

LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN COLOMBIA DURANTE EL DOMINIO CONSERVADOR 1880-1899 *

*The educational public policy in Colombia during conservative
dominance 1880-1899*

Rodrigo Hernán Torrejano Vargas**
Corporación Universitaria Republicana, Bogotá, D.C.

RESUMEN

El propósito de este artículo es identificar y explicar las características más sobresalientes de la política pública educativa que orientó la enseñanza superior y elemental en Colombia durante el período de la regeneración, destacando el fortalecimiento de la vigilancia y el control ejercido por el Estado sobre todas las instituciones educativas, la profundización de la enseñanza pragmática y útil con miras al perfeccionamiento de la mano de obra campesina y artesana, la intensificación del celo pedagógico sobre la base de afinar la formación de valores religiosos y patrióticos, la injerencia de la Iglesia para lograr una nación progresista y ordenada, la búsqueda de una educación de calidad adoptando métodos participativos y no memorísticos y la difusión de la escuela primaria para minimizar el impacto del analfabetismo y la pobreza.

Palabras clave: Colombia, regeneración, educación patriótica, educación práctica, control y vigilancia, educación religiosa, calidad.

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify and explain the main characteristics of educational public policy which oriented higher and elementary teaching in Colombia during regeneration period, especially the strength of surveillance and control by Government over all educational institutions, the depth of useful

Fecha de recepción: 3 de octubre de 2012. Fecha de aceptación: 12 de enero de 2013.

- * Artículo es producto de la investigación terminada sobre las reformas educativas en Colombia, desarrollada dentro de la línea Educación y Desarrollo del Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo de la Corporación Universitaria Republicana, reconocido por Colciencias.
- ** Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Francisco José de Caldas. Magíster en Historia, Universidad Externado de Colombia. Docente investigador Corporación Universitaria Republicana. Docente investigador Universidad Jorge Tadeo Lozano. rtorrejano@gmail.com y rodrigo.torrejano@utadeo.edu.co

and pragmatic teaching towards the improvement of peasant and craftsmen manpower, the escalation of pedagogic zeal based on sharpening education of patriotic and religious values, the interference of the Church in order to achieve a progressive and orderly nation, the search of quality education adopting participative and no-rote learning methods and the spreading of primary school so as to minimize impact of illiteracy and poverty.

Key words: Colombia, regeneration, patriotic education, practical education, control and surveillance, religious education, quality.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que orientó esta pesquisa académica fue indagar acerca de ¿cuáles fueron los objetivos estratégicos y los aspectos más destacados de las reformas educativas realizadas durante el período de la Regeneración?

METODOLOGÍA

La investigación se adelantó desde la perspectiva del colectivismo metodológico, en el que adquieren notoriedad las condiciones materiales para comprender las relaciones sociales, políticas y culturales de un período determinado de la historia nacional, haciéndose la consulta de fuentes secundarias y primarias. Al lado del colectivismo se acogió el individualismo metodológico, corriente que toma en cuenta la dimensión personal en la explicación del comportamiento de los grupos sociales bajo la perspectiva de la teoría de la movilización de recursos y las oportunidades políticas.

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 el período de la Regeneración. En el plano político la regeneración siguió al período de la hegemonía liberal de los radicales con la conformación de una coalición, acuerdo o alianza bipartidista entre el sector independiente de los liberales y los conservadores en el nuevo partido nacional, que llevó, por segunda oportunidad, a la presidencia de la república a Rafael Núñez para el bienio 1884-1886 (Palacios y Safford, 2012, pp. 350-357. Bushnell, 2007, pp. 207-208. Abel, 1987, pp. 15-17), partido que los conservadores terminaron dominando (Palacios y Safford, 2012, p. 354). La regeneración fue una fuerte reacción frente al

federalismo a ultranza, la política anticlerical y el liberalismo económico, por cuenta de lo que el profesor Kalmanovitz denominó 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 Católica. 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 moralidad 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, 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, que al poco tiempo se le otorga el monopolio de la emisión de papel moneda y se le permite 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.

1. 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 desertión 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 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 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). Al respecto fue dicente el punto de vista de Juan Crisóstomo Parra, reconocido empresario santandereano, para quien: «la experiencia personal le había ofrecido suficientes elementos de juicio para señalar que la educación no servía para hallar la senda del triunfo económico, sino para tropezarse con asuntos teóricos en los que malgastaban el tiempo las personas desocupadas» (Torrejano, 2010, p 50).

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, ritmo de vida intenso y controlado, etc., son apenas algunas de las modificaciones que pesaron sobre la mente y el cuerpo del estudiante pensionado, en un país donde la presencia del regionalismo y el localismo 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 y energía a 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 es el juez de las diferencias que se susciten entre los cursantes; hace que estos asistan a las clases y que ocupen útilmente el tiempo; impide y corrige inmediatamente todo desorden; vela constantemente por el aseo y conservación del edificio y departamentos de la Escuela, y obedece, 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 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 N°. 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:

Art. 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 N° 1238 del 1° 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 N° 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 N° 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:

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 N° 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 escuelas¹, 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 el 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 realzarse 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 ésta 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 de la Universidad Nacional; estaba dándosele vía libre a un mecanismo de centralización administrativa que le

1 Literatura y filosofía, Jurisprudencia, Medicina, Ciencias Naturales, Ingeniería y Artes y Oficios.

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 tendrá 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 N° 1238 del 1° 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 abandona 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, fuerte y 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 impartir a los jóvenes colombianos. El debate era tan antiguo como la edad de la propia república, basta recordar 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, p.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, T3, 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 N° 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 arrebató 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 fórmula 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, cuestión que queda perfectamente visible en el planteamiento que del tema formularon los reconocidos historiadores Marco Palacios y Frank Safford:

Enseguida veremos que durante este período no se consiguieron ni la libertad, fervorosamente defendida por los liberales federalistas y radicales, ni el orden, propuesto por los conservadores unitarios y católicos: ni mucho menos la sumatoria de libertad y orden que soñó la Constitución de 1886 (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 el 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 transcontinental que proliferó entre la elite conservadora de América Latina y España desde la segunda mitad del siglo XIX empeñados en perpetuar el legado cultural hispano en 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).

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).

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, e inclusive, improbar las conclusiones de algunos investigadores que por aquellos años habían alcanzado un reconocimiento académico mundial. Esto fue lo que pasó en nuestro país cuando se suscitó una fuerte polémica entre el escritor Jorge Isaacs y Miguel Antonio Caro, alrededor de la aplicación de la teoría de la evolución de Darwin por parte del primero de ellos, en un informe que daba cuenta de las indagaciones sobre la naturaleza y la población nativa del antiguo Estado del Magdalena, en el marco de una misión científica oficial que quiso pasar

como la segunda expedición Corográfica, cuyo nombre exacto fue: Comisión Científica Permanente, creada en 1881 durante el primer mandato de Rafael Núñez, bajo las órdenes del francés José Carlos Manó. A Miguel Antonio Caro le costaba trabajo reconocer la validez de las aseveraciones de Isaacs por considerar el darwinismo una teoría falsa, he aquí sus palabras:

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).

Entonces, la vida académica de la universidad debió tornarse azarosa porque tuvo que enfrentar el nada fácil 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, entendiéndolo 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 enunciar lo que Rubén Sierra estima acerca de la oposición neo tomista al racionalismo:

No solo el racionalismo de corte alemán sino también el empirismo originado en Inglaterra fueron corrientes filosóficas rechazadas por Caro, 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)

2. La educación primaria 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), en lo que desde la infancia de la república se

había convertido en una meta macro compartida por toda la nueva clase política dirigente nacional, aún en medio de los períodos de hegemonía partidista, 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.

El gobierno conservador de la regeneración, en cabeza del presidente Rafael Núñez y el Vicepresidente Miguel Antonio Caro, retomó la convicción liberal y democrática considerada desde el mismo momento de la emancipación de ponerle bastante atención a la educación en su afán teleológico de buscar el progreso material y el cultivo de un referente ciudadano, con la notable diferencia de emprenderlo desde una perspectiva ideológica moderada del liberalismo.

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 1 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 recién inaugurada constitución centralista y clerical de 1886, constitución que en palabras de Jorge Orlando Melo le confirió carta de ciudadanía al proyecto reformador regenerador, este, con más detalle su punto de vista:

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 (Melo, s. f. 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 Departamentos² 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

2 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 periodo radical.

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, son 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 y cuidando de que no se fuera a contrariar la enseñanza religiosa católica.

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*, 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), 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 4. 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. La particularidad de este proceso es que los autores de la regeneración decidieron optar por una vía de desarrollo de la estrategia basada en el dogma católico y en celo misionero de la Iglesia.

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:

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 (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 agudo tono moral, con una vida privada y pública ejemplar, que vaya con una cotidianidad alejada, por ejemplo, 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, N° 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, al confirmar el reconocimiento del perfil civilizador de la docencia, determinó brindarle protección de 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 la determinación:

Art. 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 afirma 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, N° 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 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 el 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:

Art. 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, N° 2, Año I, 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: socrático, antes catequístico, erotemático, analítico y sintético y por conversación. Así quedó consignado en el Reglamento:

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 I, N° 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, N° 2, Año I, 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 puntualidad 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, N° 1, Año I, 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 I, N° 7, 1893, pp. 29).

Aunque para los profesores el nuevo reglamento exhibió el boceto de un régimen disciplinario propio en el que sobresalían los deberes, los cuales fueron clasificados 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 I, N° 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 I, N° 7, 1893, pp. 33).

A propósito de la educación secundaria es reconocible la línea de la educación práctica y útil que venía dibujándose desde el final del periodo 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 continúa acentuándose con 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.

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.

El segmento demográfico y ocupacional favorecido con la nueva reglamentación educativa fueron 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).

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, es decir, de castigo 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. Posición que bien puede pensarse haya significado la presencia de alguna clase de prejuicio cultural contra el trabajo manual, combinado con un sentido práctico formativo.

Esto quiere decir, seguramente, que el gobierno conservador de Núñez y Caro pensó que a los grupos sociales pobres les caía como anillo al dedo una educación manual 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).

CONCLUSIONES

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 y Miguel Antonio Caro 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 o 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, terminando con los datos y los mecanismos más sofisticados de la educación superior. 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 generada 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. Entonces, anhelaron un ciudadano aplomado, mesurado, trabajador y creyente, no un ciudadano ateo y díscolo.

Finalmente, 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. Todo esto sin prestarle mayor atención al sentido tema de la pobre remuneración que devengaban los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

ABEL, C. (1987). *Política, Iglesia y Partidos en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

BERGQUIST, C. (1999). *Café y conflicto en Colombia (1886-1910)*. Bogotá: Ancora editores.

BUSHNELL, D. (2007). *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta.

_____ (1942). *Codificación Nacional*, T. 26 (1872/73). Bogotá: Imprenta Nacional.

_____ (1954). *Codificación Nacional*, T. 34 (1884). Bogotá: Imprenta Nacional.

_____ (1925). *Codificación Nacional*, T. 3 (1827/28). Bogotá: Imprenta Nacional.

CHACON, N. (2007). *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.

- Decreto 544 de 1888* [Consultado 16 de enero de 2012]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102498_archivo_pdf.pdf>
- Decreto 349 de 1892* [Consultado 16 de enero de 2012]. Disponible en: <http://www.mineduaion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf>
- Decreto 1238 de 1892*. [Consultado 16 de enero de 2012]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102505_archivo_pdf.pdf>
- Decreto 429 de 1893*. [Consultado 17 de enero de 2012]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf>
- Decreto 491 de 1904*. [Consultado 17 de enero de 2012]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf>
- GRANADOS, A. (2005). *Hispanismos, nación y proyectos culturales Colombia y México: 1886-1921, un estudio de historia comparada*. En Revista Memoria y Sociedad. Bogotá: Universidad Javeriana. .
- JUNGUITO, R. (2010). Las finanzas públicas en el siglo XIX. En: *Economía colombiana del siglo XIX*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero y Banco de la República.
- KALMANOVITZ, S. (2010). *Nueva historia económica de Colombia*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano y Taurus.
- Ley 39 de 1903. [Consultado 17 de enero de 2012]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf
- MOLINA, J. (1884). *Artículos escogidos del doctor Mariano Ospina Rodríguez*. Medellín: Imprenta republicana. .
- MELO, J. (2011). *La constitución de 1886*. [En línea][Consultado 10 de diciembre de 2011]. Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.org/bajar/constitucion1886.pdf>
- MONTENEGRO, S. (2002). *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.
- MURILLO, D. (2011). *Creando una biblioteca durante la regeneración: la iniciativa del Instituto Literario de Cali en 1892*. En: Revista Historia Crítica. Bogotá: Universidad de los Andes.
- OCAMPO, J. (1998). *Colombia y la economía mundial 1830-1910*. Bogotá: Tercer Mundo Editores - Fedesarrollo.

PALACIOS, M. & SAFFORD, F. (2012). *Historia de Colombia, país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Universidad de los Andes.

PALACIOS, M. (2003). *Entre la legitimidad y la violencia 1875-1994*. Bogotá: Editorial Norma.

POMBO, M. & GUERRA, J. (1896). *Constituciones de Colombia V. IV*. Bogotá: Banco Popular.

RAMÍREZ, T. & SALAZAR, I. (2010). «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.

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).

SANCHEZ, G. (1986). «Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas». En: *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: CEREC.

SIERRA, R. (2008). Miguel Antonio Caro: religión, moral y autoridad.. [En línea] [Consultado 2 de febrero de 2012]. Disponible en:<<http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf,2008>>

TORREJANO, R. (2010). *La educación en los albores de la república 1810-1830*. En: *Revista Republicana*. Bogotá: Corporación Universitaria Republicana.

_____. (2012). *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.

VALDERRAMA, C. (2012). El movimiento neo tomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. En: *Thesaurus*. [En línea] [Consultado 4 de febrero de 2012]. Disponible en:http://cuc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_088_0.pdf

