

El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870

Resumen

Este artículo aporta un examen de la dimensión que la reforma escolar liberal de 1870 le otorgó al maestro de escuela. Para el liberalismo radical, el maestro de escuela se convirtió en el modelo de ciudadano y de intelectual laico en oposición a la tradicional influencia del sacerdote católico. Esta convicción de la élite del Radicalismo partía de una redefinición de sus relaciones con el artesanado, luego de la traumática experiencia asociativa de mediados de siglo. Con base en la prensa oficial instruccionalista de la época, tratamos de demostrar que la dirigencia liberal que orientó la reforma educativa intentó promover un ideal de ciudadano representado en la figura del maestro de escuela, surgida del incipiente sistema nacional de escuelas normales.

Palabras claves: *Sistema escolar, maestro, intelectual laico, ciudadano, Iglesia católica.*

The School Teacher or the Ideal Liberal Citizen in the Education Reform of 1870

Abstract

This article examines the position that the Liberal school reform of 1870 bestowed upon the school teacher. For radical Liberalism, the school teacher became the model citizen and lay intellect with which it could oppose the traditional influence of the Catholic priest. This conviction of the radical Liberal elite stemmed from a redefinition of its relationship with the artisans following their traumatic mid-century political association. Based on the official press regarding education from this period, we try to demonstrate that the Liberal leadership who directed the education reform attempted to promote an ideal type of citizen in the figure of the school teacher who was emerging from the incipient national system of normal schools.

Keywords: *School system, school teacher, lay intellectual, citizen, Catholic Church.*

Artículo recibido el 23 de octubre de 2006 y aprobado el 26 de enero de 2007.

El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870 *

Gilberto Loaiza Cano 

Preámbulo

En mi opinión, la historiografía sobre la educación en Colombia para el siglo XIX poco ha avanzado. No hay una obra que examine la educación durante todo el proceso de formación republicana ni menos que inscriba ese examen en una historia de la cultura que dé cuenta, por ejemplo, de las mutaciones que debieron preceder o acompañar las tentativas de implantación de sistemas de enseñanza. Me refiero a la ampliación del universo de la opinión pública, de los productores y consumidores de opinión; a la ampliación del mundo de la gente letrada; a la diversificación de las modalidades de acceso a la lectura; a la implantación, o no, de redes de bibliotecas; a la difusión de un discurso de lo que podríamos llamar la sujeción republicana, o de un discurso concentrado en garantizar fieles cristianos, en vez de ciudadanos emancipados del dogma católico.

En lo que concierne al proyecto educativo de los liberales radicales, que se plasmó en la “reorganización” de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, en 1867, y en la creación de un sistema nacional de escuelas primarias y de escuelas normales, a partir de 1870, la historiografía colombiana parece haberse concentrado en estudios de caso circunscritos a algunas regiones. La única visión de conjunto sobre esa coyuntura la sigue proporcionando la ya distante obra de Jane Rausch¹, y luego de esa obra se añaden algunos dispersos estudios sobre cuál fue la dimensión de las reformas educativas de los radicales en lo que eran los Estados de Boyacá, Tolima y Cundinamarca, por ejemplo².

* Este artículo es resultado de la investigación que culminó en la tesis de doctorado. LOAIZA CANO, Gilberto, *Sociabilité et définition de l'Etat-nation en Colombie, 1845-1886*, bajo la dirección de Jean-Pierre Bastian, París, Iheal-Paris III, 2006 (inédita). La investigación doctoral fue financiada por la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

✉ Licenciado en Filología y magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia; doctor en Sociología de la Universidad Paris III-Iheal, París, Francia. Profesor Asociado del Departamento de Historia, Universidad del Valle, Cali, Colombia. juegomivida1@yahoo.es

1 RAUSCH, Jane, *La educación durante el federalismo (la reforma escolar de 1870)*, (1era. ed. en 1967), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo - UPN, 1993.

2 Me refiero, por ejemplo, a las obras de: GONZÁLEZ, Jorge Enrique, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, Bogotá, CES - Universidad Nacional de Colombia, 2005; RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo, *El Santa Librada del siglo XIX*, Neiva, Universidad Surcolombiana, 1995; BÁEZ, Myriam, *La educación radical en Boyacá*, Tunja, Academia Departamental de Historia, 1996.

Ahora bien, el aporte de este ensayo también es limitado. Sólo pretendo demostrar que el liberalismo radical concentró sus esfuerzos, en la década de 1870, en moldear el ciudadano ideal según la concepción de un liberalismo que intentaba construir una sociedad republicana sin la tutoría cultural de la Iglesia católica. Y ese ciudadano ideal debía ser el maestro de escuela, el maestro preparado por las escuelas normales que implantaron los gobiernos radicales. El maestro de escuela, sobre todo en la versión masculina, debía ser un individuo con influencia en la vida pública aldeana, es decir, debía estar en capacidad de disputarle la antigua preeminencia al gamonal, al tinterillo y al cura; debía, además, ser un individuo capacitado para la vida asociativa y deliberante; eso significa que debía hacer parte de los círculos de opinión, difusor de las bondades del sistema educativo liberal; también debía ser un modelo de costumbres cívicas, modelo de sobriedad y temperancia tanto en la vida privada como en la vida pública.

Esta fe en la vía “instruccionista” para construir una sociedad republicana moderna, secularizada, en que la figura del maestro de escuela desplazara o al menos relativizara figuras ‘arcaicas’ de la vida pueblerina, tendría la siguiente explicación: la élite del liberalismo radical -mejor conocida como el *Olimpo radical*- desconfiaba tremendamente de las relaciones entre las élites y los sectores populares; la traumática experiencia de las *Sociedades democráticas* que se implantaron entre 1851 y 1854, con el auspicio oficial de gobiernos liberales, había alimentado un temor hacia lo que habían sido aquellos “centros comunes de opinión”³. La facción radical del liberalismo prefirió, luego de 1854, refugiarse en un tipo de sociabilidad más exclusivo y excluyente, el de la masonería. En adelante, las relaciones entre el notablato radical y los artesanos fueron más bien hostiles y aunque las *Sociedades democráticas* revivieron, sobre todo en las repetidas y convulsas jornadas electorales, estuvieron más cerca de la facción moderada del liberalismo⁴. Para el *Olimpo radical*, las escuelas primarias y las escuelas normales fueron los únicos lugares posibles para crear un pueblo moderno; el club político ya había demostrado que era una práctica asociativa subversiva. Esto podría ayudarnos a entender, entre otras cosas, el papel central que desempeñó la militancia masónica en la dirección de la instrucción pública; el deseo de fomentar otro tipo de sociabilidad de notables liberales locales, las *sociedades de institutores* o *sociedades didácticas*; la importancia que la dirigencia radical le concedió a la difusión de una literatura que intentó competir con el tradicional predominio de la bibliografía católica. Por supuesto, el solo examen de esa competición por imponer una biblioteca ‘ideal’ sería materia de otro artículo, así que sólo podría mencionar de paso que, en efecto, hubo entre 1867 y 1886 un interesante forcejeo en el mundo de los impresores y librerías; en las adquisiciones oficiales de los gobiernos radicales y en las adquisiciones de la Iglesia católica y sus aliados conservadores se fueron cimentando dos tipos opuestos

3 Al menos así las definieron y las defendieron oficialmente los políticos liberales, en “Sociedades democráticas”, en *Gaceta oficial*, No. 1112, Bogotá, 17 de abril de 1850, p. 156.

4 Esto lo he demostrado en mi tesis de doctorado inédita, LOAIZA CANO, Gilberto, *op. cit.* Una versión sobre la identidad política de las *Sociedades democráticas* con la facción liberal moderada, en el caso del Estado de Cauca, puede verse en SANDERS, James E., *Contentious Republicans*, Durham y Londres, Duke University Press, 2004.

de bibliotecas. En esa competición, claro está, la dirigencia liberal tuvo siempre la enorme desventaja de enfrentarse a una tradición de varios siglos de predominio de la literatura católica. Así, para dar solamente un ejemplo, cuando se elaboró un catálogo de la Biblioteca Nacional, en 1871, las obras en latín, las obras pertenecientes a las ciencias eclesiásticas constituían un 67%, mientras que las obras sobre instrucción pública apenas ocupaban el 1%⁵.

Ahora bien, para demostrar la importancia que le concedió el régimen liberal radical a la formación de maestros de escuela, he recurrido a la revisión de los principales títulos de la prensa instruccionalista de la época. De tal manera que este artículo está sustentado en una visión “nacional” que me ha proporcionado la consulta de las principales publicaciones oficiales concentradas en el proceso de implantación de las escuelas normales y de formación de institutores, *La Escuela normal* y *El Maestro de escuela*. La consulta de estas dos publicaciones sería también lugar común en cualquier indagación sobre el tema y el periodo, así que decidí agregar la lectura de los periódicos “instruccionalistas” que existieron en los Estados federales; de modo que, aunque no se citen todos los títulos en este artículo, fueron consultadas varias publicaciones auspiciadas por las élites regionales del radicalismo, entre 1870 y 1882⁶. He creído que esas publicaciones -a pesar de y gracias a sus interrupciones- nos podían aproximar mejor a las disparidades en la aplicación y concreción del proyecto educativo liberal radical.

1. La escuela y la lucha por la definición del Estado-nación

En Colombia, como en América hispana, la revolución de Independencia inauguró la puesta en marcha de mecanismos destinados a crear ciudadanos capaces de detentar la nueva legitimidad. Los instrumentos de esa pedagogía republicana fueron, principalmente, los clubes políticos, las logias franco-masonas, la prensa y la escuela⁷. Estos dispositivos estaban encargados de difundir y practicar la política moderna, de crear relaciones orgánicas entre el lenguaje republicano de las élites y el mundo rural; ellos debían asegurar al menos la ampliación del mundo de lectores y electores; la creación y la consolidación de las principales instituciones del sistema republicano; la formación de un cuerpo cuasi-profesional de políticos encargados de la dirección del nuevo Estado; la articulación política y cultural entre un Estado central y las antiguas soberanías regionales; la comunicación entre las aspiraciones sociales y económicas de los sectores populares y aquéllas de una élite que adoptó los principios del liberalismo

5 *Anales de la Universidad Nacional*, t. V, 6 de marzo de 1871, pp. 13-16. Un análisis de ese catálogo en mi tesis de doctorado inédita, LOAIZA CANO, Gilberto, *op. cit.* t. I, p. 349.

6 *El Diario de Cundinamarca*, impreso en Bogotá; *El Institutor* de Santa Marta; *La Escuela primaria* de Socorro; *El Pestalozziano*, fundado por la *Sociedad didáctica* de Socorro; *La Escuela* de Ibagué, que luego pasó a ser impreso en Neiva; *El Monitor* de Medellín, que plasma el proyecto opositor del catolicismo intransigente de Antioquia; *La Crónica escolar*, que da cuenta espasmódicamente del funcionamiento de las escuelas primarias en Panamá.

7 Sobre los mecanismos de transmisión de la modernidad, de formación de ciudadanos, ver GUERRA, François-Xavier y LEMPERIERE, Annick, *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México, Fondo de Cultura Económica - Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1998, pp. 5-24.

tanto político como económico. Los efectos más evidentes de la adopción de esta pedagogía cívica y republicana fueron la ampliación del espacio público o, mejor, la multiplicación de los espacios públicos, y además, la coexistencia y los enfrentamientos entre modelos de apropiación de esos espacios, con el fin de garantizar la supremacía ideológica de tal o cual forma de organización de la vida republicana.

La instauración de regímenes republicanos puso en tela de juicio los antiguos sistemas de sujeción de los individuos, como lo fue la esclavitud. Desde las primeras constituciones republicanas, durante el primer tercio del siglo XIX, las jerarquías sociales y el orden político y administrativo tradicionales fueron progresivamente remplazados por principios jurídicos que buscaban consolidar sociedades edificadas sobre la igualdad de los ciudadanos⁸. Sin embargo, esta modernidad política no se implantó inmediatamente. Al contrario, la originalidad de la política del siglo XIX, en América latina, como ya lo han demostrado François-Xavier Guerra y otros historiadores, es la hibridación entre los elementos de la modernidad y aquéllos provenientes del Antiguo Régimen: la coexistencia de actores antiguos y modernos; las contradicciones de individuos conscientes de su tarea pionera de secularización, pero inevitablemente atados a antiguas fidelidades; unas élites llamadas liberales y republicanas, pero inquietas ante las consecuencias democráticas de la práctica del principio de la soberanía del pueblo y del acceso al sufragio; unos “ciudadanos” actuando a menudo como soldados o como clientes de un caudillo militar; antiguos actores, como el clero católico, obrando como heraldos de la nueva vida republicana.

Según Guerra, la yuxtaposición de una modernidad política “precoz” y de una realidad aún arcaica dio origen a conflictos que marcaron el proceso inestable de construcción de los Estados republicanos en América latina⁹. Así, el primero de esos conflictos estuvo ligado a la dificultad de instaurar el principio abstracto de la soberanía de la nación, encarnado por el Estado, sobre las soberanías concretas de los pueblos, lo que condujo a guerras civiles y a la redacción de constituciones políticas en nombre de proyectos opuestos de organización territorial. Colombia presenció, por ejemplo, entre 1811 y 1816 -muy precozmente además, y cuando la lucha contra el enemigo español estaba aún presente- una guerra civil entre centralistas y federalistas que prefiguró las dificultades de integración de las soberanías regionales en un mismo proyecto político durante el resto del siglo XIX¹⁰. Segundo, las reglas de la representación política y de la participación

8 Sobre estas primeras tentativas, en el caso de la Nueva Granada, COLMENARES, Germán, “Castas, patrones de poblamiento y conflictos sociales en las provincias del Cauca (1810-1830)”, en DELER, Jean-Paul y SAINT-GEOURS, Yves (comps.), *Estados y naciones en los Andes*, Lima, Instituto de estudios peruanos - Ifea, 1986, pp. 105-143.

9 GUERRA, François-Xavier, *Modernidad e independencias (ensayos sobre las revoluciones hispánicas)*, México, Mapfre - Fondo de Cultura Económica, 1992.

10 Ese fue el período de la *Patria Boba*. Un artículo reciente sobre las querellas de las élites criollas durante ese periodo: RESTREPO MEJIA, Isabel, “La soberanía del pueblo durante la época de la Independencia, 1810-1815”, en *Historia Crítica*, No. 29, Bogotá, Departamento Historia - Universidad de los Andes, 2002, pp. 101-123. También THIBAUD, Clément, *Repúblicas en armas. Los ejércitos bolivarianos en la guerra de Independencia en Colombia y Venezuela*, Bogotá, Planeta-Ifea, 2003, pp. 215-216.

electoral fueron siempre difíciles de establecer; el principio de la soberanía de la razón terminó por imponer el voto censatario y una definición de pueblo que reivindicó la supremacía de una élite ilustrada. Finalmente, ese nuevo Estado debía hacer frente a antiguas estructuras sociales, a las fuerzas centrífugas de los poderes regionales, a las creencias de una sociedad atada tradicionalmente a la religiosidad católica, a instituciones que tenían antiguos privilegios, como el ejército y la Iglesia católica.

Precisamente, las élites liberales y la Iglesia católica se disputaron de manera acerba el control del proceso de construcción del Estado nacional. Este enfrentamiento no constituyó solamente un conflicto moral o religioso, sino, más bien un conflicto político y cultural que consistió en definir el lugar, en el nuevo orden republicano, de la Iglesia católica. La emergencia del régimen republicano entrañó el comienzo de una larga querrela entre la Iglesia y las élites liberales acerca de la subordinación o la soberanía de la primera ante las nuevas autoridades. Aunque una visión de larga duración puede mostrar la primacía en Hispanoamérica del regalismo republicano basado en la aceptación del poder político y social de la Iglesia católica¹¹, es de todos modos evidente que el siglo XIX conoció un conflicto permanente en torno a la definición del papel del Estado, acompañado o separado de la influencia de la institución católica: un Estado libre y una Iglesia libre, o un Estado confesional encargado de administrar una república católica.

Se trataba, pues, de un conflicto centrado sobre la aceptación o el rechazo de un orden tradicional en el cual la institución católica era el factor más decisivo. Para los liberales colombianos, era necesario “civilizar” en nombre de la democracia moderna y de las libertades individuales; era necesario imponer “el Poder Civil” sobre los antiguos poderes del ejército y de la Iglesia¹². Mientras que para los portavoces ideológicos del catolicismo se trataba simplemente de construir una sociedad de “buenos cristianos” y de gobernar en el nombre de Dios. Este conflicto estuvo acompañado de algunos enfrentamientos ligados a la puesta en marcha de un conjunto de reformas económicas y políticas, por parte de las élites liberales, cuyo objetivo era debilitar el poderío del Ejército y de erigir, en consecuencia, una nueva generación de políticos civiles. Por otro lado, era necesario insertar el país en el mercado mundial, proceso cuya consecuencia más inmediata era la ruina de la producción de los artesanos. Dicho de otro modo, el reformismo liberal consistió, a la vez, en librecambio, adopción de principios republicanos y en tentativas de secularización¹³.

11 Por ejemplo, MEYER, Jean-André, “L’Amérique latine”, en MAYEUR, Jean-Marie, *et. al.* (dir.), *Histoire du christianisme des origines à nos jours*, t. XI, París, Desclée, 1995, p. 945.

12 Ese ideal secularizador de una facción del liberalismo colombiano podría resumirse en las siguientes palabras de quien sería el primer rector de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: “Nos civilizaremos, nos habituaremos a discutir en vez de pelear; cesaremos de ser soldados, como hemos cesado de ser frailes, para ser ciudadanos”. Carta de Manuel Ancizar a Andrés Bello, Lima, 1 de agosto de 1854, *Archivo Ancizar*.

13 Hemos decidido adoptar esta definición, si se quiere clásica, de secularización: “Entendemos por secularización el proceso por el cual sectores de la sociedad y de la cultura se sustraen de las instituciones y de los símbolos religiosos”. BERGER, Peter, *La religion dans la conscience moderne*, París, Centurion, 1971, p. 174.

En la segunda mitad del siglo XIX, la escuela estuvo en el corazón de ese conflicto, fue uno de los mecanismos privilegiados para oponer los modelos de construcción del Estado republicano. En efecto, ni liberales ni conservadores ignoraron que “sociedades, prensa y educación”¹⁴ eran los mecanismos más expandidos -y aparentemente los más eficaces- para la creación de una sociedad moderna, según el credo liberal, y para la difusión de los valores de una sociedad tradicional y jerarquizada, según el deseo de las élites conservadoras. Precisamente, entre 1867 y 1885, los liberales y conservadores colombianos centraron sus disputas alrededor de la cuestión escolar. En ese lapso, los entonces llamados Estados Unidos de Colombia conocieron un período intenso de creación y, finalmente, de destrucción de un sistema escolar nacional. La fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, en 1867, y luego el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (en adelante DOIPP) del primero de noviembre de 1870, fueron el punto de partida de un nuevo ciclo reformista bajo la égida de la facción liberal radical. La constitución de un sistema escolar nacional fue, además, la tentativa más ambiciosa para relativizar la antigua preeminencia cultural de la Iglesia católica. Así, la educación se convirtió en el eje de movilización asociativa tanto de las élites liberales como de las conservadoras. Las logias masónicas, las *Sociedades de institutores* y ciertas *Sociedades democráticas*, del lado liberal; las *Sociedades de fomento* y las *Sociedades católicas*, muy activas en este período sobre todo en los Estados de Antioquia y Cauca, del lado conservador, fueron quizás los principales centros de expresión de las dos fuerzas políticas, que concibieron entonces la escuela como el objeto fundamental de sus disputas.

2. El proyecto escolar del reformismo radical

La primera etapa de este proceso tuvo lugar entre 1867 y 1876, y se caracterizó por el entusiasmo reformista de la facción liberal radical, y por la enunciación del ideal de una educación republicana fundada sobre la separación del Estado y la Iglesia. En este período se estableció el sistema nacional de enseñanza, con su personal administrativo y con la puesta en marcha, de manera permanente, de escuelas primarias y normales. Pero esta etapa fue interrumpida por la guerra civil de 1876 en la que los conservadores, aliados a la facción liberal moderada, expresaron sus frustraciones electorales, pero sobre todo en la que el catolicismo intransigente decidió oponerse con las armas a la expansión de la escuela liberal, laica y republicana. Luego de esta guerra, llamada la ‘guerra de las Escuelas’, la facción radical salió debilitada. De tal manera que, entre 1878 y 1880, el sistema escolar pasó al control de los liberales moderados, proclives a hacer alianzas con los conservadores, hasta que en 1885 el proyecto educativo radical pudo considerarse sepultado. En efecto, en 1878, durante la presidencia del moderado Julián Trujillo, la élite liberal trató de encontrar un *modus vivendi* con la Iglesia católica. En esa ocasión, José María Quijano Wallis fue delegado para iniciar contactos con el Vaticano con el fin de “que la

14 Los “periodistas católicos” del semanario *La Civilización* definieron así cuáles debían ser los principales instrumentos de la lucha por la hegemonía en el momento de anunciar el nacimiento del periódico *El Catolicismo*, en 1849, publicación oficial del episcopado colombiano. “La Cuestión moral”, en *La Civilización*, No. 2, Bogotá, 16 de agosto de 1849, p. 2.

Iglesia católica acepte el carácter laico de la escuela y que el Estado, a su vez, permita que la Iglesia enseñe religión como lo reclaman los padres de familia”¹⁵. Para 1880, la dirección de la Biblioteca Nacional, bastión institucional de las reformas educativas radicales, pasó a manos de Miguel Antonio Caro; las publicaciones oficiales de la instrucción pública desaparecieron y, lo más importante, la enseñanza religiosa católica fue restablecida como materia obligatoria en las escuelas públicas y hasta en la misma Universidad Nacional. No se trató, entonces, de la supresión del sistema nacional de enseñanza ni de la erradicación del método pedagógico pestalozziano, que había sido difundido por el personal político radical e, incluso, implantado en el Estado de Antioquia por los recalcitrantes dirigentes conservadores. Se trató, más bien, de una reorientación moral que implicó la instauración de una legislación escolar abiertamente confesional. Por ejemplo, en 1884, en pleno ascenso y consolidación de la alianza del liberalismo moderado con el conservatismo, el consejo académico de la Universidad Nacional introdujo “una clase de moral cristiana” como una innovación que buscaba “abrir la Universidad a todos aquellos jóvenes que habían temido a una institución donde proliferaban las doctrinas materialistas y ateas”¹⁶. En 1886, acatando la nueva Constitución política, el reglamento escolar estipuló que era necesario propagar el principio del temor a Dios y la práctica de “todas las virtudes cristianas”. Así, cada escuela primaria debía asistir a misa por lo menos dos veces en el año, y las actividades escolares debían estar acompañadas de “oraciones ante una cruz colocada por el maestro en un lugar visible”¹⁷.

La reforma escolar tuvo una vida relativamente breve y sus resultados fueron muy modestos. Ella permitió la formación de, acaso, una generación de maestros de escuela. Sin embargo, fue la tentativa más ambiciosa del liberalismo colombiano del siglo XIX por hacer del sistema escolar el principal instrumento de integración nacional, de popularización de un ideal de ciudadano y de puesta en práctica de la separación de la Iglesia católica y el Estado. Los antecedentes más destacados de esta reforma se remontan a los primeros años de la época republicana, entre 1820 y 1826, cuando la primera generación de liberales dirigida por Francisco de Paula Santander emprendió el ataque contra el tradicional poder cultural de la Iglesia católica y decidió constituir una dirección nacional de la instrucción pública. Ésta fue la primera tentativa de instalación, en cada distrito, de escuelas primarias que debían ser financiadas por las comunidades locales¹⁸.

Ahora bien, la reforma escolar del decenio 1870 fue, en buena medida, el resultado de una rectificación ideológica, porque los dirigentes del radicalismo colombiano habían sido, desde la mitad del siglo, los principales promotores de la educación privada sin

15 QUIJANO WALLIS, José M., *Informe del cónsul general de Colombia en Italia*, Bogotá, Imprenta Echeverría, 1881, p. 15.

16 “Informe del Consejo Académico de la Universidad Nacional”, en *Anales de Instrucción pública*, Bogotá, febrero de 1884, p. 106.

17 “Reglamento sobre escuelas de 1886”, en *Anales de Instrucción pública*, Bogotá, julio de 1886, p. 210.

18 Véase RAUSCH, Jane, *La educación durante el federalismo (la reforma escolar de 1870)*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-UPN, 1993 (1967), pp. 59-61; JARAMILLO URIBE, Jaime, “El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea”, en *Manual de Historia de Colombia*, t. III, Bogotá, Colcultura, 1980, pp. 255 y 256; SAFFORD, Frank, *El ideal de lo práctico (el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia)*, Bogotá, Universidad Nacional - El Ancora, 1989, pp. 77-80.

el control y sin el sostén del Estado. En la Ley del 15 de mayo de 1850, ellos hicieron declarar que los diplomas universitarios no eran necesarios para acceder a un empleo; eso implicó la desaparición de las universidades existentes. Además, mientras que los radicales se opusieron al régimen presidencial de Mariano Ospina Rodríguez (1857-1861), reivindicaron de manera recurrente la instalación de una red de colegios privados con el fin de oponerla al proyecto de educación católica sostenido por el gobierno conservador¹⁹. Peor aún, algunos notables radicales aprobaron y prefirieron los colegios dirigidos por intelectuales católicos para la educación de sus hijos; ese fue el caso, por ejemplo, de Manuel Ancízar, quien reconoció públicamente, en 1859, las virtudes del *Liceo de la infancia* dirigido por Ricardo Carrasquilla, en Bogotá, al punto de proclamarlo como “la escuela modelo”²⁰. La reforma escolar del decenio 1870 significó, por tanto, un giro de la élite del liberalismo radical hacia un discurso centrado sobre la importancia reguladora del Estado. La fundación de la Universidad Nacional y el establecimiento de una Dirección Nacional de la Instrucción Pública fueron eventos acompañados por la autocritica de los ideólogos liberales, que habían comprendido que en el dominio de la educación no podían aplicarse los principios económicos del *laissez-faire*. Así, José María Samper, en un discurso que oficializaba la inauguración de la Universidad Nacional, en 1867, reconocía que “corriendo tras la democracia estuvimos a punto de fundar la oligarquía, mediante la instrucción de los ricos y la indudable ignorancia de los pobres”²¹.

En nuestra opinión, esta adhesión de los radicales colombianos a la educación pública y al papel regulador del Estado puede explicarse por diversos factores: de una parte, su retorno al poder, luego de deshacerse de la tutela del general Mosquera, les garantizaba el control del aparato administrativo del Estado; su hegemonía política estaba precedida por un conjunto de reformas que había limitado la influencia de la Iglesia católica. Además, se trataba del optimismo modernizador de una élite enriquecida por su inserción en el mercado mundial gracias a la producción y a la exportación del tabaco. Ella concebía la educación como el elemento fundamental para la formación de individuos adaptados a una sociedad dinámica, integrada a los progresos de la ciencia, de la técnica y a los valores de la democracia republicana. Los liberales radicales colombianos estaban, pues, seguros de hallarse en un momento privilegiado de la historia para asumir la misión de remodelar la sociedad y de iniciar un proceso de integración nacional.

En una perspectiva comparada, algunos países de América hispana conocieron una ola reformista, caracterizada por un Estado institutor y centralizador. El decenio 1870 fue particularmente rico en reformas centradas sobre la educación primaria, tanto del lado liberal como del lado católico. En Venezuela, por ejemplo, en 1870,

19 “Instrucción pública”, en *El Tiempo*, Bogotá, 22 de noviembre de 1859, p. 1.

20 ANCIZAR, Manuel, “Una escuela modelo”, en *El Tiempo*, Bogotá, 21 de junio de 1859, p. 3.

21 SAMPER, José María, “Qué es la Universidad Nacional”, en *Anales de la Universidad Nacional*, Bogotá, septiembre de 1868, p. 3.

el general Antonio Guzmán Blanco instituyó la escuela laica; en Ecuador, en 1871, Gabriel García Moreno, pero a nombre de la difusión del dogma católico, estableció un sistema público de enseñanza. En Méjico, en 1874, los liberales instituyeron la educación laica en las escuelas primarias públicas²². Aunque el caso chileno no representó una lucha frontal contra la Iglesia católica, fue de todos modos un modelo de anticipación del Estado en la dirección de una política de escolarización, y su ejemplo fue ampliamente analizado por los ideólogos radicales colombianos. En todo caso, en los países donde el liberalismo anticlerical estaba en su apogeo, se intentó limitar la influencia cultural, política y económica de la Iglesia. No podemos olvidar que las reformas escolares de Méjico, en 1867, y de Colombia, en 1870, por ejemplo, estuvieron precedidas de reformas que implicaron la supresión de las comunidades religiosas, la secularización de los bienes eclesiásticos, la inspección de cultos, y la separación del Estado y la Iglesia²³.

En algunos aspectos administrativos, la legislación escolar de 1870 estuvo inspirada por el ejemplo francés de la primera mitad de siglo. La creación de un cuerpo permanente de inspectores escolares, el programa de asignaturas para las escuelas primarias, la división general del sistema de escuelas primarias y la definición de las obligaciones de los distritos para sostener al menos una escuela fueron iniciativas, cuya semejanza con las leyes de François Guizot, de 1833 a 1836, nos parece evidente²⁴. El conjunto de influencias comprendió a los pedagogos protestantes norteamericanos de la primera mitad del siglo XIX, especialmente Horace Mann, y también a las innovaciones pedagógicas alemanas inspiradas por la obra del pedagogo suizo Johann-Heinrich Pestalozzi.

En la segunda mitad del siglo XIX, y más exactamente durante las reformas educativas liberales del decenio de 1870, el maestro de escuela estuvo en el centro de una lucha hegemónica. Él concretizó la existencia de un Estado institutor dedicado a la formación de un cuerpo laico de institutores; pero el maestro de escuela concretizó también la oposición a la antigua primacía del cura en cada distrito. Para los reformadores radicales, el maestro de escuela personificaba los ideales laicos y republicanos, mientras que para los opositores conservadores él era portavoz de una herejía. La formación de un cuerpo laico de institutores estuvo acompañada del proceso de reorganización del clero y de su radicalización ultramontana, iniciado en ese mismo decenio. En efecto, el Concilio provincial que tuvo lugar entre el 29 de junio y el 8 de septiembre de 1869, y el Sínodo diocesano del 8 de diciembre de 1870 pueden considerarse como los eventos fundadores de una etapa de reorganización administrativa del clero colombiano con el fin de entablar un combate más eficaz contra la avanzada reformista liberal. El Sínodo

22 NEWLAND, Carlos, "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", en *Hispanic American Historical Review*, Vol. 71, No. 2, mayo de 1991, pp. 335-362.

23 MARTINEZ DE CODES, Rosa María, *La Iglesia católica en la América independiente*, Madrid, Editorial Mapfre, 1992, pp. 287-297.

24 Sobre las reformas de Guizot ver MAYEUR, Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. III, Paris, Editions Perrin, 2004 (1981), p. 328; FURET, François y OZOUF, Jacques, *Lire et écrire (l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry)*, Paris, Editions de Minuit, 1977, pp. 153-159.

de 1870 estableció, principalmente, una vigilancia estricta de la vida cotidiana del clero; fijó unas reglas que modificaban la forma tradicional de predicación y la relación entre el sacerdote católico y las personas no creyentes y, además, exigió la inspección sobre los maestros de escuela. Recomendó, por ejemplo, predicar en voz alta y lentamente para que los fieles pudiesen “aprender de memoria las palabras del evangelio y los actos de fe, esperanza y caridad”²⁵. Luego del Sínodo, los curas debían portar siempre una sotana negra que debía cubrirles totalmente el pantalón. Además, debían abstenerse de frecuentar las tabernas, las casas de juego, las salas de teatro y de baile²⁶. El Sínodo ordenó, igualmente, la vigilancia de la instrucción pública en las escuelas y de los procesos de producción y difusión de impresos. Los curas quedaron en adelante autorizados por la Iglesia para censurar “libros y periódicos corruptores”²⁷.

Esta reforma del clero, muy ligada a la instauración de un espíritu católico intransigente, se concretó más activamente en Antioquia, entre 1870 y 1871, con la fundación de 27 asociaciones denominadas *Sociedades de fomento*, de las cuales 18 estuvieron presididas por los curas párrocos. Estas asociaciones precedieron las *Sociedades católicas*, cuya expansión nacional fue más evidente y en las que el papel dirigente de la élite conservadora fue determinante. En medio de ese forcejeo por imponer una educación laica o una educación de confesión exclusivamente católica, los dirigentes liberales trataron de erigir al maestro de escuela como el símbolo de la expansión de lo que ellos llamaron con frecuencia una moral “universal”, como el símbolo de la expansión de valores laicos y civilistas que desplazaban paulatinamente la figura preponderante del cura en la vida pública local. En este ensayo intentaremos examinar cómo el reformismo educativo liberal colombiano del decenio 1870 concibió al maestro de escuela como el ciudadano ideal, como el mensajero de las virtudes republicanas, como el principal funcionario público en cada distrito.

3. La Misión pedagógica alemana

Entre 1870 y 1872, los reformadores radicales crearon escuelas normales en los nueve estados federales; ellos pretendían asegurar la formación permanente de un cuerpo laico de institutores y afirmar el control del Estado sobre el sistema de enseñanza. Las escuelas normales debían ser la clave del sistema de enseñanza primaria y el lugar de reproducción de ese sistema; los maestros egresados debían ser, además, los agentes de un Estado que intentaba asegurar el monopolio de la enseñanza. Para los enemigos de las reformas escolares, la creación de las escuelas normales hizo parte de lo que ellos consideraban una “usurpación intelectual” o, más exactamente, la amenaza “de un Estado moderno que se seculariza”²⁸.

25 *Sínodo diocesano de Santa Fe de Bogotá*, 8 de diciembre de 1870, Bogotá, Imprenta Metropolitana, Bogotá, 1871, p. 70.

26 *Actas y decretos del Concilio primero provincial neogranadino*, Bogotá, Imprenta Metropolitana, 1869, pp. 50 y 51.

27 *Ibid.*, pp. 33 - 34.

28 Uno de los enemigos más virulentos de las escuelas normales fue Miguel Antonio Caro: CARO, Miguel Antonio, “El derecho de definir”, en *Anales religiosos de Colombia*, Bogotá, 15 de marzo de 1884, p. 133.

El primer paso fue la llegada, en 1872, de un grupo de institutores extranjeros que debían ser los directores de las escuelas normales en los estados. La élite radical decidió recurrir a nueve maestros alemanes, de los cuales siete eran de filiación protestante y los dos restantes católicos. La llegada de esos institutores fue el resultado de un proceso de estudio más o menos detallado de los sistemas educativos de algunos países de Europa y de los Estados Unidos de América²⁹. La escogencia del modelo de enseñanza alemán parecía justificada por la eficacia y la modernidad de su sistema pedagógico, basado en la influencia de Johann-Heinrich Pestalozzi, pero también estaba motivada por el triunfo reciente de Prusia sobre Francia en la guerra de 1870, por la lucha contra la influencia del Papado emprendida por el régimen de Bismarck y, además, por el papel central que estaba jugando el sistema de enseñanza en la unificación del Imperio alemán³⁰. El interés por el modelo educativo alemán se alimentaba, de todos modos, de dos valoraciones, tanto en Europa como en América latina. De un lado, principalmente del liberal, era imposible fijarse esta vez en una Francia agobiada por la debacle cultural que siguió a la derrota. Los mismos franceses estaban pensando en adoptar el triunfante modelo alemán, porque su victoria en la guerra había sido, en últimas, “la victoria del maestro de escuela”. Para el liberalismo político, en ambos lados del Atlántico, el modelo educativo alemán proveía disciplina y eficacia para el acceso a la lectura, dos elementos sustanciales en la formación de ciudadanos y electores. Para los conservadores de ambos continentes, además de la disciplina, el modelo educativo alemán debía su eficacia a que se sostenía en un principio confesional religioso³¹. Eso puede explicar por qué la dirigencia conservadora antioqueña, vocera de un catolicismo intransigente, aceptó la llegada de pedagogos alemanes difusores del sistema pestalozziano; la única condición de la dirigencia antioqueña fue que los pedagogos destinados a su Estado debían ser católicos. Y eso también puede explicar por qué la Instrucción Pública en Antioquia, bajo control conservador, mezcló la difusión del método pestalozziano, ya conocido por Mariano Ospina Rodríguez³²,

29 Los cónsules fueron encargados de esta misión. MARTINEZ, Frédéric, *El nacionalismo cosmopolita*, Bogotá, Banco de la República - Ifea, 2001, pp. 410-411.

30 Una síntesis de esos factores en MULLER CEBALLOS, Ingrid, “La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia”, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 20, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1989, pp. 24-45.

31 Un examen muy sugestivo de las repercusiones culturales del triunfo alemán y de la derrota francesa en 1870, y pertinente para entender las conductas de los liberales y conservadores colombianos a la hora de tomar decisiones sobre la llegada de una misión pedagógica, puede verse en OZOUF, Mona, *L'École, l'Eglise et la République, 1871-1914*, París, Editions Cane, 1982, pp. 21-27.

32 Cuando Mariano Ospina Rodríguez era secretario del Interior de la administración de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845), debió auspiciar la aplicación del método pestalozziano en una escuela lancasteriana regentada por José María Triana. En este punto me baso, con reserva, en las afirmaciones de Oscar Saldarriaga en sus aportes al libro *Mirar la infancia...* Digo que con reserva porque hay allí el siguiente gazapo: “La pedagogía pestalozziana, *objetiva o intuitiva*, fue introducida a Colombia, bajo los auspicios del presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez, por don José María Triana en la Escuela Normal lancasteriana de Bogotá entre 1845 y 1847...”. Es claro que Ospina Rodríguez no fue presidente del país en esos años, lo fue entre 1857 y 1861. Véase SALDARRIAGA, Oscar, *et al.*, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 1, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia - Uniandes - Universidad de Antioquia, 1997, pp. 12-13.

la adaptación del reglamento de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y clases de instrucción militar en que se aplicaba con entusiasmo “la disciplina moderna del Ejército del Imperio Alemán”³³.

Según la convención firmada entre el maestro Alberto Blume, jefe de la Misión pedagógica, y el gobierno colombiano, el grupo de institutores alemanes estaba comprometido a “fundar y dirigir escuelas normales y escuelas modelos anexas, siempre bajo el modelo de Pestalozzi, y tal como se practica en las escuelas de Prusia”³⁴. Así, el sistema nacional de enseñanza colombiano se inspiró en un modelo pedagógico surgido de la tradición religiosa pietista y adaptado a la situación alemana, como fue el caso del pensamiento de Pestalozzi³⁵. Aunque se les prohibía a los pedagogos alemanes participar en la política interior y entrometerse en las disputas de orden religioso, los dirigentes católicos colombianos, principalmente Miguel Antonio Caro, consideraron que esta comisión pedagógica extranjera era “una conspiración para enviar protestantes”³⁶, organizada en Berlín por el cónsul colombiano, el dirigente radical Eustacio Santamaría. Los Estados conservadores de Tolima y Antioquia fueron los más opuestos a la llegada del grupo de institutores alemanes; los gobernantes de Antioquia exigieron al gobierno central la designación de maestros de origen norteamericano. El cónsul Santamaría informó que él ya había contactado para el Estado de Antioquia al profesor Gothold Weiss que era “católico y conocía perfectamente su profesión de institutor, puesto que se ha formado según los principios pestalozzianos”³⁷. Finalmente, en virtud del ejercicio de su soberanía como Estado federal, la élite de Antioquia decidió hacer venir otros dos maestros alemanes de filiación católica, Christian Siebert y Gustave Bothe.

La hostilidad de los dirigentes conservadores y las dificultades de adaptación fueron los dos obstáculos principales que afrontó el grupo pedagógico extranjero. Por ejemplo, Catalina Recker, encargada de la dirección de la escuela normal femenina de Bogotá, renunció rápidamente, al final del primer año de funcionamiento de esta escuela, en diciembre de 1873³⁸. En Santa Marta, Estado de Magdalena, el profesor Carlos Meisel y su esposa Elisabeth Meisel pidieron un plazo para aprender la lengua española. Según un informe del director de la Instrucción Pública de esta región, Luis Antonio Robles, en 1873, la instalación de la escuela normal fue retrasada porque el maestro Meisel tenía dificultades para comunicarse: “En cuanto al profesor alemán

33 *El Monitor*, No. 5, Medellín, 31 de enero de 1872, p. 41.

34 *La Escuela primaria*, No. 35, Socorro, 16 de julio de 1872, p. 138.

35 Sobre la tradición pietista y los modelos pedagógicos de Pestalozzi y Fröebel, ver CHALMEL, Loïc, “J.F. Oberlin et J.H. Pestalozzi: Deux pôles de l’alternative coméniennne à l’éducation préscolaire”, en ALEXANDRE, Phillippe (ed.), *Pensée pédagogique, enjeux, continuités et ruptures en Europe du XVI siècle au XX siècle*, Bern, Peter Lang, 1999, pp. 39-57.

36 CARO, Miguel Antonio, “La religión y las escuelas”, en *El Tradicionista*, Bogotá, 4 de junio de 1872, p. 265.

37 La discusión entre el cónsul Santamaría y los dirigentes de Antioquia figura en *El Monitor*, No. 2, Medellín, 10 de enero de 1872, pp. 17-19 y *El Monitor*, No. 10, Medellín, 6 de marzo de 1872, p. 82.

38 Catalina Recker renunció el 31 de diciembre de 1873 y fue remplazada por Eustoquia Carrasquilla el 9 de febrero de 1874. *El Maestro de escuela*, Bogotá, 13 de febrero de 1874, p. 527.

Carlos Meisel, debo decir francamente que él muestra mucho interés pero su dificultad para hablar en español va a impedir, sin duda, el progreso de los alumnos”³⁹. Más tarde, su esposa fue destituida por el director de la Instrucción Pública del Estado de Magdalena, porque, según el funcionario, Elisabeth Meisel no hablaba bien la lengua española, era muy irascible y estaba demasiado ocupada con sus tres hijos, lo que no le permitía consagrarse enteramente a la dirección de la escuela⁴⁰.

Sin embargo, a pesar de las dificultades y de las hostilidades, los maestros alemanes constituyeron el grupo que difundió y puso en marcha el modelo pedagógico centrado sobre la obra de Pestalozzi y sus herederos intelectuales. Así, las escuelas normales en Colombia se convirtieron en centros de enseñanza oficial del “método de Pestalozzi perfeccionado”⁴¹. El sistema pestalozziano evocaba la obra de Jean-Jacques Rousseau en la medida que reivindicó -como lo hizo el autor del *Emilio*- la intuición y los sentidos como principales instrumentos del conocimiento. Luego del Pestalozzi, la obra del alemán Friedrich Fröbel, el pionero de los jardines infantiles, fue considerada como la prolongación más genuina de la influencia del pedagogo suizo. El respeto hacia la naturaleza de los niños fue, posiblemente, lo esencial de este modelo pedagógico y de sus seguidores, y ese principio fue integrado a la legislación escolar del decenio 1870. Eso condujo, además, al desprecio de los métodos fundados sobre la memorización o sobre el autoritarismo del maestro de escuela. Eso implicó, por supuesto, que los maestros debían hacerse a una idea de la naturaleza de los niños y a adaptarse a sus necesidades. En efecto, se admite que Pestalozzi inauguró la pedagogía moderna, porque adoptó como punto de partida el “proceso físico de la percepción”, el activo mecanismo de conocer del niño, uno de cuyos fundamentos es la intuición. Así, el maestro en la escuela debía encargarse de darle orden a la percepción de las cosas por parte del niño. Estas “lecciones objetivas” les permitirían a los nuevos maestros ser más versátiles y creativos⁴². No lejos de comprender lo que podía llegar a ser el nuevo maestro aplicando este sistema de enseñanza, basado en lecciones sobre los objetos, la dirigencia de la Instrucción Pública le otorgó el título de “jardinero moral”, una definición ampliamente utilizada por la prensa educativa de la época⁴³.

Todos los maestros alemanes cumplieron las funciones de director y directora de las escuelas normales desde 1870 hasta 1876 y, por tanto, fueron los responsables de

39 ROBLES, Luis A., “Informe del director de Instrucción Pública del Magdalena”, en *Escuela normal*, Bogotá, 29 de marzo de 1873, p. 97.

40 *El Institutor*, No. 3, Santa Marta, 7 de abril de 1880, p. 15.

41 Era corriente hablar así del sistema pestalozziano en la prensa instrucionista y en los reglamentos generales de las escuelas, el adjetivo “perfeccionado” no fue exclusivo de los tiempos de la *Regeneración*: “Se practica el sistema de Pestalozzi perfeccionado. Por el mismo sistema reciben las niñas enseñanza de Religión católica tres veces en la semana”. *El Escolar*, No. 73, Popayán, 1º junio de 1876, p. 582.

42 SALDARRIAGA, Oscar, *op. cit.*, pp. 19-37.

43 Esta idea de “jardinero moral”, basada en el pensamiento pedagógico de Pestalozzi y también de Horace Mann, fue ampliamente divulgada por la élite radical. Ver, por ejemplo, CORTÉS, Enrique “Organización de la Instrucción Pública”, en *La Escuela normal*, Bogotá, 13 de julio de 1871, pp. 482-484.

la formación de al menos una generación de nuevos maestros de escuela. Algunos contribuyeron a la creación de asociaciones de difusión de la instrucción pública: ese fue el caso de Alberto Blume en Santander y de Christian Siegert en Antioquia. Ernst Hotschick, Alberto Blume y Carlos Meisel se distinguieron, además, como autores de manuales de lectura y de canto. La presencia de este grupo de maestros en Colombia se prolongó hasta después de la guerra civil de 1876 y algunos de ellos tuvieron que encargarse de la penosa misión de reorganizar el sistema escolar despedazado por las pérdidas materiales y humanas provocadas por los enfrentamientos armados. De modo que a fines del decenio 1870, la pareja Meisel estaba aún en Santa Marta, el profesor Wallner en Cartagena, el profesor Blume en Santander y el profesor Siegert en Bogotá. Sin embargo, hacia 1879, el director de la Instrucción Pública, Enrique Cortés, afirmaba:

“Sabe el público que poco después de la incubación del sistema pestalozziano de educación pública en nuestras escuelas, por medio de los maestros alemanes que importó la administración del general Salgar [...] el sistema ha empezado a perder en pureza porque la mayor parte de los institutores alemanes se han retirado del servicio y no ha quedado fuente pura a qué acudir”⁴⁴.

4. Las escuelas normales y la formación de los maestros

La formación del “jardinero moral” o, según el Decreto de 1870, de aquél que “por la importancia y por la santidad de sus funciones es el primer funcionario de cada distrito”⁴⁵, fue una tarea lenta y difícil, centrada sobre la instauración de un sistema nacional de escuelas normales. Más que las escuelas primarias, las escuelas normales fueron los lugares de afirmación de la ideología modernizadora liberal. Eso puede explicar por qué la misión de esas escuelas estuvo acompañada de la difusión de guías, manuales y discursos destinados exclusivamente a los institutores o, mejor, a los estudiantes-maestros. Las escuelas normales fueron los nichos de formación de hombres y mujeres que deberían luego, con el título de maestros de escuela, propagar las virtudes del sistema educativo regentado por la élite liberal.

El establecimiento de las escuelas normales implicó la puesta en marcha de algunos criterios de selección, de vigilancia y de promoción de los alumnos, con el fin de garantizar su compromiso futuro con las tareas asociadas a la difusión de la instrucción pública. Para comenzar, los alumnos de las escuelas normales fueron divididos entre *internos* y *externos*; los primeros estaban apoyados por el Estado central y debían trabajar al menos seis años en las escuelas públicas luego de terminar sus estudios. Si los alumnos internos no cumplían con esta exigencia, estaban obligados a reembolsar el monto invertido por el Estado en su educación. Esta exigencia fue perfeccionada por

44 *El Maestro de escuela*, Bogotá, 17 de junio de 1879, p. 1448.

45 DOIPP, artículos 51 y 52 en *La Escuela normal*, No.1, Bogotá, 7 de enero de 1871, p. 6.

la escogencia obligatoria de un tutor que debía fungir como garante, así que en caso de fracaso escolar del estudiante normalista, aquél debía pagar una caución. En las listas de tutores se encontraban regularmente los nombres de ex presidentes radicales, tales como Aquileo Parra y Santiago Pérez, o de funcionarios de la Instrucción Pública, como Dámaso Zapata, Enrique Cortés y Aníbal Galindo⁴⁶. En definitiva, las listas de tutores reflejaron la importancia atribuida por los dirigentes liberales, particularmente los radicales, a la formación de una nueva generación de maestros de escuela.

Un estudiante de una escuela normal debía tener como mínimo, en lo que concierne a los hombres, 18 años, y 17 años en el caso femenino. Todos los aspirantes eran sometidos a un proceso de admisión que comprendía un examen de conocimientos y un control médico. Todos debían poseer conocimientos elementales en gramática, aritmética, geografía e historia de Colombia, y una escritura legible⁴⁷. En el caso de las mujeres, se agregaba la condición de la práctica previa de la costura y se advertía la necesidad de “una pureza de costumbres”⁴⁸. El ciclo de estudios no debía sobrepasar los cuatro años. Sin embargo, las razones de exclusión más frecuentes fueron, por ejemplo: “su genio corto así como por su constitución endeble y delicada”; “su carácter trabajoso”; “su poco juicio para institutor”; “sus pocas aptitudes”⁴⁹. En 1880, en los últimos informes del profesor Carlos Meisel, las razones del pequeño número de estudiantes en la escuela normal del Estado de Magdalena eran la mala salud, la pobreza e, incluso, la muerte⁵⁰. En cuanto a las damas, las estudiantes internas debían aportar al menos la cama, un cofre, una taza y los enseres indispensables para la higiene personal; las estudiantes más pobres debían esperar una cama de madera donada por el Estado⁵¹. Las magras finanzas de los estados federales y las enormes distancias con respecto a los principales centros urbanos fueron los principales obstáculos para la presencia masiva de estudiantes en las escuelas normales; en los casos de Magdalena y Panamá, por ejemplo, las dificultades financieras no permitieron sostener a los estudiantes internos y el grupo de alumnos se limitó a aquéllos que residían en la capital del Estado.

Los reglamentos de las escuelas normales, el programa de materias, los horarios de trabajo, los métodos de evaluación y la dotación de las bibliotecas constituyeron un dispositivo ideológico en favor de una educación laica y republicana. Según las primeras exigencias de los directores, cada escuela normal debía contar con al menos una biblioteca especializada, un taller de impresión, un conjunto de instrumentos musicales, el mapa general del país y los mapas de todos los estados, laboratorios de química y física, y una sala de gimnasia. Un egresado de la escuela normal debía haber leído y puesto en práctica los manuales, guías y artículos destinados a los institutores

46 *El Maestro de escuela*, Bogotá, 16 de agosto de 1879, p. 1475.

47 DOIPP, artículo 122, *La Escuela normal*, Bogotá, 14 de enero de 1871, p. 17.

48 *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, 29 de agosto de 1872, p. 1036.

49 *La Escuela*, Neiva, 12 de mayo de 1881, p. 73.

50 *El Institutor*, Santa Marta, 15 de mayo de 1880, p. 25.

51 *La Escuela primaria*, Socorro, 15 de octubre de 1873, p. 294.

e institutrices escritos por Horace Mann, H. Wilson, N. Calkins, G. Emerson, James Currie, Marie Pape-Carpantier, Johann Friedrich Fröbel y, por supuesto, el modelo Pestalozzi. Todos estos autores, publicados regularmente por la revista *La Escuela normal*, evocaban, en términos generales, las relaciones existentes entre la creación de un sistema escolar laico y las innovaciones pedagógicas. El programa de materias, hasta 1880, no mencionó explícitamente la instrucción religiosa de los futuros maestros. Las actividades diarias estaban desprovistas de toda connotación religiosa. Por ejemplo, la noche y el domingo, momentos a menudo reservados a los ritos de la religión católica, estaban más bien consagrados al estudio o, en el caso del domingo, al encuentro de los internos con sus familiares⁵². En cambio, la instrucción militar, las excursiones semanales, las conferencias generales y las jornadas de prácticas pedagógicas llamadas *sabatinas* ocuparon un lugar preponderante en el calendario de un año escolar que, además, concluía con exámenes orales y públicos.

Un estudiante de una escuela normal debía aprender las mismas materias destinadas a los alumnos de las escuelas primarias pero de una manera más profunda, de tal modo que se ponía en práctica el principio según el cual el maestro de escuela debía conocer perfectamente lo que enseña. De acuerdo con el reglamento de 1875, a esta parte de la formación como institutor, denominada “enseñanza técnica”, se le agregó el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente el inglés, durante los cuatro años de formación⁵³. Además de la enseñanza técnica se incorporó “la enseñanza metódica”, cuyo principal objetivo era aprender “la teoría y la práctica de la enseñanza a los niños, siempre según el sistema de Pestalozzi perfeccionado”⁵⁴. Los progresos académicos de los estudiantes-maestros eran controlados durante las jornadas denominadas *sabatinas* en las que, todos los sábados, los estudiantes impartían “una clase-modelo” o hacían una disertación sobre un tema pedagógico bajo la supervisión del profesor correspondiente. De otro lado, todos los estudiantes normalistas hacían sus prácticas pedagógicas en las escuelas primarias anexas; en el caso de las mujeres, se agregaba la práctica en las *salas de asilo*⁵⁵. Los exámenes anuales y el examen final para obtener el diploma eran eventos públicos, a los cuales podían presentarse aquellos que habían sido previamente evaluados y aprobados por un consejo designado por la dirección de la escuela normal y por las autoridades de cada estado. Así, el examen anual y el examen final estaban precedidos por un examen preparatorio. Todos los exámenes

52 “Reglamento para las escuelas normales de varones”, en *La Escuela normal*, No. 220, Bogotá, 27 de marzo de 1875, p. 94.

53 La abundante adquisición de manuales de enseñanza en lengua inglesa fue, quizás, la principal razón para incorporar el aprendizaje de esa lengua entre los estudiantes normalistas; como lo había constatado en 1870 el rector de la Escuela de literatura, filosofía y jurisprudencia, adscrita a la Universidad Nacional, “será necesario mucho tiempo para que nuestros institutores puedan leer estas obras inglesas de pedagogía”. VARGAS VEGA, Antonio, “Informe sobre libros y mobiliario de la Escuela Normal”, en *Anales de la Universidad Nacional*, t. III, Bogotá, 1870, pp. 211-214.

54 “Reglamento para las escuelas normales de varones”, en *La Escuela normal*, No. 220, Bogotá, 27 de marzo de 1875, pp. 91 y 92.

55 Las *salas de asilo* fue la traducción literal que hicieron los reformadores liberales colombianos de la experiencia francesa de las *salles d'asile*, cuya pionera fue Marie Pape-Carpantier, concedora de los *jardines infantiles* implantados en Alemania por Friedrich Fröbel.

comprendían pruebas escritas y orales sobre todas las materias aprendidas durante la formación y se incluía un ejercicio de traducción. La cumbre de las pruebas orales era, sin duda, el largo interrogatorio de tres horas acerca de “los deberes del institutor; sobre la dirección de las salas de asilo; sobre los métodos de enseñanza y la dirección de las escuelas primarias; sobre la arquitectura y la dotación mobiliaria de los locales escolares; sobre las leyes, decretos y reglamentos de la Instrucción Pública primaria”⁵⁶. En definitiva, el egresado debía haber adquirido tres cualidades fundamentales: el conocimiento exhaustivo de las materias de enseñanza, la apropiación de un método de enseñanza y el conocimiento de sus deberes de institutor.

Los exámenes públicos fueron, bajo los gobiernos radicales, eventos cívicos demostrativos de la eficacia y las virtudes del sistema de enseñanza; eran un instrumento de legitimación política y social de la escuela pública liberal. Frecuentemente, esos exámenes estaban acompañados de discursos de las autoridades de la Instrucción Pública y de los mejores estudiantes; los miembros de las legaciones diplomáticas solían estar presentes, sobre todo durante los exámenes públicos de la Universidad Nacional, en Bogotá, donde entregaban obsequios a los egresados. Música y cantos acompañaban también estos eventos. Así, por ejemplo, en el acto final de los exámenes públicos de la Escuela Normal de Cundinamarca, en 1873, se cantó “*La Marseillaise* con el acompañamiento de un piano y de un violín”⁵⁷.

Del lado femenino -quizás el lado más olvidado en estos ejercicios de reconstitución histórica de los procesos educativos en Colombia- la formación de maestras de escuela no alcanzó jamás las cifras de los hombres. Las estadísticas muestran que el número de maestras de escuela y de estudiantes normalistas fue siempre inferior al de los hombres. Hacia 1871, las maestras constituían el 38% de los institutores del país; en 1881, el total de las maestras diplomadas de las escuelas normales representaba el 37%. Aunque la entrega del diploma a la primera maestra egresada de la Escuela Normal de Bogotá, en 1873, constituyó un evento muy importante⁵⁸; su diploma fue, sin embargo, el reconocimiento oficial de la experiencia precedente de la graduanda y no tanto una prueba del resultado de la formación sistemática en los métodos y principios de las escuelas normales recientemente establecidas. Las estudiantes - maestras seguían los mismos programas de formación que los hombres, ellas también debían permanecer cuatro años en la escuela normal y someterse a los mismos exámenes. Sin embargo, las escuelas normales femeninas introdujeron algunas particularidades: las alumnas -maestras de escuela efectuaban sus prácticas en las escuelas primarias, como los hombres, pero a diferencia de éstos también debían hacer prácticas en las salas de asilo. En esas prácticas, ellas aplicaron los métodos de los jardines infantiles de Fröebel y de Marie Pape-Carpantier. Además, las estudiantes de Bogotá aprendieron

56 “Reglamento para las escuelas normales de varones”, en *La Escuela normal*, No. 220, Bogotá, 27 de marzo de 1875, p. 95.

57 *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, 6 de junio de 1873, p. 764.

58 “La primera maestra graduada de la Escuela Normal”, en *El Diario de Cundinamarca*, Bogotá, 21 de agosto de 1873, p. 999.

la telegrafía y la directora de la Escuela Normal de Ibagué agregó el aprendizaje de la fabricación de tejidos⁵⁹. Por otra parte, la prensa radical reivindicó a menudo la importancia de la maestra en el sistema escolar. Sin embargo, esos esfuerzos fueron insuficientes si juzgamos los informes de las autoridades educativas, que señalaban con frecuencia que la falta de maestras era la principal causa del déficit de escuelas primarias para niñas.

En gran medida, las escuelas normales regularizaron la situación de maestros y directores de escuela que aún no tenían diploma, es decir, de un personal cuya formación era más bien empírica. Según el censo de 1871, el número de maestros de escuela en toda Colombia era de 1729, de los cuales 1073 eran hombres y 656 mujeres⁶⁰. Aunque es imposible determinar cuántos de ellos tenían el título de maestros de escuela, la ausencia de un sistema anterior de formación de maestros hace pensar que la mayoría de éstos eran el producto de una educación autodidacta y de la experiencia acumulada. Muchos de estos maestros autodidactas podrían, además, ser considerados como los representantes de un “antiguo régimen” y estaban impelidos a integrarse, poco a poco, al sistema escolar liberal.

Los funcionarios del régimen radical se encontraron a menudo con maestros e, incluso, con directores de escuela que aún no poseían el diploma requerido; en tal caso, la legislación había previsto un examen *in situ* con el fin de regularizar inmediatamente la situación de cada maestro. Sin embargo, lo sorprendente es que hasta 1881 era posible encontrar todavía maestros y maestras sin diploma, como fue el caso de la directora de la escuela primaria del distrito de Carnicerías, Estado del Tolima⁶¹. Esto podría demostrar el retardo o la lentitud con que algunas regiones se integraron al proceso de formación de un nuevo cuerpo de institutores. De todas maneras, la prensa educativa oficial se encargó de poner en evidencia los defectos de esos docentes desprovistos de cualquier formación pedagógica y de las cualidades profesionales más elementales. Las faltas ortográficas o el mal lenguaje empleado en público hacían parte de una herencia desafortunada que era necesario superar. Durante los primeros años de la puesta en marcha del sistema de enseñanza, los funcionarios liberales no vacilaron en registrar las sanciones y los despidos de maestros acusados, por ejemplo, de alcoholismo y de crueldad contra los alumnos⁶². Ahora bien, ni las escuelas normales ni la propaganda pedagógica ni las asociaciones de institutores pudieron eliminar del sistema escolar a los maestros cuasi-iletrados. Así, en 1881, en el Estado de Tolima, el Director de Instrucción Pública tenía que exigir a los directores de escuela una redacción correcta y legible de sus informes⁶³. Luego de una Asamblea pedagógica

59 *La Escuela*, Ibagué, 12 de mayo de 1881, p. 73.

60 GALINDO, Aníbal, *Annuario estadístico*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1875, pp. 82-86.

61 *La Escuela*, Ibagué, 19 de mayo de 1881, p. 77.

62 Sobre maestros “ebrios” y maestros “cruels”, por ejemplo: *El Institutor*, No. 8, Santa Marta, 5 de diciembre de 1872; *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, 27 de marzo de 1872, p. 412; *La Escuela primaria*, Socorro, 28 de octubre de 1873, p. 298.

63 *La Escuela*, Ibagué, 19 de mayo de 1881, p. 77.

que reunió a los maestros de escuela primaria del Estado de Panamá, en 1883, el director de la Instrucción Pública de ese estado, Juan N. Recuero, se vio obligado a presentar excusas públicas debido al “mal lenguaje empleado por los maestros de escuela durante las sesiones”⁶⁴.

Por otra parte, tanto las escuelas normales como la Universidad Nacional fueron con frecuencia el blanco de las críticas de los opositores conservadores e, incluso, de dirigentes liberales. Tal parece que los estudiantes normalistas y los universitarios estuvieron en ocasiones involucrados en las actividades electorales. Según el conservador Carlos Holguín, la Universidad Nacional se había convertido en “un enorme club democrático donde los falsificadores del sufragio son educados y organizados”⁶⁵. En 1881, el Director de la Instrucción Pública en el Estado del Tolima exigía “de los directores y de los maestros de escuela la más estricta neutralidad”⁶⁶ en materia eleccionaria; algunos días más tarde, el mismo funcionario acusó al director de la escuela normal de haber convocado sus estudiantes para acordar el apoyo a uno de los candidatos a la presidencia del Estado. Se trataba, en este caso, de la utilización política de los estudiantes que “no son todavía ciudadanos”⁶⁷. Así, la Universidad Nacional y las escuelas normales parecían haberse convertido en centros de manipulación electoral.

Es necesario, entonces, preguntarse si el sistema de escuelas normales estuvo en capacidad de formar un cuerpo de docentes que pudieran ser considerados “los apóstoles de un nuevo credo”. La guerra civil de 1876 aporta la mayor prueba del poco progreso del sistema escolar diseñado por los liberales radicales. La ‘guerra de las Escuelas’ dividió el país entre los partidarios de la Iglesia católica y aquéllos que defendían la implantación de la red escolar liberal. A pesar de la victoria, las autoridades radicales tuvieron serias dificultades para restablecer el funcionamiento de las escuelas primarias, porque los maestros de algunas regiones habían ingresado en las milicias del catolicismo ultramontano, y porque otros no retornaron a sus puestos de trabajo. Tan pronto terminó la guerra, los dirigentes radicales dictaron la Ley del 30 de noviembre de 1877 que retiraba los diplomas otorgados por las escuelas normales “a todos aquellos individuos que lucharon contra el Gobierno y contra las Instituciones”⁶⁸. Esta depuración de los maestros “traidores” fue muy evidente en el Estado de Antioquia, bastión del proyecto escolar católico; los dirigentes liberales victoriosos, luego de tomar el control de este Estado, exigieron varias veces la presencia de los maestros y las maestras diplomados en Cundinamarca, con el fin de dirigir las escuelas primarias

64 *La Crónica escolar*, Panamá, 1º de mayo de 1883, p. 26.

65 Discurso de Carlos Holguín ante el Senado en *El Tradicionista*, Bogotá, 12 de mayo de 1876, p. 1391.

66 “Circular del director de Instrucción Pública”, en *La Escuela*, No. 27, Ibagué, 7 de julio de 1881, p. 101.

67 Carta del director de la Instrucción Pública, Antonio Suárez, a César Baquero, director de la escuela normal de Ibagué en *La Escuela*, No. 29, Ibagué, 21 de julio de 1881, p. 113.

68 *El Maestro de escuela*, Bogotá, 20 de febrero de 1878, p. 1181.

y superiores de Medellín y de los principales distritos de Antioquia⁶⁹. Más tarde, en 1880, la amenaza de la pérdida del empleo pareció ser el único medio para garantizar que los maestros de escuela aplicaran el sistema pestalozziano⁷⁰.

Ahora bien, si las estadísticas son fragmentarias y engañosas, puesto que son en gran medida el resultado de la propaganda oficial y de las disparidades regionales en la aplicación de la reforma escolar, ellas alcanzan de todos modos a insinuarnos que, entre 1872 y 1880, las escuelas normales en Colombia comenzaban apenas a producir una generación de institutores. Así, las cifras más optimistas permiten afirmar que, durante ese período, las escuelas normales admitieron 1.038 estudiantes, de los cuales 577 eran hombres (55,6%) y 461 mujeres (44,4%). Lo que es más difícil de establecer es el número de aquéllos que obtuvieron el diploma; sin embargo, hemos constatado que 456 maestros recibieron su diploma; es decir, el 44% del total de los estudiantes. En relación con los 1729 maestros ya existentes y en relación con el número total de curas existentes en el país, 1395, basándonos en el censo general de la población de 1871, la contribución renovadora de las 20 escuelas normales fundadas por el radicalismo seguía siendo muy débil. De todas maneras, es necesario destacar que el número total de institutores - hombres y mujeres, diplomados y no diplomados - excedía el número total de curas (ver Cuadros No. 1 y No. 2).

Cuadro No.1: Número de estudiantes y de egresados de las escuelas normales 1872-1882.

| Estado | Alumnos 1872-1876 | Alumnas 1872-1876 | Alumnos 1878-1882 | Alumnas 1878-1882 | Maestros diplomados 1872-1880 | Maestras diplomadas 1872-1880 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Antioquia | 28 | 23 | 62 | 40 | 44 | 32 |
| Bolívar | 29 | 17 | 43 | 58 | 31 | 17 |
| Boyacá | 33 | 31 | 21 | 25 | 28 | 18 |
| Cauca | 45 | 37 | 39 | 30 | 34 | 22 |
| Cundinamarca | 47 | 41 | 31 | 29 | 37 | 34 |
| Magdalena | 18 | 11 | 19 | 9 | 19 | 6 |
| Panamá | 14 | 18 | 28 | 6 | 21 | 9 |
| Santander | 38 | 20 | 37 | 51 | 33 | 35 |
| Tolima | Sin datos | Sin datos | 49 | 40 | 22 | 14 |
| <i>Total</i> <i>De alumnos: 1038</i> <i>Diplomados: 456</i> | 252 | 198 | 325 | 263 | 269 | 187 |

Fuentes: Informes publicados por *La Escuela Normal*, Bogotá, 1870-1879 (particularmente *La Escuela Normal*, No. 299, Bogotá, 6 de febrero de 1879, p. 305). *El Maestro de escuela*, Bogotá, 1872-1880.

69 Esta petición fue presentada por el general Daniel Aldana, nombrado por el gobierno federal como ministro plenipotenciario en Antioquia luego del triunfo radical en la guerra de 1876, en *El Maestro de escuela*, Bogotá, 30 de abril de 1878, p. 1225.

70 *El Maestro de escuela*, Bogotá, 24 de enero de 1880, p. 1548.

Cuadro No. 2: Número de maestros y curas, 1870-1880

| Estado | Maestros 1870 | Maestras 1870 | Curas 1870 | Maestros diplomados, 1872-1880 | Maestras diplomadas, 1872-1880 |
|---|------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Antioquia | 163 | 127 | 150 | 44 | 32 |
| Bolívar | 67 | 26 | 92 | 31 | 17 |
| Boyacá | 106 | 46 | 174 | 28 | 18 |
| Cauca | 187 | 78 | 377 | 34 | 22 |
| Cundinamarca | 280 | 177 | 274 | 37 | 34 |
| Magdalena | 16 | 10 | 43 | 19 | 6 |
| Panamá | 102 | 91 | 68 | 21 | 9 |
| Santander | 118 | 52 | 155 | 33 | 35 |
| Tolima | 34 | 39 | 62 | 22 | 14 |
| <i>Total</i> | <i>1073</i> | <i>656</i> | <i>1395</i> | <i>269</i> | <i>187</i> |
| <i>Relación con el total de habitantes del país : 2'123.919</i> | <i>1 / 1228*</i> | | <i>1 / 1522</i> | <i>1 / 4657*</i> | |

Fuentes: *La Escuela Normal*, No. 38, Bogotá, 23 de septiembre de 1871, pp. 597-600; *La Escuela Normal*, No. 300, Bogotá, 13 de febrero de 1879, p. 314; GALINDO, Aníbal, *op. cit.*, pp. 78, 79 y 85-90.

*La relación es sobre el total de maestros y maestras.

5. El maestro de escuela o el ideal del buen ciudadano

El futuro maestro de escuela debía dar prueba de su capacidad de autocontrol. Aquél que no era capaz de autogobernarse y de relacionarse apropiadamente con los demás no podía ser maestro de escuela. Debía ser el modelo de las buenas maneras y de las virtudes ciudadanas. Si la escuela era concebida como el “santuario de la república”, el maestro era, por tanto, el primer ciudadano de esa república. Además, la legislación radical sobre las cuestiones educativas había hecho del director de escuela el primer funcionario del distrito, lo que implicaba que toda su vida estaba prescrita y reglamentada con el fin de presentarse como un modelo de la vida en sociedad. Como los radicales ya habían expresado su desconfianza ante los artesanos y ante las mujeres, categorías emblemáticas de la sociedad tradicional, sobre la cual el proyecto liberal quería trascender, el ciudadano ideal no podía ser otro que el maestro de escuela, en su versión masculina.

Los alumnos - maestros, desde su llegada a la escuela normal, eran el objeto de una formación moral y cívica. Después de la obtención del diploma, ellos comenzaban a comprometerse con la vida social, e incluso política, de las ciudades y distritos. La figura del maestro ponía en entredicho la antigua preeminencia local del cura de la parroquia, del alcalde y del gamonal. Las leyes acordaron privilegios a los maestros de escuela y a las autoridades instructoristas, pero en la realidad su situación fue siempre desfavorable. Sin embargo, a veces, los testimonios de vecinos de algunos distritos

que reclamaban la presencia de un maestro de escuela nos permiten saber cómo, en aquella época, se representaba a ese ciudadano ideal o, según la propaganda liberal de la época, “el sacerdote del pueblo”. Por ejemplo, en 1878, después de la guerra civil, los habitantes de Chocontá, distrito del Estado de Cundinamarca, pidieron el retorno de Cenón Martínez, maestro diplomado “apto para dirigir las escuelas superiores”, y describieron así las virtudes del institutor:

“Parco de palabras, es naturalmente fecundo en hechos: lucha con tenacidad y perseverancia; con lo cual y con la cultura de sus modales ha conseguido lo que cualquiera otro apenas se habría propuesto iniciar. Comprende sus deberes y lo que la sociedad exige de él en el desempeño de su cargo; y como padre de familia que es, desea que la ilustración se propague como el evangelio [...]. El trabaja con asiduidad por que los niños lleguen a ser buenos ciudadanos”⁷¹.

Aquello que deseaban los habitantes de un distrito en 1878 no estaba lejos de lo que era exigido por la legislación escolar de 1870 ni de las listas de deberes de los institutores ampliamente difundidas por la prensa educativa. En primer lugar, el maestro debía enseñar con el ejemplo. El director de escuela debía “arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos”⁷². Además, él debía hacerse respetar por toda la sociedad. Debía combinar sabiamente la firmeza de carácter con la bondad; jamás debía dejarse “arrastrar a accesos de pasión”. La revocación de un maestro era prueba de faltas contra el pudor, la temperancia, la moderación y la limpieza. Su familia también debía dar muestra de una vida ejemplar⁷³. El maestro fue el sujeto de manuales y guías, porque, más que la maestra, él era ante los ojos de los ideólogos escolares la encarnación del ciudadano del futuro. El ciudadano modelo, personificado por el maestro de escuela, estaba asociado a la autoridad del padre sobre la familia, pero también se le denominaba un “padre social”, porque su autoridad se extendía a la escuela y a la comunidad del distrito en que residía.

Los manuales que indicaban cuáles eran los deberes del institutor -un término que parecía más apropiado en aquella época que el de maestro- podríamos dividirlos en dos tipos. Los unos redactados por antiguos directores de colegios privados y escuelas públicas; entre ellos cabe destacar a Martín Lleras, autor de un libro reproducido integralmente en las páginas de *La Escuela normal* y titulado *Pedagogía, de los deberes particulares de los institutores y cómo deben cumplirlos* (1874); a Romualdo Guarín, director de una escuela primaria de Bogotá, cuya obra se llamaba simplemente *Guía del institutor* (1874). A estas obras se agregó el *Manual del ciudadano*, redactado por el dirigente radical Santiago Pérez y publicado en 1871, libro que señalaba la primacía del poder civil

71 Carta de vecinos de Chocontá al Consejo de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca. “Chocontá, 26 de enero de 1878”, en *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, 6 de febrero de 1878, p. 191.

72 DOIPP, Art. 51, *Escuela normal*, No. 1, Bogotá, 7 de enero de 1871, p. 6.

73 *Ibid.*

sobre los poderes eclesiásticos y militares, que se constituyó en asignatura obligatoria durante los cuatro años de formación del futuro maestro. La guía de Guarín, también publicada íntegramente por *La Escuela normal*, fue difundida como una colección de experiencias en la aplicación del sistema de Pestalozzi, sobre todo en la enseñanza de las matemáticas. Sin embargo, Guarín advertía que el oficio de maestro de escuela no consistía solamente en instruir: “El oficio del maestro no es instruir solamente, su misión esencial consiste en educar, y educar es: desarrollar todas las facultades de la naturaleza física, intelectual y moral por su unión y adaptación hacia un todo armónico que forme el más perfecto carácter de que sea susceptible el hombre”, porque “la educación abraza todo aquello de que se compone la existencia humana: las relaciones con la sociedad, con la patria, con la familia”⁷⁴.

Quizás más interesante que Guarín, Martín Lleras analizó ampliamente las relaciones del institutor con sus alumnos y con los padres de familia, así como la participación del maestro en la vida pública del distrito. Para Lleras, era claro que el maestro de escuela estaba cotidianamente expuesto a los conflictos entre familias y que seguramente la escuela podía reproducir las disputas políticas locales. Por tanto, el maestro de escuela no debía adherirse a ninguno de los “partidos existentes en los distritos”; aún más, debía demostrar su imparcialidad en la manera de enseñar en la escuela⁷⁵. Para evitar la implicación en las disputas pueblerinas, el maestro de escuela debía abstenerse de frecuentar las tabernas; su presencia en bodas o en bautismos debía ser breve y caracterizarse “por la moderación y la sobriedad”. También aconsejaba Lleras que el institutor visitara a los enfermos, una tarea a la que ya se habían habituado algunas asociaciones caritativas de inspiración católica, como las conferencias de San Vicente de Paul. En esas visitas, el institutor debía impartir consejos “sin la pretensión de remplazar al médico”⁷⁶. Si era casado, debía hacer que su esposa se abstuviera de “comadrerías que le puedan ser perjudiciales”. Además, y según Lleras, el institutor debía ser el primero en respetar la Constitución y las leyes. Si él no estaba de acuerdo con ciertas medidas gubernamentales, tenía derecho de contribuir a las reformas que él juzgaba indispensables, pero en ningún caso debía “murmurar contra los funcionarios encargados de la inspección”⁷⁷.

El otro grupo de textos estaba compuesto de manuales redactados por autores extranjeros que habían sido pioneros en la instauración de otros sistemas de educación pública y cuyo rasgo común era haber pensado la situación del maestro de escuela en un esquema de educación laica. Los reformadores norteamericanos de la primera mitad del siglo XIX, particularmente los pedagogos protestantes George Emerson y Horace Mann, sin olvidar el presbiteriano escocés James Currie, un especialista en

74 GUARIN, Romualdo, “Guía de institutores”, en *La Escuela normal*, No. 171, Bogotá, enero de 1875, p. 154.

75 LLERAS, Martín, “Pedagogía, de los deberes particulares de los Institutores y cómo deben cumplirlos”, en *Escuela normal*, No. 152, Bogotá, febrero de 1874, p. 214.

76 *Ibid.*

77 *Ibid.*, p. 222.

la filosofía de John Locke, figuraban entre los autores más destacados y difundidos⁷⁸. Currie había concebido la organización de los sistemas de educación popular y de salud pública en Escocia a fines del siglo XVIII, y la dirección de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia había decidido hacer traducir su manual titulado *La escuela pública, principios y prácticas del sistema* (1805)⁷⁹, y de hacerlo leer por todos los maestros de escuela. Horace Mann y George Emerson pertenecían a una corriente liberal protestante encargada de las reformas educativas entre 1820 y 1850 en los Estados Unidos de América. Para Mann, educar era ante todo civilizar y formar individuos para cimentar una democracia republicana⁸⁰. Para Emerson, quien se detenía en la salud y la buena alimentación del institutor, consideraba que éste debía, además, cultivar virtudes como la paciencia, la generosidad, la justicia y, sobre todo, el amor al orden. La sobriedad y la moderación casi puritanas propuestas por Emerson se resumían en la fórmula siguiente: “Conservar la cabeza fría, los pies calientes y el cuerpo libre”⁸¹. Para estos pedagogos, el maestro de escuela representaba la autoridad en la escuela, la fuerza moral de las leyes y las instituciones republicanas. Todas estas cualidades debían reflejarse en su comportamiento cotidiano.

Ahora bien, si había sido publicada mucha literatura destinada a reivindicar al institutor como parangón de las virtudes ciudadanas, la realidad de la vida aldeana limitaba enormemente el impacto de su misión. El maestro estaba sometido a la vigilancia de los funcionarios escolares y a la de los del distrito. Por ejemplo, en sus visitas, el inspector escolar debía constatar si los maestros eran serenos o irascibles, si su lenguaje era correcto y si apreciaban realmente a los niños. El inspector representaba “la sociedad vigilante y atenta a la gran misión de formar el espíritu de una nueva generación”⁸². El inspector podía también verificar si el maestro era “un buen ciudadano, un buen padre y un buen esposo”. Además, los distritos debían considerarlo “como una especie de padre y apóstol”⁸³.

Los reformadores liberales sabían que un buen maestro de escuela no era solamente el resultado de la vocación y de la formación, sino que además era indispensable una buena remuneración. Un análisis comparativo de los salarios de los funcionarios públicos durante la década de 1870 puede indicarnos cuál era el presupuesto asignado al director de una escuela. Al comienzo, en 1871, la situación del maestro de escuela parecía digna; por ejemplo, el Estado de Santander había decidido por decreto, en 1871,

78 Una biografía intelectual de Currie en THORNTON, Robert, *James Currie, the Entire Stranger*, Londres, Oliver and Boyd, 1963.

79 La publicación de la obra de Currie comenzó el 13 de marzo de 1875 en *La Escuela normal*, No. 19, Bogotá, p. 81.

80 Mann fue un autor particularmente seguido por Enrique Cortés. Sus *Lectures on education* (1840) fueron traducidas y adaptadas por *La Escuela normal*. Sobre las relaciones entre protestantismo y las reformas educativas en los Estados Unidos de América durante la primera mitad del siglo XIX, ver PARKERSON, Donald et PARKERSON, Jo Ann, *Transitions in American Education*, Londres, Routledge Farmer, 2001, pp. 31-36.

81 EMERSON, George, “El maestro de escuela”, en *Escuela normal*, No. 4, Bogotá, 28 de enero de 1871, p. 55.

82 CORTÉS, Enrique, “Organización de la Instrucción Pública”, en *La Escuela normal*, Bogotá, 13 de julio de 1871, p. 484.

83 *Ibid.*, p. 484.

entregar un salario anual de 220 pesos para los directores de escuelas primarias, suma superior al salario de un alcalde, que no ganaba más de 100 pesos y ligeramente inferior al de un juez de distrito que recibía 300 pesos⁸⁴. Sin embargo, después de la guerra civil, la situación material de los institutores se volvió difícil, el apostolado y la lealtad hacia el régimen radical se convirtieron en la prioridad. Así, en 1878, la prensa oficial publicaba las quejas emitidas por algunos maestros que se lamentaban del retardo en el pago de sus salarios⁸⁵. En 1881, el cierre de algunas escuelas primarias de niñas fue visto como el síntoma inmediato de la mala remuneración de las maestras⁸⁶.

6. Las Sociedades de institutores

Las reformas educativas radicales alentaron una práctica asociativa que evocaba el círculo de hombres letrados influyentes en la vida pública local, que se propagó en los tiempos de la reforma educativa promovida por Francisco de Paula Santander, sobre todo hacia 1825. Esta vez, sin desprestigiar la presencia del cura párroco, las *Sociedades de institutores* erigían como la figura central de la asociación al maestro de escuela.

Las *Sociedades de institutores*, reglamentadas por la legislación de 1870, pero que se establecieron con dificultad durante el auge reformista escolar, fueron las formas de asociación que intentaron acoger a los institutores recientemente egresados de las escuelas normales. Estas asociaciones reunían tanto a los funcionarios locales de la Instrucción Pública como a “los amigos de la educación”⁸⁷. Las reuniones debían realizarse todos los últimos domingos de cada mes y, más solemnemente, el 20 de julio, una fecha que el civismo de los radicales trató de instaurar como la fiesta republicana por excelencia. Sus objetivos eran semejantes a aquéllos de los círculos literarios, de tal manera que la lectura, las conferencias y la conversación eran sus principales actividades. Cada asociación de este tipo debía comprometerse en instalar una biblioteca especializada en cuestiones pedagógicas y se destinaba prioritariamente al uso exclusivo de sus miembros. En buena medida, las *Sociedades de institutores* fueron un punto de encuentro de las élites liberales locales alrededor de la promoción del proyecto de educación laica, pero sobre todo fue el círculo protector de la figura naciente del maestro de escuela y en desmedro de la figura tradicional del cura párroco. Desde su salida de la escuela normal, el institutor debía proseguir su formación pedagógica y participar en las actividades de los notables del distrito. En efecto, la primera de esas asociaciones, creada en el distrito de Vélez, Estado de Santander, en octubre de 1871, tenía como objetivos principales “sostener el honor de la profesión”, y “conservar vivo en los institutores públicos el sentimiento de su

84 “Decreto por el cual se asigna sueldos a los directores y subdirectores de escuelas primarias del Estado”, en *La Escuela primaria*, No. 4, Socorro, 12 de diciembre de 1871, p. 243.

85 *El Maestro de escuela*, No. 316, Bogotá, 18 de junio de 1878, p. 1262.

86 Por ejemplo, *El Institutor*, No. 44, Santa Marta, 15 de diciembre de 1881, p. 197.

87 DOIPP, *La Escuela normal*, No. 2, Bogotá, 14 de enero de 1871, p. 18. Este mismo objetivo estaba inscrito en el reglamento de la *Sociedad didáctica* de Socorro, en 1875.

vocación y continuar su instrucción por medio de reuniones regulares, cursos, lecciones aisladas, consultas, conversaciones, tesis escritas, estudio de ramos particulares de enseñanza, lecturas [...]”⁸⁸. Las *Sociedades de institutores* tuvieron al frente la oposición de las *Sociedades de fomento* que, a partir de 1872, serían mejor conocidas como las *Sociedades católicas*, en las que el papel dirigente de los curas fue ampliamente notorio y cuya principal misión era fomentar la instrucción pública estrictamente católica.

Las *Sociedades de institutores* trataron de afianzar el proceso de instalación de un sistema nacional de bibliotecas que debían, por supuesto, contar con el fervor de las élites liberales de las regiones. Según el DOIPP, uno de los objetivos del sistema escolar era “formar bibliotecas populares y promover asociaciones literarias, científicas e industriales que inciten a la lectura y el trabajo”⁸⁹. La dirigencia liberal estimuló la formación de las asociaciones de institutores y les encargó la misión de fundar y administrar las bibliotecas locales. Más claramente, cada escuela normal debía poseer una biblioteca; a pesar de las desigualdades regionales, y a pesar de lo incipientes, esas bibliotecas esbozaron la difusión sistemática de una cultura intelectual laica⁹⁰. Sin embargo, la vida de las *Sociedades de institutores* fue esporádica y marginal. El Estado de Santander fue el único que conoció un auge de este tipo de sociabilidad educacionista, sobre todo entre 1871 y 1875; la más importante de esta región fue la *Sociedad didáctica* que reunió, en 1875, a los notables liberales de Socorro, gracias a la iniciativa del profesor alemán Alberto Blume. Esta sociedad fundó el semanario *El Pestalozziano* que dejó de publicarse a causa de la guerra civil de 1876. Estas asociaciones promovieron y acogieron a los maestros recientemente diplomados. Desde su salida de la escuela normal, el maestro hacía su entrada oficial en estas asociaciones pronunciando un discurso sobre la importancia de la educación o sobre las características de ciertos modelos pedagógicos. Por ejemplo, el maestro Marco A. Barroso, egresado de la escuela normal de Socorro, fue nombrado presidente de la *Sociedad de Institutores* de Vélez en 1874, y su discurso inaugural fue una disertación sobre las diferencias entre el método de Joseph Lancaster y el de Pestalozzi⁹¹. Habitualmente, estos institutores estaban destinados a dirigir esas asociaciones, como sucedió en la mayoría de las *Sociedades de institutores* del Estado de Santander. En otras partes, esas asociaciones fueron creadas más tarde y acompañaron el declive del proyecto escolar liberal.

Conclusión

Creo que esta pequeña contribución a una historia social del maestro de escuela ha permitido mostrar, o al menos insinuar, que éste fue un sujeto central de las reformas escolares del decenio 1870, y que el liberalismo radical intentó erigirlo como la figura

88 “Sociedad de Institutores de Vélez”, en *La Escuela primaria*, No. 2, Socorro, 7 de noviembre de 1871, p. 5.

89 *La Escuela normal*, t. I, No. 1, Bogotá, 7 de enero de 1871, p. 3.

90 Las características de esas bibliotecas fueron examinadas en mi tesis doctoral ya mencionada. LOAIZA CANO, Gilberto, *op. cit.*

91 *La Escuela primaria*, No. 101, Socorro, 5 de mayo de 1874, p. 108.

civil y laica por excelencia que podía relativizar la antigua influencia del cura en la parroquia. Las escuelas normales funcionaron, en todo caso, como dispositivos en la formación de un nuevo tipo de individuo, aleccionado en los deberes como maestro y como ciudadano, como difusor del lenguaje cívico republicano, y apropiado de un método de enseñanza que marcaba distancia con respecto a la tradición cultural de la Iglesia católica. En suma, el institutor o maestro de escuela fue para la élite reformista radical la síntesis de lo que debía ser el ciudadano ideal de una nación en ciernes. Igualmente, la escuela primaria, la escuela normal y la universidad se convirtieron en los lugares de difusión del ideal de ciudadanía pregonado por los liberales. El institutor, en el proyecto educativo liberal, simbolizaba al individuo laico -o quizás mejor al intelectual laico- la supremacía del elemento civil en la vida republicana y también al futuro elector liberal. Eso puede explicar por qué los radicales colombianos habían definitivamente abandonado la práctica del club político popular de mitad de siglo, y decidieron concentrarse en el desarrollo nacional de una red escolar y en la formación de una nueva generación de institutores.

Bibliografía

Fuentes primarias

Archivo:

Archivo Ancízar, Correspondencia entre Manuel Ancízar y Andrés Bello, 1854.

Publicaciones periódicas:

Anales de Instrucción Pública, Bogotá, 1884-1886; *Anales de la Universidad Nacional*, Bogotá, 1868; *Anales religiosos de Colombia*, Bogotá, 1884; *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, 1872- 1873; *El Institutor*, Santa Marta, 1872,1880; *El Maestro de escuela*, Bogotá, 1874-1880; *El Monitor*, Medellín, 1872; *El Tiempo*, Bogotá, 1859; *El Tradicionista*, Bogotá, 1872-1876; *Gaceta oficial*, Bogotá, 1850; *La Civilización*, Bogotá, 1849; *La Crónica escolar*, Panamá, 1883; *La Escuela*, Ibagué, 1881; *La Escuela*, Neiva, 1881; *La Escuela normal*, Bogotá, 1871-1879; *La Escuela primaria*, Socorro, 1872-1874.

Fuentes primarias impresas:

Actas y decretos del Concilio primero provincial neogranadino, Bogotá, Imprenta Metropolitana, 1869.

GALINDO, Aníbal, *Anuario estadístico*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1875.

QUIJANO WALLIS, José M., *Informe del cónsul general de Colombia en Italia*, Bogotá, Imprenta Echeverría, 1881.

Sínodo diocesano de Santa Fe de Bogotá, 8 de diciembre de 1870, Bogotá, Imprenta Metropolitana, 1871.

Fuentes secundarias

- BÁEZ Myriam, *La educación radical en Boyacá*, Tunja, Academia Departamental de Historia, 1996.
- BERGER, Peter, *La religion dans la conscience moderne*, París, Centurion, 1971.
- COLMENARES Germán, “Castas, patronos de poblamiento y conflictos sociales en las provincias del Cauca (1810-1830)”, en DELER, Jean-Paul y SAINT-GEOURS, Yves (comps.), *Estados y naciones en los Andes*, Lima, Instituto de estudios peruanos -Instituto francés de estudios andinos, 1986, pp. 105-143.
- CHALMEL, Loïc, “JF. Oberlin et JH. Pestalozzi: Deux pôles de l’alternative coménienne à l’éducation préscolaire”, en ALEXANDRE, Phillippe (ed.), *Pensée pédagogique, enjeux, continuités et ruptures en Europe du XVI siècle au XX siècle*, Peter Lang, Bern, 1999, pp. 39-57.
- FURET, François y OZOUF, Jacques, *Lire et écrire (l’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry)*, París, Editions de Minuit, 1977.
- GONZÁLEZ, Jorge Enrique, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, Bogotá, CES - Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- GUERRA, François-Xavier, *Modernidad e independencias (ensayos sobre las revoluciones hispánicas)*, México, Mapfre - Fondo de Cultura Económica, 1992.
- _____ y LEMPERIERE, Annick, *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México, Fondo de Cultura Económica -Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1998.
- JARAMILLO URIBE, Jaime, “El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea”, en *Manual de Historia de Colombia*, t. III, Bogotá, Colcultura, 1980, pp. 249-339.
- MARTÍNEZ, Frédéric, *El nacionalismo cosmopolita*, Bogotá, Banco de la República - Ifea, 2001.
- MARTÍNEZ DE CODES, Rosa María, *La Iglesia católica en la América independiente*, Madrid, Editorial Mapfre, 1992.
- MAYEUR, Françoise, *Histoire de l’enseignement et de l’éducation* (1era. ed. 1981), t. III, París, Editions Perrin, 2004.
- MEYER, Jean-André, “L’Amérique latine”, en MAYEUR, Jean-Marie, et al., (dir.), *Histoire du christianisme des origines à nos jours*, t. XI, París, Desclée, 1995, pp. 943-995.
- MULLER CEBALLOS, Ingrid, “La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia”, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 20, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1989, pp. 24-45.
- NEWLAND, Carlos, “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *Hispanic American Historical Review*, Vol. 71, No. 2, mayo de 1991, pp. 335-362.
- OZOUF, Mona, *L’École, l’Église et la République, 1871-1914*, París, Editions Cane, 1982.
- PARKERSON, Donald et PARKERSON, Jo Ann, *Transition in American Education*, Londres, Routledge Farmer, 2001.
- RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo, *El Santa Librada del siglo XIX*, Neiva, Universidad Surcolombiana, 1995.
- RAUSCH, Jane, *La educación durante el federalismo (la reforma escolar de 1870)*, (1era. ed. 1967), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo - UPN, 1993.

- RESTREPO MEJÍA, Isabel, “La soberanía del ‘pueblo’ durante la época de la Independencia, 1810-1815”, en *Historia crítica*, No. 29, Bogotá, Departamento de Historia - Universidad de los Andes, 2002, pp. 101-123.
- SAFFORD, Frank, *El ideal de lo práctico (el desafío de formar una elite técnica y empresarial en Colombia)*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia- El Ancora, 1989.
- SALDARRIAGA, Oscar, *et al.*, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 1, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia - Universidad de los Andes - Universidad de Antioquia, 1997.
- SANDERS, James E., *Contentious Republicans*, Durham y Londres, Duke University Press, 2004.
- THIBAUD, Clément, *Repúblicas en armas. Los ejércitos bolivarianos en la guerra de Independencia en Colombia y Venezuela*, Bogotá, Planeta - Ifea, 2003.
- THORNTON, Robert, *James Currie, the Entire Stranger*, Londres, Oliver and Boyd, 1963.