



EN POS DE UN “*PUEBLO VIRTUOSO, INTELIGENTE E INSTRUIDO*”

Homogeneización y proyecto social en la educación pública de Magdalena (Colombia) durante la segunda mitad del siglo XIX

adriana.santos@correounivalle.edu.co

Adriana Santos Delgado¹
Universidad del Valle

Resumen

En este trabajo se examinarán el diseño e implementación de instrumentos y mecanismos conducentes al establecimiento de una educación unificada y popular en el contexto de una sociedad fronteriza de los Estados Unidos de Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX. Los gobiernos liberales radicales en su objetivo por asegurar la formación de los ciudadanos del futuro propendieron por la monopolización estatal del sistema educativo. Para ello emprendieron una serie de discursos y acciones democratizadoras de la instrucción cuya expresión última fue el interés por garantizar la escolarización primaria de toda la población infantil. Los alcances de dicho proceso deben entenderse a partir de la institucionalización incipiente del Estado mismo así como de los roles asumidos por los funcionarios gubernamentales, los pobladores y en general, todos los miembros de las comunidades.

Palabras Claves

Instrucción pública - Siglo XIX - Construcción estatal

¹ Historiadora y Magíster en Historia de la Universidad Industrial de Santander. Doctora en Historia de América Latina, Universidad Pablo de Olavide. Profesora de la Universidad del Valle - Colombia. Coautora de los libros “Educación y Cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857 – 1886)” junto a Luis Alarcón y Jorge Conde Calderón y “La irrupción del capitalismo agrario en el Valle del Cauca. Políticas estatales, trabajo y tecnología, 1900 – 1950” junto a Hugues Sánchez Mejía. Autora de artículos como “Civilización e instrucción pública en los Territorios Nacionales: consensos entre liberales radicales e iglesia católica del Magdalena”, “Escuelas Normales y misiones pedagógicas: ejes de la reforma educativa de los radicales en el estado Soberano del Magdalena” y “Conectarse con Dios en la frontera. Impresos católicos y sociedad: La experiencia del Magdalena durante los gobiernos liberales radicales del siglo XIX”.



IN PURSUIT OF A “VIRTUOUS, INTELLIGENT
AND EDUCATED PEOPLE”:

Homogenization and social project in public education in Magdalena
(Colombia) during the second half of the 19th century

adriana.santos@correounivalle.edu.co

Adriana Santos Delgado
Universidad del Valle

Abstract

This paper looks at the design and implementation of the instruments and mechanisms that led to the establishment of a unified and popular education in a frontier community of the United States of Colombia during the second half of the nineteenth century. So as to secure the instruction of future citizens, radical liberal Governments inclined towards the monopolization of the State education system. In order to do so, they put forward a series of speeches and actions for the democratization of education, which culminated in the interest in guaranteeing primary schooling for the entire infant population. In view of this, this paper argues that the scope of this process may be understood in the context of an incipient institutionalization of the State, and by means of the analysis of the roles played by Governmental officers, settlers in general, as well as by all community members.

Key Words

Public education - 19th century - Building of the State

Una breve introducción

La preocupación por el fortalecimiento de la instrucción atravesó los discursos y prácticas de un buen número de individuos de la Colombia del siglo XIX. Basta una mirada rápida a la historiografía que se ha ocupado de la historia de la educación - aunque también de la historia política o incluso social-, o en su defecto una revisión de documentación oficial, para así confirmarlo. No interesa mucho si se trata de los años seguidos a la independencia o de las décadas que marcarían el paso hacia el nuevo siglo; siempre se encontrarán algunos gobernantes preocupados por el tema de la educación. Es más, y aunque el consenso de los historiadores no se haya dado por completo al respecto, también se hallarán integrantes de las sociedades interesados en participar, cuando no concurriendo, en el desarrollo de las escuelas. Pues bien, la experiencia del Magdalena no fue la excepción; aunque lejos se está de considerar lo acontecido en este territorio como una réplica o extensión de lo ocurrido en otras latitudes de nuestro país.

Todo lo contrario. Las dinámicas del asunto educativo en esta área de la Costa Caribe ponen de presente ciertas especificidades relacionadas con su carácter de frontera, su diversidad étnica expresada en la presencia de población indígena, negra, blanca y mestiza, su economía basada en la explotación agraria en manos de hacendados y campesinos, además de una fuerte presencia del comercio ilegal, su forma de participación en los conflictos bélicos y en fin, otras múltiples particularidades². Tampoco se trata de exaltar un cierto carácter único de lo aquí estudiado, sino más bien de poner en perspectiva la existencia de persistencias y distintivos a lo largo de

² Entre otros ver Sánchez Mejía, Hugues: "De esclavos a campesinos, de la "roza" al mercado: tierra y producción agropecuaria de los "libres De todos los colores" en la gobernación de Santa Marta (1740-1810)". *Historia Crítica*, no. 43, 2011, 130-155. Del mismo autor "Amancebamiento, poligamia y lujuria y otros excesos de la población libre en el Caribe colombiano. El nacimiento de una cultura. 1750-1880", en Sánchez, Hugues y Martínez Leovedis, eds., *Historia, identidades, cultura popular y música tradicional en el caribe colombiano, Valledupar*, Ediciones Unicesar, Cesar, 2004, 45-59; Acuña, José Polo, "Los indígenas de La Guajira y su articulación política al Estado colombiano (1830-1880)". *Historia Crítica*, no. 44, 2011, 80-103. Del mismo autor "Disputas y leyes en los conflictos interétnicos en la península de La Guajira (Nueva Granada, 1830-1860)". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 38, no 2, 2012, 69 – 100; Viloria de la Hoz, Joaquín, *Café Caribe: la economía cafetera en la Sierra Nevada de Santa Marta, Cuadernos de Trabajo sobre Economía Regional*, Banco de la República, Cartagena, 1997; Elías Caro, Jorge, ed., *Santa Marta del olvido al recuerdo: historia económica y social de más de cuatro siglos*. Santa Marta, Universidad del Magdalena, Santa Marta, 2010; Solano, Sergio Paolo y Flórez, Roicer, "Resguardos indígenas en el Caribe colombiano durante el siglo XIX". *Historia Crítica*, no 34, 2007, 92-117; Laurent, Muriel, *Contrabando en Colombia en el siglo XIX. Prácticas y discursos de resistencia y reproducción*, Universidad de los Andes, Bogotá, 2008. Saether, Steinar A, *Identidades e Independencia en Santa Marta y Riohacha, 1750-1850*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, 2005.

espacios, tiempos y procesos que sólo pueden ser aprehendidos al acotar la mirada hacia lo micro.

De ahí la opción de examinar tan sólo uno de los varios experimentos que en el tema educativo se intentaron a lo largo de los años 1800, esto es, el proyecto de instrucción primaria liderado por los gobiernos liberales radicales en los Estados Unidos de Colombia y en concreto, en el Estado Soberano del Magdalena³.

Revisitando el Decreto Orgánico de Instrucción pública

En el año de 1870 el gobierno central de la Unión reglamentó la enseñanza elemental mediante el Decreto Orgánico de Instrucción Pública -DOIP-; considerado por la historiografía como la expresión máxima de la reforma educativa impulsada por el liberalismo radical -en ese entonces responsable del manejo administrativo del Estado en construcción-. Buena parte de los historiadores han considerado dicha normativa como el mejor intento, durante el siglo XIX colombiano, por lograr un sistema educativo al servicio de la formación de una nación civilizada y cuna del progreso. En consecuencia, sus trabajos han enfatizado la instrumentalización política de la escuela por parte de los gobiernos de turno, quienes buscaron ponerla al servicio de sus intereses político-ideológicos. Específicamente, los investigadores han concentrado su mirada en el carácter laico de la educación pública; uno de los tres principios -junto a la obligatoriedad y la gratuidad- que definieron la enseñanza ofrecida a partir de la fecha en cuestión. Con todo, el DOIP se ha representado como una suerte de

³ El Magdalena fue uno de los nueve Estados Soberanos que junto a Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Panamá, Santander y Tolima conformaron los Estados Unidos de Colombia durante el federalismo. Su territorio abarcó cerca de 66.941 Km² del extremo norte de Colombia ubicados entre el mar Caribe, la margen oriental del río Magdalena y la serranía de Perijá. Dicho espacio tuvo una baja densidad demográfica -la más baja de toda la Unión federada hacia 1870 con 85.255 habitantes de un total de 2.931.984- distribuida de forma desigual en varias subregiones cuyas vocaciones económicas se diferenciaron. Santa Marta, su capital, se desempeñó como puerto marítimo importante para el comercio legal e ilegal hasta cuando sufrió el desplazamiento por Barranquilla después de la construcción del ferrocarril. El eje articulado alrededor de la ciudad de Ciénaga Grande vivió un proceso de ampliación de la frontera agrícola a partir del cultivo de tabaco, cacao, plátano y caña de azúcar. Este predominio de la agricultura también estuvo presente en la zona del sureste en donde los poblados de Ocaña y Río de Oro se configuraron en los mayores centros productivos. En cambio la actividad ganadera se concentró en los territorios controlados por la ciudad de Valledupar y se dirigió tanto al abastecimiento interno como a los mercados de las Antillas y Centro América. Por último, los pobladores de las riberas del río atrás mencionado concentraron sus esfuerzos en los cultivos de pan coger, la pesca y la boga. Por lo demás en varias de las localidades se desarrolló trabajo artesanal de muy variado tipo.

revolución frustrada por la derrota militar de los radicales, la coalición de facciones políticas contrarias a estos últimos así como por la avanzada ideológica de sectores políticos adscritos al partido conservador⁴.

Esos énfasis analíticos han obviado, o por lo menos han relegado a un segundo lugar, varios elementos del plano discursivo y la esfera social en la cual se puso en marcha el experimento escolar de los años setenta. La inclusión de dichos aspectos haría más comprensibles no sólo la naturaleza y alcances de la reforma en cuestión sino del horizonte educativo y político del período republicano. Se trata de situar en sus justas proporciones el intento por diseñar y sacar adelante una instrucción monopolizada por el Estado en medio de un contexto en el que él mismo se estaba erigiendo; razón por la cual su base institucional -y la educación como parte de ella- hacía esfuerzos por cimentarse. La empresa acometida en pos de formar los futuros ciudadanos afrontó retos al momento de definirse a sí misma y de aplicarse; pasando eso sí por el tamiz de los diferentes agentes estatales, de los pobladores y, por supuesto, de las condiciones de cada una de las unidades político-administrativas que conformaron la federación.

En el Magdalena, al igual que en los demás Estados Soberanos, el interés por contar con un sistema de instrucción sólido se puede rastrear más tempranamente de lo pensado hasta hace relativamente poco⁵. Así las cosas, la confianza depositada en

⁴ Algunos de los trabajos realizados sobre el proyecto de instrucción pública de los liberales radicales y la reforma educativa del setenta son Ramírez Bahamón, Jairo, *Historia social de una utopía escolar. La Educación en el Estado Soberano del Tolima, 1861-1886*, Universidad Surcolombiana, Neiva, 1998; Rausch, Jane, *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, Instituto Caro y Cuervo / Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1993; Meyer Loy, Jane "La educación primaria en el federalismo: La reforma escolar de 1870", *Revista Colombiana de Educación*, no. 3, 1979, 1-15; González, Jorge Enrique, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, CES - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005; Villegas, Luis Javier, *Las vías de Legitimación de un poder*, Colcultura, Bogotá, 1996; Dotor Robayo, María Victoria, *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1870-1876*, Ministerio de Cultura, Bogotá, 2002; Báez, Myriam, *La educación radical en Boyacá*, Academia Departamental de Historia, Tunja, 1996; Saldarriaga Vélez, Óscar, "Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: la polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Destutt De Tracy (1870)". *Memoria y Sociedad* 8, no. 17, 2004, 49-51; Malkún Castillejo, Willian, *Educación y política en el Estado Soberano de Bolívar*, Universidad de Cartagena, Cartagena, 2013.

⁵ Aun cuando no existen investigaciones puntuales sobre la educación básica primaria durante la primera mitad del siglo XIX; la revisión de correspondencia, informes de funcionarios públicos y prensa dan cuenta de la preocupación constante por el asunto educativo. De otra parte, los trabajos de William Renán Rodríguez sobre la formación superior en ésta subregión del norte de Colombia ofrece información tangencial al respecto. Renán, William, "Acercamiento a la significación social de los estudios universitarios en la provincia de Santa Marta y el Estado Soberano del Magdalena en el siglo XIX", en Elías Caro, Jorge (Ed.), *Santa Marta del olvido al recuerdo: historia económica y social de más de cuatro siglos*, Universidad del Magdalena, Santa Marta, 179-233. También ver Conde Calderón, Jorge y Alarcón, Luis,

la escuela y la alfabetización a la hora de poner en orden a la sociedad, formar sujetos acordes a las necesidades de los nuevos momentos y consolidar la estatalidad⁶ hicieron parte de un camino recorrido a lo largo de todo el siglo XIX. Esta situación permite entender el decreto en cuestión como parte de un proceso, que como cualquier otro, estuvo lleno de continuidades, innovaciones y puntos de inflexión.

Evidentemente la normativa del setenta logró un grado de complejidad, racionalidad y pretensión suficientemente significativas como para diferenciarlo de otros esfuerzos hechos para impulsar la escuela pública. Hijo del marco legal brindado por la constitución de 1863, cuyo articulado definió la instrucción como una responsabilidad del Estado⁷, y precedido de varias tentativas encaminadas a llevar a cabo lo consignado en la carta general de la Unión; el Doip sintetizó propósitos, definió responsabilidades y estableció mecanismos necesarios para alcanzar sus fines en toda la federación. Así lo indica la enunciación detallada de los compromisos y campos de acción de cada una de las unidades político-administrativas, la relación de las obligaciones de los funcionarios escolares, la descripción de las asignaturas y la definición de los métodos de enseñanza; por no mencionar la declaración de la instrucción oficial como gratuita, obligatoria y neutral en cuanto al componente religioso. La prioridad fue la fundación de un sistema de instrucción único y nacional que involucrara a amplios sectores de niños y jóvenes sin importar su sexo, raza o condición socioeconómica. Se trató de instituir una escuela idéntica para todos los habitantes a lo largo y ancho de la geografía nacional. Estas dos condiciones - homogenización y proyecto social- fueron tan significativas como la propuesta de

"Imaginando ciudadanos y territorios: Las representaciones sociales en los manuales escolares de geografía e historia. El caso del Caribe colombiano durante el siglo XIX", *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. México, 2003.

⁶ La noción de una estatalidad construida durante todo el siglo XIX es recogida de Lucía Lionetti, quien la propuso en la conferencia titulada "El Estado, las comunidades y las escuelas en la configuración del orden social. El caso de la campaña bonaerense en el siglo XIX". La intervención se realizó en enero de 2013 durante las IV Jornadas de Historia de la Educación en Chile, organizadas por el Centro Cultura Americana (CCA), el Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso y la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

⁷ En la Sección Tercera de la constitución de 1863 se puede leer: "Art. 18. Son de la competencia, aunque no exclusiva, del gobierno jeneral, los objetos siguientes; El fomento de instrucción pública. El servicio de correos. La estadística i la carta o cartas jeográficas o topográficas de los pueblos i territorios de los Estados Unidos; i La civilización de los indíjenas". *Leyes de Colombia, Constitución i leyes de los Estados Unidos de Colombia, espedidas en los años de 1857 A 1886*, Imprenta de Medardo Rivas, Bogotá, 1875, 9.

laicidad; muy a pesar de no haber despertado el mismo entusiasmo que esta última a ojos de algunos investigadores.

Dicha trascendencia residió en la forma sistemática y coherente en que el Decreto Orgánico presentó estos propósitos y no tanto en su naturaleza primigenia. Desde el establecimiento de la última constitución, por no ir tan lejos, funcionarios del nivel de la Unión y las provincias aprobaron leyes y diseñaron acciones con miras a garantizar la instrucción básica para el mayor número posible de infantes⁸. En 1865 se estableció el 'Plan General para la dirección y administración de escuelas' por parte del Estado central⁹. Hacia 1866 el régimen político y municipal de los distritos del -entonces- departamento del Magdalena contempló el establecimiento obligatorio de escuelas de instrucción primaria para niños y niñas, asegurando su financiación a través de la creación de fondos especiales y aportes distritales. Posteriormente, el decreto 19 de Abril de 1868 instó nuevamente al cumplimiento de lo ordenado hacía dos años¹⁰. Pero quizás de mayor alcance fue la adopción de la ley 30, de carácter nacional, expedida en el mes de Mayo siguiente, por la cual se instituyó un sistema unificado de educación en todos los Estados que conformaban la Unión, se consigné el establecimiento de la educación gratuita, la creación de escuelas normales, la asignación de presupuestos para la Universidad Nacional y la responsabilidad de los padres de familia de enviar a sus hijos a los establecimientos de educación¹¹. Estos principios se retomaron, desarrollaron y refinaron en el año de 1870.

Para materializar los planteamientos contenidos en este último decreto, se requería el apoyo de los gobiernos federales puesto que serían éstos los encargados de liderar la institucionalización del proyecto instruccionalista, al tiempo que tomaban las medidas necesarias para transformar el contexto educativo en los Estados Soberanos. La coordinación de todo el trabajo estaría a cargo de la Dirección General de

⁸ Alarcón Meneses, Luis, Conde Calderón, Jorge y Santos Delgado, Adriana, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Universidad del Atlántico, Barranquilla, 2002.

⁹ Cardona Zapata, Alba Patricia, "La nación de papel. Textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870", *Co-herencia* 4, no. 6, 2007, 87-113.

¹⁰ Decreto sobre establecimiento y financiación de la instrucción primaria, abr 26 de 1868, Archivo Histórico del Magdalena (En adelante A.H.M.), Caja Nº. 13. Sin folio.

¹¹ Ley del 30 de Mayo de 1868. Sobre instrucción pública. La intención de consolidar un sistema unificado de educación es explícito en el último Artículo en donde se señala "Art. 13. *El Gobierno nacional promoverá con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir a un sistema uniforme la instrucción pública de toda la nación*". *Leyes de Colombia*, 531.

Instrucción Pública, adscrita a su vez al Ministerio de lo Interior y Relaciones Exteriores; bajo cuya autoridad estarían cada uno de los Departamentos de Instrucción Pública en el ámbito regional. En esta lógica, a dicha instancia le correspondieron la difusión e implementación de los términos de la reforma por todo el Estado así como el aseguramiento del funcionamiento de las escuelas. En la práctica, los empleados de las instancias encargadas de la educación adaptaron el decreto general a las necesidades de cada uno de los Estados Soberanos, decidiendo qué y hasta dónde aceptar o rechazar. Todo en el marco de la negociación y consensos establecidos con quienes administrarían, impartirían y recibirían la instrucción.

En el caso del Magdalena el Doip se acogió en septiembre de 1871 cuando se expidió la ley 191 por medio de la cual se adoptaba como "*lei del Estado el decreto del poder ejecutivo nacional orgánico de la instrucción pública primaria*"¹². La reglamentación contemplaba múltiples aspectos que incluyeron desde la organización de la gestión del aparato educativo y la adecuación de algunos aspectos de la norma general a las especificidades del Magdalena, pasando por la descripción detallada de responsabilidades de cada uno de los actores involucrados en la instrucción hasta la definición de aspectos operativos garantes de la ejecución de las medidas y el avance en la consolidación del sistema. Se creó también la Secretaría de Instrucción Pública, instancia coordinadora y responsable de la educación; estableciendo, eso sí, algunas limitaciones al decreto del setenta. Tal es el caso de las prerrogativas abrogadas por el Estado del Magdalena para expedir leyes relacionadas con la instrucción primaria, cuando el gobierno central incumpliera con sus responsabilidades.

Al mismo tiempo se regularon otros múltiples aspectos. Se asignaron los recursos por parte de la administración general de hacienda y las colecturías departamentales poniendo como requisito, para recibir los desembolsos, la apertura de instituciones educativas. Además se sancionó y determinó la asignación de remuneración para los empleados del ramo de instrucción pública por medio de un acuerdo entre el gobernador y el director general de instrucción. Igualmente se definieron el número de escuelas a abrirse, se precisaron las funciones de los directores de las mismas, se declaró

¹² A finales de 1872 cada Estado había acogido, a su manera, el Decreto Orgánico y empezaba a aplicarlo en sus jurisdicciones.

el desarrollo de las asignaturas bajo la tutela de delegados gubernamentales, se estableció el despido de los maestros sólo mediante solicitud expresa del Consejo Estatal de Instrucción Pública y se puntualizó la obligatoriedad de la enseñanza en los términos del artículo 93 del Decreto Orgánico¹³. Del mismo modo se determinaron las competencias de los distintos cargos, entre los cuales se encontraban las jefaturas municipales, que debían llevar una relación mensual tanto de la asistencia de los estudiantes como de la conducta de los directores. De otra parte, se facilitaron auxilios a los departamentos donde los recursos no fueran suficientes para el sostenimiento de las escuelas. En este sentido se buscaba la aplicación del decreto del 11 de Enero donde se fijaban los impuestos cuyo recaudo se destinaría a la instrucción primaria. Por último se listó y reglamentó las asignaturas a enseñarse y por supuesto, se explicitaron aquellas que quedarían por fuera del ámbito de la escuela pública; específicamente las relacionadas con la enseñanza religiosa.

Como bien se puede apreciar se trataba de no dejar ningún aspecto por fuera del control gubernamental. De igual manera se propendía por estandarizar todo el proceso. Era la búsqueda de una escuela a cargo del Estado y unificada; tal y como se mostrará a continuación.

Normalización y contenidos: ejes de la homogenización

La implantación de una estructura educativa única y unificada para todos los Estados, y por tanto al interior del Magdalena, implicó la eliminación de todos aquellos aspectos que facilitaran las diferencias en la instrucción recibida por la población. Más allá de trazar unos propósitos comunes para la propuesta de escolarización pública y en función de éstos, se pensó en darle uniformidad al cuerpo docente, contenidos a enseñarse, métodos pedagógicos, espacios escolares y tiempos de permanencia en la

¹³ El texto del artículo señala “Artículo 93: Si los padres, guardadores o maestros descuidaren i o rehusaren enviar a las escuelas los niños que tengan a su cargo, la Comisión de vijilancia local, i en subsidio cualquier funcionario público que ejerza autoridad o jurisdicción, a cuyo conocimiento llegue la falta hará citar i comparecer ante sí a los padres, guardadores o maestros remisos, les demostrará la responsabilidad que pesa sobre ellos y les dirigirá amonestaciones severas”. Anuario de la Academia Nacional de las Ciencias de la Educación. Citado por Rausch, Jane, *La educación durante el federalismo*, 154.

escuela. Lograr el monopolio de la educación para el gobierno demandaba regular e intervenir, integralmente, aquella realidad educativa preexistente. Normas y prácticas de los agentes estatales se desarrollaron en función de ello.

Un interés especial despertaron los asuntos concernientes a la configuración de una planta docente calificada, la transferencia de unos conocimientos comunes y la utilización de unos procedimientos idénticos al momento de transmitir los saberes e inducir la aprehensión de ciertas actitudes y conductas en los alumnos¹⁴. Así se establecieron directrices estatales sobre quiénes enseñaban, qué se enseñaba y cómo se enseñaba. Tres variables distintas aun cuando vinculadas íntimamente pues todas convergían en la figura de los instructores, a partir de cuya labor se lograría llevar a buen término las decisiones tomadas frente a la homogenización de la instrucción pública.

La formación de los maestros del Magdalena se confió a centros especializados, esto es las Escuelas Normales, cuyos inicios se ubican hacia 1872. En sus esferas de acción estaría la divulgación de propuestas pedagógicas muy en boga en la Europa de ese momento; aparte de la preparación en diversas áreas entre las que se encontraban enseñanza, escritura, composición, gramática, aritmética, geometría, dibujo, canto, historia nacional, gimnasia, física y geografía¹⁵. Por lo demás también se contempló el adiestramiento de los futuros profesores como ciudadanos modelo cuyas costumbres debieran constituirse en principios de formación¹⁶. En consecuencia los nuevos docentes deberían responder por una "*prolija y bien dirigida enseñanza de los diferentes ramos*" al tiempo que transmitirían los principios básicos de la "*moralidad i patriotismo*"¹⁷. Las normales -una de las innovaciones del momento- serían el espacio

¹⁴ Sobre estos asuntos Ver Santos Delgado, Adriana, "Formación de maestros, escuelas normales y misiones pedagógicas: ejes de la reforma educativa de los radicales en el Estado Soberano del Magdalena", *Anuario de historia regional y de las fronteras*, 2001, <http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1904/2278> (consultado el 20 de junio de 2014).

¹⁵ Hacia el año de 1872 se encuentra información disgregada sobre las materias de enseñanza en la Escuela Normal y la organización de las lecciones a lo largo de la jornada escolar. Hojas sueltas, dic de 1872, A.H.M., Caja 11, sin folio.

¹⁶ Un funcionario escribía en una comunicación sobre la utilidad de la instrucción pública "*a la vez que formar hábiles i competentes maestros, hacer ciudadanos que sirvan de modelo a sus semejantes i hombres que por su pureza de sus costumbres lleguen al desarrollo completo de todas sus facultades*". Comunicación al director de la Escuela Normal, 1872, A.H.M., Caja 8, sin folio.

¹⁷ En primera instancia se insiste en que los estudiantes matriculados mantengan dentro y fuera una conducta como ciudadanos modelo. En el momento de matricularse dichas condiciones son aceptadas mediante la firma de unas escrituras en donde los alumnos se comprometían a mantener una actitud de obediencia con sus superiores, evitar la

institucional para la preparación de profesores capacitados bajo criterios análogos, con competencias similares y expertos en el manejo de la información a divulgar. Estos preceptores serían los garantes de la calidad del sistema de instrucción pública. Por tanto se crearon los instrumentos legales para asegurar el óptimo funcionamiento de estas instituciones, se designaron presupuestos, se definieron planes de estudio, se detallaron procedimientos administrativos y se estimuló la vinculación de estudiantes. En esto consistió la normalización.

Lograr un grupo de maestros cualificados pasaba por dos cuestiones centrales: la apertura de un mayor número de establecimientos educativos y la vinculación de profesores con dominio de teorías pedagógicas de punta -Pestalozzi y Froebel -. Dicho emprendimiento comenzó con la fundación de la Escuela Normal de Varones, dos años después de la expedición del Doip, continuó con la creación de la Escuela Normal Femenina¹⁸ en 1875 y se intensificó a partir de 1876 cuando se establecieron Escuelas Normales y Superiores de Varones en los distritos de Remolino, Aguachica y San Juan del Cesar. En cinco años el marco institucional para el incremento de cobertura, en tanto se tuvieran las normales suficientes para acoger a un mayor número de aspirantes a docentes, se fortaleció.

La idoneidad de los instructores del mañana exigía que su educación estuviera en manos de pedagogos competentes cuya presencia se consideraba escasa dentro del espacio regional y nacional. Por esta razón se contrató un grupo de profesores extranjeros facultados para organizar/administrar los nuevos centros educativos y encargados de dictar las cátedras concernientes a los modelos pedagógicos. Esta otra cara de la normalización en el Magdalena tuvo el rostro del alemán y protestante Karl Meisel, director de la misión pedagógica establecida allí y encargado de la Escuela Normal de Varones desde el mismo momento de su creación. También contó con la participación de la esposa del mismo Meisel, quien asumió la dirección de la Escuela Normal Femenina. Ambos tenían las capacidades, conocimientos científicos,

visita a casas de juego; así como evitar el consumo de bebidas y tabaco. Además en el reglamento se incluía una especie de entrenamiento en el ejercicio del control y la autoridad sobre la actitud de los otros. También se designaban una especie de cargos a los estudiantes con buena conducta. El 'Celador' y 'Semanero' les permitía tener cierta autoridad sobre sus compañeros. Comunicación al director de la Escuela Normal, 1872, A.H.M., Caja 8, sin folio.

¹⁸ En donde básicamente se formarían jóvenes de clase baja, se buscaba que las jóvenes se vincularan como profesoras aunque se les enseñaron actividades liberales y oficios, para vincularlas al mercado laboral.

habilidades pedagógicas y 'conducta privada' requeridas para sacar adelante la tarea de educar a los directores y maestros de las escuelas primarias¹⁹.

Otra preocupación manifiesta de las autoridades civiles en torno a la estandarización de la instrucción fue lograr la enseñanza en los términos fijados por los gobiernos. Era preciso definir las asignaturas y delimitar sus contenidos de tal manera que en todas las escuelas del Magdalena se ofreciera la misma preparación; la cual se orientaba a la formación de individuos capaces de responder efectivamente frente a las necesidades de la sociedad. Esta última pretensión permite entender el énfasis puesto en la enseñanza de las ciencias naturales por cuanto se consideraba como medio para acrecentar la industria, las ciencias, las artes y el comercio. Bajo la misma lógica se insistió en la posibilidad de perfeccionar la educación a partir de la continuidad del proceso formativo en los otros niveles y con el estudio de asignaturas como aritmética y geometría, física, química, teneduría de libros, álgebra y manual de pesos y medidas. Las materias a privilegiar serían aquellas de tipo práctico y racional²⁰.

La homogenización de contenidos implicaría la existencia de ciertas particularidades según se tratara de un segmento social u otro. Las diferencias mayores estarían fijadas entre lo enseñado a los niños y niñas²¹ en las escuelas primarias, tal y como lo indican la presencia de una u otras asignaturas según sea el caso. Igual ocurrió con los postulantes a preceptores. Lo acontecido con los cursos dictados en las Escuelas Normales de Varones y las Escuelas Normales Femeninas resulta expedito para la situación referenciada. A las últimas se les enseñaba con el mismo plan de estudios diseñado para las escuelas de varones, adicionándoles urbanidad, costura, economía doméstica y medicina casera²². Del mismo modo se hallan divergencias entre las

¹⁹ Comunicación del Cónsul justificando la contratación del profesor Meisel, 1871, A.H.M., sin fondo, Caja 6.

²⁰ Al respecto se puede leer: "No satisface a las exigencias de la época el simple aprendizaje de las materias de enseñanza de las escuelas primarias elementales; el conocimiento de estas materias equivale únicamente a dejar de ser un sordo mudo en el concierto de la civilización, lo cual no es suficiente para el desarrollo de las industrias, de las obras de utilidad pública en el Estado: el conocimiento de los elementos de álgebra, de geometría y sus aplicaciones más usuales, especialmente el dibujo lineal; las nociones de física, mecánica, química, historia natural, han venido a ser sumamente necesarias a los que quieren ejercer con provecho cualquier industria". Informe del Director de la instrucción pública en el Estado del Magdalena. 1873. *Periódico: La Escuela Normal*, Luis A Robles, Bogotá, mar. 29 de 1873, 95.

²¹ En el caso de la población indígena no se podría hacer alguna afirmación en este momento pues se requeriría de una investigación en este sentido.

²² Estas tres últimas asignaturas estaban orientadas a dotar a las mujeres -futuras maestras- de los conocimientos necesarios para educar futuras madres de familia capaces de formar individuos con comportamientos sociales propios

materias dictadas en la escuela de varones de Tenerife -lectura, escritura, gramática, aritmética inferior, doctrina cristiana, geografía de Colombia, geografía descriptiva, geografía elemental y superior, teneduría de libros, álgebra, castellano, geografía política y aritmética superior- y lo enseñado a las niñas en Valledupar -lectura, aritmética, escritura, costura, gramática, geografía, historia patria, composición, moral y urbanidad-²³.

Ahora bien, acerca de esos lineamientos generales vale la pena hacer algunas precisiones. Las materias obligatorias variaron a lo largo del período de gobierno liberal. Su inclusión o no dependió de la disponibilidad de profesores y de las expectativas de la comunidad. Esto ocurrió primordialmente con aquellas asignaturas relacionadas con el dogma católico. En algunos momentos su enseñanza se excluyó siguiendo parámetros normativos y en otros se introdujeron debido a la solicitud de padres de familia, del clero católico o, incluso, por decisión de los mismos instructores, quienes veían en dicha situación una posibilidad para asegurar la asistencia de los alumnos. Era un intento por aplacar las inconformidades mostradas por los católicos, bien fuesen éstos los familiares de los discípulos o los párrocos y jefes de la iglesia, frente a una instrucción carente de elementos orientadores en la fe. Los agentes estatales transigieron con los miembros de las comunidades sobre la educación impartida. El rol de los pobladores lejos estuvo de la pasividad. En vez de ello se convirtieron en interlocutores de las autoridades civiles y participaron de los espacios de conflicto/tensión y negociación surgidos a partir del asunto educativo.

Desde estas lógicas actuó el ya mencionado Karl Meisel, alemán responsable de la Escuela Normal, quien introdujo la enseñanza del catolicismo en dicha institución; aun cuando desde el año 1875 se había obviado cualquier enseñanza de carácter religioso. A la pedagogía y aritmética -las dos asignaturas con mayor intensidad horaria en la Escuela Normal- se sumó el estudio de religión, gimnasia, escritura, dibujo, canto, geometría, composición, geografía, física, historia nacional e historia patria²⁴. La

de sociedades modernas -buenas maneras, buena moral, buenas costumbres- y expertas en la administración de la unidad familiar. Listado de asignaturas de la Escuela Normal Femenina, dic de 1872, A.H.M. Caja 11, sin folio.

²³ Listado de asignaturas cursadas en las escuelas de Tenerife y Valledupar, nov de 1874, A.H.M., Caja 21, sin folio.

²⁴ Situación que cambiaría cuando Karl Meisel, presionado por el Obispo Romero, introdujo la enseñanza del catolicismo en el plan de estudios

decisión tomada por el director se dio frente a, por lo menos, tres situaciones. Primero, el ánimo de zanjar diferencias con el Obispo José Romero cuyas inconformidades quedaron registradas en varias cartas dirigidas al mismo Meisel. Segundo, la intención de aminorar el impacto de las misivas dirigidas por el jerarca católico a los padres de familia en donde se les invitaba para que se abstuvieran de enviar a sus hijos al centro educativo. Tercero, y relacionado con esto último, la búsqueda por asegurar un mayor número de normalistas. Para ello era necesario disminuir cualquier obstáculo posible.

Dentro de los planes de estudio cobró cierto protagonismo la asignatura 'Moral', enseñada en varios niveles y cuyos contenidos se rastrearon a partir de los cuestionarios elaborados por los maestros como guía para la presentación de los exámenes finales. En 1869, el catedrático Manuel R. Flórez²⁵ presentaba las preguntas que formaban parte del programa y las cuales serían evaluadas en el evento de cierre del año escolar. Allí, y en correspondencia con la estructura del curso, se hablaba de una moral religiosa y de una moral social y política²⁶. La primera parte correspondiente a la moral religiosa estaba constituida de tres apartes titulados 'Moral religiosa', 'De la revelación, milagros i profecías' y 'De los vicios opuestos a la relijión'. Aquí se indagaba alrededor de la idea de Dios, de la relación que establecían los hombres con su creador, la definición de religión natural, los conceptos de milagros, profecías y revelaciones, las supersticiones y los fanatismos. La peculiaridad de este texto radica en que no se hacía mención al catolicismo de forma explícita sino, por el contrario, se hablaba de cristianismo. La segunda parte, correspondiente a la moral social, también se subdividía en varios segmentos: 'Moral, social y política', 'De las leyes i de las soberanías', 'De la libertad', 'De la virtud y del vicio', 'Del interés' y 'Del patriotismo'. En todos y cada uno de ellos se trabajaban categorías e ideas que sustentaban los principios del liberalismo y de la democracia. Se encuentran constantes referencias a la noción de sociedad, tipos de asociación, deberes sociales, pacto social, justicia, derecho y otros conceptos ligados a la obra de pensadores europeos. También se intentaba que los alumnos se apropiaran de rudimentos sobre tipos de gobiernos, ley y

²⁵ Cuestionario presentado por Manuel R. Flórez, Noviembre 30 de 1869, A.H.M., sin fondo, Caja 2.

²⁶ Sobre la cercanía y coincidencia entre la moral cívica y religiosa ver Staples, Anne, "La transición hacia una moral laica", en Gonzalbo Aizpuro, Pilar, *Familia y educación en Iberoamérica*, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999, 139-152.

soberanía, virtudes y vicios de la sociedad, el interés de acumular riquezas y las formas como se ha de desarrollar el patriotismo.

Del mismo modo, cabe apuntar el especial carácter de la historia y la geografía, asignaturas algunas veces tratadas como una sola y en otras ocasiones como diferentes pero íntimamente ligadas. La enseñanza sobre los avatares afrontados en el proceso de conformación de la patria, con el fin de despertar sentimientos de identidad hacia ésta, la insistencia en el cumplimiento de deberes con los cuales se construiría una República a la altura de las circunstancias; se acompañaban del aprendizaje de la estructura organizativa de los entes territoriales y del estudio de las condiciones geográficas/económicas del espacio en donde se había nacido o naturalizado. Temáticas todas cuyos contenidos fueron compilados en libros que hicieron las veces de textos de enseñanza; con lo cual se llega a otro elemento esencial para la homogenización de la instrucción: la producción y/o renovación de manuales utilizados por los profesores.

El examen de la "*Jeografía del Estado Soberano del Magdalena*", compendiada por José H. Campo y publicada en Bogotá hacia 1878²⁷, viene muy a propósito de lo anterior pues resulta demostrativa del manejo de los contenidos que se querían enseñar. Maestros y escuelas recibieron del gobierno ciertas obras con las que preparaban y desarrollaban sus clases. El texto constaba de tres partes subdivididas en catorce capítulos a lo largo de los cuales se hacía un repaso de la historia, la división político-administrativa del Estado, las características geográficas y la situación económica de la región. La parte primera se conformaba de cinco capítulos, a saber, Preliminares; División, Ciudades y Pueblos; Forma de Gobierno y Educación y Religión. A través de estos materiales los estudiantes se acercaban a conceptos como la Unión Colombiana de Estados Federales, a la que pertenecía el Estado del Magdalena en donde el alumno vivía; se abordaba el concepto de soberanía asimilado a los niveles de autonomía concedidos por la constitución de 1863 y se explicaban las relaciones con el gobierno central; se hablaba de sentimiento republicano pero al mismo tiempo no se incluía la categoría de ciudadano sino más bien se utilizaba la expresión de

²⁷ Campo, José H., *Jeografía del Estado Soberano del Magdalena*, Biblioteca Luis Angel Arango, Sala Libros Raros y Curiosos (En adelante Blaa, Raros y Curiosos), Miscelánea 518, 14.

'habitante' del Estado e incluso de 'almas', que era la denominación aplicada en los censos coloniales.

En la sección correspondiente a la forma de gobierno adoptada por el Magdalena se insistía en que el "*Estado Soberano del Magdalena es republicano democrático, electivo, alternativo, legislativo, representativo i colectivo*"²⁸, donde el gobierno y los legisladores debían velar por el "*bienestar público*". Además se precisaba a la instrucción pública como una de las mayores preocupaciones del gobierno y se mostraba confiada al éxito de la 'Escuela Normal'. Finalmente, al afrontar el tema de la religión, el texto señalaba que "*La religión predominante en el estado es la católica, pero hai completa libertad i tolerancia de cultos relijiosos para profesar cualquier clase de creencias en materias relijiosas, con tal que no sea incompatible con la dignidad del Estado i la seguridad pública*"²⁹.

La manera en que estas temáticas se abordaban permite una aproximación al asunto de las formas de enseñanza. El estudiante encontraba una serie de cuestionarios diseñados a semejanza de los catecismos religiosos. El estudio se hacía a partir de un conjunto de preguntas y respuestas que los estudiantes debían aprender de memoria. Aunque algunos pedagogos y políticos defendieron la necesidad de acabar con la enseñanza memorística y reemplazarla por un proceso de aprendizaje basado en la comprensión y el uso de la razón; la fuerza de la praxis se impuso. La enseñanza y aprendizaje de la política se llevaba a cabo en los mismos términos que la enseñanza y aprendizaje de la religión³⁰; incluso también se imponía el carácter aleccionador y la abundancia del consejo moral en los contenidos de los textos mencionados³¹.

²⁸ Campo, José H., *Jeografía del Estado Soberano del Magdalena*, Blaa, Raros y Curiosos, Miscelánea 518, 14.

²⁹ Campo, José H., *Jeografía del Estado Soberano del Magdalena*, Blaa, Raros y Curiosos, Miscelánea 518, 14.

³⁰ Por esta razón algunos autores hablan de la 'segunda religión'.

³¹ En uno de los catecismos de mayor circulación a nivel nacional y regional, el de Cerbeleón Pinzón -publicado en 1864- se podía leer que el texto buscaba "*...popularizar, sin boato, ni exageración, los principios cardinales de nuestra organización política, las condiciones realmente ventajosas de nuestro país, i los hechos más notables de la historia nacional, a la vez que de arrojar, principalmente en el corazón de los niños, simientes escojidas que el tiempo desarrolle y haga fructificar*". El texto de Cerbeleón Pinzón se denominaba *Catecismo republicano para instrucción popular*, y fue redactado por solicitud del "*ciudadano presidente de los estados Unidos de Colombia*", Manuel Murillo, "*destinándolo con especialidad a las escuelas de los cuerpos de la Guardia Colombiana, creadas por el decreto presidencial del 1 de Septiembre de 1864*", según lo refiere el mismo autor. Pinzón, Cerbeleón, *Catecismo republicano para instrucción popular*, Imprenta de El Mosaico Bogotá, 1864. Se cita este catecismo político porque fue el de mayor circulación en el

Además de diseñar y publicar libros de texto, los funcionarios del gobierno buscaron otros mecanismos para hacerse a obras renovadoras con las cuales pudieran hacerse efectivos tanto el cambio en los contenidos enseñados como la orientación de los profesores y, por ende, la uniformidad de la enseñanza. En este sentido se iniciaron varias acciones. Se introdujeron libros recomendados por compañías editoriales extranjeras y por algunos de los profesores vinculados a las misiones pedagógicas. Además, se estimuló la importación de textos a través de la reducción de gravámenes. En 1872, por ejemplo, la compañía francesa Hachette hizo llegar al director de Instrucción Pública un catálogo con sesenta y seis títulos, de los cuales sólo tres correspondían a libros sobre historia sagrada y moral. Los demás textos versaban sobre física, química, historia, geografía, filosofía, lectura, escritura, dibujo lineal, teatro, gramática, teneduría de libros, manual de pesos y medidas, álgebra, aritmética y geometría. Hacia 1874 una librería de Santa Marta ofrecía dieciocho libros, en su mayoría "técnicos" y básicos para las "materias de tipo práctico y racional"³².

Con todo, la pretendida homogenización de la instrucción constituyó un esfuerzo enorme por parte de las autoridades civiles en su búsqueda de la estatización. En este camino asumió distintas tareas, desarrolló actuaciones y apostó por la formación de actores -a partir de la especialización de la labor docente- que se convertirían en los agentes estatales para el problema educativo. Sin embargo, la efectividad de este rol estaría sujeta a los propios intereses como individuos, a su capacidad de inserción dentro de las comunidades y a la existencia de una población preparada para recibirlos.

Estado Soberano del Magdalena, tal y como lo indican las numerosas referencias en periódicos y su aparición dentro de los listados de dotación de las escuelas.

³² El propietario fue Arístides Voigt. El listado completo de los libros ofrecidos era el siguiente: "Breves conocimientos de Urbanidad. Extractados por R.C., Adaptados para la enseñanza de las señoritas de los Estados Unidos de Colombia"; "Buffon de los niños" o historia natural abreviada de los cuadrúpedos, aves, anfibios, insectos"; "Cartilla i doctrina Cristiana para el uso fácil e inteligencia de los niños americanos"; "Catecismo de Economía doméstica" para el uso de las escuelas de niñas; "catecismo histórico"; "Resumen de la historia Santa i la doctrina cristiana por Claudio Fleury"; "Catón Cristiano"; con ejemplos para el uso de las escuelas; "Compendio de Jeografía Universal"; para uso de las escuelas primarias de niños y niñas. También la "Jeografía particular de Felipe Pérez", "El criterio" de Jaime Balmes; "Diamante Novísimo" dedicado a los niños americanos; "Diccionario Ortográfico" de Jorge Manuel Marroquín; "Elementos de aritmética" por Fray Tomás Mora y corregida por un inteligente"; "Elementos de Gramática Castellana" por Diego Narciso Harranz i Quiros"; "Gramática analítica, práctica i filosófica" por Antonio Benedetti; "Instrucción de un padre a su hija sobre las materias más importantes de la relijión, costumbre i modo de portarse en el mundo sacada principalmente de la sagrada escritura por Du Puy, Traducida por una madre de Familia"; "Manual comercial" por Simón de Lavalle; "Nueva Jeografía Universal" por Jose Manuel Royo. Comunicación del Vicario de la diócesis de Santa Marta a los párrocos, nov 7 de 1874, A.E.M. Magdalena (En adelante A.E.M.) sin fondo, t. 107, fol. 000211.

“Ningún país puede llamarse civilizado si la generalidad de sus habitantes no sabe siquiera leer y escribir”

La magnitud de la empresa educativa era amplia y ambiciosa. Ya no sólo se trataba de la insistencia en la potestad de las instituciones republicanas como orientadoras de la instrucción -por encima de los intereses privados, entre ellos los de la institución eclesiástica-, ni tampoco bastaba con los esfuerzos ingentes por unificar la calidad de la misma; sino también se sumaba el interés por lograr la inclusión dentro del sistema de instrucción de todos los segmentos de la población. En otras palabras, los gobiernos liberales radicales plantearon la necesidad de llevar el bien cultural de la educación al grueso de los habitantes. Sobre la educación popular recaía el voto de confianza de los gobernantes al reconocerle bondades en términos económicos, políticos y sociales.

Por ello hicieron de la instrucción pública una obligación constitucional, definieron su gratuidad, la determinaron como un deber de los padres para con los hijos y fijaron los mecanismos que facilitarían el acceso de la mayoría a las escuelas. De esta manera se lograría tener el conjunto de factores esenciales para la formación de un pueblo “*virtuoso, inteligente e instruido*”³³. No importaba si se trataba de habitantes de los espacios urbanos o rurales, niños o niñas, indígenas, campesinos o mestizos; todos y cada uno de ellos debía convertirse en sujeto de la instrucción, recibiendo una enseñanza análoga, en unas condiciones similares, con métodos exactos y con una misma intensidad. Todos tenían el derecho de acceso a la alfabetización, manejo de operaciones matemáticas básicas y adquisición de conocimiento en algunas áreas específicas. Los gobiernos tenían la responsabilidad de procurar los medios para que esto fuera posible.

Los funcionarios liberales proveyeron marcos normativos e institucionalizaron la ampliación de cobertura. El paisaje de la instrucción reducido a ciudades como Santa Marta, Valledupar, Ciénaga y Tenerife comenzó a cambiar a partir de 1869 pero sobre

³³ Cualidades registradas en un artículo de un periódico de 1874.

todo desde 1870³⁴. Las 16 escuelas existentes en todo el Estado pasaron a ser 24 en 1871³⁵. Esta cifra se disparó hacia 1875 cuando llegó a más de 40 escuelas, ubicadas en lugares como Tomarrazón, Dibulla, La Paz, Taganga, Atanquez, Piñón, Simaña, Puerto Nacional, Valencia, Espíritu Santo, Fonseca, Barrancas, San Juan, Riohacha, Villanueva, El Banco, Chiriguaná, Saloa, Chimichagua, Aguachica, Pueblo Viejo, Guamal, Remolino y Tenerife³⁶. Tan sólo en dos años la población escolar tuvo un incremento del 35%³⁷. Tendencia positiva que fue interrumpida por las guerras civiles. Las escuelas fueron ocupadas por los combatientes, los estudiantes dejaron de asistir y gran parte de los recursos presupuestales destinados a la instrucción terminaron invirtiéndose en las confrontaciones³⁸.

De otra parte, la masificación de la instrucción no dependió exclusivamente de la creación de un mayor número de establecimientos educativos. La expansión de este servicio estuvo supeditada a múltiples variables, algunas de carácter material y otras de naturaleza socio-cultural, por llamarlas de alguna manera. El mejoramiento de las condiciones físicas de las instituciones ya existentes, la dotación a los planteles con útiles, muebles y elementos didácticos, la vinculación y pago de más maestros y el incremento de la inversión económica que soportara todo lo anterior, formaron parte de lo primero.

La atención de más alumnos exigió de los gobiernos múltiples compromisos que cubrían casi todos los momentos de la instrucción, incluyendo los más pequeños 'detalles'. Desde la misma apertura de las escuelas hasta su óptimo funcionamiento

³⁴ Las escuelas abiertas durante este periodo sólo consistían en una casa alquilada o una ramada de palma que construían los vecinos interesados en instruir a sus niños mientras que el gobierno se encargaba de dotarlas. Se les nombraba un preceptor (rector) que se debía encargar del funcionamiento de la escuela y el pago de profesores.

³⁵ De las 24 tan sólo 9 eran distritales mientras que las demás estaban a cargo del gobierno del Estado. Lo que lleva a recordar cómo la cobertura implicó la colaboración entre el Estado central y el Estado Soberano. Las distritales estaban ubicadas en Santa Marta, Ciénaga, Pueblo Viejo, Remolino, Media Luna, Piñón, Riohacha, San Antonio y Sitionuevo.

³⁶ Informe del gobernador sobre número de escuelas y población escolar entre 1871 y 1881. *El Institutor*, no. 53, 1890, Santa Marta. A.H.M., hoja suelta.

³⁷ Sobre este incremento decía el Secretario General del Estado en su informe a la Asamblea legislativa de 1873 lo siguiente: "Antes de ponerse en ejecución el decreto orgánico, existían unas catorce escuelas en todo el Estado, que dándoles por aproximación a cada una el número de treinta niños de uno i otro sexo, ascenderían a la cantidad de cuatrocientos veinte i estableciendo una comparación del estado de la instrucción antes del año de 1871 i el que hoy tiene, veremos que se han aumentado sesenta i una escuelas y que asisten a ellas mil seiscientos sesenta i cuatro niños más". Informe del Secretario General del Estado. Gaceta del Magdalena, no. 303, sep 22 de 1873, A.H.M., hoja suelta.

³⁸ Un funcionario en 1875, afirmaba que "Como consecuencia inmediata de la intranquilidad pública los planteles de educación se cerraron en lo general y las rentas destinadas en los distritos para su sostenimiento fueron aplicadas a los gastos de la guerra". Informe del gobernador del Magdalena, 1890, A.H.M., sin fondo, fol. 36.

pasando por el equipamiento con pizarras, pizarreros, globos terráqueos, mapas y la provisión de catecismos, gramáticas y aritméticas³⁹ dependían de los recursos económicos. Por tanto el problema presupuestal fue un eje transversal en la problemática de llevar instrucción a todos los oriundos de la patria y se constituía en condición necesaria para atender a una vasta población estudiantil; por tanto encarnaba la posibilidad real de alcanzar esta meta.

De acuerdo con el plan optimista trazado por la legislación, tanto el gobierno central como el federal debían proveer la financiación al mundo escolar. Las responsabilidades se distribuyeron de tal manera que cada uno de los niveles administrativos, esto es, la nación, los estados, los departamentos y los distritos tuvieron compromisos específicos. A la Nación le correspondía la subvención del funcionamiento de la Escuela Central de Institutores y de las Escuelas Normales, la dotación con libros y materiales de enseñanza a las escuelas de la Unión, el establecimiento de bibliotecas populares y el sostenimiento de las Direcciones de Instrucción Pública e Inspección Escolar⁴⁰. En el caso de los Estados Soberanos, sus obligaciones implicaban el cubrimiento de los costos generados por los Consejos de Instrucción Pública y de la inspección departamental, así como el sostenimiento de las escuelas rurales y el cubrimiento de los gastos que debían ser asumidos por los distritos, cuando la falta de presupuesto les impidiera cumplir con sus deberes propios. Los distritos, por su parte, estarían encargados de todo lo relacionado con la construcción y conservación de los edificios en donde funcionarían las escuelas, con la compra de mobiliario para los establecimientos educativos, el pago de salarios a los empleados de

³⁹ En 1871 la escuela preparatoria de Valledupar recibió 6 pizarras, 1 caja de pizarreros, 12 ejemplares de catecismo del padre Astete, 12 compendios de urbanidad, 12 catecismos de historia sagrada y 6 catecismos de moral. Entre tanto, los profesores recibían sus sueldos junto con los periódicos la "Escuela Normal", "El Institutor", mapas y globos terráqueos. Carta remisoría de dotación a la escuela de Valledupar, dic 11 a 14, 1871, A.H.M, caja 2. En algunos otros casos las solicitudes de material también incluían papel pautado y sin pautar, papel rayado, tinteros, plumas de acero, doctrinas cristianas y tablas para aprender a contar. Listados de materiales recibidos por varias escuelas, feb de 1873, A.H.M., caja 4.

⁴⁰ Si se mira la distribución del presupuesto nacional de instrucción se encuentra que el destinado a la enseñanza primaria fue mayor y se incrementaba año tras año, mientras que le seguía el rubro de gastos varios en donde se incluía las subvenciones -auxilios a escuelas pero también a personas naturales, ayudas para publicación de textos, pago de pensiones atrasadas e incluso becas- y, por último, se encontraba la Universidad Nacional. En el año 1875, el período donde el porcentaje invertido en educación fue más alto, a la instrucción primaria le correspondieron \$230.000 de un total de \$281.200. El presupuesto restante se distribuyó entre la Universidad Nacional, los gastos varios y las subvenciones. Elaborado a partir de *Leyes de Colombia*.

las escuelas primarias y la financiación de la inspección local. Por último debían prestar auxilio a los niños pobres para asegurar su concurrencia a las clases.

Como bien se puede apreciar, hubo una gama amplia de acciones por acometer cuyo cumplimiento estaba relacionado directamente con la asignación de partidas presupuestales que no siempre fueron suficientes. El Congreso de la Unión realizó apropiaciones correspondientes al 3 o 5% del presupuesto general cuyas cuantías resultaron insolventes al momento de desempeñar sus funciones y mucho menos para subsidiar a las localidades que así lo necesitasen. La situación se agravó con las condiciones deficitarias sufridas por el Estado del Magdalena y cuyo origen -al igual que la mayoría de los otros ocho Estados- guarda relación con la poca efectividad del sistema de recaudos y su impacto en los ingresos fiscales. Así las cosas, la debilidad presupuestal de ambos niveles de gobierno se constituyó en una de las mayores trabas para la financiación de la instrucción pública en el Magdalena; situación de otra parte comprensible si se tiene en cuenta que se está ante un Estado todavía en ciernes.

El carácter voluble de las rentas era una expresión apenas lógica de la construcción estatal. Los ingresos fiscales provenientes del remate de las salinas de La Guajira y del derecho de consumo, así como de impuestos al comercio y a las mercancías extranjeras, estuvieron sujetos a los vaivenes del recaudo cuya periodicidad era bastante irregular⁴¹. Lo mismo pasaba con los montos recolectados por concepto de estampillas, supeditados a la evasión⁴², el desvío a otras dependencias⁴³ o simplemente la pobreza.

⁴¹ El presidente del Estado José María Campo Serrano propuso en 1871 una adición presupuestal debido a que “No habiendo tenido lugar en el presente año el remate de las salinas, ni del derecho de consumo, las rentas de la instrucción pública no producen ni para sostener las escuelas elementales”. Solicitud de adición presupuestal por el presidente del Estado José María Campo Serrano, 1871, A.H.M., sin fondo, Caja 6.

⁴² Los casos de desfalco a las rentas eran frecuentes. Es el caso de un funcionario que comunica la “fuga del conductor del último correo, con la correspondencia i los intereses del estado...”. Este mismo advierte que envía una copia de la nota enviada inicialmente con el correo donde constaba que la cuantía remitida llegaba a dos pesos treinta centavos (\$2, 30 ctvs) en dinero. El jefe municipal del Distrito de Pivijay en correspondencia al secretario General del estado, mar de 1869, A.H.M., sin fondo, Caja 8. También ver Año de 1870. Caja N° 7. Mayo de 1870 y Año de 1871. Caja N° 15. Septiembre 1871.

⁴³ Con respecto a los montos recogidos a partir de los impuestos, en un informe presentado en 1870 se hizo un balance que muestra claramente la diferencia entre el dinero que se pretendió recoger y el efectivo captado. En lo referente a las salinas de Riohacha los recaudos a diciembre 5 fueron sólo 656 pesos sobre un cálculo inicial que se acercaba a los

Los recursos financieros también afectaban al problema del personal docente, su escasez impedía la vinculación de un mayor número de preceptores e incidía en la remuneración de los mismos, bien fuese al momento de establecer la cuantía de sus salarios o de cumplir con la periodicidad de los pagos⁴⁴. De hecho, los sueldos bajos así como la demora e irregularidad en los estipendios, hicieron poco atractiva la labor docente para algunos. En consecuencia, el número de maestros disponibles para ocupar las plazas fue exiguo y, en algunos casos, obligó a la aceptación de aspirantes a docentes sin la preparación exigida o deseada por parte de los funcionarios del gobierno.

A propósito de otras fuentes de ingresos, aunque menos significativas en términos cuantitativos, cabe mencionar la implantación de mecanismos de cofinanciación con particulares. Básicamente consistieron en aportes realizados por los padres de familia; hecho revelador sobre el rol de éstos dentro de la instrucción pública. Los gobiernos les confirieron responsabilidades precisas y éstos contribuyeron a partir de lo establecido pero también de acuerdo con sus posibilidades. Atrás queda la idea de una relación unívoca vertical entre Estado y padres. En su lugar se tienen agentes estatales llegando a arreglos y fijando alianzas con miembros de las comunidades. Estas últimas por su parte se alejan de la imagen de opositoras a la instrucción y aparecen como partícipes e interesadas en la misma.

Desde marzo de 1870 se establecieron cuotas cuyo valor oscilaba entre 30 y 80 centavos según *"el adelanto del niño"*; así *"si el niño tuviese las primeras letras tanto en lectura como en escritura, pagará 30 centavos y si estuviese en clases superiores que cursen en gramática, aritmética, urbanidad están obligados a pagar hasta 80 centavos"*⁴⁵. La cuantía recogida cubriría el sueldo del preceptor y si quedara algún excedente, este se utilizaría en la adquisición de materiales y útiles a los hijos de padres

\$1.100. Además, se preveía que la situación continuaría en el año de 1871 por cuanto *"subsiste la misma causa, esto es, derecho de ternación que cobraba la nación a las sales que se extraían de dichas salinas"*. Lo mismo ocurrió con los impuestos sobre el consumo de ganado, los cuales produjeron sólo *"lo necesario para los gastos de administración de dicho territorio y sin que haya habido por los mismos sobrantes que aplicar a la instrucción pública"*. Carta del rector de la Universidad del Magdalena al secretario General del Estado, ene de 1871, A.H.M., sin fondo, Caja 9.

⁴⁴ En 1871, en Simaña se tuvo que *"rotar"* la dirección de las escuelas entre los ciudadanos *"de los mas acomodados del lugar"* por cuanto *"El sueldo del Director es muy mezquino"*. Informe presentado al secretario General del Estado, A.H.M. Año de 1871. Caja Nº 3, sin folio.

⁴⁵ Comunicación a los directores de escuela de cada localidad, jun 9 de 1870, A.H.M., sin fondo, Caja 8.

sin recursos. Pese a las innegables dificultades para hacer cumplir dicha preceptiva, casos como el de Valledupar, desde donde se informa acerca de lo recolectado y la manera en que se invertirá, da cuenta de la efectiva aplicación de la norma en algunos casos. De otra parte, la frecuencia de registros en los cuales los habitantes de las localidades ofrecen parte de sus casas para el funcionamiento de la escuela, se proponen así mismos como maestros y aportan la cuantía del arriendo de un local para la escuela o el pago del salario de los instructores, sugieren la activa contribución de los pobladores en las dinámicas de la cotidianidad educativa.

A propósito del segundo tipo de factores -socioculturales- con incidencia en la expansión del número de estudiantes de la escuela básica, resulta pertinente resaltar la centralidad que en ello tuvo el comportamiento de algunos sectores. Principalmente de quienes habrían sido partícipes, de una manera u otra, de la instrucción primaria hasta ese momento. Miembros del clero y padres de familia influyeron, aunque por motivos y vías distintos, en la asistencia de los alumnos a la escuela; bien fuera al momento de la matrícula o de la permanencia de los niños en las clases.

La presencia de más alumnos estuvo en manos no sólo del Estado sino también de los funcionarios de Dios. Ante la pérdida de espacios de actuación y poder ocasionada por el tránsito hacia la instrucción pública y laica; la clerecía a través de su jerarquía reaccionó de manera diversa⁴⁶. Una de tantas respuestas, a propósito de lo aquí abordado, fue el uso de su injerencia sobre tutores y padres de los escolares. A ellos se les hizo un llamado en por lo menos tres direcciones. En primer lugar se les conminó a abstenerse de enviar a sus hijos a las “escuelas del error”; argumentando el cumplimiento de su compromiso con respecto a la protección que les debían a sus descendientes. En segunda instancia se les recordó su calidad de católicos, advirtiéndoles sobre sus deberes para con la iglesia. En este sentido se les prohibió que encargaran la educación de los niños al ‘ateísmo’ so pena de ser sancionados. Por último, y por fuera de la órbita del rechazo a la instrucción pública, invitaron a los progenitores para que ellos a su vez convinieran inscribir a sus hijos en las escuelas; siempre y cuando los funcionarios, directores o maestros circunscribieran a la enseñanza

⁴⁶ Santos Delgado, Adriana, “Conectarse con Dios en la frontera. Impresos católicos y sociedad: la experiencia del Magdalena durante los gobiernos liberales radicales del siglo XIX”, *Historia y Espacio*, no. 37, 2011, 127-146.

del catolicismo. Una vez más, la tensión, concertación y negociación se hacían presentes al momento de dirimir las diferencias.

Empero la asistencia de los alumnos dependió, sobre todo, de los padres. Ellos dispusieron directamente sobre la vinculación de sus hijos a la educación primaria. Resolvieron matricularlos o no, tomaron a bien cuándo -en qué días- concurrirían a clases y cuánto tiempo -cumplimiento de los horarios- dedicarían al estudio. En definitiva, la asiduidad de los niños en las escuelas estuvo en manos de sus papás. La toma de estas diferentes decisiones se basó en una trama bastante compleja. La legitimidad de los preceptores ante los pobladores, la pérdida de derechos de aquellos que habían hecho las veces de educadores naturales, el desconocimiento de las ventajas de la educación⁴⁷ y la falta de concordancia entre los tiempos de la escuela y los tiempos de la comunidad jugaron un papel definitivo.

La declaración de la educación como obligatoria ilustra lo expuesto en las líneas anteriores. Por un lado, los funcionarios del gobierno querían asegurar la asistencia de los estudiantes para ponerlos en contacto con las nuevas ideas y que se convirtieran en individuos "*libres e industriosos*". Por otro, los padres de familia consideraron dicha medida desde diferentes perspectivas. En algunos casos, argumentaron la repercusión negativa de la disposición sobre sus economías pues les restaba mano de obra, bien fuese para las labores del campo o las actividades domésticas. En otros casos, bajo las luces del catolicismo se abstuvieron de enviar a sus hijos; o, en su defecto, lo condicionaron a la introducción de asignaturas de corte religioso. También hubo padres que invocaron la falta de recursos para proporcionarles útiles básicos como pizarras, lápices y tintas o cubrir el aporte que debían hacer para completar el salario de los profesores, el cual sólo era cubierto de manera parcial por los presupuestos gubernamentales. Finalmente hubo padres tan animados en la instrucción de sus hijos que la cofinanciaron; tal y como se señaló en páginas anteriores.

Frente al panorama anterior se emprendieron iniciativas puntuales -bien fuera para estimular o aplicar coerción- a quienes apoyaran, se opusieran o destacaran en el

⁴⁷ Carta del director de la escuela de Tomarrazón a la Dirección de Instrucción Pública, *El Instructor*, no. 19, mayo 12 de 1873, A.H.M., hoja suelta.

adelanto de las actividades cotidianas del mundo educativo. Esto cobijaría principalmente a tres de los actores directamente involucrados, es decir, a los instructores, padres de familia y alumnos. El ofrecimiento de becas, la realización de torneos académicos, la conformación de juntas de vigilancia y la implantación de multas son algunas muestras en este sentido.

El otorgamiento de subvenciones aplicó a aquellos estudiantes interesados en la labor educativa. La normativa se enmarcaba dentro de la política de masificación: se tendrían más profesores para el mayor número de escuelas recientemente creadas y por tanto se atendería a una cantidad más amplia de alumnos. El gobierno nacional inició un programa de becas para que jóvenes de los distintos Estados estudiaran en las Escuelas Normales. A cambio, el estudiante adquiría el compromiso de enseñar, durante cuatro años, en las instituciones oficiales. Esta figura también aplicó a miembros de las comunidades indígenas, población sobre la cual se legisló de manera especial. Las preceptivas generales sobre el sector educativo se articularon con la normativa fijada para los territorios nacionales⁴⁸. El 19 de abril de 1873 se expidió la ley 25 por medio de la cual, la Nación asumía los gastos de estudio en las Escuelas Normales para máximo tres jóvenes de cada uno de los territorios nacionales⁴⁹. Además se dejaba en manos del ejecutivo la reglamentación de las condiciones que debían cumplir los aspirantes, la autoridad responsable de los nombramientos de los estudiantes y de la selección de la Escuela Normal a la que asistirían. Con respecto al presupuesto necesario para estas becas, se dispuso de lo asignado a la instrucción primaria y se complementó con un "*crédito suplemental*". La ley tuvo una vigencia de seis años, hasta 1879, cuando se ascendió a seis el número de estudiantes por cada uno de los territorios nacionales, repartiéndose dichos cupos entre hombres y mujeres.

Los "*torneos académicos*"⁵⁰, por su parte, involucraban a la población estudiantil. Estas "*fiestas de la civilización y el entendimiento*"⁵¹ se realizaban a final de año,

⁴⁸ Los territorios nacionales eran seis, a saber, Bolívar, Casanare, Goajira, Nevada y Motilones, San Martín y San Andrés y Providencia.

⁴⁹ El número de jóvenes se fijaría teniendo en cuenta la densidad demográfica.

⁵⁰ Expresión de la época. Carta del Director de Instrucción Pública al rector de la Universidad del Magdalena, 1874, A.H.M., Caja 48.

⁵¹ Expresión utilizada por el Director General de la Instrucción pública primaria para referirse a los exámenes finales que se debían hacer en cada una de las instituciones educativas al finalizar el año. Comunicación a los directores de Escuela,

consistían en la evaluación de los alumnos por parte de funcionarios adscritos a distintos niveles del gobierno e implicaba la premiación con dotación a las escuelas con mejores resultados. Un funcionario de alto rango del Estado, el prefecto y preceptor departamental presenciaban una serie de actividades donde participaban los niños y se daban “regalos” para las escuelas⁵². Por esta razón, los profesores se preocupaban de todos los aspectos del evento: preparaban a los responsables de los discursos, las dedicatorias, los cantos, las coplas, escogían los mejores trabajos de bordados y pinturas; pero, sobre todo, velaban porque los estudiantes memorizaran las respuestas a los cuestionarios elaborados para dicho evento. Además, entrenaban a los estudiantes en la caligrafía, que era valorada a partir de la escritura de frases en la pizarra o en hojas, así como en la realización de algunas operaciones matemáticas. La puesta en escena incluía intervenciones de algunos estudiantes en donde por lo general se exaltaba la instrucción como el mecanismo para el desarrollo individual y colectivo. En uno de los discursos de 1879, un joven retomaba las palabras de un profesor quien señalaba cómo *“La instrucción no es solo para el hombre que la recibe pues ella difunde sus conocimientos a toda la sociedad, al mundo entero”*⁵³.

Las juntas de vigilancia se establecieron en cada uno de los Distritos donde existían escuelas. Su carácter fue punitivo e incluía como función la imposición de multas a aquellos padres que obstruyeran la instrucción de sus hijos. Sus miembros determinaron sanciones económicas por no matricular a los niños en las fechas señaladas o ante la inasistencia de los alumnos sin una causa justificada. La única excusa válida fueron problemas de salud debidamente demostrados con la declaración, avalada por la jefatura política del distrito en donde se residía, de un testigo. Argumentos como las ocupaciones de los padres o responsables de los niños, escasez de recursos en la familia o el hecho de que estuvieran otros hijos estudiando no fueron consideradas justificaciones lícitas. La inasistencia durante tres días se tomaba

Jun 28 de 1875, A.H.M., sin fondo, Caja 393.

⁵² El día del evento se convertía en una ceremonia en la que tenían presencia las autoridades civiles y religiosas del distrito, el inspector y los padres de familia, se realizaban presentaciones de las habilidades de los estudiantes, se organizaban exposiciones con muestras de los trabajos manuales, se llevaba a cabo un acto cultural cuya iniciación se daba con los discursos de algunas de las autoridades y de un representante de los estudiantes que debía lucir impecable.

⁵³ Discurso de un estudiante de Santa Ana en el acto de cierre del año, 1879, A.H.M., sin fondo, Caja 5.

como abandono e implicaba una penalidad de cien pesos. El control de asistencia llevado por los profesores hacía las veces de recibo para cobrar los gravámenes y el dinero recaudado era destinado para la misma instrucción.

Ya para terminar, y recogiendo una de las especificidades del Magdalena en cuanto a la composición de ese pueblo al que se pretendía instruir, resulta oportuno dar una mirada -aun cuando sea general- sobre lo acaecido con la población indígena frente al tema educativo. Asentados en los territorios nacionales de La Guajira y de la Sierra Nevada de Santa Marta y Motilones; guajiros, arhuacos, chimilas, koguis y motilones recibieron la atención del gobierno civil y eclesiástico, quienes hicieron esfuerzos comunes por lograr su vinculación a la escuela básica primaria. Ambos asumieron el compromiso de cumplir con una función civilizadora y educativa en aquellos espacios 'vacíos'; poniendo al servicio de dicha causa todos los mecanismos y recursos ofrecidos por la legislación general sobre educación, así como por las normativas propias de los llamados territorios nacionales.

La instrucción de los indígenas fue objeto de especial atención por parte de los gobiernos, pues se consideró como el mecanismo ideal para controlar a esa masa de población que estaba aún al margen de la sociedad general y de la Nación. Igualmente se le reconoció como la mejor herramienta para formar a las comunidades en la disciplina del trabajo, el incentivo de la productividad económica y la aceptación de la autoridad gubernamental. Para lograr ambos objetivos, el Estado central y los Estados Soberanos articularon sus facultades al disponer de estímulos especiales como becas y asignación de cupos; además del apoyo a campañas de colonización y poblamiento que unidos conllevarían la civilización tanto de las tierras como de los habitantes de dichos espacios.

La peculiaridad de este proceso fue la alianza establecida entre gobierno e iglesia pues fue en esta última que recayó la mayor parte de la responsabilidad. Muestra de ello es la instauración de las Misiones Religiosas, unidades institucionales desde donde se dirigiría, administraría y ejecutaría el proyecto de instrucción de la población indígena. También lo es el papel protagónico del Obispo José Romero y Rafael Celedón, figuras ambas comprometidas en la evangelización y alfabetización

de los 'nativos'. Uno y otro gestionaron recursos económicos ante los congresos nacionales, asambleas legislativas, funcionarios locales e incluso los habitantes de la región. Así mismo velaron por el cumplimiento de una de las funciones designadas a las misiones, la publicación de gramáticas y catecismos⁵⁴. Conjuntamente cuidaron la efectividad de la educación recibida por la población indígena, cuyos ejes debían ser la enseñanza del español, religión católica, moral cívica y conocimientos prácticos⁵⁵.

Por tanto, una vez más se constata la anuencia entre diversos sectores cuando se trata de sacar adelante el proyecto educativo. Concretamente burocracia estatal, políticos y autoridades eclesiásticas hicieron concesiones frente a los temas álgidos⁵⁶ que les separaban. En lugar de ello unieron fuerzas para alcanzar la formación de nuevos y virtuosos ciudadanos amantes de la Nación, la ampliación del mercado interno, el debilitamiento del contrabando en las zonas fronterizas y la efectiva comunicación entre las diferentes localidades y regiones. En palabras de un funcionario de la época, por ejemplo, *"con la civilización de los indijenas no solo esas almas adquirirán los medios para salvarse, sino la república i mui especialmente el Estado Soberano del Magdalena ganará en población, se extenderá el comercio i se facilitará a la vez las vías con vuestra hermana república de Venezuela"*⁵⁷.

A manera de síntesis

La experiencia de la instrucción pública en el Magdalena constituyó un entramado denso y abigarrado. En un solo espacio se encontraron un discurso más o

⁵⁴ Celedón publicó en 1878 una gramática sobre la lengua guajira. Además fue autor de un catecismo de la doctrina cristiana y de un libro sobre la lengua de la Nevada.

⁵⁵ Sobre este proceso en detalle ver Santos Delgado, Adriana, "Civilización e instrucción pública en los Territorios Nacionales: consensos entre liberales radicales e iglesia católica del Magdalena", *Historia Caribe*, no. 21, 2012, 25-53.

⁵⁶ Los acuerdos pueden seguirse en el ámbito discursivo y en el quehacer de los actores. El contenido del artículo 36 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública es bastante dicente en este sentido. La enseñanza de la religión no fue obligatoria, tampoco era responsabilidad del Estado; pero así mismo, se permitió que los sacerdotes enseñaran la doctrina católica en las escuelas siempre y cuando fuese programada como actividad extra-académica y con previo consentimiento de los padres de familia. *Leyes de Colombia*; Karl Meisel, director de la escuela normal de Santa Marta, comunicó al provisor Vicario Capitular sobre la posibilidad de impartir instrucción religiosa dos veces a la semana entre 2 y 4 de la tarde. Comunicación de Karl Meisel al Vicario Capitular, jun 14 de 1872, A.E.M., sin fondo, t. 91, fol. 00198. El director de la escuela pública de niños en Ocaña escribió al obispo señalando la designación de una mañana para realizar la eucaristía y confesiones. Carta al Obispo José Romero, Ocaña, abr de 1868, A.E.M, t. 91, fol. 168-173.

⁵⁷ Comunicación de funcionario del gobierno civil del Estado Soberano del Magdalena, sep 15 de 1873, A.E.M, t. 107, f. 128.

menos unificado entre la Unión y el Estado Soberano del Magdalena respecto a lo que debería ser la instrucción básica con unos resultados particulares en términos de legislación regional según las modificaciones hechas al deber y poder ser. Aquí cobraron importancia las condiciones materiales/culturales con que se contaba para poner en marcha todos esos deseos y proyectos. También lo hicieron las expectativas de algunos miembros de la comunidad. En suma, la incipiente construcción de estatalidad, las capacidades reales de actuación de los agentes estatales y las respuestas de quienes habían participado de una manera u otra en la esfera de la instrucción se hicieron sentir. Todo lo cual derivó en una serie de dinámicas generadas a partir de las presiones, pugnas, debates, acuerdos, arreglos y entendimientos que configuraron el panorama educativo al culminar el gobierno liberal radical.

El experimento educativo liberal de los años setenta que volvía la instrucción primaria una cuestión de resorte estatal, obligatoria, gratuita y laica generó toda suerte de reacciones y relaciones entre diversos actores sociales. En algunos momentos, afectados -como curas, órdenes religiosas, obispos e incluso vecinos- se opusieron y rechazaron ciertos aspectos de las noveles medidas, pues consideraban se les vedaba su participación de vieja data en la educación y formación de niños. En otras oportunidades, esos mismos demandantes dejaron de lado los malestares provocados por las condiciones de la educación planteada a partir de la reforma y, en lugar de ello, establecieron acuerdos con las autoridades gubernamentales que hicieron posible su intervención dentro del sistema educativo.

De otra parte, los funcionarios oficiales también actuaron bajo ese mismo abanico amplio de posibilidades. La insistencia en hacer efectivo el carácter laico de la escuela básica a partir de disposiciones como la supresión de la enseñanza religiosa en los planes de estudio, la eliminación de actos católicos en la cotidianidad de las escuelas o la exclusión de los funcionarios de Dios como administradores de instituciones educativas pronto debió ceder por varias cuestiones. Principalmente, debido a dos situaciones. Por un lado, la poca capacidad de actuación del gobierno al momento de ocuparse a plenitud del problema educativo; ocasionada por su institucionalidad embrionaria. Razón por la cual, ciertos espacios de la instrucción debieron cederse a particulares, entre ellos miembros de la iglesia católica. Así ocurrió con la instrucción de

la población indígena asentada en los territorios nacionales y la subsecuente erección de misiones católicas para dirigir dicho asunto.

Por lo demás, la resolución del conflicto ideológico entre liberales y conservadores -a favor de los primeros- en lo que respecta a la laicidad de la educación primaria no tuvo en cuenta el carácter católico de los pobladores del Magdalena y de la comunidad en general -incluyendo los futuros preceptores, los padres de los alumnos que asistirían a las escuelas e, incluso, los mismos funcionarios estatales-. Una comunidad católica lejos estaría de aceptar como propia y beneficiosa una instrucción alejada del catolicismo. Por tanto, la seguridad de la asistencia a las escuelas por parte de los estudiantes se obtendría, en buena parte, con la inclusión de funciones religiosas en su diario acontecer. Por lo demás, por más que se deseara controlar los contenidos enseñados y textos utilizados en los establecimientos educativos a través de las juntas de vigilancia y los inspectores, la última decisión sobre estos dos aspectos la tendrían los maestros y padres de familia. Así las cosas, debieron buscarse puntos de equilibrio entre el triunfo ideológico o militar y las necesidades dictadas por la realidad. Esto mismo sucedió con la homogenización y el carácter social de la educación básica primaria, según se mostró a lo largo del texto.

Fecha de recepción: 30/06/15
Aceptado para publicación: 26/02/16

Referencias Bibliográficas

- Alarcón Meneses, Luis, Conde Calderón, Jorge y Santos Delgado, Adriana, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, 2002.
- Alarcón, Luis, “La inasistencia escolar. Un problema secular de la Educación Colombiana del siglo XIX El caso del Estado Soberano del Magdalena”, *Memorias*, no. 10, 2009, 125-156, <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/470/247> (consultado el 18 de agosto de 2014).
- Cardona Zapata, Alba Patricia, “La nación de papel. Textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870”, *Co-herencia*, no. 6, 2007.
- Caro, Jorge Elías Caro (Ed.), *Santa Marta del olvido al recuerdo: historia económica y social de más de cuatro siglos*, Universidad del Magdalena, Santa Marta, 2010.
- Conde, Jorge y Alarcón, Luis, “Imaginando ciudadanos y territorios: Las representaciones sociales en los manuales escolares de geografía e historia. El caso del Caribe colombiano durante el siglo XIX”, *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, México, 2003.
- Dotor Robayo, María Victoria, *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1870-1876*, Ministerio de Cultura, Bogotá, 2002.
- González, Jorge Enrique, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, CES - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005.
- Laurent, Muriel, *Contrabando en Colombia en el siglo XIX. Prácticas y discursos de resistencia y reproducción*, Universidad de los Andes, Bogotá, 2008.
- Leyes de Colombia, Constitución i leyes de los Estados Unidos de Colombia, espedidas en los años de 1857 a 1886*, Medardo Rivas, Bogotá, 1875.
- Lionetti, Lucía, “El Estado, las comunidades y las escuelas en la configuración del orden social. El caso de la campaña bonaerense en el siglo XIX”, *IV Jornadas de Historia de la Educación*, Chile, Centro Cultura Americana (CCA) e Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, 2013.
- Malkun Castillejo, Willian, *Educación y política en el Estado Soberano de Bolívar*, Universidad de Cartagena, Cartagena, 2013.
- Polo Acuña, José, “Los indígenas de La Guajira y su articulación política al Estado colombiano (1830-1880)”. *Historia Crítica*, no. 44, 2011, 80-103.

- Polo Acuña, José, “Disputas y leyes en los conflictos interétnicos en la península de La Guajira (Nueva Granada, 1830-1860)”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 38, no 2, 2012, 69-100.
- Ramírez Bahamon, Jairo, *Historia social de una utopía escolar. La Educación en el Estado Soberano del Tolima, 1861-1886*, Universidad Surcolombiana, Neiva, 1998.
- Rausch, Jane, *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, Instituto Caro y Cuervo / Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1993.
- Renán, William, “Acercamiento a la significación social de los estudios universitarios en la provincia de Santa Marta y el Estado Soberano del Magdalena en el siglo XIX”, en Caro, Jorge Elías (Ed.), *Santa Marta del olvido al recuerdo: historia económica y social de más de cuatro siglos*, Universidad del Magdalena, Santa Marta, 179-233.
- Sánchez Mejía, Hugues, “De esclavos a campesinos, de la ‘roza’ al mercado: tierra y producción agropecuaria de los ‘libres De todos los colores’ en la gobernación de Santa Marta (1740-1810)”, *Historia Crítica*, No. 43, Universidad de los Andes, Enero-Abril 2011, 130-155.
- Sánchez Mejía, Hugues, “Amancebamiento, poligamia y lujuria y otros excesos de la población libre en el Caribe colombiano. El nacimiento de una cultura. 1750-1880”, en Sánchez, Hugues y Martínez, Leovedis (Eds.), *Historia, identidades, cultura popular y música tradicional en el caribe colombiano*, Ediciones Unicesar, Valledupar, 2004, 45-59.
- Saether Steinar, *Identidades e Independencia en Santa Marta y Riohacha, 1750-1850*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, 2005.
- Saldarriaga Vélez, Óscar, “Gramática, Epistemología y Pedagogía en el siglo XIX: la polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Destutt De Tracy (1870)”, *Memoria y Sociedad*, no. 17, 2004, 49-51.
- Santos Delgado, Adriana, “Conectarse con Dios en la frontera. Impresos católicos y sociedad: la experiencia del Magdalena durante los gobiernos liberales radicales del siglo XIX”, *Historia y Espacio*, no. 37, 2011, 127-146.
- Santos Delgado, Adriana, “Formación de maestros, escuelas normales y misiones pedagógicas: ejes de la reforma educativa de los radicales en el Estado Soberano del Magdalena”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, no. 1, 2001, <http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1904/2278> (consultado el 20 de junio de 2014).
- Santos Delgado, Adriana, “Civilización e instrucción pública en los Territorios Nacionales: consensos entre liberales radicales e iglesia católica del Magdalena”, *Historia Caribe*, no. 21, 2012, 25-53.
- Solano, Sergio Paolo y Flórez, Roicer, “Resguardos indígenas en el Caribe colombiano durante el siglo XIX”, *Historia Crítica*, no. 34, 2007, 92-117.

Staples, Anne, “La transición hacia una moral laica”, en Gonzalbo Aizpuro Pilar, *Familia y educación en Iberoamérica*, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999, 139-152.

Villegas, Luis Javier, *Las vías de Legitimación de un poder*, Colcultura, Bogotá, 1996.

Viloria de la Hoz, Joaquín: *Café Caribe: la economía cafetera en la Sierra Nevada de Santa Marta. Cuadernos de Trabajo sobre Economía Regional*, Banco de la República, Cartagena, 1997.

Archivos

Archivo Eclesiástico del Magdalena (A.E.M), Santa Marta.

Archivo Histórico del Magdalena (A.H.M), Santa Marta.

Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá. Biblioteca Virtual.