácticas culturales de corte tradicional, las mismas que dificultaban que el discurso republicano permeara la mentalidad de la mayoría de la sociedad, integrada por individuos para los cuales las llamadas virtudes ciudadanas no eran sino parte de una retórica con la que se les pretendía controlar y limitar su libertad, razón por la que algunos gobernantes de la costa Caribe consideraban que era

“preciso habitar a los ciudadanos de alguna manera, con el cumplimiento de sus deberes para con el gobierno i la sociedad, que una vez habituados, ninguna otra fuerza se necesita para gobernarlos, pues la violencia moral del hábito, supera casi siempre la acción de toda fuerza material.”¹³⁶

Proceso que funcionarios como Salomón Vergara, Gobernador de la Provincia de Corozal, estimaban que solo sería posible a través de la ampliación de la educación pública, la misma que a pesar de los avances logrados durante los gobiernos radicales no alcanzó a beneficiar a las

¹³⁶ «Informe del Gobernador de la Provincia del Carmen». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 28 de julio de 1877.

“Grandes masas sumidas en la ignorancia de sus deberes y derechos, y destituidas de los más triviales y divulgados conocimientos que el humano progreso ha alcanzado y puesto en práctica para hacer provechoso el trabajo del hombre; grandes masas, repito, que por falta de regular instrucción no pueden salir de la reducida órbita en que vegetan, y que por lo mismo están condenadas a la miseria, es lo que se palpa y lo que en verdad tenemos.”¹³⁷

Opiniones como esta muestran un panorama que aún permanecía distante de los ideales republicanos presentes en los textos escolares de formación ciudadana que circularon en las escuelas de Bolívar y Magdalena, Estados en los cuales existían un número importante de poblaciones donde *“el conocimiento de los deberes y de los derechos sociales emanantes de la instrucción popular, estaba a penas en su nacimiento”¹³⁸*, lo que de cierta manera limitó el proceso de formación ciudadana, el mismo que debía estar en correspondencia con los principios liberales sobre los cuales se fundamentaron la Constitución radical de 1863 y la reforma educativa de 1870. Circunstancias que, sin embargo, no pudieron frenar los anhelos que en materia educativa continuaban presentes en el imaginario de las élites liberales de la región, quienes al parecer asumieron estas vicisitudes no como un fracaso sino como una experiencia de la cual eran necesario aprender, razón por la cual al iniciarse los años 80s, década en la cual el poder de los liberales cedió terreno ante la embestida conservadora y clerical del movimiento de la regeneración, continuaban soñando con

“El día en que la instrucción haya penetrado en todas las capas sociales, y puesto a cada ciudadano en condición para comprender sus deberes y derechos, la estadística criminal disminuirá de una manera considerable; y si a esto agregamos el hecho de llevar al poder a ciudadanos idóneos y que tengan el bien común como norma obligada de sus actos, no hay duda que lograremos vivir la vida de tranquilidad y progreso que engendran siempre la honradez y el trabajo, pues estas dos cualidades realizan, en donde quiera que existan, las más risueñas esperanzas y convierten en halagadora realidad, ideas que la primera vista parecen utopías.”¹³⁹

¹³⁷ «Informe del Gobernador de la Provincia de Corozal». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, julio 21 de 1880.

¹³⁸ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, septiembre 1 de 1880.

¹³⁹ «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo». En: *Diario de Bolívar*, Cartagena, 26 de julio de 1881.

Sin embargo, este sueño liberal debió pausarse con el advenimiento de la Regeneración, período durante el cual la educación pública por decisión del Estado nacional pasó nuevamente a la tutela de la Iglesia católica, la cual obviamente se interesó más por imprimirle un carácter confesional a la formación ciudadana que por formar un ciudadano secularizado, proceso que seguramente tendría desarrollos particulares en regiones como el Caribe colombiano, lo cual, al igual que lo realizado en este trabajo para el caso del período federal, deberá ser abordado como una experiencia histórica necesaria de conocer y explicar si se quiere comprender el ulterior desarrollo educativo de la sociedad regional. Pero esta será otra historia por construir: la de los textos escolares de formación ciudadana, la educación y la cultura política durante la Regeneración.

CONCLUSION

1. La educación, una asignatura pendiente

En 1894, el político liberal Luis Antonio Robles en carta dirigida a José del Carmen Alarcón, secretario de Instrucción Pública del Departamento del Magdalena, manifestaba su preocupación por las condiciones en que se hallaba la educación en este territorio que, ocho años atrás había sido uno de los nueve Estados soberanos que conformaron el régimen federal colombiano.

“Es lamentable que tan solo algunos años después de haberse dado por terminado el gobierno federal, que tanto interés dedico a favor de la instrucción pública, la educación popular haya entrado en franco deterioro, tal como lo muestran los múltiples informes de los funcionarios del ramo [...] En los municipios del Magdalena son muchas las escuelas que han dejado de funcionar, ya sea por la escasa concurrencia de alumnos o por la ausencia de maestros, a lo que se agrega que los locales en que funcionan las escuelas son inadecuados, carecen de mobiliario, de textos y de los más indispensables útiles o elementos para el aprendizaje. Bajo estas circunstancias la escuela no puede cumplir con su deber de formar los ciudadanos de la República, ni seguir siendo la base del progreso de la Nación [...] El responsable de este mal es el gobierno de los Señores Núñez y Caro, que además de cercenar las libertades está más interesado en que los pocos niños que van a la escuela se aprendan de memoria el credo que, ilustrarlos en los derechos y deberes que deben guiar la conducta de los ciudadanos de una nación civilizada [...]”¹

Las palabras de Robles se convierten en un pretexto para iniciar la reflexión final, en la medida en que estas dan cuenta del descontento de los liberales radicales por la situación de la educación durante los primeros años del gobierno de la Regeneración. Según su parecer, había retrocedido con respecto a los “*avances y desarrollos obtenidos durante el régimen federal*”². Así mismo, las afirmaciones de este líder del liberalismo radical, muestran el

¹ «Carta de Luis A Robles al Secretario de Instrucción Pública del Departamento del Magdalena», Marzo 22 de 1894, AHM., caja No. 617

² *Ibíd.*

disgusto por el carácter religioso y confesional que nuevamente imperaba en la formación ciudadana impartida en las escuelas públicas. Las mismas, según este, habían dejado de ser los “*templos en que se le rendía culto a la sabiduría y en los que se formaban los ciudadanos de la República* [para convertirse en] [...] *oratorios del fanatismo religioso en los que se cultiva el odio partidista contra los hermanos de la patria* [...]”.³

A pesar de la molestia de Robles, quien tenía razón en cuanto al cambio de rumbo que este nuevo régimen de orientación conservadora y de principios marcadamente católicos le habían dado a la educación pública, lo cierto era que este nuevo Gobierno heredó los problemas que en materia de cobertura, dotación, escasez presupuestal, inasistencia de estudiantes y falta de maestros habían afectado a la educación pública durante los gobiernos radicales. Estos, a pesar de los innegables esfuerzos realizados durante el período federal no lograron solucionar los problemas educativos. En consecuencia, esta se convirtió en una tarea inconclusa en la agenda estatal durante varios períodos de la historia colombiana.

El Caribe colombiano, fue una de las regiones donde el tema educativo, a pesar de algunos adelantos ya mencionados en este trabajo, se convirtió en una de las mayores dificultades para alcanzar el desarrollo social, cultural y económico anhelado por liberales como Luis Robles quien, en su condición de secretario de Instrucción Pública del Estado del Magdalena fue el encargado de implementar en este territorio la reforma educativa de 1870 -Decreto Orgánico de Instrucción Pública-. Por medio de este decreto se pondría en marcha el primer sistema educativo en el país durante el primer siglo de vida republicana. Sistema considerado por la historiografía colombiana como la más importante contribución del régimen radical, ya que permitió, a pesar de la fuerte oposición del partido conservador y de la Iglesia católica, introducir cambios significativos en la organización de la educación pública e impulsar la secularización de la sociedad colombiana de tal manera que se adecuara al proyecto de modernización liberal.

Por tal razón, el proyecto educativo plasmado en la reforma, se caracterizó por un manifiesto componente político que buscaba formar ciudadanos que participaran en el desarrollo de instituciones democráticas y accedieran al imaginario moderno que

³ *Ibíd.*

pretendían construir los radicales bajo conceptos como el de ciudadanía, hombres libres, educación laica, libertad de cultos y voto libre, entre otros. Ello implicó un proyecto de tipo cultural cuyo objetivo era confrontar y transformar los valores tradicionales de una sociedad marcadamente rural. De modo que se intentó diseñar una estructura educativa unificada para todos los Estados de la Unión con el propósito de avanzar hacia la homogeneización. Los ejes centrales de la reforma fueron la definición de la educación como una función del Estado, así como su carácter obligatorio, gratuito y laico. Sin embargo, luego de estudiar la aplicación de la reforma en los Estados de Bolívar y Magdalena y, al compararla con otros Estados, se percibe que si bien los cambios resultaron importantes, estos no colmaron las expectativas de los ideólogos liberales, debido entre otros impedimentos, a la pobreza fiscal, a la oposición de la Iglesia y al carácter tradicional de la sociedad.

2. La debilidad del Estado docente

No obstante, la reforma educativa radical expresada en el DOIP constituye un típico ejemplo de la forma como se concibió, por parte de los liberales radicales, la relación entre educación y Estado. La cual se llevó a cabo a través de la configuración de un orden legal, que pretendía hacer realidad el modelo estatal de educación. Es decir, la institucionalización educativa, conocida en la historiografía educativa como *Estado docente*⁴. Este proceso debió enfrentar una serie de obstáculos de orden social, cultural y económico que dificultaron su accionar. Pero este esfuerzo institucional no alcanzó los progresos esperados para conseguir posicionarse como un sistema de educación pública lo suficientemente sólido y capaz de enfrentar con éxito los retos e impedimentos que representaban no solo la oposición a la Iglesia y los conservadores, sino también los poderes locales y la arraigada mentalidad tradicional manifiesta en la renuncia de un amplio sector de la población por enviar a sus hijos a la escuela.

El hecho que no se haya podido consolidar durante el período federal el nuevo sistema educativo propuesto en la reforma de 1870, repercutió sobre el proyecto de Estado liberal emprendido por los liberales radicales, quienes requerían para su legitimación y desarrollo que la escuela contribuyera a forjar los valores ciudadanos necesarios para cimentar el nuevo orden republicano. Pero, para que ello se facilitara, era necesario

⁴ PRIETO FIGUEROA, Luis. *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas, Monte Ávila. 1990.

contar con una escuela debidamente organizada y estable, que garantizara una cobertura importante de la población escolar. Ello sería el resultado lógico del funcionamiento apropiado y sólido de un sistema educativo de carácter nacional con pretensiones homogeneizantes. Pero este proceso, a pesar de los avances logrados por los Gobiernos liberales, no obtuvo los frutos esperados, por la debilidad del Estado federal que no pudo consolidar la Instrucción Pública como un servicio público.

Esta realidad resultó mucho más evidente en la región Caribe, porque los Estados soberanos, adolecían de una débil estructura institucional, que no le permitió, entre otros aspectos, recaudar los recursos fiscales necesarios para subvencionar la instrucción pública. Esta circunstancia, que resultó mucho más palpable a nivel local, tal como lo muestra el hecho de que muchos distritos municipales no lograban recaudar entre sus pobladores ni para cubrir el pago de alcaldes y maestros de escuela. A esta insuficiencia económica de los Estados costeros, asociada también a la secular pobreza de gran parte de los habitantes de la región, no se le puede considerar como la única causa del escaso desarrollo del aparato del Estado. Sobre la misma también repercutieron las frecuentes guerras civiles, la inestabilidad política generada por estas y la oposición de la Iglesia y del partido conservador. Obstáculos que terminaron por dilatar el desarrollo de la institucionalidad y por ende, la consolidación del sistema educativo. Durante el período, Colombia transitó por una problemática de doble vía: la debilidad del Estado liberal implicó una inestabilidad del sistema educativo que terminó por influir negativamente en el desarrollo del proyecto de Estado nación.⁵

Efectivamente, aunque en Colombia el Estado cuenta con una larga tradición histórica de la que se enorgullece la oligarquía andina y de la cual hacen eco algunos historiadores cercanos a los círculos del poder⁶, su debilidad ha sido evidente⁷. Esta circunstancia, para el período que nos ocupa, terminó por impactar negativamente el desarrollo del Sistema Educativo. En consecuencia, la inconsistencia de este último se convirtió en un factor que desaceleró el proceso iniciado en 1870. El mismo que debía

⁵ Este fenómeno histórico no fue exclusivo de la realidad colombiana, tal como lo demuestra para el caso español Manuel de Puelles (2004) quién en su trabajo *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)* analiza como en la España decimonónica el sistema educativo sería producto de un débil Estado liberal.

⁶ Véase: POSADA CARBO, Eduardo. *La nación soñada*, Bogotá, Norma, 2006.

⁷ PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*, Bogotá, Norma, 2002

conducir a la construcción de las bases requeridas por el Estado liberal, cimientos estrechamente relacionados con los valores republicanos que identificaban el ideario radical.

3. La educación entre el discurso y la práctica. Nuevas miradas

Luego de esta primera reflexión sobre el significado y alcances de la reforma educativa, es importante resaltar en esta conclusión algunas consideraciones sobre la instrucción pública, su relación con la formación de la ciudadanía y la construcción de la nación durante el régimen federal, sobre todo en lo atinente a la región Caribe, espacio donde tendría lugar un proceso que aquí ha querido ser analizado desde la perspectiva de experiencia histórica⁸. Esto significó ir más allá de consideraciones maniqueas desde las que en ocasiones ha sido abordado este período de la historia nacional por parte de quienes a pesar de reconocer su distancia con la vieja historia académica, han permanecido atrapados por la prisión historiográfica conservadora. La misma que se propagó a través de la famosa frase de Rafael Núñez “regeneración o catástrofe”⁹, con la cual se justificó el final del régimen federal al mismo tiempo sería utilizada para deslegitimar y satanizar a los radicales, a quienes se les señaló desde entonces, como los responsables de la anarquía y desinstitucionalización de la patria.¹⁰

Esas implicaciones en la práctica terminaron por desconocer la dinámica de un proceso histórico que, a pesar de inacabado constituyó una experiencia histórica sobre la cual es necesario efectuar otro tipo análisis como el propuesto en este trabajo. Para ello se tuvo en cuenta tanto el discurso como la práctica educativa, que muestra un escenario lleno de apologías y sueños optimistas a favor de lo educativo. Circunstancia que contrasta con una realidad que, a pesar de los esfuerzos y buenas intenciones, en la práctica distaba mucho de los ideales educativos, ciudadanos y patrióticos que identificaban al discurso radical.

⁸ ANKERSMIT, Frank. “La experiencia histórica”, En: *Historia y Grafía*, No. 10, 1998. Versión electrónica: www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/ANKERS.pdf (Consultado: 6 de Noviembre de 2010)

⁹ POSADA CARBO, Eduardo. “Rafael Núñez, el Caribe colombiano y el orden nacional”. En: CASTILLO MIER, Ariel (Compilador). *Respirando el Caribe*. Cartagena, Universidad del Atlántico. 2001, p 50-52

¹⁰ NÚÑEZ, Rafael. *La reforma política*, Bogotá, 1945, vol. 3, p 133. / VÁSQUEZ CARRIZOSA, Alfredo, *El poder presidencial en Colombia*, Bogotá, Ediciones Suramérica, 1986.

4. La educación soñada, la ciudadanía deseada y la nación buscada

Por otro lado, las fuentes utilizadas para esta investigación muestran un discurso excesivamente optimista sobre la educación. De cierta manera, ello fue producto del impacto que el romanticismo liberal y la ilustración tuvieron en la mentalidad de los liberales colombianos. Desde su visión positivista y utópica la educación constituía la fuente de la prosperidad del pueblo y el punto de partida de la felicidad de los ciudadanos y de la república. Esta situación daría origen a una serie de supuestas “verdades históricas” que terminarían trascendiendo la frontera entre los ideales presentes en el discurso y la realidad educativa. Sin embargo, como se ha mostrado en esta investigación, ella distaba mucho de las representaciones que en materia educativa portaban los liberales radicales, quienes consideraban que la acción educativa se podía convertir el motor que, además de sacar al país del atraso, lo catapultara hacia el anhelado progreso que caracterizaba a las sociedades modernas.

Por esta razón, el tema educativo, conjuntamente con la ciudadanía y la nación, hizo parte de la agenda de la dirigencia política decimonónica. Es decir, la educación constituía entonces una preocupación esencial en el discurso de las autoridades. Esta, conjuntamente con las finanzas y las obras públicas, resultaba fundamental para alcanzar la civilización. La educación pública se configuró entonces como la institución necesaria para la conformación de la ciudadanía, proceso en el cual los manuales escolares jugarían un papel importante en la medida en que fueron utilizados como mecanismos de difusión de los nuevos valores de orden republicano. En esta empresa coincidieron, aun en medio de las disputas y conflictos propios del proceso de construcción de la nación, las distintas tendencias políticas, para quienes educar al pueblo en los nuevos valores republicanos constituyó una prioridad que pasaba necesariamente por una función de orden jurídico-política como era la invención y posterior formación de la ciudadanía. Esta debía estar constituida por individuos adecuadamente homogeneizados que pudieran convertirse en sujetos gobernables. Es decir, integrados a una nación moderna basada precisamente en una comunidad de ciudadanos.

En la región Caribe durante el siglo XIX, este proceso no resultó nada fácil, sobre todo si se tiene en cuenta que su población en el primer siglo de vida republicana fue

mayoritariamente analfabeta, resultado de un legado hispánico incapaz de crear las escuelas necesarias y mucho menos un sistema educativo que garantizara la alfabetización de la población. Por esta razón, desde los primeros años de vida republicana, cada una de las propuestas constitucionales dedicaría capítulos especiales al fomento de la instrucción pública y a la creación de escuelas. Por otra parte, la falta de maestros, de recursos financieros, la debilidad institucional y los conflictos políticos impidieron en buena medida, la concreción de lo establecido en la legislación. Ello se convertiría en un problema permanente durante el período decimonónico, escenario al que debieron enfrentarse los gobiernos radicales que, a pesar de las dificultades descritas en este trabajo, lograron dar importantes pasos para la estructuración de una educación fundamentada en la transmisión de los valores cívicos propios del nuevo régimen republicano. Para ello se apoyaron en una pedagogía política aplicada a través de diversos impresos, como los manuales escolares y la prensa. Estos medios eran considerados por los liberales radicales como los portavoces de la instrucción popular, verdaderos impulsores de la novedosa pedagogía de la nación que transitó por los espacios escolares socializando entre los individuos su pertenencia, como nuevos ciudadanos, a una patria y a una república de la cual estos constituían el pueblo soberano, que teóricamente poseía igualdad de derechos y garantías sociales.¹¹

4.1. De individuos a ciudadanos. La magia del manual escolar.

Los textos escolares se convirtieron así en un valioso instrumento utilizado por la pedagogía cívica para intentar construir un nuevo imaginario social que ya había comenzado a formarse en firme durante el proceso de independencia que vivió el país en las primeras décadas del siglo XIX. Estos encontraron en las limitadas escuelas de la región un espacio para romper con las viejas ataduras comunitarias de tipo tradicional y a forjar otras, sustentadas en la racionalidad de la cultura escrita. En efecto, la escuela decimonónica, una de las instituciones fundantes del “alma nacional”, encontró en estos textos un instrumento eficaz para construir un nuevo orden social en el cual los individuos, convertidos en ciudadanos, pudieran asumir un comportamiento racional y civilizado tanto en los espacios privados como en su vida pública. En tal sentido, el uso del manual escolar, en particular los catecismos republicanos, buscaban que la escuela cumpliera con su responsabilidad de promover la homogeneización de la población, la

¹¹ CONDE, Jorge, *Buscando la Nación*, Barraquilla, Universidad del Atlántico / La Carreta, 2008, p. 58.

cual debía mantenerse unida en torno a los ideales republicanos y de la defensa de la patria, enaltecida a niveles sacros a través del patriotismo, encargado, como ideología, de generar un sentimiento fervoroso a favor de la república liberal.

4.2. La escuela, el nuevo templo de la religión cívica

La escuela, en especial la primaria, se convirtió entonces en uno de los principales espacios al cual debían acudir los futuros ciudadanos para ser adoctrinados en la nueva religión cívica, cuyo objetivo era garantizar la permanencia del régimen republicano. Las tipologías textuales allí utilizadas fueron pues, las estrategias aplicadas para impulsar el proyecto de construcción de la nación, que pasaba necesariamente por la existencia de una ciudadanía que reconociera el poder de la escritura, erigida en el espacio de la ley, de la autoridad, en el poder fundacional y creador del nuevo orden institucional. Por tal razón, escribir y publicar manuales y catecismos revistió durante el siglo XIX colombiano, al igual que en Latinoamérica, una gran importancia. Respondía a la necesidad de ordenar e institucionalizar la nueva mecánica de la civilización y por lo tanto, hacer realidad el sueño modernizador de los liberales.

De esta manera, escuelas y manuales se constituyeron en dos elementos primordiales para el proceso de construcción republicana impulsado por los liberales radicales. El sueño modernizador estaba estrechamente ligado a la necesidad de continuar integrando a los individuos a un nuevo modelo de comunidad política que, desde su surgimiento luego de la independencia, se había caracterizado por su natural tendencia homogeneizante. Se intentaba construir una ciudadanía política propia de la nación moderna. Por esta razón, el discurso del período se apoyó en una pedagogía territorial, cuyos textos de geografía contribuyeron a la elaboración de representaciones sociales sobre el espacio nacional. El discurso presente en estos manuales, buscaba corporizar la patria, es decir, definir el territorio patrio. De cierta manera, ello exigía concretar las representaciones en el ejercicio de la soberanía territorial del Estado. La definición del cuerpo orgánico de la nación sería, durante el siglo XIX, una prioridad para la dirigencia política del periodo federal.

4.3. Nación/civilización vs Caribe/barbarie

Esta circunstancia obedeció a dos de las principales preocupaciones de la clase política colombiana del siglo XIX: la noción de prosperidad nacional y al tema de la identidad

nacional. Ambas centraban su interés en la territorialización de la nación. Con ello se buscaba definir el territorio y las formas como los ciudadanos interactuaban con el territorio nacional. Este proceso, sin embargo, se realizó invisibilizando el espacio local y regional, al cual en ocasiones solo se hacía referencia a partir de actitudes raciales o despectivas. Esta situación de cierta manera, por lo menos desde el punto de vista constitucional, resultaba contraria al régimen federal existente, el mismo que partía del reconocimiento no solo de la soberanía estatal sino también de la igualdad de cada uno de los miembros de la sociedad colombiana.

Por consiguiente, el proyecto homogeneizador aplicado durante el período federal, en la práctica reprodujo el modelo existente desde inicios de la república. Históricamente había privilegiado las identidades nacionales sobre cualquier consideración de orden regional. Razón por la cual se continuó considerando que el país andino representaba mejor los ideales de la civilización, de la cual precisamente hacían referencia los manuales de urbanidad y los catecismos republicanos. Algunos de ellos reprodujeron el discurso que consideraba al Caribe colombiano como un territorio que aun permanecía alejado del progreso y la civilización que debía caracterizar a las naciones modernas. Ciertamente, los manuales escolares utilizados durante el período, no solo contribuyeron a la socialización de un discurso republicano de pretensiones homogeneizantes, sino que también influyeron en la construcción de representaciones peyorativas sobre la región. Circunstancia que muestra como este discurso, a pesar de la existencia de un escenario de organización federal, desconocía la presencia de otro tipo de identidades; las mismas que no fueron tenidas en cuenta por parte del proyecto político liberal a través del cual se buscaba construir la nación sin tener en cuenta las condiciones sociales y los particularismos de orden cultural presentes en espacios como el Caribe colombiano.

4.4. Mecanismos para construir la nación y ampliar la ciudadanía

Desconociendo la presencia de otras identidades, más no la existencia de poderes locales y regionales, se desarrolló el proyecto de los liberales radicales. Valiéndose de diversos mecanismos, entre ellos la escuela y los manuales escolares, buscaron construir la nación y ampliar la ciudadanía. En otras palabras, formar al ciudadano ideal y legitimar al Estado-nación. Eran imaginadas y representadas en periódicos y diversos tipos de impresos que, dada las limitaciones para edición y circulación de manuales escolares, se convirtieron en un vehículo propagandístico que cumplía una labor

pedagógica en los espacios escolares en la medida en que se aplicaban en la práctica educativa destinada principalmente a formar los ciudadanos requeridos por la república.

La prensa, conjuntamente con los manuales, también jugaría un papel significativo en el proceso de formación de un público lector. Alrededor de los periódicos se crearon y desarrollaron prácticas de lectura, así como espacios de divulgación y reproducción de las ideas. En tal sentido, la prensa, en especial la de carácter instrucionista, se convirtió durante el régimen federal en un mecanismo de propagación de la palabra escrita en los espacios escolares. La prensa que circuló en el Caribe colombiano durante el siglo XIX, al tiempo que ponderaba la importancia de la educación para el adelanto y desarrollo de los pueblos, divulgó un discurso modernizador que reconocía a la escuela como el espacio para formar al individuo requerido por el nuevo orden político basado en la soberanía nacional y en la representación popular. Este nuevo individuo, el ciudadano, se le pretendió formar dentro de los parámetros de la razón y la virtud republicana, proceso que sí bien es cierto se aplicó desde distintos espacios y esferas, hallaría en la escuela, como espacio de sociabilidad y pedagogía política, el “nicho natural” para que el proceso lograra su cometido.

5. Más allá de los sueños y del deseo. Las vicisitudes del proyecto educativo liberal

A pesar de los logros alcanzados en materia educativa, la población en edad escolar que realmente acudía a las escuelas de los Estados de Bolívar y Magdalena estancia muy por debajo de las expectativas del discurso liberal. Razón que evidencio la poca importancia que los sectores subalternos le dieron a la educación, en especial los campesinos. La consideraban como una imposición estatal que terminaba por sustraerle la mano de obra formada por sus hijos. Por esta razón se negaban a enviarlos a la escuela¹². Ello generó una alta inasistencia escolar, producto también de enfermedades endémicas, pobreza y trabajo infantil que, al lado de las penurias fiscales y de la oposición de la Iglesia y los conservadores, se convirtió en una de las dificultades que impidieron el avance de la instrucción pública en la región. En consecuencia, la inasistencia y la deserción escolar constituyeron también dos de los mayores problemas que enfrentó el proyecto educativo del liberalismo radical en la costa Caribe, al punto de obstaculizar la ampliación de la cobertura escolar y los objetivos propuestos en el nuevo sistema de instrucción pública.

¹² ANCIZAR, Manuel. *Peregrinación de Alpha*, Bogotá, Biblioteca Popular, 1956, p 115.

Estos propósitos encontraron en la mentalidad tradicional otro obstáculo para su desarrollo. En efecto, el atavismo social de campesinos que no consideraban, a pesar de la presencia del discurso liberal, la importancia y el valor que la educación tenía para sus hijos, una instrucción que en muchos casos consideraban como algo distante a su propia realidad y poco práctica para la vida. Indiferencia que podría ser considerada como una expresión de resistencia al cambio que se les pretendía imponer. Para ellos significaba romper con su tradicional ritmo de vida y caer en los afanes propios de una sociedad moderna y capitalista.

Esa mentalidad, de la cual aún quedan algunos rezagos en la sociedad costeña, sería conjuntamente con los problemas financieros, los conflictos políticos, la escasez de maestros y la ingobernabilidad, algunos de los obstáculos que impidieron que en la región se dieran los logros esperados por parte del proyecto educativo liberal. Ello generó un problema de larga duración, que se agudizaría durante los gobiernos de la Regeneración y que se convertiría en la primera mitad del siglo XX en una situación irresoluta¹³, tal como lo muestra el hecho de que la costa era una de las regiones con los más bajos indicadores en materia educativa del país. Este hecho influyó negativamente en su ulterior desarrollo¹⁴, al punto de convertirse en la región más rezagada de Colombia¹⁵. La misma que durante el siglo XX se caracterizó por poseer escaso capital humano, analfabetismo del 25% en las zonas rurales, altos índices de pobreza, elevada concentración de la tierra y prácticas políticas asociadas con un clientelismo que, además de mediatizar la relación entre el Estado y los ciudadanos, interfirió en la ampliación efectiva de la ciudadanía, al mismo tiempo que terminó por influir en la temprana politización de la educación.

Todo ello contribuyó a afectar el desarrollo de la educación pública en la región, a la cual desde entonces se le concebía como un fortín para satisfacer los intereses burocráticos de quienes detentaban el poder local. El ingreso como alumno a las Escuelas Normales en ocasiones estuvo supeditado al tipo de relación clientelar de los

¹³ PALACIO, Marco. "Modernidad, modernizaciones y ciencias sociales". En: *Parábola del liberalismo*, Bogotá, Norma. Versión On-line: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/analisispolitico/ap23.pdf> (consultado: 12 noviembre de 2010)

¹⁴ CALVO STEVENSON, Haroldo y MEISEL ROCA, Adolfo. *El rezago de la costa Caribe colombiana*. Bogotá, Banco de la República, 1999.

¹⁵ ABELLO VIVES, Alberto. "Economía y sociedad en el Caribe de Colombia al finalizar el siglo XX". En: CASTILLO MIER, Ariel (Compilador). *Respirando el Caribe*. Cartagena, Universidad del Atlántico, 2001, p 93.

padres de los estudiantes, quienes terminaban convirtiéndose en maestros sin vocación debido a la carencia de otro tipo de opciones laborales. Esto les garantizaba, a pesar de las demoras en el pago de los salarios, un cargo estatal que en algunas circunstancias les permitía realización otras actividades de orden comercial o agrícola. Junto con esta realidad educativa se construyó, a partir de la legislación y del discurso instruccionalista, una imagen del maestro asociada más con las condiciones morales y su comportamiento público, que con sus capacidades en cuanto a saberes y conocimientos disciplinares y pedagógicos. Es decir, se hacía énfasis en un tipo de maestro guardián de las buenas costumbres, celoso vigilante del orden establecido, cuya principal virtud era la de un individuo capaz de guiar a sus alumnos dentro del ideario de la moral republicana. El rol asignado apuntaba a formar hombres puros, virtuosos, de buena moral y obedientes de las normas. Su función principal tenía que ver con un reformador social y con un agente de formación y control ciudadano. Poderes sociales que al momento de otorgárseles, de cierta manera trazaron una frontera entre lo público y lo privado. Es decir, en la medida en que el ejercicio de la práctica educativa era reclamado por el *Estado educador*, para que fuese asumida por el maestro, se intentó circunscribir al ámbito privado la labor pastoral que hasta entonces había sido realizada por los curas en nombre de la Iglesia.¹⁶

6. El complejo tránsito hacia la profesionalización del maestro

La representación de la imagen del maestro como figura pública se constituyó entonces en un indicador del reconocimiento y existencia de esta profesión durante el periodo federal. La misma que desde inicios del siglo XIX había dejado de ser solo un oficio para transitar hacia su profesionalización. Este proceso contribuyó la creación, por parte de los gobiernos radicales, de las Escuelas Normales. Es decir, a pesar de que en algunas escuelas públicas seguían ejerciendo los viejos maestros que hacían parte del gremio profesoral, la labor de maestro, independientemente de las razones por las cuales se llegó a ella, era ya una profesión que desde inicios del período federal estaba, por lo menos formalmente, bajo el control del Estado.

¹⁶ SERRANO, Sol. “La escuela chilena y la definición de lo público”, En: GUERRA, François-Xavier , *Los espacios públicos en Iberoamérica*, México, FCE, 340-362. Así mismo: SALDARRIAGA VELEZ, Oscar, “La racionalización del fanatismo: independencia, secularización y educación. En: *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, No, 29, 2010, p 89.

Es de anotar que la regulación de la actividad del maestro, así como la estatalización de su formación, ocupó un lugar principal en la agenda educativa del liberalismo radical. Prueba de ello es la reforma de 1870, para la cual la formación de maestros se convirtió en un objetivo esencial, que pretendió llevarse a cabo a través de la creación de las Escuelas Normales en cada uno de los Estados soberanos, con la contratación de maestros alemanes para dar forma a lo que se llamó *Misión Pedagógica Alemana*. También, con la publicación de periódicos y revistas de carácter instruccionalista. La suma de estas acciones resultó clave para que los liberales radicales alcanzaran sus propósitos en el campo educativo. Ciertamente, estas condiciones eran necesarias para mejorar la cobertura y el Sistema de Instrucción Pública, urgido de un cuerpo profesoral capaz de aplicar los métodos modernos en su práctica educativa.

A pesar de los avances en cuanto al incremento de maestros, su número continuaría siendo muy bajo con respecto a la población de los Estados costeros. En promedio, estos dos entes territoriales escasamente consiguieron contar con el 0.3 por cada mil habitantes. Cifra que debió resultar insignificante al momento de pretender incrementar la cobertura escolar, la cual estuvo durante la segunda mitad del siglo XIX dentro de las más bajas del país. Este hecho permite afirmar que, a pesar de los innegables esfuerzos de los gobernantes liberales, la institucionalización del sistema escolar en Colombia, al igual que en toda Latinoamérica, contribuyó muy lánguidamente al incremento real de los índices de escolarización. Factor mucho más evidente en el escenario educativo regional. Allí, el proyecto liberal enfrentaba problemas más complejos de los que para la misma época existían en Estados como Antioquia, Cundinamarca y Santander. Territorios que desde la colonia contaban con condiciones económicas más favorables, las mismas que durante la guerra de independencia no resultaron tan afectadas cosa que si ocurriría en las ciudades y pueblos de la costa Caribe.

En efecto, la región Caribe padeció los avatares de las guerras civiles que azotaron el país durante el primer e vida republicana. Lo anterior, unido a las precarias condiciones económicas de un porcentaje importante de su población, a la debilidad institucional, y a las particularidades culturales, así como a los constantes conflictos de orden político, terminaron por generar un escenario peculiar en el cual se desenvolvían los actores vinculados a la cuestión educativa que, independientemente de la presencia de algunos elementos comunes, presentaría un desarrollo desigual con respecto al proceso histórico educativo que tuvo lugar en las otras regiones del país. Ejemplo de ello fueron los

insuficientes progresos que en materia de cobertura e infraestructura escolar se dieron en los Estados de la costa, las limitaciones en cuanto al número de maestros requeridos para cubrir las necesidades educativas y la falta de recursos financieros de los gobiernos federales. El mediocre incremento de las estadísticas educativas del sector público sería el resultado del lastre que, en materia educativa, heredaron las administraciones federales de la costa que, a pesar de impulsar la apertura de nuevas escuelas, no lograron superar el rezago en el cubrimiento escolar.

7. Las soberanías en disputa o la lucha por controlar la educación

En medio de estas contingencias regionales tendría lugar uno de los hechos más destacados del proceso educativo: el conflicto entre Iglesia y Estado, el mismo que, aun en medio de las características analizadas en este trabajo, también tendría sus expresiones particulares en los Estados de Bolívar y Magdalena. En efecto, contrariamente a lo que siempre afirmó la historiografía nacional, la institución eclesiástica tuvo una presencia significativa, a través de los clérigos, en la sociedad costeña decimonónica. Hecho que le permitiría protestar, tal como lo hizo a nivel nacional, contra las reformas y acciones educativas que llevaran el sello del liberalismo radical.

En otras palabras. En la costa, al igual que lo ocurrido a nivel nacional, el sistema educativo propuesto por el gobierno liberal/radical generó una fuerte reacción por parte de los obispos de Cartagena y Santa Marta. Estos acataron a los jerarcas nacionales y a los planteamientos del *Syllabus*; prohibieron a los padres enviar a sus hijos a las escuelas públicas. Oposición que estuvo acompañada de acciones que buscaban descalificar las medidas que pretendían poner en práctica el DOIP, al cual se le señalaba como el culpable de la pérdida de las creencias religiosas de la población.

Este enfrenamiento se agudizó en la medida en que los obispos sintieron que su lugar en los asuntos educativos quedaba relegado a un segundo plano. El discurso contra el DOIP se mostro más beligerante, no solo por parte de la Iglesia sino también por los conservadores. Situación que desató la guerra de 1876 en la cual se enfrentaron, a nivel nacional, conservadores y gobierno liberal quienes, de esta manera, se disputaban la legitimidad de sus soberanías.

En consecuencia, la confrontación propiciada por la Iglesia al oponerse a la reforma educativa, en la práctica demostró que lo que estaba en juego era la disputa de dos soberanías. Ya ello se había presentado con diversos matices durante las primeras décadas de la era republicana, período durante el cual la sociedad colombiana sería testigo de debates y confrontaciones entre Iglesia y Estado.

En realidad, el sistema educativo concebido por los radicales fue el detonante de un enfrentamiento que ya se venía gestando en el país a partir de las reformas liberales y las leyes de desamortización de bienes de manos muertas y tuición de cultos. Factores que terminaron por enfrentar dos soberanías: la Iglesia católica y el Estado liberal. La primera buscaba consolidar una nación de cristiandad mientras que la segunda apuntaba a la construcción de una nación moderna fundamentada en el liberalismo. Estas concepciones no necesariamente significarían que durante el período federal el país estuviese ante la presencia de un antagonismo extremo que enfrentara tradicionalismo vs modernidad, sino la propuesta de dos caminos distintos para construir la nación.

La Reforma educativa: enfrentamiento entre la modernidad y la tradición

Por otro lado, la reforma educativa de 1870 hacía parte del camino propuesto por los liberales radicales, que, a partir de la Constitución de 1863, sintieron la necesidad de alcanzar una modernidad fundamentada en principios liberales para permitir así que la sociedad fuera autónoma, antropocéntrica y ordenada dentro de los principios legales de la modernidad¹⁷. Por su parte, la Iglesia católica y los conservadores fueron partidarios de otro camino: aquel que fundamentado en el *Syllabus*, lograría una modernidad tradicional vigilada y teocrática, que se mantuviera siempre bajo la tutela de la Iglesia.

Debido a la coexistencia de estas dos soberanías en disputa, no es de extrañar que la reforma de la enseñanza planteada en el DOIP haya estado caracterizada por tensiones y controversias entre quienes estaban interesados en controlarla. Sobre todo por el hecho de que la educación ha sido a lo largo del desarrollo histórico colombiano un tema controvertible, ya que en ella confluyen diversos intereses representados por el Estado, la Iglesia, los partidos políticos, los sectores económicos y, en general, de la sociedad.

¹⁷ ARANGO DE RESTREPO, Gloria y ARBOLEDA, Carlos, “La Constitución de Rionegro y el Syllabus como dos símbolos de nación y dos banderas de guerra”, En: ORTIZ, Luis Javier (Compilador), Op.cit..., p 88.

Con la reforma, los radicales buscaban una alternativa laica y racionalista frente a las corrientes tradicionalistas inspiradas en la educación confesional. Es decir, con la educación laica esperaban que los estudiantes adquirieran mayor libertad de conciencia, alejándose así de los atavismos religiosos que entorpecían la formación ciudadana. Para lograrlos primero era necesario fortalecer el papel educador e ideológico del Estado, dándole así un contenido eminentemente político a la ciudadanía. Inevitablemente esto pasaba por reducir la religión al ámbito privado. Es decir, redireccionar su funciones pastorales hacia ámbitos más personales, al mismo tiempo que se insistía en el cumplimiento de la Constitución por parte de la Iglesia. Con ello se debía garantizar el orden, la estabilidad y la institucionalidad política. Proceso que en ningún momento buscó la desaparición de la religión confrontada con la racionalidad, sino proponer una escuela laica que coadyuvara a la secularización de la sociedad en general. Laicización que debía conducir a la conquista de la autonomía individual como principio fundamental de la formación del ciudadano.

En efecto, para que el proceso de modernización fuese real se requería fortalecer institucionalmente al Estado educador para asumir adecuadamente el liderazgo para construir en la población un imaginario común en torno a la nación. Para alcanzar este objetivo era necesario superar los anclajes mentales heredados de tradiciones como la hispánica y la cristiana, fuertemente enraizadas en los espacios educativos, los mismos que intentaron ser emancipados por los radicales a través de la imposición de la escuela laica.

Por consiguiente, el proyecto de una educación laica en Colombia controlada por el Estado educador, buscaba avanzar hacia la secularización de la sociedad y el fortalecimiento de las bases institucionales del Estado-nación. Este proceso requería consolidar la Instrucción Pública como un espacio que, además de reconocérsele su legitimidad, contara con la solidez institucional para evitar que los intereses particulares, ya fueran de orden religioso o político, continuaran teniendo presencia y control sobre las escuelas y cada uno de sus actores.¹⁸

Sin embargo, en la sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XIX, así como en la región Caribe la presencia y el poder de la Iglesia católica estaba muy arraigado, al punto de atreverse a desafiar al gobierno radical, rechazando la reforma con la cual se

¹⁸ SALDARRIAGA VELEZ, Oscar, Op.cit., p 87.

pretendía introducir cambios de orden social y cultural. Por ello, el Estado debía recuperar el control sobre una educación que buscaba fundamentalmente la formación de ciudadanos, acción que la Iglesia como institución de poder no estaba dispuesta a permitir. Para ella, el objetivo principal de la educación era la formación de cristianos virtuosos capaces de asumir posteriormente el rol de ciudadanos, pero respetando los preceptos religiosos. Este objetivo lo alcanzaría con la derrota del modelo liberal y con el surgimiento de la Regeneración, proyecto político que terminará por reconocerle a la Iglesia su soberanía sobre los asuntos educativos a través del Concordato firmado con el Vaticano en 1887.

8. La modernidad postergada y el reconocimiento de la experiencia liberal

El Estado colombiano a través del Concordato, expresión de la nueva Constitución de 1886, reconoció al catolicismo como la religión oficial del país. Al mismo tiempo le dio el status de esencial para la conservación del orden social y moral de la población. También reconoció la personería jurídica de la Iglesia y la libertad de esta para el ejercicio de su autoridad espiritual y jurisdicción eclesiástica sin que previamente mediara autorización del poder civil. Al mismo tiempo este convenio vigente hasta 1993, instituyó que la educación pública debía organizarse de acuerdo con los dogmas y la moral de la Iglesia católica, estableciendo para ello que en todos los espacios educativos se impartiría la instrucción religiosa, se observarían las prácticas católicas y se prohibirían cualquier tipo de enseñanzas contrarias a esta religión. También se concedió a los jerarcas católicos el derecho de ejercer inspección y selección de los manuales para la enseñanza religiosa y moral, al mismo tiempo que les daba potestad para establecer la idoneidad de los maestros destinados a la instrucción religiosa.

De esta manera, la Regeneración daría por terminado los intentos del Radicalismo por secularizar la educación pública. Tentativa, que sí bien es cierto, agudizó los conflictos entre el Estado y la Iglesia, planteó la necesidad de que la sociedad colombiana avanzara por los caminos de la modernidad, proceso que para algunos historiadores sería postergado hasta bien entrada la primera mitad del siglo XX, cuando se aplicarían las reformas Constitucionales de la llamada Revolución en Marcha (1936) liderada por el presidente liberal Alfonso López Pumarejo. A pesar de que los grandes logros de la modernización del país solo alcanzarían a darse bajo la llamada República Liberal, es necesario reconocer que ya durante los gobiernos radicales tendrían lugar una serie de

ensayos y experiencias históricas en el campo educativo. Ellas impactarían a una sociedad que, si bien es cierto soportaba el peso de la tradición, algunos de sus sectores se dejaron seducir por un proyecto que, a pesar de las dificultades, promovió reformas sociales, culturales y económicas que permitieron sentar las bases para que el país, además de mejorar su inserción en el mercado mundial, dirigiera una mirada, aunque fugaz, hacia la civilización moderna. Para conquistarse necesitaba de un sistema de educación pública que permitieran la formación ciudadana y la construcción de la nación.

Estos elementos constituyen el principal objeto de estudio de nuestra investigación, con la que se espera haber generado nuevos conocimientos sobre las formas y dinámicas como se estableció la compleja relación entre educación, nación y ciudadanía en la región Caribe colombiana durante el período federal. Proceso que si bien es cierto tuvo sus particulares desarrollos en los Estados de Bolívar y Magdalena. Aquí ha sido analizado teniendo en cuenta lo ocurrido para la misma época en el país en materia educativa. Esta perspectiva permitió elaborar una visión de conjunto por parte de un trabajo cuya intención era historiar el papel jugado por la instrucción pública en el proceso de construcción de la nación y de formación del ciudadano ocurrido dentro del proyecto político de los liberales radicales que gobernaron el país durante gran parte del período federal.

9. ...y la historia continua...

No obstante, considero que para la región Caribe colombiana el tema aun no está agotado. Se hace necesario realizar otras miradas que aborden, a partir de las nuevas tendencias de la historia de la educación, los procesos educativos que tuvieron lugar luego de finalizar el régimen federal. Hay que asumir la tarea pendiente: historiar los hechos educativos propios de la Regeneración y la Hegemonía conservadora (1886-1930). Labor que debe realizarse teniendo en cuenta que el hecho educativo no es aislado sino que hace parte de procesos históricos complejos en los cuales intervienen lo político, lo cultural, las dinámicas productivas, los conflictos sociales, las representaciones, y lo religioso, entre otros aspectos. Pero ello será ya motivo de ulteriores interpretaciones históricas; las mismas que deberán ser las encargadas de revelar los cimientos de nuestra aun precaria realidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

1. Fuentes Primarias en Archivos y Bibliotecas

Archivo del Concejo Distrital de Barranquilla

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de Cartagena

Archivo Histórico del Atlántico

Archivo Histórico del Magdalena

Biblioteca Bartolomé Calvo

Biblioteca Luis Ángel Arango

Biblioteca Nacional de Colombia

Biblioteca Piloto del Caribe

2. Periódicos

Anales de Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia, Bogotá, 1881-1884

Diario de Bolívar, Cartagena, 1875- 1881

Diario de Cundinamarca, Bogotá, 1872

El Adelanto de Santa Marta, Santa Marta, 1874

El Colaborador de Santa Marta, Santa Marta, 1880

El Correo, Santa Marta, 1878

El Eventual, Barranquilla, 1890

El Ferrocarril del Magdalena, Santa Marta, 1873

El Institutor, Santa Marta, 1872-1882

El Iris, Barranquilla, 1874

El Maestro de Escuela, Bogotá, 1872-1875

El Patriota. Cartagena de Indias, 1853

El Promotor, Barranquilla, 1871-1899

El Pueblo, Medellín, 1855

El Reproductor, Cartagena, 1890

Gaceta del Estado de Bolívar, Cartagena, 1860-1870

Gaceta del Estado del Magdalena, Santa Marta, 1860-1878

La Civilización, Bogotá, 1848

La Escuela Normal, Bogotá, 1871-1879

La Gaceta Mercantil, 1847-1860

La Gironda de Santa Marta, Santa Marta, 1884

La independencia, Santa Marta, 1871

La Opinión, Panamá, 1876

La Patria, Bogotá, 1877

La Reforma, Santa Marta, 1859-1860

La Revista, 1872-1874

La Unión Liberal, Santa Marta, 1870-1871

La Voz de Santa Marta, Santa Marta, 1882

3. Manuales Escolares

AROSEMANA, Justo. *Principios de Moral Política. Redactados en un catecismo y varios artículos sueltos*. Bogotá, Imprenta Cualla, 1849

ASTETE, Gaspar, *Catecismo de la doctrina cristiana*, Bogotá, Imprenta Gómez, 1858

B.V.M. *Catecismo de Geografía de la Republica de la Nueva Granada*, Bogotá, Imprenta de Cualla, 1843

CARREÑO, Manuel. *Compendio del Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*. Paris, Garnier Hermanos, 1857

CUERVO, Rufino José. *Breves Nociones de Urbanidad para señoritas*. Bogotá. Imprenta Torres, 1853

CUERVO, Andrés. *Geografía histórica, política, estadística y descriptiva de la Nueva Granada para el uso de las Escuelas Primarias Superiores*. Bogotá, Imp Torres Amaya, 1852

DEL CASTILLO, Pio. *Principios de Urbanidad para el uso de las escuelas*, Bogotá, Cualla, 1845

DIRECCIÓN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE LA UNION (Compilador). *El Institutor, Colección de textos escogidos para la enseñanza en las Escuelas y Colegios de la Unión*, Bogotá, Imp. Gaitán, 1870

FERNANDEZ ARANDA, José María. *Principios de Moral para niños*, Bogotá, Imprenta de Francisco Torres, 1859.

GALAN, Ángel María. *Compendio de Moral Filosófica*, Bogotá, Imprenta Andrade, 1879

GNECO LABORDE, José, *Nociones de Geografía del Departamento del Magdalena*, Bogotá, La Luz, 1896

GUARIN, Romualdo, *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: sistema moderno de enseñanza*, Imprenta del Estado, Bogotá, 1976

MARTINEZ SILVA, Carlos. *Compendio de Geografía*. Bogotá, Imprenta Echaverria Hermanos, 1887.

MENENDES, Manuel Atanasio. *Manual de la buena compañía o el amigo de la civilidad, de las consideraciones, del buen tono y de la decencia*, Valencia, Imprenta Nueva, 1851

MORALES, Alejo. *Compendio de la Filosofía Moral de Cerbeleón Pinzón*. Bogotá, Cualla, 1842

LAVALLE, Simón. *Geografía Universal y de los Globos*, Cartagena, Imprenta de Francisco Ruiz, 1844

PEREIRA GAMBA, Prospero. *Tratado sobre el principio de la igualdad*. Bogotá, Imp. Nicolás Gómez. 1850

PEREZ, Santiago. *Manual del Ciudadano*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2000

PÉREZ, Felipe. *Jeografía física i política de los Estados Unidos de Colombia*, Bogotá, 1868

PINEDA, Antonio. *Reflexiones Morales y Filosóficas*, Bogotá, Imprenta del Estado de Cundinamarca, 1863

PINZÓN, Cerbeleón. *Catecismo Republicano*. Bogotá, El Mosaico, 1864

_____. *Tratado de Ciencia Constitucional*, Imprenta El Neogranadino, Bogotá, 1852

ORTIZ, José Joaquín. *El Libro del Estudiante. Colección de Tratados Elementales*, Paris, Imprenta de Julio Bonaventure, 1868

OSPINA, Pastor. *Educación de la Infancia, Lecciones de moral, virtud y urbanidad*, Bogotá, Imprenta Lozada, 1846

ROYO, José Manuel. *La Geografía Metódica de Meissas i Michelot reformada por José Manuel Royo*. Cartagena, Imprenta de Eusebio Hernández, 1877

_____, *Nueva Jeografía Universal, arrejlada para los colejos americanos*. Paris, Bouret, 1878,

S.A. *El hombre de bien. Preceptos de moral privada y economía domestica.* Bogotá, Cualla, 1841

S.A., *Noticias sobre la Jeografía Política de Colombia, s.s.,* New York, 1827

S.A., *Jeografía Elemental, Matemática, Física y Descriptiva para las Escuelas de Colombia. Obra arreglada por la Dirección Nacional de Instrucción Pública.* Bogotá, Imprenta Gaitán, 1873

SANTAMARIA, Eustacio, *Primer libro de instrucción objetiva,* Havre, Imprenta Lemale, 1872

SERRANO DIAZ, Luis. *Libro Segundo de Máximas Morales,* Riohacha, 1851

TRIANA, José María, *Manual de Enseñanza Mutua,* Bogotá, Cualla, 1845

URDANETA, Amenedoro, *El Libro de la Infancia,* Caracas, 1865

VAZQUEZ, Rafael. *Catecismo de Moral,* Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1857

ZIZERO, Benito. *Compendio de la principales verdades que un cristiano debe saber para conseguir su salvación,* Cali, 1841

4. Fuentes impresas, memorias, viajeros, crónicas, diarios, biografías y escritos del período

ARBOLEDA, Sergio. *La República en la América Española.* Bogotá, Biblioteca Nacional de Cultura Popular, 1851

CAMACHO ROLDAN, Salvador. *Notas de viaje.* Garnier Hermanos. Paris. 1898

CARO, Miguel Antonio, “Los fundamentos Constitucionales y Jurídicos del Estado”, En: *Antología del pensamiento político colombiano,* Bogotá, Banco de la Republica. 1970

CARO, Miguel Antonio. “Artículos y discurso (1872-1884)”, En: ROMERO, José Luis. *Pensamiento Conservador latinoamericano en el siglo XIX,* Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1986

CARO, Miguel Antonio. Obras. Tomo 1. *Filosofía, Religión, Pedagogía.* Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962

DEL REAL, Antonio. *Elementos de derecho constitucional.* Cartagena, Imprenta de Eduardo Hernández, 1859

GALINDO, Aníbal, *Anuario Estadístico de Colombia 1875,* Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1875

GONZÁLEZ, Florentino. *Escritos políticos, jurídicos y económicos.* Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá, 1981

GOSELMAN, Carl. *Viaje por Colombia 1825-1826.* Bogotá, Banco de la República. 1977

- HOLTON, Isaacs, *La Nueva Granada: veinte meses en los Andes*, New York: Harper And Brothers, 1857. Reedición: Banco de la República, Bogotá, 1981
- MADIEDO, Manuel María, *Tratado de critica Jeneral*, Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1868
- MOLLIEN, Gaspard-Théodore, *El viaje de Gaspard-Théodore Mollien por la República de Colombia en 1823*, Bogotá, Banco de la Republicam 2004
- MONTEJO, Isaac, *Nuestro estado social bajo el punto de vista político, moral i relijioso*, Bogotá, Gaitán, 1878
- MOSQUERA, Tomas Cipriano de. *Diccionario de Geografía de Colombia*. Bogotá, 1856
- MURILLO TORO, Manuel. *Obras selectas*, Bogotá, Colección Pensadores Políticos Colombianos, Cámara de Representantes, 1979
- NIETO, Juan José, , “Geografía Histórica, estadística y local de la Provincia de Cartagena, Republica de la Nueva Granada descrita por Cantones”, En: Juan José Nieto. *Selección de textos*. Barranquilla, Gobernación del Atlántico, 1993
- PEREZ, Adriano, *La Patria*, Bogotá, Gaitán, 1877
- PEREZ, Felipe, *Replicas Jeograficas*, Bogotá, El Mosaico, 1864
- PINZÓN, Cerbeleón. *Tratado de Ciencia Constitucional*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852
- _____. *Principios sobre la Administración Pública*, Bogotá, Imprenta de Cualla, 1847
- POMBO y GUERRA. (eds) *Constituciones de Colombia*. Bogota, Imprenta Nacional, 1951
- RECLUS, Élisée. *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Biblioteca V Centenario-Colcultura. 1992
- RESTREPO, Canuto. «Carta dirigida al Señor Tomas Cipriano de Mosquera», Bogotá, 1864
- RESTREPO PIEDRAHITA, Carlos. *Constituciones de la Primera República Liberal*. Tomo IV, Bogotá Universidad Externado de Colombia. 1985
- REVOLLO, Pedro María. *Mis memorias*. Barranquilla, Editorial Mejoras, 1998
- RÖTHLISBERGER, Ernst, *El Dorado*, Bogotá, Biblioteca V Centenario Colcultura, 1993
- SAMPER, José María. *Ensayos sobre las revoluciones políticas*. Bogotá, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. 1944
- _____. *El programa de un liberal*, Paris, Imprenta de Thunot, 1861

SOLANO, Sergio (compilador), «Informes de los gobernadores de las Provincias del actual Departamento de Sucre 1861-1882», *Colección Historia, Memoria y Patrimonio*, Cartagena, Universidad de Cartagena, 2008

STRIFFLER, Luis. *El Alto Sinú. Historia del primer establecimiento para extracción de oro en 1844*. Barranquilla, Gobernación del Atlántico, 1993

VERGARA, Julio. *Vida de Estanislao Vergara*. Bogotá, Editorial Iqueima. 1951

VERGARA Y VERGARA, José María. *Olivos y aceitunos son todos uno*, Bogotá, Imprenta de Fonción Soto, 1868

VILLA, Ricardo, *El nacionalismo o amor a la patria*, Medellín, 1868

5. Disposiciones legales e informes

«Decreto Orgánico de de la Instrucción Pública Primaria», Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870

«Disposiciones Vigentes sobre Instrucción Pública Primaria», Cartagena, Tipografía de Antonio Araujo, 1886

«Informe de Gobernador de Barranquilla al Sr. Secretario Jeneral del Estado», Cartagena, Tipografía de Ruíz e Hijo

«Informe del Director Jeneral de Instrucción Pública de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876

«Informe del Gobernador del Departamento de Bolívar a la Asamblea Departamental, en sus sesiones ordinarias de 1890», Cartagena, Imprenta Araujo, 1890

«Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso de Colombia en sus sesiones ordinarias de 1894», Bogotá, Imprenta La Luz, 1894

«Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria», Cartagena, Tipografía Araujo, 1886

«Leyes y Decretos del Estado Soberano del Magdalena, 1857-1867», Bogotá, Imprenta Foncion Mantilla, 1869

«Leyes del Estado Soberano del Magdalena, 1872-73», Imprenta El Ferrocarril del Magdalena, Santa Marta, 1874

«Leyes del Estado de Bolívar 1872», Tipografía Araujo, 1872

«Memoria del secretario de gobierno al señor Gobernador del Departamento Nacional de Bolívar», Cartagena, 1888

«Mensaje del Jefe Superior del Estado del Magdalena a la Asamblea Legislativa, Santa Marta, Imprenta del Estado, 1861

6. Fuentes secundarias

- ABELLO VIVES, Alberto y GIAIMO CHAVÉZ, Silvana, *Poblamiento y ciudades del Caribe colombiano*, Cartagena, Observatorio del Caribe colombiano, 2000
- ABRAMSON, Pierre-Luc. *Las utopías sociales en América Latina en el siglo XIX*. México, FCE, 1999
- AGULHON, Maurice, *La République au village*, París, Plon, 1970
- ALARCÓN MENESES, Luis, y CONDE, Jorge, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena*, Barranquilla, Ediciones Universidad del Atlántico, 2002
- ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. *...Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá, Magisterio, 1995
- ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, 1993
- ANNINO, Antonio. *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*, FCE, Buenos Aires, 1995
- BLAS GUERRERO, Andrés. (Dir.) *Enciclopedia del Nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1997
- BOLÍVAR, Ingrid, et.al. (Coord), *Cuadernos de NACIÓN*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 2001
- BOTANA, Natalio. *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*, Biblioteca Argentina de Historia y Política, Buenos Aires, 1998
- BOYD, Carolyn. *Historia Patria*. Barcelona, Pomares Corredor, 2000.
- BURKE, Peter, *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona, Paidós, 2001
- _____, *Los avatares de El cortesano*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1998
- CALDERON, María Teresa. "Los términos del debate contemporáneo en torno a la nación" En: *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, Universidad de los Andes, No 12
- CALVO STEVENSON, Harold y MEISEL ROCA, Adolfo, *El rezago de la Costa Caribe colombiana*, Bogotá, Banco de la República, Bogotá, 1999
- CARBONE, Graciela, *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, FCE, 2003
- CARDONA, Patricia, *La Nación de Papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*, Medellín, EAFIT, 2007
- CASTELAN RUEDA, Roberto. *La fuerza de la palabra impresa*. México, FCE, 1997

CHARTIER, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, 2004.

_____, *El Mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa. 1996

_____, *El orden de los libros*, Madrid, Gedisa, 1996; OLSON, David, *El mundo sobre el papel*, Madrid, Gedisa, 1999

_____, *Entre poder y placer, Cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*, Madrid, Cátedra, 2000

_____, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza, 1994

_____, *El Mundo como representación. Historia cultural entre política y representación*. Editorial Gedisa, 1996

CHIARAMOENTE, José Carlos, *Nación y Estado en Iberoamerica*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004

CONDE, Jorge, ALARCÓN MENESES, Luis, et al. (Comp.), *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas* (Memorias del IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación), Barranquilla, Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002

CONDE, Jorge. *Buscando la Nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe Colombiano, 1821-1855*, Barranquilla, La Carreta Editores, 2008

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1997

DAVILA, Pauli y NAYA Luis. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donostia-San Sebastián, Espacio Universitario, 2005

DE PUELLES BENITEZ, Manuel, *Estado y Educación en la España Liberal 1809-1857*. Barcelona, Pomares, 2004

DEL POZO ANDRES, María del Mar, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva. 2000

DOSSE, Francois, *La historia en migajas*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnanim, 1989

ECHEVERRY, Alberto. *Santander y la Instrucción Pública. 1819-1840*, Bogotá, Universidad de Antioquia, 1989

ELIAS, Norbert, *El proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994

ESCALANTE, Fernando. *Ciudadanos imaginarios*. México, El Colegio de México, 1990

- ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000
- FALS BORDA, Orlando. *Historia doble de la Costa*, Bogotá, 1985
- FERRAZ LORENZO, Manuel. *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005
- FERRER, Alejandro, *La investigación histórica educativa actual. Enfoques y métodos*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*, Bogotá, Siglo XXI, 1998
- FREVERT, Ute. Et.al. “*El hombre del siglo XIX*”. Madrid, Alianza, 1999
- FRÖEBEL, Federico, *La Educación del Hombre*, Nueva York, Appleton, 1885
- GELLNER, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, 1989
- GONZALEZ, Jorge. *Nación y nacionalismo en América Latina*. Bogotá, UNAL-CES, 2007
- GOODSON, Ivor. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 1995
- GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO J. TIANA FERRER, A. (Editores) *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE, 1994
- GUERRA, Fracroix Javier, *México del Antiguo Régimen a la Revolución*. F.C.E. México 1987
- _____, *Modernidad e independencias*. Madrid, Mapfre, 1992
- HELG, Aline. *La Educación en Colombia 1918-1957*, Bogotá, Cerec, 1978
- HERRERA, Cecilia y PINILLA, Alexis, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2006
- HOBBS, Thomas. *Tratado sobre el ciudadano*. Madrid, Trota, 1999
- HOBSBAWM, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Critica, 1990
- IGGESRS, Georgs, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Madrid, Idea. 1998
- IRUROSQUI, Marta, *La ciudadanía en debate en América Latina*. Lima, IEP, 2004
- _____, “*A Bala, Piedra y Palo*”, *La construcción de la ciudadanía política en Bolivia, 1826-1952*, Madrid, Diputación de Sevilla, 2000
- JARAMILLO URIBE, Jaime. *Historia de la pedagogía como historia de la Cultura*, Bogotá, Fondo Nacional Universitario, 1990

- LAGUADO DUCA, Arturo, *Pragmatismo y voluntad. La idea de nación de las elites en Colombia y Argentina, 1880-1910*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2004
- LANE YOUNG, Jhon. *La reforma universitaria de la Nueva Granada*, Bogotá, UNPN-ICC, 1994
- LOIZA, Gilberto. *Manuel Ancízar y su época*. Medellín, EAFIT, 2004
- LONDOÑO VEGA, Patricia. *Religión, cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*. Bogotá, FCE, 2004
- MARTINEZ, Armando, *Convocatoria a una nueva historia política colombiana*, Medellín Universidad Pontificia Bolivariana, 2005
- MARTÍNEZ, Frédérik. *Nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia. 1845-1900*. Bogotá. Banco de la Republica. 2001
- MONTEZUMA, Lucia, *La infancia y la cultura escrita, siglo XXI*, México, 2001
- MÚNERA, Alfonso. *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Bogotá, Planeta, 2005
- NARADOSWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique, 1994
- NOGUE, Joan, *Nacionalismo y territorio*, Madrid, 1998
- NOIREL, Gerar, *Sobre la Crisis de la Historia*, Valencia, Frónesis Cátedra, 1997
- OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA Miguel, (Ed), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Ediciones UNED, 2001
- PADILLA, Antonio, SOLER, Alcira, ARREDONDO, Martha Luz y MOCTEZUMA, Lucía M. *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Casa Juan Pablos, Universidad Autónoma de Morelos, México. 2008
- PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá. Norma, 2002
- PALACIOS, Marco. (comp.) *La unidad nacional en América Latina. Del regionalismo a la nacionalidad*. México. El Colegio de México. 1983
- PEREZ AGUIRRE, Antonio. *25 años de Historia Colombiana. 1853 a 1878*. Bogotá, Nelly, 1959
- POSADA CARBO, Eduardo, *La nación soñada*, Bogotá, Vitral-Norma, 2007
- PRIETO FIGUEROA, Luis. *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas, Monte Ávila. 1990.
- QUIJADA, Mónica (et.al), *Homogeneidad y Nación*, Madrid, CSIC, 2000
- RAUSCH, Jane, *La Educación durante el federalismo*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. 1993

- RENAN, Ernest, *¿Qué es una nación?*, Madrid, Alianza, 1987
- RODRÍGUEZ, Pablo y MANNARELLI, María Emma. *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2007
- ROMERO OTERO, Francisco, *Las ideas liberales y la educación en Santander (1819-1919)*, Bucaramanga, UIS, 1992
- ROSANVALLON, Pierre, *Por una historia conceptual de lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006
- _____, *La democracia inconclusa. Historia de la soberanía del pueblo en Francia*, Bogotá, Tauros, 2006
- SABATO, Hilda. (Coor) *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectiva histórica de América Latina*. México, FCE. Colegio de México. 1999
- SÁENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINO, Armando. *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Bogotá, Uniandes, 1997
- SAFFORD, Frank. *El ideal de lo práctico*. Bogotá, Ancora, 1989
- SÁNCHEZ CABRA, Efraín. *Gobierno y Geografía. Agustín Codazzi y la Comisión Corográfica de la Nueva Granada*. Bogotá, Banco de la Republica, 1998
- SIERRA MEJIA, Rubén (Editor), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008
- SILVA, Renán, *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Medellín, Banco de la Republica-EAFIT, 2002
- SILVA, Renan. *Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Banco de la República. 1992
- SMITH, Anthony, *Nacionalismos y Modernidad*, Madrid, 2000
- TAYLOR, Peter *Geografía política. Economía-Mundo, Estado Nación y localidad*, Madrid, Trama Editorial, 1994
- VÁSQUEZ CARRISOZA, Álvaro. *El poder presidencial en Colombia*, Bogotá, Valencia Editores, 1979
- VILLEGAS, Luis Javier. *Aspectos de la educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio (1864-1873)*. Medellín, Secretaría de Educación y Cultura. 1991
- VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata, 2002
- VIROLI, Mauricio. *Por amor a la Patria. Un ensayo sobre el Patriotismo y el nacionalismo*, Madrid, Acento Editorial, 1997
- ZULUAGA, Olga Lucia y OSSENBACH, Gabriela, *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*. Bogotá, Colciencias, 2004

7. Artículos, ensayos y tesis

ACOSTA, Carmen, “Las representaciones del libro, temas y problemas para la historia de la educación colombiana a mediados del siglo XIX”, En: *Historia Caribe*, No 10, Barranquilla, 2005

AHERN, Evelyn. “Desarrollo de la educación en Colombia (1820-1850)”. En: *Revista Colombiana de Educación*, No 22-23. Bogotá, Universidad Pedagógica, 1991

ALARCÓN MENESES, Luis y CONDE CALDERÓN, Jorge, “Elementos conceptuales par el estudio de los catecismos cívicos desde la historia de la educación y la cultura política”, En: *Historia Caribe*, No. 6, 2001

ALARCON MENESES, Luis, “Legislar para gobernar. La normatividad educativa en el Estado Soberano del Magdalena”, En: *Stvdia*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, No.1, 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, 2000

_____, “Comportamiento electoral y actores políticos en el Estado del Magdalena.” En: *Huellas*. Barranquilla, Universidad del Norte, 1999, No 55

_____, “Representaciones sociales y políticas sobre el Caribe colombiana”. En: ABELLO, Alberto, (Compilador) *El Caribe en la nación colombiana*, Bogotá, Museo Nacional /Observatorio del Caribe, 2006

ALARCON, Luis y CONDE, Jorge, “Opinión pública y lectura en el Caribe colombiano durante el siglo XIX. Una mirada desde la prensa y los manuales escolares”, En: BOLAÑO SANDOVAL, Adalberto (Ed.), *Pensar el Caribe I. Ciencias Humanas y Arte*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2005

_____, “Construir la republica y redefinir el pueblo. El discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX”, En: *Historia Caribe* No 7-2002

_____, “Manuales y textos escolares como fuente para la historia de la educación y la cultura en el Caribe colombiano”, En: SANCHEZ, Huges (compilador), *Historia, identidades, cultura popular y música tradicional en el Caribe colombiano*, Valledupar, UPC, 2004

ALARCON, Luis, “Patria, libertad y ciudadanía. El discurso republicano en los libros escolares durante el radicalismo”, En: *Historia Caribe* No 5, 2000

_____, “Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region”, En: *Paedagogica Historica*, Vol 43 . No 5, October 2007, Bélgica

ALARCÓN, Luis. “Lealtades Peregrinas”. En: *Colombia. País de regiones*. CINEP, Bogotá, tomo 1. 1998

_____, “Las elecciones en el Estado soberano del Magdalena. Entre la participación y el fraude”. En: *Historia y Sociedad*, Medellín, Universidad de Nacional. No. 3

ÁLVAREZ, Alejandro, “Historography of education an pedagogy in Colombia”, En: *Paedagogica Historica*, XXXVI-2000-3, Belgica

ARIAS MEJIA, Margarita. “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquía y la guerra civil de 1876”, En: ORTIZ, Luis Javier (Compilador), *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005

BASILIEN-GAINCHE, Marie-Laure. “La constitucionalidad de contienda: la promoción jurídica de la guerra civil en la Colombia del siglo XIX”, En: *Historia Crítica*, No. 35, Bogotá, enero-junio 2008

BENSO CALVO, Carmen, “El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo”. En: *Sarmiento. Anuario Gallego de Historia da Educación*, Vigo, Universidades de Vigo, Santiago de Compostela y da Coruña, 1997

BETANCOURT MENDIETA, Alexander. “Patria y territorio en dos regiones de América Latina: Antioquia (Colombia) y San Luis Potosí (México)”. En: *Cultura y representaciones sociales*, No 4. Marzo de 2008

BOTANA, Natalio: “Las transformaciones del credo constitucional”. En: ANNINO, Antonio; CASTRO Luis y GUERRA, François-Xavier: *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Zaragoza, Aragón y Rioja, Zaragoza, 1994

BUENAHORA MOLINA, Giobanna. *Las publicaciones dirigidas al ‘bello sexo’ y la educación femenina en Cartagena, 1871 – 1893*, Tesis de Pregrado, Universidad de Cartagena, 2001

CARDOZO, Germán. “Codazzi en Venezuela. Geógrafo y militar, gobernante y fundador”, *Credencial Historia*, No 42, Bogotá, 1993

CARUSO, Marcel. “The Persistence of Educational Semantics: Patter of Variation in Monotorial Schooling in Colombia (1821-1844)”, En: *Paedagogica Historica*, Vol 41, No. 6, Diciembre de 2005

CHARTIER, Roger, “La Historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas”, En: *La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdiscipliniedad*, Madrid, Universidad Complutense, 1996

CHOPPIN, Alain, “Le manuel scolaire, une fausse évidence historique”. En : *Revue Histoire del l^éducation*, No 117, Paris, 2008

CHOPPIN, Alain, “Pasado y presente de los manuales escolares”, En: RUIZ BERRIO, Julio (Ed), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000

CHOPPIN, Alain. “Los Manuales escolares de ayer a hoy: El ejemplo de Francia”, En: *Historia de la Educación*, No. 19-2000, Universidad de Salamanca

CONDE, Jorge, “Barranquilla en los inicios del Modelo Liberal Decimonónico 1849-1870”. En: LLINAS, Juan Pablo, *Historia General de Barranquilla-Sucesos*, Barranquilla, Academia de la Historia de Barranquilla, 1997

CORREA HENAO, Magdalena. “Territorio de Colombia. Historia y límites”. En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Bogotá, Circulo de Lectores, 1993, Tomo 3

CORTÉS GUERRERO, José David, “Regeneración, Intransigencia y Régimen de Cristiandad”, En: *Historia Critica* No. 15, 1997

CUCUZZA, Héctor, “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación”, En: BARROS, Carlos, (Compilador), *Historia a debate. América Latina*, Santiago de Compostela, 1996

DE LA FUENTE, Érica Y RECIO, Carlos Mario. “Los castigos en la Escuela ¿Cambios o continuidades?”, En: *Historia y Espacio*, No 19, 2004

DE PUELLES BENITEZ, Manuel, “La reforma educativa del liberalismo español (1812-1857): un enfoque político”, En: *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza: ponencias*, Madrid, MEC, 1988

DEAS, Malcolm, “Los problemas fiscales en Colombia durante el siglo XIX”, En: DEAS, Malcolm, *Del poder y la gramática*. Bogotá, Tercer Mundo, 1993

DOMINIQUE, Julia, “La culture scolaire comme objet historique”, En: *Paedagogica Historica*, Series suplementarias, Vol. I, 1995

ECHEVERRI ÁLVAREZ, Juan Carlos, “Del disciplinamiento a la indisciplina: Una lectura de la escuela desde la concepción foucaultiana de liberalismo”, En: ESCRITOS, Universidad Pontificia Bolivariana, No 38, 2009

ESCOBAR, Juan Camilo. “La historia de Antioquia, entre lo real y lo imaginario. Un acercamiento a la versión de las élites intelectuales del siglo XIX”. En: *Revista Universidad EAFIT*, No 134, 2004

ESCOLANO BENITO, Agustín, “La historia de la educación después de la posmodernidad”, En: RUIZ BERRIO, Julio, *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000

_____, “Memoria del currículum y formación de maestros”, En: ARGOS, Javier y EZQUERRA M^o Pilar. (Editores), *IV Jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas*, Santander, Universidad de Cantabria, 1999

_____,. “El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción”. En: ESCOLANO BENITO, Agustín (ed), *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2006

_____, “La historia de la educación después de la modernidad”, En: RUIZ BERRIO, Julio. *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000

FERNANDEZ SORIA, Juan, “La Nueva historia política de la educación”. En: *Revista Historia de la Educación*, No 25-2006

FLOREZ, Roicer. “El uso privado de la autoridad publica en el Estado Soberano de Bolívar, 1863-1878”. Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena, 2007

GOMEZ, Leguis. *Universidad y política en el Estado Soberano de Bolívar 1870-1885*, Tesis de Pregrado en Historia, Universidad de Cartagena, 2000

GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz, “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: Del espacio público y privado”. En: GONZÁLEZ STEPHAN, Stephan, et.al (compiladores) *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1998

GONZÁLEZ, Fernán: La Guerra de los Supremos. En: *Gran Enciclopedia de Colombia* Bogotá. Circulo de Lectores 1992

GOODSON, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación Español*, No. 295, 1991

GRATEROL VILLEGAS, Aura y DELGADO DE COLMENARES, Flor, “La ciudadanía en el discurso constitucional y escolar venezolano”, En: *EDUCERE* • Artículos arbitrados, N° 43 Octubre - Diciembre, 2008

GUERRA, François-Xavier. “El Soberano y su Reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina”, En: Hilda, Sabato, *Ciudadanía política y formación de las naciones*, México, FCE, 1999

HELLER, Agnes. “Ética ciudadana y virtudes cívicas”, En: HELLER, Agnes, FERHER, Ferenc. *Políticas de la Postmodernidad*, Barcelona, Península, 1994

IRUROZQUI VICTORIANO, Marta, “La evangelización política. Ciudadanía, Catecismos patrióticos y elecciones en Charcas (1809-1814)”, En: *Debate y Perspectivas. Cuadernos de Historia y Ciencias Sociales*. No.3, 2003

JARAMILLO URIBE, Jaime. “El proceso de la educación en la República (1830-1886)”, En: *Nueva Historia de Colombia*, Vol. II, Bogotá, Colcultura

JODELET, Denise, “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, En: JODELET, Denise y GUERRERO TAPIA, Alfredo, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM, 2000

LOAIZA CANO, Gilberto, “El maestro del escuela o el ideal liberal del ciudadano en la reforma educativa de 1870”, En: *Historia Crítica*, Bogotá, Universidad de los Andes, No 34-2007

LOIS, Carla. “La invención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado-nación argentino”. En: *SCRIPTA NOVA*, Universidad de Barcelona, No 38, 15 abril de 1999

LOPEZ, Liliana, “El Republicanismo y la Nación. Un mapa teórico de las guerras civiles del siglo XIX colombiano”, En: *Revista Estudios Político*, No 21, Medellín 2002

LYNCH, John. “La Iglesia católica en América Latina, 1830-1930. En: BETHELL, Lesli, *Historia de América Latina*. Tomo 8. Cambridge University Press/Editorial Critica, Barcelona, 1991

MARTINEZ, Deysi y MALDONADO, Aracelys. “Informes sobre Instrucción Pública en el Estado Soberano de Bolívar”, Trabajo de grado para optar el título de historiadora, Universidad de Cartagena, Cartagena, 2008

MONSALVO MENDOZA, Edwin, “De las urnas a los escrutinios: Las elecciones en e Caribe Colombiano, 1910-1945, En: *Historia Caribe*, No 13, 2008

MULLER DE CEVALLOS, Ingrid. “La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia”. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 20, 1989

NAVARRO, Pedro. “Un país sin indios. La imagen de la Pampa y la Patagonia en la geografía del naciente estado argentino”. En: *SCRIPTA NOVA*, Universidad de Barcelona, No 51, 1 noviembre de 1999

NOVOA, Antonio. “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación”. En: POPKEWITZ, THOMAS, et.al, *Historia cultural y educación.. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003

NÚÑEZ, Ketty, “La reforma educativa radical en Cartagena. 1870 – 1877. Antecedentes, puesta en práctica y fracaso”. Tesis para optar el título de historiadora en la Universidad de Cartagena, Cartagena, 2003

ORTIZ MESA, Luis Javier, “Mitras, sotanas y fieles en la guerra civil colombiana de 1876-1877”, En: *Memorias del XI Congreso de Historia de Colombia (CD)*. Bogotá, UN, 2000

OSSENBACH, Gabriela, “La red Padre-Manes: una experiencia de integración de bases de datos y bibliotecas virtuales de manuales escolares europeos y latinoamericanos”, En: *Historia Caribe*, No 10, Barranquilla 2005

_____, “Research into the History of Education in Latin America: Balance of the current situation”, En: *Paedagogica Historica. International Journal of the history of education*, XXXVI, 2000-3

_____, “El concepto de emancipación espiritual en el debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX”, En: *Revista Brasileira de Historia de la Educación*. SBHE. Saupaulo, No. 1, 2001

POPKEWITZ, THOMAS, "Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción. En: POPKEWITZ, Thomas, et.al, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Madrid, Pomares, 2003

POSADA CARBO, Eduardo. "Civilizar las urnas: conflicto y control e las elecciones colombianas, 1830-1930", En: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la Republica, No 39, 1995

_____, "El estado republicano y el proceso de incorporación: las elecciones en el mundo andino 1830-1880", En: MAIGUASHCA, Juan, *Historia de América Andina, Quito, Vol. 5, 2003*

_____, "Fraude al sufragio: La reforma electoral en Colombia, 1830-1930. En: MALAMUD, Carlos, *Legitimidad, representación y alternancia en España y América Latina: Las reformas electorales (1880-1930)*, Madrid, FCE, 2000

QUIJADA, Mónica, "Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina. Siglo XIX": En. *Revista de Indias, 2000, vol. LX, núm. 219*

QUIJADA, Mónica. "¿Qué Nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX". En: *Cuadernos de Historia Latinoamericana*. No 2. Hamburg. Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos. 1994.

QUIJADA, Mónica. "Imaginando la homogeneidad: La alquimia de la tierra". En: QUIJADA, Mónica, et.al. *Homogeneidad y Nación*. Madrid, CSIC, 2000

RODRIGUEZ, Juan Camilo. "Iglesia y religión en la historia de Colombia", En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Bogotá, Circulo de Lectores, 1993

ROLDÁN VERA, Eugenia, "Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education", *Paedagogica Historica*, 41: 6, 2005

_____, "The monitorial System of Educación and Culture in Early Independent Mexico", En: *Paedagogica Historica*, Volumen 35, No. 2, 1999

SALDARRIAGA, Oscar, "Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: La polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Desstut De Tracy -1870-", En: *Memoria y Sociedad*, No 17, junio-diciembre de 2004

SERRANO, Sol. "La escuela chilena y la definición de lo público". En: GUERRA, François-Xavier y LEMPERERIERE, et.al. *Los espacios públicos en Iberoamérica*. México, FCE, 1988

TELLEZ, Magadly, "Disciplinar al "Bárbaro" que se llevaba adentro. Un acercamiento a la ley del buen ciudadano del siglo XIX", En. *Historia Caribe* No. 10, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2005

TIANA FERRER, Alejandro, "Investigando la historia de los Manuales Escolares", En: TIANA FERRER, Alejandro (Editor), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, 2000

URIBE DE HINCAPIÉ, María Teresa. "Las guerras por la nación en Colombia durante el siglo XIX", *Estudios Políticos*. Medellín. No. 18, enero-junio de 2001

VILANOU I TORRANO, Conrad, "Historia conceptual e historia de la educación", En: *Historia de la Educación*, No 25, Salamanca, 2006

VIÑAO FRAGO, Antonio, "Por una historia de la cultura escolar; enfoques, cuestiones, fuentes" En: *Culturas y civilizaciones*, Valladolid, Universidad del Valladolid, 1998

_____,. "De la importancia y utilidad de la historia de la educación. (o la responsabilidad moral del historiador)", En: DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio. *La investigación histórica educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997

_____,. "Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones". En: *Revista Historia de la Educación*. Universidad de Salamanca. Vol. 12-13. (1993-94)

_____, "La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico". En: *Anales de Documentación*, Madrid, No. 5, 2002

WILLS OBREGÓN, María Emma, "Inclusión partidista y exclusión cultural en Colombia: pistas para comprender su relación", En: *Análisis Político*, Universidad Nacional de Colombia, No 46, Mayo de 2002

ZAMBRANO, Fabio. "*Ciudad y poblamiento (1800-1985)*". En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Bogotá, Circulo de Lectores, 1993, Tomo 3

ANEXOS

ANEXO No. 1

ESTADISTICAS DE LA EDUCACION COLOMBIANA SIGLO XIX

Cuadro No 1
Relación alumnos y población en Colombia 1827-1898

AÑO	ESCUELAS	ALUMNOS	POBLACION ESTIMADA	ALUMNOS /POBLACION %
1827	486	19.709	1.260.000	1.56
1833	530	17.010	1.390.000	1.22
1834	615	20.353	1.410.000	1.44
1835	690	20.123	1.430.000	1.40
1837	1.050	26.790	1.480.000	1.76
1838	1.049	28.358	1.510.000	1.88
1843	1.205	26.790	1.630.000	1.64
1844	1.203	27.124	1.660.000	1.63
1845	1.096	26.819	1.690.000	1.59
1847	1.133	29.118	1.750.000	1.66
1848	1.133	29.142	1.770.000	1.65
1850	1.119	28.821	1.830.000	1.57
1874	1.765	84.493	2.740.000	3.08
1882	1.651	80.091	3.150.000	2.54
1887	1.612	85.241	3.440.000	2.48
1890	1.672	85.154	3.630.000	2.35
1891	1.822	91.976	3.690.000	2.49
1894	1.696	91.812	3.890.000	2.36
1896	1.758	101.367	4.030.000	2.52
1898	2.149	117.941	4.170.000	2.83

Tomado de: María Teresa Ramírez e Irene Salazar. Surgimiento de la Educación Pública en la República de Colombia. ¿En qué fallamos? En: Borradores de Economía No 54, Bogotá, Banco de la República, 2007, p 7

Cuadro No 2
Alumnos Educación Primaria en Colombia 1834-1916

AÑO	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL ALUMNOS	NIÑAS/TOTAL ALUMNOS %	NIÑOS/ TOTAL ALUMNOS %
1834	18.095	2.258	20.353	11.09	88.91
1837	22.089	3.982	26.071	15.27	84.73
1838	23.582	4.776	28.358	16.84	83.16
1843	21.938	4.852	26.790	18.11	81.89
1844	22.202	4.922	27.124	18.15	81.85
1845	21.865	4.954	26.819	18.47	81.53
1850	23.156	5.665	28.821	19.66	80.34
1874	61.205	23.288	84.493	27.56	72.44
1882	50.615	29.476	80.091	36.80	63.20
1894	51.199	40.613	91.812	44.23	55.66
1916	191.143	156.842	347.985	45.07	54.93

Tomado de: María Teresa Ramírez e Irene Salazar. Surgimiento de la Educación Pública en la República de Colombia. ¿En qué fallamos? En: Borradores de Economía No 54, Bogotá, Banco de la República, 2007, p 21.

Cuadro No 3
Relación maestros Vs población

ESTADO	MAESTROS x 1000 Población 1870	Maestros por 1000 población 1894
Antioquia	0.7	1.2
Cundinamarca	1.1	0.5
Bolívar	0.3	0.3
Cauca	0.6	0.4
Magdalena	0.3	0.4
Santander	0.3	0.4
Tunja	0.3	0.3
Panamá	n.d	0.3
Tolima	n.d	0.4

Tomado de: María Teresa Ramírez e Irene Salazar. Surgimiento de la Educación Pública en la República de Colombia. ¿En qué fallamos? En: Borradores de Economía No 54, Bogotá, Banco de la República, 2007, p 24

Cuadro No. 4

Gastos Nacionales 1869-1900

Rubro	1869-1870	1875-1876	1876-1877	1883-1884	1899-1900
Departamento de Política Interior	186,719	240,195	279,804	317,753	1,898,758
Departamento de Justicia	25,060	28,632	27,832	42,254	4,853,392
Departamento de Beneficencia	74,000	231,500	184,270	109,840	588,860
Departamento de Correos y telégrafos	104,710	399,926	450,681	566,276	3,120,000
Departamento de Relaciones Exteriores	36,354	73,512	158,918	214,366	858,080
Departamento de Guerra y Marina	356,373	782,245	864,352	1,332,336	9,700,848
Departamento de Instrucción Pública En Educación Primaria	200,108	319,032	320,952	450,330	2,024,434
Departamento del Tesoro	142,480	72,324	79,518	154,242	1,902,180
Departamento de la Deuda nacional	1,646,817	1,345,177	1,375,514	1,898,598	3,773,514
Departamento de Bienes Desamortizados	27,700	10,300	7,181	20,216	746,380
Departamento de Hacienda	500,756	914,441	1,189,435	1,084,147	3,300,642
Departamento de Fomento	124,700	1,934,219	2,599,400	769,571	3,755,285
Departamento de Obras Publicas	44,000	96,000	109,500	88,000	485,000
Departamento de Territorios Nacionales				22,038	
Departamento de Agricultura Nacional				47,600	500
Departamento de Casas de Castigo					
Total Gastos	3,469,778	6,447,503	7,647,357	7,117,567	37,007,873
Gastos en Educación / Gastos Totales %	5.8	4.9	4.2	6.3	5.5
Gastos en Primaria / Gastos en Instrucción Publica		62.7	70.6	36.9	33.3
Gastos en Guerra y Marina / Gastos Totales %	10.3	12.1	11.3	18.7	26.2

Tomado de: María Teresa Ramírez e Irene Salazar. Surgimiento de la Educación Pública en la República de Colombia. ¿En qué fallamos? En: Borradores de Economía No 54, Bogotá, Banco de la República, 2007, p 32

Anexo No. 2

DECRETO ORGANICO INSTRUCCION PÚBLICA NOV. 1/1870

Visto el artículo 13 de la lei sobre Instrucción pública, de 30 de mayo de 1868, en el cual se dispone "que el Gobierno nacional promueva con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir la Instrucción pública primaria a un sistema uniforme en toda la Nación;"

Vista la lei de 2 de julio del presente año, que autoriza al Poder Ejecutivo "para organizar de la manera que lo tenga por conveniente la Instrucción pública primaria a cargo del Gobierno de la Unión;"

DECRETA: TITULO I Preliminar

Art. 1º. El Gobierno Federal organiza, dirige e inspecciona la instrucción pública primaria en los Territorios nacionales i en aquellos Estados que, con el fin de realizar el objeto previsto por el artículo 13 de la lei de 30 de mayo de 1868 sobre Instrucción pública, acepten las disposiciones de este decreto.

Art. 2º. En los Estados que no acepten las disposiciones de este decreto, la injerencia del Gobierno Federal en la Instrucción pública primaria se limitará a la organización, dirección e inspección de las escuelas nacionales que en ellos se establezcan.

Art. 3º. La Instrucción pública se divide en tres grandes ramos, a saber:

La enseñanza, La inspección, i
La administración.

Art. 4º. El territorio de cada Estado se divide en Departamentos i Distritos de Instrucción pública.

Las demarcaciones territoriales de estos Departamentos i Distritos serán las mismas que los Estados tengan establecidas para su régimen político i municipal.

Cada uno de los Territorios nacionales formará un Departamento de Instrucción pública compuesto de tantos Distritos cuantos corejimientos contenga.

TITULO II

Dirección de Instrucción Pública

Capítulo I

Dirección jeneral

Art. 5º. La Dirección jeneral de la Instrucción pública corresponde al Poder Ejecutivo, i estará a cargo del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores.

Art. 6º. Créase una oficina central dependiente de la Secretaría de lo Interior i Relaciones Exteriores denominada Dirección jeneral de Instrucción pública.

Esta oficina estará a cargo de un Director jeneral de Instrucción pública, i tendrá un Secretario i el número de adjuntos que fuere necesario para el mejor despacho de los negocios a ella adscritos.

Art. 7º. El Director jeneral de Instrucción pública lo nombra el Poder Ejecutivo con aprobación del Senado.

Art. 8º. En la Dirección jeneral de Instrucción pública está depositada la confianza nacional en lo relativo a este ramo de la administración: ella comunica el movimiento a todo el sistema, pone en acción los elementos destinados al desarrollo de la enseñanza, i en cuanto de ella dependa, es responsable de sus progresos.

SECCION PRIMERA

Deberes i funciones del Director jeneral de Instrucción Pública

Art. 9º. Los principales deberes i atribuciones del Director jeneral son los siguientes:

1º. La suprema inspección de la Instrucción pública en todos sus ramos;

2º. Redactar i proponer al Poder Ejecutivo los reglamentos que organicen los diversos ramos de la instrucción, así como todas las medidas que sean conducentes al progreso de ella;

3º. Proponer al Poder Ejecutivo los candidatos para Directores i suspenderlos o removerlos libremente cuando haya justa causa;

4º. Suspender a los Directores de la Instrucción pública de los Estados por mal desempeño en el ejercicio de sus funciones;

5º. Formar i circular programas minuciosos que comprendan todos los puntos a que ha de sujetarse la enseñanza de cada materia en las diferentes escuelas;

6º. Adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas;

* Publicado originalmente en: *La Escuela Normal*. Periódico Oficial de Instrucción Pública. Bogotá, Nos. 1, 2 y 3 de enero de 1871.

Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países donde la instrucción está más adelantada, estudiarlos, i traducir i adoptar los mejores, o hacerlos traducir i adaptar a las escuelas de la República.

8°. Llevar la cuenta de los libros i demás elementos destinados a la enseñanza que se distribuyan a los Directores de la Instrucción pública de los Estados para las diversas escuelas de los mismos Estados;

9°. Seguir con especial atención los progresos de la instrucción en los demás países, i adoptar i poner en planta las reformas que sean aplicables a las escuelas de la Nación;

10°. Formar la estadística de la Instrucción pública de todo el país, para lo cual expedirá los reglamentos i designará los modelos necesarios;

11°. Dar al Poder Ejecutivo, al terminar cada año escolar, un informe completo sobre la marcha de la Instrucción pública, proponiéndole al mismo tiempo las medidas que sea conveniente adoptar para acelerar los progresos de ella;

12°. Procurar la formación de bibliotecas populares, i promover el establecimiento de sociedades literarias i científicas e industriales que fomenten la afición a la lectura i al trabajo;

13°. Formar un presupuesto minucioso de los gastos que deban hacerse en la Instrucción pública, i dirijirlo al Poder Ejecutivo con el informe de que trata el inciso 11 de este artículo;

14°. Dictar, en fin, las medidas que tiendan a vulgarizar en la Nación toda clase de conocimientos literarios, científicos e industriales.

SECCION SEGUNDA

Publicacion periódica a cargo de la Direccion jeneral de Instrucción pública

Art. 10. La Direccion jeneral publicará hasta dos veces por semana, i en los días que ella determine, un periódico que se titulará *La Escuela Normal*, cuyo editor será el Secretario de la Direccion.

Art. 11. *La Escuela Normal* será el órgano oficial de publicidad de todos los actos del Poder Ejecutivo i de la Direccion jeneral relacionados con la Instrucción pública.

Art. 12. *La Escuela Normal* será un repertorio de todos los asuntos relativos a la enseñanza. En ella se publicarán ademas de los actos oficiales:

1°. Escritos que tengan por objeto defender los intereses de la Instrucción pública i promover sus adelantos;

2°. Los trabajos mas notables de las Sociedades de institutores;

3°. Los informes de los Directores de la Instrucción pública de los Estados i las observaciones útiles que los maestros de escuela comuniquen a la Direccion jeneral, sobre métodos, textos i demás asuntos relativos a la instrucción;

4°. Noticias detalladas acerca de la organizacion i marcha de la instrucción publica en otros países;

5°. Los textos de enseñanza adopta(los por la Direccion jeneral.

6°. Artículos sobre historia, jeografía estadística. legislación, agricultura. comercio, literatura, idioma. & del país;

7°. Escritos que tiendan a vulgarizar conocimientos literarios, i conocimientos científicos aplicables a la industria i a las artes;

8°. Ejercicios de composición i de recitación;

9°. Los programas de enseñanza formados por la Direccion jeneral;

Art. 13. El periódico formará una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educacion de los maestros, dándoles toda clase (le instrucciones relativas a su profesion.

Art. 14. Todos los escritos no oficiales que se redacten, adopten o traduzcan por la Direccion jeneral, i los que se remitan por empleados o particulares para su insercion, serán previamente examinados por el editor, a fin de que el periódico salga redactado con toda la pureza i correccion de lenguaje i de estilo que exige el objeto a que se le destina.

Art. 15. El editor explicará por medio de notas los términos científicos i las locuciones que estén fuera del uso comun i vulgar, a fin de que sean fácilmente entendidos por todas las personas a quienes se dirige el periódico.

Art. 16. *La Escuela Normal* debe contener los grabados que sean necesarios para la mayor claridad e inteligencia del texto. En caso de que estos grabados no puedan obtenerse por contrato, la Direccion jeneral establecerá una oficina de grabado anexa. El grabador dará lecciones del arte a las personas que así lo soliciten de la Direccion, i que a juicio de ella tengan las aptitudes necesarias para él.

Art. 17. El periódico será distribuido gratuitamente a las escuelas públicas de la Nación, a los gremios de artesanos, a las sociedades científicas i literarias i a las bibliotecas que se establezcan.

Art. 18. Los Administradores de correos nacionales i de los Estados serán agentes del periódico i gozarán del provento de un diez por ciento de las suscripciones que recauden.

Art. 19. Las colecciones que resulten sobrantes al fin de cada año, se encuadernarán i distribuirán entre las bibliotecas circulantes que se establezcan.

Art. 20. El producto de las suscripciones invertirá en los gastos del periódico. i aumentará por tanto la partida votada para Instrucción pública.

Art. 21. La Instrucción del periódico se hará directamente por la Direccion jeneral.

Art. 22. Los Administradores de correos tienen el deber de encaminar convenientemente a su destino los paquetes del periódico que a tal efecto se les envíen. i de reclamar de la Direccion jeneral los que faltan.

Art. 23. La direccion jeneral fijará los términos de suscripción al periódico i reglamentará su administracion i contabilidad.

Capítulo II

Directores de la Instruccion pública

en los Estados

Art. 24. La Direccion de la instruccion pública en los Estados corresponde en cada uno de ellos al encargado del Poder Ejecutivo. Para auxiliar a éste en lo relativo a ella, se crea en cada Estado un funcionario nacional denominado *director de la Instruccion pública*, el cual será nombrado por el Poder Ejecutivo a propuesta de la Direccion jeneral.

Art. 25. Los Directores de la instruccion pública de los Estados pueden ser suspendidos por el Poder Ejecutivo de los mismos Estados, i deberán serlo en todo caso de falta de celo i consagracion en el desempeño de sus deberes, o de que no demuestren la inteligencia, solidez de instruccion, firmeza de carácter i demas aptitudes que requiere el ejercicio de sus importantes funciones.

Art. 26. Los principales deberes i atribuciones de los Directores de la Instruccion pública de los Estados, son los siguientes:

1º. Los de Inspector jeneral al tenor de lo dispuesto en el capítulo IV. título IV de este decreto:

2º. Redactar i proponer a la Direccion jeneral las medidas que juzgue conducentes al progreso de la instruccion:

3º. Cuidar de que se establezcan i sostengan todas las escuelas que deben crearse conforme a este decreto, i de que estén provistas de los útiles i elementos necesarios para la instruccion de los niños:

4º. Hacer que se construyan por las Municipalidades edificios adecuados para las escuelas, o que se reformen los existentes, conforme a los planos que determinen los reglamentos

5º. Hacer efectivas a los Distritos las obligaciones que tienen de contribuir para los gastos de la instruccion pública;

6º. Suspender i remover libremente a los maestros de escuela cuando haya justa causa;

7º. Proponer al Jefe del Estado los candidatos para miembros de los Consejos de Instruccion pública del Estado, i destituir a éstos libremente por ineptitud o mal desempeño en el ejercicio de sus funciones:

8º. Estudiar los métodos i sistemas de enseñanza, i designar los que, segun las circunstancias, deban observarse en cada escuela:

9º. Adoptar, de entre los textos designados por la Direccion jeneral, los que han de servir para la enseñanza de las diferentes escuelas;

10º. Llevar i rendir la cuenta de todos los libros i demas elementos destinados a la enseñanza que se le remitan de la Direccion jeneral para los establecimientos de Instruccion en el Estado;

11º. Hacer que se enseñen las materias asignadas a las escuelas, que se observen en ellas los métodos adoptados, i que se atienda con esmero a la instruccion moral de los niños;

12º. Formar la estadística de la Instruccion pública del Estado, con arreglo a los reglamentos i modelos designados por la Direccion jeneral;

13º. Dar anualmente al Director jeneral, en el mes de octubre, un informe completo sobre la marcha de la Instruccion pública en el Estado, indicándole las medidas que juzgue conveniente adoptar para acelerar los progresos de ella;

14º. Promover la formacion de bibliotecas populares i el establecimiento de sociedades literarias, científicas e industriales, con el objeto de fomentar la afición a la lectura, i dar aliento al trabajo en todas las clases sociales;

15º. Formar un presupuesto minucioso de los gastos que deben hacerse en la Instruccion pública, i con el informe anual, remitirlo a la Direccion jeneral;

16º. Dictar, en fin, todas las medidas que a su juicio sean conducentes a vulgarizar i estender en el Estado toda clase de conocimientos literarios, científicos e industriales.

Art. 27. El Director de la instruccion pública de cada Estado tendrá dos Oficiales de su libre nombramiento i remocion.

Para desempeñar este destino se requiere poseer a fondo los conocimientos que constituyen el programa de enseñanza de las escuelas normales. Ningun individuo podrá ser nombrado Oficial sino despues de un examen.

Art. 28. El Director de la Instruccion pública reside en la capital del Estado; pero podrá separarse de ella previo el consentimiento del Presidente o Gobernador, con el objeto de visitar los establecimientos de educacion, o de cumplir alguno de los deberes que le están asignados.

Durante la ausencia del Director, podrá éste encargar del despacho de determinados asuntos de la oficina al Oficial primero de la Direccion.

TITULO III *Enseñanza*

Capítulo I *Escuelas*

Art. 29. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i majistrados de una sociedad republicana i libre.

Capítulo II

Escuelas primarias

Art. 37. Las escuelas primarias son elementales i superiores.

SECCION PRIMERA

Escuelas elementales

Art. 38. La enseñanza en las escuelas primarias elementales abraza las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición i recitación, i nociones jenerales de higiene i de jeografía e historia patria. Ademas habrá en cada escuela una clase de canto.

Art. 39. La lectura comprenderá hasta el grado de leer fácilmente, con propiedad i elegancia, en lo impreso i manuscrito, en prosa i en verso, i con la atencion necesaria para entender lo que se ha leído i dar la razon de ello.

Art. 40. La enseñanza del sistema métrico no se limitará a conocimientos teóricos, sino que se atenderá principalmente a dar a los alumnos ideas exactas de las pesas i medidas.

Art. 41. La enseñanza de la aritmética abrazará los principios de la numeracion i las operaciones de sumar, restar, multiplicar i dividir números enteros, quebrados, fraccionarios, decimales i complejos, i la regla de proporcion. Se ejercitará a los niños en las operaciones, tanto de memoria como con números escritos, haciéndoles resolver problemas sobre los negocios mas comunes, hasta que hayan adquirido facilidad para calcular de memoria i por escrito, con rapidez i exactitud, presentándoles siempre los ejemplos con números concretos.

Art. 42. La enseñanza de la gramática comprenderá el conocimiento distinto i jeneral de las partes del discurso, i mui especialmente la correccion i propiedad prácticas en el habla i en la escritura; de manera que el adelanto de los niños no tanto se gradúe por las reglas gramaticales que sepan de memoria, cuanto por la correccion i propiedad con que hablen i escriban.

La ortografía, como parte de la gramática, se enseñará también prácticamente.

Art. 43. La enseñanza de caligrafía comprenderá todas las reglas del arte, desde los primeros elementos de las letras hasta la escritura corriente.

Art. 44. Los ejercicios de redaccion formarán parte de la enseñanza del lenguaje i de la escritura, i servirán para comprobar si los alumnos aprovechan sus lecciones. Dichos ejercicios serán graduales, desde la descripcion breve de los objetos mas simples hasta la disertacion abstracta sobre los diferentes puntos que hayan sido materia de enseñanza. Los Directores aprovecharán estos ejercicios para que les sirvan de texto a explicaciones útiles, sin perder de vista que su objeto principal es el de desarrollar en los niños el espíritu de análisis, síntesis i comparacion, i el de enseñarles a expresar con exactitud y sencillez lo que han concebido bien.

Art. 30. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instruccion, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo.

Art. 31. Es un deber de los Directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instruccion, i para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad i universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria i frugalidad, pureza, moderacion i templanza, i en jeneral todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, i la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirijirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad i capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar i perfeccionar la organizacion republicana del Gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad.

Art. 32. Todos los Directores de escuela cuidarán de instruir a sus discípulos en los derechos i deberes que tienen como colombianos, tanto en la condicion de ciudadanos como en la de gobernantes, cuando sean llamados a ejercer funciones públicas.

Siendo el jurado una de las mas eficaces garantías de la libertad civil i de la seguridad pública, los maestros ejercitarán constantemente a sus alumnos en la práctica de esta institucion, haciéndoles comprender los atributos de la justicia, la magnitud de los deberes de jueces, i la responsabilidad moral que ellos imponen.

Art. 33. Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educacion, i deben vijilar incesantemente su conducta no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella, escepto dentro de los limites de la casa paterna. Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras i acciones, hábitos de urbanidad, i los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive.

Una de las mejores recomendaciones de un institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela.

Art. 34. El Director de la escuela deberá informarse con toda exactitud de la posicion social de cada uno de sus discípulos, i de la carrera o profesion a que se le piensa dedicar. Tales informes le servirán de base para las conferencias i consejos particulares.

Art. 35. La gimnástica i calisténica, como parte indispensable de un sistema completo de educacion, serán enseñadas en todas las escuelas, en las horas destinadas a la recreacion, segun reglas sencillas i favorables al desarrollo de la salud i de las fuerzas de los niños.

En las escuelas de varones, se agregarán a los ejercicios gimnásticos, ejercicios i evoluciones militares, con arreglo a los textos de, instruccion del ejército federal, i, donde hubiere lugares a propósito, se les instruirá en el arte de la natacion.

Art. 36. El Gobierno no interviene en la instruccion relijiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, segun la voluntad de los padres, reciban dicha instruccion de sus párrocos o ministros.

El Director general de Instrucción pública hará formar programas de los diversos asuntos que deben servir de temas para los ejercicios de composición en las escuelas elementales i superiores.

Todos los ejercicios de composición se conservarán cuidadosamente para presentarlos en los exámenes de la escuela, a fin de que por ellos se pueda conocer el progreso de los alumnos.

Art. 45. Los ejercicios de recitación formarán parte de la enseñanza de la lectura, i servirán para educar el gusto literario de los niños i hacerles adquirir una elocución fácil i correcta.

SECCION SEGUNDA

Escuelas superiores

Art. 46. La enseñanza de las escuelas primarias superiores comprende, además de los ramos indicados en la sección anterior, que se enseñarán con mas extensión, los siguientes: elementos de álgebra, de geometría i sus aplicaciones usuales, especialmente el dibujo lineal; teneduría de libros, aplicada no solo al comercio i a las oficinas públicas, sino a toda clase de cuentas; nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología e higiene, elementos de cosmografía i jeografía general, i la historia i jeografía especiales de Colombia.

Art. 47. Segun las necesidades i recursos de las localidades, el Director general de Instrucción pública dará a las escuelas elementales i superiores el desarrollo que juzgue conveniente, ensanchando el número de materias o haciendo enseñarlas con mas extensión.

Art. 48. Para dar cumplimiento al artículo anterior, se tendrán en cuenta principalmente el carácter e inclinación de los alumnos, así como tambien las artes i la industria que estén mas jeneralizadas en la respectiva localidad, a fin de que el alumno, una vez concluidos sus estudios, pueda sacar todo el provecho apetecible de los conocimientos que haya adquirido.

SECCION TERCERA

Escuelas de niñas

Art. 49. En las escuelas de niñas no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del director de la Instrucción pública, i se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres.

Art. 50. Son comunes a las escuelas de niñas las disposiciones de este decreto referentes a las demas escuelas, con las variaciones que el Director general de Instrucción pública crea conveniente introducir, teniendo en cuenta las consideraciones especiales que exige la esmerada educacion de este sexo.

CAPITULO III SECCION PRIMERA

Directores de escuela

Art. 51. El Director de la escuela, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito, i tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.

Art. 52. El Director debe estar sostenido i animado por un profundo sentimiento de la importancia moral de sus funciones, i fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demas hombres i de contribuir al bien público.

Art. 53. El Director de la escuela se hará amar i respetar, no solo de sus discípulos, sino de toda la sociedad en que viva: será pundonoso i leal en sus relaciones, benévolo i afable en su trato, cumplido en sus maneras, pero deberá mostrar en todas ocasiones firmeza de carácter para hacerse obedecer i respetar. En ningun caso se dejará arrastrar a accesos de pasión, ni incurrirá en otra debilidad que pueda comprometer su carácter, el cual debe formar un conjunto de virtudes varoniles.

Art. 54. Las faltas contra el pudor, la temperancia, la moderación, el aseo, así como todo abuso patente en su vida doméstica, de la autoridad de padre, marido o jefe de familia, serán castigadas en un maestro de escuela con la pérdida del empleo.

Art. 55. El Director de la escuela procurará mantener relaciones amistosas i benévolas con todas las personas honradas del Distrito: hablará frecuentemente con los padres de familia sobre a conducta de sus hijos, i les hará acerca de ellos las indicaciones convenientes. Para con los niños ejercerá siempre una paternal solicitud; los visitará cuando estén enfermos, i si necesitan auxilios, pondrá los medios para que se les proteja por las personas caritativas.

Art. 56. Al Director de la escuela le está severamente prohibido el roce con personas reputadas por de mala conducta en el lugar, i la frecuentación de tabernas i casas de juego.

Art. 57. Las autoridades dispensarán a los Directores de escuela una consideración especial i una deferencia respetuosa, en atención al augusto ministerio que desempeñan.

Art. 58. Es prohibido a los padres i guardadores de niños dirigir reconvenciones a los Directores de escuela, especialmente en presencia de sus alumnos o de personas extrañas. Las quejas deberán presentar-se siempre a los Inspectores.

Art. 59. Ningun Director de escuela podrá, sin el permiso de la Comisión de Vigilancia, aumentar sus medios de subsistencia con el ejercicio de funciones accesorias, o de una profesión u oficio cuatquiera, i este permiso se rehusará siempre que el oficio o profesión comprometa la dignidad o moralidad del institutor, o lo distraiga de sus funciones principales.

Art. 60. Las disposiciones de este capítulo son comunes a los Subdirectores de escuela.

SECCION SEGUNDA

Métodos de enseñanza

Art. 61. Los Directores de la Instrucción pública tienen libertad para prescribir los métodos que han de observarse en las diferentes escuelas del Estado, eligiéndolos de entre los designados por la Dirección general de Instrucción pública.

Art. 62. En la designación de los métodos de enseñanza, la Dirección general de Instrucción pública deberá tener por base las siguientes reglas:

- 1ª. La esposición ha de ser sencilla, lójica i correcta;
- 2ª. No se adoptará ningun método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a espensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico;
- 3ª. Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende.

Art. 63. Las materias de enseñanza se dividirán en cursos progresivos, distribuidos de manera que los niños los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje, sin que sea permitido hacer alteracion en favor de ningun individuo, ni dar la preferencia a una materia sobre otra, ni entrar en operaciones forzadas del espíritu contrarias al desarrollo natural de la razon.

SECCION TERCERA

Tareas i disciplina

Art. 64. En las escuelas habrá por lo ménos seis horas diarias de trabajo, con escepcion de los domingos, el 20 de julio i los días que la jeneralidad de los habitantes del Distrito celebra como festivos.

Los reglamentos determinarán la distribución del tiempo 1 de las tareas; pero se cuidará de no prolongar demasiado un mismo trabajo a fin de que el estudio no produzca en los niños fastidio o hastío.

Art. 65. Las horas de enseñanza no serán continuas, i en todo caso se preferirán las de la mañana.

Art. 66. Las clases escolares, así como la colocacion de los alumnos en los actos de comunidad, serán las que establezcan los respectivos métodos i los reglamentos. Toda colocacion proveniente de distinciones sociales, es severamente prohibida.

SECCION CUARTA

Sistema correccional

Art. 67. Los Directores cuidarán constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrijiéndolos con bondad, i haciéndoles conocer las faltas cometidas i la necesidad i justicia de la correccion. Observarán la mayor imparcialidad i rectitud al reprimir i castigar, de manera que no solamente haya justicia en estos actos, sino que ella sea patente, como que el procedimiento del Director debe ser en tales casos una leccion práctica de moral para los alumnos. No se hará diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razon de su nacimiento o fortuna, ni por otras consideraciones, sino solamente por su conducta i cualidades personales.

Art. 68. Los reglamentos establecerán las penas que puedan aplicarse, pero jamás se infijirán castigos que puedan por su naturaleza debilitar el sentimiento del honor, ni podrá imponerse otra pena corporal que el encierro por pocas horas en llijezas aseadas i ventiladas.

Art. 69. Las penas establecidas se aplicarán con discernimiento, segun la gravedad de las faltas i el carácter i conducta habitual de los alumnos, no usando de una grave cuando otra mas leve pueda bastar.

SECCION QUINTA

Premios

Art. 70. Los reglamentos establecerán un sistema de recompensas honoríficas para cumplimiento de los deberes.

Art. 71. La adjudicacion de cada premio se hará por la Comision de Vigilancia local, el último día de los certámenes anuales, en un solo acto, en votacion secreta i por mayoría absoluta de los miembros presentes. El acto de adjudicacion se entenderá por escrito en un libro destinado a este efecto, i se remitirá copia de tal diligencia, autorizada por el Presidente de la Comision, a la Dirección jeneral de Instrucción pública, para que en *La Escuela Normal* se dé noticia de los alumnos premiados.

Art. 72. El Director jeneral de Instrucción pública i los de los Estados mantendrán la mas severa vigilancia para que no se confieran premios sino a los que en justicia se hayan hecho acreedores a ellos.

Art. 73. El Gobierno no premia sino los esfuerzos hechos para adquirir un gran mérito moral; en consecuencia, no se recompensará en ningun caso a un alumno por sus dotes naturales ni por los progresos que haya hecho en el estudio, si no ha observado conducta ejemplar dentro i fuera de la escuela.

Art. 74. Para la distribución de premios no se tendrán en cuenta los resultados de los exámenes jenerales de las escuelas, sino únicamente los que presenten los cuadros de que trata el artículo 76 de este decreto.

Art. 75. El Director general de Instrucción pública hará imprimir en gruesos caracteres cuadros que contengan las disposiciones de este decreto i de los reglamentos sobre recompensas i castigos, i dichos cuadros se fijarán permanentemente en todas las escuelas públicas de la Nación.

SECCION SESTA

Cuadros

Art. 76. En todas las escuelas se llevarán cuadros formados con arreglo al modelo O, que servirán para anotar diariamente las faltas cometidas por los alumnos dentro i fuera de la escuela, en la práctica de las virtudes mencionadas en dichos cuadros.

Las anotaciones se harán por el Director a horas determinadas i en presencia solamente de los alumnos que hayan cometido las faltas.

Art. 77. Los hechos notables que ejecuten los alumnos en la práctica de las mismas virtudes, se anotarán igualmente en los cuadros, i se harán conocer de toda la escuela.

Art. 78. Estos cuadros se repondrán el primero de cada mes, i los correspondientes a los meses trascurridos se guardarán cuidadosamente en el archivo de la escuela, a fin de que sirvan en cualquier tiempo para examinar la conducta de los alumnos en una época determinada.

Art. 79. Los Directores harán las anotaciones de que tratan los artículos 76 i 77 con equidad i discernimiento; pero en ningun caso podrán compensar las notas buenas con las malas ni viceversa, ni borrar las que hayan puesto, a menos que al anotarlas se haya incurrido en error.

Art. 80. Los resultados que exhiban estos cuadros se harán constar en el informe mensual que deben dar los Directores e Inspectores al Consejo de Instrucción pública del Departamento.

Art. 81. El Director general de Instrucción pública hará imprimir i distribuir a las escuelas los esqueletos de los cuadros de que trata esta seccion.

SECCION SETIMA

Funciones de los Directores

i Subdirectores

Art. 82. Son deberes de los Directores de escuela:

1º. Mantener el orden en la escuela, haciendo que los alumnos observen cumplidamente la disciplina propia del establecimiento, que se traten con urbanidad, i que no haya en él tumultos, riñas, algazara, ni desórden de ninguna especie;

2º. Observar i hacer observar a los alumnos con toda puntualidad los procedimientos del método de enseñanza adoptado en la escuela, sin consentir que por ningun pretexto se relaje su exacta observancia;

3º. Atender muy particularmente a la educacion moral, relijiosa i republicana de los alumnos, empleando, sin hacer uso de cursos especiales, toda su inteligencia i el método mas adecuado, a fin de grabarles indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo, creador del universo, del respeto que se debe a la relijion i a la libertad de conciencia; persuadirlos con el ejemplo i la palabra a que sigan sin desviarse el sendero de la virtud, predicarles constantemente el respeto a la lei, el amor a la patria i la consagracion al trabajo;

4º. Habituarse a los niños a proceder en todo con orden i regularidad, a portarse en todas ocasiones con moderacion i cortesía, a estar siempre aseados i útilmente ocupados;

5º. Dar cuenta a los respectivos padres de familia de los vicios i malas inclinaciones que noten en los niños, para que por su parte cooperen a su correccion i enmienda; darles tambien noticia de la falta de asistencia de los niños para que remuevan la causa de ello;

6º. Dar parte diariamente al primer funcionario municipal del Distrito de las faltas de asistencia de los alumnos, a fin de que dicho funcionario dicte las providencias convenientes para remediar el mal;

7º. Llevar i custodiar los libros i demas documentos de la escuela, i ordenar su archivo conforme a las prescripciones de los reglamentos;

8º. Cuidar de la conservacion de la biblioteca, muebles i útiles de la escuela, llevando cuenta exacta de ellos, i haciendo que todo se mantenga en el mayor orden.

9º. Cuidar de la conservacion i buen estado del edificio de la escuela, impidiendo que se le deteriore o maltrate, i dando parte con oportunidad al primer funcionario municipal del Distrito para que se hagan las reparaciones necesarias.

Art. 83. F3n todos los dias de asistencia a la escuela, el Director concurrirá personalmente, i permanecerá en ella todo el tiempo fijado por los reglamentos. Por ningun pretexto se separará del edificio mientras estén los niños en él, ni admitirá visitas.

Art. 84. Cada Director de escuela llevará un libro en que anotará diariamente:

1º. Las faltas graves cometidas por los alumnos, los castigos impuestos para corregirlos i el efecto que surtari;

2º. Las visitas de los Inspectores, las indicaciones i prevenciones hechas por ellos, i el modo como se han cumplido;

3º. Las observaciones del Director sobre el carácter de los niños, las indicaciones hechas a los padres de familia i las faltas cometidas por éstos en contravencion a las reglas de la escuela.

4º. Los medios que con mejor éxito pudieran emplearse para aumentar la concurrencia de niños a la escuela i para regularizar su asistencia a ella;

5º. Los inconvenientes i defectos que se noten en los métodos de enseñanza i las reformas que sea necesario introducir en ellos i en los textos adoptados;

6°. En general, todos los sucesos notables de la escuela, i las observaciones que el Director crea conveniente hacer.

Art. 85. Los Directores de escuela enviarán el día último de cada mes al Consejo de Instrucción pública del Departamento un extracto del diario de la escuela, junto con la copia de la lista de asistencia de que trata el artículo 110.

Art. 86. El Subdirector de una escuela está bajo las inmediatas órdenes del Director; es el ayudante natural que le auxilia en todas sus tareas: tiene a su cargo la enseñanza de las materias que aquel le designe, i le reemplaza en los casos de falta temporal o absoluta, mientras se hace nuevo nombramiento. En su carácter de Superior de la escuela tiene las mismas facultades i deberes que el Director.

CAPITULO IV

Asistencia a las escuelas

SECCION PRIMERA

De la obligacion de asistir a las escuelas primarias

Art. 87. Los padres, guardadores, i en general todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito, o a hacer que de otra manera se les dé la suficiente instrucción. Esta obligacion se estiende a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos. Para los mayores de quince años la concurrencia a las escuelas es potestativa, pero deberá en todo caso ser recomendada con instancia por los funcionarios locales i las Comisiones de vijilancia de las escuelas.

Art. 88. El niño que ántes de cumplir la edad de quince años haya recibido instrucción en todas las materias que constituyen la instrucción primaria elemental i superior, podrá ser retirado de la escuela con permiso de la Comision de vijilancia i previo un examen.

Art. 89. Los padres, guardadores i maestros que no envíen a las escuelas públicas a sus propios hijos i los que les están confiados, tienen el deber de indicar a los funcionarios públicos i a las Comisiones de vijilancia, siempre que sean requeridos al efecto, los medios que emplean en su educacion.

Los funcionarios públicos i las Comisiones de vijilancia verificarán la exactitud de los informes que se les den a este respecto; i si encontraren que la educacion que se da a los niños es insuficiente, harán que éstos sean enviados a las escuelas públicas, empleando los apremios que establece la lejislacion vijente en el Estado o en el Territorio.

Art. 90. Para atenuar la severidad de la concurrencia obligatoria, i a fin de no privar a los padres i maestros del auxilio que los niños puedan prestarles en sus trabajos, las horas de las lecciones en las escuelas públicas podrán, a propuesta de los Directores de escuela i con aprobacion de las Comisiones de vijilancia, ser arregladas i combinadas de manera que los niños de familias notoriamente pobres dispongan diaria o semanalmente de cierto número de horas para los trabajos domésticos, agrícolas o industriales.

Art. 91. A los niños que vivan a gran distancia de la cabecera del Distrito, se les computará en las horas de trabajo el tiempo que emplean en venir a la escuela i volver a sus casas.

Art. 92. Las Comisiones de vijilancia pueden permitir a las familias notoriamente pobres i que tengan varios niños a su cargo, el que los envíen en turno a las escuelas públicas; pero este permiso no se concederá sino en el caso de que los servicios de los niños sean indispensables para atender a la subsistencia de la familia.

Art. 93. Si los padres, guardadores o maestros descuidaren o rehusaren enviar puntualmente a las escuelas los niños que tengan a su cargo, la Comision de vijilancia local, i en subsidio cualquier funcionario público que ejerza autoridad o jurisdiccion, a cuyo conocimiento llegue la falta, hará citar i comparecer ante si a los padres, guardadores o maestros remisos, les demostrará la responsabilidad que pesa sobre ellos i les dirijirá amonestaciones severas.

Art. 94. Si las amonestaciones de que trata el artículo anterior no fueron suficientes, se emplearán para con los padres, guardadores o maestros los apremios que legalmente pueda imponérseles.

Art. 95. Si todos estos apremios no bastaren para compeler a los padres i guardadores a que cumplan la obligacion que tienen de proveer a la educacion de los niños que tienen a su cargo, la Comision de vijilancia, asociada del Alcalde i Juez del Distrito, dará a los hijos i a los pupilos un tutor particular para velar por su educacion.

SECCION SEGUNDA

Medios para hacer efectiva la concurrencia a las escuelas

Art. 96. El Director general de Instrucción pública hará levantar en cada Distrito, ántes del 10 de julio de 1871, un censo de todos los niños varones menores de quince años cuyas familias tengan establecida su residencia en el territorio del Distrito.

Art. 97. El censo se inscribirá en un registro dividido en doce columnas, con arreglo al modelo A, anexo a este decreto.

Este registro se conservará por el Director de la escuela primaria de varones del Distrito, i anualmente, en el mes de enero, se inscribirán en él los nombres de los nacidos en el año anterior, i se harán las demas anotaciones que prevengan los reglamentos.

Art. 98. Para la formacion del censo i sus adiciones i correcciones anuales, el encargado de levantarlo pedirá informes a los empleados que tienen a su cargo los registros del estado civil, i a los ministros de los cultos.

Art. 99. En el mes de diciembre de cada año, los Directores de las escuelas públicas, teniendo a la vista el registro general de los niños del Distrito, formarán la lista de los que por su edad deben concurrir a las escuelas desde el año siguiente. Esta lista se formará conforme al modelo A, anexo a este decreto, i de ella se sacarán dos copias que serán remitidas por el Director, una al Alcalde del Distrito i otra a la Comision de vijilancia.

Para facilitar la formación de estas listas, el Director general de instrucción pública cuidará de suministrar oportunamente los esqueletos impresos a los Directores de escuela.

Art. 100. Inmediatamente que reciba la lista de que trata el artículo anterior, el Alcalde procederá a hacer saber a los padres, guardadores o maestros de los niños esparcidos en ella, que residen a una distancia que no exceda de tres kilómetros de la cabecera del Distrito, el deber que tienen de matricular a los niños en la escuela primaria ántes del 15 de enero, o de presentarse a la Comisión de Vigilancia para que los exima de esta obligación.

Para hacer esta notificación a los individuos que tengan niños a su cargo, el Alcalde nombrará varias comisiones compuestas de las personas mas influyentes en el Distrito, las que pueden ser compelidas a desempeñar este cargo con multas hasta de diez pesos.

Art. 101. Los comisionados harán conocer a los padres, guardadores o maestros, el deber que tienen de hacer educar a los niños que están encargados, i la responsabilidad en que incurren si nos los hacen matricular ántes del día fijado por el artículo 105.

Art. 102. La Comisión de vigilancia debe eximir a los individuos que tengan niños a su cargo de la obligación de matricularlos en la escuela primaria, siempre que se compruebe alguna de las escusas siguientes

1ª. Que los niños reciben en su propia casa o en algun establecimiento público o privado la instrucción suficiente;

2ª. Que los niños están físicamente impedidos para concurrir a la escuela, que son cretinos, o que padecen otra enfermedad que los hace inhábiles para el estudio;

3ª. Que residen a mas de tres kilómetros de distancia del local de la escuela, o que en el tránsito hai pasos peligrosos para los niños;

4ª. Que los niños no tienen los vestidos necesarios para concurrir a la escuela.

Art. 103. En este último caso, la Comisión de vigilancia procederá a colectar entre las personas que voluntariamente quieran contribuir, los recursos necesarios para proveer de vestidos a los niños indijentes, i si este medio no fuere suficiente, lo informará al Cabildo del Distrito para que esta corporacion ordene que se haga el gasto de las rentas municipales.

Art. 104. El 15 de enero procederán el Director de la escuela i la Comisión de vigilancia a anotar en la lista de los niños que tienen edad de concurrir a la escuela, los nombres de los que hayan sido escusados lejitimamente. Copia de la lista así anotada se remitirá al Consejo departamental i al Director de la instrucción pública del Estado.

Art. 105. Los individuos que tengan niños a su cargo i no los matriculen ántes del 15 de enero de cada año, no habiendo sido eximidos de este deber por la Comisión de vigilancia, serán apremiados conforme a las disposiciones de las leyes vijentes en el Estado o en los Territorios.

Art. 106. El Director de la escuela pasará al Recaudador respectivo, el día 16 de enero, la lista de los individuos que hayan incurrido en los apremios a que se refiere el artículo anterior.

SECCION TERCERA

Matriculas i asistencia diaria

Art. 107. La matrícula es la inscripcion que hace el Director de escuela en el registro respectivo del nombre del alumno, su edad, familia, sitio donde reside i demas circunstancias que determinen los reglamentos.

Art. 108. El Director de escuela, al matricular un niño, instruirá al padre o al individuo a cuyo cargo esté, de las obligaciones que tiene i de las penas en que incurre por la falta de puntualidad del alumno a los ejercicios de la escuela.

Art. 109. Las listas de asistencia a las escuelas públicas se formarán por los Directores con arreglo al modelo B, anexo a este decreto.

El Director jeneral de instrucción pública proveerá a las escuelas del número suficiente de esqueletos impresos.

Art. 110. El día último de cada mes pasará el Director de la escuela al Consejo departamental i al Director de Instrucción pública del Estado copia de la lista de asistencia, correspondiente a dicho mes, expresando las faltas con licencia i sin ella.

Art. 111. El Director puede conceder licencias a los niños para dejar de concurrir a la escuela un día por semana, i si a su juicio, hubiere asta causa que impida al alumno la puntual asistencia, podrá prorrogar la licencia por el tiempo que dure el impedimento, dando cuenta a la Comisión de vijilancia.

SECCION CUARTA

Salida de la escuela

Art. 112. Un niño matriculado en una escuela no podrá abandonarla o ser retirado de ella, sino en los casos siguientes:

1º. Cuando se halle comprendido en alguno de los casos del artículo 102;

2º. Cuando hayan adquirido la instrucción suficiente en las materias que en la escuela deben enseñarse

3º. Cuando sus padres o las personas de quienes dependa cambien de domicilio;

4º. Criando por haber muerto los padres o las personas de quien dependía i no teniendo quien lo sostenga para concurrir a la escuela, se vea obligado a servir o a ausentarse del distrito; i

5º. Cuando teniendo por lo menos doce años cumplidos, i habiendo asistido a la escuela dos o mas, se a reconocido que carece enteramente de capacidad para adquirir la instruccion primaria.

Art.113. La calificacion de las causales expresadas en los incisos del artículo anterior corresponde a la comision de vijilancia

CAPITULO V

Escuela central

Art. 114. Establécese en la Capital de la Union una Escuela central con el objeto de formar maestros idóneos que rejenten las escuelas normales de que trata el capítulo VII.

Art. 115. La enseñanza en la Escuela central tiene por objeto principal la perfeccion i difusion de los métodos de enseñanza.

Art. 116. Ademas de la enseñanza de los métodos se dictarán en la Escuela central los siguientes cursos:

- 1º. De Gramática superior;
- 2º. De Literatura castellana;
- 3º. De Frances e Inglés;
- 4º. De Historia universal e Historia particular de Colombia;
- 5º. De Aljebra superior;
- 6º. De Jeometría, Trigonometria i Topografia;
- 7º. De Astronomia, Jeografia universal i Jeografia particular de Colombia;
- 8º. De Dibujo lineal;
- 9º. De Fisica i Química industriales;
- 10º. De Mecánica Industrial;
- 11º. De Historia natural;
- 12º. De Agricultura;
- 13º. De Anatomía, Fisiolojia e Hijiene;
- 14º. De Música i Canto;
- 15º. De Jimnástica i Calisténica.

Art. 117. La duracion de los cursos en la Escuela central será de cuatro años.

Art. 118. Habrá en la Escuela central dos clases de alumnos, internos i esternos: los primeros vivirán en el establecimiento; los segundos solo concurrirán a él en las horas de estudio que fijen los reglamentos.

Art. 119. Los alumnos internos de que trata el artículo anterior serán alimentados por cuenta del Gobierno jeneral, i su número será el de tres por cada Estado.

Art. 120. La Direccion jeneral podrá proveer de vestidos a aquellos alumnos que a su juicio carezcan de los medios necesarios para proporcionárselos.

Art. 121. El Director i los demas empleados de la Escuela central vivirán en el establecimiento, i su alimentacion i la de los alumnos internos se obtendrá por medio de contrata.

CAPITULO VI

Alumnos pensionados de la

Escuela central

Art. 122. Para ser nombrado alumno de la Escuela central se necesita:

1º. Tener diez i ocho años de edad, justificada con la partida de nacimiento o con informacion de testigos idóneos;

2º. Poseer los conocimientos necesarios para estudiar los cursos de la Escuela central. Para justificar estos conocimientos, el solicitante se someterá a un exámen, que será presidido por el Director de Instruccion pública;

3º. Un certificado de médico que compruebe que no padece enfermedad o vicio de constitucion que lo haga impropio para la profesion a que piensa dedicarse;

4º. Acreditar buena conducta moral por medio de certificados expedidos por los Directores de escuelas publicas o privadas donde haya estado ántes el solicitante, o por las autoridades locales de su residencia.

Art. 123. En vista de los comprobantes de que trata el artículo anterior, i de los demas datos que la Direccion de Instruccion pública tiene el deber de recojer se decidirá en votacion secreta, por un Consejo compuesto del Secretario de lo Interior, el Director jeneral i el Director de la Escuela central, si hai lugar a admitir en ella al solicitante.

Art. 124. Los conocimientos previos que se exijen a los alumnos de la escuela central, conforme al inciso 20 del artículo 122, son: Gramática, Aritmética, Jeografía e Historia de Colombia, i Escritura corriente i de buena forma.

Art. 125. Un individuo no podrá estar pensionado en la Escuela central mas de cuatro años, i en ellos debe adquirir todos los conocimientos que se enseñan en la Escuela i la práctica de la Pedagogía.

Art. 126. Los alumnos pensionados deben ejercitarse todo el tiempo que permanezcan en la Escuela en la redacción, en la lectura, en la traducción de las lenguas francesa e inglesa i en el dibujo.

Art. 127. Los individuos que fueren elejidos para las plazas de alumnos pensionados, no entrarán a disfrutar la pensión sin haber ántes asegurado, a satisfacción del Director de Instrucción pública, lo siguiente: que seguirán los cursos de la Escuela central, cumpliendo puntualmente los deberes que les asignan los reglamentos; que ganados los cursos, servirán, por seis años o más a lo ménos, en la escuela para que fueren nombrados, llenando cumplidamente las obligaciones de Director o Subdirector; i que en caso de faltar a alguna de estas condiciones, devolverán la suma percibida i los intereses de ella a razón del seis por ciento anual.

Si es menor el pretendiente, presentará además una declaración, también legalizada, de su padre o tutor que lo autorice para contraer este compromiso.

Art. 128. Para la provisión de las plazas de alumnos pensionados, no se tendrán en cuenta servicios hechos a la Nación ni a los Estados, ni ninguna otra clase de consideraciones que no sean la inteligencia, energía, buen carácter, moralidad i vocación del alumno para la enseñanza.

Art. 129. Durante el primer trimestre, que se considerará de prueba, el Director debe pedir la separación de los alumnos esternos e internos que manifiesten mal carácter, falta de aptitudes, salud delicada o poca afición a la Pedagogía. Si se omitiere el dar oportunamente este aviso, i el alumno no adquiriere en el período escolar la instrucción que debiera naturalmente esperarse, el Director de la Escuela central incurrirá en una multa igual a la tercera parte de los gastos hechos en la educación del alumno.

Art. 130. A todo alumno a quien se le espida diploma, por haber ganado los cursos de la Escuela central, se le nombrará, según su instrucción i sus particulares aptitudes, Director o Subdirector de una Escuela normal o superior, con la remuneración correspondiente.

Art. 131. Las condiciones de admisión que para los alumnos pensionados establece el artículo 122, son comunes a los esternos.

CAPITULO VII

Escuelas normales

Art. 132. Establécese en la capital de cada Estado, con escepción del de Cundinamarca. una Escuela normal, con el objeto de formar maestros idóneos que rejernten las escuelas elementales i las superiores .

Art. 133. La enseñanza de las Escuelas normales tendrá por objeto principal los métodos de enseñanza i todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo i estension.

Art. 134. Además de las materias indicadas en el artículo anterior, se darán en cada Escuela normal los siguientes cursos:

1º. De traducción de las lenguas francesa o inglesa, o de ámbas si fuere posible;

2º. Cursos industriales o de aplicación de las ciencias a las artes i oficios, de Agricultura i de Economía social i doméstica. Estos cursos destinados con especialidad a los obreros que hayan recorrido los diversos grados de la Instrucción primaria, tendrán lugar de preferencia en los días i horas en que los trabajos de la clase obrera se suspendan ordinariamente;

3º. Un curso normal de Pedagogía en el cual las personas que tengan intención de consagrarse a la instrucción, aprendan la teoría de la enseñanza i el empleo de los métodos perfeccionados.

La apertura i duración de este curso en las Escuelas normales coincidirá, en cuanto sea posible, con la época de las vacaciones de las escuelas primarias, a fin de que los institutores inferiores puedan aprovecharse de él sin descuidar el servicio de sus escuelas.

Art. 135. Anexas a la Escuela central i a cada una de las Escuelas normales, habrá una Escuela primaria i una sala de asilo para el ensayo de los métodos de enseñanza.

Art. 136. Cuando haya mas de una Escuela primaria en la capital del Estado, toca al Poder Ejecutivo de éste designar cuál de tales escuelas haya de anexarse a la normal.

Art. 137. La Escuela central i cada una de las Escuelas normales, serán centro:

1º. De una Sociedad de Institutores;

2º. De una biblioteca circulante.

SECCION PRIMERA

De la Sociedad de Institutores

Art. 138. Serán miembros de la Sociedad de institutores:

1º. Los Directores i Subdirectores de las escuelas de ámbos sexos del Estado;

2º. Los miembros de los Consejos de Instrucción pública i de las Comisiones de vijilancia;

3º. Los amigos de la educación que sean nombrados por la Sociedad;

4º. Los alumnos de las escuelas que la Sociedad juzgue acreedores a este honor.

Art. 139. Será Presidente de la Sociedad de institutores el Director de la Escuela normal.

Art. 140. La Sociedad de institutores tiene por objeto:

1º. Conservar vivo en los institutores públicos el sentimiento de su vocación i continuar su instrucción por reuniones regulares, cursos, lecciones aisladas, consultas, conversaciones, tesis escritas, estudio de ramos particulares de enseñanza, lecturas i los demas medios indicados por los reglamentos;

1ª. El que, no siendo Director o Subdirector de escuela, saque una obra de la biblioteca, depositar su valor en la caja respectiva;

2ª. El bibliotecario fijará el tiempo necesario para leerlo i devolverlo, tiempo que no excederá de dos meses, según la clase i estension de la obra;

3ª. Si pasado el tiempo fijado, la obra no hubiere sido devuelta, o si lo fuere mas estropeada de lo que corresponde a un uso cuidadoso de ella, el responsable perderá la suma depositada, que se empleará en aumentar la biblioteca;

4ª. Si el que saca una obra fuere Director o Subdirector de escuela, no tendrá obligacion de consignar su precio, pero llegado el caso del inciso anterior, el bibliotecario avisará al respectivo pagador para que descuente del sueldo del responsable el precio de la obra;

5ª. El bibliotecario enviará por correo a los Directores i Subdirectores de escuela las obras que soliciten observando en todo caso las reglas de este artículo;

6ª. Ningun individuo podrá sacar a un tiempo de la biblioteca mas de una obra, i no se le entregará otra mientras no hubiere devuelto la primera o pagado su valor.

Art. 147. El Subdirector de la Escuela normal tiene a su cargo la biblioteca i es responsable de ella. Dicho empleado tiene el deber de formar el inventario de las obras que la componen, con espresion de su valor, i de llevar cuenta i razon de las obras que circulan.

Art. 148. Cuando el número de obras de que conste una biblioteca haga posible su circulacion entre toda clase de personas, se ensanchará ésta mediante el pago de una pequeña cuota que se destinará a aumentar la biblioteca.

CAPITULO VIII Salas de asilo

Art. 149. Las Salas de asilo tienen por objeto:

1º. El cuidado i educacion de los niños que no pueden durante el dia ser asistidos por sus madres, i que por su edad no son admitidos en las Escuelas primarias;

2º. Aprovechar la tierna edad de los niños para la formacion de su carácter; previniendo i corrigiendo los vicios que la ignorancia, el descuido o la induljencia de las familias, i el contacto diario con los criados hace inherentes a la educacion doméstica.

Art. 150. En las Salas de asilo admitirán solamente niños de ámbos sexos de dos a seis años de edad. A los alumnos que lleguen a esta edad i que se distingan por su docilidad i buen carácter se les podrá permitir que continúen en el asilo hasta la edad siete años cumplidos.

Art. 151. Ningun niño será admitido en la Sala de asilo, si no e, provisto de un certificado de médico con que acredite que no padece enfermedad contagiosa.

Art. 152. Los niños que al entrar en la Sala de asilo no hayan sido vacunados, lo serán inmediatamente por la Directora.

2º. Mantener constantemente en ajitacion el espíritu público para la difusion de las luces; promover contribuciones voluntarias con el mismo objeto; buscar los medios de llevar la instruccion a los caseríos distantes de las escuelas; i apoyar i levantar a los jóvenes de verdadero mérito que por su pobreza se hallen imposibilitados para desarrollar sus talentos;

3º. Estudiar i proponer al Director de la Instruccion pública las medidas convenientes para el progreso de la instruccion popular;

4º. Trabajar en la perfeccion de los métodos i textos de enseñanza;

5º. Mantener correspondencia con las sociedades de la misma especie de los otros Estados, sobre objetos conexados con el progreso de la instruccion;

6º. Dirigir i auxiliar en sus trabajos a los Directores de escuela que no hayan completado su educacion, o que no tengan la práctica suficiente en el arte de enseñar;

7º. Sostener el honor de la profesion, haciendo que los institutores públicos sean el modelo de los buenos ciudadanos. A este efecto, la mayoría de los institutores que compongan la sociedad, puede decretar la destitucion de cualquier Director o Subdirector de escuela que por su conducta se haga indigno de su alto majisterio;

8º. Apoyar eficazmente todos los esfuerzos del Director de la Instruccion pública, para procurar la difusion de las luces en todas las clases sociales.

Art. 141. La Junta Directiva de la Sociedad se reúne regularmente todo el año en los dias que determinen los reglamentos, con el objeto de leer la correspondencia de los diferentes socios, resolver las consultas, i preparar i distribuir los trabajos entre los miembros de la Sociedad.

Art. 142. La Direccion jeneral de Instruccion pública decretará la organizacion i el establecimiento de las Sociedades de institutores, i reglamentará sus trabajos.

SECCION SEGUNDA

Bibliotecas circulares

Art. 143. En hi Escuela central i en cada una de las Escuelas normales se formará una biblioteca compuesta de obras selectas i adecuadas a la instruccion de los maestros, discipulos i demas miembros de la Sociedad de institutores.

Art. 144. Los libros de la biblioteca se tasarán en una suma igual a su importe i un veinte por ciento mas, i este precio se anotará en la portada de cada libro i en el inventario.

Art. 145. Los libros de la biblioteca circularán solamente entre los miembros de la Sociedad de institutores i los demas individuos que hayan contribuido para su formacion.

Art. 146. Para la circulacion de los libros se observarán las reglas siguientes:

Art. 153. Los niños cuyos padres sean notoriamente pobres, serán admitidos gratuitamente en el asilo. Los que pertenezcan a familias acomodadas pagarán a la Directora la remuneración que fijen los reglamentos.

SECCION PRIMERA

ENSEÑANZA / DISCIPLINA

Art. 154. Habrá en las Salas de asilo tres clases de ejercicios, los cuales tendrán por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños.

Art. 155. Los ejercicios corporales consistirán principalmente en juegos variados i proporcionados a la edad de los niños, i en los movimientos a que den lugar las diversas lecciones indicadas por los reglamentos.

Art. 156. La instruccion moral se dará por medio de reflexiones i de buenas palabras dichas oportunamente, mezcladas con narraciones e historias que fijen la atencion de los niños; i sobre todo con el ejemplo constante de caridad, paciencia i de piedad sincera.

Art. 157. La instruccion se limitará a los siguientes rudimentos: silabeo, trazos de escritura, conocimiento de las cifras i modo de hacerlas; contar, sumar i restar de memoria; conocimiento de los colores i sus combinaciones; líneas i formas geométricas i sus trazos, i la tabla de Pitágoras.

Tambien se darán lecciones sobre objetos, para el desarrollo en jeneral de la inteligencia de los niños.

Art. 158. Siendo el principal objeto de la Sala de asilo corregir los vicios de la educacion doméstica, formar el carácter de los niños i prepararlos para su entrada en las escuelas primarias, se harán constantes ejercicios para infundir en los alumnos hábitos de orden, silencio, atencion, disciplina i sumision voluntaria.

Art. 159. Los ejercicios de instruccion durarán de dos a tres horas diariamente, pero nunca se prolongara ningun ejercicio por mas de quince minutos, a fin de que los niños no se cansen ni fastidien.

Art. 160. Los niños no deben ser castigados corporalmente jamás, ni se les impondrán penitencias demasiado largas ni severas.

Art. 161. Las Directoras deben estar siempre presentes a los ejercicios de recreacion, i se mantendrán en aptitud de obtener, en cualquier momento i a la primera señal, un silencio inmediato i completo.

Art. 162. Los Directores darán, inmediatamente que se requiera, todos los cuidados de aseo e higiene necesarios a la salud de los niños.

Art. 163. Los movimientos de los niños i los juegos apropiados a su edad, serán dirigidos i vijilados de manera de prevenir toda disputa i cualquier accidente.

Art. 164. Cuando despues de la última hora de recreacion o de clase, los niños, a pesar de las indicaciones hechas a los padres o guardadores, no sean inmediatamente llevados por sus familias, las Directoras deben retenerlos a fin de que no se vean espuestos a

encontrarse solos en las calles, i continuarán prestándoles sus cuidados hasta que los niños sean puestos en manos seguras. Si despues de debidamente advertidos, los padres o guardadores de ellos incurrir de nuevo en la misma negligencia, la Directora podrá rehusar la admision de tales niños en la Sala de asilo.

Art. 165. La direccion de las Salas de asilo solo podrá confiarse a señoras de conducta intachable, que reunan la inteligencia, instruccion i suavidad de carácter indispensables para el cuidado i enseñanza de niños de tierna edad.

Ademas de la Directora habrá una mujer de servicio en cada Sala de asilo.

Art. 166. Es prohibido a las sirvientas de las Salas de asilo recibir de los padres de familia paga o retribucion, regalo ni ofrenda de ninguna clase.

Art. 167. A todos los niños se les cuidará con un mismo interés, siendo una de las mas graves faltas que pueden cometer los empleados de las Salas de asilo el establecer diferencias en el trato de los niños, por razon de la riqueza o posicion social de las familias a que pertenezcan.

Art. 168. Las Directoras e inspectoras visitarán a los niños que estén enfermos, hablarán con los padres acerca del carácter i de la conducta de sus hijos, de los defectos i faltas que merezcan su atencion particular, i se pondrán en relacion con las personas bienhechoras i los funcionarios públicos para tratar de las necesidades mas urjentes de ciertos niños, i del establecimiento mismo.

SECCION SEGUNDA

Inspeccion diaria

Art. 169. Para cada Sala de asilo se organizará una Comision de inspeccion compuesta de seis a doce señoras elejidas de entre las personas mas respetables i caritativas del Distrito.

Art. 170. El cargo de Inspector es voluntario i gratuito.

Art. 171. Las Inspectoras alternarán en sus funciones diariamente o por períodos regulares, segun el acuerdo que ellas celebren.

Art. 172. La Inspector a quien corresponda el turno, visitará el asilo personalmente o por medio de delegadas de su confianza, nombradas por ella misma.

Art. 173. Las Inspectoras o sus delegadas ejercerán continuamente una vijilancia maternal sobre los niños recojidos en las Salas de asilo; estudiarán las disposiciones de los asilados, i auxiliarán a las Directoras en el plan de educacion trazado por el reglamento i los programas.

Art. 174. Las Salas de asilo serán visitadas por lo ménos dos veces al dia. Las visitas tendrán lugar a distintas horas, a fin de que la Inspector a pueda ser testigo de los ejercicios i de las recreaciones.

Art. 175. Las Inspectoras en sus visitas diarias prestarán especial atencion:

1º. A los cuidados que exija la salud de los alumnos i a los socorros que deben distribuirse a los niños pobres del asilo;

2º. A la práctica de los métodos 1 de los ejercicios adoptados;

3º. A la vijilancia i disciplina que deben observar las Directoras i las mujeres de servicio.

Art. 176. En la puerta de cada asilo se colocará una alcancía cuya llave guardará la inspectora. Las sumas depuestas en esta alcancía, como todos los demas fondos que fueren dados especialmente para el asilo, serán suministrados en provecho del establecimiento. El dinero será empleado en suministrar vestidos o medicinas a los niños pobres, enfermos o convalecientes, que frecuenten el asilo. Podrá tambien ser aplicado a los gastos menudos que se juzguen necesarios.

La indicacion del empleo de esos fondos hará parte del informe mensual que las Inspectoras darán al Consejo de Instruccion pública del Departamento.

Art. 177. Las Inspectoras en sus visitas examinarán el pormenor de los gastos hechos en el asilo, i el buen empleo de los fondos que las personas caritativas hayan dado para atender a los gastos del establecimiento.

Art. 178. Independientemente de la inspeccion diaria ejercida por la comision che señoras de que trata esta seccion, todos los empleados i comisiones de instruccion ejercerán el derecho de inspeccion de los asilos, i dirijirán al Director de instruccion pública sus observaciones sobre cada uno de estos establecimientos.

Art. 179. Los reglamentos determinarán la manera de elegir las comisiones de inspeccion de las Salas de asilo, su duracion, organizacion i funciones.

CAPITULO IX

Períodos escolares, vacaciones

i apertura de las escuelas

Art. 180. Habrá en el año dos períodos escolares de cinco meses cada uno, i dos meses de vacaciones.

Art. 181. Las escuelas se abrirán el 10 de enero i el 10 de julio, i se cerrarán el 31 de mayo i el 30 de noviembre. Los meses de diciembre 1junio serán de vacaciones.

CAPITULO X

Exámenes

Art. 182. En los últimos dias de cada período escolar tendrá lugar en todas las escuelas un exámen público sobre las materias enseñadas en dicho período.

Art. 183. Todos los niños inscritos en la lista de la escuela están obligados a presentar exámen.

Art. 184. La Comision de vijilancia puede llamar a exámenes a cualquier niño menor de quince años que no esté inscrito en la lista de la escuela, para asegurarse de si ha recibido la instruccion suficiente.

Art. 185. El Director de la escuela invitará a los exámenes a todos los funcionarios públicos del Distrito.

Art. 186. La Direccion jeneral determinará la manera como han de nombrarse los examinadores de las diferentes escuelas.

Art. 187. El Director presentará un programa de los exámenes, en el cual se espresarán los ramos de enseñanza i las partes de estos ramos en cada una de las clases ha sido instruida, insertando los nombres de los alumnos que forman cada clase.

Art. 188. Los niños se presentarán en el exámen en el mismo órden i colocacion que se observen en la escuela, segun los respectivos métodos i las disposiciones de los reglamentos, i serán examinados uno a uno, cifándose los examinadores al programa de exámen presentado por el Director, i a los de enseñanza formados por el Director de instruccion pública.

Art. 189. En los exámenes se presentarán todos los ejercicios de composicion, planas i muestras de dibujo que los niños hubieren ejecutado en el período escolar. Estos diferentes trabajos llevarán los nombres de sus autores i las fechas en que hubieren sido ejecutados, i se remitirán por el Director, despues del exámen, debidamente coleccionados, al Director de la Instruccion pública del Estado.

Art. 190. El Director de la instruccion pública hará formar en su oficina un archivo especial de los trabajos de que trata el artículo anterior, arreglados con órden i clasificados por escuelas, con el objeto de que puedan ser examinados en cualquier tiempo i conocer los progresos de la enseñanza.

Los Directores de la Instruccion pública de los Estados remitirán a la Direccion jeneral muestras de los trabajos mas notables de los alumnos.

Art. 191. Los exámenes durarán tantos dias cuantos fueren necesarios para examinar a todos los alumnos de la escuela. Los reglamentos determinarán el tiempo que debe emplearse en examinar a cada alumno, la manera de hacer la calificacion, i todas las demas circunstancias que deben observarse en estos actos.

Art. 192. Sea cual fuere el número de dias que se empleen en los exámenes, los niños de la escuela están obligados a concurrir a todos los actos, i por tanto los que tengan sus habitaciones fuera del lugar no podrán retirarse de ellos definitivamente, sino cuando se les advierta que pueden hacerlo.

Art. 193. Terminados los exámenes, los examinadores dirijirán un informe sobre el resultado de ellos al Consejo de Instruccion pública del Departamento, acompañado de la lista de los alumnos i de las calificaciones que hubieren hecho.

CAPITULO XI

Exámenes de las escuelas normales

Art. 194. La Direccion general dictará las reglas segun las cuales han de practicarse los exámenes de la Escuela central i de las Escuelas normales en cada semestre, i la calificacion de los alumnos.

Art. 195. El exámen para optar al diploma de capacidad para el desempeño de las funciones de maestro, se hará conforme a lo dispuesto en los artículos siguientes.

Art. 196. Los alumnos de la Escuela central i los de las Escuelas normales, que se consideren con los conocimientos i aptitudes necesarios para solicitar el diploma de maestros, dirijirán un memorial, con certificado de buena conducta, al Director de la Escuela, pidiendo se les examine en las diferentes materias que constituyan el programa de la misma escuela.

Art. 197. El Director indicará a cada alumno el día designado para su exámen i citará a las personas que deban hacerlo.

Art. 198. Los exámenes serán públicos i se darán por el Director de la Instruccion pública del Estado i por cuatro examinadores nombrados por él. El mismo Director presidirá los actos.

Art. 199. El exámen consistirá en pruebas escritas i orales.

Art. 200. Los temas de composicion serán dados por el Director de la Escuela en el acto del exámen.

Art. 201. A cada alumno se le concederá el término de una hora para escribir cada una de las tesis.

Art. 202. Los examinandos no podrán consultar en sus trabajos ningun manuscrito ni obra impresa, a escepcion de los diccionarios, i no se comunicarán entre si ni con personas extrañas.

Terminada la composicion, el examinado la firmará i la entregará al Director.

Art. 203. Por segunda prueba escrita el examinando hará una o dos versiones del frances o del inglés, o de ámbos idiomas, segun la escuela a que pertenezca.

Art. 204. Por primera prueba oral el examinando correjirá dos composiciones de las escritas por los alumnos de la escuela en el curso del año, las cuales se sacarán a la suerte.

Se concederá a cada alumno un cuarto de hora de preparacion ántes de la prueba de correccion, la cual durará média hora.

Art. 205. Por segunda prueba oral el examinando traducirá i explicará un texto frances o inglés, comentará un texto español.

Estos diferentes textos se sacarán a la suerte de entre los autores designados para la enseñanza.

Los alumnos harán en los textos esplicados observaciones filológicas, históricas, jeográficas i literarias.

Cada alumno explicará ademas los textos que él elija.

La prueba para cada texto durará média hora.

Art. 206. Por tercera prueba oral cada alumno dictará dos lecciones de una hora, a lo mas, sobre un tema que se sacará a la suerte de entre los programas de enseñanza.

Para prepararse a esta prueba se concederán veinticuatro horas de término.

Art. 207. La prueba final, que durará de dos a tres horas, consistirá en un interrogatorio hecho por los examinadores sobre los puntos siguientes:

1º. Sobre los deberes del institutor;

2º. Sobre la direccion i gobierno de las salas de asilo;

3º. Sobre los métodos de enseñanza i direccion de las escuelas primarias;

4º. Sobre los planos i mobiliario de los edificios de escuela;

5º. Sobre las leyes, decretos i reglamentos de instruccion pública primaria.

Art. 208. Terminado el exámen, el Consejo de examinadores, des-pues de haber apreciado i calificado en sesion secreta los Conocimientos, la capacidad i las aptitudes intelectuales i morales de los alumnos, expedirá un certificado o diploma de maestro a los que hayan sido aprobados. En este documento se expresará si el alumno es apto para reñtar una Escuela normal, elemental o superior, i será firmado por todos los miembros del Consejo de examinadores i por el Director de la Escuela.

Art. 209. Todo individuo mayor de diez i ocho años que reuna las condiciones morales exijidas por el artículo 122, i posea los conocimientos necesarios para optar el diploma de maestro, podrá solicitar del Director de la Escuela central o de las Escuelas normales, que se le examine conforme a lo prevenido en los artículos anteriores de este capítulo, aunque no hubiere hecho sus estudios en ningun establecimiento público.

Si por el exámen se comprobaren las aptitudes i conocimientos exijidos por este decreto, se le expedirá el diploma en la forma prevenida en el artículo 208.

TITULO IV

Inspeccion

CAPITULO 1

Disposiciones generales

Art. 210. La inspeccion tiene por objeto hacer eficaces las disposiciones del presente decreto, de los reglamentos i providencias que se dicten en su ejecucion i todas las demas resoluciones que se espichan para el fomento de la Instruccion pública.

Art. 211. El Director general de Instruccion pública reglamentará detalladamente la inspeccion de este ramo, desarrollando las bases generales de este título, i teniendo presentes estos principios:

1º. Que todos los esfuerzos que se hagan por el Gobierno para desarrollar la instruccion popular, son estériles si no van acompañados de una poderosa i activa inspeccion;

2º. Que toda escuela debe componerse de dos funcionarios: el que enseña a los niños, i el que inspecciona, dirige i forma al maestro i hace efectivos el cumplimiento de los reglamentos i la asistencia de los alumnos;

3º. Que la inspeccion ha de ser constante, multiplicada i suficientemente dotada de medios de accion para que su influencia se haga sentir a cada momento;

4º. Que las funciones de los Inspectores han de estar de tal manera enlazadas, que baste que un solo individuo llene su deber para que los demas se vean compelidos a cumplir el suyo;

5º. Que en toda omision o falta de la enseñanza, en la inspeccion o administracion de la Instruccion pública, se ha de hacer efectiva irremisiblemente la responsabilidad o pena en que se incurra, a fin de que no se relaje el sistema, i de que a fuerza de severidad, se logre convertir en hábitos inherentes al gobierno republicano i a la organizacion social, el cumplimiento de todos los deberes que impone este decreto.

Art. 212. La inspeccion se ejerce no solamente sobre los maestros i alumnos, sino sobre todos los chernas funcionarios que intervienen en la Instruccion pública, sean superiores o inferiores. Es un deber del inferior dar aviso a quien corresponda de la omision o descuido del superior, para que se le haga efectiva la multa o responsabilidad en que haya incurrido.

Art. 213. La inspeccion es local, departamental i general, i los individuos que la ejerzan se llaman *Inspectores*.

CAPITULO II

Inspeccion local

Art. 214. La inspeccion local se ejerce en cada Distrito por una Comision de vijilancia compuesta de tres a nueve Inspectores, nombrados por el Consejo departamental, de entre las personas mas instruidas i competentes del Distrito.

Art. 215. Los Inspectores locales duran dos años en el ejercicio de sus funciones; se renuevan anualmente por terceras partes, i pueden ser reelejidos indefinidamente.

Art. 216. Las Comisiones de vijilancia se reunen mensualmente en los dias que determinen los reglamentos, para tratar de los asuntos relativos a la instruccion pública del Distrito, i distribuir entre sus miembros los trabajos del mes siguiente.

Art. 217. Los Inspectores pueden ausentarse del Distrito con permiso de la primera autoridad local, pero están obligados a dejar un sustituto, que a satisfaccion de aquel funcionario, los desempeñe mientras estén ausentes.

Art. 218. La Comision de vijilancia tiene a su cargo la inspeccion de todas las escuelas públicas del Distrito.

En los Distritos en que haya escuelas de niñas, se asociará a la Comision de vijilancia una comision de señoras, que tendrá especialmente a su cuidado la inspeccion de las escuelas de niñas. Los reglamentos determinarán la organizacion i nombramiento de esta comision, cuyas funciones serán voluntarias i gratuitas.

Art. 219. Los Inspectores estudiarán los métodos establecidos por los reglamentos, i procurarán adquirir los conocimientos indispensables para la enseñanza, a fin de auxiliar con sus indicaciones a los Directores de escuela.

Art. 220. Son funciones de la Comision de vijilancia:

1ª. Visitar las escuelas públicas del Distrito, observando las reglas prescritas en la seccion única de este capítulo;

2ª. Vjiliar el que los empleados municipales cumplen los deberes que les im)Ofien las disposiciones SO1)re Instruccion pública;

3ª. Hacer efectiva la concurrencia de los niños a las escuelas públicas, empleando los apremios establecidos por las leyes vijentes en el Estado o en el Territorio;

4ª. Hacer efectiva la obligacion que tienen los padres o guardadores de dar la educacion competente a las niñas que tengan a su cargo;

5ª. Eximir a los padres 1 guardadores de niñas, de la obligacion que tienen de enviarlas a las escuelas públicas, en los casos establecidos por este decreto;

6ª. Informar mensualmente al Consejo departamental sobre el estado de la Instruccion pública en el Distrito. En el informe se espresará el número de visitas practicadas en las escuelas, el nombre del Inspector que las haya hecho, los días 1 horas en que han tenido lugar, las faltas observadas, las providencias dictadas para correjirlas, los descuidos o negligencias de parte de las autoridades municipales i de los padres de familia, i los

chernas hechos que directa o indirectamente puedan tener alguna influencia en el progreso de la educación.

Art. 221. Los Directores o Subdirectores de escuela pueden ser suspendidos por la Comisión de vijilancia en los casos siguientes: 1°. Cuando el Director cometa una falta grave contra la moral o la decencia pública que cause escándalo en el Distrito; 2°. Cuando esté malversando los útiles de la escuela que están a su cargo; 3°. Cuando se descubra que padece enfermedad contagiosa.

Art. 222. Luego que la Comisión de vijilancia dicte la suspensión del Director o Subdirector de la escuela primaria, acordará las providencias del caso para impedir la continuación del mal que ha dado motivo a la suspensión; nombrará un Director o Subdirector interino, i dará cuenta de todo al Consejo departamental de Instrucción pública, para que éste resuelva lo conveniente.

Art. 223. No podrá suspenderse a un Director o Subdirector de escuela, sino después de haber fijado un plazo para que presente sus descargos por las faltas que se le atribuyan.

Art. 224. Los gastos de escritorio de las Comisiones de vijilancia serán de cargo de los Distritos en que ejerzan sus funciones.

SECCION UNICA

Visitas de las escuelas

Art. 225. Las escuelas públicas del Distrito serán visitadas de una a tres veces por semana, segun el número de Inspectores que compongan la Comisión de vijilancia.

Art. 226. Los Inspectores locales podrán alternar periódicamente en las visitas de las escuelas, segun el convenio que entre ellos celebren, para hacer menos gravoso el cumplimiento de sus deberes.

Art. 227. Las visitas de las escuelas se harán siempre en dias i horas distintas, i sin dar previo aviso al Director.

Art. 228. El Inspector en servicio hará un minucioso exámen de la escuela, con arreglo a las instrucciones que tenga del Consejo departamental 1 del Director de la Instrucción pública. Se informará sobre las regulaciones i disciplina de la escuela, su salubridad, las faltas cometidas, los castigos impuestos i el efecto que hayan surtido, el carácter i conducta de los alumnos, los progresos de la enseñanza, los inconvenientes i ventajas de los sistemas empleados, las dificultades con que el establecimiento tropieza i los medios de vencerlas. Se hará presentar las listas de asistencia diaria, i examinará el mobiliario, libros, mapas, i chernas enseres de la escuela.

Art. 229. Los ejercicios de la escuela no se interrumpirán durante la visita, i los alumnos serán examinados sin salir de sus respectivas clases, de manera que el Inspector pueda formar una idea exacta de la disciplina del establecimiento, sin ocasionar trastorno en sus trabajos.

Art. 230. El Inspector llevará un registro en que anotará todas las circunstancias que fijen su atención en las visitas de la escuela, las providencias que dicte o que crea conveniente proponer, i las observaciones que le sujiera su celo por el progreso de la instrucción. La Comisión de vijilancia tendrá presente este registro en sus reuniones mensuales, para acordar las medidas que sean de su competencia i para dar el informe de que trata el inciso 60 del artículo 220.

Art. 231. Si el Inspector notare en la visita que algun o algunos niños han faltado sin licencia a la escuela, hará inmediatamente citar a los padres o personas de quienes dependan; i si hubiere descuido, culpa o mala voluntad de parte de ellos, los conminará con los apremios legales. Si la falta dependiere solamente del niño, lo avisará a un agente de policía para que lo conduzca a la escuela.

Art. 232. Cuando el Inspector observe en la visita que los niños carecen de los libros o elementos necesarios, hará que se les provea conforme a las disposiciones del artículo 245.

Art. 233. Si hubiere falta de útiles en la escuela, o reparaciones que hacer en el edificio, el Inspector lo avisará a la primera autoridad municipal del Distrito, para que este funcionario proceda inmediatamente a dictar las providencias que estuviere en sus facultades a efecto de subsanar la falta o reparar el daño, o a convocar la Municipalidad, a fin de ésta apropie los recursos necesarios al efecto.

Art. 234. El Inspector, durante la visita de la escuela, hará al Director todas las indicaciones i prevenciones que estime convenientes; pero las observaciones referentes a faltas, errores o descuidos del Director no se harán nunca en presencia de los alumnos.

Art. 235. El Inspector cuidará especialmente de hacer que se corrija cualquiera falta de orden o aseo que note en el establecimiento, en los niños, o en los empleados de la escuela.

Art. 236. En los exámenes que los Inspectores verifiquen en las visitas de las escuelas, procurarán informarse sucesivamente i con igualdad, del adelanto de cada uno de los alumnos que concurren al establecimiento, sin establecer diferencias en favor de determinados individuos.

CAPITULO III

Inspeccion departamental

Art. 237. Habrá en la capital de cada Departamento un Consejo de Instrucción pública compuesto de cinco Inspectores, nombrados por el Presidente del Estado. Será Secretario del Consejo el de la primera autoridad política del Departamento.

Art. 238. El Consejo de Instrucción pública se renovará cada dos años por terceras partes, i sus miembros serán reelegibles.

Art. 239. La primera autoridad política del Departamento es miembro del Consejo, i vijila sus trabajos; pero no está obligado a desempeñar comisiones que embaracen sus funciones administrativas.

Art. 240. El Consejo de Instrucción pública del Departamento se reúne todos los meses en los días que fijen los reglamentos.

Art. 241. El Consejo de Instrucción pública tiene los siguientes deberes:

1º. Nombrar los Inspectores locales, oír i decidir sus excusas, i destituirlos por ineptitud o mala conducta;

2º: Hacer que los Inspectores locales, los empleados de las escuelas i los funcionarios municipales que intervienen en la Instrucción pública llenen cumplidamente sus deberes;

3º. Examinar i comparar los informes mensuales que deben presentarle los Inspectores locales i los Directores de escuela, i en caso de notar omisiones o errores imputables a negligencia o descuido de dichos empleados, conminarlos con multas, devolviéndoles los informes, para que subsanen dentro de un breve plazo las faltas cometidas;

4º. Examinar las listas de asistencia a las escuelas, comparándolas con la lista de que trata el artículo 110, la cual debe hallarse en su archivo, i si notare que por los Inspectores locales, o por alguno de los funcionarios municipales que intervienen en la Instrucción, ha dejado de hacerse efectiva la concurrencia a las escuelas, los declarará incurso en una multa, i mandará directamente ejecutar los apremios contra los padres o guardadores de niños negligentes o remisos;

5º. Inspeccionar o hacer inspeccionar por delegados especiales de su seno o de fuera de él, las Escuelas públicas del Departamento;

6º. Decidir sobre la suspensión de los Directores o Subdirectores de escuela, acordada por las Comisiones de vijilancia.

La suspensión de un Director o Subdirector de escuela, es revocable por el Director de la Instrucción pública i deberá en todo caso consultarse con él;

7º. Informar mensualmente al Director de la Instrucción pública del Estado sobre la marcha de la Instrucción en el Departamento, i proponerle las medidas que reclame su desarrollo;

8º. Cumplir dentro del Departamento, con sujeción a las instrucciones del Director de la Instrucción pública, los deberes asignados a éste por los incisos 10 a 13 del artículo 245.

Art. 242. El Consejo departamental, despues de examinar i tomar nota de todos los informes mensuales de las Comisiones de vijilancia i de los Directores de Escuela, los remitirá al Director de la instrucción pública del Estado, adjuntos al informe de que trata el inciso 7º del artículo anterior.

Art. 243. Tanto los Consejos de Instrucción pública como las Comisiones de vijilancia, celebrarán en épocas determinadas reuniones jenerales, a las cuales concurrirán con voz deliberativa todos los amigos de la educacion, que al efecto serán invitados. Dichas reuniones tendrán por objeto tratar sobre los intereses de la educacion, i adoptar las medidas conducentes a su progreso en el respectivo Departamento o Distrito.

CAPITULO IV

Inspeccion jeneral

Art. 244. La Inspeccion jeneral se ejerce en cada Estado por el Director de la Instrucción pública.

Art. 245. Como Inspector jeneral, el Director de la Instrucción pública tiene los siguientes deberes:

1º. Hacer formar el censo jeneral de los niños del Estado, en los términos prescritos por este decreto;

2º. Examinar cuidadosamente todas las listas que deben pasarle los Directores de Escuela, segun el artículo 110, i si juzga que las excusas admitidas para no concurrir a la escuela no son lejitimas, o que ha habido error, descuido, morosidad o negligencia de parte de la Comision de vijilancia, pedir los informes necesarios, e imponer a los responsables las multas en< que hayan incurrido;

3º. Verificar respecto de las escuelas del Estado cuyo servicio le inspire ménos confianza, si no fuere posible hacerlo respecto de todas ellas, el examen i comparacion de que trata el inciso 4º. del artículo 241 de este decreto;

4º. Examinar los informes de los Consejos de Instrucción pública, de las Comisiones de vijilancia i de los Directores de escuela, a fin de adquirir un conocimiento exacto i completo de la marcha de todas las escuelas del Estado, i de cerciorarse de que las leyes, reglamentos, métodos i chernas disposiciones sobre Instrucción pública, se cumplen eficazmente;

5º. Dar instrucciones claras, esplicitas i minuciosas a los Inspectores departamentales i locales sobre el modo de desempeñar sus funciones, delegarles en casos especiales algunas de sus atribuciones, i facilitarles o indicarles las obras i documentos que deben consultar para el mejor ejercicio de sus empleos;

6º. Nombrar delegados especiales para examinar tanto las escuelas como los trabajos de los Inspectores locales i departamentales, i los de los demas funcionarios que intervienen en la Instrucción pública;

7º. Pedir informes a los empleados de Hacienda para saber si las Municipalidades han cumplido las obligaciones que les impone este decreto, i si se han hecho efectivos todos los apremios impuestos en el ramo de Instrucción pública. En caso de omision, morosidad o negligencia de los empleados de Hacienda, les impondrá los apremios que permitan las leyes;

8º. Dirigir los trabajos de las Sociedades de Institutores, i tomar parte activa en ellos;

9º. Dar constantes instrucciones a los Directores de escuela sobre todo lo que se refiera a la enseñanza; dirigirlos en sus estudios i lecturas, iestimularlos i alentarlos con sus consejos;

10. Hacer proveer de muebles, libros i demás elementos necesarios a la enseñanza, a las escuelas que carezcan de ellos;

11. Cuidar de que se paguen con puntualidad los sueldos de los empleados de las escuelas, i de que las Corporaciones municipales suministren oportunamente los recursos con que deben contribuir para los gastos de Instruccion pública;

12. Velar constantemente porque no se corneta falta, descuido, omision o negligencia en el ramo de Instruccion pública, por empleados o por particulares, sin que se hagan efectivos los apremios legales.

Cualquier debilidad o condescendencia del Director en la ejecucion de tales apremios será motivo suficiente para su destitucion; i

13. Inspeccionar, en fin, todos los ramos de la Instruccion pública, allanar las dificultades que se presenten, i resolver las dudas que puedan suscitarse en la ejecucion de este decreto.

Art. 246. En ningún caso admitirá el Director de la Instruccion pública informes en que se espese de un modo jeneral e indefinido la marcha de los establecimientos de educacion. Todo informe referente al ramo de Instruccion pública debe versar sobre hechos determinados, i explicar breve i explicitamente cada uno de los objetos sobre que se informa.

CAPITULO V

Inspeccion subsidiaria

Art. 247. Todos los funcionarios del órden politico i municipal son Inspectores de los diferentes ramos de la Instruccion pública, i como tales tienen facultad para practicar visitas en los establecimientos de educacion, examinar los trabajos de los diferentes empleados que intervienen en la inspeccion i administracion del ramo, e imponer las penas establecidas por las leyes.

Art. 248. Los funcionarios de que trata el artículo anterior se limitarán en sus funciones de Inspectores a hacer cumplir todas las disposiciones sobre Instruccion pública, pero no podrán cambiar las reglas establecidas por el Director i por los Inspectores departamentales i locales.

TITULO V

Administracion

CAPITULO I

Gastos de Instruccion pública

Art. 249. En los Estados que acepten las disposiciones de este decreto, los gastos que ocasionen la instruccion pública en todos sus ramos serán de cargo de la Nacion, de los Estados i de los Distritos, en la proporcion establecida por los artículos siguientes.

Art. 250. Serán de cargo de la nacion:

1º. El sostenimiento de la Escuela central de Insitutores, de las Escuelas normales i de los establecimientos a ellas anexos:

2º. La provision de libros, cuadros, mapas, textos, aparatos científicos i chernas útiles necesarios para la enseñanza en las diferentes escuelas;

3º. El establecimiento de bibliotecas populares circulantes; i

4º. El sostenimiento de las Direcciones de Instruccion pública i los gastos que ocasionen la Inspeccion jeneral.

Art. 251. Serán de cargo de los Estados:

1º. Los gastos de los Consejos de Instruccion pública i todos los chernas que ocasionen la Inspeccion departamental;

2º. El sostenimiento de las Escuelas rurales que se establezcan en los caseríos distantes de las cabeceras de los Distritos; i

3º. Auxiliar con las sumas necesarias a los Distritos pobres que no alcancen a pagar los gastos que ocasionen el sostenimiento de sus escuelas.

Art. 252. Serán de cargo de los Distritos:

1º. La construccion i conservacion de los edificios de sus respectivas escuelas i Salas de asilo, con arreglo a los planos que se determinen por los reglamentos;

2º. El mobiliario de los mismos edificios, con sujecion a las reglas establecidas por dichos reglamentos;

3º. El pago de los empleados de las escuelas primarias i Salas de asilo que en ellos se establezcan;

4º. Los gastos que ocasionen la inspeccion local: i

5º. La provision de vestidos a los niños indij entes para que puedan concurrir a las escuelas.

Art. 253. La cantidad con que contribuya cada Estado para los objetos indicados en el artículo 251. no será nunca menor que la que invierta la Nacion en el servicio de la Instruccion pública del mismo Estado.

Art. 254. Las sumas con que contribuyan los Estados i los Distritos para los gastos de Lnustruccion pública, serán recaudadas i administradas conforme a las reglas establecidas por la lejislacion de los respectivos Estados, bajo la vijilancia de los Inspectores de instruccion pública. Dichas sumas se colectarán en épocas determinadas i formarán un fondo especial que no podrá ser destinado a ningún otro ramo del servicio público.

CAPITULO II

Establecimiento de escuelas

Art. 255. Los habitantes de cada Distrito de Instrucción pública están obligados a sostener el número de escuelas primarias que sea necesario para que puedan recibir educación gratuita todos los niños de ambos sexos de siete a quince años de edad residentes en él. El número de escuelas de cada Distrito podrá ser reducido por los Consejos de Instrucción pública, a solicitud de las Comisiones de vigilancia, siempre que los medios de educación privada que existan en él satisfagan las necesidades de la población i las prescripciones de este decreto.

Art. 256. Mientras se determina por una ley nacional la manera de hacer efectiva a los habitantes de cada Distrito de Instrucción pública, la obligación que tienen de sostener sus escuelas primarias, se observarán las reglas que se hayan establecido o que se establezcan al efecto por la legislación de los Estados.

Art. 257. En los caseríos que disten mas de tres kilómetros de la cabecera del Distrito i en los cuales se encuentren mas de veinte niños en estado de concurrir a la escuela primaria, se establecerá una escuela rural. Estas escuelas serán permanentes, periódicas, o ambulantes, según lo exijan las necesidades de la población, los recursos de los Estados, o las circunstancias locales. La enseñanza en dichas escuelas abrazará solamente los puntos mas importantes del programa de las escuelas primarias elementales.

Art. 258. En los casos en que no sea posible el establecimiento de escuelas rurales en los caseríos de que trata el artículo anterior, los Directores de la Instrucción pública tienen facultad para emplear cualquier otro sistema que dé por resultado la difusión de la instrucción primaria elemental en todos los caseríos i lugares apartados de la cabecera de los Distritos. Los gastos que ocasione el empleo de dichos sistemas serán de cargo de los Estados.

Art. 259. En los Distritos en que no pueda establecerse sino una escuela, concurrirán a ella los niños de uno i otro sexo. Los Inspectores departamentales i locales cuidarán de que se establezca entre los individuos de cada sexo la conveniente separación, ya alternando en las horas de escuela, o adoptando cualquiera otro de los medios indicados al efecto por la Dirección de instrucción pública.

En caso de que se adopte el medio de alternar en las horas de escuela, éstas se aumentarán de manera que los niños de cada sexo puedan recibir lecciones durante cuatro horas diarias.

Art. 260. Las Salas de asilo se establecerán solamente en los Distritos que puedan sostenerlas, a juicio del respectivo Director de la Instrucción pública.

CAPITULO III

Dirección i gobierno de las escuelas

Art. 261. Toda escuela primaria estará bajo la dirección i gobierno de un Director.

Art. 262. Cuando pase de 120 el número de niños que asistan ordinariamente a una escuela primaria, ésta deberá tener un Subdirector; si el número pasare de 240 deberá tener dos Subdirectores.

Art. 263. Cuando el número de niños excediere de 300, se establecerá una nueva escuela.

Art. 264. Siempre que, conforme al artículo anterior, haya necesidad de establecer en un Distrito dos escuelas públicas, una de ellas será superior.

Art. 265. Las escuelas de niñas i las que se compongan de individuos de uno i otro sexo, serán reñentadas solamente por señoras de notoria respetabilidad i ejemplar conducta.

Las escuelas de varones podrán ser confiadas a señoras que reunan las aptitudes necesarias; i cuando haya competencia a la opcion de una escuela primaria de niños, entre individuos de diferente sexo, en igualdad de circunstancias, se dara la preferencia a las mujeres.

Art. 266. La Escuela central i las normales tendrán dos departamentos separados, uno para cada sexo, que se establecerán en edificios contiguos, si fuere posible. Cada una de dichas escuelas estará bajo la dirección i gobierno de un Director, que será el jefe inmediato del departamento de hombres. El departamento de mujeres estará a cargo de una subdirectora, que obrará bajo la dirección i vijilancia del Director de la Escuela.

Art. 267. La Escuela central i las normales tendrán el número de subdirectores, profesores i sirvientes que fuere necesario para la mejor marcha de ellas i para la enseñanza de todas las materias que abracen sus programas.

El número de empleados de cada escuela será determinado por la Dirección jeneral, atendidas las necesidades de la enseñanza.

Art. 268. Los empleados de la Escuela central i de las normales serán alojados i alimentados en el respectivo establecimiento, i todos concurrirán a mantener en él la mas estricta moralidad i disciplina.

CAPITULO IV

Nombramiento de los Directores i Subdirectores de Escuela

Art. 269. Los Directores i Subdirectores de escuela son nombrados por el Poder Ejecutivo de cada Estado, a propuesta de los Consejos de Instrucción pública, los que tienen el deber de acompañar a sus propuestas todos los informes necesarios acerca de los méritos i chernas circunstancias de los candidatos.

Art. 270. No podrán ser nombrados Directores de escuelas sino los individuos que posean el certificado de capacidad de que trata el artículo 208 de este decreto.

Art. 271. En caso de que no haya individuos que posean dicho certificado de capacidad, podrán ser nombrados empleados de las escuelas, individuos que reúnan las circunstancias siguientes:

- 1º. Tener buena conducta;
 - 2º. Tener la instrucción suficiente en las materias que deben enseñarse en la escuela;
 - 3º. Conocer la teoría de los métodos de enseñanza primaria i mas especialmente su aplicación práctica: i
 - 4º. No padecer enfermedad contagiosa, enfermedad crónica o repugnante, que estorbe el cumplimiento de desempeño de los deberes anexos a la dirección de la escuela o que pueda hacer su persona desagradable a los niños.
- Art. 272. Los Directores i los Consejos de Instrucción pública abrirán oportunamente concursos para la provision de las escuelas vacantes, con el fin de examinar las aptitudes de los opositores a ellas.

Art. 273. Los Directores, Subdirectores i profesores de la Escuela central i de las Escuelas normales serán nombrados por el Poder Ejecutivo, a propuesta de los respectivos Directores de la Instrucción pública.

CAPITULO V

Duracion de los empleados de Instrucción pública

Art. 274. Los empleados de instrucción pública asalariados durarán en sus destinos por el tiempo de su buena conducta.

Art. 275. Ningun empleado de Instrucción pública asalariado podrá ser removido o suspendido en el ejercicio de sus funciones sino por justa causa suficientemente comprobada, i despues de haber oido los descargos del responsable.

Capítulo VI

Sueldos

Art. 276. Los empleados de instrucción pública gozarán de los siguientes sueldos anuales:

El Director jeneral	\$1,600
El Secretario de la Direccion jeneral .Cada uno de los adjuntos traductores i redactores de textos i publicaciones de enseñanza	800
Cada uno de los escribientes	384
Los Directores de la instrucción pública de los Estados	1,200
Cada uno de los oficiales adjuntos a las oficinas de éstos	400
El Director de la Escuela central	1,600

Los Directores de las Escuelas normales 1,200 |

Los Subdirectores de la Escuela central i de las normales 960 |

Los profesores especiales, doscientos cuarenta pesos por cada clase que rejenten 240 |

Los sirvientes 120 |

Art. 277. Los Sueldos de los Directores i Subdirectores de escuelas primarias i salas de asilo serán fijados de conformidad con las leyes de los Estados; pero en ningun caso serán inferiores a las asignaciones anuales siguientes:

Cada Director de una Escuela Superior	\$480
Cada Director de una Escuela Elemental	384
Cada Subdirector de Escuela superior	240
Cada Subdirector de Escuela elemental	192
Cada Director de Escuela rural	192

Capítulo VII

Edificios de las escuelas

Art. 278. Toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, construido conforme a los planos que determinen los reglamentos, i de una magnitud proporcionada al número de niños que, según la poblacion i las circunstancias del Distrito, deben concurrir a la escuela. El edificio tendrá un departamento adecuado para la habitacion del Director.

Anexo al edificio de la escuela de niños habrá un terreno cercado de veinte a cincuenta aras de superficie, dividido en dos partes: la una para los ejercicios gimnásticos; i la otra destinada a formar, conforme a las prescripciones de los reglamentos, un huerto o jardín, en que los niños aprendan prácticamente los elementos de la botánica, la agricultura, la horticultura i la jardinería.

El terreno anexo a las escuelas normales tendrá una hectara de superficie.

Art. 279. Los Distritos que no tengan edificios adecuados para las escuelas, tienen el deber de construirlos en un término que no exceda de cuatro años.

Art. 280. La construccion de los edificios de escuela estará bajo la inmediata vijilancia de los inspectores locales, i se hará conforme a las reglas que establezca la Direccion jeneral de Instruccion pública.

Art. 281. Los edificios para las Escuelas normales se construirán por contrata en un término que no exceda de cuatro años: i los gastos que ocasionen su construccion serán de cargo de la Nacion i del Estado respectivo. La Nacion contribuirá con una suma igual a la que suministre el Estado para tal objeto.

Capítulo VIII

Mobiliario i útiles de enseñanza

Art. 282. Todas las escuelas estarán bien surtidas del mobiliario que sea preciso para su servicio, i de los libros, textos de enseñanza, pizarras, tableros, cuadros, mapas i che-mas objetos necesarios para facilitar la instruccion.

Capítulo X

Penas

Art. 283. Los reglamentos designarán el mobiliario, libros i chernas útiles que debe haber en cada escuela, segun su categoría; pero en todas ellas habrá precisadamente los aparatos necesarios para la enseñanza práctica de los diferentes ramos de Instrucción.

Art. 284. Los alumnos de las escuelas serán provistos a cargo de sus padres o guardadores, de los libros, papel, tinta, lápices i plumas prescritas para sus clases. A este efecto, el Director de la escuela tendrá siempre un surtido completo de dichos objetos, que se venderán a los alumnos a medida que los necesiten, a tales precios que reembolsen solamente el costo de ellos.

Art. 285. Para evitar especulaciones indebidas en la venta de los objetos destinados a la enseñanza, los precios de éstos se fijarán en la puerta de la escuela, i los inspectores locales cuidarán de que no se haga alteracion alguna en ellos.

Art. 286. Los objetos destinados a la enseñanza de una escuela solo podrán ser vendidos a los alumnos que a ella concurran.

Art. 287. En caso de que algun alumno no sea provisto por sus padres o guardadores de los libros i chernas elementos que se requieren para su instruccion, los inspectores locales harán que el Director de la escuela le suministre los objetos de que tenga necesidad, i dé noticia por escrito al respectivo empleado de Hacienda para que recaude el precio de tales objetos.

Art. 288. En caso de que la Comision de vijilancia juzgue que los padres o guardadores no tienen recursos para pagar el precio de los objetos suministrados a sus hijos o pupilos, podrá eximirlos del pago o rebajarles una parte de tal precio, atendida la riqueza de dichos padres o guardadores.

Art. 289. Los daños que los niños causen en el edificio de la escuela i en los objetos de propiedad del establecimiento, serán de cargo de sus respectivos padres o guardadores, siempre que tales daños no provengan de descuido del Director, a juicio de la Comision de vijilancia.

Art. 290. La Direccion jeneral de Instruccion pública podrá celebrar contratos, por un término que no exceda de dos años, con casas conocidas i respetables de dentro o fuera del país, que se encarguen de suministrar gradualmente, a medida que se necesiten, los libros i útiles necesarios a las escuelas de la Nacion. Dichos contratos no podrán llevarse a efecto sino después de aprobados por el Poder Ejecutivo.

Art. 291. Los libros, útiles i demas objetos destinados a la enseñanza se distribuirán por la Direccion jeneral a los Directores de la Instruccion pública de los Estados, quienes los repartirán segun las necesidades de cada escuela.

Capítulo IX

Disposiciones varias

Art. 292. En los Estados que no acepten las disposiciones del presente decreto, no se establecerá Direccion de Instruccion pública.

Art. 293. En los Territorios, los Prefectos desempeñarán las funciones asignadas a los Directores i a los Consejos de Instruccion pública.

Art. 294. Toda falta, omision, morosidad, negligencia o descuido en la enseñanza, la inspeccion o la administracion de la Instruccion pública, será castigada con las penas establecidas por la legislacion de los respectivos Estados o Territorios.

Dado en Bogotá, a 1^o de noviembre de 1870.

Eustorgio Salgar

El Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores.

Felipe Zapata