





LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA  
EN COLOMBIA

Torrejano, Rodrigo Hernán

La política pública educativa en Colombia / Rodrigo Hernán  
Torrejano. -- Bogotá: Editorial Temis, 2015.

152 páginas; 16 x 23 cm.

Incluye bibliografía.

ISBN 978-958-35-1066-3

1. Política educativa - Colombia - Siglo XX 2. Educación  
- Legislación - Colombia - Siglo XX 3. Derecho a la educación -  
Colombia I. Tít.

379.2 cd 21 ed.

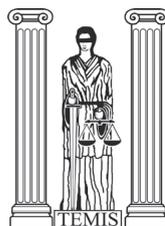
A1516126

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

RODRIGO HERNÁN TORREJANO VARGAS

# LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN COLOMBIA

LA NACIÓN EN EL PROCESO  
DE MODERNIZACIÓN 1892-1934



Bogotá D. C. - Colombia  
2015

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso de Corporación Universitaria Republicana.

Publicación sometida a pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons

Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 4.0 International



ISBN 978-958-5447-05-9

© Fondo de Publicaciones Corporación Universitaria Republicana, 2017.

© Rodrigo Hernán Torrejano Vargas, 2017.

Diagramación y corrección: Editorial TEMIS S.A.

Calle 17, núm. 68D-46, Bogotá.

[www.editorialtemis.com](http://www.editorialtemis.com)

correo elec. [editorial@editorialtemis.com](mailto:editorial@editorialtemis.com)

Diseños y gráficos originales de Editorial TEMIS S.A.

Hecho el depósito que exige la ley.

*A mis padres, esposa e hija, emprendedores de la utopía.  
A Henry Bocanegra, cómplice de la odisea.*



## PRESENTACIÓN

El presente libro constituye un esfuerzo por acercarse a la identificación y explicación de los lineamientos de la política pública educativa en Colombia entre la expedición de la Ley 89 de 1892 y el nombramiento de Agustín Nieto Caballero en la Dirección General de la Enseñanza Primaria en 1934.

Este marco temporal fue el escenario en el que discurrió el apogeo y la decadencia del dominio conservador, junto con el ascenso de un gobierno liberal de unidad nacional que precedió al gobierno profundamente reformista de Alfonso López Pumarejo.

Así mismo, fue el período en el que tuvo lugar un complejo y positivo proceso de transformación económica, social y política por cuenta de la modernización capitalista, el avance de las relaciones de trabajo asalariadas en los sectores del transporte, la agricultura, la industria y la minería, sin pasar por alto el nacimiento de organizaciones de la clase trabajadora urbana y rural, la creación de fuerzas políticas de izquierda y la búsqueda de una fórmula de entendimiento y competencia política civil entre los dos partidos tradicionales después de la guerra de los Mil Días.

En medio y como respuesta a esta serie de transformaciones que estaba experimentando el país, la clase política nacional de los partidos conservador y liberal le prestó considerable atención a la educación por considerarlo un asunto de primer orden, dado que era imprescindible para la consolidación de un proyecto de nación civilizada. Realmente, la educación nunca salió de la agenda de los dirigentes nacionales, es más, se convirtió en una obsesión política porque confirmaron que era un mecanismo inigualable para propiciar cambios culturales y económicos.

A lo largo de seis capítulos, en los que se encuentra organizado el libro, se explicara que la política pública educativa gozó, grosso modo, de continuidad programática basada en el establecimiento y refinamiento de una estructura anclada en tres fundamentos, a saber: a) la apropiación de una ética civil, b) la aclimatación de la formación práctica y útil y c) el aumento de la cobertura y la calidad.

En lo que respecta al primero de los fundamentos mencionados, el planteamiento central orbita alrededor de la hipótesis que después de la devastadora guerra civil interpartidista de los Mil Días, los dirigentes de ambas

colectividades creyeron oportuno trabajar por una refundación de la nación basada en el conocimiento y respeto del credo liberal y democrático siempre y cuando estuviera acompañado de la tradición religiosa cristiana, que le debía imprimir a la sociedad civil un componente de control de la libertad en menoscabo de la probabilidad de salidas políticas netamente laicas

En lo que se refiere al segundo de los fundamentos la idea principal es poner en evidencia que la elite nacional seguía empeñada en presentar la educación en su calidad de promotora del progreso de las fuerzas materiales vinculadas con la economía, la técnica y la tecnología. El plan maestro se erguía sobre el proyecto de mejorar las condiciones de desarrollo de la economía de mercado capitalista o de poner a tono las relaciones de trabajo y el aparato productivo domestico con las economías capitalistas más avanzadas de occidente, así en la práctica se haya desencadenado una profunda asimetría entre las proyecciones teleológicas de dicho proyecto y la realidad de las condiciones financieras, mercantiles y de propiedad entre otras.

En cuanto al tercer tópico es rescatable acotar que en medio de las conabidas afujías fiscales el Estado colombiano siempre conservó la voluntad de sumar y sumar cada vez más niños y jóvenes al sistema educativo. Una meta de todos los gobiernos, indistintamente la filiación partidista, consistió en elevar la matrícula urbana y rural de la educación primaria. El gran propósito era llegar a más hogares y a lugares apartados, tarea en la que no siempre pudo colmar sus expectativas por tropezarse con la poderosa fuerza de gravedad que seguía generando la idea de que la educación poco o nada contribuía al bienestar de las familias pobres y trabajadoras.

Simultáneamente, desde el seno de la misma clase dirigente nacional y sectores intelectuales, aunque a veces sea difícil establecer esta diferencia en la práctica histórica de la época, retomaron fuerza los puntos de vista que llamaron la atención de las autoridades acerca del creciente problema de la poca calidad de la educación, reclamando, algunos de ellos, modificaciones en las condiciones de contratación de los profesores, mientras otros concentraban sus esfuerzos en el perfeccionamiento de la formación y capacitación de los mismos a través del conocimiento y la aplicación de nuevas corrientes pedagógicas en boga en Europa y Estados Unidos.

El primer capítulo contiene la descripción y el análisis de la política pública educativa entre la proclamación de la independencia y la reforma educativa adelantada durante el gobierno radical de Eustorgio Salgar. El segundo aborda la explicación de los lineamientos programáticos establecidos por el gobierno nacional entre la Ley Zerda de 1893 y la Ley Uribe de 1903. El tercero corresponde al periodo comprendido entre la expedición de la Ley Uribe de 1903 y el nombramiento de Agustín Nieto Caballero en la Dirección Ge-

neral de Instrucción primaria en 1934. El cuarto atañe a la comparación de los pilares de la política pública establecidos con las Leyes Zerda y Uribe. El quinto y sexto constituyen un binomio que le apunta a la explicación de los esfuerzos institucionales y particulares en beneficio del mejoramiento de la calidad de la educación, enfatizando el aporte de ciertos pedagogos seducidos por los planteamientos de la Escuela Nueva, entre los que se destacaron Gabriel Anzola Gómez y Agustín Nieto Caballero.

EL AUTOR



# ÍNDICE GENERAL

	PÁG.
Presentación .....	IX

## CAPÍTULO I

### SEMBLANZA DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA DURANTE EL SIGLO XIX: 1810-1893

1. Introducción.....	1
2. Ética ciudadana.....	2
3. Educación útil.....	8
4. Educación religiosa.....	14
5. Conclusión .....	19
6. Referencias .....	19

## CAPÍTULO II

### LA EDUCACIÓN DURANTE EL FIN DE SIGLO: LA FISONOMÍA DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN COLOMBIA ENTRE EL PLAN ZERDA Y LA REFORMA URIBE 1893-1903

1. Introducción.....	23
2. La educación superior: por una Universidad Nacional vigorosa.....	25
3. La educación básica y secundaria.....	36
4. Los albores del siglo xx.....	46
5. Nuevos aspectos de la política pública educativa en los albores del siglo xx .....	50
6. Conclusión .....	52
7. Referencias .....	54

## CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN EL INICIO  
DEL SIGLO XX: LA FISONOMÍA DE LA POLÍTICA PÚBLICA  
ENTRE LA REFORMA URIBE Y LA FUNDACIÓN  
DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN 1903-1933

	PÁG.
1. Introducción.....	57
2. La educación primaria .....	62
A) Escuela urbana, escuela rural.....	68
3. La educación secundaria.....	72
A) La educación secundaria normalista.....	73
B) La formación normalista y el decreto 670 de 1912 .....	74
C) La educación secundaria técnica y clásica .....	79
4. Conclusión .....	83
5. Referencias .....	84

## CAPÍTULO IV

EL PROBLEMA DE LA FALTA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN  
BÁSICA Y SECUNDARIA EN COLOMBIA DURANTE  
LOS ALBORES DEL SIGLO XX 1903-1933

1. Introducción.....	105
2. La calidad es cuestión de raza .....	105
3. La calidad es cuestión de sueldo.....	109
4. La calidad es cuestión de falta de preparación y vocación docente .....	111
5. Por la educación que la nación merece: reajuste de la formación docente	117
6. Por la educación que la nación merece: participación del sector privado	120
7. Por la educación que la nación merece: transformación pedagógica ....	121
8. Conclusión .....	123
9. Referencias .....	124

## CAPÍTULO V

LA ESCUELA ACTIVA EN COLOMBIA Y LOS APORTES  
PEDAGÓGICOS DE GABRIEL ANZOLA GÓMEZ Y AGUSTÍN  
NIETO CABALLERO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA Y SECUNDARIA. 1914-1933

1. Introducción.....	127
----------------------	-----

2. El legado de Anzola Gómez .....	129
3. El legado de Agustín Nieto Caballero .....	137
4. Nieto Caballero y la Escuela Activa .....	141
5. Agustín Nieto Caballero y John Dewey .....	145
6. Conclusión .....	148
7. Referencias .....	149



## CAPÍTULO I

# SEMBLANZA DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA DURANTE EL SIGLO XIX: 1810-1893

### 1. INTRODUCCIÓN

La educación fue, sin ninguna duda, uno de los tópicos que acaparó la atención de la clase dirigente nacional durante el transcurso del siglo XIX. Desde los primeros años de la república, especialmente a partir del momento de la conformación de la Gran Colombia, cuando era asunto del pasado la posibilidad de una nueva campaña de reconquista del antiguo virreinato de la Nueva Granada, hasta los últimos años de la Regeneración, ad portas de la guerra civil de los Mil Días, los diferentes gobiernos pensaron y aplicaron una serie de directrices conducentes a su fomento, materializadas en leyes y decretos que iban y venían con una apreciable celeridad.

Paulatinamente, las directrices adoptadas por la lozana elite nacional le confirieron identidad a lo que con el tiempo conformaría la política pública educativa nacional decimonónica, aferrada a los siguientes principios: a) formación de una auténtica cultura ciudadana apta para un mundo político dominado por el credo liberal y democrático; b) la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos aplicables y útiles; c) la conservación de las ancestrales creencias religiosas cristianas católicas.

Estos principios que forjaron la política de educación nacional representaron, a todas luces, un hito en el ambiente cultural de la época, porque transformaron el paradigma sobre el que se había erigido el sistema educativo desde la colonia, puesto que intentaba dejar en el pasado el imperio de la enseñanza escolástica y especulativa, dominado por la formación de abogados y teólogos y, la herencia ideológica y política vinculada con los patrones de sometimiento y obediencia propios de un régimen monárquico expansionista o colonizador que reñía con el liberalismo.

El nuevo sistema educativo estructurado nunca abandonaría la tradición cultural religiosa católica sobre la cual los españoles habían modelado la idiosincrasia nacional, por el contrario, siguió estimándose que era un factor insustituible e imprescindible para generar sentimientos de identidad y cohesión social en beneficio del orden republicano al facilitar la conformación y la asimilación de la nueva institucionalidad.

La dinámica del sistema educativo decimonónico alrededor de estos tres principios es el tema que se explicará a continuación.

## 2. ÉTICA CIUDADANA

No cabe duda de que los dirigentes políticos republicanos estimaron que la educación tendría una fisonomía de bien público, idea que no era de poca monta dado que el pensamiento con el que trabajaron los españoles apuntaba a señalar el carácter de bien privado adquirible mediante recursos propios en un mercado escolar bastante reducido.

La adopción, por cuenta de la elite colombiana, de la educación como bien público se encuentra directamente relacionado con un imaginario que vincula la inauguración de la república con el establecimiento de formas de comunicación entre el pueblo y el nuevo Estado, capaces de levantar redes de acercamiento y lazos de identidad con las instituciones y sus funcionarios, formados al amparo de una nuevas reglas políticas que acuden a los argumentos de la soberanía popular y la doctrina de los derechos naturales de los hombres, en las que los individuos también identifican y asimilan sus obligaciones, con lo que se configuraba la creación de la inédita figura del ciudadano en remplazo de la anacrónica figura del súbdito.

Por lo tanto, la educación adquirió un evidente sentido ideológico, político y cultural instrumental al estimarse que por medio de la divulgación o masificación de ella un número creciente de habitantes tendrían la oportunidad de reconocer e interiorizar estos preceptos: la apertura factual hacia un nuevo y mejor orden político y económico en contraposición a la inutilidad e ineficacia de un sistema despótico y soberbio; el arranque de un orden que se basará en la existencia de la igualdad civil en contraste con un régimen basado en asimetrías de corte étnico, cultural y social y el estreno de un orden en el que las personas serán tomadas en cuenta en la constitución del Estado y la selección de sus funcionarios en oposición de un orden en el que el rey está y permanece de espaldas al pueblo.

También puede decirse que los dirigentes nacionales siempre tuvieron bien claro que la educación les permitiría actuar oportuna y eficazmente sobre niños y jóvenes en procura de la gestación y consolidación de un sentido de identidad nacional reconociendo, aceptando y defendiendo, además de valores, costumbres, tradiciones y hábitos atados al patrimonio cultural hispano, un orden marcado por instituciones primigenias y valores cívicos relacionados con derechos y obligaciones aferrados a la libertad, la igualdad formal, la iniciativa individual y la competencia.

A este respecto, fueron puntuales y contundentes los primeros esfuerzos programáticos, en este caso constitucionales, que emprendieron las elites políticas regionales después de 1810. En el Estado de Cundinamarca quedó contemplado que “los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la constitución” (POMBO y GUERRA, T. I, 1986, 370). En la constitución de la República de Tunja las cosas quedaron de este tenor: “En todos los pueblos de la provincia habrá una escuela en que se enseñe a los niños a leer, escribir, contar, los primeros rudimentos de nuestra santa religión, y los principales derechos y deberes del hombre en sociedad” (POMBO y GUERRA, T. I, 1986, 457). En la constitución del Estado de Antioquia los políticos se acercaron al tema de esta manera:

Una de las primeras obligaciones de la legislatura y magistrados que haya en los futuros periodos de esta república, será cuidar que la buena educación, las ciencias y las virtudes públicas y religiosas se difundan generalmente por todas las clases del pueblo, y para que sus individuos sean benéficos, industriosos y frugales; para que todos los ciudadanos conozcan sus derechos, amen la patria con libertad, y defiendan hasta la muerte los inmensos bienes que con ella se han adquirido (POMBO y GUERRA, t. I, 1986, 525).

Los constituyentes del Estado de Cartagena de Indias fueron sumamente contundentes al respecto al indicar que con la nueva educación se alcanzaría la repulsión de cualquier forma de despotismo y la observancia de las normas liberales (POMBO y GUERRA, T. II, 1986, 160).

Cuando los dirigentes políticos arrancaron con tan alto voltaje programático, inmediatamente se empeñaron en tornarlo realidad hasta donde los exiguos recursos fiscales lo permitieran. La alfabetización de los niños mediante la promoción de la escuela de primeras letras o escuela primaria ocupó un destacado lugar en la agenda pública. Basta recordar que durante la Gran Colombia el general Francisco de Paula Santander, al

frente del ejecutivo por la ausencia del general presidente Simón Bolívar, se comprometió con el programa de llevar la escuela primaria al mayor número de niños de la geografía nacional como quedó estipulado en la ley del 6 de agosto de 1821: “Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieran cien vecinos y de ahí arriba” (Codificación Nacional, 1925, p. 27).

El empeño de Santander por difundir la educación entre los ciudadanos neogranadinos prosiguió durante la década del treinta, tanto así que entre 1825 y 1838 el número de escuelas públicas de primaria tuvo un aumento considerable al pasar de 200 a 1060. (Ver cuadro 1).

### Cuadro 1

Número de escuelas públicas de primeras letras

Año	Número de escuelas
1825	200
1833	530
1834	615
1835	690
1836	578
1837	592
1838	1060

Fuente: Urrutia, M. (1979). Medellín, La Carreta. Cincuenta años de desarrollo económico colombiano.

Para la década de 1840 el empeño por forjar valores liberales pasó por la mente y la pluma de dirigentes conservadores como Mariano Ospina y Rufino Cuervo, quienes estuvieron prestos para adicionarle al discurso político de la ética ciudadana proveniente de los años de la revolución de independencia, concentrado en la difusión de una cultura que elogiaba el conocimiento y el reconocimiento de una carta y una dialéctica entre deberes y derechos, un ingrediente de corte teleológico que pusiera a la cabeza de las prioridades del naciente sistema educativo nacional la obra de contribuir a la elaboración de un entorno social y político de diálogo y concertación conducente a la obtención de un ambiente de orden “perpetuo” en el que las diferencias ideológicas no terminaran zanjándose a

través de la guerra o procesos revolucionarios tal y como lo atestiguaba la historia reciente de Europa occidental alrededor de la toma del poder por cuenta de los jacobinos en Francia en 1793, las doctrinas radicales de los cavadores ingleses y los planteamientos doctrinales encerrados en el socialismo utópico.

De esta manera, el discurso público centrado en la conformación de la ética ciudadana pasa a un nuevo umbral: la difusión y asimilación de un esquema cultural que invita al uso calculado y balanceado de la libertad, en beneficio del rápido encuentro de una sociedad ordenada respetuosa de la autoridad, que ocurriría sobre la base de la preservación de los valores morales religiosos y el profundo respeto de la ley. Así lo dejó conocer el Estado cuando el presidente encargado Rufino Cuervo firmó un decreto en septiembre de 1847 en el que se indica a los profesores y a las directivas universitarias que uno de sus deberes era impulsar el respeto por las instituciones y los consignatarios de su autoridad. Este fue el artículo redactado sobre el tema:

Artículo 92. Uno de los primeros deberes de los superiores, catedráticos y demás empleados de la universidad es cimentar en los alumnos el amor y respeto a la religión, a la moral y a la ley; hacerles conocer desde temprano los funestos resultados de la impiedad, de la inmoralidad, de la corrupción de costumbres y de la insubordinación a la ley y al magistrado (Archivo General de la Nación, sección república, archivo José Manuel Restrepo, Fondo III, vol. 1, folio 255).

Con este tono austero y clerical los conservadores de la década del 40 cubrieron la clásica fisonomía liberal con la que empezó a diseñarse el sistema educativo del siglo XIX, sin que a la postre la combinación de estos dos factores sea puesta en tela de juicio por la elite nacional, salvo por el dolor de cabeza que años más adelante provocó la aprobación del decreto orgánico de instrucción pública primaria en noviembre de 1870 en el que, entre otros aspectos, quedaron estatuidos la obligatoriedad de la educación entre los siete y los quince años y la libertad religiosa, por lo que los sectores menos proclives a la existencia de un marco real abierto al cumplimiento del derecho de la libertad religiosa o de creencia, estimaron que se vulneraba la tradición cultural hispana y se abría la puerta para que se introdujeran corrientes ideológicas amigas de un excesivo racionalismo y pragmatismo que podían evitar el acomodamiento del orden. En otras palabras, podría estar en peligro de muerte la ética ciudadana con tradición católica que se había seleccionado para acompañar el Estado nacional.

Para las dos últimas décadas del siglo XIX la combinación de los dos factores con el que continuaba armándose el objetivo de la conformación de una ética ciudadana a partir del sistema educativo experimentó un desbalance al privilegiarse el factor clerical en la formación de los valores apropiados para el estatus de Estado liberal y democrático. El dogma católico fue seleccionado como eje de la proyección ideológica de la educación tal como lo muestra el decreto 544 de 1888 al determinar que: “se organice y dirija en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica, y que la enseñanza religiosa sea obligatoria en tales centros, y se observe en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica” (decreto 544 del 14 de junio de 1888, p. 1).

Ahora, frente a la gestión pública en favor de la propagación de la educación para tratar de amasar un sentido de pertenencia ciudadana la población colombiana respondió de forma disímil. Los estratos acomodados e ilustrados de la sociedad nunca dudaron de las incalculables ventajas que le reportaría a la nación la multiplicación de la escuela de primeras letras y el fortalecimiento de las universidades. En los estratos más humildes, por el contrario, el panorama fue bastante desolador, por cuanto el Estado tuvo que replantear, de alguna manera, la orientación de la política pública, al constatar que tendría que adelantar urgentemente la tarea de confeccionar un imaginario simultaneo al de la ética ciudadana, el de que la educación es un bien de inapreciable valor para la familia y la sociedad que estaba formándose. El imaginario por el que había que trabajar consistía en concientizar a la inmensa población campesina, pobre y analfabeta que la educación era un mecanismo de promoción social y mejoramiento ético; la idea era vender la tesis de que cuando se matriculara un niño en la escuela se estaría realizando una inversión de largo plazo o que el niño no iría a una escuela a perder el tiempo y a pervertirse. Por eso no resulta extraño observar que en la década del 70 un profesor se quejara de esta angustiada situación en estos términos: “La gente prefiere ver a sus hijos vagando por las calles, adquiriendo malas costumbres, diciendo palabras que ofenden la moral, faltando el respeto a los mayores, haciendo cosas que no son propias de su edad, antes que hacerlos asistir regularmente a las escuelas” (El Bien Público, núm. 2. 10 oct., 1871, p. 69). O que el director de Instrucción Pública de Cundinamarca, el radical Enrique Cortés manifestara con sentida aflicción:

Desde luego, la inmensa mole, la base de la pirámide, ese mar de seres ignorantes, embrutecidos por el licor y repletos de supersticiones, que forma el pueblo bajo en el Estado, y a cuya transformación se dirigen

nuestros principales esfuerzos, oponen una resistencia inerte, una inmovilidad secular que desalienta y entristece (Escuela Normal. Bogotá, T. II, núms. 49 y 50, 16 dic. 1871, p. 770).

La resistencia de la gente de los estratos más humildes de la sociedad para aceptar las ventajas de la adopción de la educación en sus casas estuvo relacionada con múltiples causas que convergieron en la conformación de esta inercia cultural. Entre las causas se contaba el elevado costo de oportunidad (RAMÍREZ Y SALAZAR, 2010, pp. 419-469), entendido como la comparación que hacía el padre entre los costos que acarrearía enviar los hijos a la escuela con los dividendos materiales que traía conservarlos en la casa dedicados a las faenas agrícolas o artesanales, en la que resultaba ganador la permanencia de los niños en el hogar actuando como mano de obra gratuita familiar, por eso resulta comprensible que a pesar de la decisión de los radicales liberales de tornar obligatoria la escuela, muchos padres prefirieron omitir la norma y permanecer en una especie de rebeldía cívica, aunque no faltaron casos en los que los padres sencillamente desconocían la existencia de la directriz estatal.

El costo de oportunidad, no sobra anotararlo, estuvo fundamentado en el pensamiento de que si se deseaba progresar económicamente en la vida el único camino expedito era dedicarse desde temprana edad al trabajo, por lo que el tiempo dedicado a la escuela era tiempo perdido e irrecuperable y nada mejor para ilustrarlo el relato que el señor Daniel Cote hizo de la vida del exitoso empresario santandereano Juan Crisóstomo Parra (1801-1865), a quien la experiencia personal le había ofrecido elementos de juicio para comprobar que la educación era inútil para encontrar la ruta del éxito económico por ocuparse de asuntos teóricos en los que malgastaban el tiempo las personas desocupadas (DEAS, 2003, pp. 357-368). Así, al final de cuentas, también existió durante el siglo XIX una poderosa fuerza que relacionaba la educación con la teoría y el inadecuado empleo del tiempo, o como lo expresó el señor Parra, con la improductividad y la inutilidad, preceptos mal vistos y condenados en una sociedad que dependía en extremo de la ocupación de la mano de obra ante la falta de mecanismos técnicos y tecnológicos que facilitaran el trabajo e incrementaran la productividad.

Otra causa no menos importante fue la presión desencadenada sobre ellos por parte de los gamonales regionales o locales temerosos del avance de un orden simbólico acorde con el tan mentado Estado liberal y democrático, que con el pasar de los años podría poner en tela de juicio el andamiaje de su autoridad ensamblado sobre pautas de sometimiento

generacionales, partidistas y económicas. Entonces, este grupo social, político y económico dominante tenía bien claro que la disolución de la representación simbólica de la educación como un lastre o un bien sunuario e inútil desencadenaría irremediablemente el debilitamiento de la estructura de poder que los sostenía.

En el horizonte cultural la cuestión consistió en la presencia de supersticiones e imaginarios populares que relacionaban la conservación de la autoridad paterna y la familia patriarcal con la ciega obediencia de los niños, custodiados desde la entraña de la familia, no desde una institución ajena, extraña y externa, que como si fuera poco, se decía que estaba llevando a los niños por la senda de la perversión moral, explicación que tomó inusitada fuerza después de la reforma de 1870, así a la postre los hogares no fueron tan celosos con la formación y el cuidado ético de sus hijos como lo deja ver esta afirmación:

La gente prefiere ver a sus hijos vagando por las calles, adquiriendo malas costumbres, diciendo palabras que ofenden la moral, faltando el respeto a los mayores, haciendo cosas que no son propias de su edad, antes que hacerlos asistir regularmente a las escuelas (decreto del 1º de noviembre de 1870, p. 17).

Entonces, la educación representó, a pesar de los obstáculos culturales y sociales, el mecanismo expedito a través del cual podría establecerse un esquema de identidad cultural y política que hiciera juego con la edificación y la consolidación de un patrón de nación en búsqueda de la civilización o los estándares de desarrollo institucional y progreso económico de los países más adelantados del mundo, pertenecientes, sobre todo, al universo anglosajón. Por supuesto, en la práctica, el encuentro del paradigma ciudadano tropezó de frente con una serie de obstáculos históricos que dificultaron y ralentizaron la construcción de una sociedad plenamente democrática e incluyente, como por ejemplo, la pervivencia de relaciones de trabajo pre capitalistas o relaciones de poder entre los de abajo y arriba cubiertas por el caudillismo, etc.

### 3. EDUCACIÓN ÚTIL

Cuando la clase dirigente pudo respirar con cierta tranquilidad ante la cuasi certeza de que las veleidades reconquistadoras habían desaparecido de la agenda política internacional por el avance de las fuerzas liberales y democráticas en la propia península ibérica en la década de 1820, se pudo retomar una cuestión que había sido esbozada desde las

postrimerías el siglo XVIII en el marco de las reformas borbónicas y la fiebre racionalista y práctica de la ilustración por algunos destacados funcionarios públicos e instruidos criollos, entre los que estuvieron Moreno y Escandón, Caballero y Góngora, José Celestino Mutis, Pedro Martínez Pinillos, Francisco José de Caldas, Eloy Valenzuela y Francisco Antonio Zea: orientar la educación de la juventud neogranadina hacia el estudio y el conocimiento de disciplinas prácticas y útiles, es decir, cultivar el interés por áreas del conocimiento que fueran más allá de las explicaciones abstractas y teóricas salidas del mundo de la teología y el derecho, con las que poco o nada se favorecía al avance de las ciencias naturales aplicadas al análisis práctico de los recursos naturales puestos al servicio de las necesidades de la humanidad y el interés económico.

De esta menara, irrumpía una corriente intelectual que fue fortaleciéndose en el siglo XIX partidaria de darle un vuelco significativo al talante religioso y humanista a la educación que había imperado durante la mayor parte del dominio colonial español en el nuevo mundo. En su lugar una educación que formara técnicos y profesionales en áreas hasta entonces inexploradas como la ingeniería civil, la mineralogía, la botánica, la química, la zoología, la economía, la contaduría, la matemática, la física y el dibujo, con lo que pudiera romperse la paradoja económica de un país pobre en medio de una cantidad extraordinaria de recursos naturales, desconocidos algunos, otros inexplorados. Paradoja a la que se refirió el destacado hombre liberal de negocios Miguel Samper a mediados del siglo al puntualizar que el país a pesar de las ventajas que la naturaleza le había regalado, “desde sus inmensas costas, sus variados climas que permitían la más amplia producción agrícola, sus montañas llenas de metales útiles y preciosos, hasta una población enérgica y laboriosa” (citado por MELO, 1985, p. 52) era una nación contrahecha.

Por eso no fue extraño que a principios del siglo XIX los más interesados en torcerle el brazo a esa educación humanista y escolástica sustraída del mundo de la tecnología, la ciencia experimental y los negocios, fueron los empresarios mercantiles, los intelectuales y la propia corona española, quienes por cierto sentaron un hito en la educación de la época al proponer y fundar una nueva universidad que intentara recoger todas estas expectativas ilustradas y pragmáticas. Así nació la Universidad de San Pedro Apóstol de Mompo por Real Cédula del 4 de noviembre de 1804 por iniciativa del rico comerciante español Pedro Martínez Pinillos, oriundo de la villa de Tordecilla de la provincia de Burgos y bajo la batuta de Eloy Valenzuela. Claustro en el que fueron acogidas estas cátedras: álgebra, geometría, trigonometría, cálculo infinitesimal, química, botánica,

zoología, contabilidad, comercio, economía política y geografía (TORREJANO, 2010, p. 75).

Este plan curricular no pasó desapercibido entre los miembros del mundo académico, las críticas mordaces aparecieron con rapidez, porque el formato se salía de lo que las demás universidades privadas fundadas por compañías religiosas ofrecían al exiguo mercado. Una de las diatribas provino de la pluma de Domingo Dusquene, rector del Colegio Real Mayor y del Seminario de San Bartolomé, quien pensó que era completamente descabellado prescindir de la dogmática y la metafísica pues “no se dice de Dios una sola palabra” o “se dice nada del alma racional, de su espiritualidad, indivisibilidad e inmortalidad (citado por HERNÁNDEZ DE ALBA, 1986, p. 27).

Con el albor de la república el rumbo estipulado desde finales del siglo XVIII toma un segundo aire: permanece y adquiere carta de ciudadanía. En adelante, los líderes de los partidos políticos liberal y conservador creados a finales de 1840 (TIRADO MEJÍA, 1985, pp. 108-116) se comprometieron con la fórmula que encadenaba libertad, Estado y progreso con la promoción de la educación útil. En este sentido, la educación estaba siendo pensada como la llave “mágica” que abriría las puertas del desarrollo, asunto que no dejará dormir tranquilos a los hombres de Estado toda vez que el crecimiento económico de la primera mitad del siglo fue deprimente. “El PIB por habitante alcanzó a descender 17% aproximadamente hasta 1850, o sea, una tasa de decrecimiento del 0,3% anual (KALMANOVITZ, 2008, p. 32) y en el concierto americano este comportamiento económico queda al desnudo al percatarnos que quedamos mal librados frente al PIB per cápita de Argentina, Brasil, México, Chile y Estados Unidos (ver cuadro 2).

## Cuadro 2

PIB por habitante en algunas economías del Nuevo Mundo

País	1800	1850
Colombia	312.	262
Argentina	n. d.	874
Brasil	738	901
México	450	317
Estados Unidos	807	1394
Chile	n. d	484

Fuente: KALMANOVITZ, S. (2008) Consecuencias económicas del proceso de independencia en Colombia, Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

En detalle, el primer paso en firme que los dirigentes domésticos dieron en favor de la aplicación de la fórmula descrita lo protagonizaron los congresistas de la Gran Colombia cuando expidieron la ley del 18 de marzo de 1826, en uno de cuyos apartes se puede leer:

Que el país en donde la educación está más esparcida, y más generalizada la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que más florece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva (Codificación Nacional, 1925, 226).

Luego, en los años cuarenta se da el segundo paso. Durante el transcurso del gobierno de Pedro Alcántara Herrán las autoridades civiles consideraron que la orientación práctica y útil de los planes de estudio universitarios era insuficiente, apreciando conveniente extender este criterio a todos los niveles de la educación. La razón de esta determinación seguramente pasó por el doble requerimiento de tomar en cuenta que buena parte de la población matriculada en la escuela primaria jamás culminaba sus estudios y, por supuesto, una exigua proporción de la misma podía pisar las aulas universitarias y que como efecto inmediato era bastante difícil que un número creciente de colombianos tuvieran acceso a ciertos conocimientos de lo que hoy día pudiéramos considerar una formación técnica básica que mejorara su desempeño en las labores productivas: agricultura, artesanía y minería.

Lo anterior vino a materializarse con el decreto del 2 de noviembre de 1844. Esta norma hizo obligatoria la enseñanza de los fundamentos de la agricultura en el pensum de la escuela primaria elemental y superior, así como en el de las escuelas normales provinciales, fundamentándose en la anotada fórmula de ligar el adelanto de la libertad y el progreso económico con la promoción de la educación útil, aspecto en el que fue enfático el entonces ministro Mariano Ospina: “orientar a la juventud hacia las ciencias prácticas, distraerlos de los estudios especulativos [...] crear ciudadanos capaces de fomentar industrias, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional (Citado por BOHÓRQUEZ, 1856, p. 341).

Aunque no sobra anotar que el peso de la reorientación estratégica de la educación recayó sobre los hombros de la enseñanza superior. En este nivel se concentraba la esperanza de propiciar grandes cambios tecnológicos y científicos. Este empeño condujo a que en diciembre de 1842 se le diera vida a la facultad de ciencias físicas y matemáticas,

que se sumaba a las tradicionales escuelas de medicina, jurisprudencia, ciencias eclesiásticas y literatura y filosofía.

La facultad mayor de ciencias físicas y matemáticas ofrecía a los estudiantes la culminación de su carrera profesional en cuatro años. “Los dos primeros años estudiarían un núcleo común de asignaturas; en el tercer año cada uno de ellos tendría la oportunidad de hacer énfasis en una de estas tres especialidades: matemáticas, ciencias físicas o ciencias naturales” (TORREJANO, 2012, p. 114). A los jóvenes que escogieran ciencias físicas, por ejemplo, les esperaba en el tercer año el estudio del “análisis químico y mineralogía; en el cuarto, química vegetal y animal, aplicaciones de la química a la industria y geología” (Codificación Nacional, 1927, p. 614).

Entre 1844 y 1847 los gobiernos de Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera respectivamente, no cesaron en el empeño de ver el país ocupado por establecimientos educativos destinados y dedicados únicamente a la preparación práctica de los muchachos de acuerdo con la vocación económica que se desarrollaba en su región. Dichas instituciones recibieron el nombre de escuelas, donde los alumnos matriculados se dedicarían a recibir los compendios o el A, B, C de una disciplina que se cursaba en dos años, la mitad del tiempo de estudio en cualquiera de las facultades mayores, lo que se proyectaba para distinguir, digámoslo así, su parte mecánica o práctica, con lo que podría entrarse velozmente en el mundo laboral a aplicar lo adquirido. Se crearon tres escuelas prácticas: la de náutica que funcionaría en Cartagena, la de arquitectura con sede en Bogotá y la de minería en Popayán, en la que impartirían clases de “química aplicada a la metalurgia, hidráulica y su aplicación al trabajo de minas” (Codificación Nacional, 1928, p. 422).

En las dos décadas siguientes, años cincuenta y sesenta esta tendencia no se detuvo, ahora más impregnada del espíritu del capitalismo. Con el mejoramiento de la integración al mercado externo mediante el eslabón de las exportaciones agrícolas, forestales y mineras, los gobernantes nacionales multiplicaron sus esfuerzos por la educación útil. Al general Tomás Cipriano de Mosquera debe abonársele la creación del colegio militar en junio de 1847, al presidente José Hilario López reconocérsele la instauración de las escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales en 1850 y al presidente Manuel Murillo Toro la reapertura de la escuela politécnica y el colegio militar en 1865.

Justamente, el colegio militar como ninguna otra institución, estuvo comprometido con el aprendizaje de las ciencias naturales, físicas y matemáticas aplicadas al ámbito civil y militar. El claustro fue cavilado

para montar el alma Mater de la ingeniería civil en Colombia, muy enfocada hacia el terreno de la construcción de la infraestructura vial: con la construcción de una red de caminos y carreteras que contribuyeran a la integración de los mercados locales, lo que quedó plasmado en el decreto del 28 de septiembre de 1850:

El curso de estudios matemáticos de cuarto año para los alumnos del colegio militar en el año académico de 1851, abrazará las materias siguientes: maquinaria, cosmografía y geodesia, caminos, puentes, calzadas y bóvedas, aplicaciones de la geometría descriptiva a la maquinaria, a las bóvedas y al corte de piedras o estereotomía (Codificación Nacional, 1929, p. 278).

Respecto a la constitución de la escuela de artes y oficios formalizada mediante la ley 4ª del 8 de junio de 1850 que dice: “se establecen escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales de la república para la enseñanza gratuita de la mecánica industrial y de las artes y oficios a que quieran consagrarse los granadinos” (Codificación Nacional, 1929, p. 143), lisa y llanamente lo que sucedió fue que las universidades públicas de Bogotá, Cartagena y Popayán recibieron la directriz de organizar una facultad enfocada hacia la enseñanza de la mecánica industrial, la agricultura, la arquitectura y el dibujo.

Con todo, el brío político de impulsar la educación práctica y útil nunca se detuvo, aquí en los años sesenta encontramos dos esfuerzos adicionales: el Instituto Nacional de Artes y Oficios, algo que se quedaría en el papel y la inauguración de la Universidad Nacional de los Estados Unidos con una escuela de artes y oficios. Para finales de la década del setenta el gobierno nacional firmó el decreto 514 del 29 de septiembre de 1879 fundando el Instituto Nacional de Agricultura Superior; y a principios de los ochenta el Congreso de la república expidió la ley 85 del 20 de septiembre de 1882 dándole vida a la Escuela de Minería y Mineralogía de Ibagué. Toda esta parafernalia formal en pro de la educación práctica y útil terminaría condensándose en la ley 23 del 26 de julio de 1884 con la que fenecieron los institutos de Agricultura y Minería pasando a convertirse en escuelas de la Universidad Nacional, al lado de la también recién llegada escuela de Bellas Artes (Codificación Nacional, T. xxxiv, 1954, p. 44).

En el marco de la regeneración el gobierno de coalición bipartidista encabezado por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro (ABEL, 1987, p.

15) retomó la consideración de los gobiernos conservadores de la década del 40 de darle prelación a la educación práctica en la base del sistema educativo nacional. La educación primaria y secundaria recuperó el protagonismo perdido ante el interés que había despertado este tipo de educación a nivel universitario. Para la elite gobernante del periodo fue de suma importancia concentrar parte de los recursos públicos en brindarles a los niños más humildes la oportunidad de matricularse en un colegio donde recibirían la instrucción pertinente enfocada hacia el conocimiento de ciertos oficios manuales requeridos por el aparato productivo.

El segmento demográfico y ocupacional favorecido con la nueva reglamentación educativa fueron los hijos de los artesanos urbanos, para quienes fue fundado el Instituto Salesiano de acuerdo con los artículos 71 y 76 del decreto 349 de 1892 que se reproducen a continuación:

Artículo 71. El Instituto Salesiano tiene por objeto formar jóvenes obreros dedicados a las artes manuales. En este establecimiento se admitirán de preferencia niños hijos de familias de artesanos pobres; también pueden admitirse niños pobres de solemnidad cuyos padres no puedan darles educación.

Artículo 76. En el Instituto Salesiano se enseñarán Herrería, Carpintería, Sastrería, Talabartería, Zapatería, Tipografía, Encuadernación y Música. Además de estas enseñanzas se darán las de Lectura, Escritura, Aritmética, Religión, Moral y Urbanidad (decreto 349 de 1892, pp. 12-13).

En síntesis, a la educación se le confirió la función trascendental de servir de factor de desarrollo del capital humano aplicado al mejoramiento y perfeccionamiento de las técnicas de producción en el sector agropecuario, minero y manufacturero, sin que haya logrado darse un empalme simétrico entre estas aspiraciones y los planes de estudio, pues el país, aparte de todo, siguió sumido en un marasmo productivo dominado por una estructura agraria latifundista que hizo un uso extensivo de los factores de producción, un capital criollo dedicado a la producción para la exportación con un talante especulativo y un endeble sistema de transporte y comunicaciones. (OCAMPO, 1998, pp. 61-64).

#### 4. EDUCACIÓN RELIGIOSA

Desde que los dirigentes políticos se empeñaron en darle forma e identidad al sistema educativo nacional coincidieron en contar con la fuerza

de las creencias religiosas cristianas y la colaboración de la iglesia para oficiar en beneficio de la formación de un ciudadano creyente, convencido de que la libertad sin Dios es una libertad sin rumbo propensa a caer en situaciones de anarquía o recurrente inconformismo que entorpeciera el posicionamiento del Estado nacional republicano.

En otras palabras, la elite política dirigente esperaba adecuar el discurso racionalista e ilustrado del Estado liberal y la soberanía popular con las enseñanzas religiosas para evitar la concreción de una ética laica de corte hedonista. Lo que sobrevino fue que a lo largo del siglo hubo coyunturas históricas durante las cuales la clase dirigente experimentó un quiebre doctrinario alrededor de la proporción que aportó cada uno de los dos componentes en el diseño o la reforma del sistema educativo nacional. Así por ejemplo, hasta principios de 1928 funcionó una estructura educativa que acogió y auspició el estudio del utilitarismo de BENTHAM en el plan general de estudio de las universidades, hasta que una corriente de la clase dirigente estimó que la enseñanza del axioma: la mayor felicidad posible para el mayor número de ciudadanos, implicaba que el tejido social podría deteriorarse con la proliferación de una filosofía pragmática y materialista, lo que explica que el gobierno de SIMÓN BOLÍVAR haya prohibido la enseñanza de BENTHAM por medio de Decreto publicado el 12 de marzo de 1828 y en octubre diera a conocer una circular en la que exponía las razones de esta determinación:

“[...] el plan general de estudios tiene defectos esenciales que exigen pronto remedio para curar de raíz los males que presagian a la patria los vicios e inmoralidad de los jóvenes [...] Su excelencia, meditando filosóficamente el plan de estudios, ha creído hallar el origen del mal en las ciencias políticas que se han enseñado a los estudiantes, al principiar su carrera de facultad mayor, cuando todavía no tienen el juicio bastante para hacer a los principios las modificaciones que exigen las circunstancias peculiares a cada nación [...] el mal también ha crecido sobre manera por los autores que se escogían para el estudio de los principios de legislación, como Bentham (Codificación Nacional, t. III, 1925, pp. 426-427).

Posición antiliberal que crece con la decisión gubernamental de blindar, en general, toda la educación de la nociva aventura laica, materialista y racionalista con el otorgamiento de la facultad de control y vigilancia a la Iglesia según consta en un decreto aprobado el 5 de diciembre de 1929, donde se estamparon estas funciones:

Celar que los maestros enseñen a los niños la religión y la moral cristiana en toda su fuerza, y que no aprendan a leer en libros capaces de corromper la una y la otra, ni que de modo alguno reciba en las escuelas lecciones o ejemplos que puedan pervertir sus corazones (Codificación Nacional, 1925, t. IV, p. 104).

O cuando el gobierno señaló la necesidad de indicar los autores que los profesores de todos los niveles de la educación tendrían que utilizar para fomentar la formación moral y religiosa como consta en un decreto expedido el 26 de octubre de 1830:

Que en las presentes circunstancias es muy oportuno renovar una expresa designación de los autores por los cuales deba enseñarse en los colegios y universidades de esta capital, principalmente en las clases de derecho, para que la instrucción de la juventud sea recta y sana, ventajosa a la religión, a la moral pública y al Estado, de manera que no inspire ninguno recelos (Codificación Nacional, 1925, t. IV, p. 217).

Entre los años 40 y 60 la polaridad reinante durante la Gran Colombia y principios de la década del treinta va atenuándose, el empoderamiento de la corriente partidaria de la educación anti utilitaria, anti materialista e imbuida en el conocimiento y respeto de la religión católica hizo esto posible. Toda la legislación educativa producida en el transcurso de estos años apuntó hacia patentar un sistema liberal frugal que permitiera el juego de los derechos con moderación, derivado de la exaltación del principio del orden bajo preceptos religiosos. Por eso no puede extrañarnos las constantes alusiones que formuló Mariano Ospina Rodríguez acerca de los peligros de una educación que le diera cabida a todas esas corrientes políticas e ideológicas que provenían del viejo continente invitando al uso de la violencia como promotora de la historia, siendo la más dañina de todas el radicalismo de los jacobinos franceses.

Para las dos últimas décadas del siglo, después del interregno radical, ciertos sectores políticos encabezados por Rafael Núñez, Miguel Antonio Caro, Rufino Cuervo y Carlos Holguín se empeñaron en robustecer el papel que la iglesia debía jugar en la educación de los niños y jóvenes de todas las capas sociales, dado que esta “debía ser usada de manera inteligente para promover la moralidad y la disciplina social” (BUSHNELL, 2007, p. 207).

A partir de la regeneración nuevamente se alimenta la idea del peligro que se cierne sobre la sociedad colombiana y mundial proveniente

de la proliferación de patrones ideológicos laicos y ateos que exaltaban la libertad extrema, el racionalismo, la experimentación, la evolución, el método científico, el materialismo, etc., dejando a un lado a Dios y el evangelio en los referentes de socialización de la nación.

En concreto, los creadores y amigos de la regeneración hicieron eco de los temores provenientes del Vaticano frente al progreso de corrientes filosóficas e ideológicas que acogían la lucha de clases como motor de la historia, que reconocían el origen material del universo, la evolución de las especies, la supervivencia de los especies más aptas y la formulación de un método científico que tomara en cuenta la observación, la experimentación y la inducción. Básicamente, el temor que reinaba en el ambiente era que el empirismo y el positivismo (COMTE y SPENCER) terminaran por apoderarse de la mentalidad de la gente, haciendo que imperara el materialismo y la orfandad espiritual, por lo que el máximo jerarca de la Iglesia católica mundial de la época, el papa León XIII, propusiera mediante la encíclica *A Eternis Patris* del 4 de agosto de 1879, retomar las enseñanzas escolásticas de Santo Tomás de Aquino para contrarrestar este fenómeno. Observemos más de cerca esta exhortación:

“[...] en sentido amplio, retomaba el tomismo clásico escolástico como la doctrina oficial de las instituciones en cuestiones filosóficas, pero con un corte moderno, con un diseño filosófico y científico que fuera capaz de pelear intelectualmente con los embates y las posiciones liberales. Era un deber instaurar la metafísica y la teología como las fuentes de la explicación filosófica, en contravía de las opciones nuevas que separaban la ciencia y la filosofía y que consideraban el método experimental, la inducción y la observación [...] eran los elementos con que las ciencias lograban su progreso” (CHACÓN, 2009, p. 52).

Este acercamiento filosófico a Santo Tomás quedó más que corroborado cuando un año después del anuncio de la encíclica, el 4 de agosto de 1880, este santo fuera proclamado patrón de todas las escuelas católicas y, en nuestro país, el maestro RAFAEL MARÍA CARRASQUILLA, Secretario de Instrucción Pública durante la vicepresidencia de MIGUEL ANTONIO CARO, promoviera el neotomismo desde esta dependencia y la rectoría del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, asumida en 1890 por nombramiento del presidente encargado Carlos Holguín (VALDERRAMA, 1986, pp. 328-348).

Además, fruto de esta cruzada política y eclesiástica mundial en contra del racionalismo y el laicismo, hallamos que en nuestro país el más

destacado defensor de la causa religiosa y creacionista, el vicepresidente Miguel Antonio Caro, arremetió contra cierta investigación arqueológica llevada a cabo por el escritor JORGE ISAACS en el marco de una misión oficial conocida como Comisión Científica Permanente, creada en 1881 durante el primer mandato de Rafael Núñez y dirigida por el francés José Carlos Manó, por haber aplicado la teoría de la evolución de DARWIN en la caracterización de la población nativa del estado del Magdalena, siendo esta una teoría falsa. Estas fueron las apreciaciones de Caro al respecto:

ISAACS fantasea severamente con las pictografías, jeroglíficos y emblemas y hace de ellos las más inauditas interpretaciones. Cuando el poeta, con el mayor desenfado, se refiere a una de estas figuras como el animal que precedió al hombre en la escala de perfeccionamiento [...] es deplorable ver a un verdadero poeta convertido como por arte de magia [...] en un discípulo de DARWIN [...] estableciendo una obligada genealogía, que nos hace descender no de una forma primitiva sino del simio (Citado por CHACÓN, 2009, p. 49).

Ante esta incursión racionalista, sin desconocer los arrebatos anticlericales de los radicales de los años setenta, los regeneradores se inclinaron por la revitalización de la enseñanza religiosa y el celo misionero de la Iglesia, el binomio con el que la civilización occidental progresaría con el apego a los valores de la piedad, la justicia y el amor por el prójimo y la patria. A continuación el artículo del decreto en el que se observa esta orientación clerical:

Art. 5°. Es deber de los Directores de Escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral y religioso de los niños confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia y respeto a la verdad, amor a su patria, y, en suma, todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y la base sobre que reposa toda sociedad civilizada y libre (decr. 429 del 20 de enero de 1893 p. 2).

Por supuesto, esto estuvo unido con el otorgamiento a la iglesia católica de la facultad de vigilar que la enseñanza de la religión ocurriera en todos los establecimientos escolares de la nación:

Art. 5°. Los prelados y los Párrocos tienen pleno derecho a invigilar la enseñanza de la Religión y de la Moral en los Establecimientos oficiales, así como también las prácticas piadosas de los mismos. En tal virtud, los Directores de Escuelas, y los Rectores de Colegios e Institutos universitarios, tienen el deber de cooperar a tal vigilancia [...] (decreto 544 del 14 de junio de 1888, p. 1).

Y que todos los textos seleccionados para la enseñanza no contrarieran la doctrina.

Así, finalmente, los dirigentes políticos del siglo XIX tuvieron muy claro que el progreso cultural, social y económico que traería una educación moderna, centrada en la formación de una ética ciudadana y muy pendiente de la cualificación técnica de la fuerza de trabajo, estaría incompleta si se descuidaba la conservación y la difusión del dogma y la moral cristiana. Tema en el que el saldo fue positivo por cuanto la nación funcionó con la religión católica y bajo el control de la batuta eclesiástica.

## 5. CONCLUSIÓN

La política pública educativa adelantada por los distintos gobiernos colombianos durante el siglo XIX tuvo cohesión y continuidad. Desde los albores de la independencia hasta el período de la regeneración los estadistas actuaron en consonancia con la idea de que la educación era estratégica para generar patrones de conducta social adecuados con la edificación del Estado nacional y el pensamiento liberal, así como con la adquisición y la aplicación de un cúmulo de conocimientos de orden práctico que contribuyeran con creces al desarrollo económico.

En lo que respecta a la conducta social la línea de acción del Estado se encaminó hacia la formación de un modelo ciudadano caracterizado por el reconocimiento del estatus de libertad y república adquirido por la nación; el reconocimiento y la familiarización con un nuevo andamiaje institucional; la interiorización de una serie de valores laicos de convivencia y, por último, la participación formal del pueblo en la constitución del poder político.

En cuanto a los conocimientos de orden práctico debe enunciarse que la clase dirigente nacional siempre fue partidaria de cambiarle el perfil académico al pensum de todos los niveles de la educación. En lugar de una educación superior volcada sobre el objetivo de seguir entregando jóvenes que se dedicaran a la vida religiosa, a los avatares del ejercicio

del derecho o a las vicisitudes de la vida pública, era oportuno inculcarles una formación diametralmente opuesta, una educación que les abriera los ojos al mundo de los negocios, la investigación científica, la exploración productiva, la aplicación de nuevas tecnologías agropecuarias y mineras, una educación, a todas luces, que pensara en realizar aportes al sistema productivo y contribuyera a la generación de riqueza.

Con una educación que formara ciudadanos, empresarios y trabajadores creativos se pensaba que Colombia adquiriría en poco tiempo el anhelado estatus de nación civilizada, eso sí, con una fuerte dosis de religión, la que serviría de ancla para evitar naufragar en las aguas del materialismo, el hedonismo y el ateísmo.

## 6. REFERENCIAS

- ABEL, C. (1987). *Política, Iglesia y partidos en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Sección: República, Archivo José Manuel Restrepo, Fondo III, Instrucción pública, vols. 1 y 2.
- BOHORQUEZ, L. (1856). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Cultural Colombiana.
- BUSHNELL, DAVID (2007). *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Codificación Nacional, Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado.  
— T. II (1825/26). Bogotá: Imprenta Nacional. 1925.  
— T. 3 (1827/28). Bogotá: Imprenta Nacional, 1925.  
— T. 4 (1829/30). Bogotá: Imprenta Nacional, 1925.  
— T. 9 (1841/42). Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.  
— T. 13 (1848/49). Bogotá: Imprenta Nacional, 1928.  
— T. 14 (1850/51). Bogotá: Imprenta Nacional, 1929.  
— T. 15 (1852/53). Bogotá: Imprenta Nacional, 1929.  
— T. 34 (1884). Bogotá: Imprenta Nacional. 1954.
- CHACÓN, NELSON (2007). *Polémicas evolucionistas en Colombia a finales del siglo XIX: pasado y presente de la naturaleza, el hombre y las sociedades*. Revista Memoria y Sociedad, vol. 13, pp. 41-62.
- DEAS, MALCOM (2003). “Retrato de un hombre hecho así mismo: la vida del santandereano Juan Crisóstomo Parra”. En DAVILA, C. (Ed.). *Empresas y empresarios en la historia de Colombia*. Siglos XIX y XX (pp. 355-374). Bogotá, Colombia: Norma-Universidad de Los Andes.

- Decreto del 1º de noviembre de 1870, orgánico de Instrucción Pública Primaria. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/s\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/s_8docu.pdf)
- Decreto 544 de 1888. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102498\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102498_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 349 de 1892. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102504\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 429 de 1893. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf)
- HERNÁNDEZ DE ALBA, G. (1986). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. V. 7. Bogotá: Kelly,
- KALMANOVITZ, S. (2008). *La economía de la Nueva Granada*. Bogotá, Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- *Consecuencias económicas del proceso de independencia en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- MELO, J. O. (1985). “La república conservadora 1880-1930”. En ARRUBLA, M. (Ed.). *Colombia hoy* (pp. 52-101). Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.
- POMBO, MANUEL y GUERRA, JOSÉ. *Constituciones de Colombia* v. IV. Bogotá, Colombia: Banco Popular. 1896
- RAMÍREZ, TERESA y SALAZAR, IRENE (2010). “El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos?”. En *Economía colombiana del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica y Banco de la República.
- TIRADO, A. (1985). “Siglo y medio de bipartidismo”. En ARRUBLA, M. (Ed.). *Colombia hoy* (pp. 102-185). Bogotá: Siglo XXI Editores.
- TORREJANO, RODRIGO (2010). “La educación en los albores de la república 1810-1830”. *Revista Republicana*, vol. 10, pp. 45-66.
- (2012). “Educación a la carta: útil, pertinente y de calidad. La reforma de los años cuarenta del siglo XIX en Colombia”. *Revista Republicana*, vol. 12, pp. 99-131.
- URRUTIA, M. (1979). *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*. Medellín: La Carreta.
- VALDERRAMA, CARLOS. “El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario”. En: *Thesaurus*. Disponible en: [http://cuc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH\\_40\\_002\\_088\\_0.pdf](http://cuc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_088_0.pdf)

*Periódicos*

*El Bien Público* (1871). núm. 2.

*Escuela Normal* (1871). t. II, núms. 49 y 50.

## CAPÍTULO II

### LA EDUCACIÓN DURANTE EL FIN DE SIGLO: LA FISONOMÍA DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN COLOMBIA ENTRE EL PLAN ZERDA LA REFORMA URIBE 1893-1903

#### 1. INTRODUCCIÓN

Las dos últimas décadas del siglo XIX fueron el marco temporal en el que transcurrieron una serie de acontecimientos y procesos que son conocidos ampliamente como la Regeneración. En el plano político significó la conformación de una coalición o alianza bipartidista entre el sector independiente de los liberales y los conservadores dando origen al partido nacional, que llevó, por segunda oportunidad, a la presidencia de la república a Rafael Núñez para el bienio 1884-86 (PALACIOS y SAFFORD, 2012, pp. 350-357; BUSHNELL, 2007, pp. 207-208; ABEL, 1987, pp. 15-17), que los conservadores terminaron dominando (PALACIOS y SAFFORD, 2012, p. 354), convirtiéndose en una fuerte reacción frente al federalismo a ultranza que debilitó el orden público, la política anticlerical y el liberalismo económico, por cuenta de lo que ha sido denominado la primera apertura económica (KALMANOVITZ, 2010, pp. 88-93).

Por tratarse de una reacción a la política radical, que aprovechó la coyuntura del triunfo del partido nacional en la guerra civil de 1885 para establecer una nueva carta magna, fijó como insoslayables puntos de referencia el centralismo, el presidencialismo y la alianza con la Iglesia. Los estados soberanos desaparecieron para darle cabida a los departamentos, con gobernadores designados por el presidente de la República, el período presidencial se extendió de dos a seis años con un régimen especial de funciones extraordinarias que el Congreso le cedía en casos de perturbación del orden y un palpable acercamiento con la Iglesia mediante el Concordato de 1887 y el convenio adicional de 1892, con lo que se puso de presente el pragmatismo de Rafael Núñez, al considerar que la “Iglesia debía ser usada de manera inteligente para promover la mora-

lidad y la disciplina social” (BUSHNELL, 2007, p. 207), sin dejar de anotar que el gobierno restringió la libertades individuales donde los “valores autoritarios reemplazaron el ultra individualismo liberal” (PALACIOS, 2003, p. 58).

En el plano económico el gobierno conservador se “expresó en la apertura al capital extranjero, el fomento a la minería y a los ferrocarriles y la redistribución de baldíos para la agricultura exportadora” (PALACIOS, 2003, p. 55), junto con la fundación del Banco Nacional, dispuesto para independizar la hacienda pública del mandato de los banqueros, al que al poco tiempo se le otorgó el monopolio de la emisión de papel moneda y se le permitió la implementación de su curso forzoso para enfrentar las dificultades fiscales, las apremiantes necesidades derivadas de las guerras civiles y “la escasez de numerario surgida con la exportación de oro” (JUNGUITO, 2010, p. 90), desbordando el límite de las emisiones contempladas, por lo que todo desembocó en hiperinflación.

Mientras estos acontecimientos estaban desplegándose un episodio trascendental en la economía nacional estaba madurándose. Durante la década de 1880 el café se convirtió en uno de los cuatro principales productos de exportación de la economía nacional y a finales de la misma fue, sin ninguna duda, el primer producto de exportación al representar el 34,3% del valor de las exportaciones entre 1888 y 1891 (OCAMPO, 1998, p. 100), con lo que se cerraba la época dorada del tabaco y la quina. La relevancia de este producto fue clave en la modernización económica de la nación porque amplió y consolidó el mercado interno, ayudó a la formación de cuantiosos y numerosos capitales, fortaleció la expansión de un mercado de fuerza de trabajo asalariada en las ciudades a través de actividades de beneficio del grano, amplió la capacidad de compra externa del país y reforzó el vigor fiscal del Estado (MONTENEGRO, 2002, pp. 40.41).

Así, la política pública educativa estuvo sujeta a las anteriores condiciones y reformas estructurales sugeridas y realizadas por la coalición que integró el partido nacional, interesada en que la educación nunca perdiera su extraordinario valor estratégico en beneficio del mejoramiento de las condiciones técnicas de la mano de obra campesina y artesana, bajo el supuesto de que era impostergable el reforzamiento del contacto y las relaciones con el mercado europeo y norteamericano, urgiéndose el avance de la agricultura y la manufactura con el apoyo de un sistema educativo totalmente comprometido con la enseñanza práctica. Valor que se complementaba y reforzaba con la idea de que la educación tenía

que oxigenar y revitalizar su función ética y patriótica entre la infancia y la juventud colombiana instando a la restauración y la defensa férrea de un modelo de pertenencia o identidad nacional católico, dotado de un hombre social devoto, piadoso, sumiso y obediente que compaginara con el requerimiento de un país en orden listo para experimentar el progreso.

## 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR: POR UNA UNIVERSIDAD NACIONAL VIGOROSA

La Universidad Nacional de Colombia fundada en 1867 durante el período radical fue convirtiéndose en una institución emblemática del Estado, porque representaba el esfuerzo que la clase política dirigente matriculada en los partidos políticos conservador y liberal estaba adelantando para fomentar la educación superior de las nuevas generaciones pertenecientes a diferentes clases sociales en el terreno de las ciencias naturales, las matemáticas, la ingeniería y las ciencias sociales, tratando de brindarles a los estudiantes una enseñanza de calidad.

Para los gobiernos liberales y conservadores que se sucedieron entre el año de fundación de la universidad y el inicio de las hostilidades de la guerra de los mil días, siempre estuvo presente la determinación de tornar realidad el carácter nacional y público del *alma Mater*, por eso la atención que se le dispensó al neurálgico tema del acceso de jóvenes pobres y capaces de todas las regiones del país mediante el ofrecimiento de subsidios. En este asunto no siempre las cosas funcionaron como el gobierno quería que pasara al encontrarse que algunos estudiantes abandonaban la empresa escolar anticipadamente. Esta deserción constituía un fuerte dolor de cabeza para los diferentes gobiernos por cuanto eran fondos públicos que terminaban evaporándose sin poder cumplir la meta de desarrollo social, reflejándose en el reducido número de profesionales que debilitaban el indicador de penetración de la educación superior en la sociedad y aplazaba, aún más, la meta de contar con una apreciable cantidad de expertos en áreas claves para el desarrollo económico. Hasta tal punto llegó el interés del Estado por intentar remediar éste serio inconveniente que durante la presidencia de Manuel Murillo Toro las autoridades concluyeron que había llegado la hora de indicarles a todos los jóvenes que aspiraban a ingresar a la universidad como estudiantes subsidiados o pensionados que tenían el deber y la obligación de terminar sus estudios, de lo contrario se verían avocados a devolverle al erario público una parte de los recursos invertidos en su formación profesional y ciudadana (Codificación Nacional, t. 26, 1942, p. 186).

Esto puso de presente que el Estado tenía ante sí el reto de continuar la misión de aclimatar en la mente de la gente la idea de que la educación era un inapreciable patrimonio con el que la familia podría mejorar su situación económica y facilitar su promoción social, contra la difundida y aceptada idea de que era una actividad que sacaba a los jóvenes del hogar donde acometían labores diarias de producción fundamentales para el mantenimiento de la economía familiar, por lo que resultaba mucho más valioso conservarlos en la casa que dejarlos asistir bien sea a la universidad o a la escuela. El alto costo de oportunidad de la educación entre los sectores populares (RAMÍREZ, 2010, pp. 419-469) estaba tan arraigado en el imaginario social debido a la incuestionable fuerza ejercida por el paradigma de la costumbre cultural de acuerdo con el cual la vía más expedita para el éxito material era el trabajo honesto y arduo emprendido desde temprana edad aprovechando las circunstancias que le ofreciera el mercado o la vida, así que el tiempo de enseñanza en las aulas era un tiempo muerto que postergaba o podía impedir la conquista de la fortuna (TORREJANO, 2010, pp. 47-51).

El peso de ésta inercia cultural heredada desde la colonia no puede dejar de considerar otra serie de factores coadyuvantes para la deserción universitaria tales como la existencia de fuertes lazos de integración y dependencia familiar que hacían sumamente nostálgica e insoportable la vida personal fuera del hogar. Es posible que la lejanía y la falta de modernos medios de transporte y comunicación hicieran sentir a los estudiantes el rigor de la vida autónoma y austera en la capital con severidad inimaginable, lo que les hacía torcer cualquier fuerza de voluntad. Nuevos patrones de comportamiento, nuevas reglas de convivencia, nuevos hábitos alimenticios, alimentos desconocidos, confluencia de prácticas regionales en espacios reducidos, ritmo de vida intenso y controlado, etc. son apenas algunas de las modificaciones que inquietaron la mente del estudiante pensionado, en un país donde el peso del regionalismo y el localismo aún era la nota dominante.

Un aspecto adicional en el entramado de las causas de la deserción escolar universitaria tuvo que ver con el probable incumplimiento de las condiciones estipuladas en el mecanismo de selección de los postulantes, puesto que pudo ocurrir que varios a los que les adjudicaron la pensión o beca eran estudiantes de poco o ningún merecimiento académico, todo porque fueron apadrinados por un destacado hombre político de la región. Este tráfico de influencias para condicionar la selección de los beneficiarios a los subsidios estatales terminaba entonces siendo imposible de sostener por la falta de condiciones de los apadrinados.

Cuando por fin el joven bogotano o de cualquiera de las regiones del país lograba tener cupo en la universidad la vida les cambiaba dado que una de las prioridades de la política educativa del centro universitario era dedicarle tiempo, energía y presupuesto a la parte de la formación ética y ciudadana, para lo cual sometieron su conducta a una estricta y detallada observación y vigilancia, tal y como se había previamente hecho desde la década del cuarenta en el marco de las reformas educativas emprendidas por los políticos conservadores Mariano Ospina y Rufino Cuervo (TORREJANO, 2012, pp. 99-131).

En ésta carrera por la vigilancia y el control de la conducta de los estudiantes, el gobierno nacional expidió en 1872 un decreto en el que colocó considerable atención al tema. En procura de forjar voluntades recias adaptadas a un sistema republicano con incuestionables bases católicas, el gobierno decidió darles vida a las figuras del Pasante y el Bedel con el propósito de no perder de vista el comportamiento diario de los estudiantes e intervenir cuando las circunstancias lo ameritaran, bien sea a través de la mediación o la sanción.

El Pasante fue el juez de las diferencias que se suscitaban entre los cursantes; hacía que estos asistieran a las clases y que ocuparan útilmente el tiempo; impedía y corregía inmediatamente todo desorden; veló constantemente por el aseo y conservación del edificio y departamentos de la Escuela, y obedecía, sin replicar, las órdenes que en cumplimiento de sus deberes le transmitan el Rector y el Bedel de ella (Codificación Nacional, t. 26, 1942, p. 182).

El Bedel, por su parte, fue un burócrata de más alto nivel que el Pasante, encargado de cumplir funciones todavía mucho más relacionadas con la convivencia y la disciplina. Allende las funciones de tipo coercitivo o sancionatorio, desempeñaba una formativa de corte práctico que consistía en “hacer cada tercer día una clase de urbanidad a los alumnos internos” (Codificación Nacional, t. 26, 1942, p. 183). Entonces, no cabe la menor duda que todos los estudiantes de la Universidad Nacional estaban bajo la escrutadora mirada de los directivos docentes, los docentes, el Bedel y el Pasante.

Más adelante, en 1892 el gobierno nacional encabezado por el presidente encargado Carlos Holguín, expidió el decreto 1238 orgánico de la instrucción pública secundaria y profesional, en el que quedó perfectamente anotado que el claustro universitario debía prestarle todavía mayor atención a la parte formativa, erigiéndose en un espacio de combate contra la proliferación de las malas costumbres y la propagación de los vicios del

consumo de alcohol y la práctica de juegos de azar. El tono moralizador de la directriz estatal puede observarse en éste artículo:

Artículo 327. Serán objeto de severa vigilancia, y en caso de comprobación y castigo, los siguientes actos de conducta de los alumnos de la Universidad Nacional, aun cuando ellos se ejerciten fuera de los respectivos claustros: a) El abuso de las bebidas espirituosas [...] b) La presencia en los atrios de los templos, y con mayor razón dentro de los templos mismos, en actitud irreverente con el objeto de contrariar de alguna manera las ceremonias de culto. c) Cometer cualesquiera irrespeto o faltas a las personas del sexo femenino, en las calles, plazas o paseos públicos [...] i) Concurrir, si quiera sea por solo una vez, a las casas de juego, generalmente reconocidas como tales (decreto 1238 del 1º de enero de 1892, p. 50).

Salta a la vista que para los últimos años del siglo XIX el gobierno nacional le apostó fuertemente a la disminución de la libertad personal de los estudiantes, tanto así que intentaron desvirtuar la existencia de una frontera entre la vida personal y pública. Una sola vida: transparente, digna y ejemplar inspirada en la religión católica fue la consigna de socialización que se respiró en la universidad a partir del momento en el que el poder ejecutivo nacional tomó la determinación de sacar el decreto 544 de 1888 anunciando que la educación: “se organice y dirija en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica , y que la enseñanza religiosa sea obligatoria en tales centros, y se observe en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica” (decreto 544 del 14 de junio de 1888, p. 1).

En adelante, el comportamiento individual y colectivo de los universitarios entró de lleno en el campo de gravitación de las autoridades religiosas que adquirieron la facultad de decidir si su actitud iba o no de la mano con los preceptos morales católicos. He aquí el artículo que lo pone en evidencia:

Artículo 5º. Los prelados y los Párrocos tienen pleno derecho a invigilar la enseñanza de la Religión y de la Moral en los Establecimientos oficiales, así como también las prácticas piadosas de los mismos. En tal virtud, los Directores de Escuelas, y los Rectores de Colegios e Institutos universitarios, tienen el deber de cooperar a tal vigilancia [...] (decreto 544 del 14 de junio de 1888, p. 1).

El prurito de ejercer control y vigilancia en la universidad también cayó sobre el plan de estudios y el desempeño de los docentes y los estudiantes. En lo que respecta al plan de estudio de cada una de las seis facultades o escuelas<sup>1</sup>, las autoridades nacionales continuaron con la tendencia trazada desde el principio de la república, cual era indicar mediante decreto las asignaturas que los estudiantes tenían que cursar en los distintos años. En la escuela de ingeniería, por ejemplo, se determinó que el primer año tendría: “Curso 1. Estudios superiores de Aritmética y Álgebra. Curso 2. Geometría plana y del espacio, y trigonometría rectilínea y esférica. Curso 3. Física analítica” (Codificación Nacional, t. 26, 1942, p. 197).

En lo que respecta al control de los docentes el gobierno nacional decidió otorgarle al Rector la facultad de inspeccionar cualquier clase que se impartiera en alguna de las seis facultades para cerciorarse del grado de aprovechamiento de los estudiantes y el nivel de compromiso de los docentes. A continuación se reproduce al artículo completo en el que quedó consagrada la potestad de vigilancia del rector: “Artículo 48. El Rector de la Universidad podrá cuando lo estime conveniente, disponer que una o más clases sean examinadas con el fin de averiguar si los alumnos aprovechan, y si los catedráticos han cumplido con sus deberes” (Codificación Nacional, t. 26, 1942, p. 189).

Por fuera del campo de vigilancia y control, la universidad experimentó varias transformaciones administrativas que le dieron mayor presencia institucional al realizarse su importancia estratégica y estructural, mediante la concentración y la centralización del esfuerzo educativo que debía conducir hacia la construcción de una sociedad más moderna acorde con la dinámica del capitalismo y el liberalismo mundial. Catorce años después de la expedición del decreto de agosto de 1872, el Congreso de la república, durante la segunda presidencia de Rafael Núñez, aprobó la ley 23 del 26 de julio de 1884 en la que se dispuso el funcionamiento de tres nuevas Escuelas: Agricultura, Bellas Artes y Minas, que sumadas a las ya existentes arrojaba un total de nueve (Codificación Nacional, t. 34, 1954, p. 44). La expedición de esta ley daba al traste con la directriz pública radical de fundar Institutos de enseñanza práctica autónomos sufragados con dinero del menguado tesoro nacional. En adelante, el esfuerzo de capacitación pública profesional estaría canalizado a través

<sup>1</sup> Literatura y filosofía, Jurisprudencia, Medicina, Ciencias Naturales, Ingeniería y, Artes y Oficios.

de la Universidad Nacional; estaba dándosele vía libre a un mecanismo de centralización administrativa que le proporcionaba a la Universidad Nacional el monopolio estatal de la formación profesional.

Con la anterior disposición el gobierno nacional daba por terminada la efímera existencia de: el Instituto de Bellas Artes establecido en la capital de la república por mandato de la ley 67 del 11 de septiembre de 1882 bajo la presidencia de Francisco Javier Zaldúa; la Escuela de Minería y Mineralogía de Ibagué creada mediante la ley 85 del 20 de septiembre de 1882 y el Instituto Nacional de Agricultura Superior fundado con el decreto 514 del 29 de noviembre de 1879 y cuya inauguración fue programada para el día 5 de febrero de 1880.

En este proceso de concentración y centralización de la educación superior en beneficio del posicionamiento de la Universidad Nacional, merece especial atención la particular situación que se presentó con respecto a la Escuela de Ingeniería Civil y Militar, ya que fue una institución que pudo sobrevivir y oxigenarse a lo largo de la década del ochenta del siglo XIX debido a que los dirigentes políticos empezaron a madurar la idea de la imperiosa e inaplazable necesidad de conformar un ejército nacional profesional, una vez vistos los resultados de la fragmentación política del federalismo y las condiciones de inferioridad militar en el que vivió el Estado nacional, de tal suerte que con el paso del tiempo se convertirá en una institución especialmente diseñada para preparar los primeros oficiales de un ejército profesional como mandan los cánones constitutivos de un Estado Nación, según consta en el articulado de la ley 23 del 26 de julio de 1884 que permitió el nacimiento de la Escuela Militar, la que tendría como “objeto exclusivo el formar jefes y oficiales instruidos, disciplinados y aptos para el mando del Ejército” (Codificación Nacional, t. 34, 1954, p. 44).

Después de esto pasaron pocos años para que el gobierno del presidente encargado Carlos Holguín y el ministro de Instrucción Pública José Trujillo expidiera el decreto 1238 del 1º de enero de 1892 orgánico de la instrucción secundaria y profesional, anunciando una nueva modificación de la estructura académica de la universidad. Lo primero que salta a la vista es que se abandonó el nombre de escuelas por el de facultades, siendo ahora cinco en lugar de nueve como venía organizado desde la reforma de 1884. Las facultades que quedaron fueron: Filosofía y Letras, Ciencias Matemáticas, Derecho y Ciencias Políticas, Ciencias Naturales y Medicina, que sustituyen a las de: Literatura y Filosofía, Jurisprudencia, Ciencias Naturales, Agricultura, Medicina y Cirugía, Ingeniería, Bellas Artes, Artes y Oficios y Minas en la ciudad de Ibagué.

Esta modificación fue producto de la voluntad del ejecutivo de abandonar el paradigma de catalogar varias de las antiguas escuelas como departamentos académicos que otorgaban la condición y la calidad de profesional universitario a los cursantes. En adelante, tres de las cuatro escuelas excluidas del organigrama institucional: Agricultura, Bellas Artes y Artes y Oficios, pasaron a convertirse en Institutos dependientes de la universidad, por lo menos hasta que el decreto 349 de 1892 les confirió el título de establecimientos de instrucción secundaria. En tanto que las escuelas de Ingeniería y Minas quedaron inscritas en la facultad de Ciencias Matemáticas, lo que a todas luces significó que conservaron el talante de campos académicos de formación profesional o superior.

Otro aspecto relevante de la transformación experimentada por la Universidad Nacional ocurrió en materia administrativa al entregársele la rectoría al ministro de instrucción pública y la secretaría al subsecretario del ramo, con lo que se estrecha la dependencia y el control que el presidente ejerce sobre la educación pública superior. La universidad resulta erigiéndose en un espacio de socialización y culturización que empataba perfectamente con el proyecto político de la época: la regeneración, el cual estuvo anclado en la conquista del orden y el progreso mediante la expedición de nuevas reglas de funcionamiento político consagradas en la carta constitucional de 1886 y el matrimonio ideológico y político con la Iglesia, para contar con un grupo de individuos que estuviera convencido de las bondades de un régimen centralista y fuerte respetuoso de la doctrina católica, dispuesto a defender, inclusive por la vía de las armas, el dominio de las fuerzas conservadoras de las conspiraciones políticas urdidas por los partidarios de la reconstrucción del proyecto radical.

En adelante, la universidad volvió a convertirse en uno de los teatros predilectos de la clase dirigente nacional para librar un agitado combate en torno a la clase de formación ética que deberían impartírsele los jóvenes colombianos. El debate era tan antiguo como la edad de la propia república. Basta recordar, como se anotó en el anterior capítulo, que durante la Gran Colombia existió un debate acerbo alrededor de los pensadores y los textos que los universitarios podrían consultar en temas relacionados con la formación ética, debate que osciló entre el misticismo o el materialismo, entre los autores católicos o liberales como Bentham (TORREJANO, 2010, pp. 45-66), que determinó la condena oficial de la enseñanza del utilitarismo por parte del gobierno del presidente libertador SIMÓN BOLÍVAR, al estimar que “el plan general de estudios tiene defectos esenciales, que exigen pronto remedio para curar de raíz los males que

presagian a la patria los vicios e inmoralidad de los jóvenes” (Codificación Nacional, 1925, t. 3, p. 426).

Para las décadas de 1880 y 1890 el terreno fue abonado para que la Iglesia y la enseñanza de la religión católica incursionaran con una fuerza apabullante en la universidad, en lo que pudiera pensarse fuera una “recristianización” de la nación después del interregno radical de la mitad de siglo en el que se trabajó por la separación entre la Iglesia y el Estado y la libertad de cultos y conciencia, con la creación, por ejemplo, de la plaza de Capellán general con una asignación mensual de \$ 1.500, encargado de emprender estas funciones:

“Art. 36. Son deberes del Capellán [...] establecer y mantener [...] las prácticas piadosas que, según el Convenio de 31 de Diciembre de 1887, celebrado con la Santa Sede, deben observarse en los Institutos universitarios existentes en Bogotá y que no tengan capellán propio. Art. 37. El Capellán tiene derecho a ejercer vigilancia en lo relativo a religión y Moral, sobre las enseñanzas que se dicten en los Institutos universitarios” (decreto 1238 de 1892, p. 10).

De esta manera, la universidad cada año que pasaba perdía una destacada cuota de autonomía no solo frente al gobierno nacional, sino a la Iglesia católica, que a partir de estos años de fin de siglo volvió a tener la oportunidad política de ejercer con bastante celo la potestad de servir de custodia del dogma o albacea de la doctrina contra cualquier arrebato racionalista empírico o deísta ilustrado. La vigilancia religiosa complementaba la voluntad clerical de intensificar en todos los niveles de la educación nacional el conocimiento y la apropiación del evangelio, junto con la práctica piadosa de sus ritos y cultos, por eso no fue sorprendente que en el artículo 150 del decreto 1238 de 1892 quedara anotado que el semestre escolar de la Universidad terminara el 8 de diciembre con la celebración de un *Te Deum*.

En el fondo de toda esta injerencia eclesiástica en la vida educativa universitaria estuvo presente la voluntad política de un sector de la clase política dominante proveniente de las filas de los liberales independientes y los conservadores de confiar más en los valores morales católicos que en los principios laicos liberales para emprender la batalla final por la cimentación de la unidad nacional que debía conducir ineluctablemente hacia la conquista de la “paz perpetua”, condición *sine qua non* del progreso por el que tanto habían luchado los radicales, pero con una fór-

mula inapropiada al anteponer la libertad al orden, así a la postre, ambos proyectos, el de los radicales de mitad del siglo y el de los regeneradores del ocaso del siglo, no hayan podido entregarle al país sus respectivos modelos teleológicos (PALACIOS y SAFFORD, 2012, p. 349).

Esta confianza en la religión católica indica que durante la regeneración los políticos reunidos alrededor del partido Nacional decidieron mirar, una vez más, hacia la península ibérica en búsqueda de la fuente teórica de la que jamás debieron emanciparse, en una especie de política de arrepentimiento y reconciliación con la tradición hispánica que se conoce como hispanismo (SIERRA, s. f. pp. 9-31). Para el investigador Juan David Murillo, por ejemplo, “En Colombia tanto la lengua española como la religión católica se convirtieron en elementos de unificación nacional que debían ser impulsados y defendidos (MURILLO, 2011, p. 188). Entonces, parece fuera de toda duda que la cultura y la historia española fueron una destacada fuente de ambrosía para los regeneradores, en especial de Miguel Antonio Caro, quien desde la perspectiva analítica de Rubén Sierra Mejía fue un destacado hombre con una personalidad autoritaria y dogmática, que entre sus tesis estimó que acercarse a la religión católica era la tabla de salvación frente a la arremetida de la ilustración que había deificado la razón. “El siglo XVIII era para él un siglo ignorante y presuntuoso que adoró la razón encarnándola en una meretriz; su filosofía una filosofía enervante, y sus filósofos, los más enclenques razonadores de todos los siglos” (SIERRA, s. f., p. 18).

Lo que ocurre es que para RUBÉN SIERRA el hispanismo militante y aguerrido de MIGUEL ANTONIO CARO alcanzó una inusitada dimensión cuando asegura que sirvió para algo más que darle unidad a la nación y permitirle montar un programa restaurador del pasado ibérico implantado en América desde la conquista. Estas son sus apreciaciones:

En síntesis, en los propósitos políticos y culturales de Caro estaba el de restaurar la sociedad y la cultura española que se había implantado en América a partir de la Conquista, de restaurar la cultura colonial con sus costumbres, su religiosidad y sus maneras literarias y de pensamiento (SIERRA, s. f., p. 31).

Este hispanismo de MIGUEL ANTONIO CARO y RUFINO CUERVO, entre otros, hay que mencionarlo, no se trató de un proyecto restaurador único y exclusivo de un grupo de intelectuales y políticos colombianos conservadores, fue, por el contrario, un movimiento cultural e ideológico trans-

continental que proliferó entre la élite conservadora de América Latina y España desde la segunda mitad del siglo XIX empeñados en perpetuar el legado cultural hispano con elementos tales como la religión católica y el idioma español fundamentalmente (GRANADOS, 2005. pp. 5-15).

Con algo de detalle puede describirse el hispanismo de la siguiente forma:

“[...] una de cuyas ideas directrices [...] fue la de un imperio espiritual de España en América. Mediante esta fórmula se pretendió mantener unido en lo intemporal aquello que ya se había perdido en lo temporal [...] la idea del imperio espiritual, se le debe entender en términos de la herencia cultural dejada por los españoles en América” (GRANADOS, 2005, p. 6).

El hecho de que destacados representantes de la regeneración como MIGUEL ANTONIO CARO y RUFINO CUERVO colocaran la cultura española como el oráculo, no puede dejar de perder de vista la existencia de una fuente adicional y superior de inspiración doctrinaria no solamente para Colombia, sino para el resto de la cristiandad: el pensamiento medieval de Santo Tomás de Aquino, catalogado por el Vaticano como el instrumento más apropiado para utilizarlo en el combate contra el progreso del liberalismo científico y sus expresiones empiristas naturalistas y positivistas (COMTE y SPENCER) de acuerdo con la directriz del papa León XIII contenida en la encíclica *A Eternis Patris* del 4 de agosto de 1879, que un poco más en detalle quería decir que:

“[...] en sentido amplio, retomaba el tomismo clásico escolástico como la doctrina oficial de las instituciones en cuestiones filosóficas, pero con un corte moderno, con un diseño filosófico y científico que fuera capaz de pelear intelectualmente con los embates y las posiciones liberales. Era un deber instaurar la metafísica y la teología como las fuentes de la explicación filosófica, en contravía de las opciones nuevas que separaban la ciencia y la filosofía y que consideraban el método experimental, la inducción y la observación [...] eran los elementos con que las ciencias lograban su progreso” (CHACÓN, 2009, p. 52).

En línea con esta directriz vaticana contenida en la encíclica no resulta extraño que quienes guardaban sus reservas frente a los avances de la ciencia con su método de observación, inducción, experimentación

y comprobación estuvieran bastantes atentos a cuestionar los hallazgos de la investigación antropológica doméstica, según se desprende del incidente que hubo entre JORGE ISAACS y MIGUEL ANTONIO CARO alrededor de la utilización de la teoría de la evolución de DARWIN, según pudo describirse en el capítulo anterior. Entonces, la vida académica de la universidad debió tornarse azarosa porque tuvo que enfrentar el difícil reto de convivir y superar la vigilancia eclesiástica, celosa del cuidado del dogma sobre cualquier veleidad racionalista y científica que pusiera en peligro la fe o el papel de la misma Iglesia, por cuanto uno de los objetivos primordiales que se fijaron los fundadores de la institución fue impulsar la enseñanza de la ciencia en respuesta a la centenaria inclinación por la enseñanza de la teología, la metafísica y el derecho.

Esto da pie para creer que la vida académica en la Universidad Nacional a finales del siglo XIX, estuvo bajo la presión de tomar por uno de los dos caminos académicos esbozados a partir de la encíclica del Papa León XIII: neotomismo o racionalismo procedente de alguna escuela filosófica europea, ya sea el empirismo o el positivismo, entendiéndose éste último en términos de la utilización de un método científico que se fundara en la observación, la experimentación y la inducción y que en lo posible condujera a algo útil o a la aplicación de los conocimientos encontrados. A este respecto vale la pena recalcar lo que RUBÉN SIERRA estima acerca de la oposición neotomista al racionalismo:

No solo el racionalismo de corte alemán sino también el empirismo originado en Inglaterra fueron corrientes filosóficas que CARO rechazó, pues las consideraba inapropiadas para el conocimiento de verdades que por su naturaleza metafísica se ubican más allá de las posibilidades del conocimiento humano (SIERRA, s. f., p. 17).

### 3. LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA

Durante la regeneración el gobierno conservador, nunca dejó de trabajar para fortalecer la educación pública básica y secundaria a pesar de las usuales dificultades fiscales (JUNGUITO, 2010), por lo que las leyes y los decretos que se convirtieron en el marco jurídico de la educación a finales del siglo XIX y principios del XX nunca fueron un corte de cuentas absoluto con el pasado, levantado sobre la base de borrón y cuenta nueva.

La base legal para reorganizar el sistema de instrucción pública fueron el decreto 595 del 9 de octubre de 1886, la ley 89 del 7 de noviembre de 1888, la ley 89 de 1892, el decreto 1238 del 1º de enero de 1892, el

decreto 349 del 31 de diciembre de 1892 y el decreto 429 del 20 de enero de 1893, voces del artículo 185 de la Constitución centralista y clerical de 1886, descrita en los siguientes términos por JORGE ORLANDO MELO:

El objetivo esencial era claro: se trataba de garantizar el orden del país. Y se confiaba que el orden se apoyaría sobre una serie de elementos básicos: la centralización radical del poder público, el fortalecimiento de los poderes del ejecutivo, el apoyo de la Iglesia católica y la utilización de la religión como fuerza educativa y de control social (p. 4).

El artículo 185 del título XVIII de la constitución de 1886 le daba a las regiones la responsabilidad de la dirección, el fomento y el financiamiento de la educación básica. En adelante, el órgano legislativo de los Departamentos<sup>2</sup> asumiría las funciones anteriores. En extenso el artículo 185 fue este:

Corresponde a las asambleas dirigir y fomentar, por medio de ordenanzas, y con los recursos propios del departamento, la instrucción primaria y la beneficencia, las industrias establecidas y la introducción de otras nuevas, la inmigración, la importación de capitales extranjeros, la colonización de tierras pertenecientes al departamento, la apertura de caminos y de canales navegables, la construcción de vías férreas, la explotación de los bosques de propiedad del departamento, la canalización de los ríos, lo relativo a la policía local, la fiscalización de las rentas y gastos de los distritos, y cuando se refiera a los intereses seccionales y al adelantamiento interno (POMBO y GUERRA, 1986, pp. 250-251).

Como puede apreciarse la educación básica o de primeras letras se departamentaliza, es decir, se regionaliza, o si se quiere se descentraliza en medio de un ambiente centralista. El gobernador, nombrado por el presidente y la Asamblea de procedencia democrática, fueron el funcionario y la institución encargados de llevar las riendas de la educación al amparo de la directriz nacional de llegar a un número creciente de comarcas, cuidando de que no se fuera a contrariar la enseñanza religiosa católica.

<sup>2</sup> Nombre de la división política y administrativa que adopta el territorio de la nación colombiana a partir de la constitución de 1886, en lugar de los antiguos Estados Soberanos propios de la época federal del período radical.

A los pocos meses de la expedición de la constitución, el gobierno nacional publicó el decreto 595 de 1886, y luego, en menos de siete años los decretos 349 de 1892 y 429 del 20 de enero de 1893, con los que le seguiría dando forma a la instrucción primaria. Con estos instrumentos legales, vuelve nuevamente a ocupar un destacado espacio la necesidad de impartir una asignatura relacionada con la práctica regular del ejercicio físico y así poder contar con niños saludables, algo curioso en un país en el que la preocupación principal de muchos padres del universo rural, campesino y pobre de la época pasaba por el retén de la alimentación diaria, sin ponerse a pensar en su calidad nutricional o calórica, que será un discurso público que tardará bastantes años en llegar y ponerse en vigor.

Sea lo que fuere, el gobierno conservador de Núñez no hizo otra cosa que recuperar el viejo anhelo de los intelectuales y políticos de la década del cuarenta de contar con jóvenes que se destacaran por poseer una mente preparada con un cuerpo sano, algo similar a lo que había acogido la universidad nacional de auspiciar entre sus estudiantes la enseñanza y la práctica de la calistenia y la gimnasia ciertos días de la semana. La convocatoria oficial por una educación básica que le ponga atención al cuidado del cuerpo puede apreciarse en este artículo de 1886: “art. 14. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y Magistrados de una sociedad republicana y libre” (*Revista Escolar*, núm. 35, Año IV, 1890, p. 260) y en este otro de 1893: “art. 3º. Las escuelas tienen por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país” (decreto 429 del 20 de enero de 1893 p. 1), eso sí, con la condición de que se practicara en las horas destinadas a la recreación.

Pero esta no fue la única coincidencia programática en el tiempo entre los distintos gobiernos republicanos del siglo decimonónico, es identifícale un hilo conductor entre los años veinte y esta parte final de la centuria sobre la visualización de la educación como una estrategia neurálgica para modelar una sociedad nacional civilizada, o sea, acorde con la dinámica y los logros de la cultura occidental moderna, que pudiera compararse con el planteamiento que en tal sentido hizo en la década de 1840 el fundador del partido conservador Mariano Ospina: “La civilización absoluta, la civilización perfecta sería la reunión de instrucción, moralidad y riqueza en sumo grado [...] llamamos sociedad civilizada a la que aventaja a otras en instrucción, moralidad y riqueza” (citado por MOLINA, 1884, p. 59).

Esta superlativa meta de estar a tono con la civilización moderna occidental es una misión muy ambiciosa que le apuesta a formar niños desde una óptica polifacética que vaya tomando en cuenta aspectos tales como la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades en el campo académico propiamente dicho y un conjunto de hábitos, costumbres y creencias que los conduzcan a la búsqueda del mejor mundo posible, en definitiva, con o por medio de la educación querían un sujeto histórico colmado de virtudes éticas, morales, cívicas e intelectuales, querían, por decirlo en términos alegóricos, una educación reveladora. Este el artículo en el que queda escrita esta proposición: “art 4º. La enseñanza de las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de las fuerzas del cuerpo, de los sentidos y de todas las facultades del alma” decreto 429 del 20 de enero de 1893 p. 1).

En la legislación anterior no se encuentra un artículo tan significativo como este, que nos está indicado que para finales del siglo XIX existía consenso entre los miembros de la elite de la sociedad colombiana acerca de la función estratégica de la inversión en educación y el requerimiento permanente de mejorar las condiciones de profesionalización para hacer de ella una estructura que facilitara la manufactura de una nación ordenada.

Según los regeneradores, a través de la doctrina católica y el celo misionero de la Iglesia la civilización occidental progresaría con el apego a los valores de la piedad, la justicia y el amor por el prójimo y la patria. A continuación el artículo del decreto en el que se observa esta orientación clerical:

Artículo 5º. Es deber de los directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral y religioso de los niños confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia y respeto a la verdad, amor a su patria, y, en suma, todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y la base sobre que reposa toda sociedad civilizada y libre (decreto 429 del 20 de enero de 1893 p. 2).

Ya más concreto, en lo que se refiere a la profesionalización del oficio docente, se nota que fue una política pública avalada por los dos partidos tradicionales que recibió un nuevo y vigoroso impulso por parte del gobierno regenerador. La docencia fue calificada en el mencionado decreto como oficio de “alto ministerio”, por lo que se le exigía al profesor

y al directivo docente (director y subdirector) un alto tono moral, con una vida privada y pública ejemplar, con una cotidianidad distante de los vicios del alcohol y el juego, tan así que en el decreto quedó estipulado que le era severamente “prohibido el trato con personas reputadas de mala conducta y la entrada a tabernas y casas de juego” (*Revista Escolar*, núm. 35, Año IV, 1890, p. 261. Decreto 429 del 20 de enero de 1893, p. 5).

Vale la pena indicar que la excelencia moral que se le pidió al docente para que se convirtiera en paradigma civilizador fue otro factor de identidad profesional heredado de los albores de la república, la diferencia frente a la regeneración estribó en que el gobierno de Núñez determinó brindarle protección a los profesores frente a las críticas infundadas o desafueros de los padres; decidió, entonces, brindarle una capa protectora jurídica que consistía en la imposición de una multa a todos aquellos que fueran pronunciando cualquier comentario inapropiado del maestro frente a la comunidad. Aquí el artículo en el que consta esta determinación:

Artículo 30. Es prohibido a los padres y guardadores de niños, y en general a todos los individuos dirigir reconvenciones a los Maestros de Escuela, especialmente en presencia de sus alumnos y de personas extrañas. Cuando ocurren tales casos, el Alcalde del Distrito o la autoridad más inmediata hará que el Maestro de la Escuela sea debidamente respetado. Las quejas que se tengan contra el maestro se presentarán por escrito a la Inspección Local, o al Inspector Provincial. El que contraviniera a esta disposición sufrirá una multa de \$ 4 a \$ 10, imponible por el Inspector Provincial (decreto 429 del 20 de enero de 1893, p. 5).

Aunque esta defensa estuvo bastante lejos de corresponder con la asignación de una remuneración salarial congruente con la dimensión de su profesión, puesto que en el informe que el Director General de Instrucción Pública del Departamento de Bolívar le entregó al Secretario de Gobierno en 1887 afirmó que los profesores apenas devengan lo justo para la manutención. Este fue su punto de vista:

Yo creo que debe hacerse del magisterio, no una carrera sino un augusto sacerdocio; pero, para que el maestro sea la *Vera Efigies* del ciudadano tipo, debe rodeársele de los medios suficientes para ello. Es imposible que sostenga el honor de su profesión, quien ni siquiera deriva de ella lo puramente necesario para vivir (*Revista Escolar*, núm. 1, Año I, 1887, p. 5).

Lo que queda más que confirmado cuando las investigadoras María Teresa Ramírez e Irene Salazar piensan que uno de los mayores obstáculos para el desarrollo del sistema educativo en el país fue la baja remuneración de los maestros (RAMÍREZ y SALAZAR, 2010, p. 435).

A pesar de esta piedra en el zapato, el gobierno nacional nunca dio su brazo a torcer en lo que tuvo que ver con la exigencia de un trabajo de calidad derivado del empeño por llevar la civilización a la mayor cantidad de pueblos y comarcas de la vasta geografía nacional, por eso no es nada sorprendente que el 13 de diciembre de 1886 el ministro de Relaciones Exteriores, encargado de la Instrucción Pública, Vicente Restrepo, haya puesto la firma para protocolizar el lanzamiento del Reglamento para las Escuelas Primarias, que se erigiría en la piedra filosofal de la educación básica, hasta tal punto que allí fue trazada la metodología para impartir las clases en todas las escuelas del país.

Frente a este neurálgico contenido las autoridades educativas determinaron que la enseñanza únicamente se regiría por el método de Pestalozzi, si bien fue cierto que hiló un poco más delgado al indicarles taxativamente a los profesores que cuidado fueran a replicar la pésima y nociva costumbre de impartir una enseñanza memorística, recitando lecciones y haciéndolas repetir después a los estudiantes; al profesor no le quedaba más que explicar con el dialogo académico, en un encuentro constante con las preguntas de los estudiantes, siempre convocando a la reflexión y el análisis, en lo que fue catalogado, en un tono clerical, como el método catequístico. Observemos con lujo de detalles esta invitación metodológica:

Artículo 16. Queda prohibida la enseñanza empírica, fundada exclusivamente en la memoria; toda enseñanza debe ser explicada directamente por el Maestro [...]. Art. 17. En ningún caso debe pasarse de una parte de la lección a otra, sin que los niños hayan aprendido bien lo de la partes o partes anteriores. Art. 18. Deben evitarse los discursos continuados que distraen las imaginaciones infantiles, poco acostumbradas a la reflexión y la abstracción. Debe emplearse el método erotemático o catequístico, que consiste en la enseñanza por medio de diálogos entre el Maestro y el discípulo [...]. Art. 19. Debe esmerarse el Director en mantener viva la atención de los niños: para esto les preguntará a uno y otro, indistintamente, lo que se ha explicado; y al día siguiente, al comenzar la clase, hará un breve ejercicio de lo enseñado el día anterior (*Revista Escolar*, núm. 2, año 1, 1887 p. 11).

A los siete años, en julio de 1893, siendo ministro de Instrucción Pública Liborio Zerda, el tema del método de enseñanza nuevamente capta el interés del gobierno nacional, cuando en el nuevo Reglamento para las escuelas de primaria su tratamiento se hizo, inclusive, más detenido y detallado, puesto que ya no fueron dos las alternativas pedagógicas sugeridas sino cuatro, a saber: el socrático, antes catequístico, el erotemático, el analítico y sintético y por conversación. Así quedó consignado en el Reglamento esta clasificación:

El método socrático consiste en hacer hábiles preguntas al discípulo para conducirlo a descubrir por sí mismo la verdad [...] El método por puntos y preguntas, llamado también erotemático, consiste en considerar y explicar por puntos una cuestión, y examinar luego, por medio de preguntas claras y sencillas [...] El método por conversación consiste en exponer el maestro sus opiniones y guiar a los alumnos para que expongan las suyas [...] Métodos analítico y sintético [...] se puede descomponer un todo en sus partes, o reunir las partes para componer el todo (*Revista de Instrucción Pública*, Año 1, núm. 7, 1893, pp. 16-17).

Esta directriz estatal fue un reconocimiento implícito de la cuestionable calidad de la educación, tópico que nunca había dejado de preocuparles a los líderes nacionales, y del alto grado de intervención estatal en la educación con el ánimo de mejorarla, sin que para la época se conozca algún informe que revelara resultados halagadores al respecto. En cambio, en lo que sí parece que pudieron alcanzarse logros significativos fue en el ámbito de convivencia o comportamiento escolar dentro y fuera de la institución educativa, con una exhortación recurrente a dejar de emplear técnicas crueles de castigo contra los niños cuando cometieran pilatunas.

La fijación por la disciplina y la interiorización de valores cristianos condujo a que en el Reglamento para las escuelas primarias fueran aprobados artículos en los cuales se impartieron varias normas de urbanidad de celoso cumplimiento y se generaba espacio para la estipulación del procedimiento disciplinario que se daría cuando se cometiera una falta, en lo que ahora se conoce como el respeto del debido proceso contenido en los modernos manuales de convivencia: “Art. 29. No debe castigarse a un niño acusado por otro, sin pedirle informe y oírle su defensa. En ningún caso debe castigarse con cólera ni precipitación” (*Revista Escolar*, núm. 2, Año 1, 1887, p. 12).

Entre las normas de urbanidad que se cultivaron con la práctica diaria en la escuela figuraban: concurrir todos los días a la escuela con pun-

tualidad y en orden; presentarse bien aseado en cuerpo e indumentaria; decir la verdad; obviar compañías dañinas; soslayar la pronunciación de malas palabras; prescindir de burlas a las demás personas; esquivar toda clase de fricciones o disgustos con los compañeros y profesar obediencia a los superiores, todo por cuenta de los niños. Por el lado de los profesores, el ejecutivo nacional también los concitó a formar parte integral de la creación de un cuadro ejemplar de comportamiento en el momento del trato con los estudiantes, desterrando el hábito dirigirse a ello con palabras salidas de tono que provocaran escarnio, según consta en el artículo 60 del Reglamento de escuelas: “Es absolutamente prohibido a los Directores, o demás empleados de las Escuelas, el ofender a los alumnos por medio de palabras injuriosas hacia ellos o sus familias, o de apodos igualmente injuriosos” (*Revista Escolar*, núm. 1, Año 1, 1887, p. 14).

En conjunto, los miembros de la comunidad escolar, de particular manera, los profesores y los estudiantes, estuvieron sometidos a un régimen ético apuntalado en ciertos principios y valores que quedaron consignados con nitidez meridiana en el nuevo reglamento de las escuelas primarias expedido en 1893, bajo el título: reglas escolares. Las máximas éticas y morales convenidas fueron: regularidad, puntualidad, decoro, tranquilidad y moralidad, de ésta última establecieron: “No basta que los alumnos eviten todo acto inmoral; las virtudes positivas tienen que hacerse habituales. La veracidad, la benevolencia, la fidelidad. La caridad y la piedad deben cultivarse con sistema” (*Revista de Instrucción Pública*, Año 1, núm. 7, 1893, p. 29).

Aunque para los profesores el nuevo reglamento exhibió el boceto de un régimen disciplinario propio organizado en el capítulo VII de deberes y derechos de los maestros, con énfasis en los primeros, los cuales clasificaron en cuatro tipos: para consigo mismo, para con lo que pertenece a la escuela, para con los discípulos y para con la clase. Entre los deberes para consigo mismo citamos: “no omitir esfuerzo alguno para adelantar en la ciencia y en el arte de dirigir la escuela que se le ha confiado [...] Estudiar en los autores prácticos de pedagogía todo lo que se relacione con sus tareas profesionales” (*Revista de Instrucción Pública*, Año 1, núm. 7, 1893, pp. 31). Entre los deberes para con la clase se mencionaron: “Estar en su puesto a la hora debida [...] tener ocupada la clase en tareas adecuadas” (*Revista de Instrucción Pública*, Año 1, núm. 7, 1893, pp. 33).

A propósito de la educación secundaria diría que es reconocible la línea de la educación práctica y útil que venía dibujándose desde el final del período colonial y las reformas borbónicas ilustradas de Carlos III

(TORREJANO, 2010, pp. 64-81) en contra de la educación clásica escolástica inclinada a la formación de abogados y teólogos, la cual continuaba acentuándose en la medida de la comunión de la clase económica y políticamente dominante alrededor de la política económica exportadora de productos agrícolas y mineros aplicada a partir de la segunda mitad del siglo XIX, en un esfuerzo nacional por integrarse al mercado externo (KALMANOVITZ, 2010, pp. 88-94); (OCAMPO, 1998, pp. 21-77).

Lo que pasó en la década de 1890 fue que el acento práctico se esbozó como una política pública abiertamente focalizada en los grupos sociales menos favorecidos de la sociedad y en un nivel educativo que no era la universidad, tal y como quedó consignado en la ley 89 de 1892, cuando durante el período colonial fue una tendencia doctrinal de estirpe ilustrada que se quería aplicar en la educación superior. Aunque es pertinente mencionar que esta inclinación práctica de la educación colonial transitó un callejón sin salida cuando fue sugerida como una estrategia de integración social en manos del sector empresarial privado de la época para atender al mayor número posible de pequeños abandonados en la calle, invitando a los artesanos a que pusieran en aplicación la enseñanza cristiana de la conmiseración recibiendo en su familia y taller a algún niño para criarlo y enseñarle el oficio, a cambio de lo cual podían aprovechar esta fuerza de trabajo durante un par de años, como lo sugirió FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS en esta nota:

De aquí la idea de proponer a vuestra Señoría un medio para impedir los tristes progresos que hace cada día la pereza. Este es entregar aquellos jóvenes que todavía se hallan en su minoridad [...] entregarlos, digo, a los maestros y artesanos honrados, escriturados de tal modo que éstos se constituyan por verdaderos padres de sus discípulos y aprendices teniendo el cuidado de su educación, de su vestido y alimentos (HERNÁNDEZ DE ALBA, 1983, p. 334)

En definitiva, durante la regeneración el gobierno se tomó bastante en serio el asunto de contar con mano de obra medianamente calificada en el corto plazo para una economía, que si bien carecía de un mercado interno bien desarrollado, disponía de mercados locales y regionales que estaban mejorando su contacto. Probablemente, las autoridades políticas civiles evaluaron la preponderancia de la educación empírica sobre la formación teórico-práctica como una ecuación insostenible en el tiempo si se quería trabajar por un aparato productivo menos rudimentario y

más competitivo, para que rimara con la política económica proteccionista que estaba en boga en el mundo entero, después de una etapa de libre comercio. Así, es evidente que los conservadores de la regeneración vieron que parte de los recursos de la nación y el departamento tenían que encauzarse hacia la preparación manual de los pobres. El Estado no podía marginar a la gente humilde, si bien su proyección solo daba para ocuparse de unos pocos de ellos.

Empero, es relevante acotar que la educación práctica nunca se desligó de la formación académica básica, el empoderamiento ético y la pertenencia religiosa. Esta educación para el trabajo fue, formalmente, complementada con la creación de la Escuela para el Trabajo, destinada a la corrección de los estudiantes indisciplinados o problemáticos de los colegios públicos y que funcionaría en las dependencias del Asilo San José según consta en el artículo 159 del decreto 1238 de 1892:

Es requisito indispensable para la admisión de un joven en dicha escuela de trabajo, el certificado del director o rector de la escuela o colegio en que haya cursado, de que ha sido inútiles los apremios y procedimientos ordinarios para obtener su corrección o enmienda (decreto 1238 de 1892, p. 27).

Medida que pasa por llamativa, por decir lo menos, toda vez que nos tropezamos con la determinación gubernamental de conferirle a la formación práctica y útil un perfil punitivo contra todos los estudiantes díscolos o que ya no toleran los docentes y los directivos en las instituciones educativas públicas por sus pilatunas o quien sabe por qué otras actitudes fuera de tono o lugar. Posición que bien puede pensarse haya significado la presencia de alguna clase de prejuicio cultural combinado con un sentido práctico formativo. Esto quiere decir que seguramente el gobierno conservador de NÚÑEZ y CARO pensó que a los grupos sociales pobres les caía como anillo al dedo una educación para el trabajo y que hacia allá debían encauzarse todos ellos, sea de forma voluntaria o coactiva, al igual que a la nación, porque de todas maneras redundaría en el perfeccionamiento de varios oficios artesanales, en la generación de un medio para ganarse la vida y en la incubación de un mercado menos famélico.

Por fuera del tema de la orientación práctica de la educación secundaria es relevante anotar que a pesar de notarse la actitud proteccionista del Estado respecto al reconocimiento y a la exaltación de la función

social trascendental del profesor, su posición laboral está francamente deteriorada dadas las particulares condiciones de inestabilidad contractual que se fijaron en el decreto 349 de 1892 al establecer que “son de libre nombramiento y remoción del Gobierno, y durarán por el buen desempeño de sus funciones en cada período administrativo pudiendo ser reelegidos (decreto 349 de 1892, p. 3).

También, es imposible pasar por alto el hecho de que los nombramientos de los profesores de secundaria estuvieron supeditados a los vaivenes de la política, más exactamente a la adscripción política, como siguió siendo la costumbre durante gran parte del siglo xx, por cuanto esto se dejó a consideración de la cabeza del ejecutivo en los departamentos, sin que se reglamentara el mecanismo mediante el cual el Gobernador procedería a seleccionar a algunos y a desconocer a otros. Leamos la directriz gubernamental al respecto: Artículo 78. Los gobernadores harán los nombramientos de rectores y demás empleados interiores de los Institutos de Instrucción Pública secundaria de los Departamentos, como también de los Profesores de los mismos, debiendo someter a aprobación del Gobierno los nombramientos de rectores, tesoreros y catedráticos (decreto 1238 de 1892, p. 15).

#### 4. LOS ALBORES DEL SIGLO XX

Después de la guerra de los Mil Días, durante el gobierno conservador de José Manuel Marroquín, se expidieron la ley 39 de 1903 y el decreto 491 del 3 de junio de 1904, que se convirtieron en el punto de referencia de la educación de lo que faltaba del dominio conservador. Básicamente, se trató de una carta de navegación que conservó ciertas directrices, profundizó otras e introdujo algunas novedades frente a las disposiciones jurídicas aprobadas desde las décadas de 1880 y 1890.

Sobresale, una vez más, el peso de la religión católica en la formación moral de los niños y jóvenes. La religión sigue considerándose el factor esencial de la unificación social e ideológica de la nación, para lo cual la Iglesia y el Estado servirían de garantes para que se cumpliera este objetivo estratégico, tanto así que en el artículo primero de la ley 39 de 1903 se puede leer: “La Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión Católica” (ley 39 de 1903, p. 1).

En lo que atañe a aquellos aspectos que se acentúan de las reformas educativas provenientes de las dos últimas décadas del siglo xix (Regeneración), el que más tinta demandó fue el relacionado con el per-

feccionamiento de la facultad de vigilancia y control ejercida por el Estado sobre la educación primaria, pensando en medirle muy de cerca el pulso a las vicisitudes de la formación de la infancia, porque había llegado la hora de conquistar un umbral más alto de desempeño escolar, para lo cual pulieron la concepción de la inspección bajo el supuesto de que se trataba de un mecanismo imprescindible para evitar que el dinero de la inversión social en educación se dilapidara. La filosofía de la inspección que se inauguró a partir de 1904 fue: damos recursos fiscales, pero vamos a verificar que se utilice bien ese dinero. Este es el mensaje que el gobierno transmitió a la comunidad en el numeral uno del artículo séptimo del decreto 491, en el que anotaron: “Que todos los esfuerzos que se hagan por el Gobierno para desarrollar la instrucción popular son estériles si no van acompañados de una poderosa y activa inspección” (decr. 491 de 1904, p. 3).

Es interesante destacar que cuando el gobierno conservador se le midió al reto de adelantar el control debido y eficaz de la educación primaria, también entendió que fiscalizar el adecuado uso del dinero público quería decir que todos los funcionarios, desde los profesores hasta el Ministro del ramo, debían permanecer alertas y dispuestos a corregir errores del sistema educativo mediante el inmediato planteamiento de acciones propositivas y correctivas. Esto se desprende de la siguiente convocatoria formulada en el artículo dos del mencionado decreto: “Organizar la Instrucción Pública nacional e inspeccionar este ramo por sí o por medio de funcionarios de su dependencia, para estudiar su marcha, proponer reformas, corregir errores, informalidades y abusos que se introduzcan” (decr. 491 de 1904, p. 1).

Para llevar a efecto los dos supremos objetivos de la función de control y vigilancia, el gobierno del presidente Marroquín constituyó la dependencia de inspección en cabeza del Ministro de Instrucción Pública o Inspección General. Por debajo de él estuvo la Inspección Departamental, que estuvo a cargo de una Junta compuesta por el Gobernador, el Secretario de Instrucción Pública, del Rector de la respectiva universidad y dos vecinos amantes de la instrucción, designados por el Gobernador. Luego establecieron la Inspección Provincial y en la base del organigrama dejaron la Inspección Local.

Dentro de este organigrama puede destacarse que el funcionamiento de la base del sistema de inspección se le encomendó a funcionarios nombrados *Ad Honorem*, quienes tendrían que visitar mínimo tres veces en el mes las escuelas públicas del municipio e informar de sus hallazgos

mensualmente al inspector provincial. El inspector local asumió, entre sus funciones, la estricta vigilancia del docente de la escuela, celoso de denunciar cualquier comportamiento irregular del mismo en caso de que éste desdibujara el perfil paradigmático que se le venía adosando. Porque basta recordar que desde la regeneración los conservadores le apuntarían a magnificar el desempeño profesional docente con la proyección de una figura social que convocara a la unidad y a la probidad, por encima de su misión propiamente instruccionalista o académica.

Tan apecho se tomó el asunto de la vigilancia moral de los docentes por cuenta del gobierno conservador que fue aprobada una figura de sanción: la suspensión, aplicada por la Inspección Provincial, en casos como los que se tipifican a continuación:

Artículo 12. También pueden los inspectores locales suspender a los Maestros de escuela en los casos siguientes, dando cuenta del procedimiento al Inspector Provincial: 1º Cuando estén malversando los útiles de la escuela que están a su cargo. 2º Cuando el Maestro cometa una falta grave contra la Religión, la moral o la decencia pública. 3º Cuando se hayan entregado al juego o al uso del licor; y 4º Cuando se descubra que padecen enfermedad contagiosa (decr. 491 de 1904, p. 4).

Con el recurso administrativo y disciplinario de la Sanción en situaciones en las que lo que se pone bien de presente es que el profesor debe buscar y exhibir idoneidad moral por encima de su idoneidad pedagógica y académica, sencillamente revela que la educación durante el dominio del partido conservador recibió un ostensible tono moral y ejemplarizante; el profesor, por encima de cualquier consideración, debe constituirse en guía espiritual de la nación, en un apóstol y su profesión en un apostolado. He aquí el artículo del decreto en el que la educación práctica e intelectual quedó supeditada a la formación moral:

Artículo 48. La educación moral es la obra más noble, más importante de la misión del Institutor, el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria (decr. 491 de 1904, pp. 9-10).

Esta educación moral, que define el perfil profesional docente a partir del criterio de su propia fortaleza espiritual y su capacidad de lideraz-

go social como figura paradigmática, fue la que sirvió para que el gobierno estableciera que la educación moral llegaría, no tanto mediante una cátedra en el pensum, sino por el ejemplo y el consejo del maestro aprovechando todas las circunstancias posibles que se presentaran en el transcurso de la cotidianidad de la escuela o el municipio. Esta fue la convocatoria realizada al respecto:

Artículo 51. El carácter propio de la escuela primaria se opone a que se haga en ella un curso de moral didáctica, según un plan trazado de antemano. Lo que ante todo necesita el niño es el buen ejemplo del Maestro y de los condiscípulos, la enseñanza moral en acción; la lección espontánea, que se desprende ya de una lectura, ya del espectáculo de la naturaleza, de un rasgo de historia o de un apólogo (decr. 491 de 1904, p. 10).

Un aspecto adicional de la política pública educativa en el que se insistió fue en su carácter práctico y útil con el objetivo de minimizar el alto costo de oportunidad que todavía cargaba a costas, de ahí que las autoridades civiles de la república hayan sido bien enfáticas en indicar que además de aprender a leer, escribir y realizar las operaciones matemáticas básicas, los estudiantes recibirían un componente que los habilitara para el ejercicio de una actividad productiva con el que pudieran contribuir a la economía familiar y, en el futuro, facilitar su manutención., al igual que el progreso material de la nación. Pero dejemos que sea el propio gobierno el que exponga la idea:

Artículo 35. Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria [...] reglamentándola de manera que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica, se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparen para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio (decr. 491 de 1904, p. 8).

En consonancia con lo anterior, la administración del presidente Marroquín decidió auspiciar la fundación de escuelas de Artes y Oficios por cuenta de las Asambleas en la capital de cada departamento y en las provincias que estimaran conveniente, en las que se enseñaría “especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias” (decreto 491 de 1904, p. 23), que se unirían a la Escuela Central de Artes y Oficios de Bogotá donde habrían talleres de mecánica, herrería,

fundición, carpintería, ebanistería, cerrajería, calderería, hojalatería y carretería. Todo esto sin olvidar que el Instituto Salesiano de educación secundaria conservaría las puertas abiertas para todos aquellos jóvenes, hijos de familias de artesanos pobres o pobres de distintas procedencia, o de solemnidad, como acostumbraban las autoridades a catalogarlos, que quisieran aprender alguno de estos oficios: herrería, carpintería, sastrería, zapatería, talabartería, fundición de tipos y encuadernación.

##### 5. NUEVOS ASPECTOS DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX

Entre las huellas menos representativas, pero no por ello más insignificantes de la guerra de los Mil Días, estuvo la necesidad de cerrar las heridas sociales e ideológicas que había dejado tras de sí las cruentas batallas y los incontables encuentros provenientes de la táctica de la guerra de guerrillas que caracterizaron la conflagración después del primer año de contienda (BERGQUIST, 1999). El enfrentamiento fratricida en torno de formas de identificación primaria como los dos partidos políticos tradicionales (SÁNCHEZ, 1986, p. 18), habían desencadenado la división visceral de los colombianos, por lo que no había tiempo que perder para emprender una cruzada por la salvación de la patria, mientras la clase política dirigente nacional encontraba la adecuada fórmula política que le permitiera a la oposición y al partido político minoritario funcionar en condiciones de libertad, justicia e igualdad.

La cruzada se apuntalaría en el sector educativo, desde donde se invitó a que los docentes contribuyeran a la difusión y concreción de un sentimiento de identidad y unidad nacional, con el que los colombianos sintieran que eran más los aspectos que los unían que los que los separaban. Este sentimiento fue dibujado a partir de la exaltación de la naturaleza y de la emblemática función creadora de los padres fundadores de la patria y su gesta libertadora. Este sentimiento de amor por lo nuestro o de todos somos uno se plasmó en el artículo 57 del Decreto:

Artículo 57. Será deber primordial en ellos despertar y avivar el amor a la patria, por una educación especial, que consista en excitar entusiásticamente el sentimiento de los niños a favor del país natal. Exposiciones frecuentes sobre las bellezas de la patria, sobre sus fastos gloriosos, sobre los hombres que le han ilustrado, inspira a los niños legítimo orgullo de pertenecer a un país que tiene tantos títulos a su afecto y suscitan en ellos entusiasmo patriótico (decr. 491 de 1904, p. 11).

A lo que se agregaría la exaltación de nuestros símbolos nacionales, cuando en el artículo 58 del mencionado decreto quedó claro que “los cantos de la escuela deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos. Por tanto, los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el Himno Nacional colombiano” (decr. 491 de 1904, p. 11).

Finalmente, algo que adquirió notoriedad fue la catequización de los indígenas, pues poco se dijo del asunto en la ley 89 del 7 de noviembre de 1888, que por cierto, se refirió a esto en términos de la misión de civilizar tribus salvajes. Ya en 1904 la importación del concepto catequización implicaba una tarea, entre pública y privada, adelantada mancomunadamente entre el Ministerio de Instrucción Pública y la Iglesia Católica, que abarcaba, por una parte, la evangelización, y por otra, la instrucción académica y cívica. Las escuelas de primaria para varones fundadas en los municipios quedaron inscritas dentro de la unidad territorial y administrativa eclesiástica conocida como Misión, por lo que estas funcionarían bajo la custodia directa del sacerdote jefe de Misión. Así quedó expuesto en el decreto 491 de 1904: “Art. 30. El Gobierno confiará a los jefes de las misiones la dirección de las escuelas públicas primarias para varones que funcionen en las respectivas parroquias, municipios o caseríos comprendidos dentro del territorio de la respectiva misión” (decr. 491 de 1904, p. 7).

Adicionalmente, en otro espectro del universo educativo, desde la expedición de la ley de 1903 los gastos en educación fueron distribuidos entre la nación, los departamentos y los municipios. A cargo de las cuentas nacionales quedaron los gastos ocasionados por la educación secundaria, industrial, artística y profesional, así mismo, los que se generaran por la instrucción primaria en la Intendencias y los de la catequización de los indígenas; serían de cargo de los Departamentos y los Municipios los gastos de instrucción primaria, aunque estos entes político administrativos podrían sostener la enseñanza secundaria y profesional si dispusieran de los recursos suficientes.

Ante este panorama administrativo y fiscal, el gobierno nacional creyó prudente permanecer alerta en lo concerniente con el manejo y la adecuada inversión del dinero pública con miras al fortalecimiento de la instrucción primaria, por lo que determinó que una de las funciones primordiales de la inspección provincial consistía en observar si los recursos de este rubro efectivamente se invertían en él, y lo que resulta mucho más interesante, constatar sí a la inversión en educación se le daba o no

un tratamiento preferente en las finanzas locales. Veamos más de cerca esta convocatoria:

Artículo 18. Cuidar de que las municipalidades voten en los presupuestos de gastos las cantidades necesarias para la instrucción del respectivo Municipio. El presupuesto de gastos de un Municipio debe, para que sea válido, tener el visto bueno del Inspector Provincial. Los gastos de Instrucción Pública de los Municipios son preferentes a cualesquiera otros (decr. 491 de 1904, p. 6).

Tal alusión al trato preferente de la inversión pública en educación a nivel local resulta menos que un auténtico hito porque es una señal inequívoca de la idea de prelación del gasto en rubros que no eran los que siempre habían acaparado la atención: deuda pública y guerra, y aún más contundente si se examina que hacia menos de dos años antes de la expedición del decreto los gastos de guerra y marina, por efecto de la guerra de los Mil Días, habían ganado varios puntos del total nacional al pasar del 18,7% para el año 1883-1884, al 26,2% para el año 1899 - 1900, en tanto que los gastos de educación para las fechas citadas bajaron del 6,3% al 5,5%. (RAMÍREZ y SALAZAR, 2010, p. 443).

## 6. CONCLUSIÓN

Es evidente que el crepúsculo del siglo XIX y los albores del XX trajeron consigo la certeza de que en medio de las agrias polémicas ideológicas y los nefastos conflictos armados hubo consenso entre los grandes dirigentes nacionales acerca de cuáles debían ser los objetivos estratégicos de la política pública educativa. Hombres como Rafael Núñez, Miguel Antonio Caro, José Manuel Marroquín y sus respectivos ministros de Instrucción Pública, trabajaron arduamente para que el Estado no dejara de invertir una parte del menguado presupuesto de la nación en el fomento de la educación básica, secundaria y superior.

Durante la regeneración no cabe duda de que a pesar de la falta crónica de recursos estatales la educación siguió siendo catalogada como la puerta de entrada a un nuevo mundo, al mundo de la civilización moderna, esa que apenas podía otearse desde la distancia cuando algunos hombres de cierta fortuna y buena educación viajaban por Europa y Estados Unidos de América.

Ese nuevo mundo que se quería instalar en Colombia mediante la educación estaba conformado por un sistema que le pusiera mayor ahínco a la formación práctica que se impartiría desde la escuela de primeras letras hasta la universidad. En las escuelas el pensum debía considerar el estudio y la aplicación de técnicas de cultivo y trabajo artesanal, que se reforzaría en la educación secundaria con colegios o institutos como el de Artes y Oficios en los que estas técnicas se depurarían.

Entonces, el aporte regenerador al viejo anhelo nacional y bipartidista de una educación práctica y útil consistió en extender este perfil hasta la educación elemental, tanto así que al reconocer la enorme fuerza de gravedad generado por su alto costo de oportunidad, se convencieron que si a lo sumo se podría esperar una primaria terminada y nada más, era mejor entregarles herramientas técnicas de perfeccionamiento agrícola desde la más temprana edad, con lo que también saldría ganando el país.

En otro orden de ideas, pero siempre en dirección hacia la consecución del mundo civilizado, la educación recibió un reforzamiento estructural en la parte concerniente con la siembra de valores y un sentimiento de identidad y unión nacional, especialmente después de tres guerras civiles en menos de catorce años, entre ellas la de los Mil Días. Los dirigentes políticos creyeron que el mecanismo más efectivo para curar las heridas de la fragmentación política sectaria era el inculcamiento de valores patrios a través de los cuales los habitantes se sintieran parte de un todo por el que corría la historia común de la gesta libertadora y la bondad de una naturaleza prodiga.

Ya en lo que respecta a la parte de los valores es de amplio conocimiento que la base seleccionada se desplazó hacia el campo de la doctrina religiosa católica para intentar minimizar los presuntos estragos ocasionados por una corta época de libertad extrema durante la cual primó la enseñanza de los derechos civiles sobre los valores cristianos. Desde mediados de la década de 1880 la enseñanza de la religión católica y la práctica de ciertos ritos y cultos se tornaron obligatorias. Por lo tanto, los conservadores enviaron un recado concluyente a la nación: bienvenida la educación para hombres libres confiada a la doctrina cristiana, o la formación de un ciudadano aplomado, mesurado, trabajador y creyente, no uno ateo y díscolo.

Por último, destacar que la preocupación sempiterna por la calidad de la educación también trasnocho a los regeneradores, encontrando que la mejor manera de alcanzarla era indicándole a todos los profesores de

la nación que tenían que modificar el método memorístico y repetitivo de enseñanza y aprendizaje, por uno de cuatro métodos o una combinación de todos ellos: socrático, analítico y sintético, erotemático y por conversación.

## 7. REFERENCIAS

- ABEL, Christopher. *Política, Iglesia y partidos en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional. 1987.
- BERGQUIST, Charles. *Café y conflicto en Colombia (1886-1910)*. Bogotá, D. C: Ancora Editores. 1999.
- BUSHNELL, David. *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta. 2007.
- *Codificación Nacional*, T. 26 (1872/73). Bogotá: Imprenta nacional. 1942.
- *Codificación Nacional*, T. 34 (1884). Bogotá: Imprenta nacional. 1954.
- *Codificación Nacional*, T. 3 (1827/28). Bogotá: Imprenta nacional. 1925.
- CHACÓN, Nelson. *Polémicas evolucionistas en Colombia a finales del siglo XIX: pasado y presente de la naturaleza, el hombre y las sociedades*. En *Revista Memoria y Sociedad*. Bogotá, Universidad Javeriana. 2007.
- Decreto 544 de 1888*. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102498\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102498_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 349 de 1892*. Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102504\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1238 de 1892*. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102505\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102505_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 429 de 1893*. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 491 de 1904*. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf)
- GRANADOS, Aimer. *Hispanismos, nación y proyectos culturales Colombia y México: 1886-1921, un estudio de historia comparada*. En *Revista Memoria y Sociedad*. Bogotá: Universidad Javeriana. 2005.
- HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. *Documentos para la historia de la educación en Colombia V: 5*. Bogotá: Editorial Kelly. 1983.
- JUNGUITO, Roberto. Las finanzas públicas en el siglo XIX. En: *Economía colombiana del siglo XIX*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero y Banco de la República. 2010.

- KALMANOVITZ, Salomón. *Nueva historia económica de Colombia*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano y Taurus. 2010.
- Ley 39 de 1903. [Consultado 17 de enero de 2012]. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf)
- MELO, Jorge. *La constitución de 1886*. [En línea][Consultado 10 de diciembre de 2011]. Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.org/bajar/constitucion1886.pdf>
- MOLINA, J. *Artículos escogidos del doctor Mariano Ospina Rodríguez*. Medellín: Imprenta republicana. 1884.
- MONTENEGRO, Santiago. *El arduo tránsito hacia la modernidad: historia de la industria textil colombiana durante la primera mitad del siglo xx*. Medellín: Universidad de Antioquia y Editorial Norma. 2002.
- MURILLO, David. *Creando una biblioteca durante la regeneración: la iniciativa del Instituto Literario de Cali en 1892*. En: Revista Historia Crítica. Bogotá: Universidad de los Andes. 2011.
- OCAMPO, José. *Colombia y la economía mundial 1830-1910*. Bogotá: Tercer Mundo editores- Fedesarrollo. 1998.
- PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. *Historia de Colombia, país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Universidad de los Andes. 2012.
- PALACIOS, Marco. *Entre la legitimidad y la violencia 1875-1994*. Bogotá: Editorial Norma. 2003.
- POMBO, Manuel y GUERRA, José. *Constituciones de Colombia V. IV*. Bogotá: Banco Popular. 1896
- RAMIREZ, Teresa y SALAZAR, Irene. “El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos?” En *Economía colombiana del siglo xix*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica y Banco de la República. 2010
- Revista Escolar, Cartagena: núm. 1. (31 de enero de 1887).
- Revista Escolar, Cartagena: núm. 2. (15 de febrero de 1887).
- Revista Escolar, Cartagena: núm. 8. (30 de enero de 1889).
- Revista Escolar, Cartagena: núm. 35. Año IV. (15 de marzo de 1890).
- Revista de Instrucción Pública, Bogotá: núm. 7. (Julio de 1893).
- SÁNCHEZ, Gonzalo. “Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas”. En: *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: CEREC. 1986.
- SIERRA, Rubén. Miguel Antonio Caro: religión, moral y autoridad. [En línea] Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf,2008>

- TORREJANO, Rodrigo. *La educación en los albores de la república 1810-1830*. En Revista Republicana. Bogotá: Corporación Universitaria Republicana. 2010.
- *Educación a la carta: útil, pertinente y de calidad. La reforma de los años cuarenta del siglo XIX en Colombia*. En Revista Republicana. Bogotá: Corporación Universitaria Republicana. 2012.



## CAPÍTULO III

# LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN EL INICIO DEL SIGLO XX: LA FISONOMÍA DE LA POLÍTICA PÚBLICA ENTRE LA REFORMA URIBE Y LA FUNDACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN 1903-1933

### 1. INTRODUCCIÓN

Las directrices públicas implementadas en Colombia en materia de educación básica y secundaria a largo de las tres primeras décadas del siglo xx estuvieron signadas por un escenario económico que transitó entre la frustración y la esperanza. El albor del siglo fue bastante desolador. El país arranca desde una precaria condición económica fruto de la inercia negativa del siglo xix, con todo lo que representó la contracción general de las exportaciones a partir de principios de la década de 1880, la caída de los precios internacionales del café en la recta final de los años noventa del siglo xix, proveniente de “la expansión del cultivo en la región paulista del Brasil” (OCAMPO, 1998, p. 315), que contribuyó a la decadencia de las haciendas cafeteras del centro y el oriente del país (OCAMPO, 1998, p. 345), el precario estado de la infraestructura de transporte y la destrucción de riqueza desencadenada por la guerra de los Mil Días. La situación es tan evidente en este sentido que:

Las comparaciones internacionales indican que en 1900 la brecha de Colombia con los países industrializados era enorme. El PIB por habitante era un 16% del de Estados Unidos y un 21% del de los países más desarrollados de Europa occidental. Más aún, para ese entonces el PIB per cápita de Colombia era apenas la mitad del promedio mundial (OCAMPO, 2010, p. 135).

No obstante, a medida que el mercado cafetero mundial mostraba un mejor desempeño, relacionado con “un mayor dinamismo en las tierras colonizadas por campesinos medianos y pequeños” (KALMANOVITZ y LÓPEZ, 2007, p. 131), y crecía la inversión externa directa en la agricultura

comercial de exportación y en el sector minero de los hidrocarburos; o el panorama rural de la costa Atlántica y el departamento del Valle del Cauca recibía la contribución de ingenios azucareros de rostro moderno, con una parte nada despreciable de los recursos fiscales de la nación operando en favor de la inversión en obras públicas y un flujo de la renta de algunos empresarios nacionales dirigiéndose hacia la novel industria, junto con el ingreso al erario público, en el segundo semestre de 1922, de los primeros cinco millones de dólares de la indemnización de Panamá, de un monto total de U\$ 25 millones, complementado con “un proceso de normalización de las relaciones con Estados Unidos [...], lo que desembocó en nuevo acceso del Gobierno al crédito externo” (JUNGUITO y RINCÓN, 2007, p. 147), se fraguaron los factores que irían a rescatar la economía de su postración.

Aunque para JOSÉ ANTONIO OCAMPO fue la ecuación entre café e industria la que actuó de salvavidas de la economía colombiana. Veamos su punto de vista: “La secuencia de café e industrialización fue capaz de sacar a la economía colombiana de las ligas de las naciones más pobres para ubicarla entre las de desarrollo intermedio, no sólo en términos de ingreso por habitante, sino también de estructura productiva” (OCAMPO, 2010, p. 120).

Para ilustrar aún más este desalentador arranque y su posterior recuperación, es oportuno señalar que el comportamiento del PIB por habitante pasó del 16% del de Estados Unidos en 1900 al 23% en 1913 y luego hasta el 22% en 1929, cuando empieza a dibujarse en el mapa económico un enfriamiento de la economía norteamericana. Frente a los países más avanzados y ricos de Europa occidental este mismo indicador revela un comportamiento favorable al pasar del 21% en 1900 al 34% en 1929. En el escenario regional Latinoamericano la proyección mantiene su tendencia positiva de mejoramiento puesto que arranca en el 58% en 1900 y llega hasta el 83% en 1913 (ver Cuadro 1).

### Cuadro 1

PIB per cápita de Colombia frente a otros países y regiones

País/Región	1900	1913	1929
Estados Unidos	16%	23%	22%
Europa Occidental	21%	34%	34%
América Latina	58%	83%	N.D.

Fuente: OCAMPO, J. A. (2010). Bogotá Taurus. Un siglo de desarrollo pausado e inequitativo, la economía colombiana 1910-2010.

Así mismo, en el álgido asunto de la infraestructura de transportes, la obstinación estatal por brindar las condiciones óptimas de ejercicio económico a los empresarios y consumidores, también a raíz del deseo de articular las regiones en favor de la unidad nacional, condujo al lanzamiento de un agresivo y ambicioso plan de construcción de carreteras y ferrocarriles. “Las políticas del gobierno de Reyes llevaron a una ampliación de la red ferroviaria, que se multiplicó 1,6 veces durante su mandato, y a un incremento de casi 1000 kilómetros en la red de carreteras” (RAMÍREZ, 2007, p. 387). Para la década del veinte y como fruto de la cancelación de la ya anotada indemnización americana de U\$ 25 millones por la separación de Panamá, el gobierno conservador del empresario Pedro Nel Ospina le asignó un poco más de U\$ 16 millones a la expansión de la red férrea (ver cuadro 2).

### Cuadro 2

Inversiones públicas realizadas con fondos de la indemnización americana

Distribución	Pesos	Participación %
Inversión en ferrocarriles	16.209.328	64.19
Otros trabajos de obras públicas	2.896.560	11.47
Banco de la República	5.000.000	19.80
Banco Agrícola Hipotecario	1.000.000	3.96
Balance disponible	145.542	0.58
Total	25.251.429	100

Fuente: RAMÍREZ, M. (2007). Bogotá, Fondo de Cultura Económica. Efectos del eslabonamiento de la infraestructura de transporte sobre la economía colombiana 1900-1950,

Por su parte, en el terreno político existió entre la clase dirigente nacional de ambos partidos tradicionales la inquebrantable voluntad de buscar una fórmula de acercamiento y entendimiento que pudiera conjurar la raíz de la intolerancia y belicosidad del siglo XIX, más si se toma en consideración que la inestabilidad política y las numerosas guerras civiles decimonónicas estaban consideradas por los políticos y hombres de negocios una de las causas de la postración económica.

Esta fórmula política incluía ingredientes de corte ideológico e institucional. El tema ideológico tuvo relación con la aceptación y el reconocimiento de los derechos y las garantías de la oposición para armar un auténtico juego democrático; reconocer, palabras más palabras menos, que un sistema político moderno, a la altura de los países más avanzados del mundo occidental, iba acompañado de una cultura de la participación

y el disenso que avalara la heterogeneidad y la polémica, asunto en el que iría a jugar un rol decisivo la política pública educativa partidaria de la formación ética ciudadana.

El tema institucional hizo alusión a la transformación de parte de las reglas de juego contenidas en la constitución de 1886 que habían empezado a estimarse como la piedra en el zapato en contra de la aclimatación de un ambiente de entendimiento político, sobre todo porque estaban vinculadas con un régimen presidencial muy fuerte y el menoscabo de la democracia. De allí que en 1910 se haya convocado una Asamblea Nacional Constituyente.

Entre las reglas fundamentales adoptadas por los constituyentes estuvo el acto legislativo 3 del 31 de octubre de 1910 encargado de abolir la pena capital, reducir el período presidencial de 6 a 4 años e impedir la reelección del presidente en el período inmediato (POMBO y GUERRA, 1986, pp. 319-323).

Además, es imposible pasar por alto la fuerza con la que sectores trabajadores del campo y la ciudad estaban organizándose en asociaciones propias y en grupos políticos que intentaban constituirse en partido alternativo en procura de la conquista electoral del poder público. El itinerario político de estos grupos sociales que buscan protagonismo nacional es descrito de la siguiente forma por TIRADO MEJÍA:

Asociaciones obrero-artesanales hablaron de crear, en 1910, el partido Obrero Colombiano y en 1913 formaron en Bogotá la Unión Obrera de Colombia. En 1916 circuló un manifiesto que invitaba a la formación del partido obrero y en el mismo año es creado, y lanza su plataforma, el Partido Socialista, de composición heterogénea y de confusa ideología. El Partido Socialista, tras de obtener halagadores resultados en ciertas capitales durante las elecciones municipales de 1921, es absorbido por el partido liberal que postula al General Benjamín Herrera como candidato presidencial (1985, p. 138).

Entonces, las decisiones gubernamentales en torno a la política educativa de las distintas administraciones conservadoras pretendían coincidir con los retos económicos y políticos de una sociedad que continuaba su ruta en pos de un mayor desarrollo de todos los sectores económicos, con especial atención en el proceso de despegue de la industria y posicionamiento de la agricultura moderna, sin dejar de lado la inaplazable tarea de sentar las bases definitivas de una cultura de paz anclada en el reconocimiento, el respeto y la defensa de los derechos civiles y los referentes morales católicos.

Claro, sin pasar por alto el desafío del gobierno nacional frente al mejoramiento de los indicadores educativos, tasa de escolaridad y analfabetismo, sinónimo de desarrollo y bienestar social y cultural, puesto que nuestro retraso en la región latinoamericana era apabullante según puede observarse en esta cita:

La tasa de analfabetismo como porcentaje de la población adulta en Colombia (66%) se encontraba en 1900 entre las más altas de América Latina. De hecho, Colombia tenía un 20% más de personas analfabetas que Argentina. La cifra es más dramática si se compara con los Estados Unidos y Canadá. En 1890 el porcentaje de la población analfabeta mayor de 10 años en los Estados Unidos era de 13,3% y el total de la población analfabeta en Canadá en 1861 era 17,5% (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 462).

Perspectiva que se acentúa cuando tomamos en cuenta que “el porcentaje de alumnos matriculados en primaria dentro de la población total fue de 3,5% en Colombia, en 1900, cifra bastante inferior, por ejemplo, a la exhibida por Argentina (8,4%), Costa Rica (6,1%) y Chile (5,3%)” (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 462). Guarismo que mostró un reducido repunte dos décadas después, según se desprende del cuadro N° 3.

### Cuadro 3

Tasa de escolarización sobre la población total por departamento en 1922

Departamento	Población	Alumnos inscritos	Alumnos inscritos sobre población
Caldas	428.137	45.735	10.7
Antioquia	823.225	87.165	10.6
Valle	271.633	27.539	10.1
Nariño	340.765	24.161	7.1
Atlántico	135.792	8.449	6.2
Cauca	238.779	14.136	5.9
Tolima	328.812	19.099	5.9
Huila	183.337	9.825	5.4
Norte de Santander	239.235	12.379	5.2
Santander	439.161	19.926	4.5
Cundinamarca	812.036	36.760	4.5
Magdalena	211.395	9.289	4.4
Boyacá	653.867	27.542	4.2
Bolívar	457.111	18.315	4.0
Total	5.563.285	360.320	6.5

Fuente: Helg, A (2001). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. La educación en Colombia 1918-1957,

## 2. LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El decreto 491 de 1904, acto administrativo de la ley 39 de 1903 expedido durante el gobierno conservador de José Manuel Marroquín, contiene los lineamientos sociales, culturales y pedagógicos de la educación primaria. Uno de ellos fue algo que venía dibujándose desde mediados del siglo XIX: buscar que la enseñanza abarcara un amplio espectro de dimensiones formativas, mucho más allá de las típicas y características dimensiones ética y cognitiva. La ambición era que la educación de los niños también admitiera la enseñanza práctica, la implementación de la educación física y el reforzamiento del aprendizaje de principios nacionalistas, según se desprende del artículo 46: “la educación moral, la educación intelectual, la educación cívica y la educación física de los alumnos deben ser objeto de la solicitud constante de los maestros” (decreto 491 del 3 de junio de 1904 p. 9).

En lo que respecta a la enseñanza de la educación física no sobra recordar que, según se anotó en los capítulos anteriores, fue una tendencia visible desde la década de 1870, con un reforzamiento en los años 80 y 90, como se infiere de lo contenido en el decreto 595 del 9 de octubre de 1886: “Art. 14. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre” (*Revista Escolar*, N° 35, Año IV, 1890, p. 260) y en este otro de 1893: “Art. 3. Las escuelas tienen por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país” (decreto 429 del 20 de enero de 1893 p. 1), confirmándose con lo estipulado en el artículo 62 del decreto 491 de 1904 en estos términos:

La calistenia y gimnasia, como parte indispensable de un sistema completo de educación se enseñarán en todas las escuelas en las horas destinadas a la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las fuerzas de los niños. En las escuelas de varones se agregarán a los ejercicios gimnásticos, ejercicios y evoluciones militares, con arreglo a los métodos de instrucción del ejército (p. 12).

Sin pasar por alto el contundente impulso que recibió la enseñanza después de esta disciplina después de la segunda década del siglo XX

al coincidir con el avance de la Escuela Nueva, lo cual explica por qué AGUSTÍN NIETO CABALLERO, fundador del emblemático Gimnasio Moderno en 1914, haya establecido este nombre para su institución educativa. Veamos de cerca dicha apreciación:

Con propiedad podríamos decir que más que la cristalización de un ideal, el Gimnasio Moderno de Bogotá representó, desde el comienzo, y representa aún, la tendencia a realizar un ideal [...] Gimnasio le llamamos, pensando en la actividad del cuerpo y del espíritu (RUNGE, 2012, p. 255).

Esta conjugación entre cuerpo y espíritu será la “fórmula” pedagógica que terminará por afincarse en el universo educativo nacional con tanta intensidad que dará como resultado la utilización del nuevo concepto educación integral, de uso común y frecuente en los años treinta como se advierte en el texto: Preocupaciones Escolares y Centros de Interés editado en 1937:

Mientras la fisonomía civil de los pueblos europeos se carcomía con la guerra mundial y las naves reformistas anclaban, en Bogotá, don Agustín con su hermano Luis Eduardo, los Samper y don Tomás Rueda Vargas, fundaban el Gimnasio Moderno, a manera de himno glorioso a la niñez. Por aquella época se trabajaba en los planteles primarios a base de ejercicios mnemotécnicos y se descuidaban casi por completo los aspectos de la educación integral (RUNGE, 2012, p. 256).

En la parte concerniente con la educación práctica, para los miembros de la elite nacional no era ningún secreto que una de las condiciones estructurales que la nación requería con urgencia para avanzar en el plano material y económico, así como lo habían realizado los países más adelantados del mundo capitalista conocido, consistía en disponer de un sistema educativo que dispusiera de un enfoque pragmático que le permitiera a los estudiantes identificar, reconocer, aprender y practicar las modernas técnicas y tecnologías de producción vigentes en la agricultura, la minería y la industria, como también, los conocimientos y las técnicas más novedosas del comercio.

Por lo anterior, resulta obvio que el gobierno nacional hubiera dispuesto en el artículo 35 del decreto 491 lo siguiente:

Es obligación de los gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, en consonancia con las Ordenanzas que expidan las Asambleas respectivas, reglamentándola de manera que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica, se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio (p. 8).

Empero, otra disposición contenida en el artículo 43 genera una duda razonable acerca de la concordancia entre el objetivo pragmático de la educación primaria y los recursos, los instrumentos o los medios que disponía el sistema educativo para tornar realidad una enseñanza útil, pues, a todas luces, la escuela carecía de los profesores normalistas capacitados, particularmente, en menesteres técnicos y los materiales, las herramientas y los espacios de practica de unos presuntos avances teóricos. En este último sentido es diciente la parte del artículo mencionado en el que puede leerse:

Toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, costeadado por el municipio [...] El edificio tendrá un departamento adecuado para el Maestro. Anexo a la escuela habrá un terreno cercado y dividido en dos partes: la una para los ejercicios gimnásticos y la otra para un huerto jardín, en el cual los niños aprendan prácticamente los elementos de la agricultura, horticultura y jardinería (decr. 491 de 3 de junio de 1904, p. 9).

Ahora, respecto al asunto de la falta endémica de recursos fiscales, es oportuno acotar que el Estado Nacional central, en función de la descentralización administrativa del sistema escolar consagrado en el artículo 27 del decreto 491 de 1904, delegó a las autoridades regionales y locales la responsabilidad del financiamiento, la dirección y la supervisión de la educación básica, salvo las intendencias, donde los recursos seguirían siendo provistos por la nación.

Esta “distribución de las responsabilidades financieras trajo consigo un gran desorden, lo que perjudicó considerablemente la educación en el país” (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 466), por cuanto se daban circunstancias en las que si unos de los entes administrativos contaba con los recursos, el otro no y viceversa. En términos precisos: “en varias ocasiones se presentaban situaciones en que si el departamento tenía los recursos para financiar el pago y contratación de nuevos maestros, los municipios

no tenían el dinero para construir la escuela y dotarla, el caso contrario también ocurría” (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 466).

Además, la descentralización administrativa y fiscal implementada por el gobierno conservador implicó la generación de una asimetría en el desarrollo de la educación básica porque las ciudades y municipios de mayor dinámica económica podrían contar con más recursos de inversión, en tanto las localidades de menor envergadura económica seguirían sedientas de dinero para la educación, con lo que las diferencias económicas entre regiones y localidades de las mismas, profundizaría la brecha socio económica y cultural presente hasta ese momento. Por eso, “los municipios y departamento pobres se quedaron rezagados en materia educativa” (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 467).

En lo que respecta a la formación e idoneidad de los profesores de las escuelas públicas de primaria había un trecho bastante largo por recorrer, sobre todo en las escuelas rurales. Allí, la distancia académica entre docente y alumno era exigua, apenas dos años de formación. Frente a esta circunstancia resulta muy ilustrativo el relato realizado por el Director de Instrucción Pública de Antioquia en 1938 acerca de la historia de cómo una mujer se convirtió en maestra rural. En él se lee:

Hija de campesinos o de una familia de pueblo. Hizo uno o dos años en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, a recitar el Astete (catecismo), a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética. Como el padre ayudó en unas elecciones al jefe político del pueblo [...] obtiene algunas tarjetas de recomendación que se multiplican [...] salen a luz parentescos, servicios prestados, compromisos, una gran necesidad y qué se yo más. Al fin obtienen por sorpresa y en gracia a la asiduidad una licencia y después una escolita muy lejos, que con el tiempo y la constancia en la solicitud habrá de acercarse al centro (HELG, 2001, p. 52).

Como salta a la vista, hubo casos, bastante frecuentes, sugiere ALINE HELG, en los que la persona aspirante al cargo de profesor de primaria rural estaba lejos de cumplir el requisito esencial contenido en el artículo 75 del decreto 491 de 1904: contar con diploma de Escuela Normal. No obstante, la misma norma permitía el nombramiento de personas sin título normalista, en el entendido de existir escasez de esta condición académica, ante lo cual el Gobernador podía nombrar personas en las vacantes existentes siempre que comprobara que los aspirantes profesaran la religión católica, tuvieran instrucción suficiente en las materias

que debían enseñarse y conociera la teoría de los métodos pedagógicos, lo que en el caso de la maestra de Antioquia relatado por el Director de Instrucción del departamento, tampoco se cumplió, lo que permite indicar que muchos de los profesores rurales del país apenas sabían leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir.

Vale la pena indicar que para 1931, período de gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera, la enseñanza primaria rural estaba en manos de las mujeres, de 3849 profesores rurales censadas, el 90% eran mujeres, y de ellas, el 74% eran solteras (HELG, 2001, p. 51), siendo para ellas el oficio docente mucho más representativo que para el hombre, pues implicaba “la única posibilidad de no ser costurera ni entrar a un convento” (HELG, 2001, p. 53).

Mientras tanto, en la escuela urbana de primaria el panorama era algo distinto. Observen:

Además, las maestras no eran mujeres del campo y sin formación, 45% eran hombres y 37,6% de ellos tenían un diploma de escuela normal; los otros habían estudiado en el colegio o en el Seminario. Entre las mujeres la proporción de normalistas se elevaba a 56,3% (HELG, 2001, p. 59).

El nivel de educación y preparación de los profesores de primaria de las ciudades era superior al de sus pares rurales, por lo menos contaban con primaria terminada y ciertos conocimientos adicionales que podían, o no, estar en sintonía con el manejo apropiado de los métodos de enseñanza, que lo facultaban para pertenecer y moverse en el círculo social alto del municipio, casi que a la par del alcalde y el cura: “pertenecía en todo caso a la élite local [...] los maestros se colocaban por encima del nivel medio de la sociedad” (HELG, 2001, p. 59).

Estos elementos permiten afirmar que se presentó un completo desfase entre el objetivo educativo estratégico del gobierno y la realidad nacional. Por otra parte, debemos recordar que fue solo a partir de la segunda posguerra mundial que el país experimentó, en ciertas áreas del territorio nacional, el despegue de una agricultura latifundista comercial de corte capitalista o moderna (KALMANOVITZ, 1976), con la introducción de cuantiosas inversiones en capital constante, infraestructura y tecnología, por cuenta del Estado y empresarios nacionales, porque el resto de latifundios y minifundios del país siguieron regidos por el uso extensivo de los recursos, salvo, quizá, la propiedad parcelaria campesina vinculada con

la producción cafetera. Entonces, se quería ofrecer educación primaria práctica o moderna sin recursos financieros, técnicos, logísticos y de capital humano en un entorno económico marcado por una estructura agraria latifundista extensiva en el uso de recursos, una industria de bienes de consumo en ciernes, un sistema financiero joven y austero y un mercado limitado.

Aunque fue el sector de los servicios donde mejor empataron los estudiantes varones que alcanzaban a terminar los seis años de primaria, tiempo después del cual debían haber adquirido una serie de habilidades, aptitudes y conocimientos en el campo de la matemática, la gramática, la religión y las ciencias sociales que los tornarían individuos funcionales en el mercado laboral en transformación. Estos conocimientos de culminación del nivel superior de la educación primaria fueron: las operaciones aritméticas básicas, el sistema métrico decimal, el sistema de pesos y medidas, la regla de tres simple y compuesta, manejo y aplicación de las reglas de ortografía y redacción, la composición coherente de textos, caligrafía legible en bastardilla y gótica y la memorización de piezas en prosa y verso.

La finalización del sexto año de educación primaria daba para que se presentaran los siguientes resultados funcionales y laborales:

El alumno manejaba la pluma con habilidad; conocía cuatro tipos de escritura (ligada, bastardilla, impresa y gótica) y había aprendido a redactar. Encontraba con facilidad un empleo de escribano o un trabajo de oficina [...] Además, adquiriría conocimientos de las principales operaciones aritméticas utilizadas en el comercio y las finanzas, lo que lo hacía apto para los empleos en este sector entonces en crecimiento (HELG, 2001, p. 64).

Por consiguiente, fue más el ruido suscitado alrededor del cambio de paradigma de la educación hacia la enseñanza práctica y útil, que lo que realmente se alcanzó en esta materia durante este período.

En lo que respecta a las sugerencias nacionalistas, es oportuno destacar que vuelve a dársele vida a la divulgación y la apropiación de un sentimiento colectivo de identidad tejido con base en la enseñanza de una serie de conocimientos de corte geográfico e histórico que debían destacar las particularidades y atractivos de la naturaleza colombiana y las obras de los hombres ilustres que contribuyeron al nacimiento y el crecimiento de la nación y el Estado. En detalle el artículo que contiene estas directrices dice:

Artículo 57. Será deber primordial en ellos despertar y avivar el amor a la patria, por una educación especial, que consiste en excitar entusiásticamente el sentimiento de los niños a favor del país natal. Exposiciones frecuentes sobre las bellezas de la patria, sobre sus fastos gloriosos, sobre los hombres que le han ilustrado, inspira a los niños legítimo orgullo de pertenecer a un país que tiene tantos títulos a su afecto, y suscitan en ellos entusiasmo patriótico (decr. 491 de 3 de junio de 1904, p. 11).

### A) *Escuela urbana, escuela rural*

La organización de la educación primaria estipulada en artículo 36 del decreto 491 de 1904 admitió la clasificación de las escuelas en rurales y urbanas o de distrito. Las escuelas rurales funcionarían en lugares o asentamientos poblacionales que distaran tres (3) o más kilómetros de la cabecera del pueblo y tuvieran 20 o más niños en edad escolar, es decir, dos condiciones simultaneas debían cumplirse para abrirse una escuela: distancia y cantidad, siempre y cuando se contara con el presupuesto y las circunstancias locales y regionales lo permitieran (nunca se especificaron tales circunstancias), de lo contrario se aplazaría o descartaría el emplazamiento y podría cerrarse una en funcionamiento.

La duración de la formación primaria en la escuela rural fue planeada para que se llevara a cabo solamente en tres años, con cuatro asignaturas, a saber: religión, lectura, escritura y aritmética. En el primer año el estudiante aprendería en religión estas oraciones: La Salve, y El Credo; en lectura y escritura las vocales, las consonantes y algunas combinaciones de ellas; en aritmética conocerían los números del cero (0) hasta el cincuenta (50). En el segundo año se daba por descontado la instrucción de la primera y segunda parte del catecismo Astete<sup>1</sup>; en escritura se bregaría para que el alumno adoptara la postura correcta a la hora de escribir y no adoptara malos hábitos a la hora de tomar la pluma; en lectura se avanzaría hacia el conocimiento y la aplicación de los signos de puntuación y en aritmética se conocerían los números hasta mil (1000) y las tablas de multiplicar. Para el tercer y último año del ciclo se abordaría en religión la tercera y cuarta parte del catecismo Astete; la lectura debía ser mecánica y la escritura alcanzar para copiar palabras y frases; en aritmética se

<sup>1</sup> El catecismo Astete era el manual de religión católica escrito por el jesuita español GASPAS ASTETE a finales del siglo XVI, publicado por primera vez en 1599.

llegaba a la realización de todas las operaciones elementales y el manejo de fraccionarios y decimales.

La escuela urbana o de distrito tendría tres años adicionales a los impartidos en la escuela rural, en total seis, divididos en tres ciclos o secciones: elemental: primero y segundo; media: tercero y cuarto, y superior: quinto y sexto grado. El pensum en las escuelas urbanas fue muy diferente, ya que a las asignaturas impartidas en las escuelas rurales vinieron a adicionarse otras. Para el primer y segundo año, por ejemplo, se incluyeron las lecciones objetivas, algo próximo a lo que hoy día es la materia de ciencias. De cerca esta fue la consideración al respecto:

Estas lecciones versarán sobre objetos que los niños conozcan por estar en íntima relación con ellos, como los muebles y útiles de la escuela, los vestidos [...] y los animales domésticos más útiles al hombre, y en ellos se desarrollará principalmente las ideas de nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, estado y procedencia de los objetos, previo desarrollo de la noción de los sentidos (decr. 491 de 3 de junio de 1904, p. 13).

Junto con las asignaturas de dibujo lineal, canto y calistenia. En el tercer año la adición correspondía a las materias de historia patria, historia natural, geografía y gimnasia.

Así, se torna visible la destacada diferencia entre la educación primaria impartida en la escuela rural y la recibida en la escuela urbana, derivada, como se anotó, de dos factores: tiempo de estudio y contenido programático. Visto de otra manera, esta diferencia representó que los estudios completos que podía adelantar un estudiante de la escuela rural coincidían, formalmente, con los de la sección media de primer año que alcanzaba un alumno de la escuela urbana, generándose una considerable brecha formal en la calidad de la educación impartida en uno y otro escenario.

Por supuesto, es importante no perder de vista la perspectiva histórica de esta política pública, toda vez que fue una directriz adoptada por los reformadores educativos en Colombia desde los albores de la república. Basta traer a colación que a partir del período de la Gran Colombia el gobierno nacional estableció, en el decreto del 3 de octubre de 1826, una inobjetable frontera académica en el seno de la educación primaria dividiéndolas en parroquiales, donde el pensum cobijaba las asignaturas de lectura, escritura, religión, aritmética y urbanidad, y de cantón, con un pensum que mejoraba todas las anteriores materias con la enseñanza de

geometría, geografía, dibujo, agrimensura y nociones de economía. En detalle estas fueron las asignaturas que marcaron la diferencia:

En las primeras se enseñaba a leer y escribir, lecciones de moral y religión, Constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana y las cuatro reglas principales de la aritmética. En las segundas lo que se enseñaba en las parroquiales, además compendios más amplios de gramática y ortografía castellana y de geografía integral, decimal y comercial, la cubicación, la agrimensura, la geometría práctica, el dibujo, el catecismo de industria rural y económica (ZULUAGA, 2010, pp. 273-274).

Otro aspecto que llama la atención de la organización de la educación primaria fue la preservación del criterio de género para la distribución de los estudiantes en la escuela. Algunos claustros escolares serían para varones y los demás para niñas, en la ciudad y el campo. Esta clasificación de las escuelas por sexo fue rematada con la introducción de un patrón adicional de funcionamiento únicamente aplicado en las escuelas rurales, donde se dio vía libre a la conformación de escuelas alternadas que funcionarían paralelamente a las de un solo sexo.

La escuela rural alternada era aquella, que como su nombre lo indica, funcionaba de forma discontinua durante el año, copando la mitad del tiempo del calendario escolar de la escuela de un solo sexo, dado que funcionaba para cada género la mitad de la jornada normal: los niños entre las 7 y las 10 de la mañana y las niñas lo harían entre 12 y las 3 de la tarde. En cambio, la escuela de un solo sexo el horario era a doble jornada, de 7 a 9 y de 11 a 3, en total, seis horas de clase.

Cada una de estas dos variantes de la escuela primaria rural funcionaría con un factor de diferenciación adicional, esta vez, de corte académico, puesto que el pensum fue distinto. En la escuela primaria alternada se impartirían clases de lectura, escritura, religión y aritmética. En la escuela primaria de un sexo, junto con las cuatro asignaturas anotadas para la escuela alternada, se ofrecían clases de urbanidad y geografía. En resumidas cuentas, en las escuelas de un sexo encontramos más intensidad horaria y mayor carga académica que en las escuelas alternadas.

Pero aquí no pararon las diferencias, al examinar los artículos 66 y 67 del decreto 491 de 1904, nuevamente puede localizarse el componente de género para distinguir la carga académica del pensum de las niñas con respecto al de los niños, alternando la enseñanza de las matemáticas con las clases de costura, consustancial, por supuesto, con el perfil y el lugar

social y cultural que se le había asignado al género femenino desde la colonia. En detalle esto contiene los artículos señalados:

Artículo 66. En las escuelas alternadas habrá solo cuatro materias de enseñanza para los varones, y serán: Lectura, Escritura, Religión y Aritmética. Lo mismo para las niñas, y además, costura. Artículo 67. Estas materias serán diarias para los varones, y se hará que cada clase dure tres cuartos de hora. Para las niñas serán alternadas la costura y la aritmética (decr. 491 de 3 de junio de 1904, p. 12).

En resumidas cuentas, la convergencia de consideraciones de índole económico, social y cultural como la falta crónica de recursos fiscales, la supremacía de una sociedad rural permeada por la poderosa presencia de la Iglesia católica, la inexistencia de un legado cultural partidario de concebir la educación como un activo cultural, social y económico, la vitalidad de un régimen agrario y político latifundista y opresivo, la permanencia de un contexto campesino de pequeños propietarios afanados casi exclusivamente por sortear los retos del día a día en una economía familiar que se alimentaba de su propia progenie para mantener el ritmo de producción, la ausencia de una infraestructura vial básica que uniera las veredas del municipio o los municipios del departamento y la carencia de la suficiente cantidad de docentes debidamente preparados y dispuestos a trabajar en los confines de alguna región, confabularon en la decisión política de focalizar los esfuerzos públicos de universalizar la educación básica hacía las cabeceras municipales o la escuela urbana.

Esto se tradujo, en la práctica, en el fortalecimiento de una política educativa pública decimonónica que fecundó el desequilibrio en la calidad de la educación primaria impartida entre la ciudad y el campo.

Una faceta importante contenida en el decreto 491 fue la considerable dosis de injerencia del Estado en la rutina académica de la escuela. Los textos escolares y los programas serían competencia exclusiva del ejecutivo a través de la conformación de “una junta de pedagogos distinguidos. A continuación el artículo en el que esta facultad quedó consignada:

Artículo 72. Con el fin de que la instrucción primaria sea en lo posible uniforme en toda la República, que sea netamente nacional y se de en consonancia con las necesidades y conveniencias de la República, los textos serán designados por el gobierno, quien para ello hará que una Junta de

pedagogos distinguidos, que el mismo Gobierno designará, forme los programas de la enseñanza en las escuelas públicas (decreto 491 de 3 de junio de 1904, p. 16).

Esta directriz no deja duda acerca de la voluntad de control y vigilancia del Estado, la cual venía perfilándose desde la década de 1840, en especial sobre la educación superior con las reformas aprobadas durante los gobiernos de Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera, en cabeza de los ministros Mariano Ospina y Rufino Cuervo (TORREJANO, 2012, pp. 114-118), con el breve intervalo de minimización de esta capacidad en aquellos años comprendidos entre la Ley 842 del 8 de mayo de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos, en la que se fijó: “Art. 1. La enseñanza de todos los ramos es libre [...] Art. 2. Cualquiera corporación o particular puede establecer en la república colegios o casas de educación para la enseñanza de los ramos que a bien tenga” (Codificación Nacional, t. 13, 1928, p. 71), y el amplio paquete jurídico procedente del período conservador de la regeneración cuando la intervención estatal en la escuela primaria y secundaria fue vigorizado mediante el decreto 1238 del primero de enero de 1892 orgánico de la instrucción pública (TORREJANO, 2013, pp. 96-104).

Esta injerencia del Estado en la educación primaria estuvo complementada con la intervención de la Iglesia católica: “Art. 74. [...] la enseñanza de la religión estará sometida a la vigilancia de los párrocos” (decr. 491 de 3 de junio de 1904, p. 17). Todo en consonancia con el decreto 544 de 1888 encargado de puntualizar que la educación en Colombia se organizaría con la religión católica.

### 3. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La formación secundaria de la juventud colombiana comprendía tres modalidades: normalista, técnica y clásica. En el artículo 109 quedó estipulada la formación normalista: “Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las escuelas primarias [...] y que en ellas se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos” (decreto 491 de 3 de junio de 1904, p. 21). En el artículo 116 la instrucción técnica que “comprenderá las nociones generales de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva” (decreto 491 de 3 de junio de 1904, p. 22) y en el artículo 120 la instrucción clásica

encargada de abarcar “todas las enseñanzas de Letras y Filosofía, para el efecto de cursar en las Facultades universitarias, mediante el diploma de Bachiller en Filosofía y Letras” (decreto 491 de 3 de junio de 1904, p. 23), modalidades con cargo al tesoro nacional.

Esta organización de la educación secundaria ocurrió en medio de un contexto en el que eran muy pocos los estudiantes que culminaban la formación primaria de seis años, y muchísimo más reducido, el número de estudiantes que aspiraba e ingresaba a la educación secundaria. Estas cifras son esclarecedores al respecto:

El número de alumnos matriculados pasó de un poco más de 14.000 alumnos cerca de 1903 a cerca de 22.000 en 1906, los mayores incrementos se dieron entre 1911 y 1916, donde se presentó un crecimiento promedio de 12%, en los años siguientes no se lograron mayores aumentos en el número de alumnos matriculados en secundaria [...] por su parte, la proporción entre el número de alumnos matriculados en secundaria y la población total a comienzos del siglo XX apenas superaba el 0,5% [...] a finales de la década de los veinte, esta relación se encontraba aún en el 0,5%. (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 477).

A principios de la década de 1930 poco había cambiado, como se deduce de la observación de las estadísticas manejadas por el Ministerio de Educación Nacional, sobre el comportamiento de la matrícula en primaria de 1931, al notarse que ésta mermaba considerablemente a medida que avanzaba el grado. De 371.676 estudiantes matriculados en primaria a nivel nacional, 291.251, el 78% cursaba el ciclo básico de la formación primaria, grados primero y segundo; 69.291, 19%, pertenecía al ciclo medio, grado tercero y cuarto, y apenas 11.134, 3%, estaba en el ciclo superior, grado quinto y sexto (HELG, 2001, p. 49) . Al desglosar más la cifra del ciclo superior nos da que en el último grado (6), apenas inscribieron 3.183 alumnos, el 0,8%, lo que indica el poco número de alumnos en disposición formal de avanzar hacia la educación secundaria

#### *A) La educación secundaria normalista*

La formación normalista tendría una duración de cuatro años con la siguiente carga académica: religión, legislación escolar e instituciones políticas, pedagogía, español, escritura, aritmética, geografía, historia, higiene, ciencias naturales, dibujo, gimnasia, música vocal y contabili-

dad, con la particularidad que las escuelas normales de varones recibían tres asignaturas que no figuraban en el plan de estudios de las escuelas normales de niñas: álgebra, geometría y agrimensura, con lo que vuelve a apreciarse la aplicación de una política de diferenciación de género en el sistema educativo nacional, donde las niñas, como se apreció en la instrucción primaria, recibía una menor dosis de conocimientos matemáticos que los varones.

Este pensum de las escuelas normales, tratando de colocarlo en contexto con otras latitudes, en poco o nada difiere del registro académico aplicado, por ejemplo, en el Seminario Central de Maestros del Reino, la normal inaugurada en Madrid, España, el 8 de marzo de 1839 en el marco de las disposiciones consagradas en la ley del 21 de julio de 1838. Estas las asignaturas de dicha normal:

Religión y moral, lengua castellana, aritmética y elementos de geometría, dibujo lineal, elementos de física, elementos de historia natural, geografía e historia, lectura y escritura. Si la Junta de Estudios lo considera oportuno, podría constar además con: agrimensura, lengua francesa. Las disciplinas de tipo pedagógico son: principios generales de educación moral, intelectual y física, con instrucciones especiales acerca de los medios conducentes para conservar la salud de los niños y robustecerlos, o sea, el modo de combinar los ejercicios gimnásticos y corporales con los juegos y ocupaciones de la niñez. Métodos de enseñanza y pedagogía (LOSADA ÁLVAREZ, 1986, p. 55).

Esta comparación, con mayor precisión, nos deja como saldo dos asignaturas típicas del pensum de las normales colombianas provenientes del decreto 491 de 1904: contabilidad y música vocal, al lado de tres asignaturas propias del pensum de la normal de Madrid: agrimensura, francés y nociones de física. Pero en medio de la escasa diferencia curricular es a todas luces evidente que en ambos lados del atlántico venía forjándose con ímpetu la implementación de un sistema de formación docente que hundía las raíces en la historia contemporánea de Europa central y occidental desde finales del siglo XVIII y principios del XIX (ESCOLANO, 1982, pp. 55-76; LOSADA ÁLVAREZ, 1986, pp. 45-60). En este sentido, la formación normalista en Colombia fue parte de un proceso cultural ecuménico.

Esta línea curricular normalista “universal” puede caracterizarse como un programa de formación especializado que compartió seis ejes temáticos bien delimitados: pedagogía, humanidades, ciencias sociales,

ciencias naturales, matemáticas y religión, junto con un eje de composición heterogénea integrado por dibujo, contabilidad, gimnasia y música vocal.

### B) *La formación normalista y el decreto 670 de 1912*

En pleno gobierno de la Unión Republicana encabezado por el dirigente conservador antioqueño Carlos Eugenio Restrepo, salió a circulación una nueva reglamentación educativa respecto a la formación de bachilleres normalistas en el territorio nacional, el decreto 670 del 25 de junio de 1912, modificando, parcialmente, el decreto 491 de 1904. La principal novedad fue la intensificación de la carga académica de ciencias naturales y humanidades.

En el área de las ciencias naturales se adoptaron las cátedras de zoología, botánica, química general, mineralogía y física. En el área de humanidades fueron acogidas las clases de inglés y francés (decreto 670 del 25 de junio de 1912, pp. 2-6), lo que implicó la prolongación del tiempo de estudio de los potenciales profesores de primaria en un año, pasando de cuatro a cinco su permanencia en el colegio.

El eje pedagógico realmente no experimentó ninguna modificación de fondo. La única transformación registrada fue la parcelación de la asignatura pedagogía y metodología en dos nuevas materias: pedagogía teórica y pedagogía práctica, las cuales fueron impartidas a partir del segundo año de formación con una intensidad de tres horas semanales cada una (decreto 670 del 25 de junio de 1912, pp. 2-6), sin que se haya hecho alguna mención oficial acerca del contenido disciplinar o los temas generales que orientarían estos cursos.

En general, las últimas tres modificaciones curriculares identificadas en los párrafos anteriores miraron en dirección hacia la consecución de “maestros más pedagogos que eruditos” (decr. 670 del 25 de junio de 1912, p. 1), aunque puede asegurarse, en términos macro, que la idea fundamental de estos cambios fue tratar de contribuir al perfeccionamiento de los docentes de primaria, y con ello, al mejoramiento de la calidad de la educación básica.

Empero, la revisión más pormenorizada del peso del componente pedagógico en el pensum de la escuela normal, cercano al 15% de la carga académica de los cinco años de formación (Cuadros 5 y 6), estuvo lejos de constituirse en un hito educativo, toda vez que no representó el aumento de la carga pedagógica en comparación con los lineamientos del decreto 491 o los estándares españoles, con los que se ha venido haciendo un sencillo cotejo. Por el contrario, podría afirmarse que el 15%

encaja en los estándares ibéricos de la misma época, particularmente de las islas Canarias, donde en 1914 las materias de pedagogía registraron un 11,5% (ver cuadro 4).

#### Cuadro 4

Distribución de horas semanales y porcentajes de las materias que componen el currículo de maestros elementales en los planes de estudios vigentes entre 1900 y 1914

Año	Pedagogía	Letras	Ciencias
1900	9 h. – 18,5%	13.5 h. – 27,83%	15 h. – 30,92%
1901	18h. – 13,3%	36 h. – 26,6%	45 h. – 33,3%
1903	13.5h. – 19,5%	22.5h. – 32,6%	9h. – 13%
1914	18h. – 11,65%	54h. – 34,9%	31,5h. – 20,38%

Fuente: GONZÁLEZ, T (1994). San Cristóbal de La Laguna, Universidad de La Laguna. Las escuelas de magisterio en el primer tercio del siglo xx, la formación de maestros en La Laguna.

En detalle, la fisonomía pedagógica de los colegios normales de varones es perceptible a partir del segundo año con las asignaturas de pedagogía teórica y pedagogía práctica, cada una con 3 horas de estudio, para llegar a 6 horas semanales, frente a un total semanal de 39 horas de clase, dándonos el 15,3% de la carga escolar. Distribución que se repite en el tercer año. En el cuarto el peso del eje pedagógico en el pensum pasa al 14,2%, debido al incremento de la intensidad horaria semanal de 39 a 42 horas, y en el quinto la cifra gana dos puntos(16,6%), porque la carga académica semanal cae en 6 horas, para quedar en 36 (ver cuadro 5).

En las normales para mujeres la cuenta también arranca el segundo año con la misma intensidad horaria semanal, la cual siempre se contrastó con 39 horas de clase en total, lo cual arroja un peso porcentual constante de 15,3% (ver cuadro 6).

#### Cuadro 5

Peso porcentual del eje pedagógico en el pensum de las Escuelas Normales para varones de Colombia a partir de 1912

Período	Asignatura	Intensidad horaria semanal	Participación %
1	Religión e Historia Sagrada	3	0
	Castellano	3	
	Lectura	3	
	Aritmética	3	



5	Historia patria	3	16.6
	Historia universal	3	
	Física, segundo año	3	
	Inglés, segundo año	3	
	Mineralogía	3	
	Higiene general y especial de las Escuelas	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Ejercicios militares	3	
	Total	36	

Fuente: Decreto 670 de 1912, pp. 4-6.

### Cuadro 6

Peso porcentual del eje pedagógico en el pensum de las Escuelas Normales para mujeres de Colombia a partir de 1912

Período	Asignaturas	Intensidad horaria semanal	Participación %
1	<i>Religión e Historia Sagrada</i>	3	0
	<i>Castellano</i>	3	
	<i>Lectura 3</i>	3	
	<i>Aritmética</i>	3	
	<i>Geometría aplicada al dibujo</i>	3	
	<i>Geografía de Colombia</i>	3	
	<i>Geografía Física y Cosmografía</i>	3	
	<i>Escritura</i>	3	
	<i>Dibujo</i>	3	
	<i>Música y canto</i>	3	
	<i>Calisténica y Gimnasia de salón</i>	3	
	<i>Total</i>	33	
2	Religión e Historia Sagrada	3	15,3
	Castellano, inclusive la ortografía	3	
	Aritmética	3	
	Geometría plana	3	
	Geografía universal	3	
	Francés, primer año	3	
	Costura y bordados	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Calisténica y gimnasia de salón	3	
<i>Total</i>	39		

3	Religión e historia eclesiástica Castellano superior Geografía de Colombia Retórica Aritmética superior Francés, segundo año Contabilidad <i>Pedagogía teórica</i> <i>Pedagogía práctica</i> Modistería Música y canto Calisténico y gimnasia de salón Bordados y tejidos Total	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 39	15,3
4	Algebra Inglés, primer año Historia patria Física, primer año Zoología y nociones de Fisiología Botánica, Horticultura y Jardinería <i>Pedagogía teórica</i> <i>Pedagogía práctica</i> Modistería Música y canto Escritura Dibujo3 Calisténica y gimnasia de salón Total	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 39	15,3
5	Historia patria Historia universal Física, segundo año Inglés, segundo año Química general Mineralogía Higiene general y especial de las Escuelas <i>Pedagogía teórica</i> <i>Pedagogía práctica</i> Economía doméstica Dibujo Música y canto Calisténica y gimnasia de salón Total	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 39	15,3

Fuente: Decreto 670 de 1912.

### C) La educación secundaria técnica y clásica

Inicialmente, la formación técnica contenía estas asignaturas: “Religión, Gramática Castellana, Traducción de Inglés y Francés, Geografía

Física, Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría Rectilínea, Física, Química General, Cosmografía, Lógica y Dibujo Lineal” (decr. 491 de 3 de junio de 1904, p. 22). Frente al pensum de la Escuela Normal, los estudiantes de la secundaria técnica dejaban de recibir, obviamente, las áreas propias de la profesión docente: instituciones políticas y legislación escolar, pedagogía y metodología, higiene y agrimensura, junto con las clases de contabilidad, gimnasia y música vocal. A su vez, atenderían nuevas áreas: idiomas, trigonometría, física, química y cosmografía, sin que el ejecutivo introdujera diferencias de género o espacio en esta modalidad (ver cuadro 7).

Esta realidad educativa experimentó una modificación con la introducción del decreto 670 de 1912, puesto que las asignaturas propiamente características de la formación técnica, y otras que no figuraban al principio, fueron incorporadas en la educación secundaria normalista, por ejemplo: inglés, francés, química, mineralogía, zoología y botánica, fruto, seguramente, de la voluntad pública de acercarse lo más que pudieran al objetivo de que los estudiantes adquirieran “los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio [...] y que en ellos se formen maestros prácticos [...]” (decr. 670 de 1912), no obstante dejaba sin especificidad la formación técnica.

En tanto la instrucción secundaria clásica comprendería los cursos de español, latín, francés, inglés, aritmética y contabilidad, álgebra, geometría, geografía universal y de Colombia, historia universal y de Colombia, física, retórica, religión, filosofía y cosmografía. En comparación con el pensum de la secundaria normalista quedaron por fuera las clases de instituciones y legislación escolar, pedagogía, gimnasia y música vocal. Respecto al pensum de la escuela secundaria técnica tampoco estudiarían química, trigonometría, lógica y dibujo lineal. La cuota académica que los diferenciaba de las dos modalidades anteriores corrió por cuenta de las clases de latín, retórica y filosofía (ver cuadro 7).

La adopción de tres modalidades de educación secundaria revela que la tradición cultural proveniente de la época colonial hispánica estaba siendo demolida. Tradición que le puso énfasis a la educación humanística y teológica encaminada a formar abogados, funcionarios públicos y sacerdotes.

### Cuadro 7

#### Composición académica de las modalidades de educación secundaria

<i>MODALIDAD</i>	<i>COMPONENTE COMÚN</i>	<i>COMPONENTE ESPECÍFICO</i>
Normalista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religión</li> <li>• Español</li> <li>• Historia</li> <li>• Geografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituciones políticas y legislación escolar</li> <li>• Pedagogía y metodología</li> <li>• Música vocal</li> <li>• Gimnasia</li> <li>• Higiene</li> <li>• Agrimensura</li> </ul>
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religión</li> <li>• Español</li> <li>• Historia</li> <li>• Geografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trigonometría</li> <li>• Química</li> <li>• Lógica</li> <li>• Idiomas</li> </ul>
Clásico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religión</li> <li>• Español</li> <li>• Historia</li> <li>• Geografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Latín</li> <li>• Retórica</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Idiomas</li> </ul>

Fuente: Decreto 491 de 3 de junio de 1904.

Determinación que se confirma con el aval que el gobierno le siguió otorgando a la instrucción técnica agroindustrial y minera mediante la conservación de la Escuela de Artes y Oficios, el Instituto Agrícola y la Escuela Nacional de Minas, espacios de aprendizaje alternos a la enseñanza secundaria y universitaria. En este sentido son esclarecedores los artículos 123 y 125 del decreto 491 en los que se corrobora la formación mecánica de la mano de obra:

Artículo 123. Quedan facultadas las asambleas para fundar y sostener, en la capital de cada Departamento, y además en las provincias que estime convenientes, sendas escuelas de artes y oficios, en las cuales se enseñen artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias. Artículo 126. En la Escuela central de Artes y Oficios de Bogotá, la enseñanza teórica consistirá en que los alumnos se perfeccionen en la Escritura, la Aritmética, elementos de Álgebra, Geometría elemental, Geometría descriptiva, Trigonometría, Mecánica industrial y elementos de Física y de Química y Dibujo lineal de ornamentos y de máquinas. Para la enseñanza práctica habrá los siguientes talleres: Mecánica, Herrería, Fundición, Modelería, Carpintería, Ebanistería, Cerrajería, Calderería, Hojalatería y Carretería (decreto 491 de 3 de junio de 1904, p. 23).

Adicionalmente, es oportuno anotar que la organización de la educación secundaria cambió durante el gobierno del presidente Miguel Abadía Méndez, cuando fue expedido el decreto 1951 de 1927, con el que el bachillerato fue catalogado de etapa intermedia que duraría siete años dividida en dos ciclos: la secundaria básica o bachillerato “común y ordinario” de cuatro años de duración y la especializada de tres, sin que variara la clasificación por modalidades estipulada en el decreto de 1904.

El primer ciclo fue visto como la formación que les permitiría a los estudiantes desempeñarse con propiedad en el hogar y en el medio civil y productivo, al adquirir el bagaje fundamental que los colocaba por encima del nivel de un alfabeto funcional, mientras el ciclo de profundización se asumió como el tránsito hacia la educación superior, en el que se insistiría en el estudio de aquellas materias que se requerirían en el aprendizaje de las profesiones de medicina, jurisprudencia o ingeniería. A continuación se trae a colación el artículo completo del decreto en el que consta esta nueva organización:

Los cursos que en ellos se dicten abarcarán siete años lectivos, de los cuales los cuatro primeros se destinarán a aquellas materias de enseñanza y educación cuyo aprendizaje constituye el grado de bachillerato común y ordinario, suficiente para los escolares que no se propongan ingresar en la Universidad para optar a un título profesional de médico, abogado o ingeniero. Los tres años restantes se consagrarán a profundizar las materias del mismo bachillerato, especializando a los alumnos en aquellos cursos de preferente aplicación en la carrera profesional que aquellos escojan (decr. 1951 de 1927, p. 1).

Con la expedición del decreto el gobierno colombiano fue bastante práctico y realista queriendo alcanzar simultáneamente dos metas: de una parte proporcionándole funcionabilidad a los estudiantes que no quisieran conducir su preparación teórica y práctica a un umbral superior, en otras palabras, indicándole a la sociedad que los jóvenes que habían aprobado cuatro años de estudio por encima de la educación primaria serían bastantes competentes en el mercado laboral y merecían el reconocimiento social. Esto se entiende aún más al reconocer que “la proporción entre el número de alumnos matriculados en secundaria y la población total a comienzos del siglo XX apenas superaba el 0,5%” (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 477), cifra que se mantuvo en la tercera década del siglo, “lo que indica el poco avance que se logró en el fomento de la educación secundaria en estos treinta años” (RAMÍREZ y TÉLLEZ, 2007, p. 478); y de

otra, lanzó la inequívoca señal de mejorar el tránsito intelectual hacia la educación superior de aquellos pocos que tenían la oportunidad de cursarla, ampliando el tiempo de estudio de las materias particulares que las profesiones de médico, abogado e ingeniero necesitaban.

#### 4. CONCLUSIÓN

Durante las tres primeras décadas del siglo xx la educación primaria y secundaria en el territorio nacional fue objeto de renovado interés porque se quiso, por parte de los distintos gobiernos conservadores, particularmente de Rafael Reyes, Carlos E. Restrepo y Miguel Abadía Méndez (más los dos primeros que el tercero de ellos), llevar adelante un programa que le diera cohesión y unidad a la educación de los niños y jóvenes en su etapa inicial e intermedia.

En dicho sentido, la Ley Uribe de 1903 y los decretos 491 de 1904 y 670 de 1912, constituyeron la piedra angular para tratar de alcanzar metas tangibles en los ámbitos económico, político y social para posicionar el país en el concierto de las naciones modernas de occidente y la región latinoamericana. En la esfera económica la educación primaria volvió a pasar por el enfoque ilustrado y capitalista de una educación práctica y útil, una educación que rindiera réditos para el individuo, la familia y el Estado, ojala de la mano con el devenir de las transformaciones técnicas y tecnológicas del mundo industrial y la agricultura intensiva, que, infortunadamente, nunca pudo ponerse a tono con estos requerimientos del mundo capitalista moderno dadas las condiciones de austeridad fiscal, la escasa cobertura educativa, la pobre capacitación práctica de los docentes y la misma estructura curricular teórica de las escuelas normales donde se formaban los docentes “prácticos”.

En lo que atañe la educación intermedia o secundaria este enfoque práctico la situó como ciclo propedéutico, o etapa más avanzada del ciclo elemental en el plano intelectual y técnico de la escuela primaria, y anterior a la fase superior de los estudios especializados o universitarios, con lo que el graduado podría desempeñarse en el contexto laboral con una serie de competencias más depuradas si no era de su interés o no estaba a su alcance la formación universitaria; competencias que ya no solamente apuntaban hacia el espectro de la actividad agrícola, sino en dirección hacia la producción fabril. De ahí que el gobierno de Rafael Reyes hubiera clasificado la secundaria en tres modalidades: clásica, técnica y normalista. En la modalidad técnica, además de los colegios públicos y

privados, incluyó el Instituto Agrícola, la Escuela Nacional de Minas y la Escuela Central de Artes y Oficios en la que habría talleres de mecánica, herrería, fundición, cerrajería y hojalatería entre otros.

En el ámbito político los gobiernos conservadores nunca perdieron de vista que la educación traía a cuestras el activo cultural e ideológico de ser una herramienta mediante la cual la población de todos los sectores sociales sería formada en el marco de unos valores y principios liberales respetuosos del dogma católico y la presencia espiritual y paternalista de la Iglesia, en beneficio de la composición de una sociedad abierta y democrática capaz de permanecer unida y en paz para permitir el avance de la economía y la cultura.

En el ámbito social el trabajo por conseguir que la gente de menores recursos del campo y la ciudad dejara de pensar que la educación era un mecanismo que traía sólo problemas y desventajas a la familia y a la sociedad por tratarse de un mecanismo que minimizaba la autoridad paterna, rebelaba los espíritus, y sustraía mano de obra de la economía familiar, no daba su brazo a torcer. La idea era que más y más niños pudieran terminar la primaria demostrando que la mano de obra se perfeccionaría y aportaría a la economía familiar, sin olvidar la contribución abstracta, pero tangible, a la paz y a la cultura de una nación civilizada, móvil, ágil y moderna.

## 5. REFERENCIAS

- Codificación Nacional, Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. t. 13 (1848/49). Bogotá: Imprenta Nacional, 1928.
- Decreto 429 del 20 de enero de 1893. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 491 de 3 de junio de 1904. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102515\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 670 de 25 de junio de 1912. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102442\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102442_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1951 de 2 de diciembre de 1927. Disponible en [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102950\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102950_archivo_pdf.pdf)
- ESCOLANO, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, pp. 55-76.
- GONZÁLEZ, T. (1994). *Las escuelas de magisterio en el primer tercio del siglo XX, la formación de maestros en La Laguna*. San Cristóbal de La

Laguna: Universidad de La Laguna. Disponible en <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs180.pdf>.

- HELG, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza & Janes – Universidad Pedagógica Nacional.
- JUNGUITO, R. y RINCÓN, H. (2007). La política fiscal en el siglo XX en Colombia. En Robinson, J. & URRUTIA, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- KALMANOVITZ, S. y LÓPEZ, E. (2007). Aspectos de la agricultura en Colombia en el siglo XX. En Robinson, J. & Urrutia, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- (1978). *Desarrollo de la agricultura en Colombia*. Medellín: La carreta.
- LOSADA, D. La formación de maestros. Disponible en [http://dspace.usc.es/bitstream/10347/290/1/pg\\_046-061\\_adaxes.pdf](http://dspace.usc.es/bitstream/10347/290/1/pg_046-061_adaxes.pdf), pp. 45-60.
- OCAMPO, J. (1998). *Colombia y la economía mundial 1830-1910*. Bogotá: Tercer mundo.
- (2010). Un siglo de desarrollo pausado e inequitativo, la economía colombiana 1910-2010. En CALDERÓN, T. & RESTREPO, I. *Colombia 1910-2010*. Bogotá: Taurus.
- POMBO, M. & Guerra, J. (1986). *Las constituciones de Colombia*, t. IV, Bogotá: Banco Popular.
- RAMÍREZ, M. (2007) Efectos del eslabonamiento de la infraestructura de transporte sobre la economía colombiana 1900-1950. En ROBINSON, J. & URRUTIA, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- RAMÍREZ, M. y TÉLLEZ, J. (2007). La educación primaria y secundaria en el siglo XX. En ROBINSON, J. y URRUTIA, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica..
- Revista Escolar*, N° 35 (15 de mayo de 1890).
- RUNGE, A. (2012). Pedagogía y didáctica primera mitad del siglo XX, análisis de literatura pedagógica de referencia de la Escuela Nueva. *En Saberes, sujetos y métodos de enseñanza, reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad de Antioquia y Universidad Nacional.
- TIRADO, Á. (1985). Siglo y medio de bipartidismo. En Arrubla, M. (Ed.) *Colombia hoy*. Bogotá: Siglo XXI.

- TORREJANO, R. (2012). *Historia de la educación en Colombia 1862.1870, un siglo de reformas*. Bogotá: Temis - Corporación Universitaria Republicana.
- (2012). La política pública educativa en Colombia en el marco del período radical 1848-1870. En *Revista Historia de la Educación Colombiana*, N° 15, pp. 63-88.
- (2013). La política pública educativa en Colombia durante el dominio conservador 1880 – 1890. En *Revista Republicana*, N° 14, pp. 83-109.
- ZULUAGA, O. (1995). Las escuelas normales en Colombia durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina. En *Revista Educación y Pedagogía*. N° 12-13, pp. 263-278.

## CAPÍTULO IV

# EL PROBLEMA DE LA FALTA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA EN COLOMBIA DURANTE LOS ALBORES DEL SIGLO XX 1903-1933

### 1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué tenemos una educación de poca calidad? A la hora de tratar de esclarecer las causas de la cuestionable calidad de la educación en Colombia varios intelectuales asumieron el reto de encontrarle respuesta a esta encrucijada con la preclara intención de diseñar y formular una salida institucional de corto y largo plazo, de lo contrario seguía corriéndose el riesgo de perder cada vez más distancia frente a los avances y logros de las naciones más avanzadas del mundo capitalista. La respuesta de personas como Miguel Jiménez, Luis López de Mesa, Gabriel Anzola Gómez, Agustín Nieto Caballero, Tomás Cadavid, Samuel Araujo y Tomás Rueda entre otros, fueron contundentes en llamar la atención sobre factores, que si bien distaban de ser un descubrimiento absoluto, permanecían y estaban convirtiéndose en un “incurable” severo dolor de cabeza.

Para este selecto grupo de colombianos las causas de la cuestionable calidad de la educación estaban perfectamente establecidas: mezcla racial, ausencia de vocación profesional, inexistencia de reconocimiento social de la profesión docente, deterioro de la formación normalista, bajos salarios, carencia de recursos para dotar adecuadamente las escuelas y el desempeño de la actividad docente por parte de los estudiantes académicamente menos favorecidos del sistema educativo. Con algo de más detalle sus planteamientos al respecto serán el tema del presente capítulo.

### 2. LA CALIDAD ES CUESTIÓN DE RAZA

Uno de los intelectuales de la época que se interesó por el estado y el porvenir de la educación nacional fue el médico psiquiatra boyacense

Miguel Jiménez López (1875-1955), enmarcado en el discurso cientifista apoyado en los avances de la medicina y la biología, sobre manera, en el contexto de la Eugenesia (CHARRY, 2011). Fue contradictor de la práctica pedagógica anacrónica con la que aún se trabajaba en las instituciones educativas públicas y privadas, totalmente de espaldas a los requerimientos de una sociedad dinámica que urgía individuos alertas y ágiles para resolver los retos de la vida personal, productiva y ética de manera expedita.

A este respecto fue contundente con los planteamientos que pronunció frente a la Asamblea de estudiantes reunida en el Teatro Municipal de Bogotá el 21 de mayo de 1920 en los que anotó:

Que nuestra educación es deficiente en todas sus etapas y en todos sus ramos; que las más de las instituciones educativas y docentes de nuestra patria no llenan la misión de formar hombres completos para la lucha por la vida, es una vieja verdad que todos los días se denuncia y que nunca se remedia [...] no sabéis, los más de vosotros, jóvenes estudiantes, a donde vais con vuestros veinte años, porque en este albor de la existencia dejasteis de aprender dos cosas esenciales: pensar y obrar [...] muchos libros han pasado por vuestra cabeza, pero han quedado sin cultivo los dos grandes poderes del hombre: la inteligencia y la voluntad (Jiménez, 1920, p. 70)

Con más detenimiento, el anacronismo era la enfermedad crónica del sistema educativo, siendo el síntoma más visible la incapacidad de los jóvenes de sortear la vida, resultado inexorable de la contaminada práctica de dejar a un lado la capacitación de la mente. Enseñar a pensar, que era el pre requisito para saber obrar, era, precisamente, lo que nunca se había adelantado. La inteligencia se había dejado de cortejar porque la enseñanza nunca había apuntado hacia su utilización vivencial o práctica, por el contrario, esta había quedado reducida y restringida a la enseñanza libresca, esa que se interesaba únicamente por la adquisición y almacenamiento de contenidos.

Dicha enfermedad recaía, en buena proporción, sobre los hombros del sistema imperante de formación de profesores. La escuela normal estaba lejos de preparar y ofrecer profesionales idóneos y acordes con la modernización capitalista en vista de su anotada condición libresca, por eso era imperioso un tratamiento substancial consistente en el intercambio cultural con los países avanzados del mundo, en el que un equipo seleccionado de personas viajaran a aprender en el exterior y un equipo docente de extranjeros arribara a Colombia con el ánimo de impartir sus conocimientos y experiencias como se observa a continuación:

La base fundamental de nuestra regeneración educacional es la formación del maestro [...] Ellos hacen al maestro, como piedra fundamental del edificio del mañana; hagamos nosotros otro tanto. Un intercambio de inteligencia con los países avanzados en prácticas educacionales; una misión docente bien elegida para nuestro medio, para nuestro idioma y para nuestra mentalidad, que forme entre nosotros al maestro; otra misión nuestra seleccionada por sus relevantes capacidades, que vaya a asimilar los mismos métodos en su propio lugar de origen, y, así habremos dado un gran paso hacia la salvación de las futuras generaciones (JIMÉNEZ, 1920, p. 72).

La confianza en el patrimonio académico externo, en la tradición científica pedagógica mundial, sin que nunca se mencionara algún país en especial, sino solo unas condiciones de simetría cultural bastantes amplias y vagas como idioma y mentalidad, fue, simultáneamente, una señal de desconfianza frente al trabajo pedagógico doméstico. Para Jiménez López y otros intelectuales, bastante más relacionados con la educación, como Agustín Nieto Caballero, Gabriel Anzola Gómez y Simón Araújo, el remedio para la educación de baja calidad era la apertura intelectual, el flujo libre de ideas e intelectuales de uno a otro lado del océano, en lo que podría denominarse un proceso de integración cultural con las naciones más desarrolladas.

Por supuesto, no sobra mencionar que junto con la preocupación por el sistema de formación de los profesores colombianos, este médico boyacense, de filiación conservadora, estimó la presencia de otra serie de elementos que estaban coadyuvando al decaimiento de la calidad de la educación, esta vez más de la mano con las condiciones emocionales, ambientales y biológicas de los estudiantes, a saber: la disminución del interés por el estudio y el debilitamiento físico de los estudiantes, por condiciones de vida malsanas y enfermedades.

La reflexión anterior hizo parte de un conjunto de disquisiciones más generales enfocadas hacia el espinoso tema de las cualidades físicas y culturales de la población colombiana frente a las características de ciertas poblaciones nativas del hemisferio norte avanzado, tanto en Europa como América, puesto que para Jiménez López, en Colombia y en la América equinoccial, resultaba revelador el proceso de “depresión del producto humano”, tal como se lee a continuación:

Lejos de modificar la opinión que sobre esta materia he expuesto en otras ocasiones, un estudio más detenido de la cuestión me permite hoy ratificarme en esta aserción: nuestro país presenta signos indudables de una

degeneración colectiva, degeneración física, intelectual y moral (JIMÉNEZ, 1920, p. 9).

La degeneración física de la población colombiana estaba expresada en la inferioridad anatómica de talla, peso y cerebro, al indicar, los estudios adelantados en este último acápite, que el índice cefálico de un colombiano oscila entre 82 y 85 y esto lo acerca a lo que la craneometría considera característica degenerativa, sin que dejara pasar por alto otros detalles antropométricos como:

Todos los especialistas en afecciones oculares señalan la frecuencia creciente entre nosotros de los vicios de refracción, desde la primera infancia, por conformación anatómica viciosa del glóbulo ocular y de sus diferentes medios [...] señalar la rareza en nuestro medio social de una conformación regular de la cavidad bucal y de sus diversos componentes: labios, bóveda palatina, mandíbulas, lengua y sistema dentario (JIMÉNEZ, 1920, p. 14).

Otro factor adicional de la degeneración racial física del colombiano se presentaba en materia de longevidad al afirmar que: “hay en nuestra raza una decrepitud prematura que disminuye el período activo y útil de la existencia por lo menos en un 30 por 100 de lo que es en otros medios. Es casi imposible hallar entre nosotros esas vigorosas mentalidades, esas energías inquebrantables que resisten hasta más allá de los setentas años” (JIMÉNEZ, 1920, p. 14).

En lo que respecta a la degeneración intelectual acotó que el signo patológico más dramático del fenómeno era la cantidad creciente de enfermedades mentales al tomar cifras levantadas por el doctor Maximiliano Rueda, médico del “asilo de locos”: “en el primer lustro del siglo actual el promedio de locos varones fue de 82 por año; en el segundo lustro nunca ha sido menor de 150, y en el tercero pasa de 200 anuales” (JIMÉNEZ, 1920, p. 22).

Ante este sombrío y desolador panorama de la naturaleza fisiológica y cultural de la gente en Colombia, detonante de la precariedad del sistema educativo y la mediocridad de los actores del proceso de enseñanza, propuso la fórmula salvadora de la “infusión de sangre fresca y vigorosa en nuestro organismo social” (JIMÉNEZ, 1920, p. 73), que no era una fórmula distinta a proponer la puesta en marcha de una política pública de incentivo a la inmigración externa. Veamos este punto de vista:

¿Qué es lo que ha hecho la prosperidad de las naciones de América que se hallan hoy en situación floreciente? La inmigración. Ahí están los Estados Unidos, con sus millones de inmigrantes irlandeses, magiars, alemanes, italianos, rusos y escandinavos; ahí están la Argentina, con los contingentes de población vasca, italiana, francesa y anglosajona [...] la inmigración de sangre blanca, bien escogida y reglamentada como debe hacerse es para los países en desarrollo un elemento incomparable de población, de progreso, de producción y de estabilidad política y social. Una corriente de inmigración europea [...] iría ahogando poco a poco la sangre aborigen y la sangre negra [...] que son un elemento permanente de atraso y de regresión en nuestro continente (JIMÉNEZ, 1920, pp. 74-75).

Al lado de la conveniencia estructural de la inmigración europea blanca para depurar el obsoleto sistema educativo nacional, también puso de su parte para la aprobación y aplicación de un conjunto de medidas oficiales tendientes a mejorar la salud y la salubridad a través de una política pública de higiene que fomentara la adquisición de una cultura del aseo personal, la alimentación nutritiva y la erradicación de prácticas sedentarias. Sin que esto fuera suficiente, le adicionó a su paquete de reformas la necesidad de una política social laboral moderna volcada sobre la tarea de satisfacer algunas demandas de la clase trabajadora, que venía imbuida en un ambiente de agitación y organización que iba de la mano con la introducción de la economía de enclave en el sector agrícola y minero y la modernización de los medios de transporte (VEGA, 2002). (TIRADO MEJÍA, 1985); (TORREJANO, 2009).

Claro está que en el planteamiento de este conjunto de soluciones para el mejoramiento de la calidad de la educación se encontraba acompañado de renombrados personajes de la vida política nacional de la época como Luis López de Mesa, ministro de educación durante una parte del mandato liberal de Alfonso López Pumarejo, quien se empeñó por una acción gubernamental integral que le brindara a la infancia inmejorables condiciones para asistir a la escuela, según se desprende de ésta apreciación:

Prohibió que se les diera trabajo a los niños menores de 14 años y proclamó la educación como prioridad para los más pobres. Igualmente pensaba que sin higiene y sin alimentación adecuada sería inútil reformar la educación. De esta manera conformó comisiones nacionales compuesta cada una por un médico, un dentista y un inspector escolar, para que visitaran las escuelas existentes en Colombia (ÁLVAREZ, 2005, p. 13).

### 3. LA CALIDAD ES CUESTIÓN DE SUELDO

Por supuesto, las respuestas de los interesados en el asunto de la baja calidad de la educación colombiana no pararon aquí, para pocos era desconocido que también había que sopesar el factor económico de la retribución de los docentes. La literatura privada y los informes públicos dan testimonio de la baja remuneración. En 1920 el Director General de Instrucción Pública del Departamento del Atlántico, Julio Labarrera, en el informe enviado al Ministerio de Instrucción, fue enfático en señalar la relación directamente proporcional que existía entre la mediocridad docente y los salarios paupérrimos que recibían, en condiciones de excesivo trabajo dado el alto número de estudiantes por docente:

No se necesita, sin embargo, mucho esfuerzo para ver que de conformidad con el dato ya anotado, cada escuela, si se exceptúan dos, está a cargo de un solo maestro, quien tendrá naturalmente que clasificar los alumnos por secciones o grupos, para poder enseñar, y que en tales condiciones es imposible una labor eficaz aunque el maestro sea un genio pedagógico [...] y están por añadidura mal remunerados como sucede en el Atlántico, donde los sueldos son verdaderamente deficientes, dado el encarecimiento de la vida cada día mayor, tenemos forzosamente que convenir que, por un cúmulo de circunstancias extrañas a las capacidades y aptitudes de los maestros, la eficacia de su labor [...] deja mucho que desear (Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso, 1920, pp. 33-34).

Este diagnóstico se corrobora en otra región del país. Al sur, en el joven Departamento del Huila, las autoridades educativas regionales fueron precisas y contundentes cuando recalcaron la relación negativa entre bajos sueldos y calidad educativa al mencionarse que:

[...] con sueldos de diez y ocho y de veintiún pesos en las escuelas alternadas y en las rurales, y de treinta y treinta y cinco en las urbanas, es de todo punto imposible conseguir personal docente idóneo, y no habiéndolo, claro está que la calidad de la enseñanza tiene que ser en extremo deficiente y que esto basta y sobra explicar por qué una gran cantidad de niños que se matriculan no vuelven a las escuelas, después de algunas semanas de asistencia. (Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso, 1920, p. 78).

Tal aconteció en el Departamento de Santander, pues el señor José Salazar, Director General de Instrucción llamó la atención de las auto-

ridades nacionales sobre la falta de personas capacitadas para dedicarse a la enseñanza debido, fundamentalmente, a los bajos salarios. A continuación su punto de vista: “el mal está en la carencia de institutores graduados o de hombres aptos que se dediquen a la enseñanza escolar, pues ni los unos ni los otros quieren ya trabajar en este ramo, debido a los pequeñísimos sueldos” (Memoria del Ministerio de Instrucción pública, 1920, p. 95).

Luego, en un informe que rinde la inspección seccional de instrucción de la segunda zona escolar del Departamento de Bolívar, comprendiendo los municipios de El Carmen, San Juan Nepomuceno, San Jacinto, Guamo, Zambrano, Córdoba, Ovejas y Ricaurte, seis años más adelante, en junio de 1926, en pleno período de la “Danza de los Millones” o prosperidad al debe en palabras de Alfonso López Pumarejo, el serio problema de la cuestionable calidad de la educación seguía atado al factor de la cuestionable calidad de los docentes en ejercicio, y este a su vez, conectado con la sobrada falta de interés que otros sectores sociales más preparados académicamente sentían por una actividad que no reportaba los dividendos económicos necesarios, tal y como se enuncia a continuación:

Adjunto va un informe de carácter privado sobre la opinión que me merece el personal docente de esta zona, el que, en sentido pedagógico deja bastante que desear. Maestros y maestras hay que desconocen la pedagogía en absoluto u otras que aunque tengan algunas nociones desempeñan puestos que para ellos resultan pesados; pocos muy pocos son los de las agregaciones [...] que poseen suficiente preparación literaria y por lo tanto, mucho menos pedagogía [...] Sin embargo, ocasiones hay en las que con poco se encuentran personas que por su preparación literaria podrían prestar el servicio más eficientemente que otras que no lo poseen y sin embargo influencias especiales (como los bajos sueldos por ejemplo) impiden un cambio favorable para la escuela (Revista de Instrucción Pública de Bolívar, 1926, p. 96).

Con un poco más de detalle es interesante destacar que este informe privado del funcionario público departamental es sumamente dicente en lo que concierne a las especiales dificultades que soportaba la educación básica en la provincia, particularmente, en las zonas rurales más alejadas y con algo de menor intensidad en las zonas urbanas (HELG, 2001). Además, es imposible pasar por alto las desfavorables y desmotivantes condiciones materiales de trabajo de los docentes debido a la falta de útiles, que es lo mismo a identificar la falta de recursos suficientes para financiar por

completo las necesidades logísticas de la educación, según se desprende de este relato: “utilizaban las piedras como pizarras sobre las que hacían escribir a los alumnos con guijarros aguzados; daban las lecciones de escritura sobre la arena en la orilla de un río” (HELG, 2001, p. 54).

#### 4. LA CALIDAD ES CUESTIÓN DE FALTA DE PREPARACIÓN Y VOCACIÓN DOCENTE

Aunque, por supuesto, los reportes acerca de la cuestionable calidad de los docentes colombianos no siempre estuvieron atados al factor de la baja remuneración, adicionalmente, algunas personas, vinculadas con la cultura y el gobierno de las regiones, como Alfonso Mora en el departamento de Antioquia, fue muy preciso y contundente en señalar, en tono bastante clerical, que la ausencia de un sentido de identidad con el ejercicio de la labor docente era el factor que más incidía en su irregular desempeño; profesores sin pasión, sin dotes, carentes de vocación, o docentes “nominales” era lo que estaba ocasionando el daño irreparable del sistema educativo, y un daño colateral, la agudización del deterioro de la imagen del profesor. Este su punto de vista literal al respecto:

En resumen: en esta obra de la educación moral [...] fracasan siempre los maestros que carecen de dotes pedagógicas y vocación: y he aquí un punto negro en la conciencia de aquellos que ejercen la profesión sin haber sido ungidos para ella; una gravísima preocupación para aquellos maestros que son meramente nominales y que enseñan, no en calidad de apóstoles de la ciencia y de la virtud, sino porque la situación está muy difícil y no tiene más que hacer (Revista de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia, 1918, p. 104, N° 4).

La falta de vocación a la que aludía Alfonso Mora pudo corroborarse en las sucesivas visitas de los inspectores provinciales de educación en la región del nordeste antioqueño, donde encontraron profesores perezosos e incapaces que no preparaban las clases ni tenían idea clara de los contenidos del programa escolar de cada asignatura, según desprende del siguiente informe:

Hay en la Provincia del Nordeste maestros que no preparan sus lecciones con anticipación, que no tienen formados los programas de las asignaturas y que, por esta razón, no pueden trabajar con orden, con actividad, variedad y precisión, ni emplear enseñanza racional. Un impreparado pierde el tiempo, y lo peor es que lo hace perder a todos los niños que se le confíen.

También hay en Nordeste y en el resto del Departamento, maestros que duermen sobre el diploma que les expidió la Escuela Normal. Quien no avanza, retrocede [...] quizá llegue el momento de una revisión de grados que los despierte de ese fatal letargo [...] (Revista de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia, 1918, p. 220, N° 7).

Resulta, entonces, que para los inspectores del departamento de Antioquia un número indeterminado de docentes no quería lo que hacía y no tenía idea de lo que hacía, por lo que era imposible esperar resultados académicos halagadores, pero así mismo pasaba que algunos docentes comprometidos, enamorados de su profesión, pecaban en contra de la calidad cuando dejaban en claro que preferían la educación memorística en lugar de aquella que invitaba y enseñaba a pensar. Con suma frecuencia y no solamente desde estos primeros años del siglo xx, sino desde los años mozos de la república, sectores sociales involucrados con la cultura y las autoridades nacionales venían empeñados en diezmar la costumbre de regirse por el método memorístico, no obstante, la costumbre estaba fuertemente arraigada en la práctica laboral cotidiana. Así lo revela el informe de la visita de inspección que practicó José Villegas en la provincia de Buga, departamento del Valle del Cauca durante el primer trimestre de 1915, en el que dejó plasmado este diagnóstico:

La enseñanza que se da en los establecimientos oficiales no es aún plenamente satisfactoria, ni en la parte instructiva ni en la educativa. No se pueden arrancar del todo las tendencias a los anticuados sistemas, y ese aferramiento a la letra de los libros de texto, que tanto se opone a la iniciativa y al esfuerzo mental propio de los alumnos que es la gimnasia del desarrollo de las más altas facultades del espíritu. He aquí un ejemplo; si se le pide a un alumno del 4 año alguna noticia de Nariño, por ejemplo, no da respuesta alguna hasta que el maestro le da la clave, soplándole las primeras palabras del párrafo [...] el niño se suelta en seguida recitando de memoria hasta llegar a algún mal paso del que lo saca de nuevo el maestro, mediante palabras consagradas del libro, que tiene descaradamente en sus manos. Y esto pasa en aritmética, en castellano, en geografía, y en todas las materias que son objeto de la enseñanza [...] es muy común que si el niño no recita textualmente de memoria, no puede dar razón de nada (Revista de Instrucción Pública del Departamento del Valle del Cauca, N° 35, 1915, p. 499).

Lo anterior, sencillamente, corrobora el informe que nueve años atrás diligenció Miguel González, inspector provincial del suroeste antio-

queño, donde encontró que en el municipio de Salgar la directora de una escuela seguía empecinada en el fortalecimiento exagerado de la memoria, no sin destacar que hacía una noble labor en asuntos éticos, pues las niñas dieron muestra de buenos modales y aseo: “las niñas examinadas exhibieron poco aprovechamiento, pero mostraron compostura, atención y aseo. En los sistemas de enseñanza adoptados por la Directora, predomina el empirismo, el estudio en voz alta y el esfuerzo exagerado de la memoria [...]” (Revista de Instrucción Pública Antioqueña, N° 11-12, 1906, p. 362). Descripción que se repite con el director de la escuela urbana pública de varones del municipio de Támesis, a quien el inspector provincial anotado le reconoce excelsas cualidades éticas pero insuficiente preparación pedagógica, lo que venía ocasionando el poco aprovechamiento de los niños, como se observa en estas líneas: “Reconozco que el Director posee magníficas prendas morales, y que lucha por cumplir satisfactoriamente sus deberes [...] pero carece de los conocimientos pedagógicos suficientes, lo que naturalmente produce la falta de aprovechamiento en los alumnos y defectuosa organización” (Revista de Instrucción Pública Antioqueña, N° 11-12, 1906, p. 367).

Si para “sorpresa” del científico norteamericano ISAAC HOLTON, de visita en Colombia durante la década de 1820, los estudiantes del prestigioso Colegio del Rosario estudiaban “paseándose de un extremo a otro de los corredores, recitando en voz alta las lecciones que debían presentar” (HOLTON, 1951, s. p.), ya nos podremos imaginar el profundo desencanto que desencadenaría la vivencia de la misma práctica en buena parte de las instituciones de educación básica y secundaria del país un siglo después, tanto que condujo al inspector provincial de Antioquia Elías Gómez, después de la visita realizada al municipio de Fredonia, a sugerir que los docentes mediocres partidarios de los mecanismos memorísticos fueran separados inmediatamente de sus cargos como se pormenoriza en el siguiente informe:

De los 28 maestros visitados en este mes, 20 lo hicieron muy bien en las clases que dictaron, 2 solo presentaron trabajos aceptables y no satisfizo la práctica de 6. Con estos 8 se necesita emplear más visitas, y visitas más detenidas hasta ver si aprenden, para, en caso negativo, reemplazarlos sin consideración alguna. Maestros que después de varios años de práctica continúan ignorando como se emplea la inducción en la enseñanza y que se aferran a los procedimientos memoriales o mecánicos, no evolucionaran y es preciso desecharlos, atendiendo al bien de los escolares (Revista de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia, 1918, N° 8, p. 245).

Ante este maremágnum de noticias poco halagadoras del estado de la calidad de la educación, en regiones apartadas del centro del país como Arauca, el Director de Instrucción, en aplicación de una vieja práctica política, acudió a las congregaciones religiosas para sortear el problema de la falta de idoneidad docente. Allí llevó a las Hijas de La Caridad de San Vicente de Paúl (Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso, 1920, p. 8).

Porque algo resulta evidente, la cantidad de profesores preparados, salidos de una normal, con título eran la excepción en los años veinte. En el territorio nacional de Arauca habían 20 profesores de primaria sin título de los 24 registrados; en San Andrés y Providencia esta misma relación fue de 13 a 15; en Tierradentro las cantidades fueron 16 de 20; en el Departamento de Antioquia de 1142 a 1542; en el Departamento del Atlántico de 57 a 113; en el Departamento andino de Boyacá, en la educación básica, la proporción fue 473 a 600 y en el Departamento del Huila 103 de 162 (ver cuadro 1). En general, puede apreciarse que, tomando en cuenta los datos de las once (11) zonas que realizaron el censo de los profesores con y sin título, (sin considerar la información del Departamento de Santander por ser resultados cuestionables), tenemos que el 74% de los docentes de primaria carecían de formación pedagógica, es decir, 3014 de un universo de 4042 (ver cuadro 1).

### Cuadro 1

Número de docentes con y sin título en primaria 1920

ZONA	Nº profesores	Nº profesores con título	Nº profesores sin título
Arauca	24	4	20
Caquetá y Putumayo	40	N. D.	N. D.
Casanare	31	N. D.	N. D.
San Andrés y Providencia	31	N. D.	N. D.
San Martín	25	N. D.	N. D.
Tierradentro	20	4	16
Antioquia	1542	400	1142
Atlántico* sector publico	113	56	57
Bolívar	53	N. D.	N. D.
Boyacá	600	127	473
Caldas* sector publico	744	126	618
Cauca	294	110	184

Cundinamarca	N. D.	N. D.	N. D.
Huila	162	59	103
Magdalena	212	43	169
Nariño	397	N. D.	N. D.
Norte de Santander	291	N. D.	N. D.
Santander	445	445**	0
Tolima	331	99	232
Valle	458	N. D.	N. D.

Fuente: Memoria del Ministerio de Instrucción Pública 1920, pp. 8-113

\* Cifra que puso en duda por el Director General de Instrucción Pública del departamento José Salazar, pues los datos fueron registrados por el Director General saliente Alejandro Noriega.

N. D. No hay datos

Como salta a la vista, la pobre preparación académica de los docentes de las escuelas del país, o la inexistencia de dicha preparación, ciertamente fue una migraña que el Estado intentó remediar mediante la fundación de normales, reformas del pensum de las mismas, contratación de misiones pedagógicas extranjeras, publicación de revistas y la organización en la segunda década del siglo xx de seminarios anuales de actualización pedagógica contemplados en la ley 62 del 12 de diciembre de 1916, junto con el esfuerzo de los inspectores provinciales del Ministerio de Instrucción por impartir conferencias cortas en los municipios a su cargo

Un ejemplo de esfuerzo personal de los funcionarios del Ministerio de Educación por mejorar la formación docente, lo efectuó el inspector provincial del departamento del Valle del Cauca José Villegas a fines del mes de julio de 1913 con una conferencia en torno a la pedagogía moderna, cuya base era despertar el interés del niño. Estas sus apreciaciones al respecto:

El interés pedagógico consiste en excitar el apetito del espíritu del niño, en incitarle gusto por lo que se enseña, y en hacerle agradable el alimento moral e intelectual que se le infiere. Tal interés debe ser creado por el arte del maestro, y aquí es donde campea la originalidad de la invención [...] (Revista de Instrucción Pública del Departamento del Valle del Cauca, 1914, N° 19 y 20, p. 322).

A lo que agregó el aspecto de la preparación de clase, integrado por tres componentes: “la invención o elección del asunto; la disposición, es

decir, la distribución de los detalles del asunto elegido, y por último, la elocución o manera de exponer el punto determinado por la invención y clasificado por la disposición” (Revista de Instrucción Pública del Departamento del Valle del Cauca, N° 26, 1914, p. 322).

Pero como todas estas indicaciones metodológicas podrían resultar abstractas e improcedentes, también se contó, en el Departamento de Antioquia, con la publicación, en la revista de instrucción pública, de una serie de recomendaciones que todos los profesores debían adoptar con el ánimo de mejorar la rutina escolar y su posicionamiento social. Con algún lujo de detalle estas fueron los encargos por saldar:

No lleguéis tarde a la escuela. Si no sois exactos, no podréis exigir que vuestros alumnos lo sean. Llegad siempre correctamente y aseados. Un maestro mal formado o sucio inspira desprecio a sus mismos discípulos [...] No os sentéis antes de ver que vuestros alumnos ocupen ya sus puestos, ni permanezcáis sentados el tiempo que dure la clase [...] No enseñéis sin haberos preparado [...] No hagáis nunca explicaciones largas. La atención del niño es débil y no podrá seguiros [...] No llaméis a los niños diciéndoles tú, vos, éste, aquel. Aprended sus nombres y habladles de usted [...] No pongáis a un alumno de celador de los demás [...] No seáis prodigo en regaños [...] No os burléis nunca de los niños. Ya sabéis que la burla es la ofensa más difícil de perdonar [...] No ocupéis a los niños en cosas ajenas a la escuela [...] (Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia, N° 9, 1918, pp. 263-265).

## 5. POR LA EDUCACIÓN QUE LA NACIÓN MERECE: REAJUSTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Como complemento de los esfuerzos anteriores, también es oportuno mencionar que hubo quienes desde la academia levantaron su voz para señalar que el mejoramiento de la educación en el país pasaba por el cedazo de la depuración de las escuelas normales, por lo que era imperioso que el gobierno nacional se diera a la tarea de organizar una facultad de estudios superiores que se encargara de la formación de los docentes de estas instituciones educativas, de los colegios de secundaria y los inspectores del ramo. La proposición de fundar una facultad de Ciencias de la Educación, que se sumara a la oferta universitaria en los

campos de las ciencias humanas y las ciencias básicas quedó claramente estipulada en la proposición de RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ a principios de la década de 1930, quien en poco tiempo se convertiría en el primer rector de esta facultad y se desempeñó, adicionalmente, como profesor de filosofía y sociología de las universidades del Rosario y Javeriana de Bogotá. Observemos:

Más, como la preparación de maestros es imposible sin normales y las normales no pueden funcionar sin personal que los rija y sin profesorado competente, la conclusión definitiva es la de que se requería un instituto que prepara seriamente este personal. Ahora bien: este fue el principal fin propuesto al concebir la idea de la Facultad de Educación [...] (BERNAL, 1949, pp. 43-44).

Aunque vista con un poco más de detalle la proposición del profesor RAFAEL BERNAL iba hasta el punto de indicar que la fundación de la facultad tampoco era la panacea si no estaba atada o vinculada con el axioma de que allí ingresaran y estudiaran jóvenes de mente brillante, o por lo menos con capacidades intelectuales destacadas, su idea era que allí estuvieran los mejores bachilleres del país después de cumplir un serio y exhaustivo proceso de selección, descrito en estos términos: “Esta se verificará a base de una primera selección de alumnos-maestros, elegidos por concurso entre los más capacitados de los maestros graduados de los departamentos o de los jóvenes bachilleres que quisiesen seguir la carrera del magisterio superior” (BERNAL, 1949, p. 46).

La selección de los aspirantes a conformar la facultad de ciencias de la educación sería el primer paso de un proceso de depuración mucho más ambicioso, el cual continuaba durante el tiempo de estudio profesional de tres años presupuestado para la obtención del título de licenciado. Cada año de estudio los estudiantes se someterían a una estricta evaluación que determinaría su permanencia o exclusión de la carrera. He aquí sus indicaciones al respecto:

Una segunda selección rigurosa se verificaría al terminar el primer año de estudios; tras una tercera y cuarta selección, que se verificaría al final del segundo y del tercer año, los alumnos que hubiesen aprobado todos los cursos recibirían el título de licenciado en Ciencias de la Educación. (BERNAL, 1949, p. 46).

Este alto nivel de exigencia en la selección de los estudiantes y su permanencia en la facultad de educación se trató de una apuesta demasiado alta frente a las condiciones materiales y culturales imperantes por aquellos días. La posibilidad real de atraer a los mejores bachilleres dependía, en buena proporción, de los ingresos esperados en el momento del ejercicio profesional, situación que no se daba, según lo reportan todos los inspectores de educación, dada la penuria fiscal de los entes administrativos encargados del financiamiento de la educación de acuerdo con la ley de 1903 que descentralizó el gasto del ramo. Sin dejar pasar el hecho de que la labor docente seguía siendo una actividad de poco o escaso reconocimiento social.

Sabiendo la existencia de estas condiciones estructurales, el profesor BERNAL Jiménez salió en defensa de su tesis acotando que la mejor manera de superar el inconveniente había sido el establecimiento de un tiempo de formación teórica corto, tres años, frente a las demás carreras presentes en la oferta universitaria de la época. Así, entonces, resulta que la idea era que se diera una correlación positiva entre el corto tiempo de estudio y el salario esperado. Miremos de cerca esta sugerencia:

Podría hacerse el reparo de que el lapso de tres años de estudios universitarios sería escaso para la preparación de profesores especializados y esto puede ser fundado en principio; mas no hay que perder de vista que es humano que el tiempo requerido para una carrera sea proporcional a la remuneración que más tarde está reservada para el ejercicio de la respectiva profesión y, entre nosotros, el trabajo del profesorado se halla mal remunerado y no ve la posibilidad de que esta situación varíe en forma apreciable en poco tiempo [...] Por otra parte, hay otra consideración de carácter psicológico, y sería el no alarmar y retraer con una carrera universitaria demasiado larga, a los bachilleres y a los maestros que quisieren seguirla, teniendo muchos de ellos, la posibilidad de elegir otras carreras también universitarias (BERNAL, 1949, p. 49).

Efectivamente, la proposición de RAFAEL BERNAL adquirió forma con la expedición del decreto 1990 de 1933, que oficializó el nacimiento de la facultad de Ciencias de la Educación adscrita a la Universidad Nacional compuesta por siete secciones: “pedagogía, ciencias histórico-geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas” (HERRERA, 1999, p. 220), convirtiéndose en el segundo esfuerzo por darle forma y fondo a la formación de docentes en el país, pues no puede echarse en saco roto el esfuerzo de TOMÁS CADAVID RESTREPO en el departamento de Antioquia por darle vida a la facultad o escuela de

educación en la Universidad de Antioquia, creada mediante la Ordenanza 19 del 7 de abril de 1926 (Ríos, 2004, p. 74), quien por cierto, al igual que Bernal Jiménez, compartió el interés de atraer las mejores mentes jóvenes del país hacia la educación, pero dudaba de la viabilidad al sopesar la injerencia de los sueldos en el momento de que un joven decidiera cual carrera profesional le aportaba solidez financiera en el futuro:

La remuneración que se paga actualmente a los maestros es reducida, y el que es dueño de inteligencia y de vigor, aunque matando en su alma hermosos ideales, se aleja de las aulas y va en pos de otras colocaciones que le brindan mejor producto. Quedan todavía en las filas educadoras apóstoles que desprecian estos halagos y se resuelven a vivir pobremente sirviendo a la juventud, pero estos casos no son tan numerosos que puedan llenar todos los vacíos, y así nos hallamos en una situación de verdadera crisis de maestros (CADAVID, 1927, p. 7).

Cuestión que pesaba menos en algunas destacadas instituciones del sector privado dedicadas a la formación de niños y jóvenes adinerados, donde los profesores contratados no pertenecían a los estratos socioeconómicos inferiores, sino que eran miembros de la clase alta y podían acreditar formación universitaria, siendo algunos de ellos enviados al exterior en pos de su adelantamiento profesional con gastos sufragados, no sin grandes esfuerzos monetarios, por los propietarios de la institución. Esa fue la experiencia del Gimnasio Moderno descrita por el rector TOMÁS RUEDA VARGAS en octubre de 1923:

Mas como a medida que ascienden y se perfeccionan todos los órdenes del colegio, deben ascender y perfeccionarse quienes son nervio de él [...] se hace preciso que continuemos realizando lo que ha sido uno de nuestros mayores anhelos: el envío de jóvenes profesores a completar estudios superiores en Europa, para que, viniendo luego a aplicar los nuevos conocimientos adquiridos, mantengan una corriente permanente que refresque el ambiente de nuestro instituto, evitando que caiga en la rutina y se pierda en un penoso estancamiento (RUEDA VARGAS, 1945, p. 52).

## **6. POR LA EDUCACIÓN QUE LA NACIÓN MERECE: PARTICIPACIÓN DEL SECTOR PRIVADO**

Como si todos estos factores anotados en los párrafos anteriores no fueran suficientes en el hallazgo de las razones de la cuestionable calidad

de la educación básica, cabe mencionar uno más, se trata de las difíciles condiciones materiales de vida de las familias de los niños de la clase baja urbana y rural para los que fueron abiertos los cupos en las escuelas de primaria de la nación. La pobreza impedía que muchas familias decidieran matricularan a sus hijos, o en el mejor de los casos, creaba circunstancias adversas de asistencia que empantanaban el funcionamiento óptimo de sus condiciones naturales, pues con hambre y frío de nada servía el ofrecimiento de un servicio de educación, por lo menos eso lo dejo ver el comentario de AGUSTÍN NIETO CABALLERO a finales de 1915 con respecto a la necesidad de fundar órganos privados que subsidiaran parte representativa de los gastos de los niños pobres de las escuelas de Bogotá:

Salta a la vista que el problema de la instrucción pública no puede solucionarse con solo lucubraciones pedagógicas. O se estudia con el corazón también, o no será posible comprenderlo nunca. Mientras haya hambre y frío en la escuela, de nada servirán lo sistemas, por buenos que ellos sean [...] El primer deber de la escuela pública podría formularse así: poner a los niños en capacidad de aprender. Resuelto este problema, podemos hablar de pedagogía y de otros asuntos sociales; antes no (NIETO CABALLERO, 1915, pp. 33-34).

Para NIETO CABALLERO y otros personajes de la vida económica, política y cultural, no solo de la ciudad capital, sino de todo el país, entre los que se estaban los hermanos Samper Brush, los hermanos Caballero Calderón, Eduardo Santos, Luis Cano, Nemesio Camacho, Foción Soto, Esteban Jaramillo y Santiago Ospina por dar nombres destacados, el ofrecimiento de cupos a los pobres por parte del Estado era una política pública acertada pero insuficiente. La intervención social de Estado debía acompañarse y complementarse con la injerencia del sector privado. Para tal efecto concibieron la creación de las Cajas Escolares, instituciones de beneficencia de origen decimonónico francés.

Las Cajas Escolares fueron una figura de corte asistencialista erigida en 1849 por los soldados de la Guardia Nacional francesa, quienes: “[...] sabedores de que había en París muchas familias imposibilitadas para mandar a sus hijos a los centros de instrucción por falta absoluta de ropas y calzado, resolvieron ayudar con parte de sus ahorros a estos desgraciados” (NIETO CABALLERO, 1915, p. 8).

La aplicación de la figura o el ejemplo asistencialista francés en Bogotá por cuenta y riesgo de la buena voluntad y los recursos humanos y

monetarios de la clase alta buscaban cimentar y aclimatar entre los pobres el ambiente ideal y propicio para el adelanto y perfeccionamiento de la educación básica, lo que resultaba igual a decir que la gente rica de la ciudad, fruto de la simbiosis de expectativas ideológicas y culturales laicas y clericales, se empeñó en fortalecer la incubación de una mentalidad y actitud proclive al recibimiento y la valoración de la educación.

Con algún grado más de detalle, esta simbiosis cultural representó la fusión entre principios civiles liberales y democráticos con valores cristianos en el seno de la clase alta, en beneficio del entendido de formular un discurso y una práctica social que borrara de la mente de las personas de escasos recursos la idea de que asistir era una carga y pérdida de tiempo, alcanzando construir, por el contrario, la imagen de un activo familiar incalculable, pero eso sí, medible, y por tanto, asible en el término de la distancia, puesto que la asistencia a las clases traería consigo alimentación y vestido gratuito, que sería suministrado a través de donaciones en dinero o en especie, según se aprecia a continuación: “organizaron las señoras que componen la Junta Directiva de las Cajas Escolares, un Club de Costura y [...] han logrado instalar los desayunos en diez escuelas de la ciudad. Los primeros doscientos vestidos se están repartiendo actualmente” (NIETO CABALLERO, 1915, p. 31).

## 7. POR LA EDUCACIÓN QUE LA NACIÓN MERECE: TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

El interés de mejorar la formación académica de los docentes encontró su centro de gravedad teórico y pedagógico con los preceptos de la Escuela Nueva, por cuanto sus impulsores no dudaron en ningún momento que sus características hacían de ella la fórmula idónea para que la niñez y la juventud se formaran con los aperos formales y prácticos que una sociedad en transformación o modernización demandaba.

Dos de las personas más decididas en la adopción de la escuela Nueva como fórmula de salvación de la educación colombiana fueron GABRIEL ANZOLA GÓMEZ, y AGUSTÍN NIETO CABALLERO. Para estos dos intelectuales la educación colombiana estaba anquilosada, faltaba que los niños y jóvenes fueran formados en un ambiente fecundo, donde se tuviera la oportunidad de sembrar los valores representativos de un sujeto inquieto y metódico.

ANZOLA GÓMEZ y NIETO CABALLERO fueron seducidos por la Escuela Nueva toda vez que estaba claramente orientada hacia la formación de individuos con mentes despiertas y curiosas, con capacidad de asombro,

interesados en investigar y proponer, una educación para ir más allá de la erudición o el enciclopedismo, enamorada de la labor de formar pensadores juiciosos, metódicos, siempre alertas en el mundo fáctico atiborrado de desafíos teóricos y prácticos como lo ilustra este punto de vista:

La escuela que es una preparación para la vida, que debe antes que dar muchos conocimientos, preparar al niño para recibirlos, debe estar fundada en la vida misma, debe ser un reflejo de ella [...] una orientación hacia la observación de los hechos, un lugar inicial de experimentación que encamine hacia la sistematización, que prepare el espíritu para la captación elemental de los hechos con sus relaciones, causas, efectos [...] (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 213).

Este aspecto era solo apenas una pequeña parte de las dimensiones de la escuela Nueva, faltaba por tomarse en consideración su arista antropológica, aquella que indicaba que el proceso de enseñanza debía concentrarse en la única y particular naturaleza del infante. La Escuela Nueva era una corriente pedagógica que adoptaba como principio la consideración de que el educando disfrutaba de una biología y psicología muy particular, incomparable con la “madurez” cognitiva y emocional del adulto, así como lo revela este punto de vista de Nieto Caballero:

Por fin el niño es el centro de todas las preocupaciones de la escuela. ¡Por fin el niño es el sol! Un nuevo concepto de la disciplina ha volcado las costumbres y mañas de la vieja escuela. La escuela nueva por sobre todo un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china. Reina allí la animación de un taller. Es aquella una verdadera colmena con su fecunda actividad, desordenada en apariencia. Hay poco orden, dice el mismo DEWEY, cuando las cosas están en proceso de construcción (NIETO CABALLERO, 1937, p. 75).

Para terminar indicando ANZOLA GÓMEZ que la Escuela Nueva cumplía con el requisito de contar con una adecuada estrategia de desarrollo de las capacidades intelectuales porque aplicaba el método científico positivista en la enseñanza, como se detalla a continuación:

Perspectiva que termina por corroborarse cuando estima que cada una de las ciencias que se convierten en las áreas del pensum deben impar-

tirse en condiciones de apertura y con la preclara intención de enseñar a pensar o cultivar el intelecto, tal y como se observa a continuación, cuando toca el tema de cómo debería enseñarse geografía en la escuela: “lejos de esto, el verdadero criterio que debe guiarnos, es hacer de ella una ciencia natural y educativa, esto es, procurar el desenvolvimiento de la inteligencia al par que se enseña la materia. Se trata, en pocas palabras, [...] de hacer comprender y hacer aprender” (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 187).

## 8. CONCLUSIÓN

Con el arribo del siglo XX sectores sociales provenientes de los estratos medio y alto de la sociedad colombiana aprovechan el clima de relativa tranquilidad política reinante después de la guerra de los Mil Días para realizar el ejercicio juicioso de diagnosticar las causas por las cuales la educación básica y secundaria era de poca calidad y así formular la estrategia que permitiría su rápida cualificación.

Este ejercicio teórico y práctico corrió por cuenta de personas como AGUSTÍN NIETO CABALLERO, GABRIEL ANZOLA GÓMEZ, TOMÁS RUEDA VARGAS, MIGUEL JIMÉNEZ, SIMÓN ARAUJO, TOMÁS CADAVID, RAFAEL BERNAL y LUIS LÓPEZ DE MESA entre otros, quienes en múltiples y diversos escritos y ponencias expresaron que las causas del deplorable estado en el que se encontraba la educación de la infancia y adolescencia en Colombia era producto de una serie de factores convergentes.

Las explicaciones que estos intelectuales ofrecieron a la sociedad colombiana incluyeron, por ejemplo, argumentos de índole eugenésica como los presentados por MIGUEL JIMÉNEZ y LUIS LÓPEZ DE MESA, de acuerdo con los cuales la educación no avanzaba por un asunto de degeneración racial. Aquí también cupieron argumentos de corte pragmático que consideraban la falta de reconocimiento social de la profesión docente y los bajos salarios del gremio como elementos contundentes del fenómeno.

Así mismo, pudo notarse la presencia de puntos de vista que señalaron la existencia de fallas estructurales en la formación de docentes en las normales y la considerable existencia de algunos sin ninguna clase de formación pedagógica o teórica, siendo, más bien, fruto de las circunstancias y de un acercamiento empírico al oficio, lo cual quedaba al descubierto con la gran cantidad de profesores sin título que ejercían la profesión en instituciones públicas y privadas de todos los departamentos del país.

Estos mismos intelectuales, vinculados con el paso del tiempo en distintos gobiernos, fueron partidarios de la organización de una institución de educación superior dedicada a la enseñanza de las ciencias de

la educación, encargada de la formación metódica, teórica, conceptual, pedagógica y práctica de los profesores de los colegios de bachillerato y las escuelas de primaria, lo cual se vería materializado con la expedición del decreto 1999 de 1933 que fundó la facultad de educación adscrita a la Universidad Nacional. A lo que tendría que adicionarse la apropiación y divulgación del discurso pedagógico de la Escuela Nueva como el enfoque educativo de la sociedad moderna (Ríos, 2012), esa que esperaba que las nuevas generaciones vinieran dotadas de las cualidades imprescindibles para resolver problemas a través de la aplicación del método científico positivista en un marco librepensador lúdico.

## 9. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. (2005). Luis López de Mesa y el debate en torno a la degeneración de la raza: cuerpo y educación en los albores del siglo xx. En *Revista Universidad de San Buenaventura*. 23(1), 1-16. Disponible en: <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0121-7887/2291757/2306284.pdf>
- ANZOLA, G. (1930). *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Nueva Casa Editorial.
- BERNAL, R. (1949). *La educación, he ahí el problema*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- CADAVID, T. (1927). Informe que rinde el Director General de Instrucción Pública al señor Gobernador del Departamento con motivo de la reunión de la Asamblea en el año 1927. Medellín: Imprenta Oficial.
- CHARRY, C. (2011). Los intelectuales colombianos y el dilema de la construcción de la identidad nacional 1850-1930. En *Rewiew of Latin American and Caribbean Studies*, 55-70. Disponible en: [http://www.cedla.uva.nl/50.publications/pdf/revista/90revista\\_europea/](http://www.cedla.uva.nl/50.publications/pdf/revista/90revista_europea/)
- HELG, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Plaza y Janés.
- HERRERA, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Plaza y Janés.
- HOLTON, I. (1981). *La Nueva Granada: veinte meses en los Andes*. Bogotá: Banco de la República. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/viajeros/indice.htm>
- JIMÉNEZ, M. (1920). Primera conferencia dictada en el Teatro Municipal de Bogotá el 21 de mayo de 1920 a la Asamblea de Estudiantes. En *Los problemas de la raza en Colombia* (pp. 43-75). Bogotá: Linotipos El Espectador.

- (1920). Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. En *Los problemas de la raza en Colombia* (pp. 7-39). Bogotá: Linotipos El Espectador.
- Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso. (1920)
- NIETO, A (1915). *Las Cajas Escolares y su acción en Bogotá*. Bogotá: Arboleda y Valencia.
- (1937). *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Editorial Minerva.
- Revista de Instrucción Pública de Bolívar. Nº 8 (30 de junio de 1926)
- Revista de Instrucción Pública del Valle del Cauca. Nº 19 (28 de febrero de 1914).
- Revista de Instrucción Pública del Valle del Cauca. Nº 20 (28 de febrero de 1914).
- Revista de Instrucción Pública del Valle del Cauca. Nº 26 (30 de agosto de 1926).
- Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia. Nº 4 (junio de 1918).
- Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia. Nº 7 (agosto de 1918).
- Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia. Nº 8 (agosto de 1918).
- Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia. Nº 9 (agosto de 1918).
- Revista Instrucción Pública Antioqueña. Nº 11 (12 de mayo de 1906).
- Revista Instrucción Pública Antioqueña. Nº 12 (12 de mayo de 1906).
- RÍOS, R. (2004). Las ciencias de la educación en Colombia: algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización 1926-1954. En revista *Memoria y Sociedad*, 17, 73-86.
- (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza, primera mitad del siglo XIX. En revista *Historia y Sociedad*, 24, 79-107.
- RUEDA, T. (1945). *El Gimnasio Moderno*. Bogotá: Editorial San Juan.
- TIRADO, A. (1985). Siglo y medio de bipartidismo. En *Colombia Hoy* (pp. 102-145). Bogotá: Siglo XXI Editores.
- TORREJANO, R. (2009). *La agitación social y laboral en Colombia 1902-1934*. Bogotá: Corporación Universitaria Republicana.
- VEGA, R. (2002). *Gente muy rebelde*. V. 1. Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.

## CAPÍTULO V

### LA ESCUELA ACTIVA EN COLOMBIA Y LOS APORTES PEDAGÓGICOS DE GABRIEL ANZOLA GÓMEZ Y AGUSTÍN NIETO CABALLERO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. 1914-1933

#### 1. INTRODUCCIÓN

Cuando el mundo entero caía bajo los efectos de la crisis económica mundial de 1929 y los equipos económicos buscaban el mecanismo expedito que permitiera y facilitara la recuperación de la vitalidad productiva y comercial de la economía de mercado, tratando de vencer los demonios del capitalismo que habían desencadenado la destrucción de riqueza, la inestabilidad política y la zozobra social, ofreciendo condiciones óptimas para el fortalecimiento de movimientos políticos e ideológicos de derecha en Europa Occidental que asaltaron el poder durante el período de entreguerras, y un fuerte nacionalismo económico que daba señales inequívocas del cierre temporal de las fronteras, Colombia, y en general, la región suramericana, mantenía bien abiertas las vías de comunicación cultural con Europa y Norteamérica.

Esta última circunstancia no hacía otra cosa que confirmar el origen espacial de la fuente de la que procedía el material y las ideas que los hombres de letras, los empresarios y los dirigentes políticos tomaban en pos de la adopción y la asimilación de los paradigmas que la nación solicitaba en la carrera por sumarse al viaje de la civilización occidental, marcada por las instituciones, las ideas, las costumbres y las prácticas características de una sociedad liberal, racional, democrática, productiva y eficiente.

En materia de educación esta actitud favorable al encuentro con la cultura mundial, sobre manera de procedencia europea, había sido esgrimida por quienes se encargaron de echarse a cuestras el trabajo de trazar los grandes lineamientos de la sociedad colombiana desde los

albores del siglo XIX. Apenas despuntaba el siglo decimonónico cuando Francisco de Paula Santander encuentra que para tratar de sumarse al desarrollo mundial era imprescindible contar con un moderno sistema educativo nacional inspirado en el modelo del lancasterismo, fundamental en la empresa de alfabetizar buena parte de la población humilde de un país campesino y agrícola. Más adelante, en la década de 1830, LINO DE POMBO empeñó buena parte de sus esfuerzos en el ambicioso y fallido proyecto de contratar una misión pedagógica en Europa. Proyecto que nunca murió, porque finalmente, durante los años setenta, el gobierno radical de la época contrató una misión pedagógica alemana afín con Pestalozzi.

En los albores del siglo XX esta tendencia cultural continuó su marcha, ahora con mayor intensidad, en medio de un mundo que como efecto de los avances científicos y técnicos en materia de comunicaciones y transporte, facilitaba el encuentro y el intercambio de personajes e ideas, como sucedió entre el pedagogo belga Ovidio Decroly y Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno, quienes mantuvieron un permanente contacto epistolar, o por efecto de fuerzas históricas externas, en este particular caso el giro a la derecha de la política europea (HOBSBAWM, 2007) que forzó a varios académicos españoles y alemanes a emigrar hacia Colombia.

Este entusiasmo por fortalecer la vinculación cultural educativa con el mundo integrado por los países más avanzados, prontamente pasó a un umbral superior en el momento de transformarse en un proyecto de reforma estructural de la educación nacional basado en las fundamentaciones teóricas y metodológicas de la pedagogía activa, que con el paso del tiempo fue tomando más y más forma debido a que sus promotores se convirtieron en altos funcionarios públicos del sector educativo.

Esta visión reformadora de la educación nacional coincidió con el ambiente de inquietud que rondaba la agenda política de los partidos tradicionales, cuyos miembros no dejaban de pensar que una educación de calidad facilitaría el progreso económico y el afianzamiento de la sociedad civil, dado que aun quedaba un camino bastante largo por recorrer en este sentido porque a fines de la década de 1920 las sucesivas memorias del Ministerio de Instrucción Pública, apoyadas, a su vez, en los informes de los directores regionales del mismo ramo, mostraban la existencia de registros en los que se describía la deficiente calidad de la educación primaria y secundaria nacional. Recordar, por ejemplo, que en 1926, un funcionario público, M. J. Carvajal, Director de Instrucción

del Departamento de Bolívar, escribía en su reporte anual que “[...] me parece el personal docente de esta zona, el que en sentido pedagógico deja bastante que desear. Maestros y maestras hay que desconocen la pedagogía en absoluto” (Revista de Instrucción Pública de Bolívar, 1926, p. 96) y que Juan Benavides Macea, Director de Instrucción del Departamento del Magdalena, anotaba que la carencia de profesionales pedagógicos idóneos era una tendencia que venía con los bajos sueldos: “[...] con sueldos de diez y ocho y de veintidós pesos en las escuelas alternadas y en las rurales, y de treinta y treinta y cinco en las urbanas, es de todo punto imposible conseguir personal idóneo [...]” (Memoria de Instrucción Pública al Congreso, 1920, p. 78).

Dos de los intelectuales que le prestaron bastante atención al tema de la deficiente calidad de la educación básica y secundaria durante toda la vida fueron Gabriel Anzola Gómez y Agustín Nieto Caballero, de los que procederé a explicar algunos de sus planteamientos para mejorarla.

## 2. EL LEGADO DE ANZOLA GÓMEZ

GABRIEL ANZOLA GÓMEZ escribió en 1930 que la educación en Colombia estaba lejos de parecerse a la de los países más desarrollados. La diferencia fundamental entre una y otra educación era que en nuestro país no se había convertido en motor de desarrollo. La razón residía en la desafortunada combinación de una serie de circunstancias adversas que convergían en la formación de individuos incapaces de sortear con éxito los retos de una sociedad compleja y cambiante.

El hombre educado colombiano carecía de las cualidades del hombre educado de la paradigmática sociedad desarrollada capitalista mundial. En términos concretos, la educación colombiana estaba desfasada, faltaba que los niños y jóvenes fueran formados en un contexto prolífico, donde se tuviera la oportunidad de sembrar los valores representativos de un sujeto aplicado y propositivo, por mencionar: empuje, creatividad, adaptabilidad, ingenio, agudeza y valor.

El cultivo de las cualidades del hombre propositivo permitiría el contacto real entre los conocimientos básicos y especializados con la compleja realidad nacional, puesto que se daban pasos en firme en favor de la formación de individuos capacitados para resolver los obstáculos que impedían o entorpecían transitar el camino del desarrollo económico, político y cultural. ANZOLA GÓMEZ expresó esta inquietud así:

La institución primaria proporciona al niño no sólo el mínimo de conocimientos para la vida, sino las aptitudes y disposiciones para interpretarlos y servirse de ellos. Se trata no tanto de darle ciencia sino de prepararlo para recibirla, de capacitarlo para que se sirva de sí mismo como instrumento capaz de captar las múltiples manifestaciones de la vida. De ampliar su horizonte para que él mismo se adapte a las nuevas situaciones que a diario se le van presentando. Momento a momento se plantean para él, problemas nuevos de importancia vital, delante de los cuales debe reaccionar solo, con el máximo de utilidad para sí y para los demás. En esto consiste precisamente la orientación de su inteligencia, ese es su papel, resolver los problemas que a cada instante se le presentan (1930, p. 148).

El hombre del esquema mental educativo de ANZOLA GÓMEZ es el sujeto de la sociedad moderna, aquel que mira hacia el futuro con la seguridad de que no siempre conservar el pasado o la tradición puede hacer parte de los aperos que deben tomarse en cuenta para superar las vicisitudes del presente, imbuido en una alta dosis de individualismo creativo. Lo primero, y por qué no decirlo, el único e inalienable aparejo cardinal con el que fue dotado el individuo en la carrera por la supervivencia, el avance y el éxito fue la inteligencia y la educación colombiana había venido trabajando para limitarla con un sistema que la dejaba en reposo, utilizando apenas una pequeña parte de su gigantesco potencial: la acumulación mediante el ejercicio de la memoria.

¿Cuál, debía ser entonces, la “receta” que habría que aplicarse en Colombia en beneficio de una educación moderna? La respuesta expresada por ANZOLA GÓMEZ fue contundente: adoptar, lo antes posible, los preceptos de la Escuela Nueva que venían circulando en el ambiente educativo europeo y norteamericano. El principal argumento expuesto en favor de esta causa cultural provino de la combinación de factores de naturaleza teleológica, antropológica, epistemológica y pedagógica.

En el plano teleológico la fuerza del argumento se sustentó en el ofrecimiento de un paradigma según el cual la educación es una creación social y cultural encaminada hacia la formación de individuos con mentes despiertas y curiosas con capacidad de asombro. Una educación para ir más allá de la erudición o el enciclopedismo. En suma, una educación para mente ágiles, libres, perspicaces y productivas.

En el plano antropológico el aporte residió en el desarrollo de un sistema educativo centrado en el infante. Se trataba de tomar en consideración la particular biología y psicología del niño, reconocer que el cerebro y el carácter pertenecen a una etapa primigenia de desarrollo

intelectual, afectivo y social del hombre, incomparable con la “madurez” cognitiva y emocional del adulto.

En el marco epistemológico la contribución provino de la aceptación del método científico positivista. La observación, la inducción y la generalización serían los pilares de la enseñanza de las distintas disciplinas que constituirían el pensum escolar, junto con la invitación a implementar un constante dialogo de saberes o contacto interdisciplinario entre ellas a través de la identificación de Centros de Interés.

En lo relativo a la pedagogía el Centro de Interés es el aspecto nodular. Empieza por considerar la organización curricular desde la perspectiva de la interdisciplinariedad. Establece que las asignaturas del pensum escolar deberían abordarse simultáneamente a partir de la selección de un objeto de estudio cualquiera o centro de interés, el cual podría estudiarse en los distintos grados escolares, con la diferencia de hacerlo dentro de marcos de referencia cada vez más sofisticados congruentes con la edad cronológica y cognitiva del estudiante.

El objeto de estudio seleccionado sería la excusa perfecta para tratar de propiciar la suficiente atención y expectativa, luego de lo cual el objeto sería la puerta de entrada a todas las áreas académicas del pensum. Se tendría, básicamente, el objeto auscultado desde la perspectiva de la ciencia física y la ciencia social.

Esta perspectiva metodológica es más fácil examinarla a la luz de un manual escolar escrito en el país por Julio Camelo, Edmundo Padilla y Tobías Moreno con fundamento en las anteriores consideraciones, en el que consta:

Centro de interés: El vestido. Plan general. I. El niño y la necesidad que tiene de defenderse de las intemperies. II. Los animales tienen también estas necesidades (vestido, habitación). III. Las tienen también las plantas. Observación. a-primeros vestidos del niño, b-vestidos del adulto, c-vestidos del hombre y la mujer, d-vestidos del rico y del pobre [...] j-vestidos para dormir, k-vestidos para deportes, l-qué nos dan los animales para el vestido: lana, seda, plumas, huesos, m-qué nos dan los vegetales para el vestido: algodón, cáñamo, lino, fique, etc. Asociación – Geografía. a-Búsqense algunos países típicos en relación con los vestidos de los niños, b-El vestido en algunos países, Japón, Holanda, México, el polo, países salvajes, etc. [...] Asociación – Historia. a-Vestidos de los primitivos, b-vestidos de los chibchas, c- vestidos de los indios caribes [...] Realización. a-Reproducción en tela y papel de los diferentes tipos de vestidos observados, en la medida de lo posible, b-vestir los muñecos

que hagan los alumnos en el modelado o que traigan de sus casas [...], e- tejer algunas telas. Hacer un telar (ANZOLA GÓMEZ, 1930, pp. 223-225).

El Centro de interés era neurálgico en el nuevo enfoque educativo y metodológico de la moderna escuela, porque le propinaría el golpe de gracia a los inapropiados métodos memorísticos, eruditos y verticales que aún continuaban pavoneándose por las aulas públicas y privadas.

ANZOLA GÓMEZ estaba convencido de que los esfuerzos institucionales anteriores, condensados en un rico paquete normativo, no estaban rindiendo los frutos esperados. Para él, la Escuela Nueva traería consigo lo que el país necesitaba: cultivo del asombro, estímulo de la duda, capacitación de la incredulidad, fortalecimiento de la observación y refinamiento de la generalización. Este punto de vista puede verse reflejado en lo que él consideraba la misión histórica de la escuela:

La escuela que es una preparación para la vida, que debe antes que dar muchos conocimientos, preparar al niño para recibirlos, debe estar fundada en la vida misma, debe ser un reflejo de ella [...] una orientación hacia la observación de los hechos, un lugar inicial de experimentación que encamine hacia la sistematización, que prepare el espíritu para la captación elemental de los hechos con sus relaciones, causas, efectos [...] (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 213).

Perspectiva que termina por corroborarse cuando estima que cada una de las ciencias que se convierten en las áreas del pensum debían impartirse en condiciones de apertura y con la preclara intención de enseñar a pensar, tal y como se observa a continuación, cuando toca el tema de cómo debería enseñarse geografía en la escuela: “lejos de esto, el verdadero criterio que debe guiarnos, es hacer de ella una ciencia natural y educativa, esto es, procurar el desenvolvimiento de la inteligencia al par que se enseña la materia. Se trata, en pocas palabras, [...] de hacer comprender y hacer aprender” (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 187).

Ahora, es oportuno acotar que la inquietud de quienes como ANZOLA GÓMEZ defendieron la importación de la Escuela Nueva, amparados en el argumento de la ausencia de una educación para la vida basada en el principio de aprender a aprender, fue parte de la prolongación de una permanente curiosidad y preocupación política por encontrar mejores y más efectivos métodos de enseñanza y aprendizaje que contribuyeran al desarrollo nacional.

La Escuela Nueva fue una propuesta educativa estratégica que pasó después de otros experimentos pedagógicos que no dieron los frutos anhelados. Basta recordar que el 13 de diciembre de 1886 el ministro de Relaciones Exteriores, encargado de la Instrucción Pública, Vicente Restrepo protocolizó la expedición del Reglamento para las Escuelas Primarias en el que prohibió “la enseñanza empírica, fundada exclusivamente en la memoria” (Revista Escolar, N° 2, año 1, 1887, p. 11) e invitaba al uso del método erotemático o catequístico, “que consiste en la enseñanza por medio de diálogos entre el Maestro y el discípulo” (Revista Escolar, N° 2, año 1, 1887, p. 11).

Más adelante, en julio de 1893, el ministro de Instrucción Pública de la época, Liborio Zerda, firmó un nuevo Reglamento para las Escuelas Primarias con la esperanza de conquistar un mayor espacio en la carrera por el mejoramiento de la calidad de la educación nacional. Aquí, volvió a hacerse una apuesta por la decantación de la metodología de enseñanza-aprendizaje de los niños, indicando tres alternativas distintas al método erotemático: por conversación, el analítico-sintético y el socrático, anotando de éste último que “consistía en hacer hábiles preguntas al discípulo para conducirlo a descubrir por sí mismo la verdad” (Revista de Instrucción Pública, año I, N° 7, 1893, p. 17).

La diferencia entre estos esfuerzos institucionales decimonónicos y la Escuela Nueva radica, en cierta medida, en que nunca fueron presentados con tanta minuciosidad. La Escuela Nueva produjo algo enteramente inédito en la historia educativa de Colombia, una corriente intelectual pedagógica que tomó mucho más en serio el asunto de forjar y conservar una auténtica escuela o Alma Mater de la educación, desde donde se impartiría la teoría y la práctica de una escuela centrada en el niño y orientada a proveer e introducir los mecanismos cognitivos y emocionales de contacto y procesamiento de la realidad, empotrado en un espacio de relaciones humanas exento de dispositivos coercitivos o libres de la utilización del recurso del castigo corporal por parte de los docentes, por cuanto un sector de ellos mantenía viva la convicción de que sin él era imposible que los estudiantes adquirieran disciplina y moralidad, convirtiéndolos en una masa acéfala, amorfa e incontrolable, por lo que tenían la esperanza de recuperar la aprobación oficial de recurrir al castigo físico mesurado según se desprende de ésta petición elevada a la Asamblea Departamental del Valle del Cauca a comienzo de la década de 1910:

¿Han mejorado con esto la disciplina y la moralidad de los establecimientos de educación en el Departamento del Valle del Cauca? Creemos que no. Por el contrario. La condición en que han venido a quedar colocados los Institutores es la más penosa y humillante que puede concebirse [...] muchos de los alumnos de ambos sexos, al darse cuenta de que sus superiores no pueden castigarlos materialmente, so pena de perder el ejemplo que ejercen, se han convertido en una horda de salvajes, cuya tarea se reduce a cada paso la enseñanza; a hacer gala de altanería y mala crianza, en fin a convertir al maestro en víctima de sus malos instintos (Revista Departamental de Instrucción Pública del Valle del Cauca, 1914, pp. 229-230).

Parte del plan estratégico de quienes impulsaron la adopción de la Escuela Nueva era construir una escuela que tuviera vida propia, una célula, como anotó ANZOLA GÓMEZ, con vida propia. Estas fueron sus apreciaciones:

La Escuela debe ser un hecho actual, un organismo viviente cuyas leyes sean las que rigen el desenvolvimiento de la especie humana. No puede ser un establecimiento para inculcar conocimientos, sino una etapa de la vida propia del niño con sus intereses individuales y comunales. Ella tiene que vivir de la misma fuerza creadora del niño, no de conceptos abstractos e indefinidos. Por este motivo, es hogar, es comunidad organizada, es laboratorio, es taller, es una palabra, es célula que tiene vida propia (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 143).

Por lo que resulta evidente que quienes pertenecieron a la corriente de la Escuela Nueva hicieron una gran apuesta por darle a la educación una dimensión hasta entonces desconocida. Quisieron que se convirtiera en la fuerza motriz de la dinámica histórica, por lo que llegaba la hora de pensarla con mayor detenimiento, dado que:

La explotación de nuestras riquezas, la intensificación agrícola, el acrecentamiento de los factores de producción, la estabilidad social, dicen relación inmediata a la Escuela. El pueblo ignorante, que vegeta tristemente, reciamente aferrado a una tradición de esclavitud mental [...] son problemas que se resuelven fundamentalmente por la educación de las masas. (ANZOLA GÓMEZ, 1930, pp. 15-16).

Igualmente, ANZOLA GÓMEZ asociaba la educación con la incubación y vivencia de valores democráticos. Estimación, que si se examina de forma retrospectiva, poco o nada tenía de nueva, toda vez que desde la declaración formal de independencia la generación comprometida con la

fundación de la república lo indicó en los fundamentos constitucionales de las cartas magnas que se redactaron entre 1810 y la reconquista española. Los autores de las emblemáticas constituciones regionales de Cundinamarca, Tunja y Antioquia divulgaron que “los objetos de enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la constitución” (POMBO y GUERRA, t. I, 1986, p. 370). Pretensión que permaneció incólume durante estas primeras décadas del siglo XX, con particular intensidad después de 1903 y la separación de Panamá, con lo que la educación seguía viéndose como un instrumento para “construir una conciencia de pertenecer a un ente colectivo” (CONDE y MENESES, 2011, p. 8), y la mejor manera de hacerlo fue disponiendo la creación de la cátedra de instrucción cívica a partir de la reforma Uribe de 1904.

La particularidad del enfoque impartido por ANZOLA GÓMEZ partió de la crítica contra el carácter unidimensional de este discurso precursor, por eso le apuntaba a que la enseñanza cívica renunciara, parcialmente, a la forma abstracta y libresca con la que se venía tratando de interiorizar un sentimiento de reconocimiento y pertenencia no solamente a la nación, sino al marco doctrinario liberal y democrático, para adoptar un idioma ágil que le hablara al odio a la juventud.

En esta misión de pedagogía política e ideológica nada mejor que los estudiantes trabajaran por la identificación y apropiación de los valores democráticos mediante la experimentación de los mismos desde la más temprana edad escolar. La escuela sería el lugar en el que descifrarían el significado de conceptos como libertad, diálogo, debate, participación y autonomía. Esta concepción de la educación trajo consigo la introducción de una “nueva” representación funcional y simbólica de la escuela; una escuela acompañante del proceso de modernización vinculado con la construcción de micro redes de poder democráticas en franca oposición con la tradicional estructura paternalista, caudillista, clientelista y autoritaria de la política nacional.

Para darle fuerza a la tesis de la viabilidad de una escuela que trabajara vivencialmente por el acomodamiento de un espíritu democrático en Colombia trajo a colación la experiencia del autogobierno escolar en la escuela primaria de La Sarraz, Suiza, donde:

Artículo 1º. La escuela primaria superior de La Sarraz practica el *Self-government* (Régimen de la autonomía de los escolares). Artículo 2º. Este

régimen tiene por objeto [...] b. Habituar a los alumnos a gobernarse a sí mismos, desarrollar su iniciativa e imprimirles el sentimiento de la responsabilidad, c. Iniciarlos en el ejercicio de las instituciones democráticas y realizar por su práctica su instrucción cívica, d. Enseñarles a hablar en público, a defender sus opiniones y a discutir en una asamblea (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 176).

Aunque, como intelectual realista, nunca dejó de pensar que la conquista de una escuela empeñada en funcionar por y en la democracia debía vencer no solamente la resistencia proveniente de las fuerzas sociales y políticas externas, sino las que estaban alojadas en su interior, en particular, el profesor, quien seguía “reciamente aferrado a su tradición de despotismo absoluto sobre los niños”. (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 175).

A pesar de la resistencia interna y externa, ANZOLA GÓMEZ insistía en mantener intacto el empeño de trabajar por el establecimiento de escuelas modernas que fueran al compás de la sociedad capitalista mundial, siempre respetando la condición humana, posición en la que no estaba la escuela ni la educación de principios de siglo. Con más lujo de detalles este punto de vista puede sopesarse en la siguiente afirmación:

Como todo pueblo que se prepara a definir sus destinos, el nuestro debe estudiar las conquistas de los que han precedido, y adaptarlas, porque la humanidad marcha de prisa, la máquina acelera la vida, y su ritmo impone nuevos derroteros a la acción. Necesitamos hombres para nuestra época, hombres de conciencia, de responsabilidad, que estén a la altura de los problemas y las necesidades de la hora, de amplia visión humanitaria, que no pueden dar nuestras escuelas retrasadas (ANZOLA GÓMEZ, 1930, p. 15).

Todo lo anterior sin echar en saco roto que la educación colombiana de todos los niveles adolecía de la formación de un espíritu investigativo, diagnóstico en el que lo acompañaron personajes representativos de la cultura de aquellos años como AGUSTÍN NIETO CABALLERO y GERMÁN ARCINIEGAS, quienes con el paso de los años ocuparon la cartera de educación. GERMÁN ARCINIEGAS, por ejemplo, bregó por conquistar un sistema educativo empotrado en el aprendizaje experimental y significativo. Talante que en el nivel de la educación superior y el universo de las ciencias sociales y el derecho tendría que discurrir por la temprana senda de la realización de ejercicios, laboratorios y prácticas profesionales.

La educación moderna que estos personajes pensaban organizar era aquella que le permitiera a los estudiantes apropiarse y desenvolverse asertivamente en la realidad a través la aplicación de los conocimientos y conceptos, palabras más, palabras menos, la educación ideal era aquella que le permitiera al individuo disipar con éxito los problemas que la realidad le ofrecía, según se desprende del siguiente texto de ARCINIEGAS:

A la simple organización de los cursos que hoy existe en las escuelas, singularmente en las de Derecho, debe suceder otra en donde por lo menos entren cuatro elementos en juego combinado: el curso teórico; el laboratorio; el seminario; el instituto de investigaciones especiales. El curso teórico debe modificarse no sólo en el sentido de conjugarlo con la realidad nacional, sino que necesita ir en desarrollo paralelo con los trabajos prácticos. El laboratorio es una cátedra especial y permanente en donde se practican investigaciones y se comprueban los hechos corrientes de una ciencia determinada, de una disciplina científica especial (ARCINIEGAS, 1922, p. 39).

### 3. EL LEGADO DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO

AGUSTÍN NIETO CABALLERO fue, sin ninguna duda, uno de los académicos más destacados y reconocidos de su momento. Estudió en el exterior, obtuvo grado en derecho de la Universidad de París y estudió filosofía, sociología y educación en la Sorbona y el Colegio de Francia, sumándosele su encuentro con la psicología en Teacher College de la Universidad de Columbia en Nueva York.

Con menos de 25 años de edad agitó el ambiente cultural de Colombia, importó ideas en boga en Europa relacionadas con la educación de la infancia, de donde se desprendió la fundación de un colegio privado inspirado en la Escuela Activa que diera al traste con la educación imperante y sirviera de modelo para el sistema educativo nacional.

La defensa de los principios pedagógicos y antropológicos de la Escuela Activa lo condujo a adoptar una acerba actitud crítica frente a las autoridades civiles y el cuerpo docente. Nueve años después de la fundación del Gimnasio Moderno, en carta abierta al presidente de la república, general Pedro Nel López, fechada el 20 de junio de 1923, ratificaba el deplorable estado de la educación nacional a pesar del arribo de varias novedades técnicas y tecnológicas propias de latitudes desarrolladas:

Las palpitaciones de progreso material que empiezan a llegarnos no logran sacudir todavía la escuela fosilizada que forma-que deforma, debiéramos decir-desde hace muchas décadas nuestra mente ciudadana [...] Nuestra ignorancia e incultura son los mismos de ayer, y en la gran familia de las naciones avanzadas nuestra posición es desgarbada y vacilante [...] Sí; los adelantos materiales del siglo van llegándonos, pero ni el aeroplano, ni el tren eléctrico, ni el cable aéreo, ni la draga monstruo, logran sacudir la entraña de este pueblo resignado y triste, como lo lograría en feliz gestación la reforma sustancial de la escuela que hoy tenemos (NIETO CABALLERO, 1937, p. 40).

La posición crítica de Nieto Caballero lo condujo a señalar que el estado deplorable de la educación nacional obedecía, en buena parte, a la falta de docentes debidamente capacitados. La idoneidad profesional brillaba por su ausencia. La mediocridad docente derivaba de los baches académicos consustanciales con una inadecuada formación profesional, empezando por la educación normalista. La cultura pedagógica de los docentes, anotaba Nieto, aún estaba impregnada de hábitos académicos que concentraban sus esfuerzos en una concepción pasiva del estudiante y en alcanzar el supremo objetivo de dotarlo de una erudición sin sentido para la vida.

La inadecuada formación profesional docente consistía en el absoluto desconocimiento de los avances de la moderna pedagogía, obvio, la escuela activa y sus principales exegetas: DEWEY, DECROLY, CLAPARÉDE y KERSCHENSTEIMER. Una Escuela basada en el método intuitivo y experimental: “Con certeza pudiéramos decir que en pedagogía hemos llegado al reinado de la mediocridad, y en el continuaremos mientras el método dogmático no ceda al intuitivo y al experimental [...] ;Preparación inadecuada del magisterio: he ahí el mal en concreto!” (NIETO CABALLERO, 1937, pp. 43-44).

La cuestionable calidad de la educación colombiana era superable siempre y cuando el gobierno avalara una reforma educativa empapada de pedagogía de la escuela activa y contratara en el extranjero, preferiblemente en Bélgica, Suiza o Alemania, una misión pedagógica al amparo de la ley 122 de 1890 que le concedía al gobierno la facultad de traer profesores extranjeros para la Universidad Nacional y pedagogos para las escuelas normales. Esta propuesta la denominó: misión Kemmerer educativa, parafraseando el nombre la misión económica que organizó el sistema financiero nacional con la creación del Banco de la República, la Contraloría general de la nación y la Superintendencia Bancaria durante

el transcurso de la presidencia de Pedro Nel Ospina. Esta fue su exacta apreciación del tema: “una misión Kemmerer para la educación, una misión belga o suiza o alemana, dirigida por un hombre conocido ya en el mundo por sus obras, por su espíritu, por su ciencia: tal sería la única que podría dejar honda huella entre nosotros” (NIETO CABALLERO, 1937, p. 48), con la que comulgó desde perspectivas académicas dispares, como el médico Miguel Jiménez López, amigo de un “intercambio de inteligencia con los países avanzados en prácticas educacionales” (JIMÉNEZ, 1920, p. 72).

El empeño por la necesidad de importar, en el menor tiempo posible, una misión pedagógica extranjera lo defendió con denuedo. En la misma carta que le dirigió al presidente Ospina cuestionó la actitud dilatoria del ministro de Instrucción Pública, que conociendo que el mayor mal que aquejaba a la educación nacional radicaba en la falta de “métodos y sistemas”, suponía, ingenuamente, que la solución definitiva del mal viniera de la mano de una simple convocatoria al cuerpo profesoral para que con creatividad, tesón y amor superarán la deficiencia académica. Para Nieto Caballero la solución no vendría de quien padecía la enfermedad. Miremos un poco más de cerca este cuestionamiento:

¡Programa un tanto utópico! Reunidos todos los abnegados servidores que han buscado en los tétricos claustros de nuestras escuelas un resignado y silencioso vivir, ¿qué cambios pueden proponer ellos si por su mente no cruzó nunca el aire fresco y libre de las reformas? ¿Dónde están acaso los espíritus renovadores que nos haya dado la escuela normal? No los vemos por ninguna parte. Ahora bien: sí esto es así, como lo es de toda evidencia, la traída de una gran misión de técnicos de educación pública es una necesidad del momento (NIETO CABALLERO, 1937, pp. 45-46).

En concordancia con el malestar que le despertaba la inacción del gobierno en defensa de la construcción de una política pública educativa por la calidad, también manifestó el peligro social que continuaba acreando la constancia con la que el estado central avanzaba en el empeño de ensanchar la cobertura de la educación primaria por todos los rincones del país. El afán por la cobertura con un sistema pedagógico fosilizado impediría la realización de los objetivos de la modernización. Así expresó su punto de vista:

Con maestros de esta suerte de experiencia, las estadísticas de aumento de nuestra población resultan de una ironía dolorosa. Lo que aumenta en

un tanto por ciento son las víctimas de la escuela pública [...] No; no será nunca el número de escuelas y la fría estadística de los asistentes escolares lo que mostrara la grandeza y el progreso cultural de un pueblo. Sólo la calidad de la escuela puede sugerirnos la clara idea de un porvenir venturoso para la nación (NIETO CABALLERO, 1937, p. 42).

Estas apreciaciones le valieron rápidamente la oposición de algunos sectores sociales y políticos, entre los cuales se destacó la ofensiva del inspector escolar provincial Escobar Roa publicada en el periódico *El Nuevo Tiempo*, cargada de reparos frente a la fortaleza de las meditaciones de NIETO CABALLERO, quien a su juicio, estaba privado del minucioso conocimiento de la cruda realidad social y laboral de los docentes desde su cómodo estudio de la capital y desconocía la productiva experiencia del gremio docente para sortear las deficiencias logística y anímicas del medio.

Ofensiva ante la cual NIETO CABALLERO respondió con una carta dirigida a este funcionario público el 20 de julio de 1923, con argumentos que ya había expuesto en carta que le había dirigido al presidente Ospina un mes atrás. En estas epístolas refutó el argumento de Escobar Roa acerca del desconocimiento de la íntima realidad educativa nacional, indicando, por el contrario, que por tener la experiencia de varios recorridos por las escuelas de distintos confines de la geografía colombiana y, por sobre ello, la teoría de las últimas novedades pedagógicas del mundo, poseía la información suficiente para no pensar que los profesores, por el simple hecho de acumular una gran cantidad de años de experiencia, eran excelentes profesionales; por el contrario, esta era un peso muerto en sujetos que estaban desligados de la moderna teoría pedagógica que estaba invitando a poner en funcionamiento una escuela experimental y dubitativa. A continuación el tono exacto de su respuesta:

Algunos viejos maestros hablan de su experiencia [...] la experiencia es, sin duda, una fuerza para el experimentador; más para el hombre rutinario es precisamente lo inverso: es un peso muerto; es la cristalización del error; es la pereza convertida en hábito. Así es como un fósil, representa una experiencia de dilatado tiempo. (NIETO CABALLERO, 1937, pp. 41-42).

Además, NIETO CABALLERO aprovechó la epístola escrita al inspector general para demostrar que el malsano clientelismo político había contaminado la educación con la costumbre de reemplazar el talento

por la recomendación como carta de presentación para el ejercicio de la profesión docente.

Para darle fuerza al argumento de la nociva injerencia del clientelismo en la calidad de la educación nacional, NIETO ARTETA citó la experiencia que vivió como director del Gimnasio Moderno. Allí, en cierta ocasión, se presentó un “profesor” que trajo consigo como credencial profesional la carta de recomendación de un político en la que mencionaba los servicios que el sujeto le había prestado al partido, pero nada se decía del asunto capital: la formación docente. Pero dejemos que sea NIETO ARTETA quien describa detenidamente esta particular experiencia:

Amigos interesados patrióticamente por el progreso de la obra a que he consagrado las mejores y las más alegres horas de mi vida, han enviado repetidamente al Gimnasio candidatos para alguna vacante. ¡Examinara usted esos candidatos, mi querido doctor! ¡Y examinara usted también algunas de esas recomendaciones! Con seguridad se parecen a las que usted mismo ha recibido [...] La recomendación más común entre nosotros reza así: reciba usted en su colegio, sin vacilar, a este joven inteligentísimo que ha prestado a la causa grandes servicios. ¡La causa! No la del niño, no la de la escuela, no la del apostolado del magisterio. La única causa aquí es la del partido político [...] La primera vez que a la dirección del Gimnasio se presentó uno de estos servidores de la causa, tuve la ingenuidad de creer que se trataba efectivamente de aquella única gran causa que allí nos preocupa; mas a poco de conversar, resultó ser el presentado un insigne guerrillero que a órdenes del general Marín había hecho la heroica campaña del Tolima (NIETO CABALLERO, 1937, pp. 61-62).

#### 4. NIETO CABALLERO Y LA ESCUELA ACTIVA

La respuesta a todos los males endémicos de la educación en Colombia era la diseminación de las pautas teóricas y metodológicas de la Escuela Nueva. Por eso cada vez que había ocasión explicaba la impronta de esta corriente. Uno de esos espacios fue la carta escrita el 12 de agosto de 1923 dirigida al redactor del periódico La Acción Escolar. Allí conceptuaba que uno de los pilares de esta moderna pedagogía era que por primera vez el centro de la acción educativa era el niño. En detalle esta fue su óptica del neurálgico asunto:

Por fin el niño es el centro de todas las preocupaciones de la escuela. ¡Por fin el niño es el sol! Un nuevo concepto de la disciplina ha volcado las

costumbres y mañas de la vieja escuela. La escuela nueva por sobre todo un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china. Reina allí la animación de un taller. Es aquella una verdadera colmena con su fecunda actividad, desordenada en apariencia. Hay poco orden, dice el mismo Dewey, cuando las cosas están en proceso de construcción (NIETO CABALLERO, 1937, p. 75).

Colocar el niño en el centro de un nuevo sistema educativo involucra que la atención pedagógica se concentrara en la aplicación de un método de aprendizaje que pusiera la mira en la adquisición de una serie de herramientas cognitivas y psicológicas apropiadas para comprender y actuar en la realidad inmediata. El método no era otro distinto al método científico congruente con el esfuerzo de estimular y sostener la disposición natural de asombro e indagación de los niños.

El método científico en la educación aportaría la actitud científica o el ambiente de taller, fundamental en el abatimiento de los vicios de la escuela vigente, dos de vieja data: la memorización y el enciclopedismo, y uno de reciente cuño: el practicismo. ¿En qué consistía el practicismo? La respuesta vino de puño y letra de NIETO CABALLERO en carta enviada a su amigo y cómplice intelectual TOMÁS RUEDA VARGAS en enero de 1914, veamos:

La llamada educación práctica puede además llevarnos al más crudo empirismo. La práctica sin el respaldo de la teoría científica es una modalidad primitiva de la acción. Es la rutina erigida en sistema de enseñanza [...] Hoy el especialista que triunfa es aquel que domina, antes que la práctica, la teoría, pudiéramos decir la ciencia, de su especialidad. Véase pues, como en la raíz misma de las especialidades prácticas que pueden darle un empuje de progreso a la nación está la preparación científica, es decir, la disciplina mental del conocimiento que respalda y que guía la obra material [...] Este practicismo mezquino es el que nos está llevando hoy a esa multiplicidad de bachilleratos sin fondo de cultura científica a ayunos de filosofía (NIETO CABALLERO, 1937, pp. 132-134).

La educación empapada de la experiencia en el ejercicio del método científico quería desplegarse sin caer en el extremo de convertirse en una educación teórica para evitar la trampa del empirismo. Para alcan-

zar tal efecto, la idea propuesta fue tornar el método en una herramienta significativa. Entonces, la utilización del método científico serviría para aplicar sistemáticamente un procedimiento de indagación en todas las circunstancias de la vida. De esta manera, el estudiante conquistaría, en cada una de las etapas del ciclo educativo, un conjunto cualificado de destrezas y capacidades permanentes con las cuales funcionaría adaptativamente en la cotidianidad familiar y nacional. Una educación con una “buena dosis de iniciativa para poder triunfar” según se aprecia en el siguiente texto:

Mas si nos detenemos un momento a considerar lo que para ser hombre de su tiempo se requiere, veremos que el sistema seguido está contraindicado. En efecto, lo que necesita el hombre del día es una mayor expedición, una más rápida comprensión de los múltiples problemas que lo envuelven, y una buena dosis de iniciativa propia para poder triunfar. En suma, una fuerte contextura mental, que esté muy lejos de dársele el currículo de estudios que, tan tempranamente especializados, le cierra, en vez de abrirle, todos los caminos espirituales que pudieron atraer su atención (NIETO CABALLERO, 1937, p. 136).

En este sentido, la Escuela Activa transportaba el mensaje social de una escuela pensada para la vida, antípoda de la escuela “dogmática” en la que “la memoria del estudiante va convirtiéndose en el archivo polvoriento y sin vida de interminables nomenclaturas, y su inteligencia va ahogándose bajo el peso de esa carga agobiadora” (NIETO CABALLERO, 1937, p. 137), una escuela que no estaba pensada para formar científicos, sino capacidades, habilidades y actitudes cognitivas de indagación aplicadas a la cotidianidad. Para NIETO CABALLERO:

El nuevo sistema sacude la inteligencia, despierta, la lleva a la acción, pone en movimiento todas sus facultades; no pretende hacer niños sabios, sino niños capaces, comprensivos. El niño podrá olvidar lo que ha aprendido—lo olvidará menos que cuando sólo lo memorizó sin comprenderlo—, pero en él quedará la disciplina mental, la capacidad desarrollada, la facultad de encontrar lo que olvidó (NIETO CABALLERO, 1987, p. 15).

Al lado del aprendizaje del método científico en la escuela activa, también estaba la adopción de una pedagogía lúdica en ambientes externos. Al igual que lo había hecho ROUSSEAU en la segunda mitad del siglo

XVIII con *El Emilio*, NIETO CABALLERO fue seducido por la experiencia de abandonar el recinto cerrado, el aula de clase por las constantes visitas y excursiones a la naturaleza. Aire, luz, espacio y condiciones para la apreciación, el disfrute y la utilización de la naturaleza en consonancia con el método científico, eran los elementos de un ambiente propicio de aprendizaje. Aquí una explicación pormenorizada de este ambiente romántico:

La escuela nueva [...] ha creado el tipo de vida natural y sana que ha guiado nuestros pasos: una vida activa y alegre, animada en todo momento por trabajos y juegos en consonancia con los intereses vitales y permanentes de la niñez y de la juventud. Esta escuela está en el campo, porque es allí donde puede disponerse de mayor espacio, de más abundante luz y de aire más puro, de mayor sosiego para el espíritu, de más ricas sugerencias para el desarrollo de la llamada trinidad psicológica del individuo: el sentimiento, la inteligencia y la voluntad [...] Escuela Activa se le llama, pensando más en la actividad constructiva del mundo espiritual que en la actividad puramente exterior [...] DEWEY ha dicho que la escuela antigua era la escuela de la gente sentada, y que esta escuela nueva es la de la gente que se mueve. Lo de antes era un auditorio; lo de hoy es un laboratorio. Antes se escuchaba; ahora se trabaja (NIETO CABALLERO, 1987, pp. 179-180).

El contacto permanente con la naturaleza era un activo que la escuela tradicional no tenía. De entrada, el docente contaba con un invaluable recurso educativo, que por sus condiciones taxativas, facilitaba la producción de un estado de vigilia y expectativa por parte de los estudiantes, con lo que todo estaba allanado para que naciera el interés. La naturaleza se convertía para los exegetas de la Escuela Activa en la motivación intrínseca, y esto propiciaba la disposición para aprender y a asistir con el ánimo alerta, por ende, “hay también vencimiento de las dificultades que le salgan al paso, pero con alegría y decisión, lo cual es ciertamente más educativo que el allanar obstáculos tan sólo para obtener una calificación o para complacer al maestro” (Programas de ensayo para las escuelas primarias, 1933, p. 17).

La Escuela Nueva adoptó un discurso y una práctica laica en la que los infantes y los jóvenes fueron considerados sujetos de una nación liberal y democrática empeñada en la movilidad social y el avance científico, tecnológico y técnico. Sujetos especiales, por su temprana edad y sus consiguientes particularidades físicas y psíquicas; unos sujetos que se pensaban en términos de los potenciales ciudadanos del inmediato futuro.

Imagen que rompe de tajo con la concepción decimonónica republicana que le adosó al componente laico de la formación del estudiante un apreciable tono clerical. Orientación que implicó la adopción de un imaginario pesimista y fatalista del estudiante. El niño y el joven emergían en la sociedad como sujetos portadores de un estigma cultural primigenio con efectos colaterales de corte psicológico y pedagógico que el sistema educativo nacional tendría que remediar.

En este marco decimonónico, el estudiante se ubicaba en un contexto negativo y el sistema educativo en un contexto positivo, expresado, en evidente contraste teológico, en escenarios contrapuestos del mal y el bien. Esta línea quedó al descubierto en las apreciaciones presentadas por el hermano Luis Gonzaga en el discurso pronunciado en la distribución de premios de la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá el 29 de noviembre de 1913:

El niño heredaba las consecuencias del pecado original: la ignorancia, la sensualidad y el orgullo. La educación bien dirigida podía curar esas llagas, con amor y respeto podía el educador ofrecer el plan de la verdad: sin dudar que las artes, ciencias y letras simbolizaban la cultura en sumo grado, pero que la enseñanza cristiana encerraba la solución a todos los grandes problemas que iluminaban las tinieblas de lo pasado, de los presente y lo futuro [...] La buena educación podía desbaratar las argucias del demonio, porque ella vigilaba sus movimientos, espiaba todas sus manifestaciones y daba al traste con las turbulencias que este ser ponía en los corazones de los niños (Revista de Instrucción Pública de Colombia, 1913, p. 746).

Esta perspectiva antropológica y pedagógica sumida en el discurso clerical ahogaba el esfuerzo por profesionalizar y laicizar el oficio docente otorgándole a la profesión una connotación eclesiástica próxima a la condición de apóstol que permitiría la realización de una misión evangelizadora en la que sería apropiado la firmeza y severidad física para concretarla.

Por eso el hermano Luis Gonzaga pensaba que la buena educación era aquella que vigilaba y enmendaba los acechos del demonio en el alma del niño, donde para “calmarlo se hacían consideraciones eficaces, como el castigo físico, la justicia y la firmeza, que era la vara de hierro envuelta en terciopelo. Dirigida así una casa de educación se convertiría en un templo; el empleo de maestro se levantaba a las alturas del sacerdocio”. (Revista de Instrucción Pública de Colombia, 1913, p. 737).

## 5. AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y JOHN DEWEY

NIETO CABALLERO, discípulo y amigo del pedagogo belga OVIDIO DECROLY, con quien mantuvo un fluido intercambio epistolar, compartiendo, entre otros acontecimientos personales, su nombramiento como Inspector General de Educación en 1932, durante la administración de la Concentración Nacional presidida por Enrique Olaya Herrera, también pudo haber considerado los aportes del filósofo y pedagogo norteamericano JOHN DEWEY a la Escuela Activa

Empecemos por mencionar que DEWEY bregó por instalar en el mundo un modelo educativo liberal, laico e industrial. Pilares claves del experimento piloto del Gimnasio Moderno. La educación moderna se concibió en dirección hacia el perfeccionamiento del sistema democrático y no para emprender una batalla universal contra la maldad. El maestro sería un “homo politicus”, en lugar de un apóstol; un proveedor democrático, en lugar de un exorcista.

Esta certeza doctrinaria de la Escuela Activa se vio complementada con la cara pragmática y hedonista de la democracia. El ciudadano no solo cuenta en el plano político o en el ejercicio de los derechos de participación y representación, sino en la edificación de las condiciones para valerse por sí mismo en la carrera por la manutención y la supervivencia mediante el trabajo, lo que DEWEY denomina el aspecto industrial. Aquí su punto de vista al respecto: “El segundo aspecto del fin propósito social de la educación ya le he tocado en forma indirecta: se trata del aspecto industrial. Es ciertamente muy necesario, para poder ser un buen ciudadano, ser capaz de sostenerse uno mismo” (DEWEY, 2011, p. 84).

Junto con este perfil pragmático y útil de la educación, la Escuela Activa fue partidaria del sujeto pedagógico que con el paso del tiempo no se dejara absorber por la rutina del trabajo. DEWEY hacia caer en la cuenta de los peligros que la economía moderna capitalista de la división del trabajo, la producción en serie, la cadena de producción, la mecanización y la rutina traería para la sociedad: “hacer uso de alguna forma de inteligencia independiente o siquiera de cualquier forma de pensamiento” (DEWEY, 2011, p. 87). Por lo que la “La escuela, por tanto, debe hacer lo que pueda para contrarrestar estas influencias endurecedoras y entorpecedoras que son tan grandes en la moderna sociedad industrial” (DEWEY, 2011, p. 87).

La educación, en estas condiciones, desbordaba los confines de la preparación democrática y pragmática, debía, según DEWEY, “preparar-

nos también para utilizar adecuadamente nuestras horas de ocio” (DEWEY, 2011, p. 87). Panorama que conduce a identificar lo que DEWEY concebía por ocio, siendo la respuesta muy general, al apuntar que era el tiempo que se emplea de un modo socialmente provechoso. Pero, ¿qué era el tiempo socialmente provechoso?, la respuesta fue: la “capacidad para apreciar el arte, la ciencia, la historia y la literatura por sí mismas y por el bien que reportan” (DEWEY, 2011, p. 88).

El espectro teleológico de la educación tutelado por la Escuela Activa invitaba a realizar prácticas pedagógicas creativas y funcionales que cubrieran los espacios de la ciudadanía, el trabajo y la ocupación social del tiempo libre personal. Por ninguna parte convocaba la Escuela Activa a alguna cruzada confesional. Es más, tan laico e industrial fue el discurso de la Escuela Activa de procedencia norteamericana, que su angustia hedonista por los efectos nefastos de la industria capitalista, ya había sido compartida por el marxismo cuando explicó la patología social de la alienación del trabajo. En extenso la descripción que realizó DEWEY de esta circunstancia fue:

El peligro que proviene de una situación como esta se ve incrementado por el hecho de que muchas de esas personas son absorbidas por las ramas puramente mecánicas de la industria y se les somete a una rutina de trabajo diario que les da muy poca ocasión para hacer uso de alguna forma de inteligencia independiente o siquiera de cualquier forma de pensamiento. La rutina mecánica que proviene de esta condición no ha sido pensada con el fin de formar un buen material para una sociedad republicana. La escuela, por tanto, debe hacer lo que pueda para contrarrestar estas influencias endurecedoras y entorpecedoras (DEWEY, 2011, p. 87).

Por eso, cuando NIETO CABALLERO adopta la estrategia pedagógica del aula abierta y al aire libre, en permanente contacto creativo y científico con la realidad inmediata, estaba invitando a que en el futuro, en una sociedad cada vez más permeada por la industria, la mecanización de la producción y la salarización de las relaciones de trabajo, el hombre no cayera en la trampa de la alienación del trabajo o que el trabajo absorbiera el cien por ciento del tiempo de su existencia, quedando por fuera el ciudadano activo con derecho al ocio.

Esto, seguramente, efecto de la fuerza con la que se venía promoviendo en el país, desde finales del siglo XIX, la educación práctica en reemplazo de la educación humanística y teológica procedente de época

colonial (TORREJANO, 2010), según lo atestigua este aviso clasificado publicado en el periódico *El Heraldo*: “Colegio de Rodolfo D. Bernal [...] se cuenta con los más afamados profesores de la capital. Educación esmerada e instrucción sólida, enteramente práctica y dada de acuerdo con los últimos métodos de enseñanza” (*El Heraldo*, 1899, N° 737, p. 1).

Todos estos postulados de la Escuela Activa fueron adquiriendo, con el paso de las primeras décadas del siglo XX, más y más fuerza, tanto que autores como CARLOS ARTURO LONDOÑO (2002) y AURA LISETTE REYES (2012) estiman que este proceso es la evidencia contundente de la modernización de la educación nacional, siendo particularmente intenso a partir del ascenso de los liberales al poder cuando conquistaron el ejecutivo nacional en 1930 después de varios lustros de hegemonía conservadora (MELO, 1980).

Este proceso de transformación pedagógica se vio acompañado por el fortalecimiento de la formación profesional de los docentes dedicados a la educación media o secundaria durante la administración de Enrique Olaya Herrera, quien “elevó los Cursos Suplementarios de Educación a la categoría de Facultades de Educación, tanto en Bogotá, como en Tunja” (OCAMPO LÓPEZ, 1998, p. 188), siguiendo éste itinerario legal: primero, el decreto 1990 del 5 de diciembre de 1933 fundando la Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá, adscrita a la Universidad Nacional; luego, el decreto 857 del 21 de abril de 1934 que creó la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres y, por último, el decreto 1379 del 5 de julio de 1934 avalando el funcionamiento de la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres en Tunja (OCAMPO LÓPEZ, 1988).

Un poco más adelante, en los albores de la primera administración liberal de Alfonso López Pumarejo, el ejecutivo, en la misma tónica del anterior gobierno, expidió el decreto 1917 de 1935 con el cual fundió las tres facultades anteriores en la Escuela Normal Superior y sus secciones de: ciencias sociales, ciencias físicas y matemáticas, ciencias biológicas y químicas y filología e idiomas (OCAMPO LÓPEZ, 1998) (REYES, 2012).

Aunado a esta evolución institucional, la modernización, no solamente de la educación secundaria y universitaria, sino de la ciencia, vino por cuenta del arribo de varios exiliados académicos españoles huyendo de la guerra civil, entre quienes estuvieron la psicopedagoga madrileña Mercedes Rodrigo Bellido, encargada de diseñar el examen oficial obligatorio para el ingreso a la universidad estatal, Antonio García Banús, creador de la Facultad de Química de la Universidad Nacional y José Rayo y Gómez, pieza clave en la fundación de Ingeominas (MARTÍNEZ, 2004).

## 6. CONCLUSIÓN

La difusión y adopción de los lineamientos teleológicos y pedagógicos de la Escuela Activa en Colombia a principios del siglo xx fue promovida por los destacados pensadores liberales GABRIEL ANZOLA GÓMEZ y AGUSTÍN NIETO CABALLERO, quienes sostuvieron que estaba en mora la transformación radical del sistema educativo nacional por parte del Estado, todo con miras a acompañar y profundizar el proceso de modernización capitalista.

En este sentido, la admisión de la Escuela Activa en la educación básica y secundaria ofrecería el cultivo y posterior fortalecimiento de patrones de comportamiento individual y social amarrados a una serie de referentes liberales y democráticos que incluían, en el marco socioeconómico, la divulgación de una ética capitalista del trabajo directamente relacionada con el reconocimiento de la noción de ocio para evitar la trampa de la “alienación” y el trabajo como un instrumento de producción social y “acumulación” individual.

En tanto que en el marco político e ideológico albergaba en su seno la propagación de una ética laica fundamentada en el conocimiento, la aplicación y vivencia de valores y derechos consustanciales con el ideario revolucionario burgués, que pusieran al borde del abismo los tradicionales apuntalamientos sociales derivados del caudillismo, el sectarismo y el clientelismo heredados de la colonia y el siglo xix.

En el terreno académico, la recepción de la Escuela Activa buscaba enfatizar el esfuerzo por deshacerse de la rancia práctica pedagógica de concentrarse en métodos memorísticos y eruditos para reemplazarlos por una educación abierta, reflexiva, dialogante, experimental y lúdica, terreno en el que NIETO CABALLERO dio un paso hacia adelante cuando fundó en la capital de la república el Gimnasio Moderno en 1914, institución educativa privada que adoptó la estrategia pedagógica del “centro de interés” sugerida por el pedagogo belga OVIDIO DECROLY.

Todo esto último con la vista puesta sobre la urgencia de disponer de capital humano capacitado para resolver los retos provenientes del desarrollo científico y económico, que no era otra cosa que responder positivamente al reto de contar con mano de obra capacitada o calificada para generar las transformaciones tecnológicas y técnicas que el aparato productivo, financiero y comercial demandaba, una educación para terminar de impulsar lo que JOSÉ ANTONIO OCAMPO (1998) denominó el arduo y penoso tránsito hacia el capitalismo.

## 7. REFERENCIAS

- ANZOLA, G. (1930). *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Nueva Casa Editorial.
- ARCINIEGAS, G. (1922). *La universidad colombiana, proyecto de ley y exposición de motivos presentada a la Cámara de Representantes*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Codificación Nacional (1926). *Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. Tomo 8. 1838-1840*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- CONDE, J. y MENESES, L. (2011). La historia patria de la nación: educación y ciudadanía en Colombia 1875-1930. Disponible en: <http://www.uffjf.br/revistaedufoc/files/2011/05/Artigo-011.pdf>
- DEWEY, J. (2011). “Los propósitos sociales en la educación”. En: *selección de textos de John Dewey*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- El Heraldo, Bogotá: N° 737 (18 de febrero de 1899).
- El Heraldo, Bogotá: N° 738 (21 de febrero de 1899).
- HOBBSAWM, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Inspección Nacional de Educación (1933). *Programa de ensayo para las escuelas primarias*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- JIMÉNEZ, M. (1920). “Primera conferencia dictada en el Teatro Municipal de Bogotá 21 de mayo de 1920”. En: *Los problemas de la raza en Colombia*. Bogotá: Linotipos El Espectador.
- LONDOÑO, C. (2002). “El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia”. En: *Revista Historia de la educación colombiana*. Pasto: Universidad de Nariño.
- MARTÍNEZ, M. (2004). “La educación en la Colombia liberal de los años 30 y 40: la trascendente contribución del exilio español consecuencia de la guerra civil 1936-1939”. En: *Revista Migraciones y Exilios*. Madrid: UNED.
- MELO, J. (1980). “La república conservadora”. En: *Colombia hoy*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Memoria del Ministerio de Instrucción Pública al Congreso (1920). Bogotá: Imprenta de La Luz.
- NIETO, A. (1937). *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Editorial Minerva.
- (1987). *Escuela Activa*. Bogotá: Editorial Presencia.
- OCAMPO, J. (1998). “Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia”. En: *Revista Historia de la educación colombiana*. Pasto: Universidad de Nariño.

- (1998). *Colombia y la economía mundial 1830-1910*. Bogotá: Tercer Mundo – Fedesarrollo.
- POMBO, M. y GUERRA, J. (1986). *Constituciones de Colombia, T I*. Bogotá: Banco Popular.
- Revista Departamental de Instrucción Pública del Valle del Cauca: N° 19-20 (28 de febrero de 1914).
- Revista de Instrucción Pública de Bolívar: N° 8 (30 de junio de 1926)
- Revista de la Instrucción Pública, Bogotá: N° 7 (julio de 1893).
- Revista de la Instrucción Pública, Bogotá: t. 26, N° 1-2. (enero-febrero 1913).
- Revista Escolar, Cartagena: N° 2 (15 de febrero de 1887).
- REYES, A. (2012). “Educando al educador, el caso de la Escuela Normal Superior”. En: *Revista Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- TORREJANO, R. (2010). “La educación a finales del período colonial 1787-1806: entre lo útil y lo inútil”. En: *Revista Universidad EAFIT*. Medellín: EAFIT.





ESTE LIBRO SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN  
LOS TALLERES DE NOMOS IMPRESORES,  
EL DÍA QUINCE DE DICIEMBRE DE DOS MIL  
QUINCE, ANIVERSARIO DEL NACIMIENTO  
DE ENRICO REDENTI (n. 15, XII,  
1883 y m. 1, I, 1963).

LABORE ET CONSTANTIA